Recenzovaný sborník příspěvků
vědecké konference s mezinárodní účastí

Sapere Aude 2014

PEDAGOGIKA, PSYCHOLOGIE A DNEŠNÍ SPOLEČNOST

vol. IV

24. – 28. března 2014

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, 2014
Magnanimitas, Hradec Králové, 2014

ISBN 978-80-87952-03-0

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.: 2259661419

European Textbook Track Number (ETTN): 085-14-14029-03-1

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

Reviewed Proceedings of the
International Scientific Conference on

Sapere Aude 2014

PEDAGOGY, PSYCHOLOGY AND TODAYS WORLD

vol. IV

March 24 – 28, 2014

Hradec Králové, The Czech Republic

Sapere Aude

Obsah | Table of Contents

I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM | PEDAGOGY RESEARCH

INTERAKČNÝ PRÍKLON VS. INTERAKČNÝ ODKLON RODIČA VOČI SVOJMU DIEŤAŤU V POZOROVANOM SPRÁVANÍ 9
Dušan Kostrub, Martina Tománková

VYUŽITIE DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ V PROCESE EVALVÁCIE – KONCEPT E-PORTFÓLIO 22
Eva Severini

THE INTERRELATION OF THE THEORY OF INTERPRETATION AND PHYSIO-ACOUSTICS AND ITS APPLICATION IN SINGING EDUCATION 33
Jiří Bezděk, Romana Feiferlíková

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY 42
Eva Zezulková

WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT SOCIAL EXCLUSION OF THEIR PUPILS? 51
Martin Kaleja

THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL SUCCESS IN THE SELF-ASSESSMENT OF A PUPIL WITH THE LEARNING DISABILITY 60
Terézia Harčaríková

THE KNOWLEDGE OF PUPILS IN THE FINAL CLASSES OF CZECH AND SWEDISH PRIMARY SCHOOLS IN HOMELAND STUDY – RESEARCH 69
Alena Vavrdová

DENNÍ STUDIUM MATEMATIKY I – SONDA DO NÁZORŮ STUDENTŮ 78
Jana Vysoká, Dana Smetanová

VZTAH STUDENTŮ STROJÍRENSTVÍ K FYZICE 85
Dana Smetanová, Jana Vysoká

VÝUKA CAD SYSTÉMŮ DLE STUDENTŮ SPŠ STAVEBNÍ 91
Blanka Petrášková, Dana Smetanová, Jana Vysoká

VZTAH STUDENTŮ K PŘÍRODNÍM VĚDÁM – MATEMATICE A FYZICE 97
Jana Vysoká, Dana Smetanová

METODOLOGICKÉ DIKCE VÝZKUMU O VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ 105
Martin Kaleja

IS IT A TIME FOR NEW NORMS OF TORRANCE TEST OF CREATIVITY? 114
Vladimíra Čavojová, Eva Ballová Mikušková

DÔLEŽITOSŤ PODPORY SOMATICKO - MOTORICKÉHO ROZVOJA Z POHĽADU UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY - VÝSKUMNÁ SONDA 121
Gabriela Droppová

EDUCATIONAL ATTAINMENT OF PARENTS AS A FACTOR INFLUENCING THE MODEL OF VALUE-ADDED ASSESSMENT 133
Radek Krpec

ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII 140
Dana Cibáková

VÝZNAM PORADENSTVA PRE ŽIAKOV PRI VÝBERE STREDNEJ ŠKOLY 148
Dana Rosová

PREKONCEPTY O ČÍTANÍ A PÍSANÍ PRÍTOMNÉ V KRESBÁCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU 156
Mária Belešová

VYUŽITIE INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ VO VÝUČBE 166
Ivan Čavojský

ANALÝZA OBRAZOVÝCH KOMPONENT V SOUČASNÝCH UČEBNICÍCH PŘÍRODOVĚDY 173
Ondřej Šimik

INTUITION IN DECISION MAKING: REVIEW OF STUDIES IN SLOVAKIA 184
Eva Ballová Mikušková

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V KONTEXTU DIDAKTIKY MATEŘSKÉHO JAZYKA 193
Hana Voralová

JAZYKOVÝ OBSAH UČEBNIC FRANCOUZŠTINY 200
Petra Suquet

DO TEACHERS IN POLAND ARE READY FOR ACTIVE LEARNING SPACES? PRESENTATION OF RESEARCH RESULTS 210
Maria Kuc

ČÍTANIE PRVÁKOV: KVANTITATÍVNE VS KVALITATÍVNE SPRACOVANIE 216
Miriam Valášková

CASE STUDY IN THE SOCIAL SCIENCES 224
Michaela Šuľová

KONCEPT „JÁ JAKO UČITEL" V PREKONCEPTECH STUDENTŮ UČITELSTVÍ PEDAGOGIKY (V KOMBINACI) 230
Renáta Tóthová

DETERMINANTS AND BARRIERS OF PHYSICAL ACTIVITY IN FEMALES OF DIFFERENT LIFE STAGES 240
Ružena Popović, Evdokia Samouilidou, Jadranka Kocić, Magdalena Damjanovska, Jasna Popović

II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU | EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

ZAČIATKY INTEGRÁCIE NA SLOVENSKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH 253
Alena Dufeková, Erik Žovinec

VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH K TÉMATU FINANČNÍ GRAMOTNOSTI 262
Ivan Bertl

ETIKA VĚDECKÉ PRÁCE JAKO TÉMA GYMNASIÁLNÍ VÝUKY PŘÍRODNÍCH VĚD 271
Michal Černý

III. EVROPSKÉ DIMENZE | EUROPEAN DIMENSION

SOUČASNÉ TENDENCE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V OBORU GRAFICKÝ A PROSTOROVÝ DESIGN 284
Katarína Šantová

ANALÝZA SYSTÉMOVÝCH FAKTORŮ VYSOKOŠKOLSKÉHO JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZVLÁŠTNÍM PŘIHLÉDNUTÍM K NĚMECKÉMU JAZYKU 292
Tomislav Potocký

IV. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | EDUCATION AND HISTORY

STUDIJNÍ ÚSTAV VE ZLÍNĚ 302
David Kolumber

HLASOVÁ VÝCHOVA A SPEV V UMELECKOM ŠKOLSTVE NA SLOVENKSU (PO REFORME ZÁKLADNÉHO A STREDNÉHO UMELECKÉHO ŠKOLSTVA) 308
Emília Sadloňová

HUDOBNÁ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V OBDOBÍ ROKOV 1984-2009 V KONTEXTE KULTÚRNO-SPOLOČENSKÝCH SÚVISLOSTÍ 318
Janka Kupková

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

PROGRAM M*A*S W ODNIESIENIU DO KOMUNIKACJI SIECIOWEJ. PROPOZYCJA DZIAŁAŃ 324
Małgorzata Laskowska

VYUŽITÍ E-LEARNINGU VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ – NA PŘÍKLADU VÝUKY OBOROVÉ FRANCOUZŠTINY 331
Radka Fridrichová

DIGITÁLNE DIDAKTICKÉ PROSTRIEDKY V HUDOBNOM VZDELÁVANÍ 339
Pavol Brezina

E-LEARNINGOVÁ PODPORA HUDOBNO-TEORETICKÝCH PREDMETOV NA KATEDRE HUDBY PF UKF V NITRE 346
Alena Čierna

NULTÝ ROČNÍK A EDUKÁCIA RÓMSKYCH ŽIAKOV 355
Jurina Rusnáková

ZAANGAŽOWANIE NAUCZYCIELEK W PRACĘ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZĄ Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI 360
Małgorzata Rozenbajgier

EVA DŘÍZGOVÁ – JIRUŠOVÁ, PEDAGOG SÓLOVÉHO ZPĚVU XXI. STOLETÍ 370
Markéta Szendiuchová

KOOPERACE FUNKCIONÁLNÍ A INTENCIONÁLNÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY 377
Pavla Olšarová

EKOLOGICKÉ POZNANIE, EKOETICKÁ IMAGINÁCIAA SENZITIVITA – CESTA K HARMÓNII ČLOVEKA A ZEME 383
Andrea Klimková

SPOŁECZNE OCZEKIWANIA ZMIAN W POLSKIEJ SZKOLE *Zofia Brańka* 390

SPECIFIC PURPOSE TRAINING – SEARCHING FOR WAYS SUCCEED IN LABOUR MARKET 400
Daniela Hrehová, Anna Jenčová

DIAGNOSTIKOVANIE HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY 407
Oľga Pappová, Monika Cíferská

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

KLIENTI/KY S „NEVHODNÝM“ TELOM V PRAXI LIEČEBNÉHO PEDAGÓGA/IČKY 417
Monika Rusnáková

SVĚŘENCI Z VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ A JEJICH MOTIVACE KE KRESEBNÉMU PROJEVU 426
Marie Bajnarová

THE PRACTISE AS AN IMPORTANT OBJECT OF THE STUDY PROCESS 431
Antanas Janušauskas, Gediminas Aleksonis

ROZVOJ PARCIÁLNYCH KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ 438
Viktor Gatial, Michal Čerešník, Alžbeta Lazíková

VZŤAHOVÉ SIETE V RANEJ PEDAGOGICKEJ KARIÉRE UČITEĽOV 447
Miroslava Lemešová, Lenka Sokolová

DEVELOPING PROFESSIONAL VISION IN THE INITIAL TEACHER TRAINING 456
Lenka Sokolová

INSTRUCTION OF LAW DURING THE SEMINAR - COOPERATION BETWEEN THE LECTURER AND THE STUDENTS 463
Paweł Dębowski

MOTIVACE JAKO PŘEDPOKLAD ÚSPĚŠNÉHO VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA 470
Naděžda Petrů, Josef Novák

MOTIVAČNÍ METODY VE VÝUCE ODBORNÉHO JAZYKA 477
Anna Horňáková

RODZINA: TRADYCJA, DZIEDZICTWO KULTUROWE A KULTURA GLOBALNA 484
Daniel Wiśniewski

KVALITATÍVNA ANALÝZA VNÍMANIA SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA Z POHĽADU LEKTORIEK CUDZIEHO JAZYKA 490
Zlatica Jursová Zacharová

VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE A JEHO VLIV NA UTVÁŘENÍ VZTAHŮ S VRSTEVNÍKY 499
Veronika Švecová

THE PROBLEM OF THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOLS 507
Róża Teresa Majzner

VYBRANÉ ASPEKTY VZŤAHU MATKA- DIEŤA 515
Adriána Vailing

ŠKOLA AKO ROZHODUJÚCI ČINITEĽ V PREVENCII A INTERVENCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV 522
Štefánia Ferková

E-LEARNING IN SPORTS SCIENCES- PROSPECTS AND SKILLS REQUIREMENTS 531
Danica Pirsl, Irina Radevska

THE ANALYSIS OF THE GENDER AND AGE SPECIFIC ATTITUDES TOWARD THE ELECTIVE SPORT AMONG CHILDREN AND YOUTH 536
Ružena Popović, Miloš Popović, Jasna Popović

VII. PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI | PSYCHOLOGY QUALIFICATION

VÝZNAM FILIÁLNEJ TERAPIE V TERCIÁRNEJ PREVENCII NÁSILIA 548
Andrea Juhásová

MOŽNOSTI MERANIA HUDOBNEJ PREFERENCIE U DETÍ A DOSPELÝCH V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH 556
Peter Kusý, Lucia Vozafová

KOMPARÁCIA ÚROVNE ASERTIVITY ŠTUDENTOV HUMANITNÝCH A TECHNICKÝCH ODBOROV VYSOKÝCH ŠKÔL 564
Andrea Baranovská, Dominika Doktorová

PERSONAL EXPERIENCE FROM USING SPECIFIC THERAPEUTIC PROCEDURES WHEN WORKING WITH THE CLIENTS SUFFERING FROM BEHAVIORAL DISORDERS 571
Marianna Šramková

PSYCHOLOGICKÝ VÝZNAM EMOCIONALITY A OSOBNÍ POHODY V KONTEXTU PARTNERSTVA U ADOLESCENTŮ 580
Zuzana Mičková

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

PEDAGOGY RESEARCH

INTERAKČNÝ PRÍKLON VS. INTERAKČNÝ ODKLON RODIČA VOČI SVOJMU DIEŤAŤU V POZOROVANOM SPRÁVANÍ

INTERACTIVE INCLINATION VRS. INTERACTIVE RETRACTION OF PARENTS TOWARDS THEIR CHILD IN OBSERVED BEHAVIOR

Dušan Kostrub, Martina Tománková

Abstrakt

V príspevku prezentujeme vlastné skúsenosti z realizácie dvoch výskumných projektov vzťahujúcich sa na výchovu detí v súčasných Slovenských rodinách. Opisujeme naše metodologické skúsenosti z jeho realizácie. Na získanie kvalitatívnych dát sme v obidvoch projektoch aplikovali etnografický terénny výskum. V prvom projekte sme využili fenomenografické interview a v druhom focus group/fókusovú skupinu. Pri čom sme sa vo výskume zamerali na zistenie reflexií rodičov na koncept – mentálnu reprezentáciu, výchova detí v súčasnej rodine.

Kľúčové slová: *výchova, kvalitatívna metodológia, etnografický terénny výskum, fenomenografické interview, focus group/fókusová skupina*

Abstract

In the article we present our experience from realization of two research projects related to the present children education in Slovak families. We describe our methodological experience of its implementation. To obtain qualitative data, we applied ethnographic field research. In the first project we used phenomenographical interview and in the second we used focus group. Research is focused on finding the reflections of parents to concept – the mental representation of children education in present family.

Key words: *education, qualitative methodology, enthnographic field research, phenomenographical interview, focus group*

1 ODÔVODNENIE TEMATIKY

Na základe sústavného pozorovania správania rodičov v rôznych situáciách v našom okolí usudzujeme, že pozorované javy správania rodičov vypovedajú o spektre rozmanitých javov, ktoré ale v minulosti neboli súčasťou repertoáru správania týchto subjektov; prípadne ak boli, tak neboli bázickou súčasťou repertoáru, ale skôr jeho okrajovou záležitosťou. Pod repertoárom správania chápeme tie činnosti (ako napr. konanie, reakcie, vonkajšie prejavy, reč, odpovede organizmu a p.), ktoré sú podstatou roly rodiča (vychovávateľa dieťaťa). Pre pochopenie repertoáru činností rodiča sú všetky prvky dôležité; pre náš zámer, čím je pochopenie zvonka pozorovateľného správania a jeho konceptualizovanie samotným aktérom - rodičom, sú primárne najmä konanie a reč. Samotné konanie je z nášho pohľadu podmienené mentálnymi reprezentáciami (ako i sociálne prijateľnými reprezentáciami) a ich svojbytnou interpretáciou samotným aktérom – rodičom. Samotné konanie jedného aktéra závisí od kvality jeho interakcie s druhým/ďalším aktérom konania. Analyzovaním zmienenej interakcie a jej dôsledkov z pohľadu samotných aktérov možno usudzovať a interpretovať významovosť tejto interakcie. Práve významovosť interakcie a jej zdôvodnenie sú predmetom našich globálnych vedeckých aktivít. Cieľom je identifikovať, ktoré z prejavov správania (a úvah o ňom) je možné zaradiť do kategórie príklonov, a ktoré prejavy správania možno zaradiť do kategórie odklonov. V tejto štúdii prezentujeme parciálnu časť výskumného

projektu, a to ako rodič interpretuje svoju mentálnu reprezentáciu konceptu výchova dieťaťa rodičom – rodičovská výchova. Mentálna reprezentácia má zástupný charakter, reprezentuje „niečo o niečom“ (*M. Sedláková*, 2004, s. 50-51). Subjekt aktívne konštruuje senzorickú informáciu a utvára nedokonalé reprezentácie, ktoré sú ďalším procesom korigované. Dôsledkom tohto správania je, že rôzni ľudia môžu mať značne rozdielne predstavy, subjektívne dojmy, myšlienky a dokonca i rôzne percepcie o tých istých veciach (*M. Sedláková*, 2004, s. 170). Našou úlohou nie je posudzovať, či ide o dokonalú alebo nedokonalú, príp. správnu alebo nesprávnu reprezentáciu, ale pochopiť ju. Uvedomujeme si tiež, že neexistuje žiaden univerzálny model správania sa rodiča, preto využívame v našom výskumnom projekte výlučne kvalitatívnu metodológiu. Plne preto akceptujeme, že každý rodič má svojbytný, individuálne podmienený vykonštruovaný mentálny model, ktorý, ako uvádza *M. Sedláková* (2004, s. 124), sa utvára v závislosti na prostom, niekedy naivnom poznaní, do ktorého sa premieta príslušná kultúrne a historicky podmienená predloha predmetu poznania, prenášaná tradíciou; mentálny model obsahuje kognitívne spracovanie informácií o danom predmete (alebo jave) na príslušnej vývinovej úrovni kognitívnej výbavy jednotlivca, vrátane ich roztrieštenia, ktoré subjekt získava z rôznych informačných zdrojov; najprv ide o mimovoľné a neskôr i zámerne nadobúdaného relevantného poznania (*M. Sedláková*, 2004, s. 124 – upravené).

1.1 Metodológia a metodika skúmania mentálnych reprezentácií

Ako vo výskumnej štúdii uvádzame, v skúmaní preferujeme a uplatňujeme kvalitatívnu metodológiu, ktorá nám umožňuje nazerať na skúmané javy výlučne z perspektívy skúmaného subjektu. Nazerať na skúmaný jav z perspektívy subjektov výskumu považujeme za prínosné, referenčné a významné. Do výskumu nevstupujeme s predpojatosťou, ale s otvorenosťou voči názorom subjektov nášho skúmania. Z tohto aspektu sme uplatnili fenomenografické interview a fókusovú skupinu (focus group). Focus group sme uplatnili na základe zhodnej metodológie ako v prípade skúmania názorov učiteľov na podporovanie rozvíjania dieťaťa (bližšie pozri: *D. Kostrub, E. Severini*, 2012, s. 156-167). Oba výskumné nástroje umožňujú získať veľké množstvo výskumného materiálu. Predpokladom úspešnosti realizácie výskumu v kvalitatívnom rozmere je jeho konceptualizácia v počiatku uvažovaní o ňom, ako aj otvorenosť výskumníkov počas samotného skúmania. Ako uvádzajú *C. Marshall* a *G. B. Rossman* (2011), že zámery realizovať kvalitatívny výskum majú rôzne matice, ktoré môžu byť najmä tieto: *exploratívne*, keď identifikujú, objavujú alebo generujú hypotézy o nejakých fenoménoch alebo ich parciálnych úsekoch. *Explikatívne*: keď vysvetľujú alebo uľahčujú porozumenie väzbám vzťahujúcich sa skúmaný fenomén, identifikovanie nových vzťahov medzi elementmi fenoménu. *Deskriptívne*: pretože dokumentujú, determinujú a rozvíjajú charakteristiky skúmaného fenoménu a *emancipatívne*: pretože vytvárajú príležitosti pre sociálnu transformáciu.

1.2 Subjekty výskumu a výskumný terén

Cieľovou skupinou v obidvoch výskumných projektoch boli rodičia detí. Terén prvého výskumného projektu predstavoval voľnočasový areál Partizánska lúka v Bratislave. Realizovali sme ho v rámci projektu diplomovej práce a aplikovali sme fenomenografické interview. V rámci druhého výskumného projektu sme sa rozhodli pre kvalitatívny výskumný nástroj focus group - terén predstavovali materské centrá v Bratislave.

1.3 Príprava pred skúmaním

Pred začiatkom výskumu na Partizánskej lúke sme zmapovali terén. Zorganizovali sme rodinné stretnutie, aby sme mali možnosť zapadnúť do terénu a zaujať tak aj inú rolu, ako rolu výskumníka. Počas grilovania a hier s deťmi (nami pozvaných) sme nadobudli presvedčenie, že sme zapadli do terénu, a preto sme sa následne odpojili od známych a začali sme realizovať výskum s náhodne vybranými subjektmi v teréne. Po zistení charakteru terénu sme sa rozhodli v našom výskume aplikovať fenomenografické interview. Výskum realizovaný v materských centrách si vyžadoval o čosi náročnejšiu prípravu, ako výskum na Železnej studienke. Rovnako, ako pred začatím výskumu na Železnej studienke sme považovali za nevyhnutné zmapovať terén a zistiť ako Materské centrá fungujú. Preto sme sa spoločne so synčekom zúčastnili programu v obidvoch materských centrách. Zaujali sme rolu rodiča a pozorovali sme charakter terénu podľa sociálnych podmienok. Zvážili sme, že zaujímavým výskumným nástrojom pre náš výskum bude focus group s rodičmi detí. Materské centrá nezabezpečujú dohľad a starostlivosť o dieťa. Ich poslaním je organizovať program pre rodičov a deti. Preto sme boli postavení súčasne pred dva problémy, ktorých vyriešenie bolo kľúčové pre plánovanie nášho výskumu. *Ako inšpirovať rodičov, aby sa zúčastnili focus group? A kde budú deti potenciálnych subjektov výskumu počas jeho realizácie?* Vypracovali sme preto projekt zameraný na možnosť detí a rodičov; vyskúšať si, aké je byť v Materskej škole. V projekte sme navrhli päť aktuálnych tém: 1 Vianoce klopú na dvere, 2 Nový rok, 3 Postavme si snehuliaka z papiera, 4 Príroda v zime a 5 Snežik sa nám chumelí. Obidve materské centrá disponujú dvomi miestnosťami, v ktorých sme mali možnosť výskum realizovať. Preto sme v našom projekte ako motiváciu pre rodičov a deti využili možnosť „zahrať sa“ na materskú školu. To znamená, že by deti pod vedením dvoch učiteliek materskej školy mali možnosť zúčastniť sa didaktických aktivít na vyššie zmienené témy. Deti mali možnosť okrem zaujímavého – edukačne hodnotného programu vyskúšať si, aké je to byť na chvíľu bez rodiča „v materskej škole“. Čas, ktorý by deti strávili „v materskej škole“ mali rodičia možnosť využiť diskusiou (organizovanú moderátorom – focus group) na podľa nášho názoru aktuálnu tému pre rodičov: výchova v súčasnej rodine – rodičovská výchova. Projekt sme predložili vedeniu obidvoch materských centier a požiadali sme ich o zaradenie nášho projektu do ich programu. Obidve nám vyšli v ústrety. S materským centrom Macko sme si dohodli dva termíny v decembri 2013 a v januári 2014. S rodinným centrom Klbko sme sa dohodli na troch termínoch vo februári 2014. Následne sme zabezpečili dve učiteľky materskej školy. Bolo potrebné prekonzultovať s nimi konkrétne didaktické aktivity v rámci tém projektu a ich zameranie. V rámci plánovania výskumu bolo potrebné zadovážiť materiálne a technické prostriedky: technické zabezpečenie – diktafón, pracovné pomôcky a prostriedky na realizáciu didaktických aktivít pre deti, rovnako ako aj pre realizáciu focus group (ceruzky, farebné poznámkové bloky s lepiacim prúžkom – Post-it, 4 plagáty, čisté menovky).

1.4 Vstup do výskumu a realizácia skúmania

Terénny výskum na Partizánskej lúke sme realizovali v mesiacoch júl a august 2012. Zrealizovali sme 34 fenomenografických interview s rodičmi detí. Pred začatím interview sme oslovili subjekt výskumu a oboznámili sme ho s našim cieľom. Počas každého interview sme identifikovali jeden fenomén (koncipovaný potom nami ako predmet) skúmania, ktorý je z pohľadu subjektu vo výskume dôležitý a zrealizovali sme jeho hĺbkové skúmanie. Veľmi milo nás prekvapilo, že väčšina nami oslovených rodičov s výskumom súhlasila. S prejavom nesúhlasu sme sa stretli len niekoľko krát počas výskumu. Po našom ubezpečení, že ich meno ostane v anonymite (že dodržanie etických princípov výskumníka je pre nás samozrejmé), sa nám mnoho krát podarilo subjekty presvedčiť. Rozhovor často pokračoval aj po vypnutí

diktafónu. Preto sme ho počas výskumu s jedným subjektom opätovne zapínali (*D. Kostrub, M. Tománková,* 2013). Počas terénneho výskumu v materských centrách sme zrealizovali 4 focus group s 34 rodičmi detí. V materskom centre Macko sme sa s jednou skupinou (pridali sa aj nové subjekty) stretli dva krát v decembri 2013 a v januári 2014. V rodinnom centre Klbko sme zrealizovali tri focus group vo februári 2014. Pred začatím výskumu sme sa spoločne s učiteľkami predstavili rodičom a v krátkosti sme sa dohodli na niekoľkých organizačných inštrukciách (mená detí, kto nosí plienky, alergie ...atď.). Dohodli sme sa, že deti budú s učiteľkami v jednej miestnosti a rodičia prejdú do pripravenej miestnosti vedľa. Miestnosť sme pripravili podľa materiálnych a technických možností konkrétneho materského centra. Sedenie sme zorganizovali do kruhu a 4 plagáty sme pripevnili vedľa na viditeľné miesto.

Focus group sa uskutočnila v štyroch fázach:

1úvod – kedy sme rolu výskumníka a organizátora projektu „vymenili" za rolu moderátora diskusie focus group. V krátkosti sme sa predstavili a vysvetlili sme rodičom o čo ide. Ubezpečili sme ich o spôsobe ochrany dôverných informácií. Následne sme rozdali subjektom ceruzky a čisté menovky. Vyzvali sme ich, aby si na ne najprv napísali svoje krstné meno, alebo prezývku, ktorou ich ostatné subjekty môžu oslovovať. A následne, aby sa predstavili a v krátkosti nám o sebe niečo povedali; pochopiteľne, subjekty samé zvážili, čo povedia o sebe bez nejakého naliehania na ne zo strany ostatných subjektov výskumu.

2 fenomény – subjektom sme prečítali témy (boli indikované z analýzy predchádzajúceho skúmania na Partizánskej lúke) o ktorých sa bude diskutovať: 1 *Čo považujete vo výchove za dôležité*? 2 *Ako realizujete výchovu v rodine*? 3 *Ak sa vyskytne vo výchove Vášho dieťaťa problém, ako postupujete pri jeho odstraňovaní*? 4 *Na základe čoho volíte spôsoby výchovy Vášho dieťaťa*? Subjektom sme ukázali 4 plagáty ktoré sme umiestili podľa možností materského centra (na stenu, alebo na stoly), každý plagát predstavoval jednu z vyššie zmienených tém. Úlohou rodičov bolo na lepiaci poznámkový blok (Post-it) zapísať fenomény, ktoré sa im viažu v súvislosti s ich poňatím výchovy – výchovou, ktorú sami realizujú, na každú tému a nalepiť ich na plagát.

3 krátka prestávka – my sme tento čas využili na preštudovanie, triedenie, analyzovanie a kategorizovanie fenoménov, ktoré subjekty nalepili na plagát. Postupovali sme v zmysle konceptov a kategórií. Pozornosť sme venovali tým pojmom, ktoré sa „vynárali" v texte ako určujúce a zásadné pre diskusiu z aspektu ich tematizácie, lingvistickej reprezentácie a konceptualizácie skupinou v ďalšej fáze.

4 diskusia – pred začiatkom diskusie sme prečítali vzájomne vytvorené pravidlá komunikácie a subjekty boli požiadané o to, aby sa snažili ich dodržať: 1do diskusie môžeme vstupovať bez predpísaného poradia, ktorým by sme sa mali riadiť, 2 ten, kto bude rozprávať, bude držať diktafón, aby nahrávku bolo dobre počuť, nebudeme si skákať do reči, 3 oslovovať sa budeme krstnými menami, alebo prezývkami, ktoré máme napísané na menovkách, 4 nemusíme súhlasiť s názormi iných; budeme sa vzájomne podporovať v rôznosti názorov.

Ako sme sa už vyššie zmienili, stretli sme sa so štyrmi skupinami rodičov. Pričom každé stretnutie, to znamená každá realizácia focus group sa vyznačovala určitými špecifikami. Ani jedného účastníka sme pred začiatkom výskumu osobne nepoznali (s niektorými sme sa stretli počas mapovania terénu výskumu). Realizácie všetkých focus group sme naplánovali v programe materských centier v čase, kedy je tiež otvorená voľná herňa. Našim úmyslom bolo inšpirovať taktiež rodičov, ktorí neprišli do materského centra za

účelom zúčastniť sa nami pripraveného projektu. V ďalších riadkoch prezentujeme konkrétne situácie z realizácie každej focus group:

1. focus group

V prvej skupine sa zišlo 10 matiek a 1 otec, všetky matky sa zapojili do realizácie focus group, otec sa však nedokázal odpútať od dieťaťa a ostal s ním. Úvodná fáza výskumu sa uskutočnila vo veľmi príjemnej, nikým a ničím nerušenej atmosfére. Trvala asi dvadsať minút. Následne počas ostatných fáz focus group sa postupne začali „ohlasovať" niektoré deti. Bol to jav, podľa nášho názoru prirodzený, preto sme naň rodičov pripravili ešte v úvodnej fáze a ubezpečili sme ich, že s tým počítame. Výhodou oproti ostatným skupinám bol počet subjektov vo výskume, pretože, keď sa niektorá matka potrebovala na chvíľu venovať svojmu dieťaťu, mala dostatočný priestor, aby sa zorientovala a opätovne sa zapojila do diskusie. Diskusiu to nijako nenarušilo. Počas diskusie sme postupne prešli každý jeden fenomén, o ktorom sa subjekty zmienili a nalepili ho na plagát počas druhej fáze realizácie focus group. Čas ktorý sme mali na diskusiu vyhradený (90 min.) bol pre nás nepostačujúci- presnejšie, pre subjekty nášho výskumu, ktoré jeho nedostatok pri tak pre ne závažnej téme avizovali. Preto sme sa s účastníkmi dohodli na ďalšom stretnutí a v diskusii pokračovali.

Na ďalšie stretnutie prišlo 9 subjektov z toho 5 sa zúčastnili tiež diskusie pred tým a 4 boli pre nás noví. Pokračovali sme tam, kde sme skončili na predchádzajúcom stretnutí. Postupne sme prešli všetky fenomény, ktoré rodičia zapísali a nalepili na plagát z predchádzajúceho stretnutia.

2. focus group

2 focus group sa zúčastnilo 7 matiek. 3 deti sa nedokázali od nich odlúčiť, matkám sa ich nepodarilo presvedčiť, aby sa zúčastnili programu, ktorý pre ne pripravili učiteľky vo vedľajšej miestnosti. Preto ostali s nami počas celej realizácie focus group. Tento fakt sme nechápali ako problém, ktorý by narúšal plynulú realizáciu nášho výskumu. Problém nastal v momente, keď 2 matky odišli za dieťaťom a do realizácie focus group sa už nezapojili. Bolo pre nás náročné udržať ohnisko diskusie, keď počet subjektov sa znížil na 5, pretože sa podchvíľou niektorý z nich potreboval na chvíľu venovať svojmu dieťaťu. Mal častokrát málo času na to, aby sa zorientoval v uskutočňujúcej sa diskusii. Častokrát odpovedal na otázku moderátora, ale nemohol zareagovať na to, čo povedal iný subjekt pred ním, pretože sa práve v tú chvíľu nemohol sústrediť. Preto focus group v niektorých momentoch tohto stretnutia mala charakter skupinového interview. Moderátor si dal záležať na tom, aby vťahoval do diskusie všetkých zúčastnených. Rovnako dbal na to, aby sa predmetom diskusie stal každý jeden fenomén uvedený subjektmi na plagátoch, aby boli prediskutované všetky jej témy.

3. focus group

Rovnako 3 focus group sa zúčastnilo 7 subjektov. Našim zámerom bolo vyvarovať sa negatívnym skúsenostiam z realizácie prechádzajúcej – druhej focus group. Preto sme dali účastníkom vo výskume možnosť výberu: zostať v miestnosti, v ktorej realizujú didaktické aktivity v rámci nášho projektu spoločne s učiteľkou ich deti, alebo dať im priestor na to, aby si vyskúšali, aké je to byť bez rodičov a focus group realizovať vo vedľajšej miestnosti. Rodičia sa rozhodli, že chcú byť v miestnosti, v ktorej sa ich deti hrajú „na materskú školu". Preto sme sedenie zorganizovali v okrajovej časti miestnosti do kruhu na koberci a plagáty sme nalepili na stenu. V prvých dvoch fázach focus group sa uskutočnila „hladko" bez problémov. Menší problém sme videli len v tom, že deti si vyžiadavali rodičov, čo malo vplyv

na organizáciu didaktických aktivít učiteľkou. Náročná pre nás ako moderátora bola štvrtá fáza focus group, pretože rodičia sa spoločne s deťmi postupne rozptýlili po celej miestnosti. Do projektu sme vložili príliš mnoho námahy, aby sme sa vzdali v poslednej fáze focus group. Preto sme museli moderovať diskusiu tak, aby sme „obsiahli“ celú miestnosť, napriek tomu, že niektorí rodičia sa venovali deťom a ich sústredenie sa na diskusiu možno nebolo úplné. Naším zámerom bolo vtiahnuť do diskusie všetkých účastníkov. Preto sme sa snažili rozprávať nahlas, rovnako sme o to požiadali aj ostatné subjekty vo výskume. My v role moderátora sme museli svoju statickú polohu v sede, ako to bolo v predchádzajúcich diskusiách, zmeniť na dynamickú a subjekty do diskusie vťahovať nielen verbálne, ale tiež za nimi pribehnúť a položiť im konkrétnu otázku. V niektorých momentoch diskusia získala skôr charakter skupinového interview. Rodičia (rovnako ako my) sa rýchlo adaptovali na novú formu komunikácie v diskusii. Rodičia sa hlásili o slovo a chceli reagovať, aj keď práve v tom momente napríklad skladali s dieťaťom Lego kúsok ďalej od ostatných subjektov.

4. focus group

4 focus group sa uskutočnila veľmi podobne, ako 3. Rodičia si želali ostať v miestnosti s deťmi. Jej realizácia bola pre nás jednoduchšia v tom, že sme mohli využiť skúsenosti z predchádzajúcej realizácie focus group.

1.5 Reciprocita

Od účastníkov našich projektov sme získali veľké množstvo informácií. *Boli naše projekty prospešné tiež pre nich samých*? *Čo oni získali svojou účasťou*? Tieto otázky boli pre nás rovnako zásadné. Viaceré subjekty, ktoré sme oslovili na Partizánskej lúke, vyslovili svoj obdiv voči našej role výskumníka. Ocenili, že sa niekto zaujíma o oblasť, akou je výchova detí v rodine. Vyslovili nám svoju vďaku, za to, že sme ich oslovili. Potešilo nás, že reflektovali realizáciu nášho výskumu ako prospešnú aj pre nich samých; prípadne ako akýsi „odkaz“ pre zvyšných členov svojich rodín. V našom výskume sme preto na základe reflexií rodičov identifikovali reciprocitu. Mnohé subjekty výskumu vyslovili názor, že sú vďační za situáciu, ktorú sme im poskytli a mohli reflektovať nimi realizovanú výchovu, na inej úrovni, ako im to prináša bežný deň (*D. Kostrub, M. Tománková*, 2013). Rovnako, aj v našom projekte v materských centrách sme identifikovali reciprocitu. Rodičia sa mali možnosť porozprávať na aktuálnu tému výchovy s inými rodičmi a tak ich bližšie spoznať. Niektorí rodičia vyslovili názor, že diskusia bola pre nich veľmi prospešná, že bola podobná terapii a nadobudli poznanie o tom, že v niektorých otázkach výchovy „nie sú sami“, že sú aj iní, ktorí riešia podobné problémy a že sa našli. Tematizovali, lingvisticky reprezentovali a konceptualizovali objekt nášho skúmania, ale najmä čo považujeme za veľmi hodnotné, že subjekty lokalizovali tému (objekt výskumu) vo svojich súkromných životoch. Reciprocitu sme identifikovali taktiež v sprievodnom projekte, ktorý sme naplánovali pre deti. Deti mali možnosť nielen vyskúšať si, aké je to byť bez rodiča (otázka separačného strachu), ale taktiež (pri realizácii prvej focus group sa to podarilo) vyskúšať si, čo ich čaká v materskej škole. Naučili sa nové básne, piesne, spoločne sa zahrali a niečo si zaujímavé vytvorili. V rámci reciprocity sme po ukončení realizácie výskumu v materskom centre Macko pripravili hodinu tanca pre deti a rodičov, kde sme si všetci spoločne zacvičili, zatancovali a zahrali sa hry s riekankami z detských čias rodičov detí.

1.6 Postup elaborácie výskumného materiálu

V obidvoch výskumných projektoch sme získali veľké množstvo podnetných výskumných dát. Z audionahrávky sme ich po návrate z terénu previedli transkripciou do textovej podoby.

Transkripciou nahrávky rozumieme jej doslovný prepis (*P. Gavora*, 2007, s. 104). Po dôkladnom preštudovaní si výskumného materiálu, sme metódou otvoreného kódovania otvárali text (pozri: *A. Strauss, J. Corbinová*, 1999). Čítali sme ho viac krát. Postupovali sme po vetách, alebo krátkych častiach a hľadali sme podobné javy. Opäť sme sa zamerali na lokalizáciu javu/javov v texte prehovorov/výpovedí, ktorý má jednoznačne naratívny charakter, a kde jeho analýza z našej strany spočíva na redukovaní, kategorizovaní, objasňovaní, syntetizovaní a porovnávaní s cieľom získať čo možno najkomplexnejšie možnú víziu objektu nášho výskumu.

2 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Na základe našich zistení na **Partizánskej lúke (fenomenografické interview)** konštatujeme, že rodičia reflektujú ich okolie, a zamýšľajú sa nad fenoménmi, ktorými sa súčasnosť vyznačuje a priamo vplýva na výchovu ich detí. Všímajú si, že mnohí rodičia nedostatok času kompenzujú ich deťom rôznymi inými fenoménmi. K výchove pristupujú benevolentne a poskytujú deťom rôzne úľavy a výhody. Ľudia (i ich deti) sa navzájom selektujú na základe hmotných statkov a financií. Všímajú si že, dospelí sa nesprávajú tak, aby boli pre ich deti pozitívnym vzorom. Zo správania ľudí sa vytráca slušnosť a vplyvy okolia majú silný „výchovný“ charakter. Pre deti je atraktívnejšie vo voľnom čase sa venovať médiám, ako tráviť ho vonku pri hre s rovesníkmi. Na základe výsledkov nášho výskumu konštatujeme, že rodičia nie sú spokojní s nimi zmienenými prvkami prítomnými v našej spoločnosti. Výchovou generácie ich detí sa snažia prispieť k jej transformácii (*D. Kostrub, M. Tománková,* 2013).

Reflexie rodičov (výber)	**Naše zistenia**
Slušnosť sa vytráca zo správania ľudí.	Slušnosť je najfrekventovanejším cieľom, ktorý majú deti výchovou v rodine získať (dosiahnuť), jej frekvenciu výskytu sme zaznamenali 22 krát.
Dospelí sa nesprávajú tak, aby boli pre ich deti pozitívnym vzorom.	Rodič ako vzor je druhou najfrekventovanejšou stratégiou, ktorú sme v našom výskume identifikovali, jej frekvenciu výskytu sme zaznamenali 27 krát.
Ľudia (i ich deti) sa navzájom selektujú na základe hmotných statkov a financií.	Rodičia chcú výchovou dosiahnuť, aby dieťa disponovalo hodnotami. Frekvencia výskytu tohto fenoménu je nami identifikovaná 16 krát.
Rodičia pristupujú k výchove benevolentne.	Vedieť správať sa podľa pravidiel v spoločnosti je druhým najfrekventovanejším cieľom, ktorý majú deti dosiahnuť. Frekvenciu výskytu sme identifikovali 18 krát.
Pre deti je atraktívnejšie vo voľnom čase sa venovať médiám, ako tráviť ho vonku pri hre s rovesníkmi.	Rodičia sa snažia regulovať čas, ktorý vypĺňajú ich deti médiami. Deti podporujú v mimoškolských záujmových aktivitách. Frekvenciu výskytu sme identifikovali 22 krát. Rodičia podporujú ich deti taktiež v športovej činnosti, frekvenciu výskytu sme zaznamenali 8 krát. Rodičia sa snažia deťom zabezpečiť voľný pohyb v prírode, frekvenciu výskytu sme identifikovali 5 krát a brávajú ich na vychádzky a výlety. Frekvenciu výskytu sme identifikovali 4 krát.

Čas (18), povaha dieťaťa (9), vplyvy okolia (17), médiá (10) identifikujeme ako fenomény, ktoré rodičom komplikujú realizovať výchovu v rodine podľa svojich predstáv. Rodičia so svojimi deťmi trávia málo času a výchova v rodine je preto málo aplikovateľná. Médiá, vplyvy okolia a informácie vplývajú na deti. Preto sa rodičia snažia spoločne s deťmi zorganizovať využívanie času svojich detí. A ich výchovné pôsobenie opierajú o školu (10), mimoškolské aktivity (22) a šport (8) (*D. Kostrub, M. Tománková*, 2013).

Na základe **predbežných výsledkov výskumu v materských centrách (focus group)** konštatujeme že priamy vplyv na výber edukačných stratégií v rodine majú skúsenosti z detstva rodičov. Kladné skúsenosti kopírujú a negatívnym sa snažia predchádzať. Ukazuje sa, že v prvých rokoch života je výchova detí častokrát v kompetencii matky. Ona má určitú predstavu, snaží sa ju vo výchove aplikovať a súčasne sa snaží oboznámiť so svojimi konštruktmi výchovy ostatných členov rodiny, najmä otca a starých rodičov. Sama dohliada na to, aby ostatní členovia rodiny, ktorí do výchovy vstupujú, jej výchovu „nekazili". Tí jej predstavu rešpektujú, alebo ignorujú. Výrazným ukazovateľom vo výbere stratégií sa ukazujú aktuálne (po)city matky, jej pripravenosť a vôľa byť dôsledná.

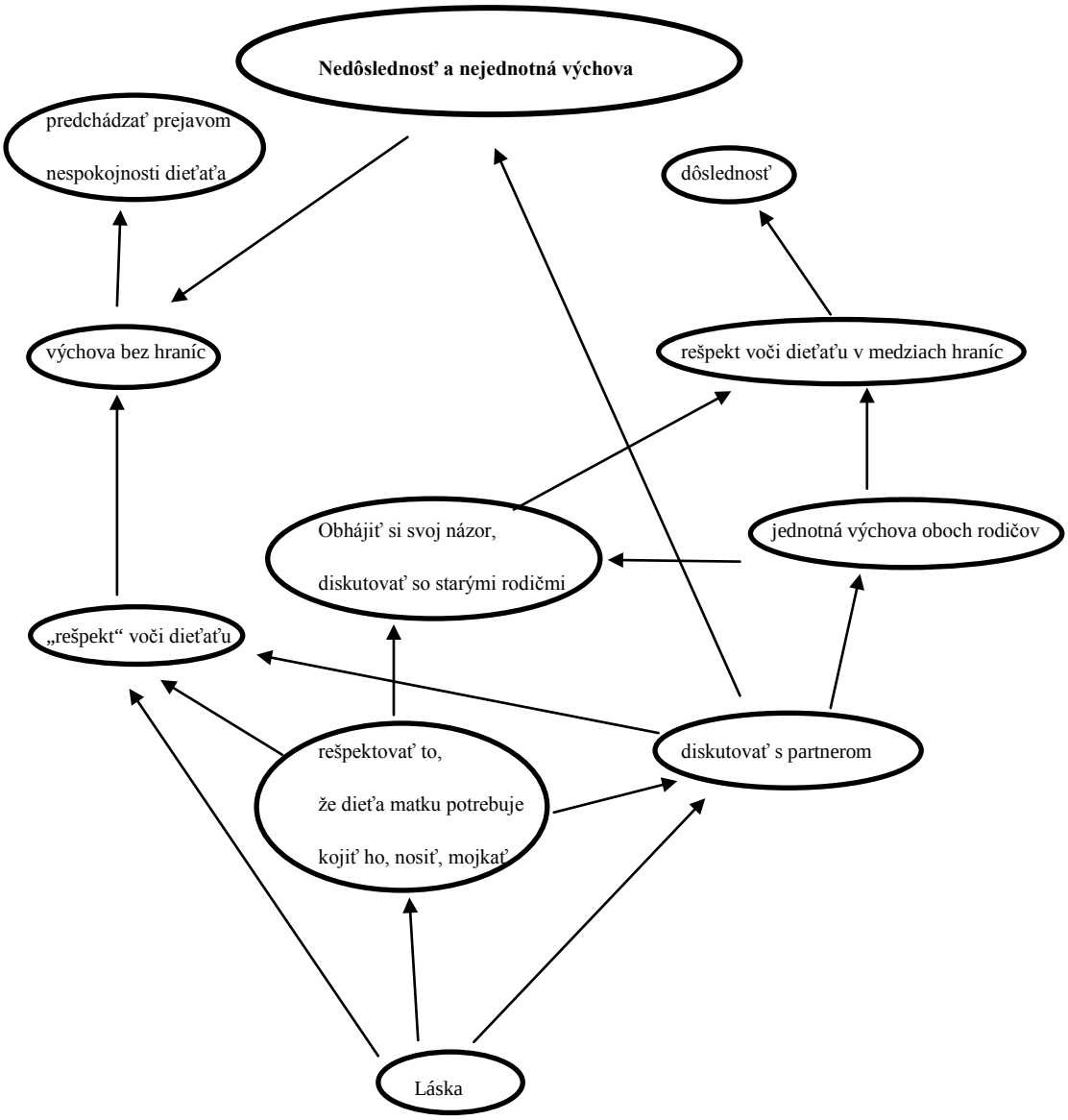
Na základe predbežných zistení konštatujeme, že rodičia vo výchove považujú za dôležité rešpektovať dieťa, stanoviť mu hranice, podporovať ho v samostatnosti, byť mu dobrým príkladom. Za dôležitú považujú taktiež lásku, dieťa vedú k poznaniu – uisťujú ho, že nech sa stane čokoľvek, rodičia ho ľúbia.

Rešpektovaním dieťaťa mu rodičia rozumejú. Dať mu priestor a nechať ho nech sa samé prejaví, nevnucovať mu svoje názory; snažia sa zisťovať, čo si dieťa želá, to rodičia považujú za určujúce. Rešpektovať to, že dieťa potrebuje matku, t. z. pokiaľ je to možné a dieťa ju potrebuje, pretože v ranom veku života ho matka kojí, rodičia nosia, spia s ním v rovnakej posteli. Názory rodičov sa rozchádzajú v tom čo, ešte rešpektovať, a čo sa už vo výchove rešpektovať nemá. To znamená akúsi nutnosť stanoviť dieťaťu hranice. Ukazuje sa, že prvá skupina rodičov si myslí, že približne do roka života dieťaťa nie je vhodné do výchovy hranice aplikovať, a preto sa o ich včlenenie do výchovy nezasadzujú. V prvých mesiacoch života dieťa potrebuje bezhraničnú lásku a nie kojiť ho podľa niekým iným stanoveného času na základe odporúčaní; nechať ho vyplakať samé v postieľke ako im to radia starí rodičia ich dieťaťa. Následne v závislosti od toho, ako je dieťa zrelé, okolo jedného roku života je vhodné postupne hranice začať vymedzovať. U iných rodičov prevláda názor, že hranice dávajú dieťaťu istoty a je na nich, aby v tom čase, keď majú ešte na dieťa vplyv, ho vychovali a položili mu základné hodnoty a hranice, v ktorých sa môže dieťa pohybovať. Ukazuje sa, že táto skupina rodičov disponuje predstavou, respektíve strachom z toho, že vplyv rodiča na dieťa bude časom oslabovať ako je teraz v ranom detstve, na dieťa budú neskôr vplývať iné faktory a preto považujú za dôležité naučiť dieťa rozoznávať, čo je správne a čo nie. Druhá skupina rodičov vyslovila názor, že láska búra hranice. Hranice nepovažujú vo výchove za dôležité. Pokiaľ sa dieťa nepokúsi o delikvenciu (až to je hraničná situácia podľa nich), nepovažujú za dôležité s dieťaťom o tom rozprávať, pretože si myslia, že dieťa neprekračuje hranice až tak, že by bolo potrebné to riešiť a zasahovať tak do jeho výchovy. Snažia sa dieťa chrániť, hranice majú len, čo sa týka bezpečnosti pohybu dieťaťa. Poznajú svoje dieťa, vedia akú má povahu a snažia sa vyhýbať stresujúcim situáciám ich dieťaťa (keď sa napríklad buchne o zem). Ukazuje sa, že rodičia s týmto názorom považujú za dôležitejší - ako stanovenie hraníc - kladný príklad rodiča, bezhraničnú lásku a otvorenú komunikáciu s dieťaťom.

Samostatnosť je ďalším fenoménom, ktorý rodičia vo výchove považujú za dôležitý. Rodičia, ktorí majú už staršie deti (okolo štyroch rokov) vyslovili názor, že to, že ich dieťa bolo kojené, nosené a že s nimi spávalo v rovnakej posteli, nemá vplyv na to, že by bolo nesamostatné, práve naopak. V podpore samostatnosti rodičia deti v ranom veku podporujú aj tým, že napríklad nepoužívajú „chodidlá". Poskytujú dieťaťu priestor, aby sa pod ich dozorom pohybovalo štvornožky, alebo sa popri nábytku dostalo tam, kam potrebuje. Poskytujú mu priestor, aby sa učilo sebaobslužným činnostiam, to znamená aby sa mohlo - dokázalo obliecť, najesť, a tiež ho učia používať toaletu. Rodičia svoje deti vychovávajú v skupine iných detí, preto s nimi chodia už v ich ranom období medzi rovesníkov do

materských centier, aby dieťa malo možnosť v prirodzených autentických podmienkach získavať tiež sociálne spôsobilosti, a tým sa socializovať.

Na základe predbežných výsledkov nášho výskumu usudzujeme, že výchovu v ranom veku dieťaťa koncipuje najmä matka, pretože ona je s dieťaťom celý deň (ona reálne výchovu realizuje). Niektoré matky vyslovili názor, že keby bol s dieťaťom doma otec (jeho plné nasadenie v profesii), tak by mohol o výchove rozhodovať najmä on. Avšak výchovu v rodine matky realizujú najmä konzultáciami a diskusiami s otcom dieťaťa. Matky priznávajú, že často krát majú s otcom dieťaťa iný názor, ale sú ochotné ho zmeniť, keď uznajú jeho argumenty. Vo výskume sme sa stretli (podľa nášho názoru) s zanedbateľným počtom matiek, ktoré uznávajú otca ako vyššiu autoritu, a preto rešpektujú jeho názor, bez ohľadu na to, či ho považujú za správny. Na základe predbežných výsledkov nášho výskumu usudzujeme, že častokrát je vo výchove dôležitý vplyv starých rodičov. Matky sa častokrát s dôverou obracajú na svojich rodičov najmä pri prvom dieťati. Rodičia konštatujú, že nie vždy boli, či sú rady starých rodičov pre dieťa to najlepšie. Rodičia, ktorí žili v rovnakom meste (obci), alebo v spoločnej domácnosti so starými rodičmi, získali od nich rady, ktoré aplikovali pri ich prvom dieťati, ale pri výchove ďalšieho dieťaťa sa im snažili vyvarovať. Starí rodičia, najmä staré matky napríklad varovali matky pred častým nosením dieťaťa na rukách, častým kojením, alebo prichádzali s odporúčaním nechať dieťa samé v postieľke vyplakať. Rodičia napriek týmto negatívnym skúsenostiam – i radám, keď v niektorých prípadoch bolo dôsledkom to, že matka prišla o mlieko a tak nemohla svoje dieťa kojiť, na rady, či príp. pomoc starých rodičov nezanevierajú. Považujú ich za dôležité subjekty vo výchove ich detí. Uznávajú, že majú vo výchove nenahraditeľnú úlohu, aj keď v mnohých prípadoch „kazia koncept výchovy rodičov“ a porušujú dohodnuté pravidlá (dávajú deťom sladkosti, robia rôzne ústupky a iné). Deti svojich starých rodičov milujú a rodičia sú šťastní, že majú to šťastie a ich deti majú starkú a starkého.



Na základe predbežných výsledkov nášho výskumu sme identifikovali dve základné skupiny rodičov v prístupe k výchove a) konajúci podľa rýchlo meniacich sa potrieb, záujmov detí – benevolentný, a rodičov ktorých prístup k výchove je b) racionálny. Fenomén, ktorý považujú obidva prístupy za základný je rodičovská láska. Láska a rešpekt voči skutočnosti, že dieťa potrebuje matku, do určitého veku života. U každého dieťaťa je to individuálne, do kedy bude na matke „naviazané“. Názory rodičov týchto dvoch prístupov sa rozchádzajú v názoroch na potrebe toho, čo je ešte vhodné rešpektovať a čo už rešpektovať vhodné nie je. Reagujúci na rýchlo meniace sa potreby, záujmy detí typ výchovy nepovažuje za dôležité vymedziť dieťaťu hranice. Rodičia dieťa vychovávajú tak, že chápu priania, vyhýbajú sa situáciám, kedy by dieťa mohlo prejaviť svoju nespokojnosť (napr. buchnúť sa o zem) ako určujúce rodičovské konanie. Dieťaťu sa snažia byť pozitívnym vzorom. Racionálny prístup výchovy považuje vymedzenie hraníc dieťaťu za kľúčový krok (optimálne by bolo, keby hranice stanovovali v spolupráci s deťmi) vo výchove. Vyslovili názor, že výchova má byť jednotná, preto stratégie vo výchove konzultujú s druhým rodičom a starými rodičmi dieťaťa. Jednotný rešpekt dieťaťa rodičmi a starými rodičmi dieťaťa spoločne s dôslednosťou považujú rodičia za správnu stratégiu, ktorú si zvolili na výchovu svojho

dieťaťa. Nedôslednosť a nejednota v názoroch rodičov na výchovu dieťaťa, dáva dieťaťu možnosť s hranicami hýbať alebo ich búrať a vyvstáva otázka (teoretická hypotéza - metodologická otázka) predovšetkým, kto nimi bude hýbať, či búrať ich?

3 DISKUSIA A POKRAČOVANIE VÝSKUMU

Nami realizované skúmanie predmetnej tematiky predstavuje jednu z výskumných sond zameraných na identifikovanie konceptu výchova dieťaťa v súčasnej rodine. Považujeme za prospešné poznať názor rodičov, keď túžime porozumieť a označiť priliehajúcejším konceptom to, čoho sme svedkami každý deň a čo zjavne posúva hranice konceptu výchova v rodine – rodičovská výchova, resp. to, čo sa už tomu konceptu vymyká. Za závažné zistenie považujeme rodičom koncipovanú výchovu svojho dieťaťa ako jednoduché a možno neuvážené konanie - reagovanie rodiča na rýchlo meniace sa potreby, záujmy dieťaťa; presnejšie na to, čo momentálne, aktuálne zaujme pozornosť dieťaťa. Predmet pozornosti dieťaťa síce tvoria predovšetkým prchavé podnety (čo zodpovedá vývinovým špecifikám detí), avšak na ne sa snažia rodičia účinne, či menej účinne reagovať bez uváženia a zváženia dôsledkov. Opačným fenoménom je vyvolávanie neustálych podnetov (vzruchov) zo strany rodičov s odôvodením, že je dôležité „učiť dieťa o živote“, práve poukazovaním cez (neustále) upriamovanie pozornosti dieťaťa. V oboch konceptoch výchovy typu reagovanie na momentálne zaujatie pozornosti, je dieťa vystavené tlaku zvonku, ale pri takto nastavenej výchove nie je akoby čas na spracovanie rýchleho sledu meniacich sa objektov pozornosti dieťaťa a dieťa spolu s rodičom zostávajú na povrchu vecí, javov, udalostí – sú zberateľmi senzácií – toho, čo a kde sa teraz – v tomto momente - deje, avšak nepátrajú po hlbšom význame objektov ich záujmu, s odôvodnením, že „nie je na to čas“. Pokračovanie nášho výskumu je koncipované na báze kolaborácie s rodičmi, cez ktorú sa zameriame na spoločné odhaľovanie a rozlišovanie skutočných výchovných potrieb a otázok výchovy od zdanlivých potrieb a zdanlivých otázok výchovy. Nie je našim cieľom vnucovať rodičom nejakú cudziu koncepciu výchovy vlastného dieťaťa, ale identifikovať účinnosť rodičovskej výchovy a jej dôsledky samotnými rodičmi a ich deťmi. Záverom uvádzame, že sme v prospech zaistenia pravdivostnej hodnoty a neutrálnosti nášho skúmania využili tzv. sociokultúrnu okľuku, aby sme mohli identifikovať tie prvky v pozorovaní správania (pozri tému výskumnej štúdie) rodiča, ktoré sa dajú považovať za výpovedné a určujúce. Vďaka navodeniu situácií súvisiacich s realizáciou focus group v materských centrách a podmienkami, ktoré okolo nich vznikli, bolo umožnené postaviť rodiča do situácie „čo teraz s dieťaťom“, ktoré sú v jeho konaní nie predstierané, ale reálne a zásadné.

Použitá literatúra

1. ČAVOJSKÝ I**.** 2012. Uplatnenie informačných a komunikačných technológií vo výučbe. In SAPERE AUDE 2012 : *Vzdělávaní a dnešní společnost* 2. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. XX-XX. ISBN 978-80-904877-9-6. MMK 2012. S. 3276-3280 (CD-ROM)
2. DROPPOVÁ, G.: 2014. Pohyb prosím! Bratislava: MPC. 2014. s.135.
3. http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/VzdelavacieMaterialy. ISBN 978-80-8052-529-3
4. GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Bratislava :Univerzita Komenského. s. 230. ISBN 978-80-223-2317-8.
5. GRENZ, S. 1997. *Úvod do postmodernismu*. Praha : Návrat domů, 1997. 199 s. ISBN 80-85495-74-0.
6. HENDL, J. 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha : Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

7. KIKUŠOVÁ,S. 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjaniakompetencií detí vo výučbe v materskej škole. In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. S 100-109. – ISBN 978-80-555-0703-3
8. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012. Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodológie = Focus group as a research tool of qualitative methodology. In SAPERE AUDE 2012 : *Vzdělávaní a dnešní společnost* 2. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6
9. KOSTRUB, D., TOMÁNKOVÁ, M. 2013. *The Present education in the family in reflections of parents*. In Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości – możliwości i ograniczenia. Zborník. 2013. s. 199 – 204. ISBN 978-83-936635-1-4.
10. KOSTRUB, D. - TÓTHOVÁ, R. - SEVERINI, E. - SCHERHAUFEROVÁ, M. 2013. Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In: *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości : możliwości i ograniczenia 2*.Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, 2013, s. 205-215. ISBN 978-83-936635-1-4.
11. LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M. 2011. Možnosti využitia niektorých prvkov e-learningu vo vzdelávaní a učení sa detí predškolského veku. In *Inovačný proces v e-learningu.* [CD-ROM]. Ekonóm: 2011. s. 1 -8. ISBN 978-80-225-3112-2.
12. MARSHALL, C., ROSSMAN, B. G. 2011. Designing Qualitative Research. 5rd Edition. SAGE Publications Inc. USA/India. ISBN 978-1-4129-7044-0
13. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
14. PROKŠA, M., HENDL, Ľ. et al. 2008. *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 57 s. ISBN 978-80-223-2562-2.
    Dostupné na: http://katchem.truni.sk/prilohy/metod/interview.pdf 7.3. 2013
15. SEDLÁKOVÁ, M. 2004. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely*. Praha : Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
16. SINGLY, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha : Portál, 1999. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
17. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
18. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. 1. Vyd. Praha : Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
19. TAMÁŠOVÁ, T. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivánka pri Dunaji : Axima, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.
20. TOMÁNEK, P. 2012. Teoretické východiská rodinnej výchovy. Brno : Tribun EU, s.r.o., 2012. 167 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
21. TOMÁNEK, P.2013. Manželstvo a rodina v kultúrno-sociálnom kontexte. „Moderné podoby rodín: cesta k rozvodu?“ Trnava : Dobrá kniha, 2013. s. 11-49. ISBN 978-80-7141-819-1.
22. TÓTHOVÁ, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava : Z-F Lingua, 2013. ISBN 978-80-89328-93-2

Kontaktné údaje

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, Ph.D.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav Pedagogických vied a štúdií

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
email: kostrub@fedu.uniba.sk

Mgr. Martina Tománková
Kpt. Rašu 1
841 01Bratislava
Slovenská republika
email: martina.draskovicova@gmail.com

VYUŽITIE DIGITÁLNYCH TECHNOLÓGIÍ V PROCESE EVALVÁCIE – KONCEPT E-PORTFÓLIO

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF EVALUATION – CONCEPT E-PORTFOLIO

Eva Severini

Abstrakt

Príspevok prináša poznatky o koncepte evalvovania a jeho využití v procese výučby prostredníctvom e-portfólia. Prezentuje vlastné skúsenosti z realizácie skúmania vzťahujúce sa na využitie e-portfólia v procese evalvovania. Príspevok prezentuje zistenia získané uplatnením akčného výskumu.

Kľúčové slová: *evalvácia, e-portfólio, akčný výskum*

Abstract

The article presents knowledge on concept evaluation and its use in the teaching and learning process via e-portfolio. Present own experiences about the investigation relating to the use of e-portfolio in the process of evaluation. This article presents the findings obtained through application of action research.

Key words: *evaluation, e-portfolio, action research*

1 VYMEDZENIE KONCEPTU EVALVÁCIA

Koncept evalvácie v súčasnej dobe musí poskytovať presné a jasné rozhodnutia, ktoré má uskutočniť evalvátor. Evalvácia aplikovaná na výučbu a učenie sa je systematické a presné získavanie údajov, ktoré sú zahrnuté do procesu výučby od začiatku, takže je možné disponovať trvalými a úplnými informáciami, aby bola učiteľom adekvátne pochopená didaktická situácia, aby ju mohol hodnotne posúdiť, a aby mohol uskutočniť adekvátne rozhodnutia pre progresívne zlepšovanie vyučovacích a učebných činností vo výučbe (B. Casanova, 1997, s. 60 In Santibáñez, R. J., 2001). Z druhej strany evalvácia je proces, ktorého základným elementom je pozorovanie uskutočňujúce sa kontinuálne prostredníctvom interpretovania a pozorovania výučbových aktivít. Evalvovať znamená pripisovať hodnotu realite a posudzovať realitu, taká aká je, aby sa mohli urobiť rozhodnutia na základe vynesenia hodnotiacich súdov. Nesmie sa zabúdať, že evalvácia je zámerný, dynamický, funkčný, systematický, kontinuálny a komplexný proces získavania informácií o rôznych aspektoch javov procesu výučby s cieľom posúdiť kvalitu a vhodnosť vzhľadom na stanovené ciele na báze posúdenia učebnej histórie v súlade s rozhodovaním spätým so zámerom zlepšiť, či zvýšiť efektivitu procesu výučby. Evalvácia je zároveň dynamickým, otvoreným a kontextualizovaným procesom, ktorý sa vyvíja počas istého časového úseku a nie v izolovaných a vzájomne neprepojených činnostiach. Inými slovami, každý proces evalvácie má byť kontinuálny a nemá byť zapojený len na konci témy/didaktickej jednotky/obdobia/školského roka. Táto charakteristika dynamiky a trvalosti je to, čím učitelia vedome znižujú povrchnosť, nezodpovednosť, nedôslednosť samotnej evalvácie. Evalvácia umožňuje hľadať a nachádzať *porozumenie* medzi počiatočným stavom, stanovenými cieľmi a konečným správaním, pričom z tejto trojitej komparácie bude možné dedukovať typ a stupeň vplyvu procesu výučby (komplexu výučbových aktivít), ktorý mal na učenie sa/rozvoj učiaceho sa subjektu. Globálne zvážená evalvácia dôsledkov výučby bude tá

evalvácia, ktorá zodpovedne bude informovať o tom, či učiaci sa subjekt bol spôsobilý rozvíjať si svoje kompetencie, prispôsobiť svoje poznanie – spracovať informácie, zvnútorniť si hodnoty, utvárať si postoje a pod. definované v prislúchajúcich pedagogických dokumentoch. Za týmto kontextom evalvovania dôsledkov výučby, ktoré prináša samozrejme sériu rozhodnutí zameraných na kritériá a indikátory kvalitatívneho posunu, sa nachádza hodnotenie toho, čo je učiaci sa subjekt spôsobilý (u)robiť/vykonávať v súvislosti (tzv. výkonový štandard) s cieľom/cieľmi a obsahom (tzv. obsahový štandard) pedagogického dokumentu (kurikula) vytvoreného pre konkrétnu vzdelávaciu etapu a konkrétnejšie na to, aby sa presnejšie určila sústava cieľov pre jednotlivé cykly. Cieľ je koncipovaný z pohľadu didaktiky (učiteľa) ako želateľná, ucelená a očakávaná predstava predpokladaných a (z prislúchajúcich pedagogických dokumentov) žiaducich vlastností, poznania, kompetencií, hodnôt, poznania a pod. jednotlivca i skupín, ktoré možno nadobudnúť a rozvíjať si vplyvom výučby.

1.1 Evalvácia v procese výučby

Evalvácia/pedagogická diagnostika – predstavuje dôležitý proces (procesy) zisťovania, zhodnotenia a posúdenia „aktuálneho“ stavu konania a pôsobenia subjektu; pedagogická diagnostika slúži na identifikovanie povahy a príčiny čohosi, čo je (v náznakoch, či v profile) prítomné v konaní a pôsobení jednotlivca. Zameriava sa na vzťah príčiny a účinku. V súvislosti s diagnostikovaním kompetencií odporúčame uplatňovať diferenciálnu diagnostiku založenú na hypoteticko-deduktívnych metódach, pričom za hypotézu sa považuje potenciálna prítomnosť čohosi, čo možno potvrdiť, či naopak vyvrátiť. Učiteľ vo výučbe najčastejšie pozorovaním získava a zaznamenáva všetky dostupné informácie o konaní a pôsobení subjektu a vytvára si zoznam pozorovaných javov a uvažuje nad otázkou „prečo to tak je?“. Učiteľ sa, v prípade rozvíjania kompetencií, zameria na protokompetenciu (vynárajúcu sa kompetenciu), posúdi možnosti jej didaktickej podpory a koncipuje indikácie pre ďalšiu výučbu. Učiteľ zároveň diagnostikou zistí rozpor medzi tým, čo by už dosiahnuté malo byť a ešte pre rôzne príčiny dosiahnuté nie je. Učiteľ má zaujať adekvátny postoj a zamerať sa na odhalenie najnaliehavejšej možnej príčiny tohto symptómu. Učiteľ sa má vyvarovať nepresnému definovaniu príčin, preto si má viackrát overiť svoju hypotézu. Pedagogická diagnostika je dôležitá najmä preto, aby boli didaktické indikácie cielené a účinné. Medzi najčastejšie chyby pri diagnostikovaní kompetencií je len zistenie, či je tá, ktorá kompetencia prítomná bez overenia si, či kvality a rozsahu jej praktickej projekcie v samotnom konaní. Vo výučbe sú prítomné príhodné, význačné momenty, ktoré intenzívne učiteľ vyhľadáva so zámerom podpory rozvíjania kompetencií. Preto je dôležité robiť *diagnostiku založenú na dôkazoch*, ktorá zabraňuje vzniku omylov. Sú známe i komplikácie pedagogických/didaktických intervencií, ktoré pre učiaci sa/rozvíjajúci sa subjekt neznamenali progres, ale naopak úpadok. Myslí sa predovšetkým na to, keď intervencie zapríčiňujú negatívny zvrat v rozvoji (aj) kompetencií, keď spôsobili ich stagnáciu, utlmovanie. V tomto prípade možno hovoriť o pedagogénnom šoku, pri ktorom ide o pedagogickú/didaktickú intervenciu poškodzujúcu rozvoj. Učiteľ si má uvedomiť, že vo výučbe sa má podporovať vytváranie konštruktívnych, nie agresívnych vzťahov s učiacimi sa a realizovať kritické aspekty informácie. Diagnostika založená na dôkazoch umožňuje presnejšie indikovať výučbu (a v nej rozvoj učiaceho sa a jeho kompetencií); zamerať sa na to, na čo musí učiteľ myslieť, skôr než začne svoje vyučovanie. Svoje uplatnenie v takejto diagnostike majú tiež kazuistiky a ich riešenia. Uvedené zodpovedá reálnej didaktike pre reálne učiace sa subjekty a reálnych učiteľov. *Evalvovanie základných kompetencií* – vyžaduje sa evalvovať systémy reflexie, akcie a revízie; evalvovať konania na poznatky komplexnosti elementov prítomných v ľudskom konaní. V centre racionálneho ľudského konania sa nachádza myslenie, porozumenie, ale i túžba a intencia (zámer/zameranosť).

Diagnostikovanie − evalvácia (hodnotenie a posudzovanie): a) Má byť dynamickou evalváciou, v ktorej sa hodnotia a posudzujú učebné *produkty*, na pozadí uskutočňujúcich sa procesov rozvoja. *Koľko pomoci učiaci sa potrebuje (ako rýchlo sa učí) a ako ju dokáže (efektívne) zovšeobecniť na podobné typy problémov (transfer)? Pomôcť (podporiť) v tom rozsahu, ktorý je primeraný a potrebný.* b) Rozvíja sa cez interaktívnu a transakčnú situáciu súvisiacu s didaktickým trojuholníkom. c) Zameriava sa na *určenie* ďalšej úrovne potenciálneho rozvoja. d) Uplatnenie generácie IV. modelu hodnotenia (E. G. Guba, Y. S. Lincoln, L. Mabry In Skolnik, L. M., 2010). IV. model zahrnuje hodnoty pluralizmu, požiadavky, tvrdenia, obavy, otázky, presvedčenia; dáva priestor všetkým zúčastneným stranám. Hodnotiteľ je mediátor a diskutér. Hodnotenie je spolupráca, a nie hodnotenie zhora − nadol.

1.2 Realizovanie evalvovania prostredníctvom e-portfólia

E-portfólio alebo digitálne portfólio – súbor elektronických materiálov (výstupov, dokumentov, produktov učiacich sa a pod.) možno uplatniť ako jeden z digitálnych prostriedkov využiteľný vo výučbovej praxi pri evalvácii. Tento súbor elektronických výstupov (v kontexte vzdelávania) zahrnuje fotografie nasnímané učiacimi sa subjektmi, zvukové nahrávky, skenované produkty a pod. E-portfólio sa využíva ako záznam trajektórie (cesty napredovania učiaceho sa subjektu) poznávacieho procesu učiaceho sa, ako záznam o jeho rozvoji a konaní. Je podporným prostriedkom ďalšieho učenia sa a rozvoja subjektu. E-portfólia sú zároveň prostriedkom pre učiteľov pri analyzovaní a hodnotení produktov učiacich sa a ich rozvoja (Kostrub D. a kol., 2012). Intervencia ako nepriame, ale zámerné zasahovanie do spôsobov konania a pôsobenia subjektov, je súčasťou pedagogicko-didaktického konania a pôsobenia učiteľa vo výučbe. Intervenciou učiteľ ovplyvňuje (zasahuje, ochraňuje) konanie rozvíjajúceho sa subjektu, avšak nie v zmysle postupovania podľa vopred stanoveného učebného programu (akýchsi krokov, vzorov, predlôh a pod.), ale na základe dôsledne uskutočnenej diagnostiky toho, ktorého rozvíjajúceho sa subjektu. Na základe zrealizovanej diagnostiky má byť učiteľovi zrejmé, ktorým smerom sa uberá rozvoj (v súlade vývinovou trajektóriou) subjektu, vďaka čomu môže učiteľ orientovať svoju pedagogicko-didaktickú intervenciu do oblasti, o ktorej možno predpokladať, že intervencia v nej bude účinná; že bude v prospech rozvíjajúceho sa subjektu. Uvažujúci učiteľ si plne uvedomuje, že učiaci sa nie je „tabula rasa“, ale že disponuje ako predispozíciami (schopnosťami), tak i potencialitami (kompetenciami a i.). Táto téza vypovedá o úlohe učiteľa podporovať rozvoj toho, čím subjekt disponuje, nie toho, čo nie je vôbec prítomné, a ani toho, čo už ďalší rozvoj nevyžaduje. Inak povedané, učiteľova intervencia sa nezameriava na nič, ale ani na to, čo už bolo dosiahnuté. Učiteľ, ako uvádzajú D. Newman, P. Griffin, M. Cole (1991, s. 93), má: Ako prvé, (z)hodnotiť aktuálne štádium rozvoja učiaceho sa subjektu vzhľadom na zónu disponibilnú pre získavanie konceptu (nového učiva) a jeho postupného porozumenia a interiorizácie (náročný transformačný proces zvnútorňovania). Po druhé, učiteľ musí hodnotiť otázku modifikovateľnosti konceptu (zo strany učiaceho sa subjektu), alebo aktuálnej dispozície jednotlivca učiť sa. Cieľ je z didaktického aspektu ašpiráciou. V procese výučby je/sú prítomné: 1) Počiatočné uvažovanie, konanie a pôsobenie učiaceho sa, čo je odrazom jeho kompetencií, postojov, myšlienok, názorov, citov, presvedčení, očakávaní, schopností a pod., vlastnej identity a veľkosti autonómie (samostatnosti a relatívnej nezávislosti), od úrovne, ktorých je potrebné sa vo výučbe odvíjať a koncipovať rozvoj ktoréhokoľvek jednotlivca. 2) Princípy výučby a hodnoty, ktoré orientujú činnosti učiacich sa a učiacich na dosiahnutie všeobecných cieľov, a ktoré sa konkretizujú v špecifických a príp. čiastkových cieľoch v súvislosti s učivom/témou/obsahom. 3) Cieľové konanie, pôsobenie, uvažovanie – finálna bilancia, chápané ako dôsledok procesov učenia sa (a učiteľovho vyučovania) vo forme parciálnych zmien, celkových zmien, príp. komplexných

zmien konania a pôsobenia, čo je poňaté ako obraz kompetencií, vlastnej identity a autonómie. 4) Proces výučby je determinovaný sériou didaktických rozhodnutí učiteľa, ktoré utvárajú triedny vzdelávací program – kurikulárny projekt. Tento proces didaktických rozhodnutí učiteľa je potrebné dôsledne analyzovať a vyhodnocovať ešte pred definovaním cieľového konania a pôsobenia učiacich sa subjektov; pred zohľadnením finálneho bilancovania. Didaktické rozhodnutia učiteľa sú tieto: a) Rozhodnutia ohľadom výberu a definovania všeobecných cieľov, špecifických, príp. čiastkových cieľov. b) Rozhodnutia ohľadom výberu, definovania a dotovania učebných skúseností. c) Rozhodnutia ohľadom výberu učiva/tém/obsahu v súvislosti s didaktickou analýzou a výberovým konaním v súvislosti s konkrétnym učivo. d) Rozhodnutia ohľadom voľby adekvátnej stratégie, zodpovedajúcich metód, prostriedkov a pod. – pretvárajúcich komponentov procesu výučby. e) Rozhodnutia ohľadom výberu vhodnej organizačnej formy výučby. f) Rozhodnutia ohľadom výberu pomôcok, techniky, technológií a pod. – podporných komponentov procesu výučby. g) Rozhodnutia zamerané na adekvátny, efektívny a systematický proces diagnostikovania – zisťovania, overovania, hodnotenia a kontrolovania výučby. Inšpiratívny model komplexného procesu evalvácie poskytuje R. J. Santibáñez (2001 In Núñez, C. J., 2009), ktorým zohľadňuje viaceré do modelu integrované procesy. Pedagogické hodnotenie je proces, ktorý má podporiť naplnenie cieľov výučby. Keďže ide o veľmi závažnú súčasť výučby dotýkajúcu sa osobnosti hodnoteného i hodnotiaceho, je dôležité poňať a realizovať ju na báze demokratickej zodpovednosti, ktorej súčasťou je: požadovanie/získavanie informácií; kladenie otázok; vynášanie súdov. Bolo by prínosné, ak by učitelia upúšťali od uvádzania pomyselných (zdanlivých) hodnotení a uprednostňovali a v didaktickej praxi realizovali hodnotenie a posudzovanie prostredníctvom kvalifikovaných, ale i humánnych hodnotiacich súdov. Vyriecť hodnotiaci súd predpokladá najmä integrovanú a kongruentnú osobnosť učiteľa, ktorý si uvedomuje dosah vyrieknutých hodnotiacich súdov na učiace sa subjekty. Upozorňujeme na predčasné vynášanie súdov, unáhlenie sa a povrchné analyzovanie informácií prítomných vo výučbe alebo získaných vo výučbe (napr. medziľudské vzťahy). Na hodnotenie sa musíme pozerať ako na komplexný proces. Ako uvádza C. J. Nuňéz (2009) autoevalvácia (sebahodnotenie) je to, čo uskutočňuje sám aktér prispôsobovaním sa vlastnému osobnému kritickému postoju – je to otázka kompromisu. Je to forma hodnotenia prostredníctvom toho, keď subjekt posudzuje vlastné poznanie, spôsobilosti, hodnoty, postoje a pod., tým môže subjekt ovplyvniť svoje ďalšie konanie, revidovať svoje vlastne aktivity na báze istej kontinuity, čo podporuje učenie sa i rozvoj subjektu. *Koevalvácia* (ako spoločné, vzájomne hodnotenie) je na báze kolaborácie. Realizuje sa vtedy, keď učiaca sa skupina vyslovuje svoje hodnotenia činností a produktov niektorého zo svojich členov alebo skupiny ako celku. Táto forma hodnotenia zodpovedá myšlienke, že rovnakým spôsobom, akým sa podporujú činnosti v skupine a dosahujú učebné výsledky, sa musia hľadať formy skupinového hodnotenia. To umožňuje znížiť – minimalizovať moc učiteľa pri hodnotení a to decentralizovaním evalvačného aktu so zámerom podporiť kompromis učiacich sa subjektov v konštruovaní vlastného i spoločného procesu učenia sa so zameraním na výsledky. Komplexné hodnotenie v tomto procese vykonáva učiteľ. Integrálny proces zahrnuje taktiež i profesijnú činnosť, t. z., nielen učiteľ hodnotí svoje učiace sa subjekty a títo sa autoevalvujú a evalvujú navzájom medzi sebou, ale tiež, že oni sami hodnotia svojho učiteľa. Situácia hodnotenia svojho učiteľa umožňuje reálnu spätnú väzbu na úroveň učenia sa, učiteľovho učenia a úroveň systému výučby. Ako uvádza R. J. Santibáñez (2001 In Núñez, C. J., 2009) na to, aby si učiace sa subjekty rozvíjali vlastnú evalváciu (autoevalváciu) a evalváciu svojich spolužiakov je potrebné im umožniť verifikovať vlastné nedostatky, chyby, ťažkosti i úspech na ceste, ktorou majú získať očakávané výsledky vlastného učenia sa. Učiaci sa subjekt sa tak bude učiť, že nie je vždy a bezpodmienečne závislý na učiteľovi v otázke analyzovania, interpretovania a posudzovania vo výučbe riešených tém/otázok (stáva sa sebestačným), ale

zároveň si tiež rozvinie predpoklady pre uvedomovanie si, uskutočňovanie rozhodnutí, spoznávanie, akceptovanie, hodnotenie na vážnosti, úcte, úprimnosti a zodpovednosti založených argumentov, i kvalitu a vlastný učebný výkon a výkon svojich spolužiakov. Uvedené sa stáva základom pre aktívny a permanentný kompromis v konštruovaní a hodnotení vlastného učenia sa a učenia sa spolužiakov. Preto je potrebné využiť každý moment a udalosť, v ktorom sa rozvíja učenie sa, ako napr. produkty skupinových aktivít (učiacich sa skupín) v teréne, v laboratóriu, cez expozície, prezentácie, diskusie alebo debaty (najmä na báze riešenie učebných/životných problémov) a pod. Tu vystupuje do popredia kooperatívnosť so zavŕšením orientačnej a formatívnej roly, ale i otázka sebaučenia sa v kolaboratívnom učení sa. P. E. Luna (1999) uvádza, že výučba predstavuje akčnú diskusiu (produkujúci diskurz), ktorá nesie znak kreatívnosti zúčastnených subjektov. Takáto výučba umožňuje interpretovať realitu z pohľadu angažujúcich sa subjektov a vytvára priestor pre vynárajúce sa kritické a hodnotiace myslenie zodpovedajúce sociálnemu charakteru poznania. Súčasťou takto chápanej výučby je aj hodnotenie, ktoré je vymedzené, ako dynamický a systematický proces. Proces, v ktorom prebieha evalvačná diskusia medzi účastníkmi – učiteľom a učiacimi sa. To znamená, že by nemalo ísť iba o číselné vyjadrenie v podobe klasifikácie a pomyselných jednoslovných pochvál, ktoré nevypovedajú o výkone učiaceho sa subjektu, úsilí či jeho nedostatkov, ale o vzájomnej interakcii, ktorá umožňuje dosiahnuť ciele a celkový rozvoj učiaceho sa. Medzi najzákladnejšie diagnostické (a zároveň) výskumné metódy zaraďujeme pozorovanie práve pre jeho efektívnosť a technickú nenáročnosť. To znamená, že musíme dokázať dopredu zodpovedať na otázky týkajúce sa hodnotenia, medzi ktoré C. J. Núñez (2009) zaraďuje: *Čo hodnotiť?* Táto otázka je zameraná na to, čo sa bude pozorovať. Je dôležité presne precizovať obsahy a spôsobilosti, o ktorých sa získava informácia, ktorá bude potom podrobená analýze a hodnotená vzhľadom na vytvorené kritériá. *Načo/Prečo hodnotiť?* Neexistuje bezcieľne mechanické hodnotenie, vždy musí byť podriadené cieľom procesu, ktorý sa ide hodnotiť. Hodnotí sa najmä pre: selektovanie potencialít osôb, pre zabezpečenie spätnej väzby procesu, na determinovanie stupňa (na)učenia sa a rozvoja alebo ovládania cieľov dosiahnutých učiacimi sa. *Ako hodnotiť?* Keď sú už jasne definované východiskové otázky, je dôležité následne zvoliť najadekvátnejší a efektívny nástroj (metódu), ktorý závisí od kontextualizovanej situácie cez ciele procesu. Najvhodnejšími sú pozorovanie, autodiagnostika, skúšky. *Čím hodnotiť?* Táto otázka hovorí o vzťahu medzi metódou a potrebnými inštrumentmi. Tieto musia byť v súlade so sledovanými cieľmi, musia zodpovedať formálnemu aspektu, t. z., musia byť zostavené takou formou, ktorá zabráni vzniku chýb v hodnotiacom procese. *Kedy hodnotiť?* Hodnotiť sa musí v každom momente zodpovedajúcom didaktickej realite, t. z., na začiatku, počas i po skončení procesu výučby. Pozorovanie vo výučbe ma byť zacielené najmä na: a) Pozorovanie komplexného/integrálneho rozvoja centrované na každý učiaci sa subjekt a spočívajúce na opisovaní (deskripcii) procesu jeho rozvoja; b) Pozorovanie efektívnej aplikácie pedagogického dokumentu (kurikula) umožňujúce poskytnúť zmysel a význam a konštruovania a implementácii toho, ktorého kurikulárneho projektu; c) Pozorovanie profilu aplikácie a vplyvu jednotlivých kurikulárnych projektov vo výučbe; d) Pozorovanie zamerané na sebahodnotenie, t. z. hodnotenie profesijného konania a jeho kvality učiteľa so zámerom poznať svoj odborný rast a didaktický rozvoj; e) Pozorovanie ako metóda bádania/skúmania ako súčasť pedagogického výskumu – učiteľ ako výskumník.

2 AKČNÝ VÝSKUM

Definovanie výskumného problému – na základe poznania súčasnej didaktickej praxe sme oboznámení s tým, že v hodnotení procesu učenia sa dieťaťa a jeho výsledkov prevládajú skôr konštantné formy hodnotenia zväčša založené na jednostrannom a neúplnom pohľade učiteľa.

Koncept e-portfólia sa začína využívať v procese výučby a umožňuje realizovať proces sebahodnotenia na odlišnej báze. V súčasnosti sú dostupné publikácie a metodické materiály ozrejmujúce a vysvetľujúce koncept e-portfólia. Nevidíme preto dôvod, aby učitelia predprimárneho vzdelávania naďalej zotrvávali v hodnotení učebných výsledkov dieťaťa pri zaužívaných konštantných formách hodnotenia.

2.1 Metodológia, metodika a organizácia skúmania

Učiteľ ako výskumník – analyzuje údaje induktívne – od údajov k teórii. P. Gavora (1990/1991, s. 170–172) uvádza, že kvalitatívny výskum je konštruktívny. Jeho cieľom je vytvárať novú teóriu. Výskumníka nezaujímajú doterajšie teórie (dokonca sa im v priebehu výskumu zámerne vyhýba, aby ho neovplyvnili), ale hľadanie nových, čerstvých pohľadov na javy. Výskum sa nezačína hypotézami. Podstatou kvalitatívneho výskumu je zbieranie kvalitatívnych údajov vo forme slov, obrázkov, ktoré poskytujú podrobný opis javu (situácie), a vedú k vytvoreniu teórie. Kvalitatívny výskum umožňuje zistiť ako uvádza Š. Švec (1998, s. 54) *„kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a ich holistický (celkový, úplný) obraz*". Koncept *„učiteľ–výskum*" má svoj pôvod v akčnom výskume, v ktorom učitelia (aj v predprimárnom vzdelávaní) prakticky skúmajú proces výučby v učiacej sa skupine detí, alebo realizujú druh pedagogického výskumu (kvalitatívne – praktické skúmanie), ktorý reaguje na aktuálne problémy v procese výučby. Akčný výskum ako uvádzajú S. Kemmis, R. McTaggart (1982) je cielene orientované skúmanie, ktoré realizuje skupina výskumníkov (učiteľov) v podmienkach procesu výučby. Vyznačuje sa špirálovitými cyklami identifikovania problému, systematickým zberom dát, reflexiou, analýzou, postupmi, ktoré sú riadené na základe získaných dáta a redefinovaním. Spojenie konceptov *„akcia*" a *„výskum*" upozorňuje na základné špecifiká tejto metódy, presnejšie vyskúšanie si návrhov na zmenu v didaktickej praxi ako prostriedku na získanie poznania a/alebo zlepšovanie podmienok procesu učenia a učenia sa. Cieľom akčného výskumu, ako súčasti učiteľovej činnosti, je získať praktické výsledky použiteľné bezprostredne v didaktickej situácii, pritom sa nevylučuje ich prínos pre rozvoj širších generalizácií, alebo – ako vyšší stupeň – na tvorbu koncepcií a vedeckých teórií. *Cieľom nášho skúmania* bolo identifikovať spektrum možností sebahodnotenia učenia sa a rozvoja učiacich sa subjektov na základe využitia e-portfólia. Našim zámerom bol preto štúdium didaktických aspektov podpory učebných procesov prostredníctvom využitia e-portfólia. *Výskumné otázky*: 1. Je proces hodnotenia učiaceho sa dieťaťa založený na využití e-portfólia efektívny? 2. Poskytuje proces hodnotenia učiaceho sa dieťaťa širšie spektrum možností hodnotenia? 3. Dá sa povedať, že dieťa, ktoré sa hodnotí prostredníctvom e-portfólia je aktívnejšie v sebahodnotení? 4. Je hodnotenie prostredníctvom e-portfólia náročnejšie – vyžaduje rozširovanie profesijných kompetencií? 5. Môže využitie e-portfólia zvýšiť záujem rodičov o poznanie rozvoja osobnosti svojho dieťaťa? *Didaktické a výskumné nástroje a metódy* – metóda projektovania, metóda neštruktúrovaného pozorovania, metóda analyzovania výskumného materiálu, interpretácia výskumných zistení. *Metódu projektovania* **–** vypracovanie kurikulárneho projektu. Projektovanie, ako didaktická metóda sa viaže na určitý, učiteľom zachytený predmet detského záujmu a variabilitu tém obsahu vzdelávania v materskej škole a vyžaduje si komplexné kurikulárne sprostredkovanie lokálnej reality (Kostrub, D. a kol. 2012). V našom prípade išlo o vytvorenie kurikulárneho projektu ako výskumného nástroja, ktorý súvisel s naším pozorovaním subjektov vo výskumnej vzorke. *Metódu pozorovania* – priebeh kurikurálneho projektu. Ako uvádza P. Gavora (1998, In Švec, Š., 1998, s. 101), pozorovanie vo vedeckom výskume znamená objektívne, zámerné, cieľavedomé, plánovité a systematické pozorovanie. Jeho dôležitou vlastnosťou je presnosť a spoľahlivosť. Pozorovanie znamená sledovanie činnosti alebo vlastnosti ľudí, registráciu alebo opis pozorovaného a jeho hodnotenie. Predmetom pozorovania môžu byť nielen osoby, ale i predmety, s ktorými tieto osoby pracujú a napokon

i prostredie, v ktorom sa činnosť uskutočňuje. Pri neštruktúrovanom pozorovaní pozorovateľ vstupuje do pozorovania bez dopredu pripraveného systému alebo schémy na pozorovanie. Má stanovený cieľ i predmet pozorovania, ako aj jeho dĺžku, ale pri pozorovaní sa neriadi nijakými dopredu stanovenými kategóriami. Neštruktúrované pozorovanie sa používa s výhodou vtedy, keď o problematike nie sú známe údaje a tá sa začína iba prvýkrát skúmať, alebo vtedy, keď sa problematika začína skúmať z úplne iného hľadiska. Ide teda o exploratívne použitie. Neštruktúrované pozorovanie sa používa najmä pri tzv. kvalitatívnom (etnografickom) výskume výchovy. Pozorovateľ sleduje priebeh činnosti osobne (priame pozorovanie) alebo videozáznamu (nepriame pozorovanie). Cieľom nášho neštruktúrovaného pozorovania (bez dopredu pripravenej schémy) bol priebeh kurikurálneho projektu a predmetom nášho pozorovania boli osoby a ich činnosti (konanie subjektov) v priebehu projektu. Vlastné priame pozorovanie prebiehalo v otvorenom učebnom prostredí a v triede materskej školy, kde sme v procese výučby uskutočnili množstvo videozáznamov, ale len niektoré z nich nám umožnili pozorovať javy, ktoré sme sledovali a tie sa neskôr stali predmetom nášho nepriameho pozorovania. Videozáznamy z pozorovania sme previedli do podoby písomného protokolu – doslovného prepisu výučbových aktivity. Výsledky tohto kombinovaného pozorovania sme spracovávali tabuľkovou metódou a pomocou grafu. V súvislosti s realizáciou videozáznamov treba konštatovať výhody, ktoré pre pozorovateľa prináša. Ide tu o možnosť viacnásobného prehrávania, v ktorom kvalita audiovizuálnej nahrávky umožňuje sústrediť sa na viac pozorovaných javov. Ďalšou výhodou je možnosť prehrávania procesu výučby za účelom sebareflexie učiteľa, kde prostredníctvom analýzy pozitívnych a negatívnych javov učiteľ získava spätnú väzbu, ktorá má vplyv na kvalitu jeho ďalšej výučby. Videozáznam môže slúžiť i ostatným učiteľom pri odborných polemikách a pri oboznamovaní učiteľov s inováciami v procese výučby a v neposlednej miere je ho možné prehrať deťom a učiteľ ho môže spolu s deťmi využiť na spoločné hodnotenie a reflexiu. *Metódu analyzovania* – elaborácia priebehu výskumu spočívala v analyzovaní zistení získaných priamym a nepriamym pozorovaním. *Výskumná vzorka* – skupina 20 detí vo veku od 4 do 5 rokov a učiteľ. Deti sú z jednej triedy materskej školy. Pohlavie detí: chlapci (12) a dievčatá (8). Členovia skupiny sa vzájomne poznajú (prebieha medzi nimi priama, bezprostredná komunikácia). Rešpektujú určitý hodnotový systém a systém noriem (pravidiel), ktoré regulujú ich správanie v záležitostiach dôležitých pre skupinu – dodržiavajú skupinovú pracovnú disciplínu. Členovia skupiny sú si vedomí, že patria do skupiny a sú závislí od seba pri dosahovaní cieľov a uspokojovaní individuálnych potrieb. Svojou činnosťou sa podieľajú na rovnakom cieli, pričom často prostredníctvom dosahovania spoločného cieľa uspokojujú aj svoje vlastné individuálne ciele. Vzájomné vzťahy členov skupiny sú poprepájané v zmysle vymedzenia pozícií, rolí a statusu jednotlivých členov (ich vzájomné vzťahy tvoria organizovaný integrovaný systém). Skupina predstavuje samostatný celok, ktorý je do určitej miery nezávislý, samostatne fungujúci. *Realizácia skúmania* – systematická reflexia profesijných situácií; skúmanie pedagogickej skutočnosti; vstupná diagnostika detí (učiacej sa skupiny) – predchádzala skúmaniu (nepriame pozorovanie); štúdium odbornej literatúry o danej problematike; plánovanie kurikulárneho projektu; realizácia kurikulárneho projektu v procese výučby – priebežná diagnostika detí (učiacej sa skupiny); pedagogická reflexia na realizované výučbové aktivity – výstupná diagnostika detí (učiacej sa skupiny); analyzovanie výskumného materiálu (deskripcia); interpretácia výskumných zistení. *Časový harmonogram* – v priebehu školského roka 2011/2012.

2.2 Elaborácia výskumného materiálu

Elaborácia výskumného materiálu spočívala v analyzovaní zistení získaných priamym a nepriamym pozorovaním. Registrácia výsledku výskumu bola vyhodnocovaná a využitá v interpretácii výsledkov výskumu. V priebehu skúmania sme získali množstvo výskumného

materiálu, ktorý mal formu videonahrávok a obrázkov/fotografií. V našom nepriamom pozorovaní sme si opakovane prehrávali videozáznamy výučbových aktivít a hľadali sme signifikantné prvky vypovedajúce o hodnotení dieťaťa prostredníctvom e-portfólia.

Protokol 3 Výučbová aktivita III. – Doprava v našom meste.

Opis didaktickej situácie vo výučbovej aktivite III.	**Využitie e-portólia v procese evalvovania**
Fáza evokácia – učiteľka podporuje vnútornú motiváciu detí tým, že spolu s deťmi diskutuje o návrhoch na realizáciu témy aktivity. Návrhy, ktoré deti poskytujú, učiteľka zapisuje na flipchart (tematická diskusia/vstupná evalvácia). Učiteľka zároveň diagnostikuje prekoncepty/koncepcie, ktoré majú deti; kategorizuje ich (tematická kategorizácia/priebežná evalvácia). Na základe toho, deti vytvárajú konceptuálnu mapu o vlastných prvotných konceptoch – ide o *preaktívnu fázu výučby*. *Fáza uvedomenia si* – rozvíjajú tému v konkrétnych podobách; sledujú svoje hrové cieľa a v spolupráci s učiteľkou postupujú v spracovávaní učebného problému; deti realizujú spolu s učiteľkou nasledovné činnosti: navrhovanie, diskutovanie, poskytovanie alternatív, schvaľovanie, hlasovanie o výslednom produkte, podieľanie sa na čiastkových rozhodnutiach (tematická realizácia/priebežná evalvácia) – ide o *interaktívnu fázu výučby*. *Fáza reflexia* – spätná väzba na realizáciu učebného problému (parciálny produkt/výstupná evalvácia) vo výučbovej aktivite; reflexia detí súvisiaca s rozvíjanými kompetenciami a hodnotenie učiteľa – súvis s čiastkovými cieľmi vo výučbovej aktivite (sebahodnotenie a hodnotenie) – ide o *postaktívnu fázu výučby*.	Tematická diskúsia/vstupná evalvácia Obrázok1 – Tematická kategorizácia/priebežná evalvácia Obrázok2 – Tematická konceptualizácia/priebežná evalvácia Obrázok3 – Tematická realizácia I./priebežná evalvácia Obrázok4 – Tematická realizácia II./priebežná evalvácia Obrázok5 – Tematická realizácia III./priebežná evalvácia Obrázok6 – Parciálny produkt/výstupná evalvácia

2.3 Interpretácia výsledkov skúmania

Efektivita hodnotenia prostredníctvom e-portfólia v realizovanom akčnom výskume a podľa výskumnej vzorky spočíva v presnej identifikácii aktuálnej úrovne dieťaťa. Komplexne zachytáva učiaci sa subjekt (dieťa) s jeho vlastnosťami, kompetenciami, schopnosťami, spôsobilosťami, poznatkami, postojmi, hodnotami, ale aj želaniami a cieľmi. Na rozdiel od

písanej diagnostiky hodnotenie prostredníctvom e-portfólia má podstatne širší záber, ktorý zachytáva nielen už vyššie spomínané kompetencie, poznatky, hodnoty a pod., ale aj verbálne a neverbálne prejavy, t. z. mentálnu produkciu dieťaťa – *akcia, reflexia, revízia, akcia*. Učiteľovi sa tak naskytá možnosť zaznamenať aj tie najmenšie detaily o dieťati. Hodnotenie prostredníctvom e-portfólia spočíva aj v tom, že dieťa sa stáva aktívnym účastníkom svojho hodnotenia. Takáto forma hodnotenia poskytuje širšie spektrum možností hodnotenia, lebo učiaci sa subjekt nie je len pasívne hodnotený zo strany učiteľa, ale aj samotné dieťa hodnotí seba samé, ako aj spolu ostatné deti v trieda/skupine. Ak má učiaci sa subjekt možnosť spätne vzhliadnuť konanie seba samého, nastáva zvýrazňovanie procesov uvedomenia sa. Samozrejme toto vzhliadnutie musí byť verejné, t. z. v učiacej sa skupine, ktorá má taktiež možnosť vyjadriť/hodnotiť produkty iného učiaceho sa subjektu. Učiaca sa skupina môže poukázať na skutočnosti, ktoré si učiaci sa subjekt neuvedomuje. Keďže e-portfólio poskytuje veľké množstvo produktov (materiálnych i nemateriálnych) dieťaťa, stáva sa vhodným prostriedkom pre zodpovedné hodnotenie dieťaťa. Koncept e-portfólia umožňuje hodnotiť dieťa zo strany učiteľa, ale aj dieťa samé v kontinuite jeho vlastnej tvorby, presnejšie nastáva porovnávanie s produktom iného autora alebo všeobecného vzoru. Učiteľ identifikuje rozvojové zmeny učiaceho sa subjektu práve prostredníctvom produktov uložených v e-portfóliu. Má možnosť spätne vzhliadnuť jednotlivé zmeny, pokroky, ktoré dieťa urobilo v čase. Pri využívaní e-portfólia vo výučbe sa otvárajú širšie možnosti sebahodnotenia učiaceho sa subjektu nakoľko dieťa má neobmedzený prístup k svojej tvorbe. Produkty z e-portfólia si môže kedykoľvek vziať, diskutovať o nich so svojimi kamarátmi, učiteľom, rodičom a tak reflektovať na svoje pokroky. Sebahodnotenie podporujú aj aktivity, ktorých je učiaci sa subjekt účastný a ktoré učiteľ zaznamenáva. Pri spoločnej projekcii alebo individuálnom rozhovore učiteľa a dieťaťa má učiaci sa subjekt možnosť hodnotiť/porovnávať svoju produkciu. Naskytá sa mu tak možnosť uvedomovania si nedostatkov medzi minulým (pôvodným) a súčasným produktom, a dieťa sa stáva pozorovateľom vlastnej tvorby (materiálnej a nemateriálnej). Hodnotenie prostredníctvom e-portfólia kladie aj vyššie profesijné nároky na učiaci subjekt, nakoľko pri napĺňaní e-portfólia sa zaznamenávajú aj nemateriálne (mentálne) produkty dieťaťa, t. z., že e-portfólio sa neskladá iba z kresieb, obrázkov, prípadne iných hmotných produktov, ale plnohodnotnou súčasťou je aj mentálna tvorba dieťaťa. Práve na zaznamenávanie nemateriálnej tvorby dieťaťa je nevyhnutné, aby učiteľ bol spôsobilý okamihy tvorby zaznamenať. To však neznamená, že samotné zaznamenávanie je postačujúce. Učiteľ musí disponovať nielen kompetenciami, ale musí byť aj technicky/digitálne gramotný, aby bol schopný/spôsobilý záznam tvorby zachytiť (fotografovať, snímať na digitálnu/videokameru, audiozáznamy), spracovať (fotografie preniesť do počítača, upraviť ich, strihať audio a videozáznamy, záznamy uchovávať na nosiče a pod.) a následne ho využiť v procese výučby (tvorba prezentácií učiacim sa subjektom na počítači a pod.). Vhodným využitím vytvoreného a spracovaného záznamu v priebehu procesu výučby, učiteľ následne rozvíja kompetencie a technickú/digitálnu gramotnosť aj samotných učiacich sa subjektov. Koncept e-portfólia poskytuje možnosť hodnotiť učiaci sa subjekt aj zo strany rodičov. Rodič má možnosť vzhliadnuť produkty svojho dieťaťa a aktívne sa spolupodieľať na jeho napredovaní. Na základe našich výskumných zistení sa domnievame, že niet dôvodu aj naďalej zotrvávať v hodnotení učebných výsledkov učiaceho sa subjektu pri zaužívaných konštantných formách hodnotenia.

Použitá literatúra

1. BOSTELMANN, A. 2007. *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten.* Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr, 2007. 129 s. ISBN 978-3-8346-0199-5.

2. ČAVOJSKÝ I. 2012. Uplatnenie informačných a komunikačných technológií vo výučbe. In SAPERE AUDE 2012 : *Vzdělávaní a dnešní společnost* 2. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, ISBN 978-80-904877-9-6. MMK 2012. s. 3276 – 3280 (CD-ROM)
3. DROPPOVÁ, G. 2014. *Didaktika umenia z aspektu sociálno-konštruktivistickej teórie*. Bratislava : MPC. (v tlači).
4. EASLEY, S. D., MITCHELL, K. 2004. *Arbeiten mit Portfolios – Schüler fordern, fördern und fair beurteile.* Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr, 2004. 151 s. ISBN 978-3-86072-869-7.
5. GAVORA, P. 1990/1991. Kvalitatívny výskum v pedagogike. In *Výchova a vzdělání*, roč. 1, 1990/1991. s. 170 – 172.
6. KEMMIS, S., MCTAGGART, R. 1982. *The action research planner*. Victoria, Australia : Deakin University Press. 1982.
7. KIKUŠOVÁ, S. 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. S. 100 – 109. ISBN 978-80-555-0703-3.
8. KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., SCHERHAUFEROVÁ, M.. 2013. Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In: *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości : możliwości i ograniczenia 2*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, 2013, s. 205 – 215. ISBN 978-83-936635-1-4.
9. KOSTRUB, D., SEVERINI, E., REHÚŠ, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava – Martin : Alfa print, s.r.o., 2012. 110 s. ISBN 978-80-971081-6-8.
10. KOSTRUB, D., LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M. 2011. Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : PdF PU, s. 286 – 303. ISBN 978-80-555-0467-4.
11. KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
12. KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., KIKUŠOVÁ, S. 2014. Teaching process with the use of digital technologies from view of the action research In INTED2014, The 8th International Technology, Education and Development Conference *will be held* in Valencia, SPAIN, on the 10th, 11th and 12th of March, 2014. s. 2839 – 2847. ISBN 978-84-616-8412-0.
13. KROK, G., LINDEWAL, M. 2007. *Portfolios im Kindergarten – das schwedischee Modell.* Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr, 2007. 121 s. ISBN 978-3-8346-0242-8.
14. LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M. 2011. Diagnostikovanie fonematického uvedomovania ako východisko pre jeho stimuláciu v MŠ In *Aktuálne otázky pedagogiky, psychológie a poradenstva 7.*[CD-ROM]. Banská Bystrica : UMB, s. 298 – 308. ISBN 978-80-557-0312-1.
15. LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M.2011. Možnosti využitia niektorých prvkov e-learningu vo vzdelávaní a učení sa detí predškolského veku. In *Inovačný proces v e-learningu.* [CD-ROM]. Ekonóm: 2011. s. 1 – 8. ISBN 978-80-225-3112-2.
16. LUNA, E. P. 1999. Epistemología de la evaluación cualitativa. In *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1999. No 4, pp. 7 – 8.
17. NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. 1991. *La zona de construcción del conocimiento*. 1. vyd. Madrid : Morata, 1991. 175 s. ISBN 84-7112-361-4.

18. NÚÑEZ, C. J. 2009. La Congruencia Evaluativa en la Construcción de Instrumentos de Docentes: Una Mirada Metaevaluativa /Evaluation Coherence/ In the Construction of University Teacher´s Instruments. In *Revista Investigaciones en Educación*, vol. IX, 2009. No 2, pp. 129 – 141.
19. SANTIBÁÑEZ, R. J. 2001. Manual para la evaluación del aprendizaje estudiatil: conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo. México : Trillas, 2001. 273 s. ISBN 96-8246-065-4.
20. SEVERINI, E., KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R. 2012. Učiteľ – výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012 : sborník příspěvků X. mezinárodní konference (CD-ROM).* Ostrava : Ostravská Univerzita v Ostravě, PDF, Katedra pedagogiky a andragogiky, 2012. s. 550. ISBN 978-80-7464-167-1.
21. SKOLNIK, L. M. 2010. Quality assurance in higher education as a political process. In *Higher Education Management and Policy*, roč. 22, 2010. č. 1. s. 67 – 86.
22. ŠVEC, Š., a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
23. TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy.* Brno : Tribun. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
24. TÓTHOVÁ, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava : Z-F Lingua, 2013. ISBN 978-80-89328-93-2.

Kontaktné údaje

PaedDr. Eva Severini
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel: 00421905828755
email: severini@fedu.uniba.sk

THE INTERRELATION OF THE THEORY OF INTERPRETATION AND PHYSIO-ACOUSTICS AND ITS APPLICATION IN SINGING EDUCATION

Jiří Bezděk, Romana Feiferlíková

Abstract

Jaroslav Zich (1912 – 2001) introduced a stable, mathematically based order into the system of the means of interpreting expression. In the field of vocal music, the resulting theory has now been extended with physioacoustic analysis interpretation of vocal music by physilogical acoustic analyses. These can explain the nature and origin of the timbre of the vocal tone. They are used in evaluating student's singing performances by Jiri Bezdek and Romana Feiferlikova as they provide a more complex base for the evaluation. Using VoceVista Professional software, they perform analyses of specific vocal performances. For the quality of classical opera singing, the presence of fundamental formants (formant bands) and their profiling is crucial. Using the analysis of the vocal tone of an outstanding young opera singer, they also illustrate other differences between a trained voice and a non-trained one. The link between the vocal and interpretation aspects is not demonstrable in beginners.

Key words: *singing, teaching, music, physio-acoustic, formant, interpretation, theory, analysis*

1 SINGING EDUCATION

Let us outline some possible correlations between the analysis of a vocal performance using Zich's theory of musical interpretation and the physio-acoustic qualities of a specific vocal tone. The sphere of our research is the modern vocal pedagogy. It is because this discipline, to to the greatest extent than any other field of music, deals with the issues of the relation of the macro- and micro-worlds of a musical peace performance – i.e. to what extent there is a correlation between the quality of the vocal tone and the concept of interpretation of a performed musical piece. In the teaching practice, the mentioned link is equally examined from the points of view of psychology, physiology (voice-care), singing techniques, and the concept of interpretation (which the authors can hear frequently, as the Departement of Musical Culture at the Univerzity of West Bohemia, where they work, is strongly vocal-oriented). These aspect may combine, complement each other, or, in some rather surprising cases, stand in contradiction. There are many factors affecting the process of a musical piece performance, and it is not easy to accentuate some of them over the other. The modern approach to the vocal science coming from international research centres (such as Princeton University) thus requires an interdisciplinary cooperation of physio-acousticians, vocal teachers, and music theoreticians. Czech music theory has contributed to the branch of research as defined above with Zich's concept of the systematics of the means of interpretation as well as the theoretical analysis of melody and its composition in the work of Karel Janeček[1].

Let us see how a written short phrase of a vocal part (approx. 8 – 16 bars) and its vocal interpretation may generate such reflections of a music theoretician, a vocal teacher, and a physio-acoustician, which, combined, form a graphic depiction of a vocal performance.

[1] JANEČEK, K. *Melodika.*1st edition,. Praha: SNKLHU, 1956. 203 pages.

1.1 Singer´s tasks

The **music theory** aspect offers, for instance, the following items of description from the point of view of melodics:

a. We follow, in terms of general musical logic, the structure of the melody and the shape of the melodic line.[2]

b. We identify, in terms of correlation with the accompaniment, whether the melody is self-contained or derived.[3]

c. In terms of integrity with the lyrics, it is also important to follow the connection between the lyrics and the music as far as the prosody and content are concerned.[4]

d. In terms of style dispositions, we express context connections, etc.[5]

The fundamental task for every vocalist is to create individual tones according to the notes written in the vocal part. It is thus obvious, that vocal pedagogy is concerned primarily with vocal tone creation. This includes e.g. the onset, sustain, timber, and resonance of the tone, the work with breathing, the existence of the breath support, etc. The more advance the student is, the more fixed the appropriate habits get, until they become automatized, finally. Although the issues of the theory of interpretation are understood as important and closely related here, the implementation of the performing intentions on the level of phrases, or perhaps larger units, is done only depending on tone creation.[6] The mentioned relation does not diminish the importance of Zich's principles application in singing interpretation. This only serves as an evidence of the fact that the methodology here differs, to an extent, from that of e.g. keyboard instruments. The mentioned finding is crucial in order to understand the relations explained below. It also gives reasons for relating the physioacoustic analyses of individual sung notes with the general interpretation concept of a vocal piece.

Thus, the singer first decides:

1. what the strategy of creating the tones and their resonance shall be, and how breathing activity shall affect the general pace of performing the melody in relation to its kinetic aspect (within the entire piece, within a phrase, etc.)[7]
2. whether the timbre of the voice shall stay the same throughout the melody line or shall be altered in relation to the message of the lyrics,

and then, he/she can apply other principles of the theory of interpretation from the fields of dynamics, tone sustain, etc., for example:

1. what the dynamics of the vocal line is, where the most important moments are and how they shall be coordinated with a possible accompanying instrument[8]
2. where the peak of the melody is and whether it is subject to interpreting manipulation (e.g. whether the length of the peak tone extension is quantified or non-quantified[9], etc.).

---

[2] See JANEČEK, K. *Melodika*.1st edition,. Praha: SNKLHU, 1956. pp. 50-102

[3] See JANEČEK, K. *Melodika*.1st edition,. Praha: SNKLHU, 1956. pp. 30-35

[4] See JANEČEK, K. *Melodika*.1st edition,. Praha: SNKLHU, 1956. pp. 181-190

[5] See JANEČEK, K. *Melodika*.1st edition,. Praha: SNKLHU, 1956. pp.17-46

[6] Experienced singers therefore start dealing with the concept of interpretation much earlier during their concert preparation than students.

[7] Here, then, the proper choice of tempo is of crucial importance as well (further see Zich J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon 1975. pp.25-47)

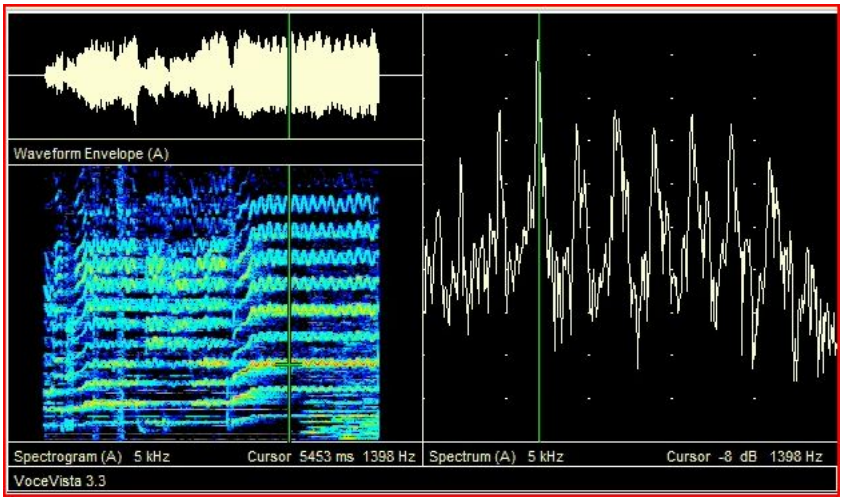
[8] See Zich J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon 1975. pp. 85-95

[9] See Zich J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky*. Praha: Supraphon 1975. pp. 56-59

1.2 Analysis

Romana Feiferlíková, a singer and singing teacher,[10] together with Jiří Bezděk, a composer and music theoretician – have, for an extensive period of time, been doing complex analyses of student singing performances with the aim of creating a methodology of their, if possible, objective assessment. Therefore, they try to use such instruments that create the most graphic picture of a student vocal performance possible. For the basis, the structural analysis of performed songs in synergy with interpretation analysis was selected. They also use VoceVista Professional (VVP) software and have acquired a certain competence in analyzing individual vocal performances through their studies of the lectures of a leading Czech expert, Dr. Švec and the translation of "Resonance in Singing" by Donald Gray Miller[11], the author of the said software. The general concept of voice research is presented in the above mentioned book, "Resonance in Singing". The observed data are then expressed in visual form as presented, for example, in figure 1.

Fig.1



The following points provide a brief characteristics of the progress of the said analysis:

1. The sung tone (recorded either solely for the purposes of frequency analysis or within the context of a melody, however always without any accompaniment) is recorded and then processed in digital form as a sequence of time-samples (it may be copied from a CD or other medium). For the purposes of spectral analysis, the VVP software transforms this sequence of time samples (Fig. 1 top left) block by block into its frequency spectrum (Fig. 1, right) where, for strongly tonal signals, local maximums – the fundamental frequency[12] (hereafter F0) and higher harmonics (hereafter H1, H2, etc.)[13] may be identified. The chart thus allows us to read into which interval a specific

[10] In this text, they also use the conclusions published in: FEIFERLÍKOVÁ, Romana. Nad novými metodami akustické diagnostiky vokálního tónu.: Above the New Methods of Acoustic diagnosis of Vocal Tone. In: *Sborník konference: Mezinárodní konference Evropské pedagogické fórum 2011*. 1st ed. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011, pp. 76 - 84.

[11] MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback*. 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7.

[12] i.e. the fundamental frequency which subjectively corresponds with the pitch of the sounding tone

[13] The abbreviations are borrowed from the above-mentioned book. The term "higher harmonic" is a synonym for the older term "aliquot tone". From what has been said, it may be deduced that H1=F0, that H2 has twice the frequency of F0, etc. The article does not include the new terminology of tones used in the book (e.g. A4 from

local maximum falls (the horizontal axis - in Hz), and to what extent this frequency interval contributes to the overall level of sound pressure (the vertical axis – in dB). In technical practice, this type of display is called *periodogram* or *power spectral density* (*PSD)*. Another frequently used display, the so-called spectrogram (see Fig. 1 bottom left) describes the changes of the frequency spectrum with time, block by block, using a 3D chart. In Figure 1, bottom left, the horizontal axis shows time and the vertical one is the frequency axis. The share of each frequency interval on the overall level of sound pressure in each time block is then expressed using a color scale.

2. The state of vocal cord activity is mapped by an electroglottograph, which allows to create a model of individual vocal cord oscillation within a glottal cycle (the data also may be included in the dialogue window)[14].
3. The research also maps the acoustic potential of the sung vowels[15].
4. Crucial for the quality of classic opera singing is the presence of so-called formants (formant bands) and their profiling, i.e. generally the presence of physioacoustic effects occurring as the source vocal cord signal passes through so-called articulators (speech organs)16. For the said type of analysis, then, identification of formants is very important. The shape and frequency spread of formants depend on the shape and size of the resonating vocal tract cavities. These are independent from the source signal and they are affected ("formed", figuratively speaking) by the articulation of the spoken or sung vowels, beginning with adjusting the larynx parameters, involvement of the nasal cavities, adjusting the size and shape of the oral cavity, tongue position up to the radiation characteristic formed by the lips. A typical feature of human voice (as opposed to the sound of musical instruments) is that because of a relatively low frequency of glottal oscillation (in relation to the size of the vocal tract), the fundamental frequency mostly lies beyond the resonance frequency area, and thus it is, after passing over the articulators, only little represented in the resulting signal. The subjective perception of the sound volume is in such case caused by the energy transferred in the higher harmonic frequencies. Distinct formant profiling is given by the extent of fulfilling the physioacoustic condition of the occurrence of resonances in the vocal tract. We may also add the words of Prof. Václav Syrový: "By changing the shape of the vocal tract, we can tune the position of a formant to some of the harmonic components of the glottal tone. Thus, a marked resonance occurs on the frequency of the relevant component, resulting in overall amplification and quality improvement of the voice".17 The first five lowest and most powerful formants (marked F1-F5 according to their frequencies in ascending order) have a major influence on the

---

the book corresponds to our a1). However, when reading the book, the reader is highly recommended to get acquainted with this somewhat confusing system and acquire it as fast as possible.

[14] Despite the clear influence of the individual specifics of the glottal cycle on the singing performance, we will not deal with this issue here. It is because it introduces the phoniatric dimension into the discussion, which we do not consider in our area of mapping. For further information see MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback.* 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7. Chapters No. 2 (pp. 7-12) and No. 5 (pp.34 – 44)

[15] See MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback.* 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7. Chapter No.4 (pp. 21-33)

[16] The moveable parts of the vocal tract (the tongue, the jaw, the velum, etc.) condition the (adjustable) formant frequencies and the air stream affects their dynamics – these parts are all called articulators. All the terms are borrowed from the dictionary of terms of the above-mentioned book – p. 110.

[17] SYROVÝ, Václav. *Hudební akustika*. 2nd, rev. edition, Praha : HAMU, 2008. 448 p. ISBN 978-80-7331-127-8. p. 211

singing performance. Their frequencies vary and they depend on the position of the tongue, lips, jaws, and other articulators. 18

5. The presented research of individual tones is evaluated in connection with the conclusions of the expert listening done by a vocal pedagogue[19], who relates the acquired data to the results of his/her aural analysis as well as to the Zichian interpretation analysis.

The above points assume that important (unaccompanied) tones of the researched melody are selected for analysis (e.g. the highest, longest, or otherwise accentuated tones). Here, we also can refer to Zich's findings concerning time localities[20], dynamics, etc. It is also logical that with increasing number of examined tones within a melodic unit, the physioacoustic information becomes more graphic and also more compatible with analyses of entire musical compositions.

1.3 Results

The results provided by analyses of classically educated opera type voices, or voices with exceptional natural dispositions differ fundamentally from uneducated voices which do not differ from those of general population. Although the leading scientists of the field claim that the physiological and psychological dispositions of the opera voice vocal expression have not been discovered yet, the following example shows:

a) a pronounced, so-called **singer's formant**[21] in a "big" voice, as well as major profiling of the formants of lower frequencies. The singer's formant consists at least of two clustered formants from among "F3,F4, and F5", that are much less variable than vowel formants F1 and F2. It is located in the frequency interval of 2,3 - 3,5 kHz, and is of great influence on the resulting sound. It is also a means of being heard by the audience even when the accompaniment part is quite loud. On high notes, the resonance of the singer's formant are contribute by a major part to the overall level of sound pressure,
b) the effect of vibrato of an opera voice which creates variations of the fundamental frequency and its harmonics as with the increasing ordinal number of the harmonic also its frequency swing increases (e.g. while F0 oscillates by 15 Hz in vibrato, the vibrato oscillates in the range 10x15 = 150 Hz for H10, etc.),
c) the impossibility of relying fully on pure abstract mathematical calculations of the frequencies and intensities of individual harmonics. The specific tuning of the formants done by the singer (intuitively, or in a controlled way), vibrato and other elementary interactions during the intonation of a tone create differences, often major ones, from the calculations.[22]

---

[18] See MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback.* 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7. Kapitola č.3 (pp. 13-21) .

[19] Donald Gray Miller notes on this topic: "Like pedagogical expertise itself, this knowledge is acquired slowly through experience; the objective nature of the signals, however, limits the degree to which a given teacher is free to interpret them." MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback*. 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7. Chapter 5, Practical Science, p. 35.

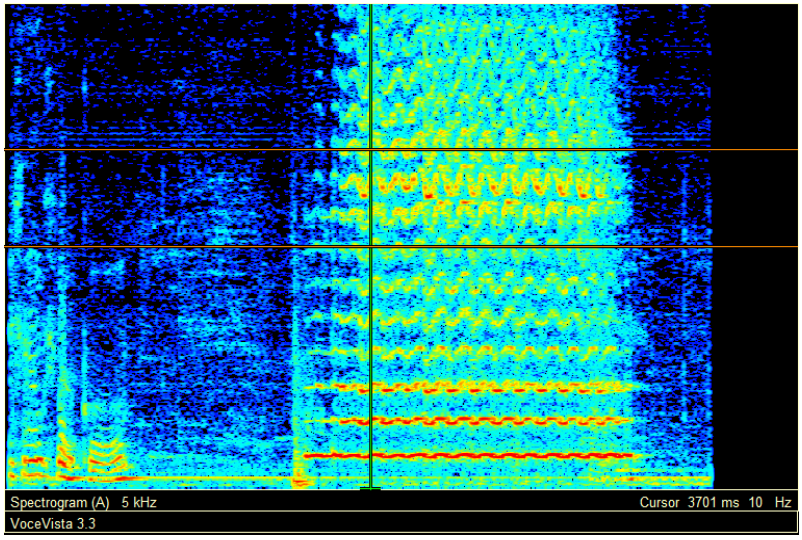
[20] See Zich J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky.* Praha: Supraphon 1975. pp. 12-18

[21] See MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback.* 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 s. ISBN 978-0-9755307-5-7. Chapter 5, Practical Science, p. 120.

[22] Computer data of the mathematical predictions discussed are obtained for example through the so-called linear predictive coding (LPC). However, its results are only plausible for the frequency range of human speech. Ibidem p. 117.

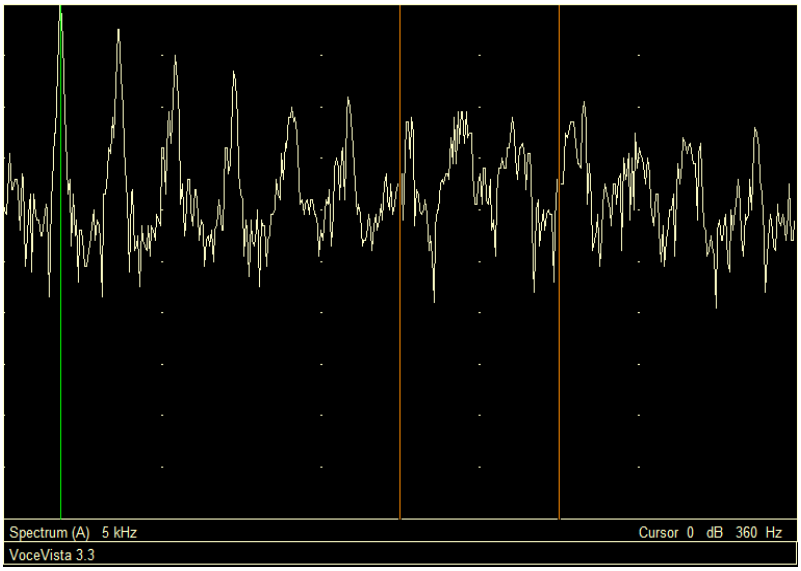
For a better understanding of what has been said, let us do a short analysis of the tone f1 sung by a great young singer, **Lucie Hilscher**, on the syllable [no] at the onset of the tone (see Fig. 2, the position of the time block when the data for spectral analysis was taken is marked by the vertical cursor).

Fig. 2



We shall deal only with the power spectral density diagram (see following Fig. 3). It is capable of substantiating the conclusions presented above.

Fig.3



fundamental frequency f1 (F0) = 360 Hz	0 dB (the position of the green cursor)
H2 = 720 Hz	-16dB
H3 = 1081 Hz	-14dB
H4 = 1448 Hz	-19dB
H5 = 1815 Hz	-22dB
H6 = 2175 Hz	-18dB
H7 = 2575 Hz	-22dB

H8 = 2916 Hz	-27dB
H9 = 3211 Hz	-22dB
H10 = 3577 Hz	-23dB

FREQUENCY ASSESSMENT DEVIATION in the order of tens of Hz
RELATIVE SPL (SOUND PRESSURE LEVEL) ASSESSMENT DEVIATION 6 dB

Both the picture and the table show that the most represented component of the surveyed complex tone is its fundamental frequency. The first six harmonics have sharp local maximum. On higher frequencies, however, there is a strong frequency response curve variation, and local maximums are difficult to identify. Still, in the frequency band between 2.5-3.5 kHz (and especially in the spectrogram in Fig. 2), there is a visible frequency response swing. It is possible to assume that the process of the singer's formant formation, and according to all signs, its peak may be localized around H8. Not the high intensity of all observed harmonics. We can assume that such parameters cause the large volume and fullness of the observed voice.

2 CONCLUSION

In the conclusion, let us return once more to the question why thus defined qualities of one tone are connected with the sound complex as reflected by Zich's theory of interpretation. We have found several mutually complementing answers:

a) Concerning composition, the role of any tone in a vocal phrase is clear to any composer who has encountered the issues of writing at least a song – every author carefully monitors its performability, both in terms of intonation and timber, which has to fit into the framework of the content concept of the composition. In music, both old and new, we may observe exceptional caution of composers for every detail of vocal performance.
b) Singing techniques builds, then, on absolutely precisely defined method of creating each tone, and therefore integrating into larger wholes occurs only upon mastering every individual tone in a phrase. It follows, that the triggering mechanism to interpretative mastering of the whole is hidden in the strategy of mastering individual tones and interconnecting them. The said process of studying a piece is slow during the time of training, in time of the singer's maturity it is accelerated.
c) Physioacoustics can then answer the question whether the tones lined together have similar internal structure, and whether it implies that the singer's registers are balanced or not. It is interesting to realize that the position of the singer's formant almost does not change during tone changes. It may, however come out in the positions of the harmonics with numbers of various orders. Thus, by analyzing a single tone of an individual singer, we can assume the timbre qualities of near tones, with less reliability, then, of more remote ones. From the analyses, done by now by the Music Department of the Pedagogical Faculty at University of West Bohemia, we can come to the conclusion that the resonance strategy of creating individual tones and the interpreting concept of a musical piece show, in outstanding singers, features of thorough premeditation and targeted continuous control. In beginners[23], the tie between the vocal and performing aspects is not demonstrable. The link between vocal culture and the performing concept is, however, given also by the level of physiology dispositions and intelligence. Here, using the case of Lucie Hilscherová, we could give an example of a personality of high intellect and physiological dispositions. In

[23] Here, beginners are considered to be freshman year students who have not taken any vocal training yet.

further research, it is necessary to further specify the presented connections and to look for their inner mechanisms. Some of the partial results are presented in the texts mentioned among the references.

References

1. BEZDĚK, Jiří Teorie interpretace ve vzdělávání sbormistrů. In *Cantus choralis : Mezinárodní sympozium o sborovém zpěvu*. 1st ed, Ústí nad Labem : UJEP, 2010. p. 7. ISBN 978-80-7414-219-2.
2. BEZDĚK, Jiří Vztah nauky o harmonii a teorie interpretace a jeho využití ve výukovém procesu mladých hudebníků. In *Hudobná edukácia : webová konference*. 1st ed. Bánská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, SR, 2010. p. 8. Available at WWW: <http://www.hudobnaedukacia.sk/konferencia.html>. ISBN 978-80-557-0021-2
3. BEZDĚK, Jiří The Theory of Interpretation in Choirmaster Education, Education and Science without boarders. 2010, vol. I, No. 2, pp. 105–107. ISSN 1804-2473.
4. BEZDĚK, Jiří Nad problémem objektivního uchopení vývoje zpěvního hlasu za pedagogického působení v určitém časovém období. K metodologii výzkumu na Katedře hudební kultury FPE ZČU v Plzni. In MEDZINÁRODNÝ SEMINÁR spojený s WORKSHOPOM TVORIVÉ VYUČOVANIE SPEVU I. 1st ed. Žilina: Music Department, Faculty of Natural Science at University of Žilina, 2011(in print). p. 12.
5. FEIFERLÍKOVÁ, Romana K posuzováni pěveckých výkonů na začátku a konci studia Zpěvu na KHK FPE ZCU. : K metodologii výzkumu na Katedře hudební kultury FPE ZČU. In *Hudobná edukácia : webová konference*. . 1st ed. Music Department, Faculty of Natural Science at University of Žilina, 2011. p. 12 (in print).
6. FEIFERLÍKOVÁ, Romana. Nad novými metodami akustické diagnostiky vokálního tónu.: Above the New Methods of Acoustic diagnosis of Vocal Tone. In: *Sborník konference: Mezinárodní konference Evropské pedagogické fórum 2011*. 1st ed. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2011
7. FEIFERLÍKOVÁ, Romana. Prostředky výkonného hudebního umění ve výuce sólového zpěvu na příkladu soudobé vokální skladby. In *sborník z webové konference Hudobná edukácia a vzdelávacie programy*. Banská Bystrica 2010. ISBN 978-80-557-0021-2, pp.1-10
8. HORÁČEK, Jaromír; ŠVEC, Jan. Modelování lidského hlasu : Využití v klinické praxi i při zpěvu. *Vesmír* [online]. 2008, 87, [quot. 2011-11-12]. Available at WWW: <http://www.vesmir.cz>. ISSN 1214-4029.
9. COLECTIVE OF AUTHORS. *Jaroslav Zich; Skladatel, teoretik, interpret, pedagog.* 1st ed. Praha: Akademie múzických umění, 2012. hudba, dějiny hudby. ISBN 978-80-7331-221-3.
10. MILLER, Donald Gray. *Resonance in Singing : Voice Building through Acoustic Feedback*. 1st ed. Princeton, USA : Inside View Press, 2008. 131 p. ISBN 978-0-9755307-5-7.
11. SUNDBERG, J. Research on the singing voice in retrospect. *TMH-QPSR*. 2003, 45, 1, pp. 11-22. Also available at WWW: http://www.speech.kth.se/qpsr
12. SYROVÝ, Václav. *Hudební akustika*. 2nd updated edition. Praha : HAMU, 2008. 448 p. ISBN 978-80-7331-127-8.
13. ŠVEC, Jan G. Fyziologická akustika zpěvního hlasu: Nový pohled na starý problém. In: JIŘÍČEK, O. *60. akustický seminář & 36. akustická konference, Kouty, 22.-26.5.2000.*: *(Almanac)*. 1st ed. Praha: Praha: ČVUT & Česká akustická společnost, 2000.
14. Zich J. *Kapitoly a studie z hudební estetiky.* Praha: Supraphon 1975

15. Zich J. *Prostředky výkonného umění.* Praha: SNKLHU 1959BEZDĚK, Jiří Teorie interpretace ve vzdělávání sbormistrů. In *Cantus choralis : Mezinárodní sympozium o sborovém zpěvu*. 1st ed. Ústí nad Labem : UJEP, 2010. p. 7. ISBN 978-80-7414-219-2.

Contact

doc. Mgr, et MgA. Jiří Bezděk, Ph.D.
Západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická, katedra hudební kultury
Klatovská 51
301 00 Plzeň
phone: 606 665 102
email: bezdek@khk.zcu.cz

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY

Eva Zezulková

Abstract

The subject of the lecture is to define basic terminology and to introduce the results of the research oriented on determination the level of differentiation of partial abilities of pupils in chosen spheres of communicative competence. This was done in comparison with expected outcomes for pre-school education. On the basis of the analysis of the results the article contains specific suggestions and measures in special-pedagogical support for pupils with mild mental disability in primary education.

Key words: *pupil with mild mental disability, key competences, communicative competence, partial abilities, special-pedagogical support, supportive measures, curriculum documents for primary education.*

1 INTRODUCTION

School integration of pupils with health disability can also be seen as an important means of positive influence of attitudes of majority society towards people with health disabilities. Existing experience points to the fact that school integration of pupils with health disability is a difficult process mainly because it requires significant change in the current organisation and style of education in our schools. From these requirements arise higher demands for professional competences of teachers. The development of universal, effective and open communication is thus a principal goal of primary education. The process of education is in our educational system based on adequately developed language and communication abilities and skills in spoken and written form, on the achieved level of communicative competence corresponding to the content of education in given fields. The school integration of pupils with mental handicap appears to be one of the most difficult ones, since deviation in communication is always a symptom of mental disability, where direct proportionality is valid – the higher the degree of mental disability, the more severe speech disorders. Only on the basis of realization of the nature, rules and mechanisms of psychomotor development of pupils with mental handicap we can select and apply appropriate educational and special educational means in order to develop language and language competence of pupils in order to develop the communicative competence.

2 THE ANALYSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS WITH MENTAL DISABILITY IN PRIMARY EDUCATION

The Aims and Methods of the Research

In the conception of the planned research we started with the presumption that reaching the aims of primary education is conditioned by the abilities to perceive and listen to the content of educational offer, to understand the communicated and subsequently to reproduce one's own pieces of knowledge in written or spoken language. **The aim of the research** was to analyse pupils with mild mental disability in primary education from the perspective of the acquired level in selected areas of communicative competence in comparison with the

expected outcomes in selected areas of preschool education[1]. (Table 1) On the basis of obtained results it aims to characterise specific performances of pupils in the area of acquisition of communicative competence and deduce possible risks related to fulfilling educational goals (expected outcomes) in primary education.

Areas of Communicative Competence	**Item No.**	**Selected Partial Capabilities**
Controlling Speech, Formulating Thoughts Adequately	1	To name most of the things surrounding them
	2	To ask many questions
	3	To formulate sentences in a suitable and grammatically correct way
	4	To use complex sentences in speech
	5	To use simple sets of complex sentences
	6	To use all kinds of words
	7	To follow a story
	8	To tell a story, to describe a real situation
	9	To create simple rhymes
	10	To follow natural intonation, loudness and pace of the speech
	11	To pronounce most phones correctly
	12	To articulate clearly
Sharing Feelings and Moods	13	To be emotionally stable
	14	To express current emotional expressions naturally
	15	To use words expressing aesthetical sense, to express positive aesthetical experiences
Communicating Through Gestures and Words	16	To react to modulating tones of speech (colour, strength and pitch of the voice, stress, intonation)
	17	To be able to express mood via facial expressions (smile, crying, anger, sorrow)
	18	To understand word wit and humour
	19	To use semantic words
	20	To understand heard communication
	21	To differentiate some graphical symbols, e.g. pictographs
	22	To be able to imitate various ways of behaviour
Communication with Children and Adults	23	To use speech to regulate events around them
	24	To communicate adequately to the given situation (to know what is appropriate)
	25	To apply the habits of social behaviour (to greet, to say please, to thank, to listen to information, to follow instructions…)
	26	To improve regulatory function of speech
	27	To comment on their experiences, activities

[1] Educational aims in primary education are logically linked to the educational goals of preschool education, therefore observed partial capabilities result from The Frame Educational Programme for Preschool Education, educational area Child and their psyche – subareas Language and Speech, whose content greatly corresponds to the expected outcomes in the area of communicative competence for preschool education and it corresponds to the determined goals of the research.

	28	To speak autonomously on a given topic
	29	To accept compromises, to be able to solve conflicts by an agreement
Mastering the Abilities Preceding Reading and Writing	30	To show interest in books, magazines
	31	To follow text using eyes from left to right
	32	To acquire graphical form of speech without larger difficulties
Widening Vocabulary	33	To learn new words easily
	34	To ask about words they do not understand
	35	To be able to repeat plot in correct sentences
	36	To capture the main idea of a plot
	37	To be able to reproduce a short text by heart (rhyme, song, dramatic task...)
	38	To comment on the result of their creative activities (e.g. constructive, artistic, physical…)
Using Information and Communication Means	39	To show interest in books
	40	To focus on listening to reading
	41	To focus on listening to music
	42	To focus on watching a film
	43	To focus on watching a theatre performance
	44	To manage basic television operations
	45	To manage basic computer operations
	46	To manage basic telephone operations
Communication in Foreign Languages	47	To be able to learn foreign language

Table 1: The Overview of the Areas of Communicative Competences and Assessed Partial Capabilities

3 THE RELASATION OF THE RESEARCH

The research was of quantitative character with the use of the method of asking questions, which was realised by the application of research means of *observation record sheets*. By using the record sheets of observation we investigated the indicators of the reached level of selected partial capabilities of communicative competence in pupils with mild mental disability based on long-term observation. Through a simple sheet filled in by a pupil we assessed the level of selected language and communicative capabilities of the individual pupil. Teachers quantified the level of their judgement by determining it on a numerical scale using given instructions (see the example):

Example:

	Never	Rather Not	Rather Yes	Always
Speaks Autonomously	0	1	2	3

Instructions:

- If you think that the pupil always speaks autonomously, circle 3.
- If you think that the pupil never speaks autonomously, circle 0.
- Based on how often they speak autonomously, circle either 1 or 2.
- If you were wrong, cross out the answer and circle the correct one.

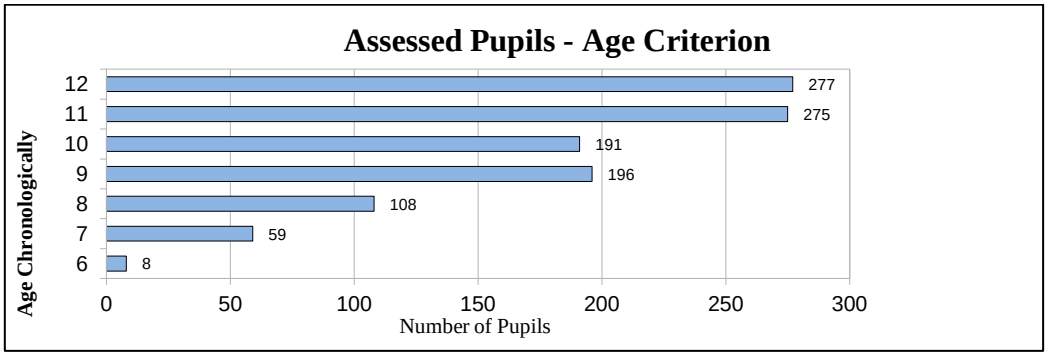
The primary task of collecting empirical data in relationship to the respondents and fulfilling the research was to address as many respondents as possible so that the validity of the answers to the questions in the *observation record sheets*.

The research project was carried out at primary schools educating pupils with mild mental disability. We addressed teachers taking part in the education of pupils with mild mental disability in primary education from the whole Czech Republic. The actual collecting of empirical data for quantitative research depends on the participation of the teachers involved in the research related to their willingness to carry out orientational assessment of selected partial capabilities of pupils.
The basic set of the research was formed by pupils with mild mental disability in primary education. The selected set of the research was formed by pupils with mild mental disability fulfilling the following criteria:

- they are pupils of primary education (with no respect to the form of special education[2]);
- their mother tongue is Czech language;
- the teachers are in contact with them for at least one school year;
- in pupils it is possible to orientationally assess, based on long-term observation, the acquired level in selected partial capabilities of communicative competence.

Altogether 249 schools in the Czech Republic were addressed. The research was supported by 119 schools, among which schools from all Czech regions participated. Finally, 414 respondents took part in the research by fillling in 1114 questionnaires.

During the research altogether 1114 pupils were assessed in partial capabilities of communicative competence. Out of these 0,7 % (8) were 6-year-old, 5,3 % (59) 7-year-old, 9,7 % (108) 8-year-old, 17,6 % (196) 9-year-old, 17,2 % (191) 10-year-old, 24,7 % (275) 11-year-old, 24,8 % (277) 12-year-old pupils. (Graph 1)



Graph 1: Assessed Pupils Based on the Age Criterion

The way of analysis of the collected data
The evaluation of empirical research was done by statistic method via procedures of basic descriptive statistics. The aim was to graphically and numerically summarize the results and to describe the situation in the research area. The higher levels of analysis were used in specific cases of verifying stated research hypotheses. For verifying the hypotheses we used chi-square goodness of fit test. The determind p-value of test criterion was compared with the level of importance 0,05.

[2] Regulation no. 73/2005 Coll., as amended.

Average level of selected partial capabilities in all pupils was determined by arithmetic mean (quotient of the sum of all points in the scale by the number of pupils).

Acquired level of pupils in defined areas of communicative competence was determined via score calculated for each pupil by adding the points on the scale in *n* chosen partial capabilities (in relation to the observed area). By calculating the frequencies in all pupils the following levels were determined:

0 to n	points	low level
n + 1 to 2n	points	medium level
2n + 1 to 3n	points	high level

4 THE EVALUATION OF THE RESEARCH

The results of the research show the level of partial capabilities of communicative competence in pupils with mild mental disability. They confirm uneven differentiation of partial brain functions and also their limited level.

By the analysis of the results of the research we found out that:

A) In primary education pupils with mild mental disability do not reach high level in comparison to the expected outcomes of preschool education in any of the observed areas;

B) In primary education pupils with mild mental disability reach medium level in comparison to the expected outcomes of preschool education in selected areas:
- Controlling speech, appropriate formulation of thoughts
- Communicating feelings and moods
- Communication through gestures and words (expected low level was not confirmed)
- Communication with children and adults (expected low level was not confirmed)
- Managing abilities preceding reading and writing (expected low level was not confirmed)
- Widening vocabulary
- Using information and communication means (expected low level was not confirmed);

C) In primary education pupils with mild mental disability reach low level in comparison to the expected outcomes of preschool education in the area:
- Preconditions for communication in foreign languages.

Possible Risks Related to Fulfilling Educational Goals in Primary Education

We assume that from the perspective of reaching educational goals of primary education the most risky capabilities are those that pupils ***do not have or rather do not have differentiated***[3] during primary education. (Table 2)

Communicative Competence	**Assessed Partial Capabilities**
Controlling Speech, Formulating Thoughts Adequately	Simple rhyming Speaking using more complex sentences Grammatical correctness of sentence

[3] These partial capabilities reach level *not* or they significantly tend to level *rather* not

	formulation
Communication in foreign languages	Preconditions for communication in foreign languages

Table 2: Capabilities that Pupils Do Not Have or Rather Do Not Have Differentiated

In the remaining selected areas of communicative competence (to share feelings and moods, to communicate through gestures and words, to communicate with children and adults, to manage the abilities preceding reading and writing, to widen vocabulary, to use information and communication means) the research did not confirm high risks in any of the assessed partial capabilities.

On the basis of the analysis of the results we further assume that from the perspective of reaching educational goals of primary education, medium risky are such capabilities that pupils in primary education more often ***have differentiated***[4]. (Table 3)

Communicative Competence	**Assessed Partial Capabilities**
Controlling Speech, Formulating Thoughts Adequately	To use simple sets of complex sentences To use all kinds of words To ask many questions To tell a story, to describe a real situation To follow natural intonation, loudness and pace of speech To articulate clearly To pronounce most phones correctly
Sharing Feelings and Moods	To be emotionally stable To use terms expressing aesthetical sense To express current emotional expressions naturally
Communication Through Gestures and Words	To use semantic words To understand word wit and humour To differentiate some graphic symbols To be able to imitate various ways of behaviour
Communication with Children and Adults	To speak autonomously on a given topic To accept compromises, to solve conflicts by an agreement To improve regulatory functions of speech To communicate adequately to the given situation
Managing the Abilities Preceding Reading and Writing	To show interest in books, magazines To acquire graphic form of speech without larger difficulties
Widening Vocabulary	To capture the main idea of a plot To learn new words easily To ask about the words they do not understand To comment on the result of their own creative activities To reproduce a short text by heart
Using Information and Communication Means	To show interest in books To focus on listening to reading

Table 3: Capabilities that the pupils have rather differentiated

[4] These partial capabilities do not reach but significantly tend to the level *rather yes*

We assume that from the perspective of fulfilling educational goals of primary education the least risky capabilities are those that pupils during primary education ***have differentiated***[5]**.**

Communicative Competence	**Assessed Partial Capabilities**
Controlling Speech, Formulating Thoughts Adequately	To follow a story and to name most of the things in the surroundings
Communication Through Gestures and Words	To understand heard communication To be able to express mood via facial expressions And to react to modulating sounds of speech
Communication with Children and Adults	To comment on their experiences and activities To use speech to regulate events around them To apply the habits of social behaviour
Managing the Abilities Preceding Reading and Writing	To follow text with eyes from left to right
Using Information and Communication Means	To focus on listening to music To manage basic telephone operations To focus on watching a theatre performance To manage basic computer operations To focus on watching a film To manage basic television operations

Table 4: Capabilities that the pupils have differentiated

5 SPECIAL PEDAGOGICAL RECOMMENDATION FOR THEORY AND PRACTISE

The realised research confirms the presumptions that in the course of primary education pupils with mild mental disability do not have anchored partial capabilities in selected areas of communicative competence in comparison with the expected outcomes of preschool education. We assume that this finding predicts the decrease in school success and it threatens fulfilling of already modified educational goals (reaching expected outcomes) not only in primary education.

For the pupils with mild mental disability during the 1st period (1st to 3rd year) it is necessary to create *a system of Supportive measures for the development of communicative competence* in order to:

- reduce negative impact of partial capabilities, which are not or are rather not differentiated (high risks)
- reduce or eliminate negative impact of partial capabilities, which are rather differentiated (medium risks)
- anchor and automatize those partial capabilities that are differentiated (low risks)

Suggestion of Supportive Measures for the Development of Communicative Competence:

[5] These partial capabilities reach the levels *rather yes* or they significantly tend to the level "yes"

Update general characteristics of the area of education Language and Language competence:

- In the goals of the area of education:
  - to stress pragmatic goal of education towards communication and practical preparation of pupils for everyday communication with people in various communication situations through language and other language means.
- In the content of the subject matter:
  - to stress the development of auditory differentiation of speech, listening with understanding and reading with understanding.

- To widen the area of education Language and Language Communication by a new (or supplementing) field of study Dramatic Education in order to support the development of communicative competence.

In the education of communication as well as during the therapy of symptomatic speech disorders in children with mental disability it is necessary to carefully take care of the requirements for language communication (expressive component) being in accordance with the level of language competence (receptive component). If the requirements for the language communication (in spoken or written form) are inadequate, the process of acquisition of communicative competence may be deformed. The primary task of the support of the development of communicative competence in pupils with mild mental disability is the stimulation of the development of internal language capabilities (language competence) and the support of formulation of thoughts. Secondly, we develop the formal aspect of speech, i.e. the articulation of phones or their graphical form.

Sources

1. BENDOVÁ, P., ZIKL P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
2. GAVORA, P. U*čitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
3. HARČARÍKOVÁ, T. a kol. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku.* Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-89-7.
4. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-1234-9.
5. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. *Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
6. JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1594-0
7. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
8. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
9. LEBEER, J. (ed.) a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
10. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* [ze slovenského originálu přeložila J. Křížová]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
11. PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. ISBN 80- 7367-101-8.
12. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice.* Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

13. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* Praha: Grada 1997. ISBN 80-7169- 512-2.
14. ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně - scientické a kvalitativně - humanitní přístupy k edukačnímu výzkumu.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8
15. VANČOVÁ, A., HARČARÍKOVÁ, T. *Špeciálnopedagogické intervencie a komplexná starostlivosť o deti s postihnutiami raného a predškolského veku.* Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-84-2.
16. ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením.* V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.

Research project:
Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, reg. č.: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006

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

WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT SOCIAL EXCLUSION OF THEIR PUPILS?

Martin Kaleja

Abstract

This paper deals with parcial research study discussing about the opinions and attitudes of teachers of Roma pupils in primary schools and his/her competences. It presents some educational context of social exclusion of Roma pupils in the Czech Republic. The questions of social disadvantage and of educational of requirements are also mentioned.

Key words: *education, Roma pupil, competence of teacher, social exclusion, disadvantage, opinion, attitudes*

1 INTRODUCTION

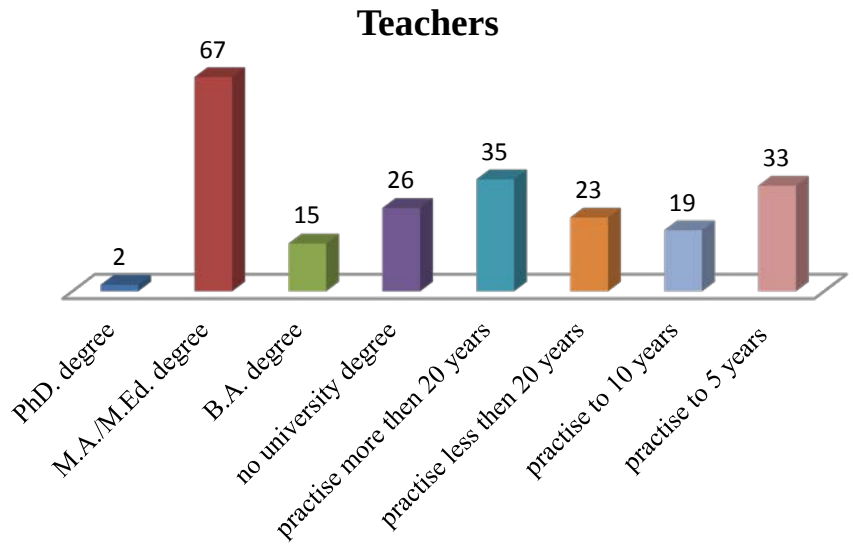
Many authors focus on the issue of the personality of teachers or his/her pedagogical competences (such as e.g. Seberová 2006, Švec 1998, Vančová, Harčaríková 2013, and many others). An attention is paid to pedagogical competences, to communication with pupils and also to pre-graduate preparation of teachers etc. We do not address the psychological issues of the personality of a teacher (see Kaleja 2011), nor general competences of teachers. On the contrary, we want to focus on specific competences of teachers dealing with Roma pupils, who are socially excludeda from primary school system. While doing so, we base our efforts on existing long-term educational experiences with Roma pupils, with teachers (teachers and assistants of teachers), and also with Roma' parents. Our experiences are further enhanced by already performed research projects dealing with a wide spectrum of educational problems of this target group. Specific skills and competences of a teacher dealing with Roma pupils represent a set of attributes and characteristics that the teacher applies during his teaching work with the intention to make the educational process as effective as possible in relation to the target group. Attention is mostly paid to special educational needs of these pupils.

Akimjaková (2009) states that in terms of motivation of socially disadvantaged Roma children and in order for Roma pupils to actually attend school, the decisive factor is the actual personality of the teacher. She says that if pupils feel a positive personality from their teacher, they are able to achieve surprising and successful results. On the other hand, if the positive personality of the teacher is missing, not even the best teaching method will help the teacher to achieve results. Often we do not realize that the relationship of pupils who come from socially disadvantaged (and only from disadvantaged) environments, is formed at an early age. It is very difficult to persuade them to replace their behavioural patterns that they accepted from their parents with behavioural patterns presented by their teacher. Therefore, it is desirable according to Krupová (2009) to create for these pupils highly motivational and stimulative environment in school, so they have a chance to experience the joy of new knowledge and success. Roma ethnic groups view the education process in terms of axiological aspect completely differently when compared with the majority of the society. Education is usually given lower importance (see more in Kaleja 2011). However, we cannot say that educated Romas´ view education as unimportant. If we say something like that, it would be an incorrect interpretation taken out of a broader context. Krajčíriková and Oravcová (2010) state that pupils lack positive role models in their parents, who would explain to them the importance and need for education and also parents do not encourage their children to go to school so the child does not feel the need to be in school, and to belong

there. Often parents urge their children to go school only to receive social benefits, etc., and ignore the need for actual self-realization of the pupils. Therefore, it is desirable that teachers of Roma pupils (and also others - such as social workers, and adults) are aware of these facts and that they take these facts into consideration during their pedagogical work.

2 RESEARCH STUDY

In the years 2010 – 11 we implemented a research, whose aim was to focus on finding the impacts of social exclusion on the sociological level and in the level of social disadvantage of pupils seen by the pedagogical workers of selected primary schools in Ostrava. Within the researched issue the quantitative method was applied. Into the empirical survey there were deliberately chosen 6 primary schools that educate in almost absolute majority pupils from Roma minority from socially excluded localities in Ostrava. At the time of the data collection (spring 2011) 142 pedagogical workers (including the *teacher's assistants*) were employed there. In the investigation 110 of them (77,5 %) actively participated, which can be considered a relatively representative number with respect to the research set.



Graph 1: *The basic characteristic of respondents*

The research instrument was a newly created questionnaire of it's own structure. It consists of 13 research areas (see RA1-13) and a few categorical areas (e.g. level of achieved education, length of teaching experience, gender, school, etc.). For the purposes of interpretation of the research findings we present all data generalized, not separately according to particular subcategories. In the research field the pedagogical workers had were allowed to choose more than one answer, thus the sum of the quantitative expression in the given subcategories (RA1-13) does not have to be 100 %.

The main research question was: ***What aspects of social exclusion and disadvantage of Roma pupils have an influence on the process of education seen by the eyes of pedagogical workers?*** and it was divided into the following research areas / sub-questions (RA1-13):

- the reasons of insufficient pre-school education (RA1),
- the conditions under which the parents choose the preparatory class of primary school (RA2),

- what differences can be seen in children who attended pre-school or the preparatory class of the primary school and those who did not attend pre-school or preparatory class of the primary school (RA3),
- the conditions under which the preparatory class of primary school would be considered beneficial (RA4),
- the reasons of language barrier in children / pupils (RA5),
- factors which can have a positive influence on overcoming the language barriers (RA6),
- teaching Roma pupils Romany language in primary school (RA7),
- the possibilities of help in overcoming the language barrier in the classroom (RA8),
- reasons for increased absence of pupils (RA9),
- causes of insufficient motivation of pupils for school work (RA10),
- the possibilities of taking into account pupils' hobbies in the classroom (RA11),
- conditions to improve the school success (RA12),
- knowledge of socially excluded areas / environments (RA13).

The orientation was directed to identify the opinions of pedagogical workers, who come into a daily contact with socially excluded / disadvantaged pupils. By the empirical investigation we want to show **how these pedagogical workers of the schools**, who are in a daily contact with pupils, **perceive the context of social exclusion**, actually the social disadvantage of their pupils. On the basis of the findings we can be further work with the pieces of knowledge and direct them to a deeper inductive (*qualitatively oriented*) analysis. After the execution of the content analysis of relevant legislative documents, specialized sources, strategic or inspection reports etc. we place the obtained knowledge into wider social, and also educational context.

Clarification of terminology

- **Social exclusion** is rising from the concept of analysis of social exclusion, it has sociological connotations, with dual interpretation:

1) There are defined persons with appropriate characteristic, that are socially excluded or there exists a risk towards this phenomenon. There especially belong: persons with any kind of disability, addicted people, elderly people living alone, people with low qualification, unemployed people or people employable with difficulties, etc.
2) In the conditions of the Czech Republic mainly people living in ghettos (in socially excluded localities) are considered excluded persons. In this context those are mainly Roma people (almost 90 %).

In our text we hold the point no. 2.

- **Social disadvantage** is legislatively defined in the law and regulations dealing with education. By the concept they belong **to the category of special educational needs** (*health disability, health disadvantage and social disadvantage*). Social disadvantage involves:
- children living in institutional and protective education,
- children of migrants, asylum seekers, refugees,
- children from families with low socio-economic status,
- children whose mother tongue is different from the language of the teacher,
- children whose parents (guardians) do not cooperate with the school.

3 INTERPRETATION OF RESEARCH FINDINGS

- RA1: ***What are the reasons for insufficient pre-school preparation of socially excluded Roma pupils?***

The Roma parents come from socially excluded areas and they are significantly determined by the environment, its perspective resulting from negative deviations (*social-pathological phenomena*), which immediately accompany the social exclusion. The manifestations of social exclusion relate mainly to the low level of education, unemployment, dependence on state social support, social-pathological phenomena etc. Social exclusion is manifested in socio-economic, cultural and political dimensions. Thus the pedagogical workers suggest that the problem is in **insufficient family support of pupil's educational career** (95 %), as well as in ascribed **importance and low rating of pre-school education** of their children in the system of education (90 %). This only confirms the empirical findings related to the preparatory classes of the primary school (see Kaleja 2013, and also Analysis by company GAC).

- RA2: ***On what preconditions the parents choose the preparatory class of the primary school?***

On the basis of their own experience teachers declare, that parents' decision, whether the child will attend the preparatory class of the primary school, affects the assumption that the child will continue in the compulsory school attendance at this particular primary school (80 %). Therefore if the parents choose pre-school education for their children, **they prefer the preparatory class of the primary school.** With respect to the inclusive conception of school it can be only recommended and highlighted so as the preparatory classes of the primary school are formed exclusively with schools of the main educational stream. In **Report on the State of the Roma Minority in the Czech Republic in 2010** there is stated that if the preparatory classes of the primary schools are established in primary practical schools, there is an assumption that the child starts his / her educational career immediately outside the main educational stream, which cannot be considered an inclusive educational mechanism.

- RA3: ***In what can be seen the differences in children who attended the pre-school or the preparatory class of the primary school and in children who did not attend pre-school or the preparatory class of the primary school?***

The differences are reflected mainly in general unpreparedness for entry to the first grade of primary school of the main educational stream. It considers especially the level of **adaptability to the new environment and new order, the system of requirements, the basic knowledge of space and time** (75 %)**. The deficiency can be also seen in the basic academic knowledge and general skills** (90 %), which an ordinary child entering school has already acquired.

- RA4: ***On what conditions would be the preparatory class of the primary school considered a benefit?***

Regular attendance has a significant influence on the effectiveness of the educational process. The absence in the lessons in the preparatory classes of the primary school is excusable, because the attendance in the pre-school preparation is not obligatory (*the same as in pre-school*). In relation to the attendance we very often face long weekends, with absence, when the parents do not get up in the morning, do not walk the child to school, or they consider the attendance in the preparatory class a formal matter (25%). **The attendance in preparatory classes of the primary school could be far more effective for the child alone, provided**

that his / her attendance is highly regular and the parents also work with the child at home (85 %).

- RA5: ***What are the reasons of language barriers in children / pupils?***

The parents of Roma children **themselves do not acquire the language of the majority society sufficiently.** They speak sc. Roma Czech language (see Kaleja 2011). The parents speak in ethnolect, the vocabulary is poor from the perspective of lexicology. Mother tongue of Roma pupils significantly affects their form of the Czech language, and this is very often the first cause why the majority of Roma pupils, according to the report of the European Roma Rights Centre (1999), was placed into the special education. The report stated: *"The pronunciation of a Roma child is generally different from the one of a non-Roma child and thus psychologists sometimes wrongly concluded that the Roma child is not clever only because of his / her accent."* (ERRC 1999:31) Another factor of language barrier that the pedagogical workers perceive is **unwillingness of parents to participate in learning**. Last year the Czech School Inspectorate (CSI) got involved in the issue of social disadvantage through an investigation in primary practical schools. In 2009/2010 the Czech School Inspectorate carried out an inspection of correct placement of pupils into schools out of the main education stream. It was focused on the effectiveness of the usage of diagnostic stays and the possibility of pupils to return into to the main education stream. Further the inspection monitored in what way the schools in their own evaluation of Roma pupils observe their language, culture and former experience with learning. During the inspection 171 of 398 primary practical schools were visited. From the results it is obvious that some Roma pupils were unjustifiably determined as pupils with mental disability, that not in all cases the legal requirement for their placement into special classes was fulfilled and that diagnostic stays of pupils were not always determined in accordance with the rules (CSI 2010, on-line).

According to the thematic report of the Czech School Inspectorate with the title **Summary of pieces of knowledge from the thematic inspection in former special schools** from the year 2010 there were *"…in school year 2009/2010 in these schools reported in statistics 17 455 pupils, the actual number at the time of inspection was 15 894 pupils. 5 052 pupils were placed there without the diagnosis of special educational needs. From the total number of pupils 68,2 % were diagnosed with mild mental disability, out of which according to the directors and school counsellors 35 % are Roma pupils with mild mental disability. The highest occurrence of these diagnoses in Roma children was in the Ústí nad Labem region (53,1 %), Karlovy Vary region (48,5 %) and Liberec region (41,8 %)."* (CSI 2010, pg. 5) The report further states: *"In accordance with the Education Act in the visited schools insufficient identification and evidence of socially disadvantaged pupils were discovered, there is preserved general focus of evaluation of unsuccessfulness of pupils in ordinary education stream as mild mental disability. There is missing differentiation of needs and specific conditions of support of socially disadvantaged pupils and pupils with mild mental disability and it has a significant impact on the possibilities of Roma pupils to integrate into the main education stream according to the Frame Educational Programme of Special Needs Education."* (pg. 6)

- RA6: **Which factors can have positive influence on overcoming the language barrier?**

To apply **greater demands on teaching the Czech language** in lessons of Roma pupils sounds quite uneven. The Czech language is for majority of those pupils a secondary language, it belongs to a completely different language group, and moreover, the level of the language is affected by many factors, e.g. social environment, socio-economic position of the

family (see also Bernstein's theory of language codes in Kaleja, M. 2011) etc. On the other hand the teachers believe that if the parents talk to their children in standard Czech, they do not use ethnolect, their form of the Czech language would be much better (95 %). It is therefore worth considering, whether with respect to the above mentioned such argument of the teachers is really legitimate. It is not possible to determine what great demands mean and whether it is really justifiable. The presence of the teacher's assistant (65 %) is considered a huge help by the teachers for communication with Roma pupil and their parents. They also mention relatively large shortage of the teacher's assistants (50 %).

- RA7: ***What is the attitude of pedagogical workers towards the teaching of Romany language to Roma pupils in primary schools?***

If it should be chosen whether to introduce Romany language into the curriculum of primary education, and it means into schools were there is a predominance of Roma ethnicity, there are no objections from the teachers. They recommend the teaching of Romany language in the form of an extra-curricular lesson (30 %), not an obligatory or an optional subject (60 %). However, there are also those who argue that the teaching of Romany language is not and could not be a benefit for the educational perspective of Roma pupil (10 %).

- RA8: ***What are the possibilities of help to overcome the language barriers in the lessons?***

The language barrier can be overcome by the help of the application of an individual approach to the pupils (35 %), through tutoring concentrated on the development of communicative competence (20 %), through a proper model of speech in the person of the teacher (60 %) and through frequent repetition of thematically correct expressions and phrases (70 %).

- RA9: ***What reasons for the increased absence of the pupils do the pedagogical workers see?***

According to the pedagogical workers the reasons for the increased absence of pupils corresponds to the parents' lack of interest in children's education (85 %) and the lack of interest of the pupils in the school work (75 %).

- RA10: ***What are the reasons for insufficient motivation of pupils for school work?***

The parents instil to their children the insufficient prospect for further education and employment, and success on the labour market (75 %). Already according to the research of M. Kaleja (2010) it became clear that Roma parents perceive racism in the Czech Republic very intensively and they believe (38 % out of N183[1]), that in case of the ethnic Roma person the education does not play any role in order for the Roma person to be successful on the labour market. The colour of the skin is decisive according to them. Only 29 % (out of N183) claim that with the acquired education the Roma person can find the job.

- RA11: ***What are the possibilities of taking into consideration the hobbies of pupils in the lessons?***

According to some teachers taking the hobbies into account, or using them in the educational process does not take place (40 %). They argue by the fact that the curriculum is quite extensive, that there is no place to add range into the educational process (30 %). The benefit for both the theory and the practice would be to deal with this fact. **Pupil's potential, its usage can be a great mechanism energising motivation, interest in education.** It is sad that

[1] N183 = sample of 183 people

many teachers do note pay enough attention to it. Some of them report that they partially take into account individual abilities of their pupils (35 %).

- RA12: ***What conditions can help to improve the school success of the pupils?***

Almost all schools are struggling with the lack of material conditions for school work. The pupils go to school without school necessities, in some schools the books and exercise books remain in the classroom. They do not take them home. They do not prepare for the lessons, they do not do their homework. Thus learning is significantly determined by these circumstances. Books and encyclopaedias are available only in school and they are not always optimally used in the education process. Pedagogical workers determine as a condition for the improvement of school success of a pupil parents' interested in children's education (90 %), and also better material facilities of the family (65 %) and professional approach of the teachers themselves (30 %).

- RA13: ***Do the teachers know what the life in socially excluded localities is like?***

Many teachers have no real conception about the issue of social exclusion. They perceive this phenomenon only generally, they are aware of socially pathological phenomena occurring in socially excluded localities (ghettos), however, they do not deal with the scope of impacts and life perspective of children (pupils) growing up in socially excluded families. Some of them are not interested in knowing and they argue by the fact that the family does not cooperate with the school (80 %), their main task is to educate, and only then to raise the children (70 %). They do not solve the consequences of this phenomenon because it is not in the scope of their competences (60 %).

The extent and impacts of social exclusion are immediately reflected in school practice, their influence is very noticeable. Pedagogical workers (*all the pedagogical workers of the school*) should have adequate knowledge relating to this issue. Those would help them better understand the problems connected with the phenomenon of social exclusion, they would in better way help them to see the importance of school success of socially excluded Roma pupils. The teachers have the key role in the process of shaping life perspective of the pupils, they have direct influence on the formation of the personality of the pupil.

The realised research is a kind of a probe that outlines the current situation. It predicts the necessity to further deal with the research area, both quantitatively and qualitatively.

4 SUMMARILY

Pedagogical work with socially excluded Roma pupils is very demanding. It requires high level of resilience on the teacher's part. Lacková (2009) addresses moral resistance in terms of intercultural context and provides several theoretical models of resilience and also characterizes psychological concept of this phenomenon. She understands resilience as an activity (performed against all obstacles and unpleasant situations) focusing on achieving a certain goal and that is, that a man should reach a certain quality of life. However, we should remember not to focus only on pedagogical workers but also on students themselves and try to increase their resilience levels. Personality of Roma pupils´ teacher should be characterized by intercultural sensitivity, which would be presented by (see Kaleja 2011, 2013):

- willingness to work with the Roma ethnic group,
- the ability to respect the particularities of ethnic pupils
- good social skills,
- knowledge of Roma ethnicity (social differentiation, structure, existential issues, culture, tradition)

- basic knowledge of Roma language,
- willingness to provide primary knowledge about the culture of Roma ethnicity,
- strict justice to all pupils,
- prosocial sense of the solution of educational problems,
- sensitive active / activating communication with parents.

The characteristics of intercultural sensitivity correspond to the concept of teacher oriented to humanistic education (Dargová 2001). Dargová (2001) defines humanistic education as education, when teachers look at physical, mental and moral development of pupils with the accent of self-creation and self-improvement. The main representatives of this concept are Carl Rogers, Abraham Maslow, Gordon Allport. Dargová further emphasizes that the representatives of humanism in education concern every pupil as being free, original, creative and authentic, not only as being reactive.

Teachers of Roma pupils should know the local environment from which the pupils comes from, should be aware of his family environment and should also be oriented in the issues of educating ethnic pupils. Roma children coming from socially excluded environments have completely different educational dispositions, such as for example:

- parents have low education, children have different models, not only within level of education, but generally,
- parents are unemployed or unemployable, they are dependent on social benefits and lead their children to that,
- their needs, values and motivations for schooling are different, they hardly can understand the meaning of level of school education,
- their social, cultural, social-economic and politic positions are different, they are born in this, they are growing up in this, and they hardly get out of this on their own, they need some help,
- they have inconsistent experience with majority, such as prejudice, racism, physical, psychological and social attacks,
- children live two worlds in parallel (Roma people´s world and majority people´s world), many times they cannot understand the rules, style of communication, they cannot clearly understand the way of behavior of people from majority, etc.

Biography

1. AKIMJAKOVÁ, B. Resocializačné pôsobenie v špeciálnej pedagogike z kresťanského hľadiska. in: *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca I. Špeciálna pedagogika. Rodina – škola – spoločnosť.* Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok, 2009. ISBN 978-80-8084-490-5, s. 8-13.
2. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách.* Praha, 2010.
3. DARGOVÁ, J. *Tvorivé kompetencie učiteľa.* Prešov : Privat Press, 2001. ISBN 80 – 968608 – 1 – X.
4. EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic.* Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
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. HARČARÍKOVÁ, T. a kol. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku.* Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-89-7.
8. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol.* Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
9. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-8073-689438.
10. KRAJČIRÍKOVÁ, Ľ.; ORAVCOVÁ, M. Hodnotová orientácia rómskych rodín. in: Chudoba v kontexte dneška - zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti In. Gažiová M. (red.): *Zborník referátov z IX. sociálno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 113-121.
11. KRUPOVÁ, I. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. In: Gažiová M. (red.). *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti*. VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122 – 132.
12. LACKOVÁ, L. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte.* Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
13. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta OU, Ostrava 2006. ISBN: 80-7368-270.
14. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 998. ISBN: 80 -210 -1937 -9.
15. VANČOVÁ, A., HARČARÍKOVÁ, T. Špeciálnopedagogické intervencie a komplexná starostlivosť o deti s postihnutiami raného a predškolského veku. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-84-2.
16. ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.
17. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením.* V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7368-991-9.

Research project:
Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, reg. č.: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Contact Address :
PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF OU
Varenská 40a
701 03 Ostrava
Tel: 597 092 672
email: martin.kaleja@osu.cz

THE IMPORTANCE OF THE SCHOOL SUCCESS IN THE SELF-ASSESSMENT OF A PUPIL WITH THE LEARNING DISABILITY

Terézia Harčaríková

Abstract

If pupils are successful in school, their self-confidence will be supported and they will easily believe in their success in their life. Pupils with the specific learning disabilities are losing their confidence in their abilities and they start to believe in an inefficiency of their effort. School assessment participates in shaping mental parts of the personality of each pupil, because it influences the area of pupils' confidence, their consciousness "I", their self-assessment, the area of their aspirations, motivational structures and their position in a group. It markedly influences their relationships with other people and their perspectives and opportunities to enforce.

Key words: *self-assessment, self-concept, self-assessment of a pupil, specific learning disability, school self-assessment, pupil with the specific learning disability.*

1 INTRODUCTION

Specific learning disability is a phenomenon**,** which changes the self-assessment of a child and lowers its confidence and self-esteem. A preservation of self-confidence is important, because it helps to resist a different difficulty connected with the specific disability (Czudnowski-Mardell, 2001 quoted in Vágnerová, Krejčová, 2006).

A persistent failure of children with the specific learning disabilities often worsen their position in the class. Pupils with the specific learning disabilities have worse self-assessment than their schoolmates without these problems, but this self-assessment is lowered mainly in the area influenced by their disability (Chapman, Tunmer, 2003 quoted in Vágnerová, Krejčová, 2006). Children with dyslexia have worse self-assessment only in the reading, alternatively in other language skills, but they consider themselves as the average even above the average in other areas. It seems that these children do not have a tendency to evaluate their results as negatively as their teachers (Aldridge, 2004 quoted in Vágnerová, Krejčová, 2006). Usually, it is very difficult for pupils with the specific learning disabilities to equalize with others, because they are not able to work at the same level. They have often permanent the worst ratings. Despite that surroundings behave to these pupils with the empathy and understanding, they often fully know their weaknesses. A repeated experience of failure always raises a probability of a deterioration of self-assessment and a formation of insufficient self-confidence (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). There is a risk of development of inferior feelings because of inability of these pupils to handle school activities in a comparison with their schoolmates (Matějček, 1989 quoted in Šporcrová a.i., 2002). This feelings might also show in a different area. There might be a general negative attribution when are these children evaluated as generally unable and reluctant to work. They are attributed by low competences and nobody expects anything positive. These children feel a distrust in achieving of better results and they cannot preserve sufficient self-confidence (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, Vágnerová, Krejčová, 2006). Settle and Milich (1999) claim that if children are exposed to a frequent failure, it is probable that a strategy of learnt powerlessness will develop (Kotrusová, 2005). Repeated failures lower the motivation to learn. A pupil has bad experience and that is the reason why he do not expect that he can be

successful sometime and he stop with his effort (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). The source of a frustration of children with the learning disabilities is an inability to satisfy expectations of others. It brings a rage and anger toward school, teachers and parents. A child can often suppress its anger in school and it becomes extremely passive (Gabrišová, 2006 quoted in Tichá 2007/08). However, some pupils continue to study despite difficulties and lower satisfaction. The attitude of a pupil depends on many factors: personal features, general stability, resistance to burdens, social support of family, good social position among peers etc. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Pupils acquire attributions of personality in the education process, which condition the following development of their self-concept (Kranz, 2004 quoted in Schusterová, Štochmalová 2004). School is an institution which allows own realization to a child and simultaneously it is a significant determinant of creating their self-concept. The quality of a self-assessment has a major emotional and social importance and it signals the degree of an adjustment with a difficulty of school failure (Vágnerová, Krejčová, 2006). It is important for activities in school what the child thinks about itself and about its learning competences. "Self-assessment is a base of a particular expectation and therefore it influences the motivation to learn" (Schusterová, Štochmalová, 2004). Self-assessment of children is influenced by opinions of teachers, experience and the influence of teachers and general climate of the class. It is also connected to marks and it is interesting that the self-assessment is more connected to an emotional attitude to school than to real own performances when it is correlated with fears from school (Wágnerová, 1995 quoted in Kosová,1997).

2 RESEARCH STUDY

School is an institution where you are also rated besides gathering knowledge, skills and habits (Vašašová, 2004). All rating processes and their demonstrations, which directly influence school teaching, are considered for the rating (Slavík, 1999 qouted in Vašašová, 2004). One of important factors is a teacher and his rating which can differently influence a creation of assessment and self-assessment competences of pupils (Kolář, Šikulová, 2009).
Assessment of an individual is connected with their social need – to be evaluated mainly positively, objectively and fairly. It is also connected to a need of success, which is one of the most progressive spiritual need of people (Velikanič 1973, qouted in Vašašová 2004).

The goal of the research, which was realized in elementary schools for pupils with the physical disability in Bratislava, was to find out the level and the structure of school self-assessment of pupils with the learning disabilities in the conditions of education in common learning process. At the beginning, we assumed that the level of school self-assessment is lowered among pupils with the specific learning disabilities.

The basic diagnostic instrument was the Student's Perception of Ability Scale – SPAS. Authors of this questionnaire are F.J. Boersma and JU. W. Chapman, who originally chose 200 questions for pupils from the elementary school which were related to school performance and attitudes of pupils to the school. In Czechoslovakia, SPAS was used in 1981 for the first time. It was among children with dyslexia. Authors were Z. Matjček and M. Vágnerová. It was also successful among chronically ill children and children with different disabilities.

Lower age line (recommended) is formed by children with "social level of reading" (60 words per minute). The pupils from the 3rd grade are in this group. Upper age line (recommended) is formed by the pupils from the 9th grade from the elementary school. Original test SPAS created by F.J. Boersma and JU. W. Chapman was changed and adapted to our school conditions. The test has 6 scales with 8 items which are marked in the followed way: general competences,

Math, Reading, Orthography, Writing, self-confidence. We did not notice bigger problems during the administration. SPAS consists from 48 instructions. Child do a ring on answers YES and NO. Results were evaluated and processed. We recorded results in the graphs and tables.

The research sample was 125 pupils (44 girls and 81 boys) with the specific development learning disabilities who were educated in common elementary school. In the sample were pupils from the 5th to 9th grade of common elementary school. First group consists of 43 pupils from elementary school ES Kulíškova 8 in Bratislava. The second group consists of 82 pupils from the elementary school ES Jelenia 16 in Bratislava.

Tab. 1 Average sten rate measured by authors of SPAS in particular items

Scale	Children with failing grades		Children with excellent grades		Chronically ill children
	B	G	B	G	
1.	3,3	2,9	7,7	8,5	6,8
2.	3,7	3,3	7,6	8,2	6,5
3.	4,2	3,3	5,8	6,9	5,6
4.	3,9	3,5	7,7	6,8	6,5
5.	5,1	4,9	6,4	6,5	6,6
6.	3,9	3,3	7,8	8	6,3
TS	3,5	3,2	7,7	8,5	6,5

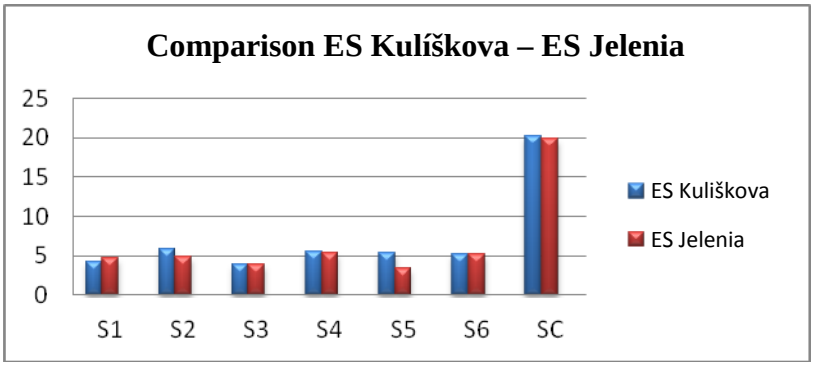
Legend: 1.general competences, 2.Math,3. Reading,4.Orthography, 5.Writing, 6.Self-confidence, TS – total score, B-boys, G-girls

Tab. 2 Average rates – rough score, sten in scales SPAS – ES Kulíškova – ES Jelenia

	HS1	S1	HS2	S2	HS3	S3	HS4	S4	HS5	S5	HS6	S6	TS	S
ZŠ Kulíškova	2,37	4,30	3,98	5,79	3,53	3,93	3,56	5,58	3,88	5,40	3,12	5,12	20,16	4,58
ŽŠ Jelenia	2,80	4,77	3,00	4,89	3,65	3,87	3,13	5,32	5,32	3,35	5,15	5,15	19,85	4,59
l. sign.	0,177	0,129	0,032	0,037	0,767	0,757	0,322	0,793	0,814	0,312	0,544	0,739	0,841	0,783

Legend: HS1-HS6 – rough score, S1 – general competences, S2 – Math, S3 – Reading, S4 – Orthography, S5 Writing, S6 – Self-confidence, TS – total score, S – total sten, l. sign. – level of significance

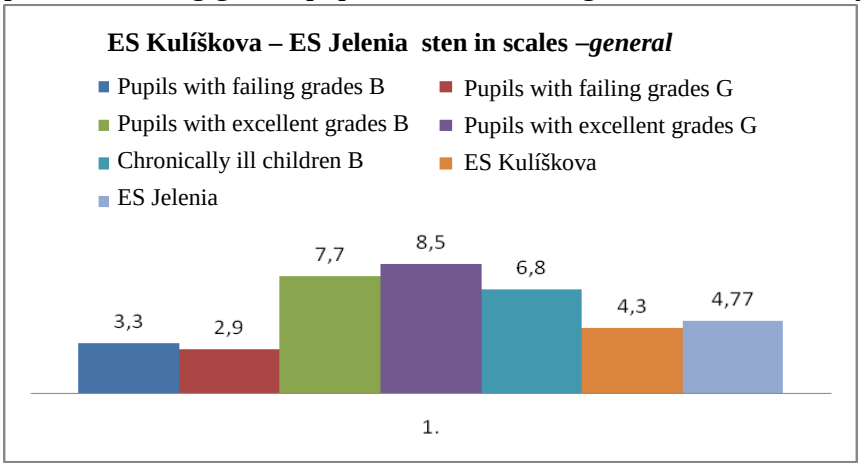
Graph 1 Sten in scales SPAS – comparison ES Kulíškova – ES Jelenia



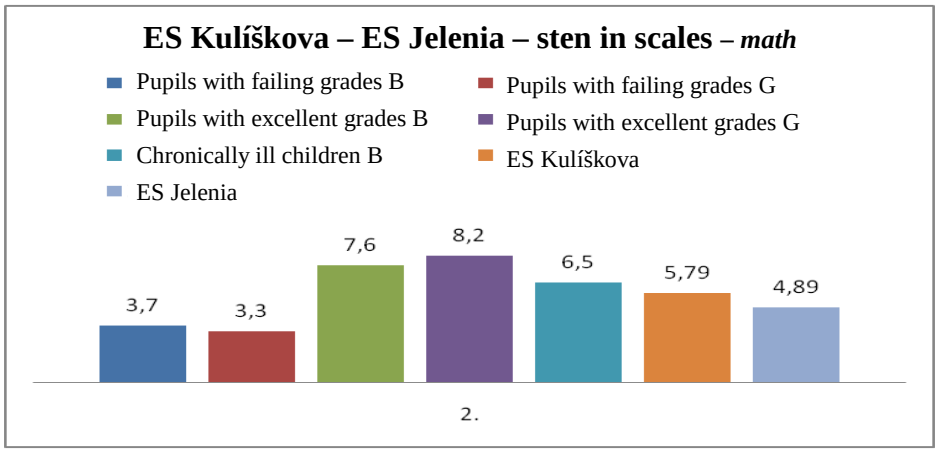
From the table 2 an graph 1 can be seen that average measured rates in average rough score and also in sten are among pupils ZŠ Kulíšková and pupils ES Jelenia almost the same. The statistic significance reach only in the scale Math. When we focus on average measured rates in the particular scales of SPAS, pupils from ES Kulíškova reach higher average measured rates in the scale Math and in the scale Orthography. The pupils from both schools reach almost the same average rates in the scales Reading and Self-confidence. The pupils with the

specific learning disabilities from both schools evaluate their intellectual competences, readiness and successfulness as very low.

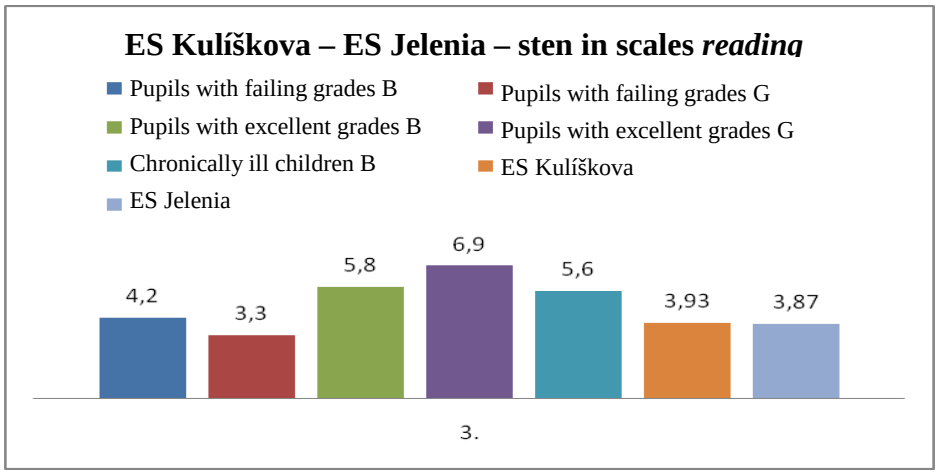
Graph 2 ZŠ Kulíškova – ZŠ Jelenia – **sten** in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades pupils with excellent grades and chronically ill children



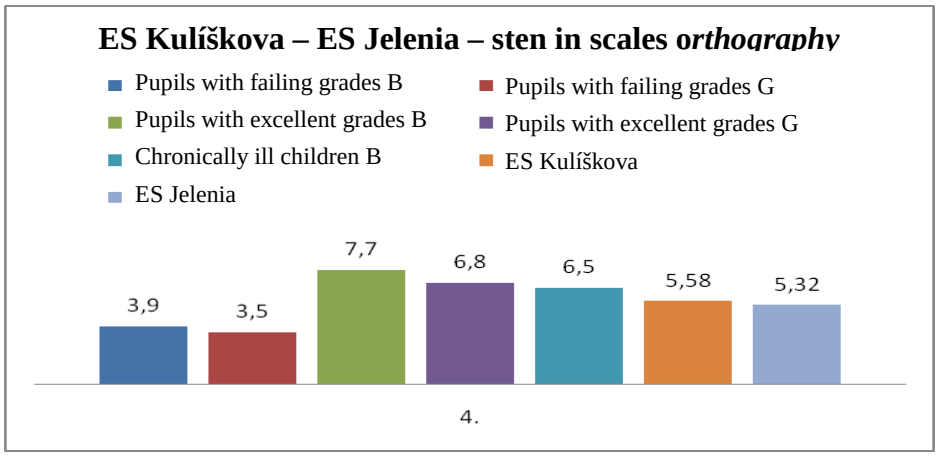
Graph 3 ES Kulíškova – ES Jelenia – **sten** in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades, pupils with excellent grades and chronically ill children



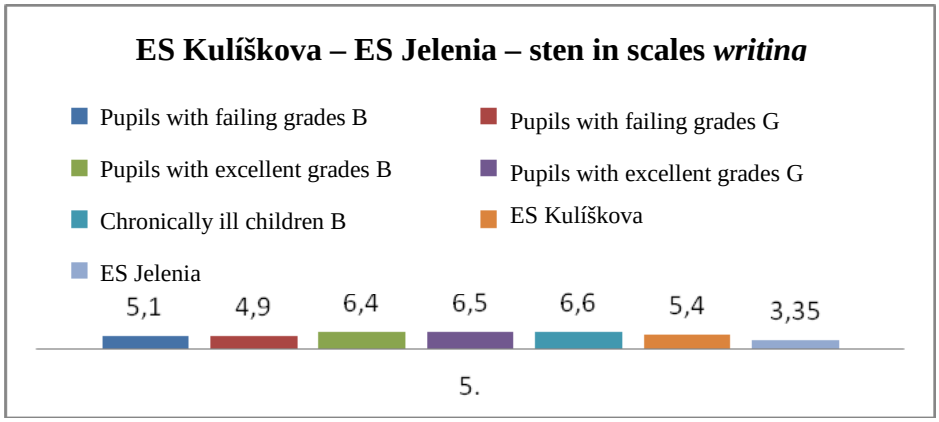
Graph 4 ES Kulíškova – ES Jelenia – sten in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades pupils with excellent grades chronically ill children



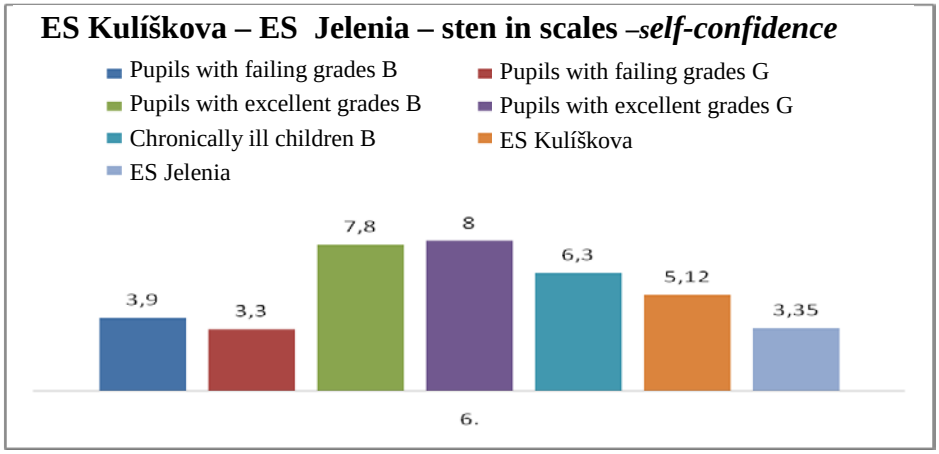
Graph 5 ES Kulíšková – ES Jelenia – sten in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades pupils with excellent grades and chronically ill children



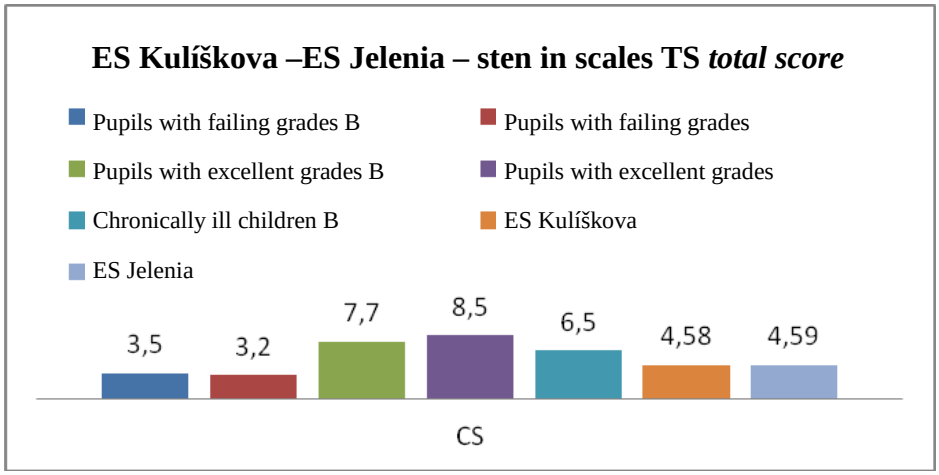
Graph 6 ES Kulíšková – ES Jelenia – sten in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades pupils with excellent grades chronically ill children



Graph 7 ES Kulíšková – ES Jelenia – sten in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades, pupils with excellent grades and chronically ill children



Graph 8 ES Kulíšková – ES Jelenia – sten in scales SPAS in comparison with the group of pupils with failing grades, pupils with excellent grades and chronically ill children



Average measured rates of school self-assessment of the pupils with the specific learning disabilities were compared with average measured rates from the control group which consists of children with excellent grades, children with failing grades and chronically ill children (graph 1 - 8). We found out from the results that school self-assessment of the pupils with the specific learning diseases is in comparison with school self-assessment of pupils – boys and girls with excellent grades significantly lowered as the authors were mentioned. We noticed the same result in the comparison with chronically ill children. In the scale Reading, the pupils with the specific learning disabilities show lower school self-assessment in the comparison with the boys with failing grades. Higher self-assessment of the pupils with the specific learning disabilities than the self-assessment of boys and girls with failing grades were found out in scales: general competences, Math, Orthography and in the total score. In the scale Reading, the pupils with the specific learning disabilities evaluated themselves higher only in the comparison with the girls with failing grades. In the scale Writing, the pupils with the specific learning disabilities from ES Jelenia reached the lowest self-assessment from the all compared groups. That means that pupils from ES Jelenia evaluate their Writing lower in comparison with the pupils from ES Kulíšková. The pupils from ES Jelenia show significantly lower level of school self-assessment in comparison with boys and girls with excelent grades, boys and girls with failng grades and also in comparison with standardized results of the chronically ill children. We noticed identical results in the scale self-confident. There is one difference that the rates of pupils from ES Jelenia are almost identical with the standardized rates of the girls with failng grades. We can state from the previous results that the pupils with the specific learning disabilities have lower self-assessment than the pupils with the exelent grades and also the chronically ill children, but they have higher school self-assessment than the pupils with failing grades.

Tab. 3 Average rates – rough score, **sten** in scales SPAS – Boys – Girls together

	HS	***S1***	***HS***	***S2***	***HS***	***S3***	***HS***	***S4***	***HS***	***S5***	***HS***	***S6***	***TS***	***S***
Boys	*2,74*	*4,75*	*3,65*	*5,51*	*3,44*	*3,84*	*3,07*	*5,67*	*3,46*	*5,68*	*3,35*	*5,30*	*19,4*	*4,74*
Girls	*2,25*	*4,34*	*2,75*	*4,64*	*3,91*	*3,98*	*3,66*	*4,93*	*4,91*	*5,41*	*3,14*	*4,84*	*20,8*	*4,30*
l. sign.	0,66	0,31	*0,05*	*0,06*	*0,27*	*0,96*	*0,12*	*0,01*	*0,00*	*0,55*	*0,736*	*0,212*	*0,495*	*0,096*

Legenda: HS1-HS6 – rozgh score, S1 – general competences, S2 – Math, S3 – Reading, S4 – Orthography, S5 – Writing, S6 – Self-confidence, TS – total score, S – total **sten**, l. sign. – level of significance

In our research, we assumed that in the school self-assessment of the children with the specific learning disabilities will be signaficantly lowered in scale Reading.

In the table 3, we see average measured rates in particular scales of all boys and girls from ES Kulíškova and ES Jelenia. Statistically significant rates were reached in scales Math and Orthography. The lowest average rates reached girls and boys in the scale Reading. The difference in the total score between boys and girls from both schools were minimal, but boys reached better score than girls and that means in the practice that boys have higher school self-assessment than girls, but it is only minimal.

In the scale Reading, the pupils with the specific learning disabilities reached the lowest rates (graph 4) in comparison with the standardized rates among the girls with excelent grades, boys with excelent grades, chronically ill children and boys with failing grades. The group of the girls with failing grades results in the scale Reading even lower school self-assessment that the group of the pupils with the specific learning disabilities. Boys and girls with the specific learning disabilities (tab. 3) reached in the scale Reading the lowest reached rates. It means that they have problems in this area and they negatively judge their reading performances. The research also shows that older and younger pupils with the specific learning disabilities evaluate their reading competences very low in the scale Reading in comparison with authors of the questionnaire. Realized research also shows the reality that average measured rates of the pupils educated in the inclusive enviroment are the lowest in the scale Reading. The average rates in the scale Reading were also the lowest among the pupils with the specific learning disabilities integrated in the common class and also among the pupils in the special classes for the pupils with the specific learning disabilities. The exception is formed by the pupils from the special classes for the children with the dysphasia. They show the lowest average rates in the scale General competences. In generally, we can state that the school self-assessment of the pupils with the specific learning disabilities is very low in the scale Reading.

In the case of the rate of mathematical competences, we assumed that in the scale Math will be the level of the school self-assessment of the pupils with the specific learning disabiliries significantly lowered. The pupils with the specific learning disabilities (graph 3) evaluate their mathematical competences and successfulness in this subject significantly low in comparison with boys and girls with excelent grades. The same average rates show also in comparison with the chronically ill children. In comparison with boys and girls with failing grades, the pupils with the specific learning disabilities reach better average score. That means that the pupils with failing grades (boys and girls) show lower school self-assessment in the scale Math in comparison with the pupils with the specific learning disabiliries. The difference between average measured rates of boys and girls with the specific learning disabilities in the scale Math is in favour of boys. Boys evaluate higher their performances in Math in comparison with the girls with the specific learning disabilities. In the comparison of the boys with the specific learning disabilities from both participated schools (ES Jelenia, ES Kulíškova) was found out a statistically significant difference in favour of the boys from ES Kulíškova. It is very possible that some from the special class from ES Jelenia consists of mainly boys with dyscalculia and with another specific learning disability. In comparison of the girls with the specific learning disabilities from both schools, the better score have the

girls from ES Jelenia, but they did not reaach statistically significant rate. Statistically significant difference was measured between younger and older pupils with the specific learning disabilities from ES Jelenia in favour of younger pupils.

The statistically significant difference was measured in the scale Math between the pupils with the specific learning disabilities integrated in the common class in ES Kulíškova and the pupils with the specific learning disabilities integrated in the common class in ES Jelenia. In this case have the pupils from ES Kuliškova beter results. The statistically significant difference was also found out between the pupils from the special classes from ES Kulíškova and the pupils integrated in the common class from ES Jelenia in favour of the special classes. In the case of the comparison between special classes for the pupils with the specific learning disabilities from ES Kulíškova and the special classes for the pupils with dysphasia from ES Jelenia, there were statistically significant higher average rates among the pupils from the special classes for the pupils with the specific learning disabilities from ES Kulíškova. In this case, the low school self-assessment of the pupils with the dysphasia was formed because of this disorder. We can state that the pupils with the specific learning disabilities evaluate better their mathematic competences and knowledge when they are educated in the special classes for these pupils.

It results from the showed average measured rates that in the scale Math, the pupils with the specific learning disabilities have lower self-assessment that the chronically ill pupils and the pupils with excelent grades, but they have higher self-assessment than the pupils with failing grades.

3 CONCLUCION

Self-confidence and the confidence in own abilities in important during school activities and even more in the life of individual at all. The results of the research confrmed the premise that school self-assessment of pupils with the specific learning disabilities is in all scales of the SPAS low. Pupils with the specific learning disabilities evaluate their school performances similiary in comparison with average measured rates of exellent prosper pupils and also with chronically ill children. The reaserch shows that pupils with the specific learning disabilities educated in special classes of elementary schools have higher self-confidence and school self-assessment. They evaluate higher mainly their general intelectual abilities, brightness and readiness and they also evaluate more positively their performances in Math than pupils educated in common classes. Pupils, which are educated in a special class with other schoolmates with similiar difficulties and have similiar problems, feel more self-confident and have a chance feel a success more often than in a common class with pupils without this disability. The education of pupils with the specific learning disabilities in a special class with the Individual Education Plan, such as the education of integrated pupils in common classes, would be the solution of problem mentioned by Sternberg. In case the results of researches about the self-assessment of pupils will reach similiar rates like in our research in the favour of education of pupils in special classes, it is not possible to definitely agree with the opinion. The integration of pupils with the specific learning disabilities would be successful in the case when the measured rates would be in favour of the integrated pupils. In that case we would consider the education in special classes as a brake in the remedy of the special disability. It is important to build the confidence in themselves and the feeling of unique in these children. It is also important to teach them accept failures and motivate them to the remedy not only by comparing with a more successful schoolmate.

The results of the research prove the lowered school assessment of the pupils with the specific learning disabilities. The tendency of these pupils to satisfy the need of self-realization by not always appropriate mean should be a memento for each teacher and expert, who works with the child, that he should try to change approach to these pupils. The change of the approach in practice means that we should not judge and evaluate pupils because of their school performances, but we should looking for the unique of the personality in each of them and cultivate a joy from activities in wich they are successful.

Bibliography

1. KOSOVÁ, B. Vplyv hodnotenia na žiaka : Ovplyvňuje učiteľovo hodnotenie rozvoj sebapoňatia dieťaťa?. In *Učiteľské noviny.* ISSN 0139-5769, 1997, roč. 47, č. 12, s. 3-4.
2. KOLÁŘ, Z. – ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků.* 2. doplnené vydanie. Praha : Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
3. SVOBODA, M. – KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* 1. vydanie. Praha : Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.
4. ŠPORCROVÁ, I. Úzkostnost a specifické poruchy učení. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574, 2002, roč. 37, č. 1, s. 26-35.
5. TICHÁ, E. Možnosti identifikácie, analýzy a riešenia emocionálnych problémov u detí so špecifickými poruchami učenia prostredníctvom skupinovej kooperatívnej hry. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2007, roč. XI, č. 7-8, s. 6-15.
6. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1. vydanie. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
7. VAŠAŠOVÁ, Z. . Školské hodnotenie a jeho vplyv na „sebasystém“ a motiváciu žiaka. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2004, roč. 13, č. 3, s. 14-17.

Research project:
Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, reg. č.: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Contact Address:
Doc. PaedDr. Terézia Harčaríková, PhD.
Ústav špeciálnopedagogických štúdií
Katedra špeciálnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
T: 02-49 287 156
E-mail: harcarikova@fedu.uniba.sk

THE KNOWLEDGE OF PUPILS IN THE FINAL CLASSES OF CZECH AND SWEDISH PRIMARY SCHOOLS IN HOMELAND STUDY – RESEARCH

Alena Vavrdová

Abstract

The main aim of the research was to compare the knowledge of pupils in the final classes of Czech and Swedish primary schools in homeland study. We wanted to know if their knowledge in homeland study was consistent or different. The other aim was to study, to analyse and to compare the subjects in educational programmes. The method of our choice was a didactic test of our own design but it was standardized later. The test is composed of 3 subtests – region, geography and "elementary" social studies of Czech and Sweden. We chose two similar towns – Olomouc in the Czech Republic and Uppsala in Sweden (university town, inhabitants, conditions, history).

Key words: *homeland study, primary school, educational programme, didactic test.*

1 THE CONTENS OF EDUCATION

There is a close connection between the contents of education and the existence of educational systems. The opinions of what should be the optimal content of education has differed significantly in different times and different countries. The different views are influenced by different national cultures although the contents of primary education are mostly similar. They usually comprise the following subjects: *the mother tongue; mathematics; a foreign language (or the other official language of the country in question); fundamentals of natural and social sciences; artistic-educational subjects; practical education; physical education; religion.* The most significant differences involve mostly the foreign language and religion. One trend is common in the contents of primary education in different countries: involvement of an integrated subject which contains elementary knowledge of natural and social sciences. According to Spilková (2005) we can claim that the contents of primary education are mostly identical, with the exception of some particularities. It is typical that the contents are regulated by the types of national curricula or the National curricular frameworks.[1]

The above concerns the subject *natural science and natural history;* its Swedish equivalent is called "*Globen*".

The last and vastest curriculum reform – according to many experts in the field of Swedish education – occurred in the school year 2011/12. Since then, the document *Curriculum for the compulsory school education, pre-school classroom and free-time centres* has been the base of Swedish education. It was published on the basis of a regulation issued in the act (SKOLFS) of the National agency for education (SKOLFS 2010:37). The requirements on knowledge for each individual subject in the compulsory education are determined on the basis of the regulation of the act (SKOLFS) of the National agency for education (SKOLFS 2011:19).

[1] ibidem, p. 79.

Regarding the fact that our survey was carried out in May 2012, it is necessary to follow the curricula and syllabi applied in that period, i.e. those of 1999.[2]

The syllabi are binding rules. They specify the aims of the taught subjects as well as the expected outcomes in the end of the 5th and the 9th grades of primary school. There are two aims of different kinds: the first aim focused on understanding the terms, on skills, on experience, etc. is the main aim and it is clear; the second aim defines the minimum knowledge required by the end of the 5th and the 9th grades of primary school. These requirements reflect the basic level of knowledge in individual subjects so that all pupils have an opportunity to achieve these aims. They also describe the character (substance) and structure of each subject, they formulate is core principles, the main concept, the most important perspectives, areas of knowledge, theories, views, aspects, outcomes etc. The subjects are different and thus they are described differently. The syllabi are constructed so that it is clear what a pupil should learn and so that they provide enough space for the teacher to organise the lesson and to choose the teaching method. homeland study is taught as "teaching about the Earth" (Globen) in Sweden. It contains elements of geography, history, natural sciences as well as social science. Each subject is described and structured for the 1st to the 9th grade although the aims are defined separately for the 5th and the 9th grades.

2 HOMELAND STUDY

Homeland study has a special position in the Czech primary school curriculum. It is part of the learning sphere "The man and his world" which is designed exclusively for the first four years of primary school. Pupils learn to know the essential values and principles of the society which are reflected in the relation to human work and culture, home, homeland and its history. The formation of a sense of right and justice and understanding the dangers and consequences of illegal conduct are all very current. The main aim is to teach pupils to be aware of general problems of individuals and the whole society, to develop their ability to think, to orientate, to move in such a way that the knowledge concerning the reality was based in active participation and observation, in the ability to process one´s experiences actively.

Homeland study follows from fundaments of physics and natural science and provides pupils with elementary knowledge of the community, the home country, the Czech Republic and Europe. It combines the knowledge, skills and experience of teaching and private lives of pupils with other information from the press, radio and television. Regarding the fact that homeland study uses a number of scientific disciplines and its content is various, it causes many problems to teachers who find it difficult to orientate in the curriculum and do not know "what" to teach. homeland study classes have always been subjected to complicated changes as it reflects the society´s requirements more than any other subject taught in the first grades of primary school. There have always been discrepancies, namely in the conception and content of the subject.

The above-mentioned problems, frequent visits of Czech and Swedish primary schools, studying the Swedish education and content analysis of the homeland study subject brought the idea of comparing Czech and Swedish 5th-graders´ knowledge of homeland study.

2 Swedish Ministry of Education and Science. *The Swedish Education System*. Stockholm: 1999.

3 RESEARCH

The topic of research communication is the knowledge of Czech and Swedish 5th-graders´ knowledge in the homeland study subject. The research was realised in May 2012 in the Czech Republic, as well as Sweden. Data collection was based on a didactic test elaborated, verified and standardized by the author herself.

The main aim of the research is to carry out a comparison of Czech and Swedish 5th-graders´ knowledge in the homeland study subject; to compare the homeland study curriculum in the Czech and Swedish national curricula of primary schools. Research problem: is the knowledge of homeland study of 5th-graders on the same level at Czech and Swedish schools?

The main method applied is the method of comparison as the subject matter is the comparison of the homeland study curricula in the Czech and the Swedish contexts. The methodological tool to acquire data was the method of text content analysis (homeland study in national curricula) and a standardised didactic test.

Czech and Swedish 5th-graders were selected for the data collection. The didactic tests were first tested on a sample of 197 pupils in Sweden and 200 pupils in the Czech Republic. It was necessary to optimise the proposed didactic test in both countries. After an evaluation of the results, their final form and standard was created. The final form was based on an adjustment of test tasks, exchange of the order of the tasks, graphic changes in individual images. After these adjustments the test was assigned to a sample of 206 Swedish pupils (2012) in Uppsala and a sample of 205 Czech pupils (2012) in Olomouc.

Research hypotheses were formulated on the basis of an analysis of the national curricula of Czech and Swedish primary schools and a didactic test was elaborated consequently.

To formulate the hypotheses, the terms of homeland study knowledge were applied, namely regional, geographic and social-scientific (**all of them are understood as knowledge achieved by pupils during homeland study classes**). Of course, we have to take into account family environment, friends, individual interests, etc. which influence and further develop the knowledge of the world around us. However, such influences were not investigated in the research.

4 COMPARISON OF TESTS BETWEEN THE COUNTRIES

Hypothesis No. 1

The knowledge of Czech and Swedish primary school pupils are generally the same.

Table No. 1

Country	***Czech Rep. (205)***		***Sweden (206)***		***t***	***U***
points	***x***	***sd***	***x***	***sd***	***p***	***P***
R[3]	9,09	3,30	9,25	2,36	0,573	0,791
G[4]	17,50	5,66	16,64	5,67	0,455	0,362
SS[5]	13,10	4,76	11,90	3,76	0,009	0,011
Total	**39,16**	**11,95**	**1,28**	**9,58**	**0,201**	**0,128**

[3] The place where we live (region)

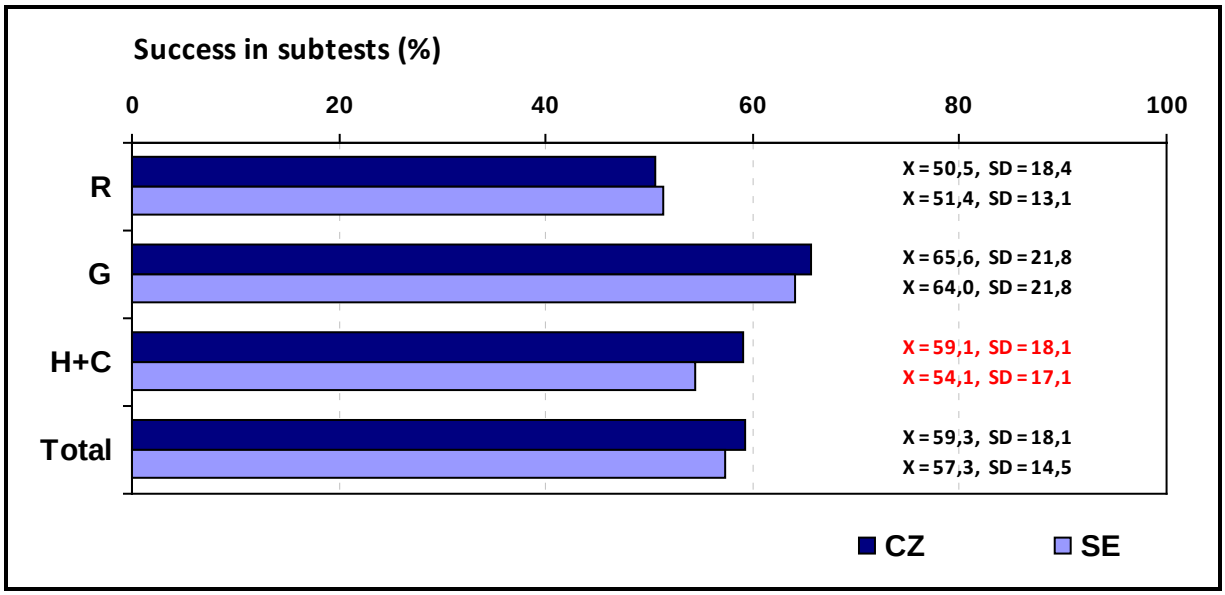
[4] Geography

[5] Social science part

Table No. 2 (in %)

Country	***Czech Rep. (205)***		***Sweden (206)***		***t***	***U***
%	***x***	***sd***	***x***	***sd***	***p***	***P***
R	50,48	18,35	51,38	13,09	0,573	0,791
G	65,61	21,76	64	21,82	0,455	0,362
SS	59,14	21,63	54,08	17,10	0,009	0,011
Total	**59,33**	**18,11**	**57,25**	**14,52**	**0,201**	**0,128**

It is apparent from tables 1 and 2 and graph 1 that no significant difference between the success rate of Czech and Swedish children was confirmed; the difference is statistically significant only in the SP test, where the Czech children were more successful. Thus hypothesis No. 1 was not confirmed.



Graph No. 1

Influence of sex

Hypothesis No. 2

The knowledge of boys and girls differs.

Table No. 3

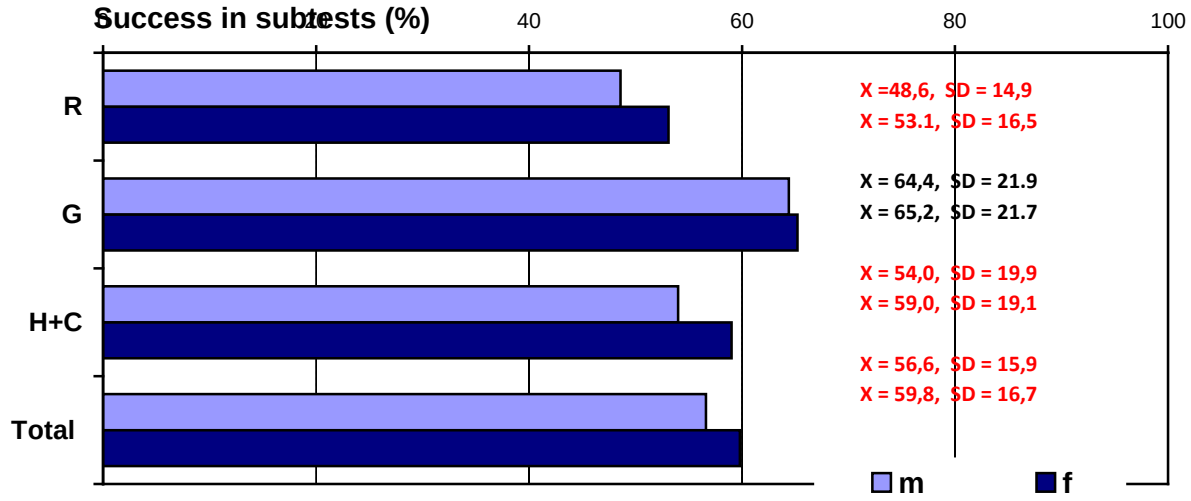
Sex	***m (198)***		***f (213)***		***t***	***U***
Points	***x***	***sd***	***x***	***sd***	***p***	***p***
R	8,74	2,68	9,56	2,98	0,004	0,004
G	16,74	5,71	16,95	5,63	0,700	0,722

SS	11,89	4,38	12,98	4,21	0,011	0,010
Total	**37,37**	**10,52**	**39,49**	**11,05**	**0,047**	**0,033**

Table No. 4

Sex	***m (198)***		***f (213)***		***t***	***U***
%	***x***	***sd***	***x***	***sd***	***p***	***p***
R	48,57	14,9	53,13	16,54	0,004	0,004
G	64,37	21,95	65,2	21,66	0,700	0,722
SS	54,04	19,89	58,98	19,13	0,011	0,010
Total	**56,62**	**15,94**	**59,84**	**16,74**	**0,047**	**0,033**

In determining the differences between sexes, only the G test does not show any significant differences. The G and SS tests and in total, girls are more successful (see tables No. 3 and 4 and graph No. 2; all pupils are considered regardless of the country). Here the hypothesis was partly confirmed, namely in the Region test and part of the SS test.



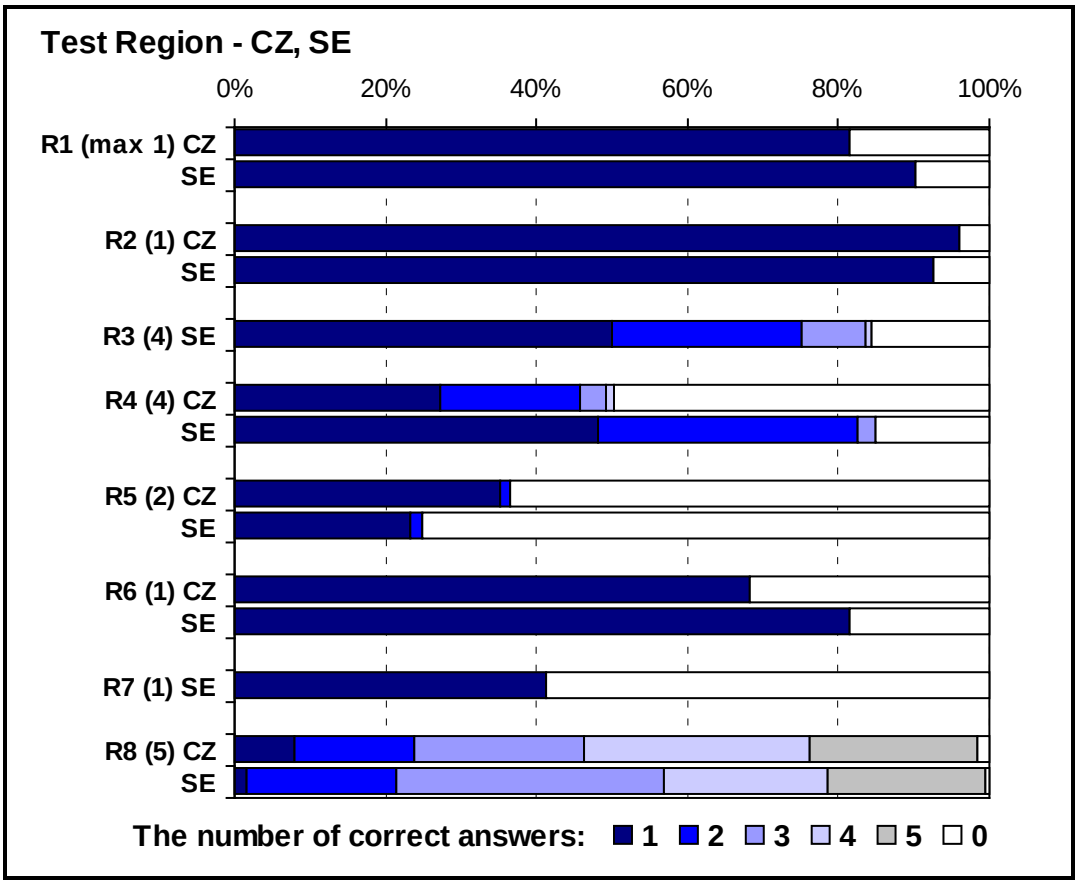
Graph No. 2

Comparison of individual test tasks between the countries

(in the order according to the questionnaire for Czech pupils)

Hypothesis No. 3

Swedish primary pupils have better knowledge of region than Czech primary pupils.



Graph No. 3

In comparing both countries, the only question with no significant difference was No. 2. **The Swedish pupils were more successful with questions No. 3, 4, 6 and 8,** the Czech pupils were more knowledgeable only with question No. 7. The hypothesis was not confirmed in this case.

(See the values of probability in the table below).

The following table contains the overview of results of comparisons of individual questions using the χ^2 test. The significant differences for $p < 0,05$ are highlighted in red.

The numbers in brackets are probabilities using the Mann-Whitney´s U test in cases where using he χ^2 test is not justifiable (the significance is similar).

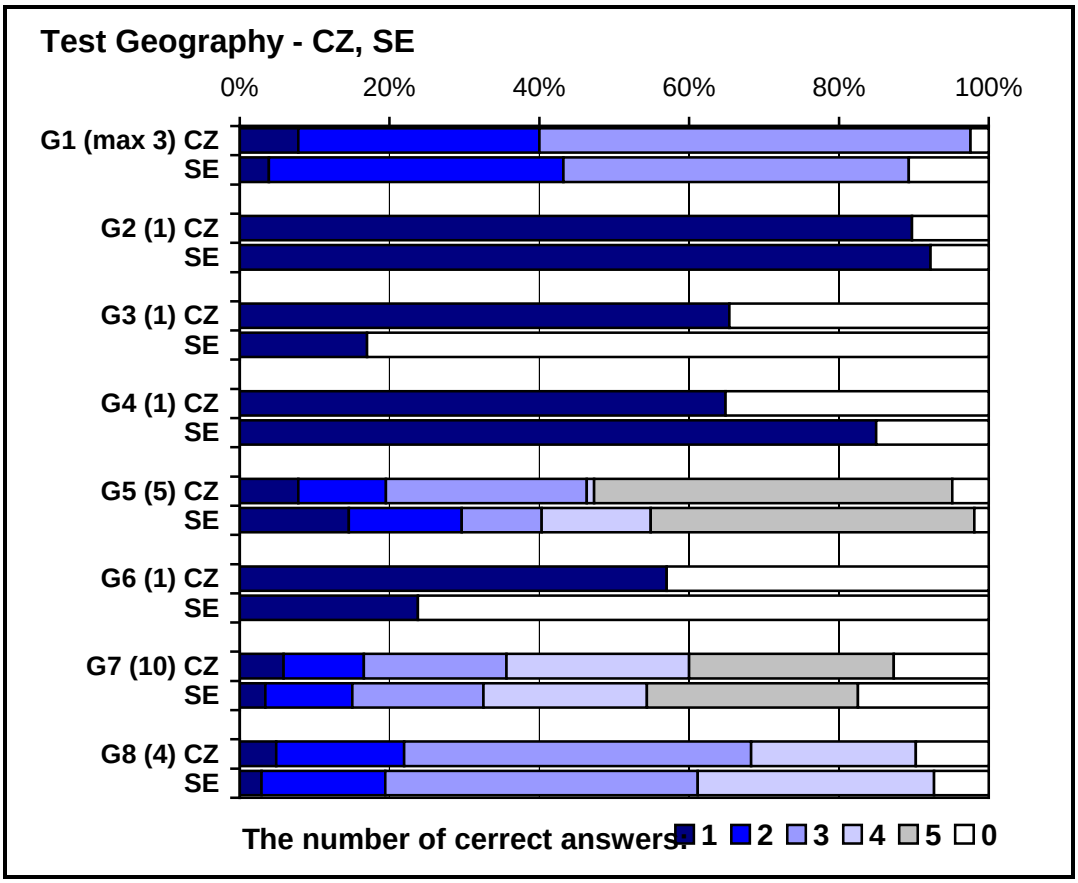
Table No. 5

test	χ^2	***p***	**test**	χ^2	***p***	**test**	χ^2	***p***
M1			**G1**	17,38	0,001	**SS1**	16,41	0,000
M2	2,22	0,136	**G2**	0,77	0,380	**SS2**	84,62	0,000 (0,000)
M3	6,61	0,010	**G3**	99,32	0,000	**SS3**	28,77	0,000
M4	9,62	0,002	**G4**	48,59	0,000	**SS4**	53,58	0,000
M5			**G5**	106,39	0,000	**SS5**	30,51	0,000

M6	60,96	0,000	**G6**	46,80	0,000	**SS6**	61,04	0,000
M7	6,99	0,030 (0,010)	**G7**	17,36	0,067	**SS7**	8,03	0,091
M8	19,40	0,002	**G8**	5,81	0,214	**SS8**	82,19	0,000

Hypothesis No. 4

The Swedish primary school pupils have the same knowledge of geography as the Czech primary school pupils.

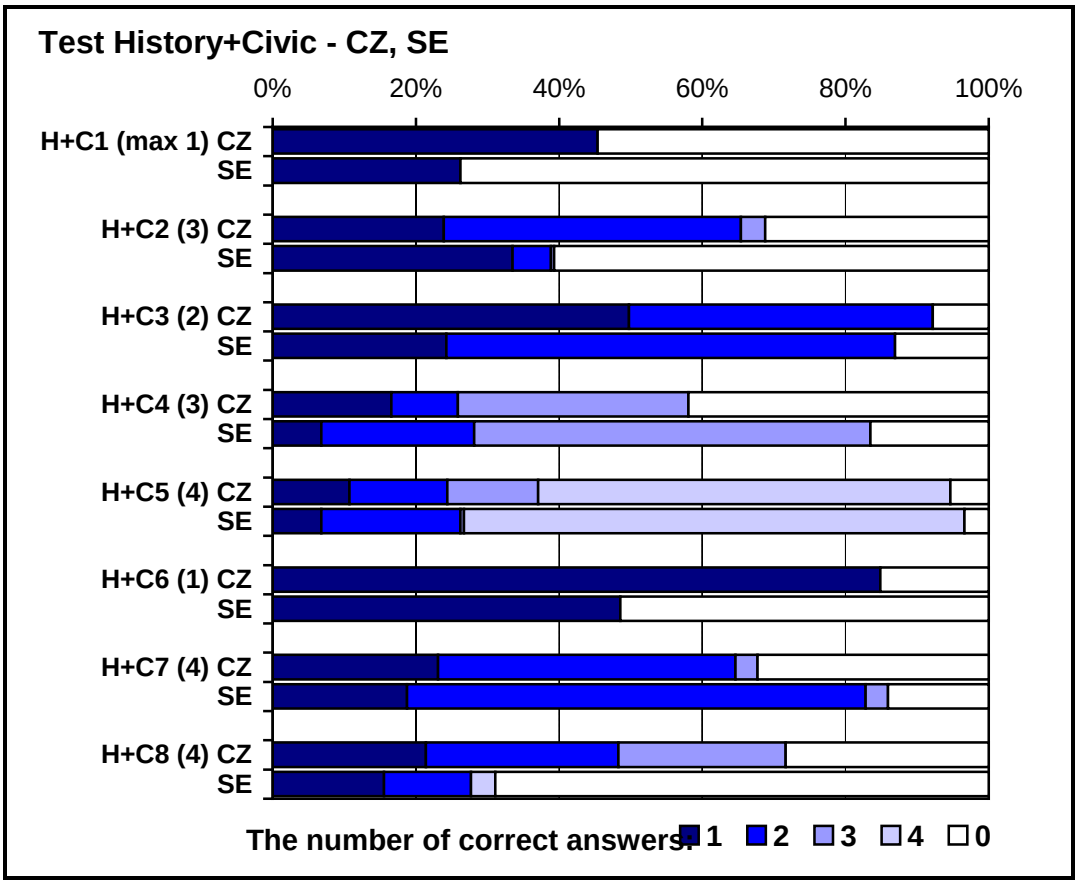


Graph No. 4

In comparison of both countries, the Czech pupils replies were significantly better with questions No. 1, 3 and 4, the Swedish children´s replies were more correct with questions No. 5 and 6, the replies to questions No. 2, 7 and 8 did not show a significant difference. Hypothesis No. 4 was confirmed.

Hypothesis No. 5

The knowledge of Czech primary school pupils and Swedish primary school pupils in social sciences is the same.



Graph No. 5

Only the replies to question No. 7 are similar for both groups; questions No. 1, 2, 3, 6 and 8 were replied more successfully by Czech children, Swedish children handled more correctly questions No. 3 and 4. Hypothesis No. 5 was not confirmed.

5 RESULTS OF THE SURVEY

The conclusions were the following:

The Czech and Swedish 5th-graders knowledge are the same in the total test (no statistically significant difference was proven). In determining the differences between the sexes, only the geography test did not show any significant difference; girls were more successful in the region and the social-science tests (all pupils regardless of the country were considered). However, some differences appeared in individual tests.

The Czech 5th-graders have better knowledge in social science (a statistically significant difference was proven, see tab. No. 1 and 2).

The Swedish 5th-graders have better knowledge in region (a statistically significant difference was proven with most questions with one exception – see tab. No. 5).

In the geography test the knowledge of pupils in both countries are the same (no statistically significant difference was proven – see tab. No. 5).

The results of the survey indicate a slight predominance of the Czech pupils in terms of knowledge, which can be seen as a positive result.

This comparative study whose detailed results will be presented both in the Czech Republic and abroad may give food for thought to both parties concerning the curriculum of homeland study at primary school and be one of the stepping stones in the process of further changes.

Literature

1. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
2. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha. Retrievable at http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani.
3. SPILKOVÁ,V. et . *Proměny primárního vzdělávání v ČR.* Praha: Portál 2005. ISBN 80-7178-942-9.
4. Swedish Ministry of Education and Science. *Syllabi for The Compulsory School*. Stockholm: 1994.
5. Swedish Ministry of Education and Science. *The Swedish Education System*. Stockholm: 1996.
6. Swedish Ministry of Education and Science. *The Swedish Education System*. Stockholm: 1999.
7. *The Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*. Stockholm: National Agency for Education, 2011. ISBN 978-91-86529-58-1.

Contact

Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
Department of Primary and Pre-primary Education
Palacký University, Faculty of Education
Žižkovo náměstí 5, 771 45 Olomouc, Czech Republic
Tel.: +420602537775
email: alena.vavrdova@upol.cz

DENNÍ STUDIUM MATEMATIKY I – SONDA DO NÁZORŮ STUDENTŮ

FULL-TIME STUDY OF MATHEMATICS I – PROBE INTO STUDENT´S OPINION

Jana Vysoká, Dana Smetanová

Abstrakt

Příspěvek popisuje výsledky výzkumu, ve kterém byly pomocí dotazníku zjišťovány hodnotící názory studentů na výuku předmětu Matematika I v prezenční formě studia na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích. Průzkum byl zaměřen zejména na zjištění těchto faktů: které z probíraných témat bylo pro studenty snadné nebo naopak obtížné, jaká je jejich připravenost ze SŠ pro pochopení probírané látky, způsob prezentace učiva, jejich názor na hodnotící systém zkoušky.

Klíčová slova: *matematika, hodnotící systém, zkouška*

Abstract

The paper describes the results of a research of a questionnaire results evaluating students' opinions on the teaching of Mathematics I in full-time studies at the Institute of Technology and Businesses in České Budějovice. The research focused mainly on finding these facts: which of the topics was discussed for students easy or difficult, what is their readiness from secondary school for understanding of the subject, the presentation of subject, their opinion on the evaluation system test.

Key words: *mathematics, evaluation system, exam*

1 ÚVOD

V zimním semestru akademického roku 2013/14 došlo v hodnocení předmětu Matematika I k několika zásadním změnám. Tyto změny se týkají především hodnocení znalostí studentů při závěrečné zkoušce. Pro studenty všech forem studia byla zavedena nová hodnotící škála zkoušky. Na zkoušce je možné získat maximální počet bodů 100, z toho až 30 bodů mohou studenti získat jako prémiové body za aktivitu v průběhu semestru. Zkouškový test je hodnocen maximálně 70 body. K úspěšnému zvládnutí zkoušky je potřeba získat nejméně 70 bodů z celkového počtu 100 bodů. V předchozích letech stačilo k úspěšnému zvládnutí zkoušky 60 bodů ze 120.

Z důvodu změny systému hodnocení je pro nás velice důležitá zpětná vazba, jakým způsobem vnímají studenti změny a zda lze něco udělat nejen pro optimalizaci systému hodnocení, ale především pro zefektivnění výuky.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názory studentů prezenční formy studia na výuku předmětu Matematika I. Zajímali jsme se zejména o tato fakta: které z probíraných témat bylo pro studenty snadné nebo naopak obtížné, jaká je jejich připravenost ze SŠ pro pochopení probírané látky, způsob prezentace učiva, jejich názor na hodnotící systém zkoušky.

1.2 Popis výzkumného vzorku a výzkumné metody

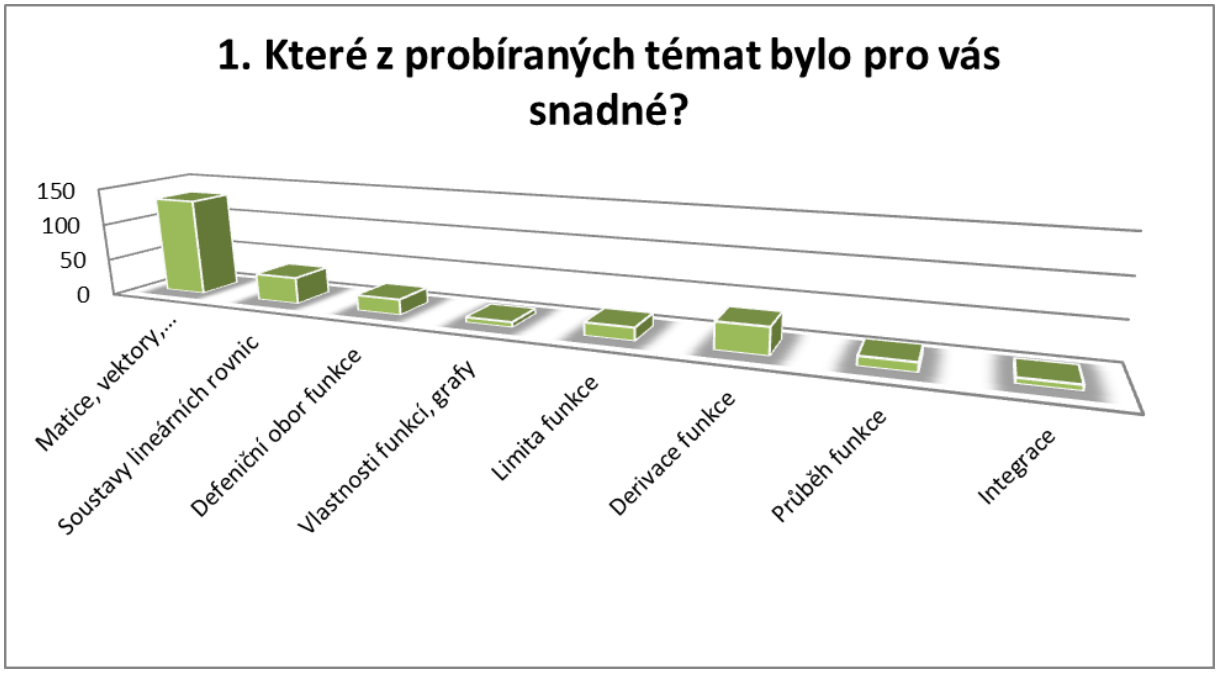
Jako zkoumaný vzorek byli náhodně vybráni studenti ze sedmnácti skupin prezenčního studia Matematiky I., kteří se zúčastnili alespoň jednoho zkouškového termínu. Tyto skupiny učí tři pedagogové. Jedná se o studenty těchto oborů: Ekonomika podniku, Konstrukce staveb, Stavební management, Technologie dopravy a přepravy, Strojírenství. *Anketního průzkumu se zúčastnilo celkem* 182 respondentů z toho 128 mužů a 54 žen. Názory mužů a žen nevykazovaly žádné zásadní odchylky, proto je nevyhodnocujeme zvlášť.

Tato skupina zahrnovala 28,5% studentů prezenční formy předmětu Matematika I (zimní semestr 2013/14). Průzkumu se zúčastnili pouze ti lidé, kteří patřili do skupiny „aktivní" studenti. Aktivními studenty zde míníme takové studenty, kteří úspěšně absolvovali zkoušku nebo se ve zkouškovém období přihlásili ke zkušebnímu termínu. Všichni respondenti se zúčastnili alespoň jednoho zkušebního termínu. Anketní průzkum proběhl v rozmezí 18. 1. – 1. 2. 2014. Pro zajištění vypovídající hodnoty byl výzkum prováděn anonymně.

Na základě studia odborné literatury (Gavora 2010, Chráska 2007, Maňák, Švec 2004) byl zvolen jako výzkumná metoda anonymní dotazník vlastní konstrukce s devíti otázkami. Prvních sedm bylo určeno ke zjištění potřebných dat o názorech studentů na jednotlivé problémy. Osmá otázka se vztahovala na to, zda dotazník vyplňuje muž nebo žena. Poslední devátá položka byla určena pro případné komentáře či poznámky studentů. Kompletní znění dotazníku je k dispozici u autorek článku. Odpovědi studentů jsou vyhodnoceny v následujícím odstavci.

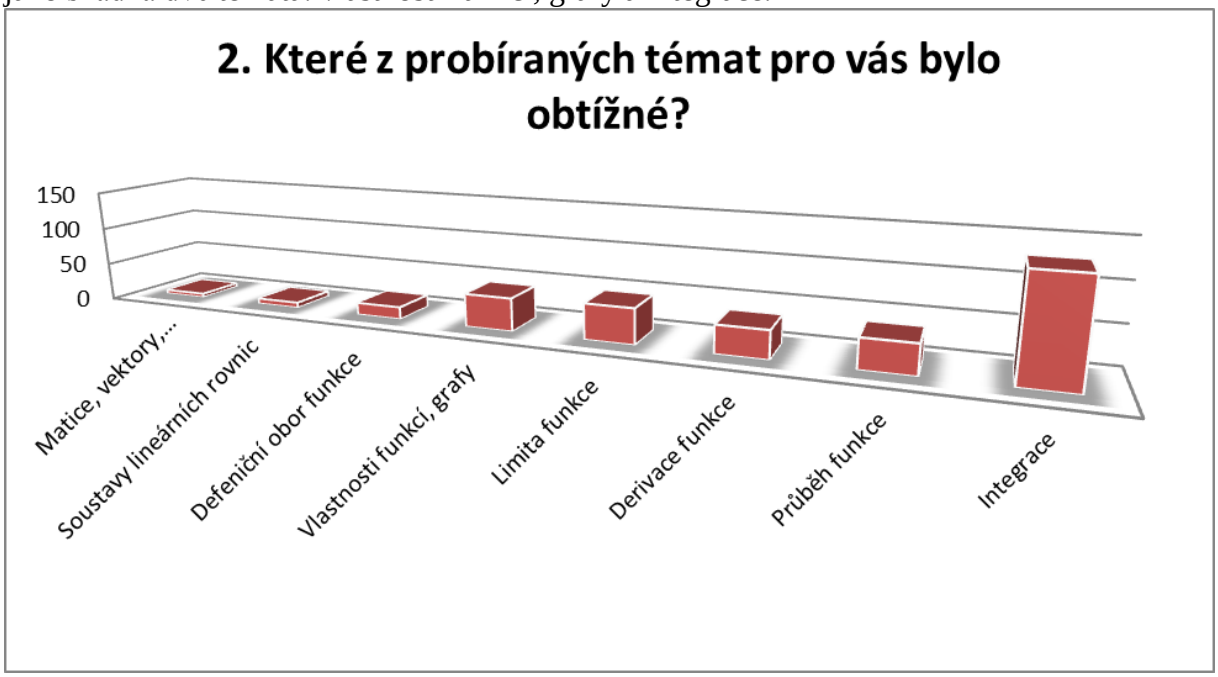
2 NÁZORY STUDENTŮ

Postupně uvedeme v grafech jednotlivé souhrnné odpovědi studentů na položky dotazníků. U otázek 1 a 2 měli studenti v dotaznících zakroužkovat 0 - 2 odpovědi, u otázek 3 – 8 jednu odpověď a devátou otázku vyplňovali pouze v případě, že nám chtěli sdělit i něco dalšího. Ne všichni studenti dodrželi požadovaný počet zakroužkovaných odpovědí, výjimečně někteří z nich pro jistotu zakroužkovali i více odpovědí nebo neodpověděli vůbec.



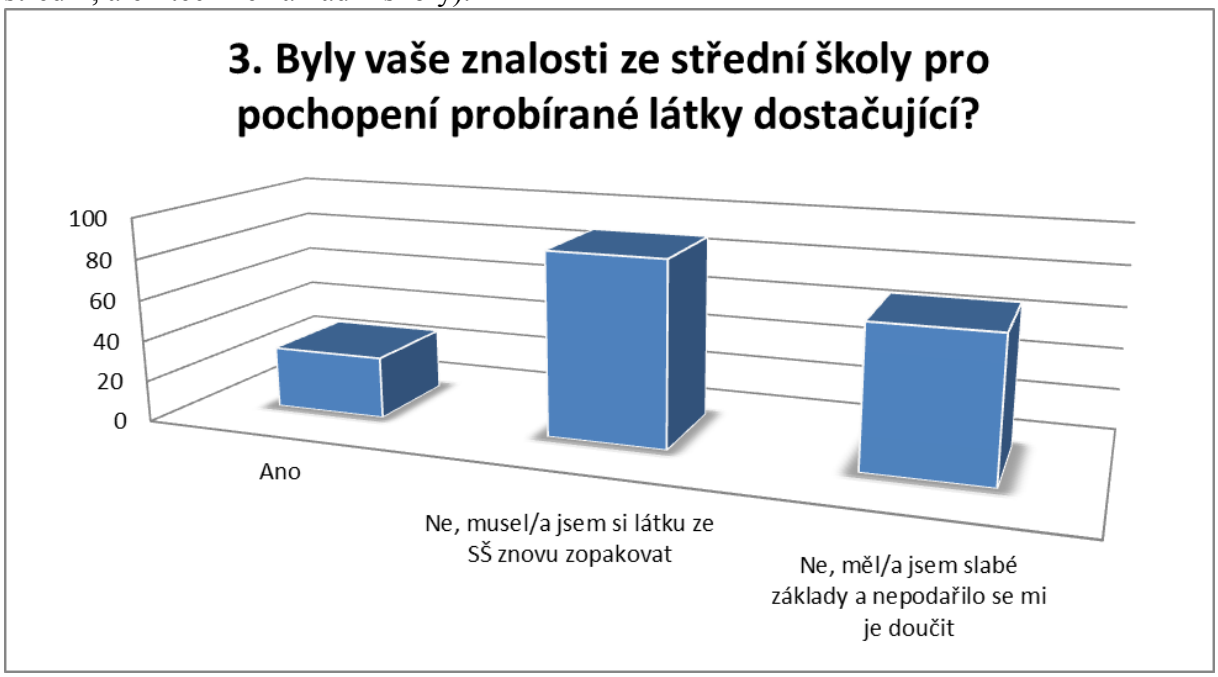
První dvě otázky byly zaměřené na probíraná témata, zjišťovali jsme, která z nich se zdají studentům snadná nebo naopak obtížná (viz první dva grafy).

Zcela jednoznačně bylo vyhodnoceno jako snadné téma matice, vektory a determinanty (132 osob). Ostatní témata jako snadná hodnotí výrazně méně osob. Nejméně osob, tedy 7, hodnotí jako snadná dvě témata: vlastnosti funkcí, grafy a integrace.



Téma integrace hodnotí jako obtížné nejvíce osob, celkem 129 respondentů. Na opačné straně hodnocení stojí dvě témata. Pouze 5 lidí hodnotí jako obtížné téma matice, vektory, determinanty a 7 osob soustavy lineárních rovnic.

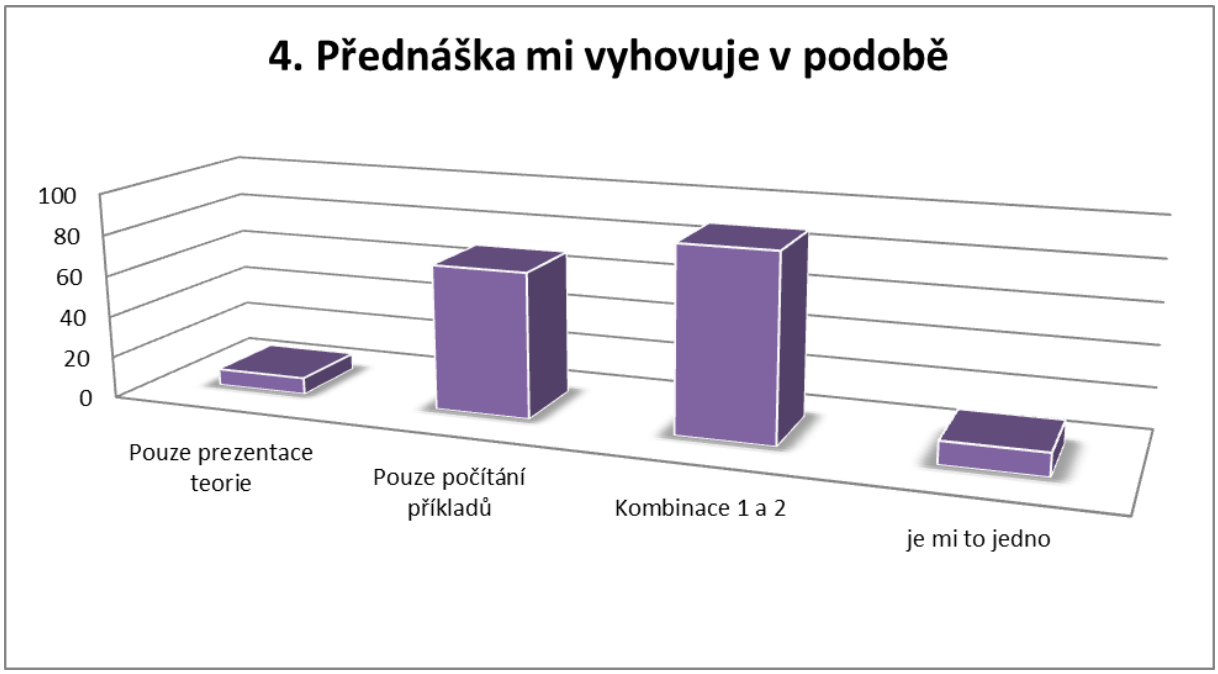
Další otázka se týká toho, jak samotní studenti hodnotí své znalosti ze střední školy. Toto téma je pro nás velmi významné. Bohužel se příliš často setkáváme s tím, že studenti mají zcela zásadní nedostatky, které se týkají základních znalostí matematiky (nejen těch ze střední, ale i těch ze základní školy).



Je překvapivé, že pouze 16,5% studentů hodnotí své znalosti ze střední školy za dostačující. Přestože studenti prezenční formy přicházejí rovnou ze SŠ, tak si pro pochopení vysokoškolské látky muselo 48,9% studentů znova středoškolskou látku zopakovat nebo se jim kvůli slabým základům dokonce nepodařilo látku doučit (34,6%).

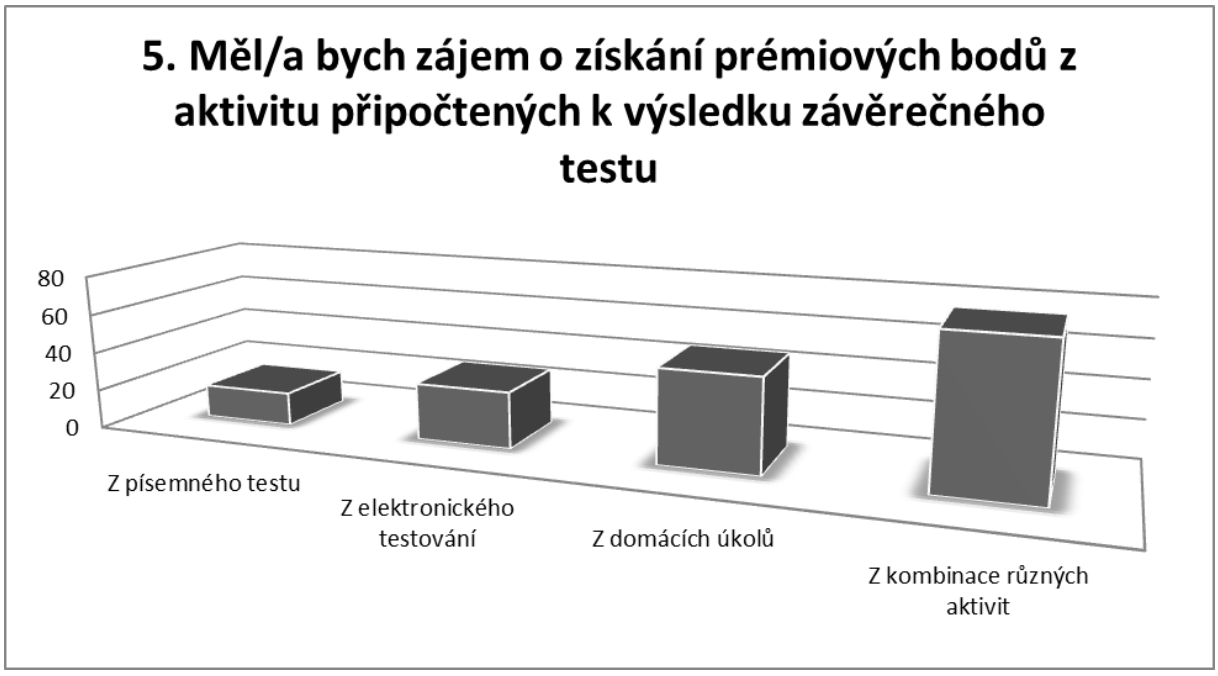
To, že 83,5% z celkového vzorku mělo problémy se základy matematiky ze střední školy, vyvolává několik otázek. Jakým způsobem jsou studenti středních škol (především technického rázu) vzdělávání v matematice? Je způsob výuky matematiky na těchto školách dostatečný?

Následující otázky se vztahují k samotnému vyučovacímu procesu na VŠTE v Českých Budějovicích. Zajímala nás zpětná vazba od studentů, která se týkala výuky a jejího hodnocení. Jak už bylo zmíněno, v tomto akademickém roce bylo výrazně zpřísněno hodnocení zkoušky. Dříve k úspěšnému absolvování zkoušky stačilo získat 50% z celkového počtu bodů, nyní je to 70%.



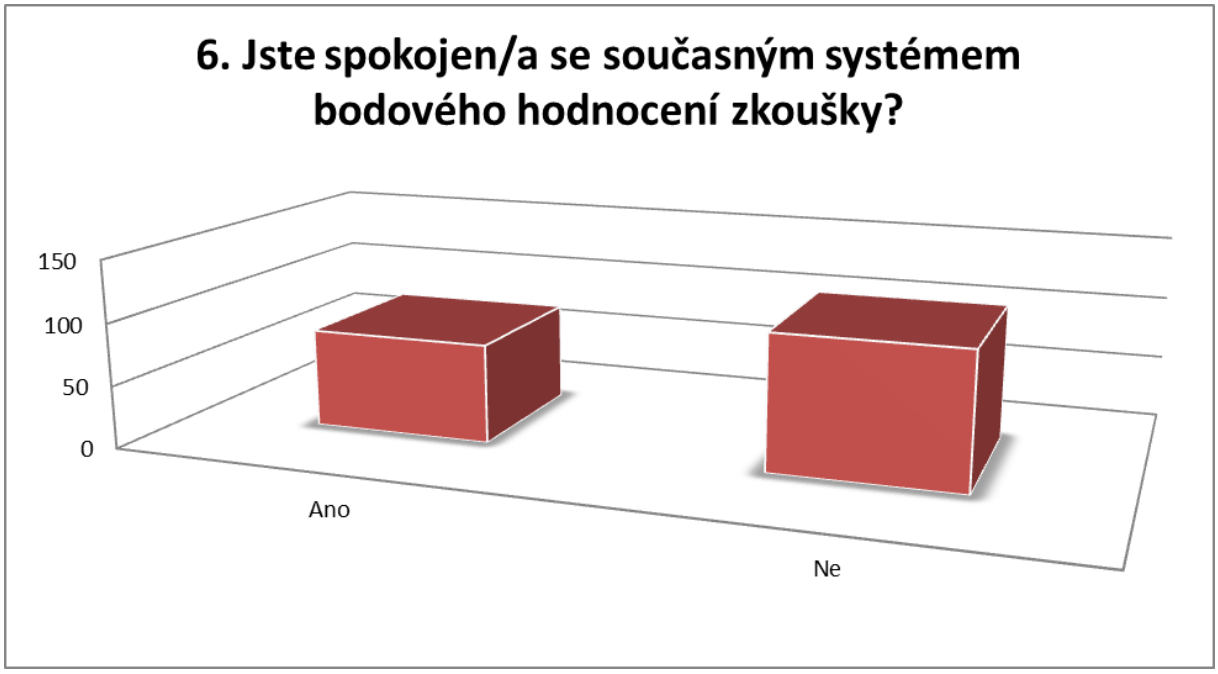
Srovnatelné množství studentů by na hodinách upřednostnilo výklad jako kombinaci teorie a počítání příkladů (86) a pouze počítání příkladů (70).

Otázky 5. – 7. se týkají toho, jak studenti vnímají stávající hodnotící systém.

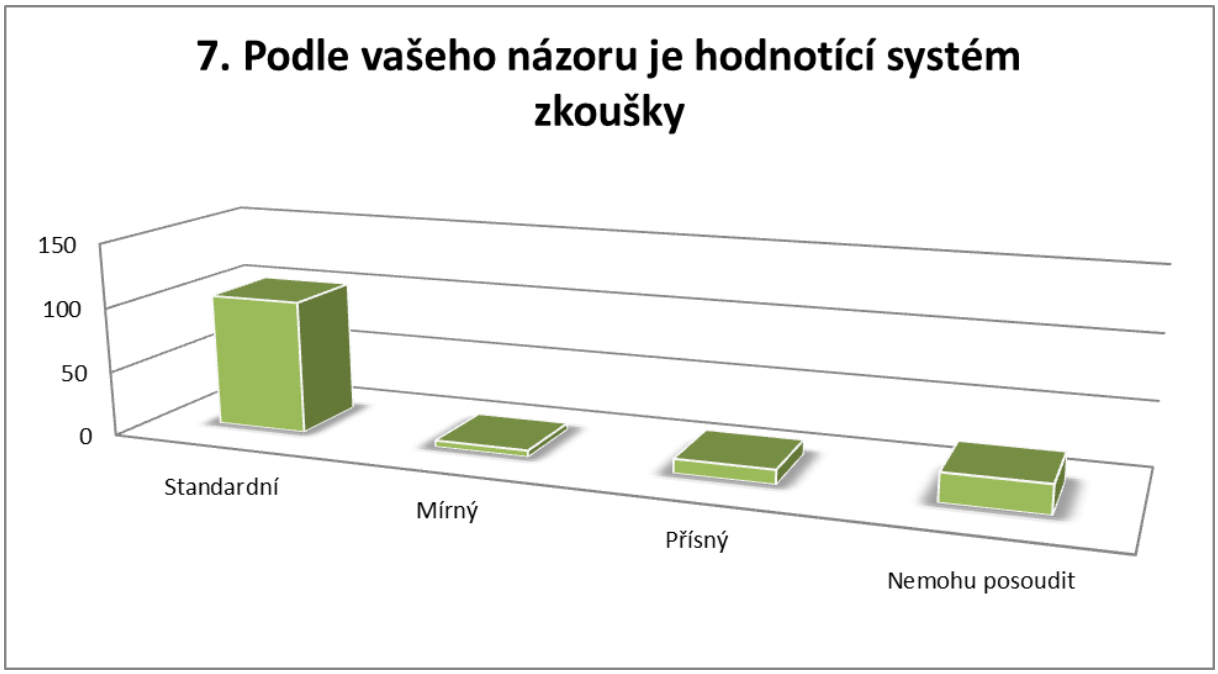


Poznamenejme, že studenti prezenční formy studia Matematiky I nemají v hodinách matematiky žádné zkušenosti s elektronickým testováním. Mají zkušenosti s písemnými testy, s domácími úkoly a přímým hodnocením na semináři (hodnocení výkonu u tabule).

Sedmdesát šest hodnotících by upřednostnilo zisk prémiových bodů z různých kombinací aktivit. Domníváme se, že je to proto, aby v případě, že v jedné z hodnotících aktivit selžou, mohli získat alespoň nějaké body z dalších zdrojů. Pouze domácí úkoly by upřednostnilo 48 respondentů. Studenti nemají zkušenosti s elektronickým testováním, přesto by ho chtělo využít 29 osob. Nejméně lidí (17) dává přednost hodnocení formou písemného testu.



Mezi studenty mírně převažuje nespokojenost (59%) se stávajícím systémem bodového hodnocení zkoušky. Přes uvedené 56,6% studentů považuje hodnotící systém za standardní.



Otázka číslo 7. je zároveň otázkou, ve které největší počet respondentů vůbec nezakroužkoval vůbec žádnou odpověď.

Největší počet studentů považuje hodnotící systém zkoušky za standardní. V menší míře se objevují zbývající odpovědi.

V osmé otázce byl zjišťován počet mužů a žen. Názory mužů a žen nevykazovaly žádné zásadní rozdíly a proto nebyly vyhodnocovány zvlášť.

Otázku číslo 9, v níž mohli studenti cokoliv dle vlastního uvážení komentovat, vyplnila pouze malá skupina respondentů. Celkem 26 studujících se vyjádřilo k něčemu dalšímu, je to 14,3% ze zkoumaného vzorku. Připomínky studentů jsou okomentovány v závěru.

3 ZÁVĚR

Obtížnost probírané látky:
Podle našich zkušeností z výuky a z písemných prací studenti nejlépe zvládají témata lineární algebry (matice, vektory, determinanty, soustavy lineárních rovnic). Nejhůře dopadají témata z matematické analýzy (integrace, limita funkce, průběh funkce, derivace funkce). Studenti volili obtížnost probírané látky podle našeho předpokladu. Jako snadné téma bylo vybráno téma matice, vektory a determinanty – celkem 72,5% respondentů. Jako obtížné téma byla vyhodnocena integrace 70,9%.

Znalosti ze střední školy:
Znalosti z matematiky ze střední školy jsou nevyhovující, studenti se museli látku doučit a některým se to vůbec nezdařilo. Je znepokojující, že se tento problém týká příliš vysokého počtu studentů (celkem 83,5%). To, co za tím stojí, je pravděpodobně potřeba hledat ve způsobu výuky na středních školách. Podle zkušenosti kolegů z jiných vysokých škol technického zaměření, tato slabá znalost základů matematiky není ojedinělý jev, který by se vyskytoval pouze na naší vysoké škole.

Hodnocení výuky a systému zkoušky:
Jako dvě rovnocenné varianty byly vyhodnoceny výuka jako kombinace teorie a vypočtených příkladů a pouze počítání příkladů. Orientace studentů na počítání příkladů je zřejmě způsobena tím, že zkouškový test je zaměřený pouze na výpočet příkladů. Ovšem je potřeba vysvětlit alespoň částečně i teorii, abychom vybrali správný způsob řešení daného příkladu. Z odpovědí na otázky 5, 6 a 7 se dá usoudit, že studenti jsou s hodnocením zkoušky spokojeni pouze částečně (nadpoloviční většina není spokojená s bodovým hodnocením, přesto více než polovina hodnotí systém za standardní).

Připomínky studentů:
Studenti měli v bodě 8. možnost cokoliv rozvést, komentovat, glosovat. Otázku vyplnilo pouze 26 studentů a 2 z toho měli potřebu dodat, že nic dodat nepotřebují. Nejčastější připomínky studentů lze rozdělit zhruba do tří částí. Připomínky, na které lze reagovat nápravou – více domácích úkolů, více vysvětlovat. Další jsou připomínky, které můžeme ovlivnit pouze částečně – zábavnější forma výuky, přílišná rychlost probírané látky (za semestr je nutné probrat daný objem látky), individuálnější přístup ke studentům (lze zajistit obtížně v množství 35 - 40 studentů na jednom cvičení). K poslední části připomínek se řadí ty, které jako vyučující předmětu nejsme schopni vůbec ovlivnit - větší počet hodin, v málo hodinách se probírá mnoho látky, rozložit semináře vícekrát do týdne (na jeden méně hodin), menší skupiny, přísné hodnocení zkoušky (způsob hodnocení zkoušky na VŠTE stanovuje pedagogické oddělení, ne jednotliví vyučující).

Použitá literatura

1. GAVORA Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

2. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
3. MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 8073150786.

Kontaktní údaje

RNDr. Jana Vysoká
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 166
email: vysoka@mail.vstecb.cz

RNDr. Dana Smetanová, Ph.D.
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 133
email: smetanova@mail.vstecb.cz

VZTAH STUDENTŮ STROJÍRENSTVÍ K FYZICE

RELATIONSHIP OF ENGINEERING STUDENTS TO THE PHYSICS

Dana Smetanová, Jana Vysoká

Abstrakt

Příspěvek popisuje výsledky výzkumu, ve kterém byly na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích pomocí dotazníku zjišťovány vztahy studentů oboru strojírenství k fyzice. Průzkum byl zaměřen zejména na zjištění těchto faktů: zda se jim zdá fyzika zajímavá, zda používají fyzikální poznatky ve svém oboru a běžném životě.

Klíčová slova: *fyzika, dotazník, strojírenství*

Abstract

The paper describes the results of a research of a questionnaire results evaluating students' opinions on the relationship of engineering students to the physics at the Institute of Technology and Businesses in České Budějovice. The research focused mainly on finding these facts: relationship of engineering students to the physics, their interesting to physics, using physical knowledge in their specialization and life.

Key words: *physics, questionnaire, engineering*

1 ÚVOD

Každý člověk v průběhu dne zcela přirozeně využívá získané fyzikální poznatky. Většinou se jedná o jejich intuitivní použití. Například blížíme-li se chůzí k přechodu, zrychlíme nebo zpomalíme ve chvíli, kdy zahlédneme auto. Víme, kde najdeme předmět, který spadl ze stolu apod. Fyzikální poznatky využívají primitivní národy i civilizovaní lidé. Právě civilizovaní lidé jsou ve velké míře závislí na využití důsledků fyzikálního bádání. Každá věc, kterou vlastníme a používáme (od zubního kartáčku až třeba po počítač), vznikla s využitím matematických a fyzikálních výsledků.

Člověk si vůbec neuvědomuje, co stojí za jeho pohodlným životem a že bez vědy by neměl tak snadný život. Každý technický obor, tedy i strojírenství, je přímá aplikace vědeckých poznatků do praxe. Proto nás zajímalo, zda si tento fakt uvědomují i studenti oboru Strojírenství na VŠTE v Českých Budějovicích.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem dotazníkového průzkumu bylo zmapovat vztah studentů k oboru fyzika. Jednalo se o zjištění, zda si studenti uvědomují souvislosti svého studijního oboru s fyzikou, zda považují fyziku za zajímavou a zda jsou přesvědčení, že používají fyzikální poznatky.

1.2 Popis výzkumného vzorku a výzkumné metody

Jako zkoumaný vzorek byli náhodně vybráni studenti oboru Strojírenství a to z pěti skupin semináře Fyzika I a z jedné skupiny navazujícího semináře Fyzika II. Z celkového počtu 100 studentů základních kurzů Fyzika I a Fyzika II se průzkumu účastnilo 81 lidí, tedy 81 %. Z celkového počtu odpovídajících byly pouze 4 ženy, což je obecně dáno nezájmem žen o studium tohoto oboru. Názory mužů a žen nevyhodnocujeme zvlášť.

Anketní průzkum proběhl v prvním týdnu 24. 2. – 28. 2. 2014 letního semestru akademického roku 2013/14. Pro zajištění vypovídající hodnoty byl výzkum prováděn anonymně.

Na základě studia odborné literatury (Gavora 2010, Chráska 2007, Maňák, Švec 2004) byl zvolen jako výzkumná metoda anonymní dotazník vlastní konstrukce s devíti otázkami. Několik otázek bylo inspirováno výzkumným šetřením PISA (Česká školní inspekce 2013). Nebyly však převzaty doslovně, musely být upraveny pro potřeby zkoumání vysokoškolských studentů. Bylo částečně změněno znění, případně přidané další varianty odpovědí, které lépe odpovídají mentalitě zkoumaného vzorku.

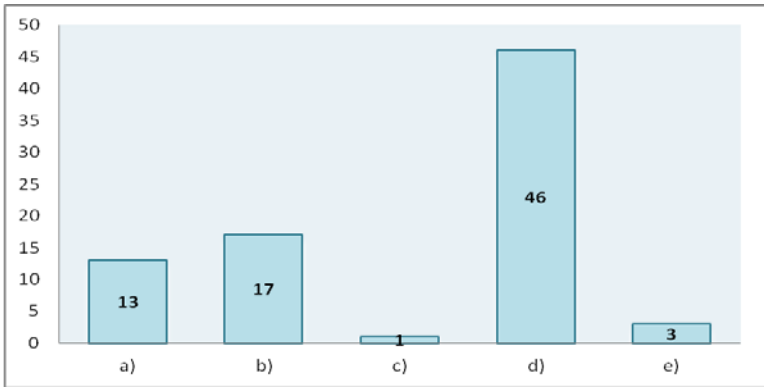
Dotazník obsahuje 9 otázek, 8 z nich zkoumá vztah studentů k fyzice a devátá rozlišuje, zda dotazník vyplňoval muž či žena. Kompletní znění dotazníku je k dispozici u autorek článku. Odpovědi studentů jsou vyhodnoceny v následujícím odstavci.

2 VZTAH STUDENTŮ K FYZICE

V této části uvedeme v grafech postupně jednotlivé souhrnné odpovědi studentů na položky dotazníků. U otázek 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9 měli studenti volit jednu odpověď. U otázky 4 mohli zvolit více odpovědí. Na otázku 6 měli odpovědět slovně. Přesto studenti u některých otázek volili více odpovědí nebo naopak žádnou.

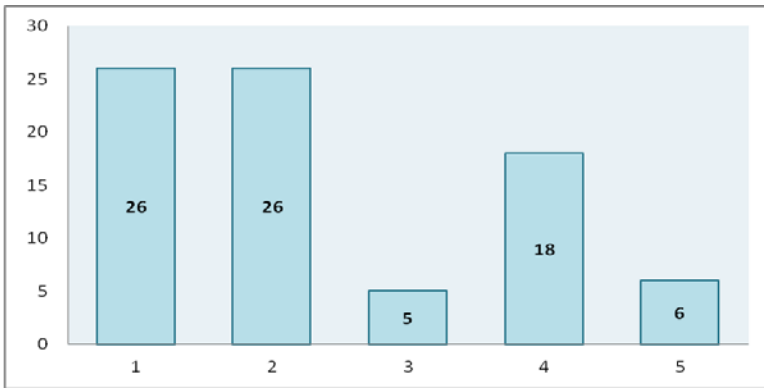
Otázka 1:
Co si myslíte o fyzice?
a) rád se jí učím b) je nudná c) je lehká d) je důležitá v životě každého člověka e) rád bych měl zaměstnání, kde se používá fyzika

Studenti převážně označili odpověď d) tedy, že fyzika je důležitá v životě každého člověka (46 odpovědí). Další dvě varianty a) (13 lidí) a b) (17 lidí) jsou téměř rovnocenně voleny. Nejméně zastoupeny jsou odpovědi e) (3) a c) (jeden člověk).



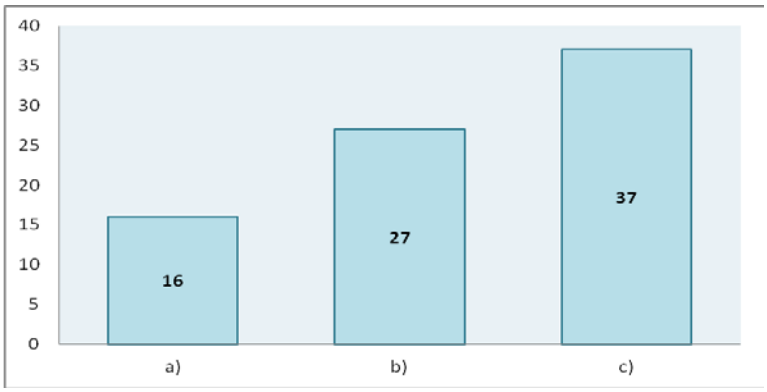
Otázka 2:
Byla fyzika mezi vašimi oblíbenými předměty na ZŠ a SŠ?
a) ano b) ne c) nevím d) ZŠ ano, SŠ ne e) SŠ ano, ZŠ ne

Nejvíce byly voleny hraniční varianty ano a ne. Každou z nich volilo 26 lidí. Tedy 64,2% studentů má zcela vyhraněný vztah k oblíbenosti fyziky už od základní školy (ať už v pozitivním nebo negativním smyslu). Na druhém místě v počtu výběrů se objevila volba d), kdy na základní škole byla fyzika oblíbená a pak už ne.



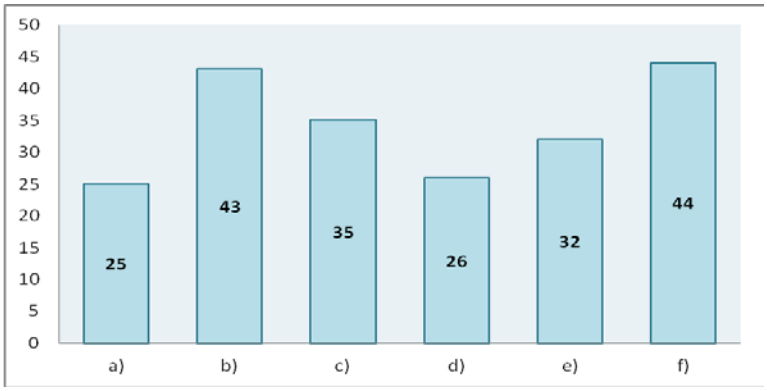
Otázka 3:
Je fyzika mezi Vašimi oblíbenými předměty na VŠ?
a) ano b) ne c) nevím

Odpověď nevím zvolilo 37 studentů, což se dalo čekat, protože většina studentů měla zařazenu fyziku do osnov na VŠ poprvé během studií a navíc testování proběhlo v prvním týdnu výuky. Překvapivou odpovědí je odpověď ne, kterou si vybralo 27 studentů, z toho byli pouze 4 studenti Fyziky II. Zbývající studenti fyziku na VŠ odsoudili ještě před tím, než ji vůbec mohli poznat. Jeden student neoznačil žádnou odpověď a 16 studentů považuje předmět fyziku za oblíbený.



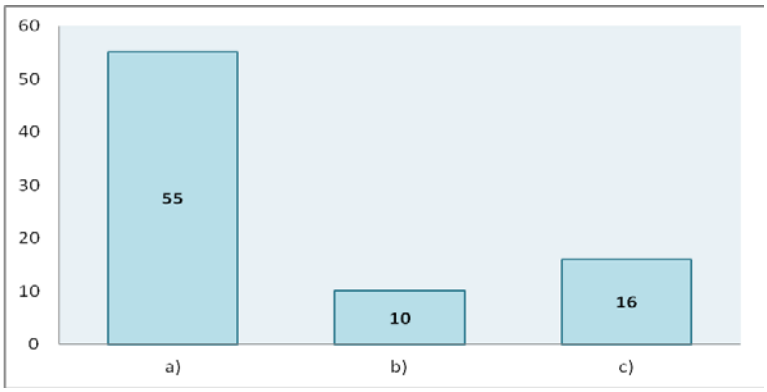
Otázka 4:
Zakroužkujte všechna tvrzení o učení fyzice, se kterými souhlasíte:
a) snažit se mi vyplatí, protože mi to v budoucnu pomůže v práci, kterou chci dělat,
b) to co se naučím je pro mě důležité, protože to budu potřebovat v dalším studiu,
c) studium má pro mě cenu, protože zvýším své šance v zaměstnání,
d) naučím se řadu věcí, které uplatním v zaměstnání,
e) problematika mě zajímá, rád si ji zopakuji nebo se dovím něco nového,
f) dobrá znalost matematiky je důležitá pro správné pochopení fyziky.

Největší počet respondentů (44) souhlasí s tvrzením f), další v pořadí (43 studentů) je b). Naopak nejméně osob (25) vybralo a) a 26 d). Odpověď c) volilo 35 a e) 32 osob.



Otázka 5:
Využil(a) jste někdy ve svém životě důsledky fyzikálních poznatků?
a) ano b) ne c) nevím

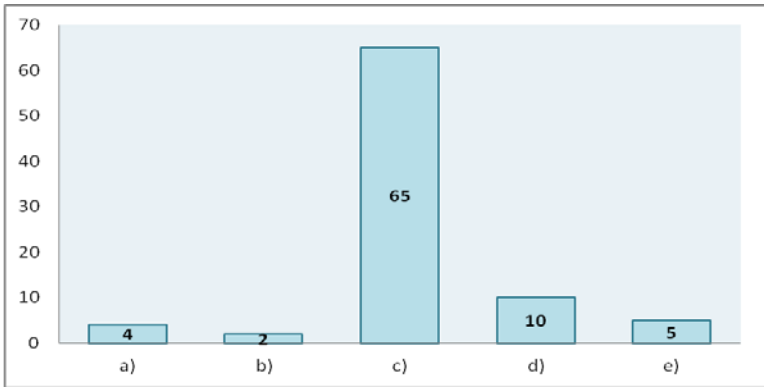
Většina studentů (55) si uvědomuje, že ve svém životě fyzikální poznatky využívají. Naproti tomu 10 osob se domnívá, že poznatky nevyužívá a 16 studentů označilo odpověď nevím.



Otázku číslo 6 měli vyplnit pouze ti studenti, kteří u předchozí otázky zaškrtli ano. Měli za úkol vypsat alespoň jeden fyzikální poznatek, který využili, přesto 5 osob nezvolilo žádný z nabízených. Zbývajících padesát osob uvedlo alespoň jeden příklad. Konkrétní odpovědi na tuto otázku jsou stručně zhodnoceny v závěru.

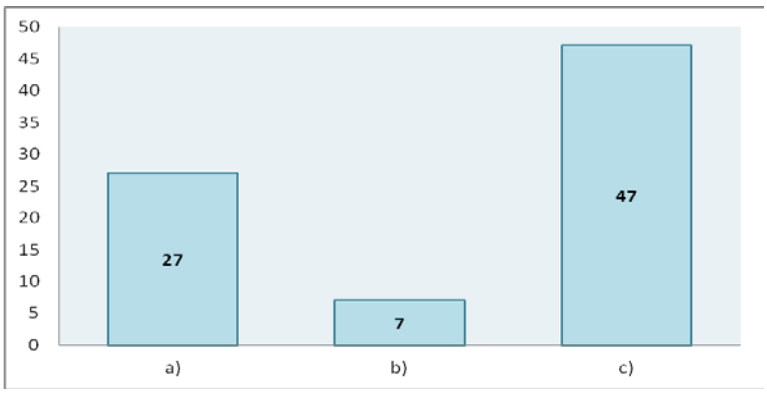
Otázka 7:
Potřebuji dostávat dobré známky z fyziky:
a) abych dostal práci, kterou chci, b) abych udělal radost rodičům, c) abych úspěšně dokončil VŠ vzdělání, d) sobě pro radost, e) nepotřebuji

Přestože u této otázky byla možná jen jediná odpověď, tak někeří studenti měli potřebu zašrtnout více odpovědí (2 – 3). Nejčastěji volenou odpovědí se stala možnost c) (65), tedy 80,25% si dobré známky z fyziky dává do souvislosti s úspěšným dokončením studia. Zbývající varianty volilo od 2 do 10 osob. U vícečetných odpovědí (až na jednu vyjímku) se vždy objevovala kombinace odpovědí c) a d).



Otázka 8:
Uplatním znalosti fyziky ve své budoucí profesi:
a) ano b) ne c) nevím

Celkem 47 studentů neví, jestli uplatní fyziku ve své budoucí profesi. Zatímto 27 respondentů je přesvědčeno, že ano. Sedm lidí označilo odpověď ne.



3 ZÁVĚR

Oblíbenost fyziky:
Z odpovědí na první tři otázky je zřejmé, že většina studentů má vyhraněný vztah k fyzice ať už v pozitivním slova smyslu nebo v negativním. Více než polovina studentů hodnotí fyziku jako důležitou v životě každého člověka. Ze struktury odpovědí v dotaznících je vidět, že za důležitou ji v životě považují i lidé, kteří ji nikdy neměli jako oblíbený předmět. Potřeba dobrého hodnocení z fyziky je dávána do souvislosti s tím, aby úspěšně dokončili školu. Pět lidí se dokonce domnívá, že dobré známky z fyziky nepotřebují.

Tvrzení o fyzice:
Studenti zcela jednoznačně vyhodnotili, že dobrá znalost matematiky je důležitá pro pochopení fyziky a že to, co se naučí, je pro ně důležité, protože to budou potřebovat v dalším studiu. Je také vidět, že pouze necelá třetina vnímá uplatnění získaných znalostí ve své budoucí práci.

Využití fyzikálních poznatků:
Jedna z nejzajímavějších otázek se vztahovala k využití důsledků fyzikálních poznatků. Deset lidí se mylně domnívá, že nikdy nevyužili v životě žádný fyzikální poznatek, přestože s vysokou pravděpodobností mají doma nejen elektřinu, ale i mobil a počítač. Šestnáct osob neví, zda nějaký poznatek využili. Naopak většina ví, že fyzikální poznatky využívá.

V odpovědích studentů se objevily zajímavé příklady využití. Byly zmíněny příklady z běžného života stěhování (páky, kladka), různé využití pohybu (v dopravě), mezi velmi oblíbené patřil zákon akce a reakce. Studenti si uvědomují využití i při svých koníčcích např. modelářství, létání, trajektorie střely, úhel odrazu (kulečník, fotbal, hokej), práce ve 3D, nastavení kamer, světel (optika). Je třeba velmi ocenit, že si studenti dávají fyzikální poznatky do souvislosti i s oborem, který studují: převody jednotek v elektrotechnice a strojírenství, ozubená kola, mechanika, hydraulika, …

Článek si dovolíme zakončit citací z jednoho dotazníku. Když měl student uvést fyzikální poznatek, který využil, napsal:

„Fyzika je všude kolem nás.“

Použitá literatura

1. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE 2013. *Datové soubory šetření PISA 2012*. [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-PISA-2012
2. GAVORA Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
4. MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 8073150786.

Kontaktní údaje

RNDr. Dana Smetanová, Ph.D.
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 133
email: smetanova@mail.vstecb.cz

RNDr. Jana Vysoká
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 166
email: vysoka@mail.vstecb.cz

VÝUKA CAD SYSTÉMŮ DLE STUDENTŮ SPŠ STAVEBNÍ

CAD SYSTEMS ACCORDING TO THE STUDENTS AT THE SECONDARY SCHOOL OF CIVIL ENGINEERING

Blanka Petrášková, Dana Smetanová, Jana Vysoká

Abstrakt

Příspěvek popisuje výsledky výzkumu, ve kterém byly pomocí dotazníku zjišťovány hodnotící názory studentů na výuku předmětu CAD systémy. Dotazníkové šetření proběhlo na Střední průmyslové škole stavební v Českých Budějovicích. Průzkum byl zaměřen na zjištění přístupu studentů k výuce různých grafických programů používaných při tvorbě stavebních výkresů.

Klíčová slova: *CAD systémy, dotazník*

Abstract

The paper describes the results of a research which surveyed students' opinions on the teaching of CAD systems using a questionnaire. The questionnaire survey was conducted at the Secondary Building School in České Budějovice. The survey was designed to detect students' access to teaching various graphics programs used in the process of designing buildings.

Key words: *CAD systems, questionnaire*

1 ÚVOD

Výuka CAD systémů je na středních průmyslových školách stavebních poměrně novým předmětem. Její zavedení souvisí s bouřlivým rozvojem informačních technologií, vznikem nových grafických softwarů a jejich rozšiřováním v praxi. Trendem současného vývoje grafických programů používaných ve stavební praxi je přechod od 2D k 3D aplikacím a jejich dalšímu využití ke statickému a energetickému posouzení projektovaných budov. K současně vyučovaným CAD systémům na SPŠ stavební v Českých Budějovicích se řadí ArchiCAD, AutoCAD, Revit a AutoCAD Civil 3D.

ArchiCAD, produkt firmy Graphisoft, je nástroj pro navrhování a koordinované zpracovávání projektové dokumentace stavby. Využívá principů tzv. informačního modelu budovy (BIM). Umožňuje paralelní práci jak ve 2D a 3D prostoru. Ostatní grafické programy jsou produkty společnosti Autodesk. AutoCAD je v praxi velmi rozšířený software pro 2D projektování, Revit je CAD aplikace umožňující parametrické projektování a dokumentaci staveb využívající technologii BIM a AutoCAD Civil 3D slouží pro návrh dopravních a vodohospodářských staveb a terénních úprav.

Pro bližší seznámení s CAD systémy lze využít např. Autodesk 2014, CAD studio a.s. 2014, CEGRA 2014, Nemetschek-Allplan Česko s.r.o 2014.

1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názory studentů na výuku předmětu CAD systémy, a to, které programy se během studia na střední škole učili, jak je využívají při další výuce v předmětu Konstrukční cvičení a jak jsou připraveni se v jejich používání dále zdokonalovat.

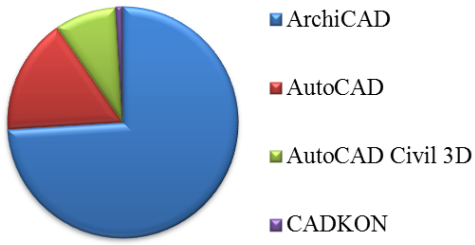
1.2 Popis výzkumného vzorku a výzkumné metody

Zkoumaným vzorkem byli studenti 4. ročníku oboru Pozemní stavitelství a Dopravní stavby. Třídy se na výuku CAD systémů dělí na dvě skupiny. Na výuce se podílejí různí pedagogové, druh vyučovaného softwaru je dán jejich aprobací. Anketního průzkumu se zúčastnilo celkem 88 respondentů. Anketní průzkum proběhl během února 2014. Pro zajištění vypovídající hodnoty byl výzkum prováděn anonymně. V souladu se zásadami pedagogického výzkumu (Gavora 2010, Chráska 2007, Maňák, Švec 2004) byla zvolena výzkumná metoda pomocí anonymního dotazníku vlastní konstrukce s třinácti otázkami. Prvních sedm otázek bylo určeno ke zjištění informací o nabytých znalostech a vlastních zkušenostech s grafickými programy. Další čtyři otázky směřovaly ke zjištění potřeby studentů seznamovat se s dalšími počítačovými aplikacemi. Ve dvanácté otázce studenti hodnotili vybavení počítačových učeben. Poslední třináctá položka byla určena pro vlastní komentář studentů. Odpovědi studentů jsou vyhodnoceny v následujícím textu.

2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU

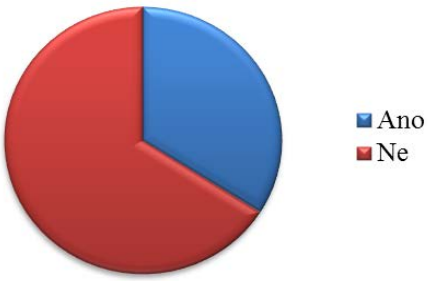
Následně jsou v přehledné grafické úpravě uvedeny odpovědi studentů na zadané otázky.

1. Který CAD software jste se učil/a v rámci výuky?



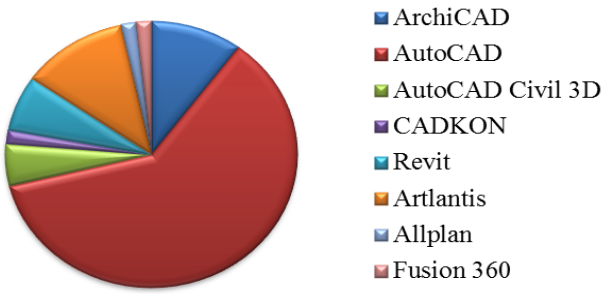
Z uvedeného vyplývá, že v současné době převládá výuka ArchiCAD (88% studentů), což je software umožňující modelování budovy pomocí jednotlivých stavebních prvků v 3D prostoru.

2. Byl rozsah výuky CAD systémů dostatečný?



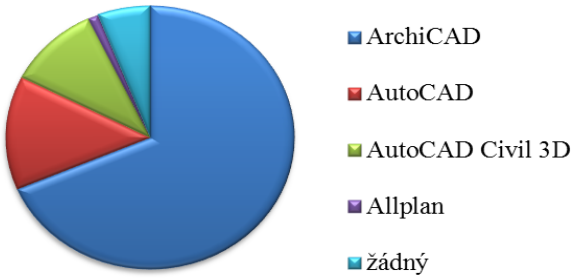
66% dotázaných uvedlo, že rozsah výuky považuje za nedostatečný.

3. Chtěl/a byste ovládat více CAD systémů?
Pokud ano, které?



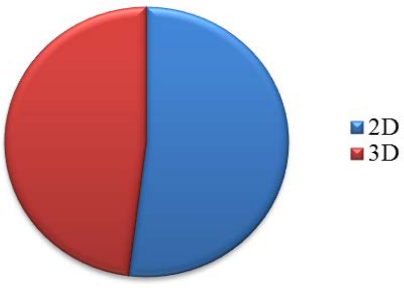
59 % dotázaných má zájem ovládat více CAD systémů, než s kterými byli seznámeni při výuce. Z uvedeného grafu vyplývá, že 41% studentů by si jako další software vybrali AutoCAD.

4. Který CAD software používáte v současnosti?



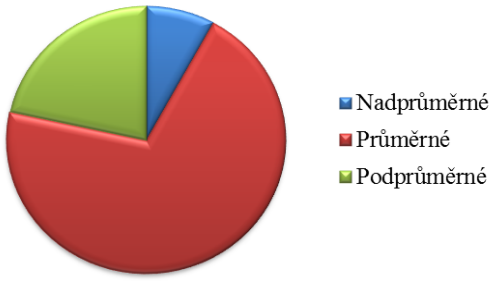
Nejvíce studentů (68%) používá ArchiCAD. Toto odpovídá plně bodu 1.

5. Upřednostňujete CAD software 2D nebo 3D ?



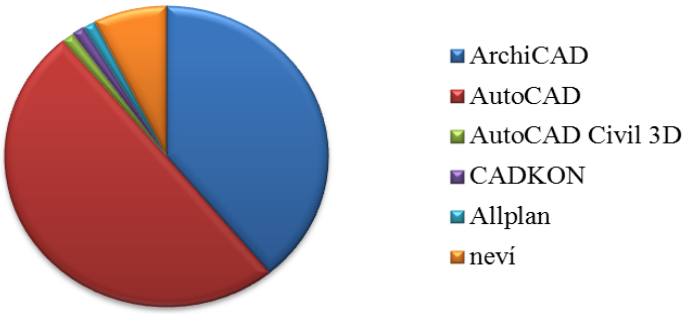
Mírně (o 4%) vede obliba 2D softwaru. Důvodem může být jednodušší ovládání.

6. Ohodnoťte své současné znalosti používaného CAD systému.



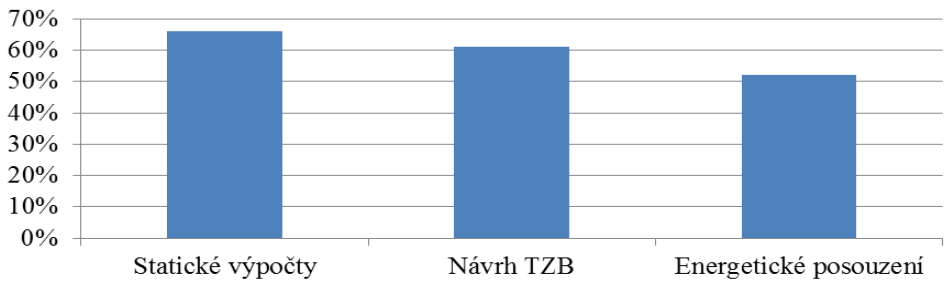
70% studentů hodnotí své znalosti jako průměrné. Bohužel 22% z celkového počtu se považuje za podprůměrné uživatele.

7. Který CAD software je dle Vašeho názoru nejlépe uplatnitelný v praxi?



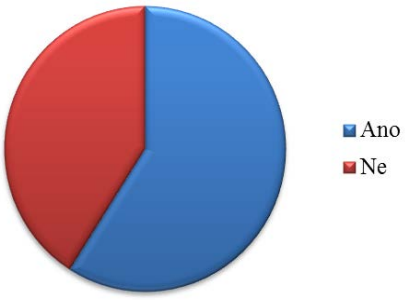
Největší procento dotázaných (47%) považuje AutoCAD za nejlépe uplatnitelný v praxi. Toto mínění odpovídá skutečnosti, že v současné projekční stavební praxi je AutoCAD zatím stále nejrozšířenější.

8. Měl/a byste zájem využívat CAD software pro statické výpočty?
9. Měl/a byste zájem využívat CAD software pro návrh TZB?
10. Měl/a byste zájem využívat CAD software pro energetické posouzení budov?



Více než 50% dotázaných má zájem o další využití grafického softwaru: 66% má zájem o statiku, 61% o navrhování technických zařízení budov (TZB) a 52% o energetické posuzování staveb.

11. Považujete vybavení počítačových učeben za vyhovující?



59% dotázaných je spokojeno s technickým vybavením učeben.

3 ZÁVĚR

Dotazníkové šetření potvrdilo následující skutečnosti. Na SPŠ stavební v Českých Budějovicích převládá výuka ArchiCAD, i když studenti mírně upřednostňují kreslení stavebních výkresů ve 2D a předpokládají, že v praxi se spíše setkají s AutoCAD, který též využívá převážně dvojrozměrného kreslení stavebních objektů. Tento příklon k 2D softwaru lze vysvětlit jak snadnějším ovládáním programu, tak nutností úprav prvků v 3D programu, aby splňovaly vzhled v souladu s českými technickými normami.

Kladně lze hodnotit zájem studentů o další možnosti využití grafického softwaru pro návrh TZB, statické výpočty a energetické posouzení budov.

V závěrečném vlastním komentáři se objevily různé názory, kladné i záporné. Určitě je žádoucí zvyšovat kvalitu i kvantitu výuky, neboť vývoj grafických aplikací jednoznačně vede k využívání 3D modelování s tvorbou informačního modelu budovy v procesu BIM, který se stává podkladem pro investora i budoucího uživatele budovy. Rezervy pro zlepšení výuky jsou na straně studentů i pedagogů.

Použitá literatura

1. AUTODESK 2014. *Autodesk.* [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: www.autodesk.cz
2. CAD STUDIO a.s. 2014. *CAD studio.* [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: www.cadstudio.cz
3. CEGRA 2014. *Centrum pro podporu počítačové grafiky.* [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: www.cegra.cz
4. GAVORA Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
6. MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 8073150786.
7. NEMETSCHEK-ALLPLAN ČESKO s.r.o. 2014, *Building information modeling s Nemetschek Allplan.* [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: www.nemetschek-allplan.cz

Kontaktní údaje

Ing. Blanka Petrášková
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 133
email: petraskova@mail.vstecb.cz

RNDr. Dana Smetanová, Ph.D.
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 133
email: smetanova@mail.vstecb.cz

RNDr. Jana Vysoká
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 166
email: vysoka@mail.vstecb.cz

VZTAH STUDENTŮ K PŘÍRODNÍM VĚDÁM – MATEMATICE A FYZICE

RELATIONSHIP OF THE STUDENTS TO THE NATURAL SCIENCIES – MATHEMATICS AND PHYSICS

Jana Vysoká, Dana Smetanová

Abstrakt

Příspěvek popisuje výsledky výzkumu, ve kterém byly na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích pomocí dotazníku zjišťovány vztahy studentů kombinované formy studia k přírodním vědám – matematice a fyzice. Průzkum byl zaměřen zejména na zjištění těchto faktů: zda se jim zdají tyto vědy zajímavé, zda používají fyzikální a matematické poznatky ve svém oboru a běžném životě.

Klíčová slova: *fyzika, matematika, dotazník*

Abstract

The paper describes the results of a research of a questionnaire results evaluating students' opinions on the relationship of combined students to the natural sciences – mathematics and physics at the Institute of Technology and Businesses in České Budějovice. The research focused mainly on finding these facts: relationship of the students to the sciences, their interesting to mathematics and physics, using the mathematical and the physical knowledge in their specialization and life.

Key words: *physics, mathematics, questionnaire*

1 ÚVOD

V současné době se stále častěji setkáváme s názory, které v podstatě zatracují některé přírodní vědy. Jedná se zejména o ty převážně teoretické. Na prvních místech v pomyslném žebříčku neoblíbených věd se objevují matematika a fyzika. Je to i přes jejich zjevný přesah do praktického života.

Lidé si neuvědomují, že v průběhu celého svého života používají své matematicko-fyzikální zkušenosti (např. při chůzi – mechanika, při pohledu kolem sebe – geometrie). Ve chvíli, kdy vyžíváme jakýkoliv výdobytek civilizace, jsme použili přímý důsledek výzkumu fyzikálního, popř. chemického apod., důsledek nějakých matematických výpočtů. Za každým výzkumem a to dokonce i v humanitních vědách se schovává matematika. *Matematika a fyzika jsou již od starověku vnímány jako jedny z nejdůležitějších věd a jejich znalost jako základ vzdělání.*

V dnešní době se příliš často setkáváme spíše s negativním vnímáním těchto věd. Mezi populárními osobnostmi se zřídka objeví člověk prosazující matematiku nebo fyziku, případně s názorem, že si těchto věd váží a považuje je za důležité. V populárních časopisech se setkáváme spíše s tím, že se dokonce jisté osobnosti chlubí svou neznalostí matematiky či fyziky. Někteří lidé navíc zcela mylně tvrdí, že fyziku a matematiku v životě nepotřebovali. Přes toto tvrzení ovšem každodenně využívají mobilní telefon, počítač s internetem, tedy předměty, které by nevznikly bez přímé aplikace matematiky a fyziky do praxe.

1.1 Cíl výzkumu, popis výzkumného vzorku a výzkumné metody

Cílem dotazníkového průzkumu bylo zmapovat vztah studentů kombinované formy studia na Vysoké škole technické a ekonomické v Českých Budějovicích k přírodním vědám matematice a fyzice. Záměrně byli voleni studenti kombinované formy, protože se jedná o lidi různých věkových kategorií. Zároveň se jedná o osoby, které už mají za sebou nějakou pracovní praxi a mnohdy neocenitelné životní zkušenosti. Téměř všichni oslovení studenti při výkonu své práce přímo používají matematické poznatky a někteří z nich i fyzikální poznatky.

Jako zkoumaný vzorek byli náhodně vybráni studenti kombinovaného studia oborů Doprava, Stavitelství, Strojírenství a Ekonomika. Převážná většina z nich (118 osob) byli studenti oboru Ekonomika. Jednalo se o 174 respondentů (58 mužů a 116 žen). Názory mužů a žen nevykazovaly velké odlišnosti a tak je nevyhodnocujeme zvlášť. Studenti byli v různém věkovém rozmezí. Rozpětí času od maturity bylo v rozmezí 10 měsíců až 30 let.

Anketní průzkum proběhl v březnu 2014 v letního semestru akademického roku 2013/14. Pro zajištění vypovídající hodnoty byl výzkum prováděn anonymně.

Na základě studia odborné literatury (Gavora 2010, Chráska 2007, Maňák, Švec 2004) byl zvolen jako výzkumná metoda anonymní dotazník vlastní konstrukce s osmnácti otázkami. Několik otázek bylo inspirováno výzkumným šetřením PISA (Česká školní inspekce 2013). Nebyly však převzaty doslovně, musely být upraveny pro potřeby zkoumání vysokoškolských studentů. Bylo částečně změněno znění, případně přidané další varianty odpovědí, které lépe odpovídají mentalitě zkoumaného vzorku.

Vzhledem k rozsáhlosti průzkumu se v tomto článku omezíme na několik vybraných otázek. V tomto článku není prostor na úplný rozbor všech otázek, třebaže velká část odpovědí studentů byla zajímavá.

Kompletní znění dotazníku je k dispozici u autorek článku. Vybrané odpovědi studentů jsou vyhodnoceny v následujícím odstavci.

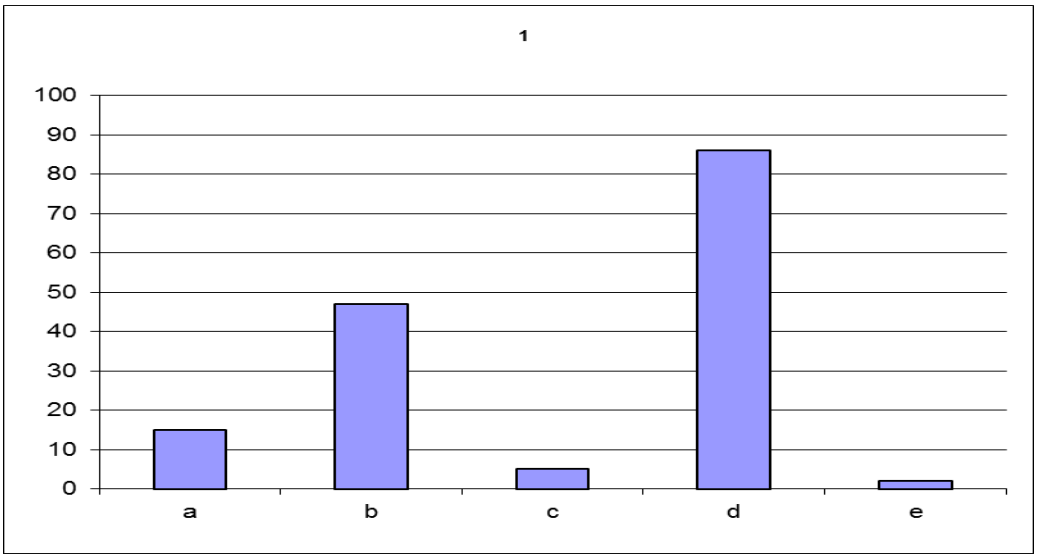
2 VYHODNOCENÍ ODPOVĚDÍ STUDENTŮ

Ve vyhodnocovací části uvedeme postupně, v grafech, vybrané otázky a odpovědi studentů na položky dotazníků. U otázek většiny otázek měli studenti volit jednu odpověď. U dvou otázek mohli zvolit více odpovědí. Na další dva dotazy měli odpovědět slovně. Přesto studenti u některých otázek volili více odpovědí nebo naopak žádnou. Dokonce se v případě první otázky objevily nové odpovědi, které nebyly zadány k výběru.

Otázka 1:
Co si myslíte o fyzice?
a) rád se jí učím b) je nudná c) je lehká d) je důležitá v životě každého člověka e) rád bych měl zaměstnání, kde se používá fyzika

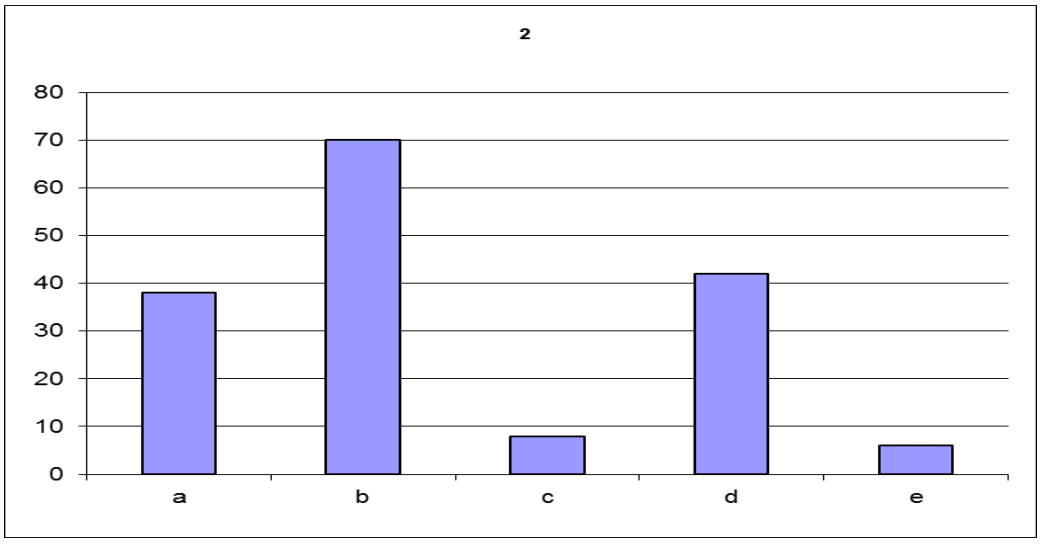
Nejvíce bylo voleno d) tedy, že fyzika je důležitá v životě každého člověka (86 odpovědí). Varianta b) (46 lidí) byla volena v pořadí jako druhá nejčastější. Zbývající varianty volilo pouze menší množství lidí.

V otázce dokonce dva lidé připsali variantu f), každý podobnými slovy napsal, že ho fyzika nebaví.



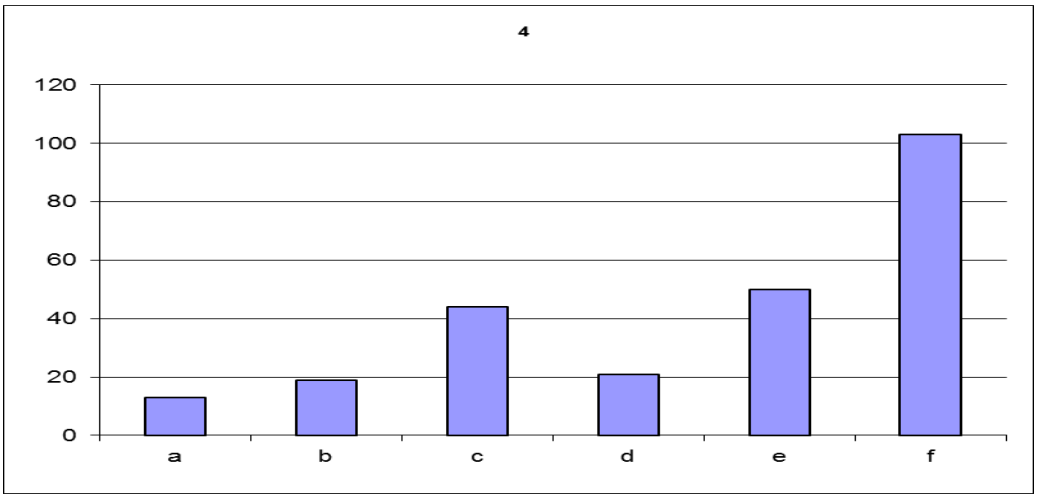
Otázka 2:
Byla fyzika mezi vašimi oblíbenými předměty na ZŠ a SŠ?
a) ano b) ne c) nevím d) ZŠ ano, SŠ ne e) SŠ ano, ZŠ ne

Z odpovědí studentů vyplývá, že fyzika u nich nebyla oblíbena (70 osob) a když už ano, tak převážně na základní škole (42 lidí). Pouze 38 studentů ji má oblíbenou doposud. Zbývající lidé buď nevěděli, nebo ji měli oblíbenou na střední škole, ale na základní ne.



Otázka 4:
Zakroužkujte všechna tvrzení o učení fyzice, se kterými souhlasíte:
a) snažit se mi vyplatí, protože mi to v budoucnu pomůže v práci, kterou chci dělat,
b) to co se naučím je pro mě důležité, protože to budu potřebovat v dalším studiu,
c) studium má pro mě cenu, protože zvýším své šance v zaměstnání,
d) naučím se řadu věcí, které uplatním v zaměstnání,
e) problematika mě zajímá, rád si ji zopakuji nebo se dovím něco nového,
f) dobrá znalost matematiky je důležitá pro správné pochopení fyziky.

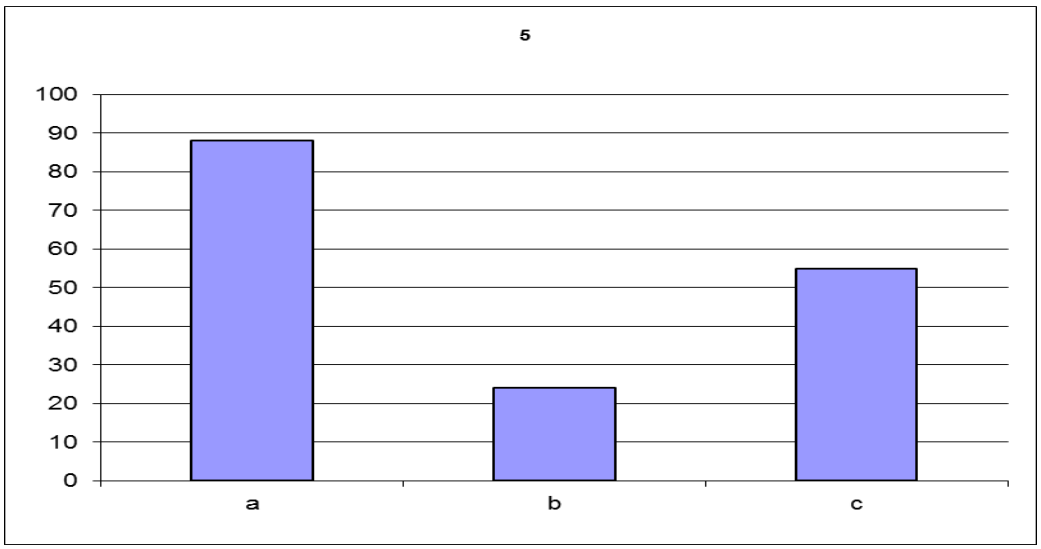
Výrazně největší počet respondentů (104) souhlasí s tvrzením f), ostatní tvrzení jsou zastoupena pouze v řádu desítek jedinců (do 50 včetně).



Otázka 5:
Využil(a) jste někdy ve svém životě důsledky fyzikálních poznatků?
a) ano b) ne c) nevím

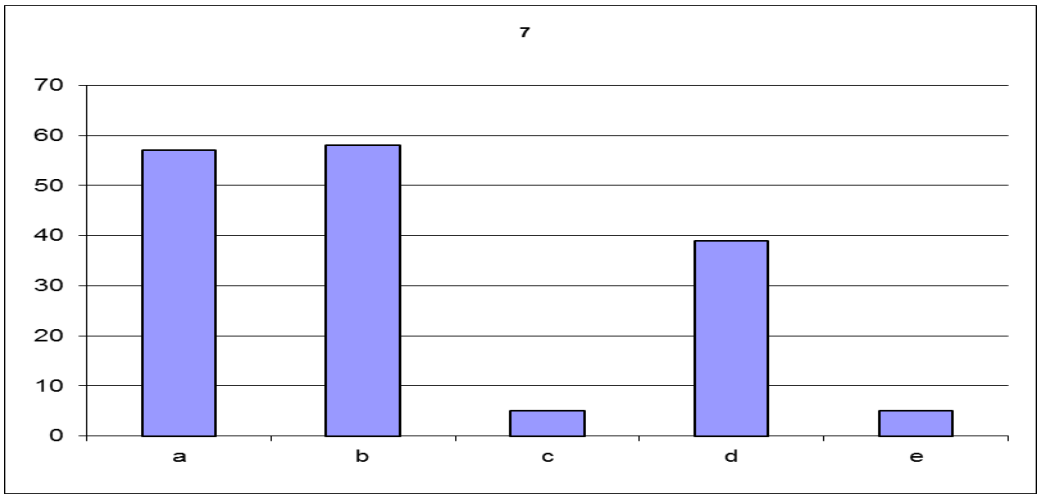
Na toto otázku existuje jediná správná odpověď a ta zní ano. Každý člověk bez výjimky (a to včetně primitivních národů) využil ve svém životě nějakého fyzikálního poznatku. Z následujícího grafu je zřejmé, že si tento fakt většina studentů uvědomuje. Odpověď ano volilo 88 osob, odpověď nevím 55 a 24 osob si myslí, že fyzikální poznatky ve svém životě nevyužívají.

Neméně zajímavé jsou odpovědi na další otázky, na které odpovídali pouze lidé, kteří volili v páté otázce ano. Měli vypsat alespoň jeden fyzikální poznatek, který využili. Vybrané odpovědi jsou shrnuty v závěru.



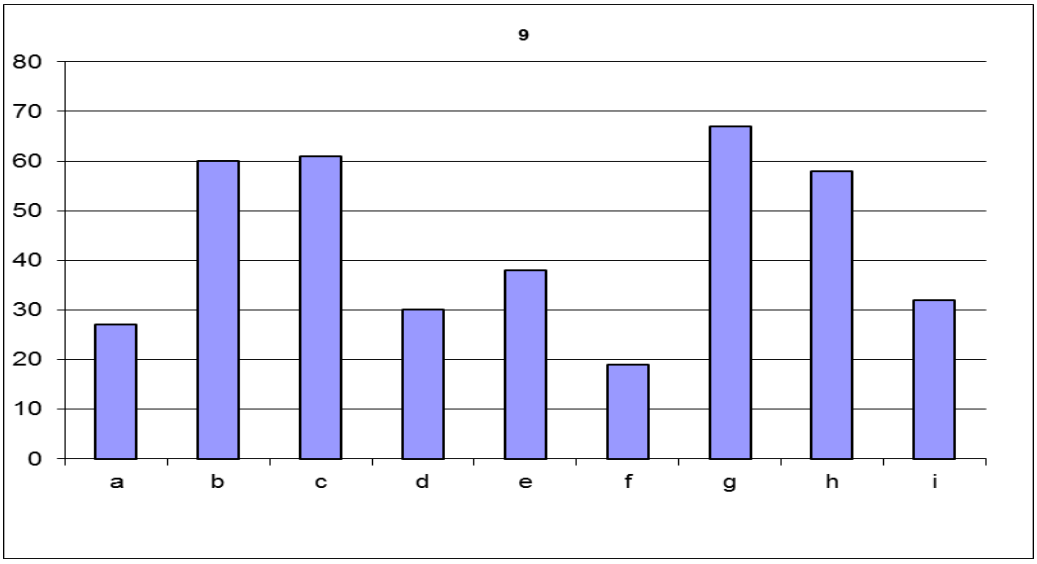
Otázka 7:
Byla matematika mezi vašimi oblíbenými předměty na ZŠ a SŠ?
a) ano b) ne c) nevím d) ZŠ ano, SŠ ne e) SŠ ano, ZŠ ne

Téměř rovnocenně volí varianty oblíbená matematika (57) a neoblíbená matematika (58). Další v pořadí co do největšího počtu volených odpovědí se objevuje oblíbenost na ZŠ (39).



Otázka 9:
Zakroužkujte všechna tvrzení o učení se matematice, se kterými souhlasíte:
a) snažit se mi vyplatí, protože mi to v budoucnu pomůže v práci, kterou chci dělat,
b) to, co se naučím je pro mě důležité, protože to budu potřebovat v dalším studiu
c) studium má pro mě cenu, protože zvýším své šance v zaměstnání
d) naučím se řadu věcí, které uplatním v zaměstnání
e) problematika mě zajímá, rád si ji zopakuji nebo se dozvím něco nového
f) matematiku nikdy v životě neuplatním
g) dobrá znalost matematiky se mi bude hodit v praktickém životě
h) matematice nerozumím, ale přesto si myslím, že po hlubším porozumění může být zajímavá
i) matematice nerozumím a myslím si, že pro mě bude nesrozumitelná vždy

Jak je zřejmé z grafu, nejčstěji byly voleny varianty b), c), g), h). Je vidět, že si studenti velmi dobře dokáží dát do souvislosti znalost matematiky a její využití v praktickém životě. Což je zjevné i z odpovědí na další otázku 10.

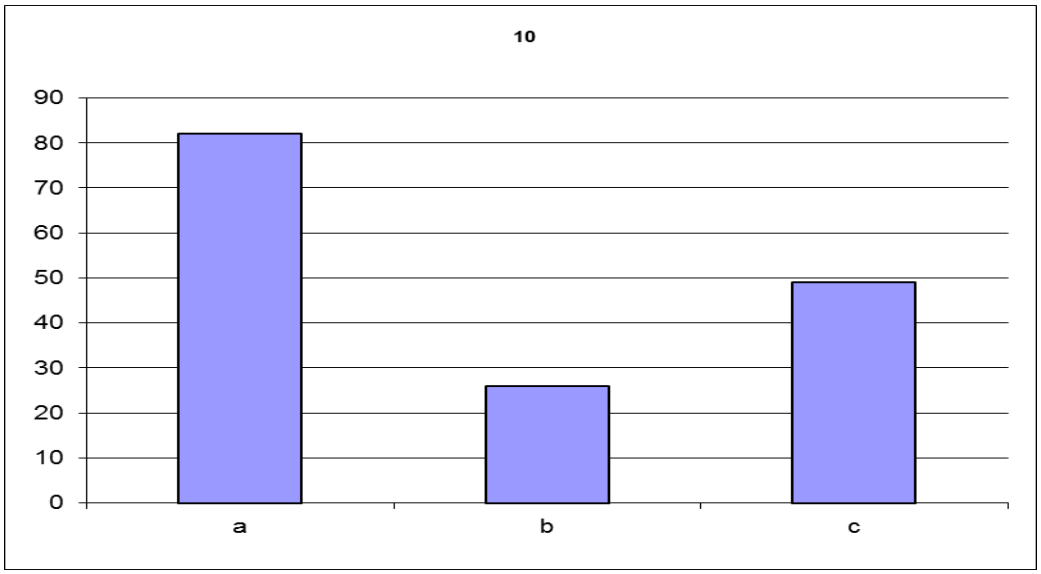


Otázka 10:
Využil(a) jste někdy ve svém životě důsledky matematických poznatků?
a) ano b) ne c) nevím

Toto je druhá otázka, která má jedinou správnou odpověď – ano. Variantu ano volilo 82 respondentů, variantu nevím 49 a ne volilo 26 lidí.

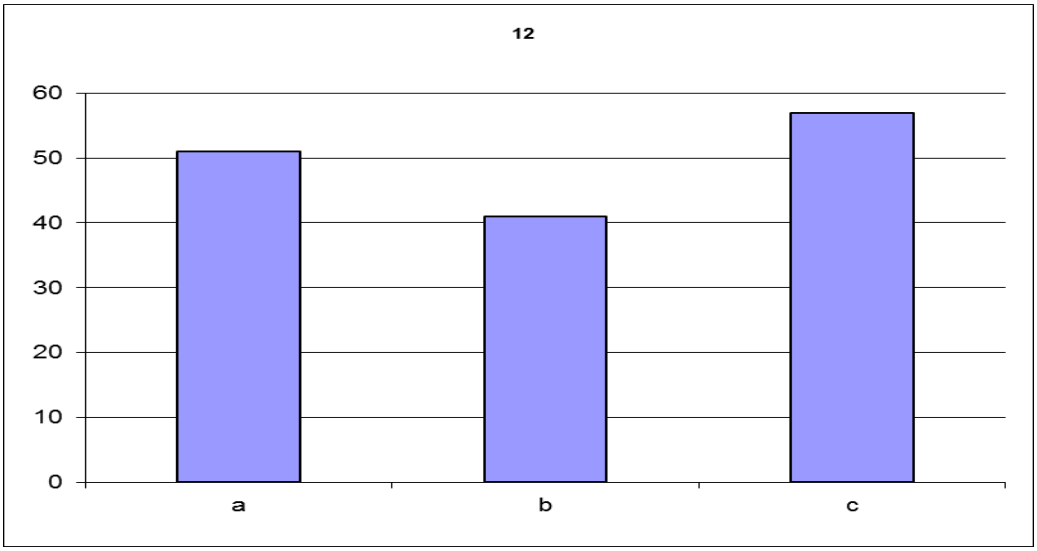
Z toho, že odpověď ne volili i studenti Ekonomie vidíme, že si někteří z nich nedávají do souvislosti rutinní výpočty prováděné v práci s matematikou a jejím případným studiem.

I v tomto případě měli lidé s odpovědí vypsat matematický poznatek, který v životě využili. Stručné zhodnocení odpovědí je v závěru článku.



Otázka 12:
Uplatním znalosti matematiky ve své budoucí profesi?
a) ano b) ne c) nevím

V této otázce se neobjevila žádná zásadně převažující odpověď. Nejvíce 57 respondentů si není jisto, zda matematiku ve své profesi uplatní. Naopak 51 lidí je přesvědčeno, že ji určitě uplatní. Nejméně 41 se domnívá, že matematiku neuplatní.



3 ZÁVĚR

Srovnání oblíbenosti matematiky a fyziky:
Otázky 2 a 7 na oblíbenost jednotlivých předmětů. Z příslušných grafů snadno zaznamenáme velké rozdíly v oblíbenosti mezi matematikou a fyzikou. U fyziky převládá neoblíbenost. Celkově ji 40,23% respondentů volilo jako neoblíbenou. Necelá třetina vzorku jako oblíbenou.

Odpověď ne na oblíbenost matematiky volila pouze třetina zkoumaného vzorku. Ovšem matematiku jako oblíbený předmět označila rovněž třetina dotazovaných. Narozdíl od fyziky, v části týkající se matematiky jsou extrémní odpovědi zastoupeny rovnocenně.

Tvrzení o matematice a fyzice:
Z celého průzkumu je zřejmé, že studenti mají bližší vztah k matematice než k fyzice. To je jistě způsobeno především tím, že s matematikou se setkávají doposud. Fyziku někteří z nich neměli jako součást osnovy už ani na střední škole. Na naší vysoké škole se s fyzikou setkávají pouze studenti Strojírenství, ostatní obory vzhledem ke svému obsahu nemají fyziku zařazenou ve studijních plánech. Na rozdíl od fyziky je matematika součástí studia všech studovaných oborů. Studenti se s matematickou setkávají nejen v základních kurzech, ale i v navazujících předmětech v rámci své odbornosti.

To, že jsou studenti orientováni spíše na matematiku, můžeme odvodit i z odpovědí na otázku číslo 4, která se týká fyziky. Nejvíce respondentů (104) volilo souhlas s tvrzením, že dobrá znalost matematiky je důležitá pro pochopení fyziky.

Srovnáme-li obdobnou otázku 9 týkající se matematiky, nenalezneme zde žádnou výrazně preferovanou odpověď. Z odpovědí je zřejmé, že studenti vnímají matematiku jako potřebnou nejen pro své studium, ale i pro svou práci a praktický život. V poměrně velkém množství je zastoupena odpověď: matematice nerozumím, ale přesto si myslím, že po hlubším porozumění může být zajímavá. Tato odpověď je asi podmíněna tím, že se někteří ze studentů poprvé v životě setkali se způsobem vysokoškolské výuky a vysokoškolskou matematikou, která je zejména pro studenty kombinované formy (kvůli nedostatku času) náročnější pro pochopení.

Využití fyzikálních a matematických poznatků:
V případě, že respondenti odpověděli, že využili nějaký matematický nebo fyzikální poznatek, měli ve svých dotaznících také popsat příklad využití alespoň jednoho z nich.

Opět byla z dotazníků zřejmá větší orientace na matematiku. Popsaných fyzikálních poznatků bylo mnohem méně, než poznatků matematických.

Fyzikální poznatky si studenti dávali do souvislosti především s běžným životem a svými koníčky. Jednalo se třeba o zákon akce a reakce, přitažlivost, Archimédův zákon („nenapouštím plnou vanu, aby se voda nevylila, když do ní vlezu“), úhel odrazu (kulečník), vaření, rozvod vody po zahradě, komunikace s fyzikem. Objevovalo se také využití pro usnadnění těžké práce kladky, páka.

U matematických poznatků je větší různorodost. Objevují se různé typy výpočtů spojených s běžným životem (např. v obchodě), doučování dětí matematice, matematické pohádky pro děti, použití trojčlenky, procent, zlomků.

Ve velké míře je zde zastoupeno použití v práci. Připomeňme, že většina respondentů studuje Ekonomii. Jednalo se zejména o následující: rozpočty mezd, investic, úroků, přepočty kurzů, výpočet provizí, ale třeba i výpočet množství betonu v práci.

Studenti nezapomínají na to, že mají základní kurz matematiky a tedy ji používají i ve škole například při zkoušce a jak někteří uvádějí, používají matematiku každý den.

Použitá literatura

1. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE 2013. *Datové soubory šetření PISA 2012*. [online]. [cit. 8-03-2014]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Datove-soubory-PISA-2012

2. GAVORA Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
4. MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 8073150786.

Kontaktní údaje

RNDr. Jana Vysoká
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 166
email: vysoka@mail.vstecb.cz

RNDr. Dana Smetanová, Ph.D.
Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích
Katedra přírodních věd
Okružní 517/10, 370 01 České Budějovice
Tel: 387 842 133
email: smetanova@mail.vstecb.cz

METODOLOGICKÉ DIKCE VÝZKUMU O VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

RESEARCH METHODOLOGICAL PROCEDURES ON THE EDUCATION OF ROMA PUPILS

Martin Kaleja

Abstrakt

Prezentovaný text si klade za cíl zdůraznit potřebnou metodologickou erudici ve zkoumání pedagogických a speciálněpedagogických otázek týkajících se vzdělávání (sociálně vyloučených) romských žáků v podmínkách České a Slovenské republiky. Poukazuje na nutnou interdisciplinární provázanost výzkumníků, žádoucí teoretické poznatky z daných oborů a praktickou výzkumnou zkušenost. Poukazuje na některé klíčové atributy procesu vzdělávání, jež se stávají součástí různých výzkumných projektů.

Klíčová slova: *výzkum, metodologie, pedagogika, speciální pedagogika, romský žák.*

Abstract

The aim of the text is to highlight the main important methodological competence in doing educational researches, especially in the context of (socially excluded) Roma pupils in the Czech and Slovak Republic. The text refers to the necessity of interdisciplinarity. It calls for a deep theoretical knowledge of relevant disciplines and practical research experience.

Keywords: *research, methodology, pedagogy, special education, Roma pupil.*

1 ÚVOD

Výzkumník 1: *„Jdeme dělat výzkum o romských žácích.“*
Výzkumník 2: *„A jak budeme vědět, kdo je romský žák?“*
Výzkumník 1: *„Jednoduše. Půjdeme do třídy a uvidíme.“*
Výzkumník 2: *„Ale co když bude mít speciální vzdělávací potřeby?“*
Výzkumník 1: *„No a co když žije ve vyloučené lokalitě?“*
Výzkumník 2: *„To je jedno. Nebudeme to komplikovat. Je to prostě žák.“*

Zkoumání pedagogických a speciálněpedagogických zákonitostí v oblasti vzdělávání romských žáků v podmínkách České a Slovenské republiky v posledních letech probíhá průběžně. Středem výzkumného zájmu se stávají obecné pedagogické, sociálněpedagogické a obecné speciálněpedagogické otázky. Ty specifické (pozn.: dílčí elementární a také klíčové zákonitosti) zůstávají výzkumně stále v pozadí. Všechny však v uvedeném kontextu vyžadují zcela specifickou výzkumnou strategickou orientaci, zcela specifické hluboké teoretické interdisciplinární poznatky a výzkumné kompetence. Totéž a snad ještě více umocněně je potřeba zdůraznit právě u empirických šetření, v nichž se cílovou skupinou stávají žáci, vyznačují se charakteristikou sociální exkluze či s charakteristikou se svými speciálními vzdělávacími potřebami.

Je zřejmé, že uvedené téma je významně interdisciplinárního charakteru a žádá vzájemnou participaci odborníků. Jedná se o téma spojující problematiku edukace v nejširším slova smyslu, s více než jasným zohledněním pedagogických, speciálněpedagogických kategorií,

sociologických konstruktů a v neposlední řadě musí být sledovány aspekty sociální pedagogiky, sociální práce a etnologie. Začneme tedy obecnými etnologickými otázkami.

2 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ ETNICKÉ ENTITY

Metodologické ukotvení entity náležící k romské etnicitě za současného stavu v zemích Evropské unie, s důrazem na Českou či Slovenskou republiku, nemůže být jednoznačné či definitivně uzavřené. Existují pro to různé objektivní a subjektivní důvody na straně dotčených – těch, jež se stávají subjekty výzkumných záměrů, ale také na straně těch, jež samotný výzkum realizují. Zdá se, že ve výzkumné praxi se nalézá schůdné řešení, a to prostá definice entit, jímž přiřazujeme příslušnou etnicitu – na základě signifikantních znaků cílové skupiny. Někdy pro výzkumníky bývá dostačující osobní deklarace, někdy si vystačí s deklarací zprostředkovanou. Obě verze sdělení však přinášejí limity. Ty by měly být v metodologické dikci podtrženy.

Prakticky vzato při statistickém sčítání lidu se vyžaduje od osoby přihlášení se k příslušné národnosti, přitom kritériem volby není objektivní skutečnost entity. Je jim subjektivní volba dotazovaného, s ohledem na možnost několika výběrů. I ty však mohou reflektovat variabilní (a to rodinné, profesní, komunitní a jiné) relace. Příkladem mohou být následující níže uvedené situace, které jsou pouhým krátkým vytržením reality, ovšem podtrhují platné variace běžného života:

- Člověk (objektivně vzato) náleží k národnosti romské, narodil se před rokem 1989 v Československé republice, kdy volba romské národnosti nebyla legislativně umožněna.
- Člověk (objektivně vzato) náleží k romské národnosti, nemá však potřebu řešit otázku národnosti. Respektive řešil ji v průběhu svého života několikrát a svou deklaraci k příslušné národnosti měnil dle různých situací a kontextů.
- Člověk (objektivně vzato)nenáleží k romské národnosti, i přesto ji volí, neboť má k tomu různé důvody: žije s etnickým Romem, sám se za Roma nyní považuje, je relačně vázán na osoby, jež se deklaratorně k romskému původu hlásí, činí tak tudíž i on sám.

Simplifikovaná deklarace entity, opírající se o antropologické znaky, behaviorální vzorce chování, způsoby a styl komunikace, a tak podobně, nemohou být výzkumně akceptovány. Jinak by šlo o prosté zviditelnění klasické stereotypizace a jednalo by se o metodologické pochybení výzkumníka. Pro vysvětlení uveďme objasnění klíčového termínu. Existuje, pravda, celá řada teorií a definic termínu „Rom“ či „romský“. „Rom“ – je etnonymem. V romštině značí osobu s romskou etnicitou. Slovo „rom“ je českým ekvivalentem pro termíny: „**manže**l“, „**partner**“, „**muž**“ nebo dokonce „**člověk**“ – mužského rodu. Orientace ve výše uvedených termínech usnadní pochopení v interetnické komunikaci a zajistí to, že se výzkumník vyhne dalšímu pochybení.

V některých již realizovaných výzkumech se setkáváme s ukotvením etnické entity s využitím zprostředkované deklarace. Tu zajišťují nejčastěji pedagogičtí pracovníci, jež přicházejí do bezprostředního kontaktu s romskými žáky. Taková šetření pamatují na pojmenování jistých rizik. Toto lze považovat za korektní. Rizika však musí být adekvátně vyvážená faktickými podstatnými argumenty. Dlouhodobá praktická zkušenost výzkumníka se stává výhodou. Za plošné pochybení, ke kterému několikrát za poslední léta u nás došlo, dochází, lze považovat generalizované etnické sčítání romských žáků v povinném školním vzdělávání (pro potřeby MŠMT ČR). Stávalo se opakovaně, že zaměstnanci škol pouze orientačně vyhodnotili stav

etnicity žactva, nebo vlastně ani zcela objektivně a správně danou věc nemohli posoudit. Argumenty pro etnické sčítání ve školství jsou pro i proti. Rozcházejí se.

3 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ PEDAGOGICKÝCH ENTIT

Metodologické ukotvení pedagogických aspektů procesu edukace náleží čistě výzkumníkům s pedagogickou erudicí. V praxi se však běžně setkáváme s odborníky nepedagogického zaměření, kteří výzkumně řeší pedagogické otázky. Nemohou zcela precizně pojmout hluboké teoretické kontexty, týkající se dané problematiky. Zvláště tehdy ne, nemají-li hluboké teoretické znalosti a dlouhodobé praktické zkušenosti v příslušném oboru. Proto se někdy setkáváme, že pedagogicky orientované výzkumy realizují nepedagogové a tyto výzkumy pak vykazují značné terminologické rezervy (např. neujasněnost v termínech: vzdělávání - vzdělání, speciální vzdělávací potřeby atp.), jsou v nich znatelné kontextuální mezery. Poměrně často dochází ke generalizaci pedagogických relací, komparací situačních analýz ve vztahu k situacím v zahraničí apod. Přitom odlišnost politická, tj. legislativní, kurikulární a systémově školská je prokazatelná. Simplifikované komparace stavu v České či Slovenské republiky se situací jinde je nevalidní, vybočující. Je potřeba optimálně zajistit všechny metodologické parametry prokazující validnost a reliabilitu klíčových výzkumných schémat, s důrazem na všechny výše uvedené náležící indikátory. Proto doporučujeme, aby takto orientované výzkumy, realizují-li je nepedagogové, metodicky řídili lidé s pedagogickou erudicí. Výzkumy by v konečném důsledky nemusely ztrácet na své validitě a kvalitě. Jejich empirická zjištění by znamenala jasný přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

Realizace pedagogických výzkumů nabízí velkou škálu možností. Kvalitativně, stejně tak kvantitativně orientované strategie mají svá úskalí, výhody či nevýhody. Výzkumník, dříve než začne svůj záměr realizovat, měl by o těchto dispozicích zcela jistě vědět. Měl by zvážit vstupní, průběžné a předpokládané výstupní okolnosti. Je více než jasné, že i v průběhu vlastní realizace se mohou vyskytnout okolnosti, které bylo těžko předvídat. S tím vším se musí počítat. V kontextu výzkumů zaměřených na romské etnikum se častěji setkáváme s běžnými frekventovanými výzkumnými schématy. Nejčastěji jde o šetření s aplikací dotazníkového šetření, zúčastněného pozorování, realizací rozhovorů různého charakteru, analýzu dostupných zdrojů apod. V posledních letech se již objevuje i aplikace méně frekventovaných schémat, resp. takových, která se ve výše uvedeném kontextu dříve neužívala. Uplatňují se: focus group (ohniskové skupiny), ground theory (zakotvená teorie), variace systémů kódování, systémy nedokončený vět, práce se sémantickým diferenciálem a jiné. Některé výzkumné rámce dosud aplikovány vůbec nebyly. Pedagogické otázky problematiky vzdělávání romských žáků (romského etnika obecně) přitom jsou středem zájmů odborné veřejnosti již několik desetiletí v obou zemích (v České i Slovenské republice). Na druhé straně se setkáváme i v řadách laiků i odborníků s argumentacemi s negativní konotací, vyjadřující vztah romského etnika k otázce vzdělávání. Dosud však neexistují exaktně podložené studie deklarující tato **pseudozjištění**. Když jsme realizovali pedagogický výzkum (2013), v němž nás zajímalo, zda a jak romští žáci zasažení sociální exkluzí, vnímají vzdělávání a zda vůbec lze v edukačním procesu evidovat determinanty mající vztah na budování hodnotových konstruktů, přišli jsme na následující.

Obecně lidé nediferencují romské etnikum, mnohdy nemají ponětí o tom, že existují různé skupiny Romů vyznačující se různou charakteristikou. Toto etnikum je vnímáno homogenně, ač heterogenita uvnitř etnika je značná. Téma vzdělání jako hodnotový výzkumný konstrukt u romské populace se v odborných publikacích objevuje okrajově, téměř vůbec. Nicméně poměrně často se tyto informace interpretují definitivně, ač se ve své podstatě neopírají o

reálná empirická šetření. Předávají se zevšeobecněně. Uvádí se, že vzdělání není pro Romy hodnotou. Tato tvrzení jsou však irelevantní, a to protože:

- romská populace z pohledu etnicity se vyznačuje značnou heterogenitou,
- postoje, názory, jiné atributy související s otázkou vzdělávání by měly být diferencovány do příslušných kategoriálních skupin (např. věk, lokalita, společenský status ad.),
- diferenciace by měla být precizní a věcně korektní (např. otázka vzdělávání a vzdělání),
- jednotlivá empirická šetření s ohledem na cílovou skupinu a její charakter, či zkušenost výzkumníka (výzkumníků) by měla zcela korektně definovat rizika svých metodologických východisek a další.

Diskutovat tedy o tom, zda žáci romského etnika vnímají vzdělávání (či vzdělání) jako hodnotu je vágní. Takto zaměřená odborná diskuse, realizovaná výzkumná šetření si žádají daleko rozsáhlejší kontext. Otázky související s hodnotovými konstrukty i 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. V námi realizovaném výzkumu bylo zahrnuto 163 žáků druhého stupně základních škol města Ostravy. Chtěli jsme sledovat přímo aktéry vzdělávací trajektorie, s důrazem na subjektivní pojetí obecné (názor) a individuální (postoj) linie problematiky vzdělávání. 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. Existují 4 klíčové faktory, ovlivňující utváření hodnotových konstruktů v systému základního vzdělávání: **proces učení** (výuka), **předmět – charakter a jeho obsah**, **pedagog a rodič.** Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky. Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče (více viz Kaleja, M. 2011).

Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem. Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje žáků k otázce vzdělávání: **pozitivní vztah učitele k žákům**, **pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům**, častější **vzájemné rozhovory** a **akceptace potřeb žáků.** Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažování do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům. Komunitní a jiná sociálně

pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

Vrátíme-li se k metodologickým východiskám, prostřednictvím výše uvedených skutečností, empirických zjištění, poukazujeme na to, jak když se vzdělávání stane výzkumným konstruktem, je dosti náročné jej precizně uchopit. Zodpovědný přístup výzkumníka vyžaduje integrovat potřebné mezioborové poznatky. Pro dokreslení obrazu o stavu věci uvedeme následující. Na střední škole, kde romské etnikum tvořilo minimum, jsme se setkali s tím, že žáci se vyznačovali edukativní charakteristikou, která je obecně připisována romským dětem, tj. zvýšená absence ve vyučování, nezájmem o učivo, nezájmem rodičů o školní fungování dětí apod. Na vysoké škole, kde se očekává, že studenti budou vnímat (vnímají) vzdělání jako hodnotu, se zase setkáváme s tím, že tomu tak nikterak není, resp. nemusí vždy být. Dokonce ani u studentů učitelských oborů! Někteří studenti studují ne proto, aby měli to, co vzdělávání jim má dát. Studují proto, aby měli to, co budou muset formálně deklarovat. Studují pro diplom. Tudíž můžeme zcela jasně říci, že svým přístupem sdělují, jak vzdělání vnímají. Jde však obecné stanovisko, jež by si zasloužilo výzkumnou analýzu a explanaci problému. Metodologické dikce musí však pamatovat i na tyto okolnosti a výzkumník zvolené postupy a nástroje musí precizovat.

Díky těmto ilustracím, a hlavně především díky výzkumu (Kaleja, M. 2013) lze říci:

- Tvrzení, že romské děti (Romové) vzdělání nepovažují za hodnotu je prosté, vede k plošné generalizaci podílející se na utváření společenských stereotypů a předsudků. Rozvíjí tak animozitu, která mezi oběma skupinami společnosti existuje řadu let.
- Takto formulované zjištění není možné akceptovat, neboť nezohledňují ontogenetické dispozice člověka, nezohledňují socio-ekonomické postavení dětí a jejich rodin, z kterých pocházejí. Rovněž nezohledňují klíčovou existenční hierarchii mající vliv na formování hodnotových soustav člověka.

4 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH ENTIT

Metodologické ukotvení speciálněpedagogických aspektů vzdělávání náleží výzkumníkům se speciálněpedagogickou platformou. Ti dobře znají zákonitosti, úskalí a možnosti řešení výzkumných záměrů a dalších kontextů, které se nabalují na zkoumaný problém. Kvalitativně a i kvantitativně orientované výzkumné záměry musí vždy zohledňovat poznatky tzv. specializace oboru (psychopedie, etopedie, surdopedie, oftalmopedie, somatopedie, specifické poruchy učení, kombinované postižení). Uplatněný výzkumný design v rámci jedné specializace nemusí být vždy adekvátní pro výzkum jiné specializace. Naopak, žádá se patřičné zpřesnění, metodologické „napasování“. Příkladem mohou být následující prosté níže uvedené ilustrace, které jsou dostatečně vypovídající:

- Realizace kvalitativně orientovaného rozhovoru ke kvalitě života s člověkem s mentálním postižením. Naproti tomu realizace kvalitativně orientovaného rozhovoru ke kvalitě života s člověkem s tělesným postižením. (Vančová, A. 2010)
- Realizace výzkumu zaměřeného na aspirace, preference a motivy k volbě povolání žáků s tělesným postižením. (viz Harčaríková, T. 2011)
- Monitorování speciálněpedagogických intervencí v edukační relaci s žáky vykazující problémové chování bez diagnózy poruchy chování. Naproti tomu monitorování speciálněpedagogických intervencí v edukační relaci s žáky vykazující problémové chování s diagnózou poruchy chování. (viz Kaleja, M. 2013)

- Zkoumání jazykových kompetencí u žáků s lehkým stupněm mentální retardace a u intaktních žáků romského etnika. (viz Zezulková 2011)
- Analýza edukačních procesů žáků se zrakovým postižením. (viz Lopúchová, J. 2011)
- A tak podobně.

Dalším klíčovým výzkumným vybočením je terminologická neobratnost v klasifikaci speciálních vzdělávacích potřeb, v podpůrných a vyrovnávacích opatřeních v procesu edukace dětí, žáků a studentů se SVP. Zde se žádá výborná orientace v odborné hierarchii terminologických konstruktů (handicap, impairment, disability, typologie, stupně, primární důsledky, sekundární důsledky atp.), v jejich významu a obsahu. Přitom platné legislativní dokumenty musí být vždy řádně zohledněny. V kvalitativně nastavených situačních analýzách může být otevřen prostor pro kritickou konfrontaci všech výše uvedených parametrů. Tím explicitně naznačujeme, že v některých situacích legislativa, aktuálně běžící kurikulární dokumenty a běžně zavedené speciálněpedagogické postupy nemusí vždy pamatovat na individuální kauzality (okolnosti), které by vždy v případě práce s jedincem měly být zvýrazněny. Primární cíle oboru speciální pedagogika by však měly být vždy a ve všech případech zachovány.

V kontextu výzkumných záměrů, kdy se cílovou skupinou stávají romští žáci, pamatujeme na speciálněpedagogické denotace. Ty se váží na samotnou edukativní charakteristiku dotčených, na způsob a styl vedení výchovně-vzdělávacího procesu, jeho podmínky a další významné klíčové kauzality. Středem zájmu stojí otázky diagnostického procesu, poradenského procesu, otázky spojené s prevalencí, etiologií, také s depistáží atp. Ústředním diskutovaným tématem posledních období se stává integrace a inkluze. Zde je žádoucí definovat rozhodující pedagogické a speciálněpedagogické intence. Ve školské praxi v terénu, dokonce i ve výzkumné praxi se setkáváme se záměnou elementárních atributů, s „promícháváním“ segmentů z obou výzkumných oborových schémat. Toto za korektní považovat nelze. Je žádoucí zcela precizně provést denotaci romského žáka ve vztahu k jednomu či druhému oboru. A následně daným směrem výzkum realizovat. I přes předchozí argumenty pamatujeme na rediagnostické, reintegrační a jiné obdobně zaměřené postupy, které vedou právě k tzv. „promíchávání“ zkoumaného problému. Toto pak lze považovat za korektní. Žádá se však přesná metodologická, terminologická a věcně odborná obratnost výzkumníka.

V uplynulých letech ČR byla hojně kritizována, že vykazovala téměř 27% žáků romského etnika, kteří se vzdělávají mimo hlavní vzdělávací proud, čímž vlastně bylo deklarováno, že takové vysoké procento populace vykazuje známky lehké mentální retardace. Toto nebylo možné plošně akceptovat. Důraz se kladl na nereálnost stavu, resp. neobjektivní stanoviska jednotlivých škol a neadekvátní vyhodnocení diagnostických procesů, kterými dotčení žáci prošli, projít museli. Zde speciálněpedagogicky orientované výzkumné záměry značně pokulhávají. V našich podmínkách se nezkoumají zákonitosti speciálněpedagogických aspektů s důrazem na romské žactvo. Okrajově se v obecně pedagogických výzkumech poukazuje na speciálněpedagogické atributy vzdělávání v kontextu této cílové skupiny, hlouběji a s větším zájmem tato oblast edukace sledována není. Výzkumný zájem o problematiku vzdělávání romských žáků v podmínkách České republiky lze dlouhodobě monitorovat například u: Balvín, J. a kol. 2000, 2001, Ševčíková, V. 2003, 2008, Šotolová, E. 2008, Bartoňová, M. 2009, Gulová, L. 2010, Kaleja, M. 2010, 2011, 2013 ad. Na Slovensku pak: Horňák, L. 2005, Belásová, Ľ. 2006, Ďuríčeková, M. 2000, Štefanová, E. 2006, Valachová, D. a kol. 2002, Rosinský, R. a kol. 2009 ad. A ve světě potom: European Roma Rights Center 1999, Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. 2005, Rus, C. 2006, atp. Toto může být obecně vzato jako pedagogické kontexty vzdělávání romských žáků, těch

speciálněpedagogických je poměrně ve výzkumu málo. Patří k nim především: Kaleja a kol. 2010, Kaleja a kol. 2011, Zezulková 2011, 2013, Horňák 2005, Bartoňová 2005 ad.

5 ZÁVĚR

Zmiňované metodologické dikce v otázkách výzkumu vzdělávání romských žáků poukazují na explicitně a implicitně definované okolnosti pedagogického a speciálněpedagogického charakteru, s kterými výzkumník musí počítat. Očekává se aktivní spolupráce s potřebnými dotčenými subjekty a žádoucí je oborově věcná provázanost. Romský žák v edukační relaci je již poměrně dlouhou dobu středem zájmu českých a slovenských výzkumu. Sledují se podmínky vzdělávání, analýza rodinného prostředí, specifika předškolního a školního věku, sociálně vyloučené lokality, možnosti integrace a inkluze, speciálně pedagogická intervence v edukačních relacích apod.

Prezentovaný text svým obsahem poukázal na metodologické dikce, týkající se etnických entit a jejich významů, významu objektivního porozumění dané věci. Poukázal na jen některé pedagogické a speciálněpedagogické procesy. Je přitom více než jasné, že nemalou roli zde nalézají obory, jakou jsou: sociální pedagogika, sociální práce, sociologie, etnologie a další.

Literatura

1. BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000.* Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
2. BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a sociální pedagogika. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči*. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
5. BELÁSOVÁ, Ľubica. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov.* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
6. ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómských žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3
7. EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
8. FRANIOK, Petr a Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů.* Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN: 978- 80-7368-921-6
9. GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
10. HARČARÍKOVÁ, Terézia a kol. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku.* Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-89-7.
11. HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-59-0.
12. HORŇAK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole.* Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
13. KALEJA, Martin a Jan KNEJP, (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma.* Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

14. KALEJA, Martin a Petr FRANIOK a Eva ZEZULKOVÁ. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci.* Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-022-3
15. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.
16. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-8073-689438.
17. KOLEKTIV AUTOROV. *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl.* Bratislava: Metodicko pedagogické centrum, 2012.
18. KRAJČOVIČOVÁ, Monika. Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifiká Rómov In Kovalčíková, I. (ed.) *Kultúra a kompetencie: adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-555-0111-6
19. LOPÚCHOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých.* Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3.
20. PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
21. RINGOLD, Dena a Mitchell A. ORESTEIN a Erika WILKENS. *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle.* The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D.C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4
22. ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učiteľov žiakovz odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
23. RUS, Calin. *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension*. Council of Europe, 2006.
24. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Slyšet, cítit a dotýkat se… Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
25. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby.* Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. .ISBN 80-7042-282-3.
26. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
27. ŠTEFANOVÁ, Eva. *Pripravenost rómskych detí na školu.* Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
28. VALACHOVÁ, Daniela a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
29. VANČOVÁ, Alica a kol. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy.*Bratislava: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-89256-53-2.
30. VANČOVÁ, Alica a Terézia HARČARÍKOVÁ. Špeciálnopedagogické intervencie a komplexná starostlivosť o deti s postihnutiami raného a predškolského veku. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-84-2.
31. ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-991-9.
32. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením.* V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7368-991-9.

Výzkumný projekt
Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, reg. č.: OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Kontaktní údaje:
PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF OU
Varenská 40a
701 03 Ostrava
Tel: 597 092 672
email: martin.kaleja@osu.cz

IS IT A TIME FOR NEW NORMS OF TORRANCE TEST OF CREATIVITY?

Vladimíra Čavojová, Eva Ballová Mikušková

Abstract

Torrance Tests of Creativity (TTCT), especially its figural form, are widely used to assess creativity of various populations, predominately students. They have established reliability (0.60 – 0.80 for figural originality) and construct validity on samples across many cultures. In Slovakia, psychologists use version validated by Jurčová in 1985. Manual provides detailed descriptions as well as frequency tables that help evaluator and makes the test so widely popular. Nevertheless, after using it for several years with children and students sample, the need for re-validation has become apparent. In this paper we present preliminary results of content analysis on a sample of pedagogical students (N=115, M_{age}=20.18, SD_{age}=1.94, women=80%) that highlight the necessity for revising the norms of TTCT in Slovakia.

Key words: *Torrance tests of creativity, fluency, flexibility, originality, norms, reliability*

1 MEASURING CREATIVITY

Creativity is notoriously hard to define and even harder to measure. However, as creativity becomes more and more emphasized in contemporary education, it becomes a sort of imperative to know what we are actually trying to foster. Commonly shared definition of creativity would allow us to develop a shared understanding of this important construct, and second, we could, given this shared understanding, begin to develop more precise evaluations of it (Mishra, Henriksen, Deep-Play Research Group, 2013). These two goals are crucial for teaching creativity, because we cannot teach something we do not know what it is and we cannot effectively foster something if we do not know how to evaluate our intervention.

There have been many attempts to define and measure creativity, most of them concentrating on evaluating of a product (because it is easier to evaluate product than actual process leading toward a creative solution). One of the traditional views is the one originating in Guilford´s (1975) notion that creativity involves divergent thinking (i.e. fluency, flexibility, originality, and elaboration). On the other hand, some of the more recent approaches stress importance of creativity as a universal human capacity and "everyday originality" (Ockuly, Richards, 2013). Ockuly and Richards (2013) stress the need to diverge from concentration on evaluation of creative product, but instead to focus on creative process. In their research *Creativity* evoked *process* for 97% participants, in personal terms for 75% participants and typically involved *everyday* (not *eminent*) creativity.

On the other hand, evaluating process is much more difficult and especially in education, students are typically evaluated on the basis of their learning outcomes, i.e. products of learning. Among the most eminent tests of creativity are Torrance Tests of Creative Thinking; they reflect not only evaluation of a product, but to some degree also underlying process behind creative thinking.

1.1 Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT)

Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) – its verbal and figural version – is one of the most widely used tests for assessing creative potential of students or adults. Although his TTCT does not entirely operationalize his own definition of creativity (i.e. emphasizing sensitivity to problems, identifying the difficulty and searching for solutions by making guesses and testing hypotheses) (Kim, 2006), he never suggested that his tests assess all dimension of creativity, nor did he suggested they should be alone used as a basis for evaluation (Treffinger, 1985). The TTCT were meant by their creator not just to measure creativity, but mainly to serve as tools for its enhancement (Hébert, Cramond, Neumeister, Millar, Silvian, 2002).

The TTCT is based on a Guilford´s (1975) notion that creativity involves divergent thinking (i.e. fluency, flexibility, originality, and elaboration), although neither Guilford (1975), nor Torrance (1972) did not consider them to be synonymous. The stimuli used in the figural version of TTCT have not changed since the introduction of TTCT in 1966, but the scoring system has been significantly improved since 1984 edition (Kim, 2006). The main change includes dismiss of flexibility scoring (because of high correlation with fluency) and addition of two new subscales – abstractness of titles and resistance to premature closure. Both of these are discussed also in some older versions of scoring systems (e.g Jurčová, 1985a), but previously they were taken into account when evaluating originality score.

One of the biggest advantages of TTCT as the popular measure of creative thinking is its detailed scoring workbook besides the Norms-Technical Manual. Although the TTCT has been used in more than 35 countries for research purposes, not every country developed the country norms (Kim, 2006). In Slovakia, researchers usually use the official scoring guide together with Norms-Technical Manual published by Psychodiagnostics (Jurčová, 1985a, 1985b).

Reviews of the psychometric properties of TTCT (Kim, 2006) reveal that TTCT displays adequate reliability and validity, but point out that reliability and validity information for the latest edition of TTCT (Torrance, 1998) is largely missing. Kim (2006) also criticizes that the latest norms do not include many necessary demographic information (such as gender, race, community status, cultural background, and socio-economic status), all of which can latently influence the creativity score. But most importantly, not only Kim (2006) questions the credibility of originality scores – it is very likely that frequency of some responses have changed between 1985 (the case of the Slovak latest edition of norms) and present time. Furthermore, in Slovakia, norms from 1985 were validated mainly on the sample of school children (N=830, 5^{th} to 8^{th} grade; Jurčová, 1985b.) mainly because the practical purpose of the test – to identify the gifted children and to enhance the creativity of the others. However, TTCT is also widely used in research in Slovakia (e.g. Čavojová, Danišková, 2005, 2007, Čavojová, 2005, 2006b, Danišková, 2008, Fichnová, 2002) predominately with college students sample and it is questionable to what extent are the norms made on children applicable to young adults. Although some authors (e.g. Jurčová, 1985a, Čavojová, 2006a) either explicitly or implicitly suggest researchers to make their own frequency tables for originality, it is not always applicable (either due to smaller samples or for other than research purposes). Therefore, the main aim of this paper is to examine the validity of originality scores by content analysis of the originality scores in the second task of TTCT (Incomplete Figures) of college students and then comparing the shifts in frequencies from the manual by Jurčová (1985). The reason to analyze just one subtest of TTCT is because second task (Incomplete Figures) constricts the range of fluency and flexibility scores, thus making it

much easier to concentrate on originality and compare our results with the results of Jurčová´s (1985a, b) validation study.

2 METHOD

2.1 Participants

115 participants from the various approbations from Pedagogical Faculty participated in the study, which was part of a larger research project and the participants were tested also for their intelligence and several other cognitive tasks. The mean age of participants was 20.18 (SD=1.94) and most of them were women (N=92).

They filled the TTCT as second test after intelligence test and they were given course credit for participation in the study.

2.2 Measures and procedure

TTCT-Figural consists of three subtests: Picture Construction, Incomplete Figures Task, and Circle task, each taking 10 minutes for completion (altogether 30 minutes). In our study we used only second and third task, which allow for evaluation of fluency as well as originality.

In the Incomplete Figures Task participants are presented with ten incomplete figures and they are asked to finish them as they wish. The task is based on the findings from Gestalt psychology that incomplete figures create inner tension in an individual, which needs to be completed in the simplest and easiest way (Jurčová, 1985b). To reach highest originality, an individual must be willing to endure the tension and postpone the impulse to complete the figure in the easiest way. Premature closure of figures leads to common and obvious solutions.

According to the manual (Jurčová, 1985a), the each figure can be scored for flexibility, originality, and elaboration. The titles of drawings can be also scored for originality and humour. Most of the participants (especially the older ones) usually complete all ten figures; therefore the fluency score has only limited value. Jurčová (1985a) notes that since the manual from 1980 the Incomplete figures are not scored for flexibility and the resistance to premature closure is scored instead, but she still recommends scoring also flexibility, as it is shown to be as strong predictor of adult´s creative performance as originality.

In the current study we concentrated predominately on originality score, which is defined as infrequency of an idea in a given population. Participants could receive maximum 3 points for originality on each figure; 3 points were assigned to answers occurring in less than 1% of cases, 2 points were assigned for answers occurring in 1 – 2.99% of cases, 1 point was assigned for answers occurring in 3 – 4.99% of cases, and no points were assigned for answers occurring in more than 5% of all cases.

To assign points researcher must consult a manual (Jurčová, 1985a) with frequency tables of answers for all figures. However, as our main aim is to determine, whether the manual from 1985 is still valid for assigning the originality scores, we constructed our own frequency tables and performed content analysis to compare the results with results published by Jurčová (1985a, b).

3 RESULTS

First, we scored all 10 incomplete figures according to the 1985 manual (Jurčová, 1985b). Then we made content analysis and constructed frequency tables for each incomplete figure (we have complied to the rule for assignment points: 3 points to answers occurring in less than 1% of cases, 2 points for answers occurring in 1 – 2.99% of cases, 1 point for answers occurring in 3 – 4.99% of cases, and no points for answers occurring in more than 5% of all cases.). Then the second assessment of all figures was made.

Table 1 shows descriptive statistics (mean, standard deviation, and range) and gender differences of the originality scores assigned in two ways: (1) according to manual from 1985 and (2) according to new frequency tables. We found out that men scored significantly higher in originality in both cases.

Table 1 Descriptive statistics of TTCT originality scored according the manual from the 1985 (Jurčová, 1985b) and from 2014 (this study)

						gender differences	
		N	range	Mean	SD	t	sig
O 1985	men	23	0-30	19.70	6.81	2.751	.007
	women	92	4-30	15.96	5.57		
	total	115	0-30	16.70	5.99		
O 2014	men	23	0-29	18.00	6.81	4.752	.000
	women	92	3-27	11.88	5.17		
	total	115	0-29	13.10	6.20		

O 1985 - originality score assigned according to the manual from 1985

O 2014 - originality score assigned according to new frequency tables

We performed content analysis and made our own frequency table for each of 10 Incomplete figures. The comparison of our results with results according to Jurčová (1985b) is shown in Table 2. There were significant differences between originality score assigned according to the manual from 1985 and according to our frequency tables (except the figure 1, 5 and 6); participants had higher originality score according to Jurčová's (1985b) frequency tables.

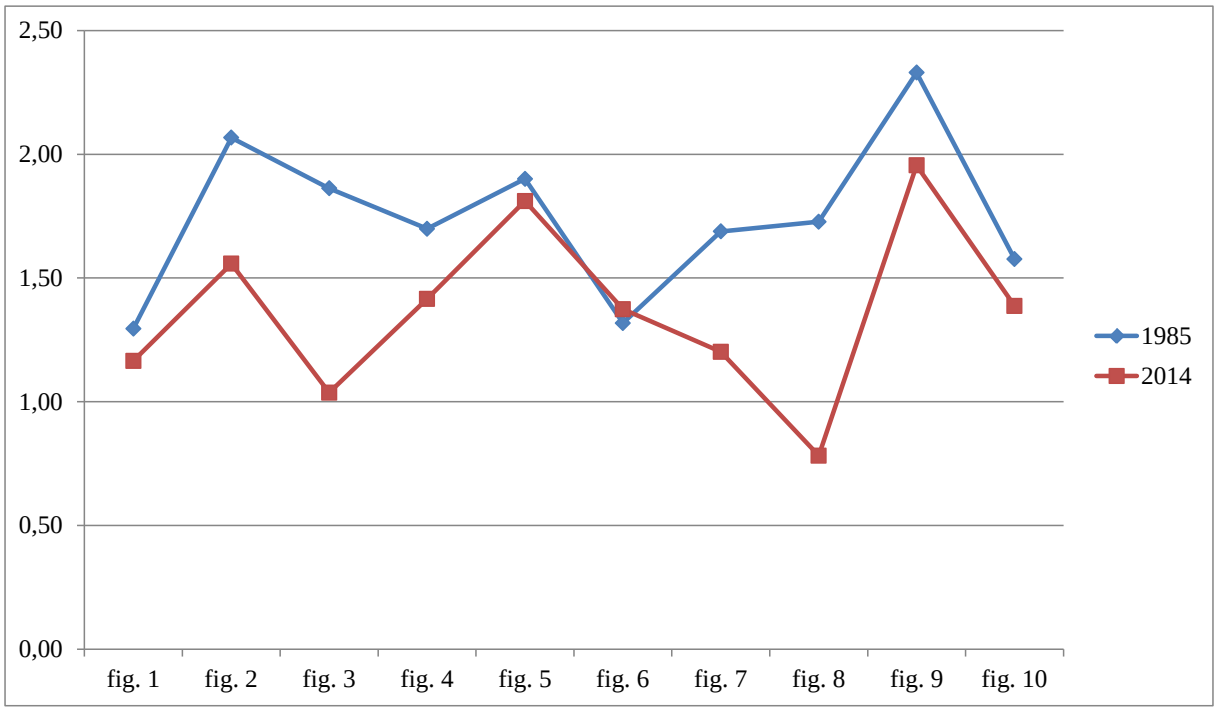
Table 2 Comparison of our results with Jurčová (1985b)

		N	Mean	SD	r	t	sig
O total	1985	115	16.70	6.00	0.855	11.921	**.000**
	2014	115	13.10	6.02			
fig. 1 O	1985	115	1.30	1.41	0.788	1.565	.120
	2014	115	1.17	1.32			
fig. 2 O	1985	104	2.07	1.26	0.704	5.499	**.000**
	2014	104	1.56	1.20			
fig. 3 O	1985	109	1.86	1.10	0.580	7.807	**.000**

	2014	109	1.04	1.28			
fig. 4 O	1985 2014	113 113	1.70 1.42	1.31 1.46	0.680	2.703	**.008**
fig. 5 O	1985 2014	111 111	1.90 1.81	1.11 1.10	0.721	1.149	.253
fig. 6 O	1985 2014	107 107	1.32 1.37	1.38 1.31	0.871	-0.847	.399
fig. 7 O	1985 2014	109 109	1.69 1.20	1.44 1.35	0.625	4.181	**.000**
fig. 8 O	1985 2014	110 110	1.73 0.78	1.35 1.25	0.530	7.856	**.000**
fig. 9 O	1985 2014	112 112	2.33 1.96	1.12 1.17	0.568	3.721	**.000**
fig. 10 O	1985 2014	111 111	1.58 1.39	1.39 1.33	0.816	2.413	**.017**

We also examined how each of the 10 incomplete figures induced originality in participants. In Graph 1 we can see that originality is strongly induced by the figure 9 (M=1.96 or M=2.33 according to 1985 manual). On the other hand, the weakest power to induce originality (assigning by our frequency tables) has the figure 8 (M=.78), but according to 1985 manual the weakest power had figure 1 (M=1.30).

Graph 1 Comparison of originality scores assigning according the frequency tables from the 1985 and from 2014



4 DISCUSSION AND IMPLICATIONS

TTCT is a popular measure and one of the most widely used tests for assessing creative potential of students or adults. In Slovakia we use the scoring guide from 1985, validated mainly on the sample of school children (Norms-Technical Manual published by Psychodiagnostics; Jurčová, 1985a, b). The main aim of this paper was to examine the validity of originality scores by content analysis of the originality scores in the second task of TTCT (Incomplete Figures) of college students and then comparing the shifts in frequencies from the 1985 manual (Jurčová, 1985a).

The comparison of the originality score assigned according to 1985 manual and according to our new frequency tables showed significant differences (except the figures 1, 5 and 6). As expected, new content occurred in our sample, therefore, if scored strictly according to 1985 manual, it would mean assigning higher score to sometimes less original (i.e. more frequent) answers. On the other hand, some of the content considered as frequent in 1985 manual did not occur very often in our sample. If we scored it according to 1985 manual, it would downscore some of the original (infrequent) answers in current sample. Most importantly, however, when we conform to the general rule about assigning originality scores (based on their infrequency) and construct our own frequency tables, we can observe that the general occurrence of original answer has not changed much since 1985. It means that people nowadays are not more or less original than 30 years ago, it means only that original people nowadays still tend to postpone the first answer that comes to their mind and are willing to look for less obvious solutions to the incomplete figures.

Similarly as Jurčová in 1985b, we also found gender differences favouring men. It is not possible to draw any strong conclusions, because the number of men in this study was underrepresented, however, it opens the question if separate norms would be needed. It is also possible, that men studying at Pedagogical faculty (as was our sample) have specific characteristics reflected in their higher originality (they showed "original" preference even in applying for pedagogical study) than general sample of men.

In summary, our study does not bring new norms, because we did not use representative sample, however, its contribution is in highlighting an important point: It seems to be a high time for new norms of TTCT not only for school children, but especially for (young) adults. TTCT is used for research as well as practical purposes (hiring) and norms from 1985 were shown to be lacking some of new content and thus inflating the final originality score. Not every psychologist using TTCT in his or her work has opportunity or need to construct their own norms; therefore the refinement of this study on more representative sample (using more men and students from more heterogeneous background) would be of high value to theorists as well as practitioners in the field of creativity.

References

1. ČAVOJOVÁ, V. (2005). Vybrané aspekty tvorivosti v mladšom školskom veku a ich vzťah k verbálnej inteligencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 40, 2005, č. 1, s. 69 – 76.
2. ČAVOJOVÁ, V. (2006a). Dlhodobý efekt stimulovania tvorivého potenciálu detí. (Dizertačná práca.) Nitra: FSVaZ UKF, 2006.
3. ČAVOJOVÁ, V. (2006B). Analýza tvorivosti detí v predškolskom veku a 3. ročníku ZŠ: Longitudinálna štúdia. In: Psychológia a život – alebo ako je potrebná metanoia. Zborník z konferencie Psychologické dni Bratislava 2005, Bratislava: SAV, 2006. ISBN 80-967311-7-3. s. 96 – 99.

4. ČAVOJOVÁ, V. & DANIŠKOVÁ, K. (2005). Tvorivý výkon detí v materskej škole a vysokoškolských študentov. *Vychovávateľ*. LII, č. 1, s. 10 –13.
5. ČAVOJOVÁ, V. & DANIŠKOVÁ, K. (2007).Typy tvorivých žiakov na základe ich diferencovaného výkonu v TTCT. In: I. Sarmány-Schuller (Ed.): Metanoia. Harmónia človeka. 25. Psychologické dni. Zborník príspevkov. Bratislava: Stimul, ISBN 978-80-89236-39-8, s. 170 – 175.
6. DANIŠKOVÁ, K. (2008). Možné kritéria hodnotenia pohybovej tvorivosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 43, 4, s.332-341
7. FICHNOVÁ, K. (2002). Tvorivé schopnosti chlapcov a dievčat predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 37, 2002, č.4, s. 306 – 314
8. GUILFORD, J. P. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In I. A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37–59). Chicago: Aldine.
9. HÉBERT, T. P., CRAMOND, B., NEUMEISTER, K. L. S., MILLAR, G., & SILVIAN, A. F. (2002). *E. Paul Torrance: His life, accomplish- ments, and legacy*. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT).
10. JURČOVÁ, M. (1985a). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*. Príručka. Praktická časť. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
11. JURČOVÁ, M. (1985b). *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia*. Príručka. Všeobecná časť. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p.
12. KIM, K. H. (2006). Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, *18*(1), 3–14. doi:10.1207/s15326934crj1801_2
13. MISHRA, P., HENRIKSEN, D., & THE DEEP PLAY GROup (2013). A NEW Approach to Defining and Measuring Creativity: Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century. *TechTrends*, Volume 57, Number 5, pp. 10 – 13.
14. OCKULY, M.D., RICHARDS, R. (2013). Loving or Fearing Creativity? It's all in the Definition, *NeuroQuantology*, Volume 11, Issue 2, pp. 256-262
15. TORRANCE, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. Journal of Creative Behavior, 6(4), 236–252.
16. TORRANCE, E. P. (1998). The Torrance tests of creative thinking norms—technical manual figural (streamlined) formsA&B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc. available at: http://ststesting.com/2005giftttct.html
17. TREFFINGER, D. J. (1985). Review of the Torrance Tests of Creative Thinking. In J. V. Mitchell Jr. (Ed.), *The ninth mental measurements yearbook* (pp. 1632–1634). Lincoln: University of Ne- braska, Buros Institute of Mental Measurements.

Acknowledgment
This work was supported by Slovak grant agency VEGA 2/0064/13: „*Decision making of experts: Using intuition for solution of strategic tasks*" awarded to Vladimíra Čavojová.

Kontaktní údaje
PaedDr. Vladimíra Čavojová, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie, PF UKF
Drážovská 4, 94901 Nitra
Tel: +421 037 6408 220
email: vkcavojova@ukf.sk

DÔLEŽITOSŤ PODPORY SOMATICKO - MOTORICKÉHO ROZVOJA Z POHĽADU UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY - VÝSKUMNÁ SONDA

THE IMPORTANCE OF PROMOTING THE DEVELOPMENT OF THE SOMATICKO - MOTOR FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHER'S KINDERGARTEN -A RESEARCH PROBE

Gabriela Droppová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na dôležitosť podpory somaticko - motorického rozvoja v materských školách, nakoľko konzumný spôsob života sa prejavuje už u najmladšej populácie a dôsledky sú alarmujúce. Výskumnou sondou sme sa pokúsili zistiť v materských školách v niekoľkých krajoch Slovenska, aká je podpora somaticko - motorického rozvoja detí z pohľadu učiteľa materskej školy a navrhnutý obraz podpory implementovať do predprimárneho vzdelávania.

Kľúčové slova: *somaticko - motorický rozvoj, učiteľ materskej školy, kompetencie, výskumná sonda*

Abstract

The contribution focuses on the importance of promoting somaticko-motor development in kindergartens, since consumerist way of life is reflected in the youngest population and the consequences are alarming. We will try to find out in kindergartens probe research in several regions of Slovakia, which is to support the development of children from the perspective of the teacher's motor-somaticko kindergarten and pre-primary education to implement support image designed.

Key words: *somaticko-motor development, kindergarten, teacher competences, research probe*

Úvod

Somaticko – psychologické kompetencie v zmysle odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Brusel, 2005) sú súborom spôsobilostí ako sú: základnej sebaobsluhy, ovládania nástrojov, prístrojov, zariadení, náčinia, náradia, príboru, vizuomotorickej kontroly, chápania priestorových vzťahov a orientácie na ploche, samostatného pohybovania sa, realizovania základných lokomočných pohybov, pohybového prekonávania prekážok, koordinovania veľkých a malých svalových skupín, ovládania telesnej schémy, ktoré umožňujú zvládať životný priestor ovládaním vlastného tela a samostatného pohybu, podporujú vhodný psychosomatický vývin každého jednotlivca a zdravý rast, pomáhajú získavať a uplatňovať postoje k zdravému životnému štýlu, prevencii chorôb, odstraňovaniu zdravotných nedostatkov, k psychickej a fyzickej odolnosti jedinca (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Leginusová, T., Bruteničová, E. s. 24, 2012).
Edukačná aktivita sa dieťaťu prezentuje ako problém/problémová situácia (nie ako jednoznačne zadanie, úloha, a pod.). Problém, problémová situácia je nastolenie nerovnováhy vychádzajúcej zo zóny aktuálneho rozvoja a mieriacej do zóny najbližšieho rozvoja (Kikušová, S., 2012 podľa Vygotského, 1976). Edukačná/učebná aktivita ako problém prezentuje rozhranie označované ako zóna proximálneho rozvoja, ktorá prezentuje rozdiel medzi zónou aktuálneho rozvoja a zónou potencionálneho (najbližšieho) rozvoja. Stanovenie

rozsahu tejto nerovnováhy a teda charakteru problému je základom takejto výučby a dôležitým prvkom úspešného učenia sa kompetenciám (Kikušová, S., 2012).

1. VÝSKUMNÝ PROBLÉM

Konzumný spôsob života, málo pohybu a konzumovanie potravín, ktoré majú vysokú energetickú hodnotu, spôsobujú civilizačné choroby, ktoré sa objavujú už aj u detí v materských školách.

Pre správny a všestranný rozvoj detskej osobnosti majú plánované a efektívne pohybové aktivity veľký význam. Vytvorením podmienok pre fyzickú a psychickú spokojnosť dieťaťa počas pobytu v materskej škole so zameraním na zdravý životný štýl, prevencii chorôb prispejeme k podpore ich somaticko - motorického rozvoja. Úsilie, ktoré vložíme do takejto edukácie zúročíme v zdravej populácií, ktorá sa bude „hýbať".

Cieľ výskumu je identifikovať obraz podpory somaticko – motorického rozvoja z pohľadu učiteliek materských škôl.

Otázky výskumu: Čomu v obraze podpory somaticko – motorického rozvoja pripisujú učitelia význam? Ako tento obraz implementujú do predprimárneho vzdelávania?

Úlohy výskumu: Z uvedeného cieľa vyplývajú úlohy:

- Zostaviť dotazník pre učiteľky materských škôl
- Rozposlať dotazník náhodne vybraným materským školám
- Spracovať empirické údaje získané prostredníctvom dotazníkov, získané údaje interpretovať
- Vyhodnotiť a formulovať závery
- Implementovať obraz dôležitosti podpory somaticko – motorického rozvoja z pohľadu učiteľa materskej školy do predprimárnej edukácie

1.1. Metodika výskumu

Základnou metódou, ktorú sme pri výskume použili je dotazníková metóda. Použili sme pätnásť otázok pre učiteľov materských škôl. Dotazník patrí medzi jednu z najčastejšie používaných metód vo výskume. Používa sa v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov a i. Dotazník sme použili na vedecké účely ako hlavnú metódu.

Výhody a nevýhody používania dotazníka:

Výhody:

- Ekonomická metóda – veľa respondentov za krátky čas.
- Anonymita respondenta.
- Dotazník možno posielať, výskumník nemusí byť prítomný.
- V porovnaní s interview čas na premyslenie odpovedí.
- Ľahké vyhodnotenie najmä uzatvorených položiek.

Nevýhody:

- Hrozba nižšej návratnosti, hlavne pri dotazníkoch bez osobnej účasti výskumníka.
- Chýba kontrola, či dotazník vyplnil oslovený respondent.
- Ak respondent nerozumie otázke, nemá sa koho opýtať (pri zasielaných dotazníkoch).
- Žiadna flexibilita - otázky sú dané vopred.
- Obmedzená možnosť odpovedí pri zatvorených položkách (Gavora, P. a kol. 2010).

V dotazníku sme sa zamerali na dôležitosť podpory somaticko – motorického rozvoja z pohľadu učiteliek materských škôl. Zisťovali sme údaje: Aká je kvalifikovanosť a vekové zloženie učiteliek materských škôl, aké sú miesta realizácie telovýchovných aktivít, pobytu vonku, využívanie sezónnych činností v materských školách, aká je spolupráca s lekármi, výskyt obezity u detí, aká je spolupráca s rodičmi, so ZŠ, aké projekty realizujú učitelia

v materských školách, v ktorých oblastiach podpory somaticko – motorického rozvoja pociťujú nedostatok odbornej literatúry. Výskum sme realizovali v mesiaci január, február a marec 2014.

1.2 Metódy vyhodnocovania výskumných údajov a informácií

Pri vyhodnocovaní dotazníkov boli použité štatistické a logické metódy (syntéza, analýza, zovšeobecnenie).

1.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku tvorilo 49 štátnych materských škôl z Bratislavského, Trnavského, Trenčianskeho a Žilinského kraja bežného typu. Na jednotlivé otázky odpovedali náhodne vybrané učiteľky/ženy materských škôl.
V dotazníku boli použité dva druhy otázok:

- Forma doplňovania údajov
- Možnosť výberu z viacerých alternatív
- „iné“ , kde respondenti mohli uviesť svoje subjektívne odpovede

1.4 Spracovanie výskumných údajov

Spracovanie výskumných údajov predstavuje – spolu s ich interpretáciou – finálnu fázu výskumu. Na začiatku tejto fázy máme zhromaždené všetky údaje získané pomocou jednej alebo viacerých výskumných metód, teraz svoje údaje spracujeme a vyhodnotíme. Kým predchádzajúca etapa výskumnej práce (zber údajov) sa uskutočnila v teréne, táto etapa sa realizuje v pracovni. Prirodzene, etapu zberu údajov a etapu ich spracovania nemusíme od seba ostro oddeliť – svoje údaje môžeme spracovávať priebežne. Po každej návšteve terénu spracujeme získanú časť dát. Poradie činnosti pri spracovaní výskumných údajov je v každom výskume relatívne pevné, v nasledujúcich častiach túto činnosť objasníme a ilustrujeme. (Gavora, P. a kol. 2010).

1.5 Vyhodnotenie dotazníkov

Rozdali sme 50 dotazníkov, z ktorých sa nám vrátilo 49, čo tvorí 98% návratnosť. Dotazníky boli vyplnené učiteľkami materských škôl, ktoré boli náhodne vybrané z Bratislavského, Trnavského, Trenčianskeho a Žilinského kraja. Vybrané učiteľky majú niekoľkoročnú prax v materských školách.

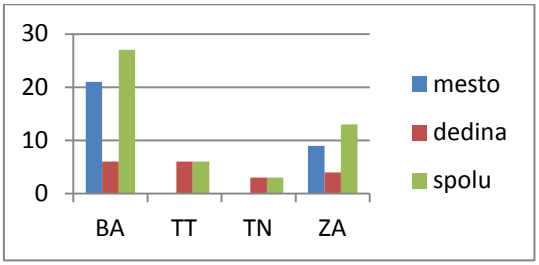
1.6 Interpretácia výskumných údajov

Interpretácia je poslednou etapou práce s dátami vo výskume. Na začiatku etapy interpretácie máme k dispozícii grafy, ktoré utriedime a zoradíme. Tým získame určitý prehľad, ktorý analýzou grafov postupne prehĺbime a rozšírime. Pri interpretácií výsledkov sme postupovali v zmysle vyhodnotenia a vysvetlenia údajov, ktoré sme získali dotazníkovým šetrením.

Otázka č. 1. – 2. Kraj – sídlo materskej školy:

Z Bratislavského kraja nám odovzdalo dotazník 27 respondentov, z toho 6 respondentov pracuje v materskej škole na dedine a 21 respondentov pracuje v meste. Z Trnavského kraja nám odovzdali 6 respondenti dotazníky, ktorí pracujú v materskej škole na dedine. Z Trenčianskeho kraja nám odovzdali dotazník 3 respondenti. Vo všetkých troch dotazníkoch z Trenčianskeho kraja respondenti pracujú v materských školách na dedine. Zo Žilinského kraja nám odovzdali dotazník 13 respondenti, z ktorých 9 materských škôl je v meste a 4 na dedine. Finančné podmienky k podpore somaticko – motorického rozvoja majú obidve

skupiny (materské školy v meste aj na dedine) porovnateľné, nakoľko ide o štátne školy (Graf. č. 1).



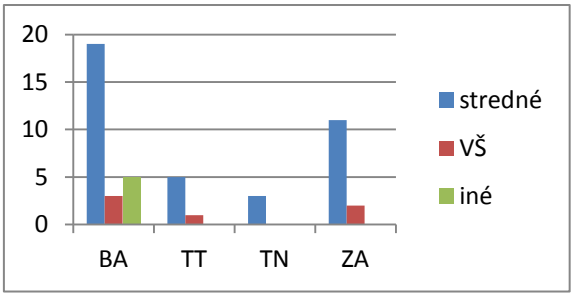
Graf. č. 1. Sídlo MŠ

Otázka č. 3. – 4. Počet tried materskej školy - počet detí v jednej triede.
Počet tried v materskej škole, z ktorých nám odpovedali respondenti je jedna až jedenásť. Obsadenosť tried je 100% v závislosti od veku detí. V súčasnosti je nedostatok materských škôl, nakoľko počet záujemcov o miesta prevyšuje niekoľkonásobne dopyt. Táto situácia je zjavná hlavne v mestách. Rodičia preto svoje deti vozia do iných lokalít mesta, aby mohli pracovať a hlavne aby nestratili zamestnanie. Miera nezamestnanosti na Slovensku dosiahla v decembri 2013 13,8 %, čo bola šiesta najvyššia hodnota v EÚ a najvyššia spomedzi krajín V4. Oproti novembru 2013 kedy sa nezamestnanosť držala na úrovni 14 %, v decembri to bolo 13,8 %, čo predstavuje približne 370 000 ľudí, oproti 374 000 v novembri 2013. Miera evidovanej nezamestnanosti na Slovensku dosiahla v januári 2014 hodnotu 13,61 %. http://profesia.pravda.sk/zamestnanie/clanok/309254-nezamestnanost-na-slovensku-vzrastla-na-13-61/

Otázka č. 5. Kvalifikovanosť učiteľov
Z opýtaných respondentov väčšina učiteľov v materských školách má stredoškolské vzdelanie. V Bratislavskom kraji okrem kvalifikovaných učiteľov pracujú v materských školách aj nekvalifikovaní učitelia, ktorí si dopĺňajú vzdelanie popri zamestnaní. V súčasnosti sú učitelia v predprimárnom vzdelávaní motivovaní finančne kontinuálnym vzdelávaním cez Metodicko - pedagogické centrá na Slovensku alebo zvyšovaním si kvalifikácie na Vysokých školách v Bratislave, Trnave, Banskej Bystrici, Ružomberku a Prešove. Ukončením vzdelávania postupujú učitelia do vyššej platovej triedy.
Učiteľ predprimárneho vzdelávania počas svojej kariérnej cesty môže dosiahnuť kariérne stupne:

- 1. Stupeň - začínajúci učiteľ predprimárneho vzdelávania,
- 2. Stupeň - samostatný učiteľ predprimárneho vzdelávania,
- 3. Stupeň - učiteľ predprimárneho vzdelávania s prvou atestáciou,
- 4. Stupeň - učiteľ predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou.

Postupne učiteľ zvyšuje nároky na kompetencie spojené so zvyšujúcim sa kariérnym stupňom od začínajúceho učiteľa predprimárneho vzdelávania, samostatného učiteľa predprimárneho vzdelávania, učiteľa predprimárneho vzdelávania s prvou atestáciou až po učiteľa predprimárneho vzdelávania s druhou atestáciou.
Odmeňovanie založené na kompetenciách vytvára možnosť odvodzovať kariérne stupne a tarifný plat v závislosti od úrovne očakávaných kompetencií vyjadrených v profesijných štandardoch (Graf. č. 2.).



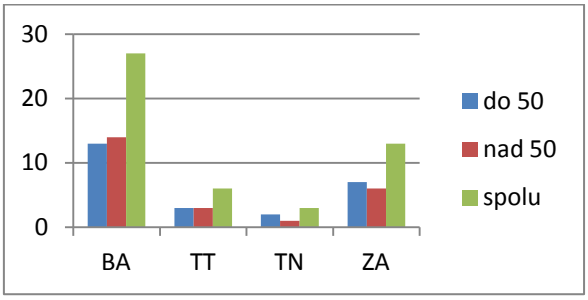
Graf. č. 2. Kvalifikovanosť učiteľov MŠ

Otázka č. 6. Feminizácia a vekové zloženie učiteľov

Dotazníky nám vyplnili na 100% učiteľky/ženy materských škôl. Stalo sa už tradíciou, že na nižších stupňoch škôl a zvlášť v materských školách sa učiteľstvo stalo profesiou s dominanciou žien. Podľa štatistík v žiadnom štáte OECD sa v posledných desiatich rokoch podiel žien v učiteľskej profesii neznížil. Feminizácia samotná nie je problém, problém sú jej dôsledky vyplývajúce z homogénnosti učiteľských zborov na všetkých úrovniach.

Na Slovensku učí takmer 99.000 učiteľov na všetkých typoch škôl. Medzi nimi jednoznačne dominujú ženy, ktorých je zhruba 75.000. Jednoznačná feminizácia dominuje v materských školách. Z počtu 13.445 vyučujúcich sú len 12 muži. Tento problém netrápi len Slovensko, ale aj Európu a celý svet.

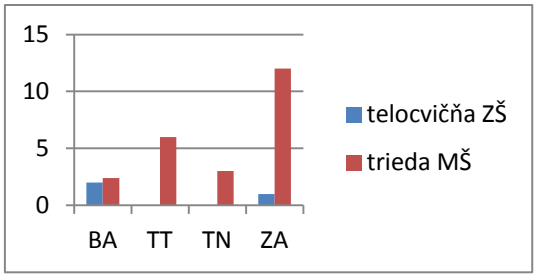
V celej Európe nastáva starnutie ľudskej populácie a starnutie sa stalo sprievodným znakom aj medzi učiteľmi v predprimárnom vzdelávaní (Graf. č. 3.)(Kasáčová, B. 2002, Kosová, B. 2005).



Graf. č. 3. Vekové zloženie učiteľov

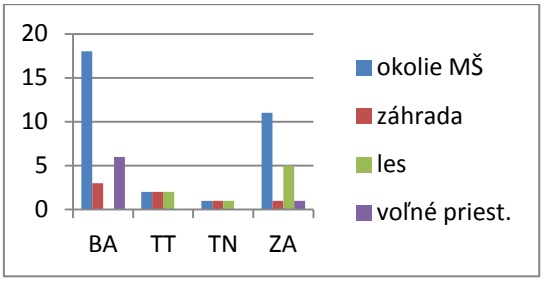
Otázka č. 7. Miesto realizácie pohybových aktivít:

Väčšina materských škôl nemá vybudovanú vlastnú telocvičňu, čo je veľkou nevýhodou z viacerých dôvodov. Prevažnú väčšinu činností realizujú v triedach, v ktorých nie je dostatočný priestor na projektové telovýchovné aktivity. Niektoré materské školy v spolupráci so základnými školami využívajú nepravidelne telocvične v základných školách. Nakoľko je to nepravidelne, nemôžu koncepčne realizovať telovýchovné aktivity pre deti materských škôl. Taktiež nie vždy je materská škola v blízkosti základnej školy, takže možnosti podpory somaticko - motorického rozvoja detí v každom ročnom období je minimálna. Z opýtaných respondentiek len dve mali telocvičňu v materskej škole, ktorá bola postavená ako účelové zariadenie. Ostatní respondenti uviedli nedostatok finančných prostriedkov na výstavbu telocvične pri materských školách. O zapojení sa do projektov, z ktorých by mohli čerpať finančné prostriedky na podporu somaticko - motorického rozvoja detí sa nevyjadrila ani jedna respondentka. Športové ihriská pri materských školách využívajú len za priaznivého počasia (Graf. č. 4.).



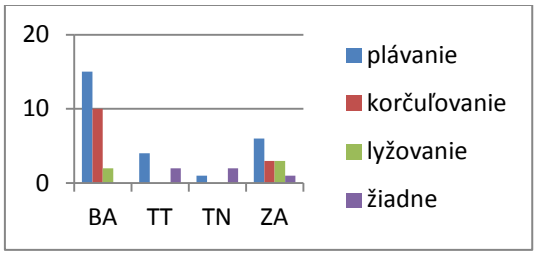
Graf. č. 4. Miesto realizácie pohybových aktivít

Otázka č. 8. Miesto realizácie pobytu vonku:
Učiteľky materských škôl realizujú pobyt vonku v priaznivom počasí čo najväčšej miere a snažia sa využiť všetky možné dostupné možnosti v okolí materskej školy, záhrade, lese, voľných priestranstiev. Vychádzajú hlavne z bezpečnosti a ochrany zdravia detí. Napriek tomu sme sa dozvedeli, že v čase nepriaznivého počasia, aj pri miernom daždi, alebo mrznutí vychádzky nerealizujú aj niekoľko dní za sebou. Táto skutočnosť vychádza z požiadaviek rodičov detí, ale aj z neprofesionálneho prístupu učiteliek materských škôl (Graf. č. 5.).



Graf. č. 5. Miesto realizácie pobytu vonku

Otázka č. 9. Aké sezónne činnosti realizujete s deťmi v materskej škole?

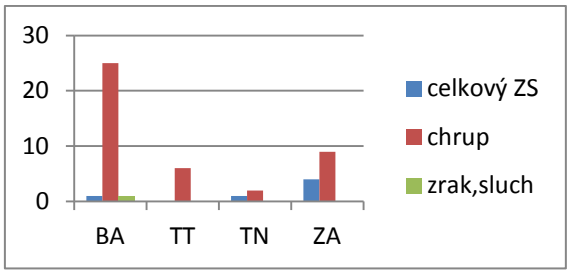


Graf. č. 6. Sezónne činnosti

Sezónne činnosti učiteľky materskej školy realizujú s deťmi podľa podmienok a ročných období. Využívajú plavárne v meste, alebo detské bazény v základných školách. Všetci oslovení respondenti v dotazníku uviedli, že s deťmi chodia na predplavecký výcvik, ktorý často realizujú v spolupráci s rodičmi, ktorí im pomáhajú pri preprave detí na plaváreň. Na plavárni zodpovednosť za deti preberá plavčík, ktorý s deťmi realizuje aktivity, zamerané na predplaveckú prípravu detí. Korčuľovanie podľa miestnych podmienok uviedli respondenti len v Bratislavskom a Žilinskom kraji. Tiež lyžovanie sme zaznamenali len v Bratislavskom a Žilinskom kraji. Je na zváženie, či možnosti lyžovania v Trenčianskom a Trnavskom kraji nie sú, alebo učiteľky materských škôl deťom tieto aktivity neponúkajú. Zaujímavé sú odpovede niektorých učiteliek z Trnavského, Trenčianskeho a Žilinského kraja, že sezónne činnosti deťom nepripravujú. Tiež pestrosť sezónnych aktivít bola u všetkých respondentov

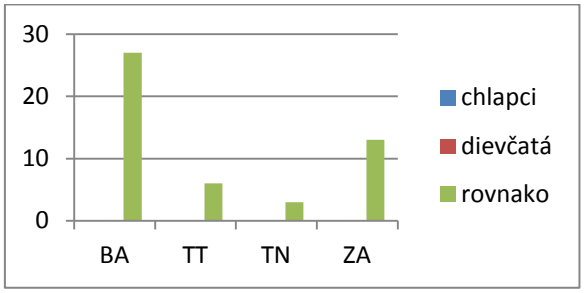
zúžená len na plávanie, korčuľovanie a lyžovanie. Sezónne činnosti ako sú turistika, bicyklovanie, sánkovanie, bobovanie a iné, respondenti neuviedli (Graf.č. 6.).

Otázka č. 10. Lekárska starostlivosť:
Výsledky dotazníkov sa zhodujú v tom, že lekárska starostlivosť z pohľadu učiteliek je upriamená na viditeľné nedostatky a ochorenia, akými je najmä chrup detí. Celkový zdravotný stav (ZS) detí je v pozadí, akoby sa naň pozabudlo. Učiteľky nie sú informované o tom, že dieťa má krivú chrbticu, alebo že má ploché nohy. Práve projektová výučba zameraná na podporu somaticko - motorického rozvoja by mohla pomôcť k celkovej prevencii detí (Graf. č. 7.).



Graf. č. 7. Lekárska starostlivosť

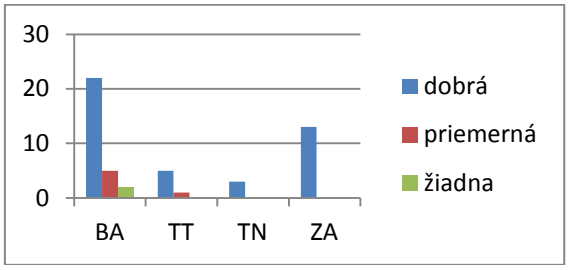
Otázka č. 11. Obezita detí sa vyskytuje viac u chlapcov, alebo dievčat:
Z uvedených výsledkov vyplýva, že obézne deti sú v každej materskej škole a postupne ich každoročne stále viac pribúda. Je to následok konzumného spôsobu života, ktorý medzi mladými ľuďmi pribúda. Pretechnizovaný a pohodlný spôsob života, zlé stravovacie návyky, málo pohybu,... to všetko vplýva negatívne na človeka. Rodičia často z nedostatku času a strachu o dieťa, nechajú svoje deti hrať sa pred počítačmi, videohrami, alebo inými aktivitami, pri ktorých sa sedí, než aby deťom odporučili zahrať si futbal, alebo i iné pohybové hry. Tieto deti postupne strácajú záujem o pohyb a šport a stávajú sa obézne. Obézne deti sú často zakomplexované, nakoľko ostatné deti ich vyčleňujú z kolektívu a tak sa stávajú samotármi. Z dotazníkov nám vyplynulo, že v priemere je obezita u chlapcov a dievčat rovnaká. Projektovou výučbou so zameraním na podporu somaticko – motorického rozvoja detí by mohlo dôjsť k zlepšeniu tejto nie dobrej situácie. Pozitívnym vzťahom k pohybu a športu od útleho veku v spolupráci s rodinou môžu učitelia materských škôl predísť obezite detí. U starších detí predchádzať obezite je často nemožné pre vyššiu váhu k športovaniu. Rodičia často vlastným pričinením svojim deťom ubližujú. Nedbajú na stravovacie návyky a pohybový program detí (Graf č.8.).



Graf č. 8. Výskyt obezity u detí

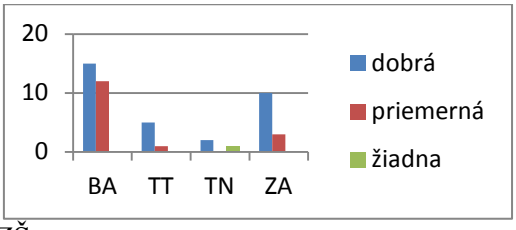
Otázka č. 12. Váš názor na spoluprácu s rodičmi:
Viac ako polovica materských škôl hodnotí spoluprácu s rodičmi ako dobrú. Ostatné učiteľky ju hodnotia ako priemernú, v BA kraji aj žiadnu. Materské školy vítajú každú pomoc aj

sponzorskú, nakoľko majú hlavne finančné problémy. Pre niektorých rodičov je pohodlnejšie podporiť materskú školu, do ktorej chodí jeho dieťa o ktoré sa mu počas dňa stará kvalifikovaný personál. Predpokladajú, že robia pre svoje dieťa maximum, ešte aj sponzorujú školu, do ktorej dieťa chodí. Pritom si často neuvedomujú, že dôležitejšie pre dieťa by bolo, keby sa rodičia zaujímali o aktivity, ktoré učitelia s deťmi v materskej škole realizujú a následne by pokračovali aktivitami, ktoré by nadväzovali na predchádzajúce činnosti spoločne s deťmi doma. Napr.: sezónne činnosti, ako je korčuľovanie, sánkovanie, či letná turistika, bicyklovanie, alebo plávanie. Dieťa by malo byť presvedčené, že učenie sa v materskej škole mu prináša radosť aj poznanie, lebo s týmito aktivitami sa zaoberajú aj rodičia doma. V súčasnosti však rodiny majú ekonomické problémy a rodičia sa snažia zabezpečiť rodinu a o podporu športových aktivít dieťaťa často nejavia záujem (Graf. č.9.).



Graf. č.9. Spolupráca s rodičmi

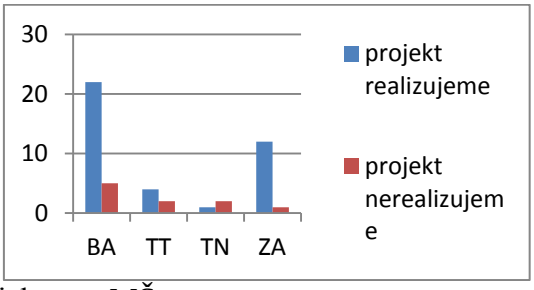
Otázka č. 13. Ako hodnotíte spoluprácu so ZŠ do ktorej deti odchádzajú z MŠ:
Vstup do základnej školy je pre dieťa veľkou zmenou v jeho doterajšom živote. Preto je nesmierne dôležité, aby na takúto zmenu bolo dostatočne pripravené. K tomu prispieva aj to, ako spolupracuje materská škola so základnou školou. Ide o priority, ktorými by sa mala škola vedieť predstaviť. Sú to nielen podmienky a vybavenosť základnej školy, ale aj zručnosti a kompetencie, ktoré môže dieťa získať pre úspešný život. Ide o oblasť personálnu, sociálnu, kognitívnu, okrem tradičných aj netradičné formy vyučovania, princíp hodnotenia žiakov... atď. Ako nám vyplynulo z dotazníkov, materské školy sa o spoluprácu so základnou školou usilujú a viac ako polovica opýtaných ju hodnotí ako dobrú. Desať materských škôl spolupracuje so základnými školami na priemernej úrovni a jedna vôbec. K zlepšeniu by mohlo dôjsť, keby bola väčšia ochota zo strany ZŠ. Nakoľko pri návšteve detí z materskej školy v ZŠ sa narúša vyučovací proces, pedagógovia nesúhlasia s častými návštevami. Je nutné však dodať, že dieťa pred vstupom do školy má poznať toto zariadenie, preto je dôležité, aby materská škola zabezpečila aspoň jeden deň pobytu v ZŠ pre deti (najstaršiu vekovú skupinu z materskej školy). Materské školy, ktoré uviedli, že spolupráca so ZŠ je dobrá, využívajú aj telocvične a ihriská týchto škôl (Graf. č. 10.).



Graf. č. 10. Spolupráca so ZŠ

Otázka č. 14. Aký projekt na podporu somaticko – motorického rozvoja detí sa realizuje vo vašej materskej škole?
Väčšina respondentov materských škôl uviedla, že realizujú projekt: „Zdravá škola“, ktorý realizujú materské školy od roku 1995. Ako nám vyplýva z dotazníkov, niektoré materské

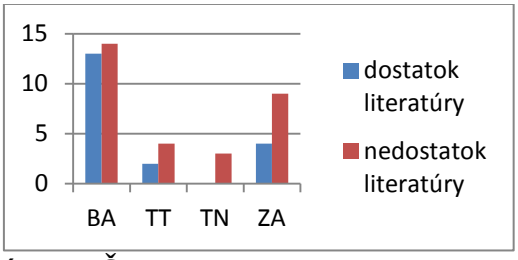
školy vôbec nerealizujú projekty na podporu somaticko – motorického rozvoja detí v materskej škole (Graf. č. 11.). Jedna respondentka uviedla, že na škole majú mliečny program, ktorý sa vôbec nedodržiava. Tiež projekty pod názvom deň ovocia a zeleniny, alebo projekt týždeň ovocia a zeleniny, či projekt Ovocie a zelenina do škôl = 1x týždenne ovocie a 2dcl ovocnej šťavy sú na zváženie, či deti v dostatočnom množstve a frekvencii dostávajú zdravé potraviny. Iné projekty, ktoré realizujú učitelia k podpore zdravého stravovania a podpory somaticko motorického rozvoja detí na materských školách sú: Deň jablka, Veselé zúbky, Starostlivosť o zúbky, Projekt zdravia: Adamko, Projekt školy: Zvedavko, Zdravá výživa, Zdravý pohyb, Zdravé zúbky, Miniolympiáda, Ovocie na školách, Mliečna MŠ, Beh rodičov a detí, Zdravé maškrty, Ovocím k zdravému stravovaniu, Športová olympiáda, Ovocie po celý rok, Adamko hravo – zdravo, Enviromentálny projekt, Letná a zimná olympiáda.



Graf. č. 11. Realizácia projektov v MŠ

Otázka č. 15. Máte dostatok odbornej literatúry z oblasti somaticko – motorického rozvoja detí v materských školách:

Z dotazníkov vyplýva, že učiteľky materských škôl sa zaujímajú o pohybové aktivity, ktoré vedú k podpore somaticko – motorického rozvoja detí. Literatúru si zabezpečujú z rôznych zdrojov. Napriek tomu, literatúry k podpore somaticko motorického rozvoja pre deti v materských školách je nedostatok. Väčšinou sú knihy písané v českom jazyku. Slovenských autorov, zaoberajúcich sa touto problematikou chýba. (Graf. č. 12.).



Graf. č. 12. Odborná literatúra v MŠ

2. INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Výskum vychádzal z vytýčeného cieľa a úloh. Ich splnením sme získali dostatočné množstvo informácií o danej problematike. Zo získaných poznatkov môžeme vyhodnotiť a overiť stanovené výskumné otázky, ktoré sme zamerali na: Obraz somaticko – motorickej podpory detí v materských školách, ktorej pripisujú učitelia význam a možnosti ako tento obraz implementujú do predprimárneho vzdelávania? K otázkam sú odpovede nasledovné: vekové zloženie učiteľov vo všetkých sledovaných materských školách je okolo päťdesiat rokov, prevláda feminizácia učiteľov, v sledovanej vzorke bola 100%, väčšina z nich je kvalifikovaná, len v BA kraji si pedagogické vzdelanie učitelia materských škôl dopĺňajú ďalším štúdiom, naplnenosť tried deťmi v materských školách je 100%, telovýchovné aktivity v interiéry materskej školy realizujú učitelia väčšinou v triedach, nakoľko telocvičňami disponuje minimálny počet škôl. V našom výskume zo 49 škôl len dve disponujú

telocvičňami. Možnosti pravidelne navštevovať telocvične pri základných školách nemá žiadna materská škola. Pobyt vonku realizujú učiteľky materských škôl pravidelne v čase priaznivého počasia. Za nepriaznivého počasia a pri mínusových teplotách pobyt vonku s deťmi nerealizujú. Na pobyt vonku využívajú okolie školy, školskú záhradu, les, park a voľné priestory, kde môžu deti realizovať pohybové aktivity. Sezónne činnosti v sledovaných materských školách sú zamerané na plávanie, lyžovanie a korčuľovanie. Inú ponuku sezónnych aktivít s podporou somaticko – motorického rozvoja detí sme nezaznamenali. V materských školách chýba pestrá ponuka aktivít ako sú: turistika, bicyklovanie, sánkovanie, bobovanie atď. Lekárska starostlivosť je zameraná najmä na chrup detí, ostatná starostlivosť je ponechaná na rodičov a učitelia nemajú prehľad o deťoch, ktoré majú napríklad problémy s chrbticou, alebo plochými nohami a preto aj telovýchovné aktivity zameriavajú na všetky deti rovnako. Obéznych detí neustále pribúda a v priemere sú dve obézne deti na jednu triedu. Obéznych dievčat aj chlapcov je približne rovnako v materských školách. Obezita detí súvisí aj s konzumným spôsobom života v rodinách, nevhodné stravovanie nezdravých potravín a nedostatok pohybu sa podpisujú pod ochorenia, ktoré pribúdajú v neskoršom veku. V materských školách obézne deti sú vylúčené ostatnými deťmi z kolektívu na základe ich neobratnosti. Spolupráca s rodinou je podľa našich respondentiek dobrá, hoci sa väčšinou zameriava na sponzorské dary. Spolupráca v zmysle edukácie so zameraním na zdravý spôsob života je minimálna. Len niekoľko rodičov s deťmi pravidelne sa zúčastňuje sezónnych činností, o ostatných telovýchovných aktivitách, ktoré by rodičia realizovali v domácom prostredí sa respondentky vôbec nevyjadrili. Spolupráca so základnou školou je podľa odpovedí respondentiek dobrá, vznikajú však problémy pri návšteve detí z materskej školy v základnej škole, kde sa narúša vyučovací proces. Pravidelné telovýchovné aktivity v telocvični základnej školy nie je možné realizovať z dôvodu vyťaženosti telocvične žiakmi základnej školy. Projekty zamerané na zdravý životný štýl a podporu somaticko – motorického rozvoja sa nerealizujú na všetkých materských školách. Projekty sú zamerané väčšinou na konzumáciu ovocia a zeleniny, ktoré učiteľky pripravujú jednorázovo, alebo týždenne. Projekty zamerané na pohyb, tkz. „Olympiády“ sa realizujú podľa odpovedí našich respondentiek len na niektorých materských školách, väčšinou bez spolupráce s rodičmi. Skôr sú zamerané na súťaže medzi triedami, alebo deťmi z jednej triedy. Odborná literatúra z oblasti somaticko – motorického rozvoja detí v materských školách je väčšinou z českých vydavateľstiev. Učiteľky si ju zabezpečujú, študujú a poznatky využívajú v edukačných aktivitách zameraných na podporu somaticko – motorického rozvoja.

3. IMPLEMENTÁCIA OBRAZU DÔLEŽITOSTI PODPORY SOMATICKO – MOTORICKÉHO ROZVOJA Z POHĽADU UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY DO PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Z uvedených zistení v našom výskume vyplýva dôležitosť podpory somaticko – motorickej oblasti v predprimárnej edukácií, ktoré by malo byť zamerané na vyjadrenie myšlienok, poznatkov, zážitkov počas cvičenia a telovýchovných aktivít detí, získavanie a rozvíjanie pohybových spôsobilostí a životne dôležitých postupov činností, pri ktorých dieťa nadobúda sebakontrolu, sebapoznávanie, reguluje svoje správanie, prezentuje vlastnú identitu, pri únave, alebo bolesti, uplatňuje fantáziu a tvorivosť, pozitívne pristupuje k cvičeniu a telovýchovným aktivitám, má záujem o cvičenie, je samostatné v telovýchovných aktivitách, nadobúda elementárne poznatky o ľudskom tele, hygiene, životospráve, športových súťažiach, zásadách kultúrneho správania na športových podujatiach v úlohe diváka, pozná rozdiel medzi spontánnou a organizovanou činnosťou, dodržiava všeobecné i vopred dohodnuté pravidlá, pokyny, signály a povely, vie držať telo v rôznych postojoch a polohách s dôrazom na ich zdravotnú účinnosť, vie esteticky držať, presne ovládať a vykonávať aj pohyby rytmizované, so zmenou tempa i pohyby napodobňovaním, získavať,

nadobúdať, ovládať, vykonávať, využívať a dodržiavať vhodné postupy, spôsoby a techniky v činnostiach s rôznymi materiálmi a nástrojmi. Aktivity s telovýchovným zameraním sú cieľavedome orientované na telesné, funkčné a pohybové zdokonaľovanie sa detí, čím prispievajú k podpore zdravia, zvyšovaniu telesnej zdatnosti a pohybovej výkonnosti. Od učiteľa sa očakáva, že bude rešpektovať a uplatňovať zásady všestranného rozvoja dieťaťa a bezpečnosti výchovno – vzdelávacej činnosti, dodržiavať zásady primeranosti a vzostupnosti obsahu jednotlivých cvičení a edukačných aktivít s telovýchovným zameraním (pohybových, hudobno – pohybových hier, tancov, základov gymnastiky, atletiky, športových hier, sezónnych činností atď.). (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Leginusová, T., Bruteničová, E. s. 26, 2012).

Podporu somaticko – motorického rozvoja dieťaťa učiteľ v materskej škole môže realizovať rôznymi metódami a formami s telovýchovným zameraním. Ide o cvičenia bez náčinia i s náčiním, s využitím náradia v interiéry školy i prírodných prekážok v exteriéry školy, v pohybových činnostiach z ktorých učiteľ vytvorí projekt s telovýchovným zameraním, s využitím športových hier, hudobno – tanečných hier, pohybových hier, alebo telovýchovných aktivít, kde pohybové hry môže využiť v úvodnej, hlavnej, alebo záverečnej časti edukácie. Pohybové aktivity sa tak stanú každodennou súčasťou života detí, ktorými podporíme ich somaticko – motorický rozvoj (Droppová, G. 2014). Didaktika (nie je len náukou o zákonitostiach procesu výučby, ale je najmä o nápadoch, čo je možné s výučbou a vo výučbe urobiť) účastnícka, angažovaná didaktika (diskurzívna a proleptická výučba) znamená uvažovať o výučbe a a realizovať ju tak, aby všetci jej účastníci a zároveň každý účastník mal príležitosť aktívne do nej zasahovať a spolu s ostatnými utvárať a pretvárať zodpovedajúcu didaktickú realitu. Didaktickú realitu utvára nielen učiteľ ale aj deti. (Kikušová, S., Kostrub, D. 2011).

Použitá literatura:

1. ČAVOJSKÝ IVAN: 2012. Uplatnenie informačných a komunikačných technológií vo výučbe. In: MMK 2012. Elektronický zdroj. Hradec Králové: Magnanimitas. 2012." S. 3276-3280.
2. DROPPOVÁ, G.: 2014. Pohyb prosím! Vydavateľ Bratislava: MPC. 2014. s. 135. http://www.mat.iedu.sk/DTLN.MPC001.Internet/MPC001/VzdelavacieMaterialy. ISBN 978-80-8052-529-3
3. DROPPOVÁ, G.: 2014. Didaktika umenia z aspektu sociálno - konštruktivistickej teórie. Bratislava: MPC. 2014 V tlači.
4. GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: UniverzitaKomenského, 2010. Dostupné na: http://www.emetodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978–80–223–2951–4.
5. KASÁČOVÁ, B. 2002. Učiteľ - profesia a príprava. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. *ISBN* 80-8055-702-0
6. KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D.: 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivizmu In: *Hra v predprimárnej edukácii*. - Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. - S. 248-257. - ISBN 978-80-555-0467-4
7. KIKUŠOVÁ, S.: 2011. Profesijné kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe [elektronický dokument] In: *Aktuálne otázky pedagogiky* : vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM). - Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. - S. 267-279. - ISBN 978-80-223-3121-0
8. KIKUŠOVÁ, S.: 2012. Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole. In *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti.* Prešov:

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012. S 100-109. – ISBN 978-80-555-0703-3
9. KOSOVÁ, B. 2005. Perspektívy učiteľského vzdelávania - východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In: História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania. Banská Bystrica: PF UMB. 2005. s. 24 - 30. ISBN 80-89029-79-5
10. KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník ?* 1. vyd. Prešov : Rokus, 2008. s. 171 ISBN 978-80-89055-87-6
11. KOSTRUB, D. - TÓTHOVÁ, R. - SEVERINI, E. - SCHERHAUFEROVÁ, M.: 2013. Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In: *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości: możliwości i ograniczenia 2.* Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, 2013, s. 205-215. ISBN 978-83-936635-1-4. Podujatie: Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości: możliwości i ograniczenia : medzinárodná vedecká konferencia , Chlewiska , 3.-5.6.2013. PL
12. KOSTRUB, D., LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M.: 2011. Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: PdF PU, s. 286-303. ISBN 978-80-555-0467-4
13. TOMÁNEK, P.: 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno :Tribun. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
14. LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M. 2011. Možnosti využitia niektorých prvkov e-learningu vo vzdelávaní a učení sa detí predškolského veku. In *Inovačný proces v e-learningu.* [CD-ROM]. Ekonóm: 2011. s. 1 -8. ISBN 978-80-225-3112-2.
15. LACKOVÁ, D., VALÁŠKOVÁ, M. 2011. Diagnostikovanie fonematického uvedomovania ako východisko pre jeho stimuláciu v MŠ In *Aktuálne otázky pedagogiky, psychológie a poradenstva 7.* [CD-ROM]. Banská Bystrica: UMB, s. 298-308. ISBN 978-80-557-0312-1
16. TOMÁNEK, P. 2013. Manželstvo a rodina v kultúrno-sociálnom kontexte. „Moderné podoby rodín: cesta k rozvodu?“ Trnava : Dobrá kniha, 2013. s. 11-49. ISBN 978-80-7141-819-1.
17. TOMÁNEK, P. 2013. *Contemporary phenomenon of suicides.* South Jordan (USA) : House Publishing Ecko, 2013. 157 s. (s. 11, 16, 137-157). ISBN 978-1-4276-5467-0. EAN (13) 9781427654670.
18. TÓTHOVÁ, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava : Z-F Lingua, 2013. ISBN 978-80-89328-93-2
19. TÓTHOVÁ, R. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivisticky vedeného vyučovania na ZŠ. In: *Aktuálne otázky pedagogiky : vedecký zborník z príležitosti osláv 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave* [elektronický zdroj]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011, s. 102-115. ISBN 978-80-223-3121-0. [CD-ROM]. Podujatie: Aktuálne otázky pedagogiky, Bratislava, 11.11.2011. SK
20. VALÁŠKOVÁ, M. 2012. Význam prediktabilnej knihy vo vyučovaní čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka.* Olomouc : Hanex, 2012, s. 277-281. ISBN 978-80-7409-050-9

Kontaktné údaje:

PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.
Univerzita Komenského Bratislava, Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Slovenská republika
Tel: 02/50222154; droppova@fedu.uniba.sk

EDUCATIONAL ATTAINMENT OF PARENTS AS A FACTOR INFLUENCING THE MODEL OF VALUE-ADDED ASSESSMENT

Radek Krpec

Abstract

Nowadays, there are several ways of measuring so called value-added assessment of the school in the scope of the evaluation of the results of education in the school. In this article we will look at one of these principles and also at the influence of one of these parameters, in this case the education of parents, on the measurement. We pay attention to the differences of the value-added assessment of school on particular levels of education. The results show that the education of parents can be a significant factor on influencing the measurement of the value-added assessment and it is necessary to consider it in the models.

Keywords: *Value-added, Relative gain of knowledge, on-line educational testing*

1 THE MEASUREMENT OF THE VALUE-ADDED ASSESSMENT AND THE RELATIVE GAIN OF KNOWLEDGE

At present many changes take place in education and considering the pressure on the increasing the level of education of pupils of primary and secondary schools it is necessary to evaluate the results of the schools.

One of the possibilities is the measurement of the value-added assessment, which is based on the effort to determine the influence of the given school on the progress in the pupil's learning. It means to compare the result of two time sections at the given school. This way determining the value-added assessment can be done by using for example the results of tests of pupils in individual key phases of their education. And even though it is obvious that not even measuring the value-added assessment can cover all the factors that have the influence on pupils' results and therefore it does not overcome the problems in measuring a specific contribution of a given school to pupil's result, it is still a significant improvement in comparison to the simple test results.

The definition of OECD (Education Policy Centre, 2008) "The models of value-added measure the contribution of a school to the pupils' progress towards the stated educative objectives. The contribution is a value cleared of other factors that also contribute to the progress of pupils in education".

Technically the models of measuring the value-added models can be divided into two groups:

- Simple – the measurement is realised in two time sections.
- Contextual – considers also the influences that are not influenced by the school.

We could test the value-added assessment in several ways.

One of the used models is the model of the relative gain of knowledge (Malčík, Krpec, 2010). To obtain the value-added score of a student we need to know the information to what extent the student worked better or worse than we expected. "What we could expected" means the results identical with the results of similar students at different schools. The students should be similar mainly in the previous results because these are the best precondition for the results in the future.

To calculate the Relative Gain of Knowledge linear regression model is used, it is based on the measurement of the knowledge of a pupil in two time sections between the input and output results (see McCaffrey, Lockwood, Koretz, Louis, 2004), (Liu, 2011) and (Sanders, Horn, 1994). Figure 1 represents the process of determination of the expected value-added score in two subjects. The horizontal axis represents the input results of pupils; the output results are shown on the vertical axis. The data field of the pupils' results is characterised by a regression line that is according to the subjects calculated using the following equation:

$$y_{ij(2)} = a_0 + a_1 y_{ij(1)} + \varepsilon_{ij},$$

where

i – represents a pupil of j school,

$y_{ij(2)}$ – the result of the final test,

$y_{ij(1)}$ – the result of previous testing,

a_0, a_1 – regression coefficients,

ε_{ij} – random mistake with normal division, independent for individual pupils and with identical dispersion.

Regression line roughly represents the average, medium results of students, whose previous results placed them on a certain position on the axis of entrance information.

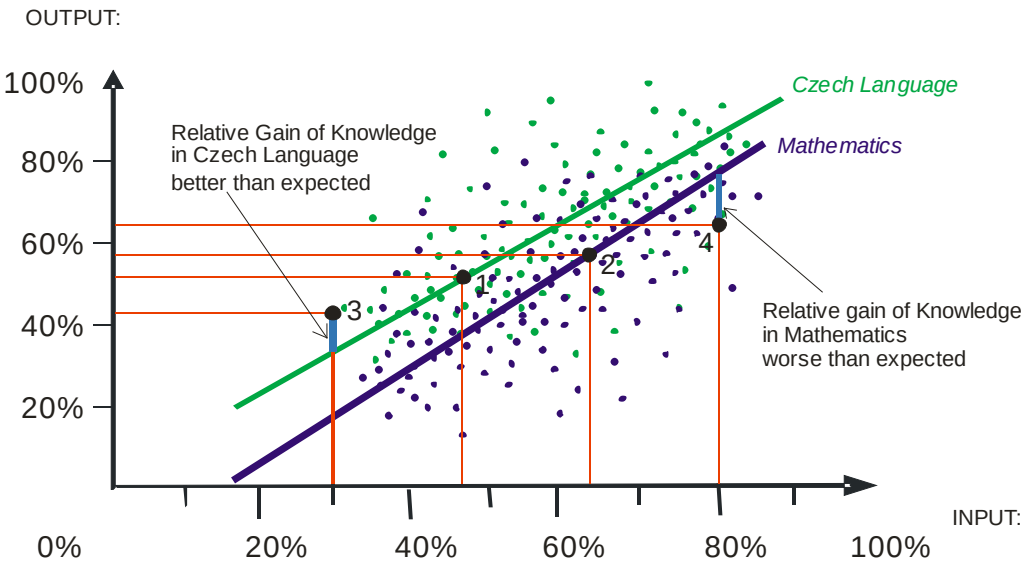


Figure 1: Method of calculating the Relative gain of knowledge

Figure 1 shows that student 2, whose input successfulness is 64 %, will probably leave with the successfulness 54 % in Mathematics. This successfulness is the expected successfulness of the student.

If the student reaches better results than expected – and practically a half of the students always reach better results than expected – the student has a "positive residue". The residue is defined as the difference between the successfulness that the student reached and the one that was expected on the basis of the regression line. If the student obtains worse grades than expected, then the student has "negative residue" as can be seen in picture 1 in the student 4 in Mathematics. The residues are often considered the measure of the value-added score. However, it is definitely more precise to consider them the *relative* value-added. Some students reached larger value-added score than others, which is shown by their residues.

The value-added score of a school is influenced by diverse contextual information on three levels.

1. Students applying to a school are prepared differently to the tested subjects with other contextual characteristics like socio-economic status, Income index, Deprivation Affecting Children Index (IDACI), special educational needs etc.
2. Their contextual information is exhibited in the scope of the possibilities of the development of knowledge and abilities during the entire school attendance.
3. Schools have different educational programmes considering the teaching plans and outlines.

From all the contextual information we had at our disposal a) the field of study, b) parents' acquired education, c) parents' occupation. We have already been dealing with the influence of the field of study in the article (Krpec, Burda, 2011). In this contribution we looked closely at the influence of the parents' education on the measurement of the value-added score.

2 THE RELATIVE GAIN OF KNOWLEDGE IN RESPECT TO THE PARENTS' EDUCATION

In this case we are only interested in the differences in the average results of the relative gain of knowledge in pupils in individual subjects (Czech language, Mathematics, English language) according to the reached education of their parents. We divided education into 4 classes: a) primary education, b) trained, c) secondary education, d) university education.

		Father's Education			
	Mother's Education	Primary	Trained	Secondary	University
Total Gain Cz	Primary	-1,12	-1,15	**-2,93**	1,58
	Trained	**-2,12**	-1,54	-0,77	-0,72
	Secondary	0,36	-0,21	-0,42	1,55
	University	-0,95	0,40	1,39	**4,49**
Total Gain Ma	Primary	0,69	**-5,25**	**-3,95**	1,98
	Trained	-2,53	**-3,56**	-0,91	-1,89
	Secondary	0,50	-0,77	-0,09	**3,87**
	University	**5,55**	1,59	**2,95**	**5,79**
Total Gain Eng	Primary	1,31	**-2,89**	**-2,24**	-1,60
	Trained	-1,69	-2,09	-1,14	**-3,00**
	Secondary	-0,21	-0,97	0,05	**2,53**
	University	**3,86**	-2,11	1,09	**4,55**

Table 1

While in the case of Czech language it is obvious that the highest relative gain is in pupils, whose both parents reached university education, in the case of Mathematics and English language it is not so. Here it is important that the mother has university education, in the case that both parents do, the average relative gain of knowledge in Mathematics and English language is the highest. It is interesting that e.g. in the case of English language the relative gain of knowledge is the lowest in pupils, whose mother is trained and the father has university education. One of the causes can be other factors influencing the relative gain, which the model is not cleared of. Therefore we see that it is desirable that these factors are incorporated in the models determining the relative gain of knowledge.

3 THE GENERAL MODEL OF THE RELATIVE GAIN INCLUDING OTHER FACTORS

In chapter 1 we stated the basic model, in which no other factors are involved. The general model could be expressed in the following way:

$$y_{ij(2)} = a_0 + a_1 y_{ij(1)} + a_{k1} f_{ik1} + \ldots + a_{kn} f_{ikn} + \varepsilon_{ij},$$

where

i – represents a pupil in j school,

$y_{ij(2)}$ – the result of the final test,

$y_{ij(1)}$ – the result of previous testing,

a_0, a_1 – regression coefficients,

a_{kn} – regression coefficients of the k^{th} out of all the socio-economic and other factors,

f_{ikn} – socio-economic and other factor in the pupil i.

ε_{ij} – random mistake with normal division, independent for individual pupils and with identical dispersion.

4 THE MODEL OF THE RELATIVE GAIN INCLUDING PARENTS' EDUCATION AS A FACTOR

In the following model we consider only the factor of parents' education. As a part of the test we used a questionnaire, in which pupils answered more questions, among others they also filled in their parents' education. For each parent they were choosing from these options: primary, trained, secondary, university. Therefore, in this case we have two factors and according to them we adjust our model:

$$y_{ij(2)} = a_0 + a_1 y_{ij(1)} + a_{k1} f_{ik1} + a_{l2} f_{il2} + \varepsilon_{ij},\ k, l = 1, 2, 3, 4$$

where

i – represents a pupil in j school,

$y_{ij(2)}$ – the result of the final test,

$y_{ij(1)}$ – the result of previous testing,

a_0, a_1 – regression coefficients,

a_{k1} – regression coefficient for education of mother k,

a_{l2} – regression coefficient for education of father l,

f_{ik1} – socio-economic factor for education of mother k,

f_{il2} – socio-economic factor for education of father l,

ε_{ij} – random mistake with normal division, independent for individual pupils and with identical dispersion.

k, l := 1 – primary; 2 – trained; 3 – secondary; 4 – university.

When searching for the regression model the factors including the mother's secondary education, the mother's university education and the father's university education seem important. Other factors do not have a significant influence on the resulting model.

a_{31} – mother secondary; a_{41} – mother university; a_{42} – father university;

$a_{11} = a_{21} = a_{12} = a_{22} = a_{32} = 0$.

If we include these factors we get the models for individual subjects as follows:

4.1 Czech language

Regression parameters have the following values: a_0 = -1,20; a_1= 0,79; a_{31} = 1,08; a_{41} = 3,22; a_{42} = 2,32. From the figure 2 we can see expected outcome of a pupil with the given input and appropriate parents' education. The more educated the parents are, the more pupils' output knowledge we expect in the case of pupils with the same input.

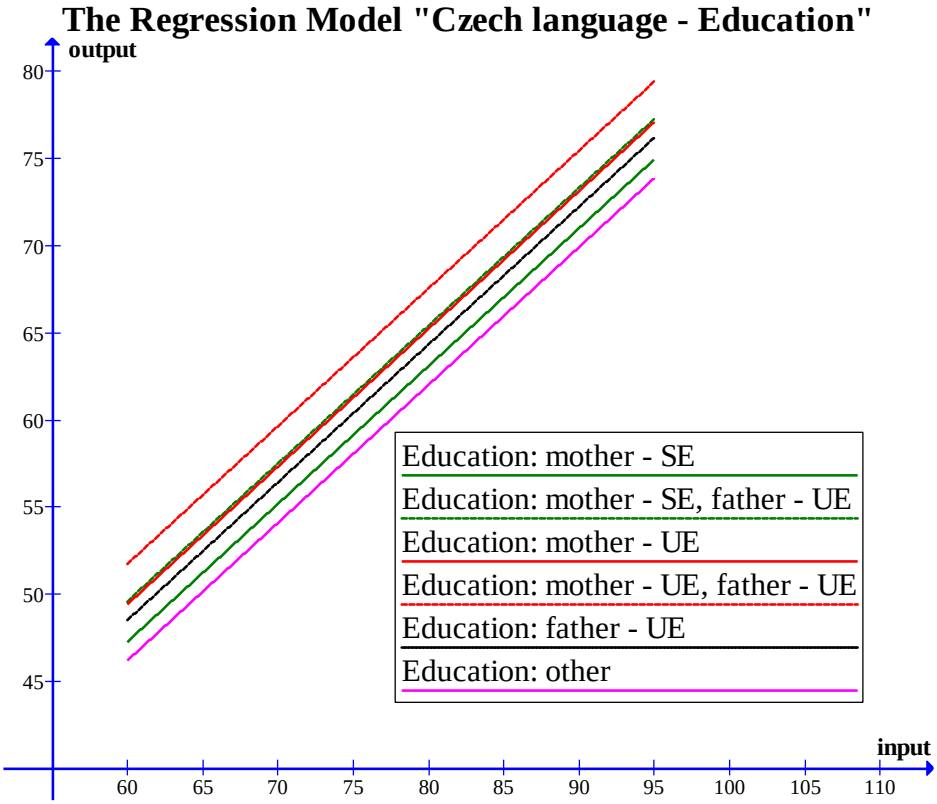


Figure 2: the models of the relative gain in the subject „Czech language" according to the parents' education. SE – secondary education, UE – university education.

From figure 2 we can see that the highest output knowledge is reached by students, whose parents have the university education. From the movement of regression lines we can find out that the best predisposition to studying is reached by pupils with university educated parents, a little lower predisposition is reached by pupils, whose mother has secondary education and the father has university education or the mother has university education and the father has lower than university education. We can analyse other cases in a similar way.

4.2 Mathematics

Regression parameters of the model of the relative gain in Mathematics reach the values a_0 = 2,32; a_1= 0,78; a_{31} = 2,60; a_{41} = 5,34; a_{42} = 3,67.

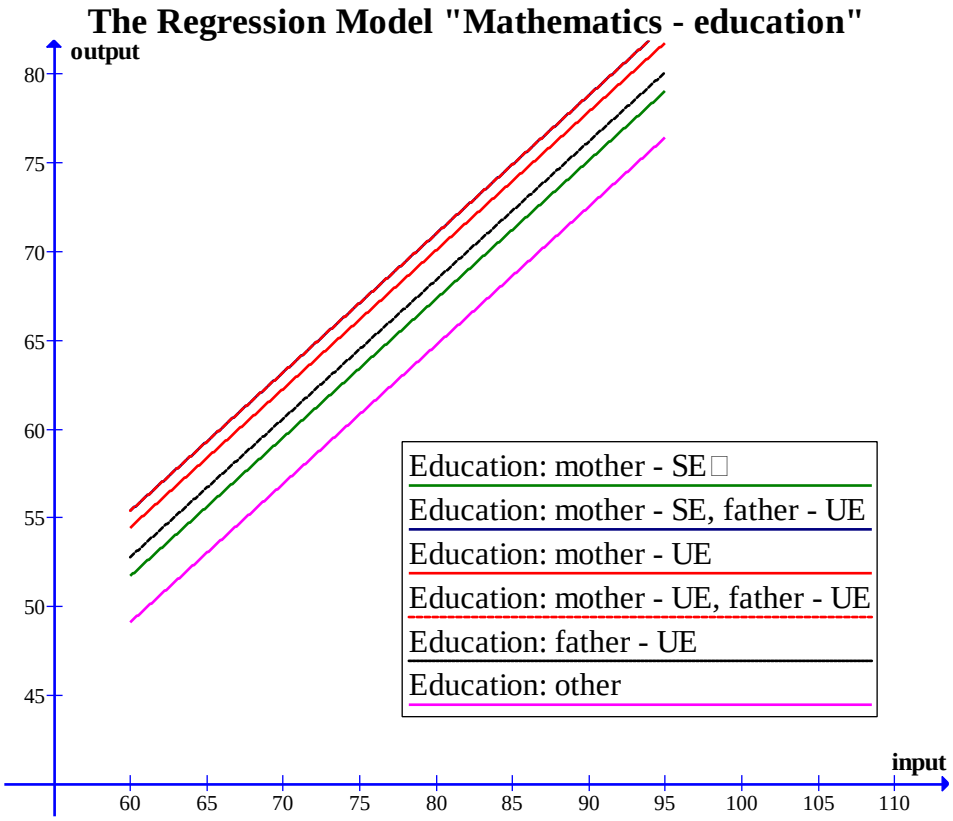


Figure 3: the models of the relative gain in the subject „Mathematics“ according to the parents‘ education. SE – secondary education, UE – university education.

In this model we found out that the pupils, whose mother has university education and pupils, whose mother has secondary education and the father has university education, have the same predisposition for education in Mathematics, it means that with the same approach to the education these pupils will have the same output knowledge and abilities. You can use Figure 3 to find out the predisposition of pupils of parents with other levels of education.

5 SUMMARY

From the above-mentioned results we assume that the pupils, whose parents have higher education, have better predispositions to education than pupils, whose parents have lower education. Schools probably work with pupils in the same way but the predispositions of pupils like the field of study, parents’ education, motivation to education and other socio-economic factors influence the relative gain of knowledge. In the previous articles we have already found out that one of the important factors influencing the relative gain of knowledge is the field of study (Krpec, Burda , 2011). If we want to clear the relative gain of knowledge of these factors, we have to include them in the models of the measurement of the learning gain. To find out why the parents’ education is one of the factors influencing the model of the relative gain of knowledge, it is necessary to study the topic further. The questions, whether it involves inherited abilities, higher demands of parents for the education of their children or whether other factors play a role in it, are the input for further research. It would probably be interesting to not only determine the level of education for education, but also the field of study. However, we would need a larger sample for that in order to consider the models valid.

6 CONCLUSION

The article presents the influence of the parents' education on the relative gain of knowledge as a model of the value-added assessment of education. There are several models measuring the value-added score of education. The relative gain of knowledge seems to us to be a very efficient model of measuring the value-added score.

In the next research we would like to investigate and compare other models of measuring the value-added assessment. We would like to compare the results of the application of multiple regression with the use of other socio-economic factors or the Rasch analysis. It is also suitable to more deeply examine what causes greater differences in the placement of individuals in the overall order in individual models.

Sources

1. CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-1369-4.
2. KRPEC, R., BURDA, M. Field of Study as a Factor Influencing the Model of Value-added Assessment. In: *Journal of Efficiency and Responsibility in Education and Science.* 2011, roč. 2011, sv. 4, s. 64-76.
3. LIU, O., 2011. Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods. *Higher Education*, vol. 61, no. 4, pp. 445-461. Netherlands: Springer Netherlands. ISSN: 0018-1560.
4. LISSITZ, W. R. *Value Added Models in Education.* Maple Grove: JAM Press, 2005. ISBN: 0-975353-5-3. ISSN: 1803-1617.
5. MALČÍK, M., KRPEC, R., 2010. *Monitoring přidané hodnoty ve vzdělávání v Moravskoslezském kraji*. Ostravská univerzita v Ostravě. [2010-09-30]. ISBN 978-80-7368-912-4.
6. MALACH, J., MALČÍK, M., 2010. *Value–added assessment in postsecondary schools. Theoretical approaches and research results in the Czech republic.* Kultura i Edukacja, 2010 No. 5 (79). ISSN 1230-266X.
7. MCCAFFREY, D., LOCKWOOD, J., KORETZ, D., LOUIS, T., HAMILTON, L., 2004. Models for Value-Added Modeling of Teacher Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 29, no. 1, pp. 67-101. Washington: American Educational Research Association. ISSN: 1076-9986.
8. RAUDENBUSH, S., W., WILLMS, J., D., 1995. The Estimation of School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, vol. 20, no. 4, pp. 307-335. ISSN: 10769986.
9. SANDERS, W., L., HORN, S., P. The tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol 8., issue 3, pp. 299-311. Netherlands: Springer Netherlands, 1994. ISSN: 0920-525X.

Contact

RNDr. Radek Krpec, Ph.D.
Pedagogical Faculty
University of Ostrava
Mlýnská 5
70103 Ostrava
Czech Republic
Tel: +420 597 092 646
email: radek.krpec@osu.cz

ROZVÍJANIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI V PRIMÁRNEJ EDUKÁCII

DEVELOPING OF READING LITERACY AT THE PRIMARY EDUCATION

Dana Cibáková

Abstrakt

Príspevok je venovaný problematike rozvíjania čitateľskej gramotnosti u žiakov na 1. stupni základnej školy. Konkrétne sa zameriavame na oblasť procesu porozumenia vecného textu, bližšie popisujeme na akých úrovniach porozumenie textu prebieha a aký je vzťah jazykových a kognitívnych procesov pri recepcii textu. V príspevku poukazujeme na nevyhnutnosť kognitívnych funkcií pri recipovaní textu a ich odraz v jednotlivých úrovniach porozumenia textu. Na základe toho ponúkame nový prístup, ktorý vychádza z predpokladu, že ak stimulujeme kognitívne funkcie a ak dávame do vzťahu jazykové a kognitívne procesy, tak efektívnejšie pôsobíme na schopnosť žiaka porozumieť textu na jednotlivých úrovniach.

Kľúčové slová: *Čitateľská gramotnosť, porozumenie textu, jazykové a kognitívne procesy, úrovne porozumenia textu.*

Abstract

The paper deals with the theme of developing of Reading Literacy of students at the primary school. In the context of Reading Literacy we focus on factual text comprehension, we refer to Levels of text Comprehension and point out on the relation between the cognitive and language functions in the process of text comprehension via cognitive functions stimulation. We highlight the necessity of cognitive functions in text reception and their reflection in individual levels of text comprehension. Based on this, we present a new approach, which assumes that cognitive functions stimulation, along with understanding the relationship between language and cognitive processes, effectively influences student´s ability to comprehend the text on various levels.

Key words: *Reading Literacy, Text Comprehension, Language and Cognitive processes, Levels of Text Comprehension.*

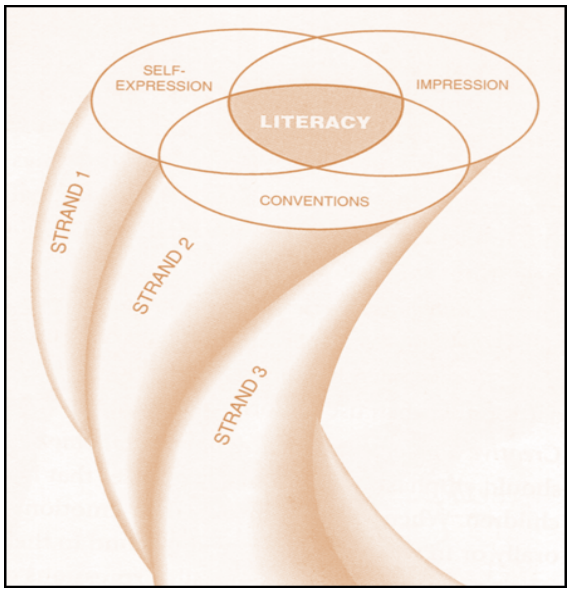
1 VYMEDZENIE ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI

V medzinárodnej hodnotiacej štúdii PIRLS je čitateľská gramotnosť definovaná ako *„schopnosť porozumieť a používať také písomné jazykové formy, ktoré vyžaduje spoločnosť a/alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Mladí čitatelia môžu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú s cieľom vzdelávania sa, účasti v komunitách čitateľov v škole a každodennom živote a pre potešenie“* (Mullis a kol., podľa Ladániyová, 2007, s. 7). Medzinárodná hodnotiaca štúdia PISA definuje čitateľskú gramotnosť ako *„porozumenie a používanie písaných textov a uvažovanie o nich pri dosahovaní cieľov jedinca, rozvíjaní vlastných vedomostí a schopností a pri podieľaní sa na živote spoločnosti“* (Koršňáková, Heldová a kol. 2006, s. 2).

Spoločným východiskom, nástrojom týchto štúdií je text, na základe ktorého je čitateľská gramotnosť žiakov skúmaná, hodnotená a porovnávaná. Žiaci riešia úlohy, ktoré si vyžadujú činnosti s textom na rôznej úrovni. Osobitne štúdia PIRLS poníma čitateľskú gramotnosť

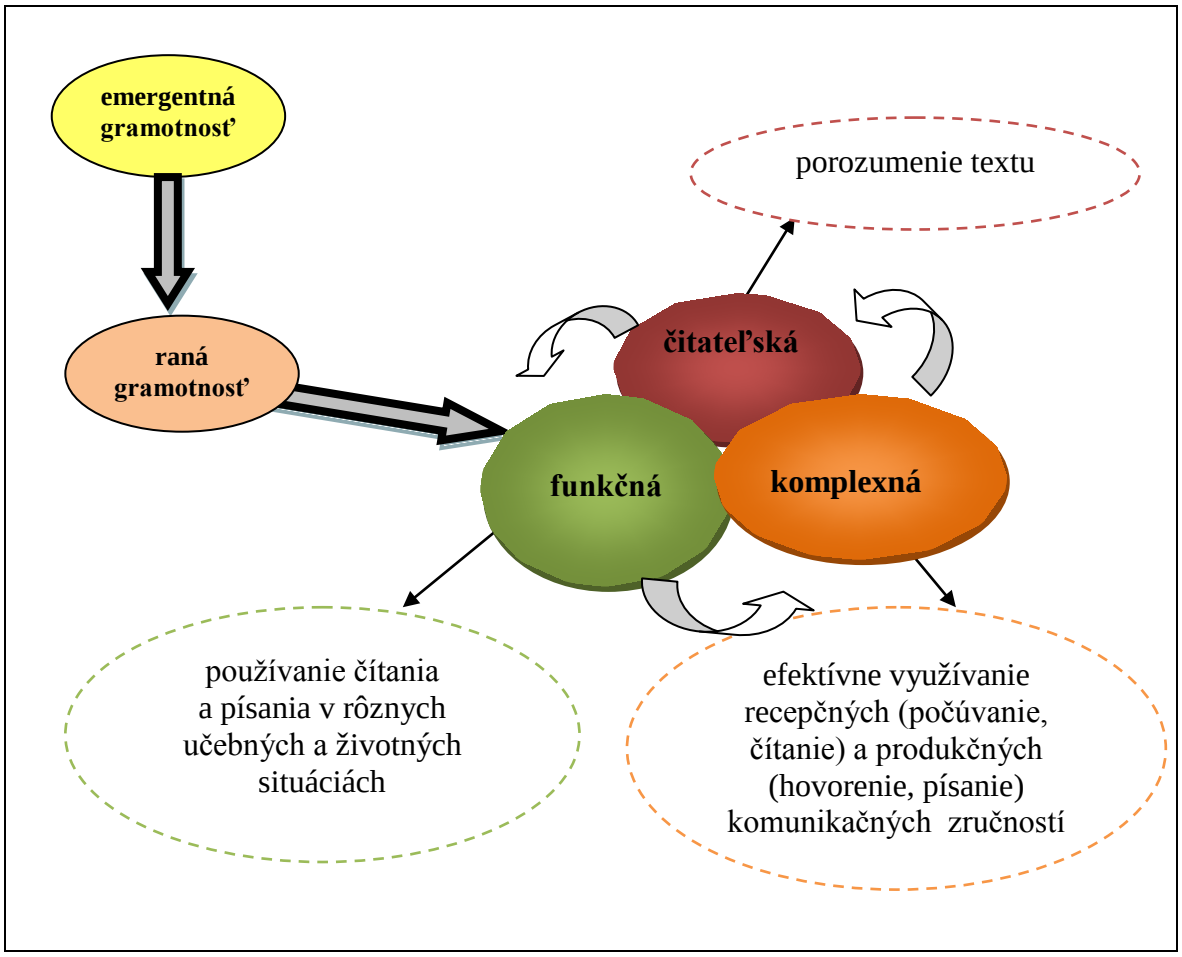
ako východisko vzdelávania sa, získavania informácii v rámci základnej školy so zameraním na prácu, pochopenie a analýzu textov, ktoré slúžia čitateľom na vzdelávanie sa v rámci inštitúcie. Takýto záber je predmetom záujmu aj štúdie PISA, ktorá k skúmaniu čitateľskej gramotnosti pripája okrem využitia čitateľskej gramotnosti v rámci základnej školy aj využitie písomných komunikátov v bežnom živote, čo sa dá definovať ako funkčná (čitateľská) gramotnosť. Existujú viaceré modely gramotnosti, ako raná gramotnosť, bázová (príp. bazálna) gramotnosť, ďalej funkčná gramotnosť, literárna, čitateľská, komplexná gramotnosť a podobne. Chápaním gramotnosti ako celoživotného fenoménu nemôže našej pozornosti uniknúť fakt, že gramotnosť si deti osvojujú už od útleho detstva. Zo začiatku deti vnímajú tlačenú podobu reči, plagáty, rôzne nápisy, neskôr deti *„ovládajú koncept tlače – rozoznávajú začiatok a koniec knihy, vedia, kde sa začína čítať, ktorým smerom sa číta, vedia určiť začiatok riadku a pod.“* (Gavora, 2006, s. 26). Toto obdobie vývinu gramotnosti sa nazýva raná alebo vynárajúca sa (emergentná) gramotnosť. Bázová gramotnosť sa stala predmetom záujmu rôznych odborníkov, ktorí sa zaoberajú procesmi dekódovania odohrávajúcimi sa v hlave čitateľa. Pri tejto forme gramotnosti sa *„pri nácviku takéhoto čítania a písania kladie dôraz na automatizáciu dekódovania, na vybavenie si zapamätaných informácií z pamäti a ich reprodukciu. Malý dôraz sa kladie na analýzu obsahu textu a jeho hlbšiu interpretáciu. Nácvik bázovej gramotnosti je jedným zo základných cieľov školy od začiatku školskej dochádzky detí“* (Gavora, 2003, s. 12).

Svoje miesto v modeloch gramotnosti má aj literárna gramotnosť. Ide v nej o *„tú zložku kultúrnej gramotnosti, ktorá je úzko spojená s literou písaného slova, s osvojovaním a všestranným rozvíjaním písanej reči ako mimoriadne významného medzníka v procese akulturácie dieťaťa“* (Zápotočná, podľa Kolláriková, Pupala, 2001, s. 272). Funkčná gramotnosť sa vymedzuje ako *„schopnosť používať čítanie a písanie nad rámec elementárnej gramotnosti s účelom dosahovať vlastné potreby, nadobúdať vedomosti, sebavzdelávanie a sebarozvoj, ako i v procese sociálnej interakcie a komunikácie a v mnohých ďalších zmysluplných kontextoch“* (Trubíniová a kol., 2007, s. 148). Ide o model gramotnosti, ktorý sa spája v súvislosti s dospelou populáciou a ide o *„schopnosť efektívne používať písomný materiál v životných situáciách na splnenie širokých potrieb človeka, na rozširovanie vedomostí a rozvoj potenciálu človeka“* (Kirsch – Jungeblut 1986, podľa Gavora, 2006, s. 24). Komplexná gramotnosť alebo komplexný model gramotnosti (The Total Literacy Model; Sampson, Rasinski, Sampson, 2003) odráža širšie chápanie gramotnosti a *„predstavuje holistické chápanie gramotnosti založené na interaktívnom prístupe k rozvíjaniu recepčných a produkčných komunikačných zručností“* (ibid., s. 8). V modeli komplexnej gramotnosti sa k štyrom komunikačným zručnostiam (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie) priraďujú ďalšie dve, a to prezeranie a vizuálne stvárňovanie myšlienok. *„Prvá z nich, tzv. prezeranie (viewing), súvisí s prijímaním informácií z rôznych zväčša nekontextových zdrojov (brožúry, reklamy, teletext, internet...), ktoré sú samozrejmou súčasťou tzv. moderného čitateľstva. Druhá zručnosť (visually representing) zase súvisí s vizuálnym stvárňovaním myšlienok a skúseností, ktoré je dnes spojené s multimediálnym využívaním moderných technológií“* (ibid., s. 8).



Obr. 1 Model komplexnej gramotnosti
(Sampson, M. B., Rasinski, T. V., Sampson, M., 2003, s. 9)

Autori komplexného modelu gramotnosť názorne predstavujú ako tri pevne spojené vlákna, ktoré vyjadrujú:
1. Self-expresion – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom prirodzených sebavyjadrovacích aktivít a skúseností;
2. Impressions – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom stimulácie prostredia (vplyv myšlienok a jazyka iných);
3. Conventions – získavanie a rozvíjanie gramotnosti prostredníctvom poznávania jazykových konvencií (ibid.).
Vychádzajúc z jednotlivých charakteristík modelov gramotnosti môžeme hovoriť o rôznych obdobiach postupnosti jej vývinu a rozvíjania základných komunikačných zručností. V pregramotnom období (vynárajúca sa gramotnosť) sa formujú prvotné čitateľské kompetencie okrem techniky čítania, ktorá nastupuje až v období školského veku. V prvom roku školskej dochádzky (bazálna, bázová, raná, elementárna gramotnosť) sa nacvičuje, alebo mala by sa nacvičovať, technika čítania a písania spolu s porozumením textu, v ďalších ročníkoch sa rozvíja hlbšie porozumenie textu. Rozvíjaním schopnosti použiť získané informácie v rôznych učebných a životných situáciách sa dieťa prepracúva k funkčnej gramotnosti, ktorá sa pojmovo prekrýva s komplexnou gramotnosťou, keďže sa do využitia získaných informácií zapájajú všetky recepčné (počúvanie, čítanie) a produkčné (písanie, hovorenie) komunikačné zručnosti. Čitateľská gramotnosť sa pojmovo prekrýva s funkčnou resp. komplexnou gramotnosťou, pričom sa pri nej zdôrazňujú ako východisko spracovania a využitia informácií procesy porozumenia textu. Vývinovú postupnosť a vzťah jednotlivých modelov gramotnosti sa pokúsime znázorniť vlastným obrázkom:



Obr. 2: Vývinová postupnosť modelov gramotnosti

V našom chápaní formulujem operačnú definíciu čitateľskej gramotnosti ako schopnosti porozumieť rôznym druhom textu (predovšetkým vecných textov) s rešpektovaním viacúrovňového charakteru procesov porozumenia a schopnosti využiť spracované informácie na učebné a komunikačné ciele. Za základné východisko rozvíjania tejto schopnosti považujeme stimulovanie kognitívnych funkcií, ktoré sú spojené s jednotlivými úrovňami porozumenia a ktoré sú nevyhnutné na to, aby k samotnému porozumeniu dochádzalo. Za súčasť rozvíjania čitateľskej gramotnosti považujeme aj rozvíjanie metakognitívnych procesov, ktoré žiaka pripraví na transfer stratégií získavania, spracovania a využitia informácií.

1.1 Procesy porozumenia textu

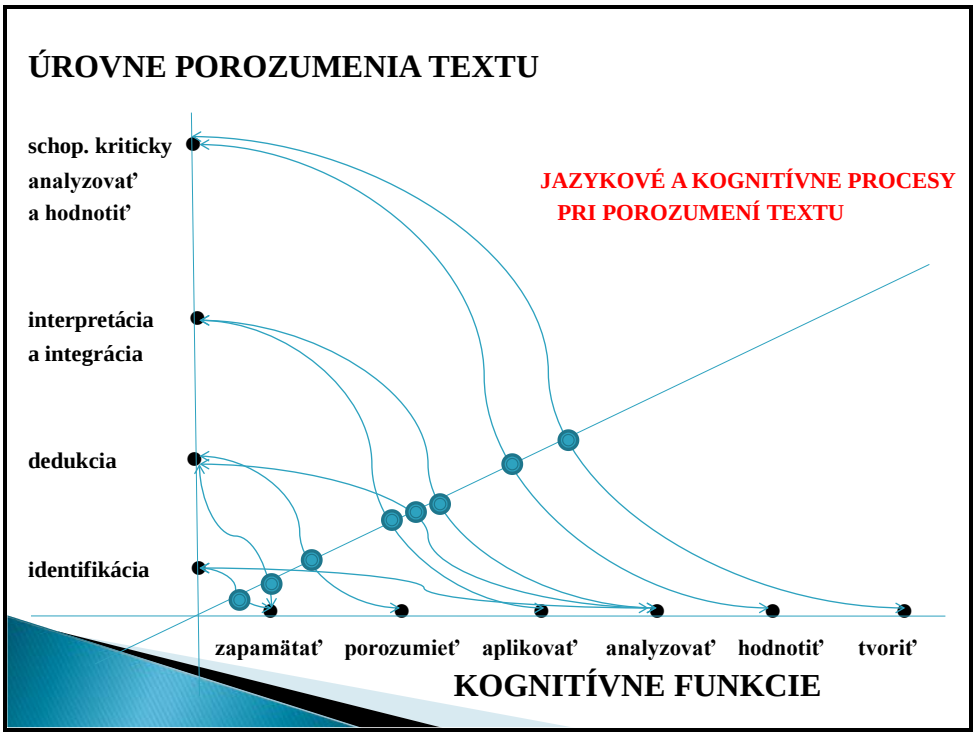
Vychádzajúc z definície čitateľskej gramotnosti štúdie PIRLS sledujú sa v nej tri aspekty čitateľskej gramotnosti: procesy porozumenia, ciele čítania, čitateľské zvyklosti a postoje.
1. Schopnosť identifikovať informácie explicitne formulované v texte;
2. Schopnosť dedukovať z textu (vyvodzovanie informácií, ktoré nie sú v texte formulované explicitne);
3. Schopnosť interpretovať a integrovať informácie z textu (konštruovanie významu nad rámec textu, využívanie predchádzajúcich poznatkov, vedomostí a skúseností);
4. Schopnosť kriticky analyzovať a hodnotiť text (čitateľ analyzuje a hodnotí text z obsahovej, kompozičnej a jazykovej stránky, z hľadiska realizovaného komunikačného zámeru; opiera sa pri tom o svoj vedomostný a skúsenostný komplex a o dosiahnutú úroveň komunikačnej kompetencie) (Liptáková, Sochovičová, 2008, s. 4).

Ciele čítania zahŕňajú čítanie pre literárny zážitok a čítanie pre získavanie a využívanie informácií. Pri čítaní pre literárny zážitok sa čitateľ stretáva s vymyslenými udalosťami, prostredím, kde sa príbeh odohráva, hrdinami, konaním postáv a dôsledkami ich konania, atmosférou, pocitmi a myšlienkami, jazykovými umeleckými prostriedkami.
Pri čítaní pre získavanie informácií sa čitateľ stretáva s aspektmi reálneho sveta, dozvedá sa o podstate a príčinách fungovania javov, ktoré sú zväčša sprostredkované rôznymi druhmi vecných textov. Texty spadajúce do tejto kategórie môžu byť štruktúrované jednak lineárne (súvislý text) alebo nelineárne (relatívne samostatné obsahové bloky s obrázkami, grafmi, tabuľkami a pod.). Lineárne texty predstavujú ucelenú, súvislú štruktúru viet, ktoré na seba tematicky nadväzujú. V lineárnom texte sa uplatňuje *„lineárna postupnosť jazykových prvkov (najmä viet) a postupnosť nadvetných stavebných prostriedkov, ako je odsek, priama reč atď. Ide o postupnosť základných stavebných jednotiek, ktoré sú usporiadané (pospájané) podľa istých pravidiel“* (Findra a kol., 1986, s. 278). Nelineárne texty sú akontextové, obyčajne menné, jazykovo veľmi úsporné, stručné. Využívajú rozličné skratky, značky a grafické možnosti v maximálnej miere (Mistrík, 1985, s. 458). Podľa J. Hoffmanovej (1997, s. 164) môžeme text nazývať lineárnym, ak v ňom prevládajú verbálne zložky (slová, vety, dialógy...), a nelineárnym, keď sa v texte nevylučuje prítomnosť verbálnych zložiek, no napriek tomu v ňom majú väčšie zastúpenie grafy, tabuľky, obrázky a pod. Hoci uvedené ciele čítania zväčša súvisia s určitými druhmi textov, t. j. čítanie pre literárny zážitok s literárnymi textami a získavanie informácií s rôznymi druhmi vecných textov, niektoré môžu byť vhodné pre obidva ciele čítania.
S rozvojom kognitívnej psychológie a pedagogiky sa vzhľadom na gramotnosť začal klásť dôraz na spracovanie textových informácií pri procese učenia. Najdôležitejším procesom pri učení sa z textu je porozumenie textu. Schnotz, Ballstaed (podľa Čáp, Mareš, 2001, s. 480) konštatujú , že porozumenie má päť zložiek:
● úsilie významu a zmyslu: žiak sa učí zorientovať v reálnom svete, aj vo svete symbolov, pochopiť súvislosti a celkový zmysel javov;
● mentálne konštruovanie: porozumenie je dnes chápané ako aktívny dej, ktorého cieľom je skonštruovať takú mentálnu reprezentáciu vedomostí, ktorá by bola vnútorne súdržná, nerozporná a pre daného jedinca použiteľná;
● interakcia medzi vnútornými a vonkajšími vplyvmi: porozumenie nie je jednorazovým aktom, ale je výsledkom zložitej interakcie medzi rôznymi úrovňami spracovania informácií; taktiež porozumenie je ovplyvnené vonkajšími a vnútornými podmienkami;
● otvorenosť procesov: porozumenie je otvorený a cyklický proces, nové informácie sú konfrontované s doterajšími, dochádza k premene a tá spätne ovplyvňuje vnímanie ďalších informácií (uľahčuje aj komplikuje);
● závislosť od kontextu: informácie sú vždy zhrnuté do istého kontextu a ten ovplyvňuje tak ich vnímanie, ako aj prisudzovanie významu a zmyslu.
Pri recipovaní textu sú dôležité procesy súhrne označované ako zapamätávanie. V súvislosti so zapamätávaním rozlišujeme dva typy pamäti, a to epizodickú a sémantickú pamäť. *„Epizodická pamäť sa sústreďuje na epizódy, udalosti a ukladá ich podľa priestorovo-časových hľadísk. Sémantická pamäť sa týka verbálnych symbolov, pojmov, vzťahov medzi pojmami, významov slov a ukladá ich v podobe hierarchicky usporiadanej siete“*(Mareš, podľa: Čáp, Mareš, 2001, s. 481). Na učenie sa z textu je pre čitateľa výhodnejšia sémantická pamäť a zapamätávanie prebieha tým lepšie, čím má text prehľadnejšiu štruktúru. Na učenie sa z textu je dôležitá pamäť zámerná a nevyhnutné sú aj stratégie zapamätania si učiva. Pressley ponúka nasledujúce stratégie:
● stratégia organizovania a reorganizovania textu tak, aby sa dal lepšie zapamätať;
● stratégia aktivovania doterajších vedomostí;
● elaboračné stratégie, pri ktorých sa cielene vyhľadávajú väzby k doterajším poznatkom;

● stratégia predstavivosti – jedinec si zámerne vyvoláva obrazné predstavy toho, čo si má zapamätať;
● stratégia sumarizovania informácie vedie k redukovaniu učiva nutného na zapamätanie, ďalej k vystihnutiu hlavných myšlienok, ktoré sa lepšie pamätajú;
● transformačná a mnemotechnická stratégia, kde si žiak uľahčuje zapamätávanie zvukovo, vizuálne alebo transformovaním učiva do skratiek, riekaniek, príbehov a podobne (Mareš, podľa Čáp, Mareš, 2001, s. 482).

Pri spracovaní informácií z textu sú nevyhnutné ako jazykové, tak aj kognitívne procesy. Ako sme uviedli vyššie, k jazykovým procesom, ktoré prebiehajú na jednotlivých úrovniach porozumenia textu, patria procesy identifikovať, dedukovať, interpretovať a integrovať, kriticky analyzovať a hodnotiť informácie z textu.

V tomto príspevku chceme poukázať na odraz kognitívnych procesov v jednotlivých úrovniach porozumenia textu a využiť stimulovanie týchto kognitívnych funkcií ako predpokladu na vytváranie efektívnejšieho porozumenia textu. Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu vidíme v takejto súvislosti:



Obr. 3: Jazykové a kognitívne procesy pri porozumení textu

Pri objasnení kognitívnych procesov pri porozumení textu sa opierame o revidovanú Bloomovu taxonómiu, kde v rámci kognitívnej dimenzie vychádzame z kognitívnych procesov – zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť. Opierajúc sa o jednotlivé úrovne porozumenia textu a kognitívne procesy nevyhnutné pri procese porozumenia podľa J. Dolníka (podľa Dolník, Bajzíková, 1998) porozumenie textu má identifikačnú (spoznávaciu) stránku a kognitívny aspekt (aspekt chápania).

Na predloženom obrázku (Obr.3) vertikálnu rovinu znázorňuje identifikačná (poznávacia) stránka procesu porozumenia, ktorá predstavuje jednotlivé úrovne porozumenia textu. Tieto úrovne predstavujú jazykové procesy, prostredníctvom ktorých sa realizuje poznávanie v postupnosti jednotlivých úrovní, od nižších úrovní porozumenia, až po dosiahnutie vyšších úrovní. Horizontálna rovina znázorňuje hierarchiu kognitívnych funkcií.

Spojenie vertikálnej aj horizontálnej roviny (Obr.3) nám znázorňuje vzťah týchto úrovní v zmysle vzájomného odrážania sa ich jednotlivých procesov. Ide o procesy jazykové (vertikálna rovina) a o procesy kognitívne (horizontálna rovina). Dovolíme si tvrdiť, že ak chceme proces porozumenia textu zefektívniť, tak jednou z možností je práve spojitosť úrovní porozumenia textu a kognitívnych procesov, ktoré sú ich nevyhnutnou súčasťou. Na základe toho svoju pozornosť zameriavame práve na stimulovanie kognitívnych funkcií, a tým sa usilujeme ponúknuť nový prístup k rozvíjaniu porozumenia textu ako súčasti čitateľskej gramotnosti. Predpokladáme, že takýmto spôsobom možno dosiahnuť efektívnejšie rozvíjanie porozumenia textu.

Z predložených teoretických východísk zlepšovania procesu porozumenia vecných textov prostredníctvom stimulovania kognitívnych funkcií sa zrealizoval aj kvalitatívny výskum (podrobnejšie Cibáková 2012, *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*).

Použitá literatura

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. 594 s. ISBN 80 7178-463-X.
2. DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. *Textová lingvistika.* Bratislava: STIMUL – Centrum informatiky a vzdelávania FIF UK, 1998. 130 s. ISBN 80-85697-78-5.
3. FINDRA, J. a kol. *Slovenský jazyk a sloh.* Pre poslucháčov učiteľstva 1. Stupňa základnej školy. Bratislava: SNP, 1986. 436 s. ISBN 67-372-86.
4. GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. Modely a úrovne gramotnosti. In *Gramotnosť. Vývin a jej možnosti jej didaktického usmerňovania.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. s. 134. ISBN 80-223-18698.
5. GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy 2006, s. 23 – 30, ISBN 80-8068-491-X.
6. HOFFMANNOVÁ, J. *Stylistika a .....* .Praha: Trizonia, 1997. 193 s. ISBN 80-8557367-9.
7. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001. 451 s. ISBN 80-7178-585-7.
8. KORŠŇÁKOVÁ, P., Heldová, D. a kol. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdii PISA 2003.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2006. 85 s. ISBN 80-85756-96.
9. LADÁNYOVÁ, E. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ.* Národná správa zo štúdie PIRLS 2006. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2007. 44 s. ISBN 978-80-89225-38-5.
10. LIPTÁKOVÁ, Ľ., SOCHOVIČOVÁ, A. Rozvíjanie čitateľskej gramotnosti – transkurikulárna edukačná oblasť. In *Notes, časopis Združenia Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.* Jar 2008, IX. ročník, s. 3 − 6. ISSN 1336-1651.
11. MISTRÍK, J. *Štylistika.* Bratislava: SPN, 1985. 578 s. ISBN 67-216-85.
12. SAMPSON, M. B., RASINSKI, T., SAMPSON, N. *Total Literacy. Reading, writting, and learning.* Third edition. Canada: Thomson - Wadsworth, 2003. 568 s. ISBN 0-534-60318-1.
13. TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. *Predškolská pedagogika.* Terminologický a výkladový slovník. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. 93 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

Kontaktní údaje
Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.,
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
Katedra českého jazyka a literatury
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc
Tel: +420 585 635 609
email: dana.cibakova@upol.cz

VÝZNAM PORADENSTVA PRE ŽIAKOV PRI VÝBERE STREDNEJ ŠKOLY

IMPORTANCE OF STUDENT COUNSELING IN CHOOSING A SECONDARY SCHOOL

Dana Rosová

Abstrakt
Odborný príspevok poukazuje na význam poradenstva v procese profesionálneho rozhodovania sa žiakov. Výskumu sa zúčastnilo 1574 žiakov košického kraja. Žiakom sme poskytli poradenstvo pri výbere strednej školy individuálne aj skupinovo, prostredníctvom poradenských programov. Po ich absolvovaní boli žiaci schopní adekvátnejšie sa rozhodnúť pri výbere strednej školy. V príspevku podrobne analyzujeme výsledky výskumu, ktorým sme zisťovali efektivitu profesionálneho poradenstva u žiakov končiacich základnú školu.
Kľúčové slová:*profesionálne poradenstvo, žiaci končiaci základnú školu, poradenské programy, preferované stredné školy, analýza výsledkov výskumu*

Abstract
The specialized article highlights the importance of career guidance in the decision making process of students. Research covered 1,574 students from Kosice region. We provided students with counseling in their secondary school selection both individually and via group counseling programs. By the time the counseling has finished, the pupils were able to decide for appropriate secondary school more adequately. The paper analyzes in detail the results of the research that was aimed to investigate the effectiveness of vocational guidance with students completing their primary school education.
Keywords:*professional advice, primary education completing students, mentoring programs, the preferable secondary schools, research results analysis*

1 PORADENSTVO PRI VÝBERE STREDNEJ ŠKOLY

Zodpovednosť sa vzdelávanie žiaka je v prvom rade v rukách rodičov, až potom v rukách školy. Rodičia a ich rozhodovanie sú pre ďalší vývin žiaka nevyhnutné, ale v prípade, že oni svoju úlohu neprijali, alebo ju zanedbávajú, sú to práve školské a poradenské zariadenia, ktoré túto absenciu svojimi službami saturujú(Rosová, 2010).
Učenie sa prostredníctvom zážitkového učenia sa rozvíja vo svete na princípoch C.C. Rogersa. Jeho prístup na klienta je charakteristický tým, že sa usiluje uvoľniť cestu driemajúcim možnostiam i potenciálu jedinca. Aby sa mohol rozvinúť, k tomu potrebuje pomoc, podporu, empatiu, porozumenie a akceptovanie. Rogersovské princípy v práci s mladými ľuďmi znamenajú, že berieme do úvahy ich vývinovú úroveň, nerozhodujme za nich, ale sme im pri rozhodovaní nápomocní (Rosová, 2014).
Ponuka trhu práce, zaraďovanie študijných a učebných odborov do siete školských zariadení a samotné ponuky stredných škôl sú predkladané žiakom končiacich ročníkov v takom časovom strese, že ich rozhodovanie nemôže byť výsledkom hlbších analýz, ale skôr otázkou momentálneho impulzu.
Profesionálnym poradenstvom sme chceli pomôcť žiakom a ich rodičom pri identifikáciiprofesijných záujmov, poskytnúť im okrem klasických informácií a poradenstva aj iné, zaujímavejšie a účinnejšie formy práce so záujmami, vnútornými predpokladmi,

priviesť ich k pochopeniu voľby povolania ako procesu, ktorého výsledkom má byť výber v súlade s potrebami spoločnosti.
Usilovali sme sa aktívne zapojiť do procesu rozhodovania samotných žiakov, hlavne tých, ktorí pri prvom zbere záujmov o stredné školy nejavili záujem o ďalší profesijný rast. Do procesu poznávania a rozhodovania sme sa snažili vniesť inovované formy práce, pútavé pre danú vekovú kategóriu. Proces rozhodovania predpokladal aktívnu účasť žiakov, ich rodičov a odborníkov pracujúcich v oblasti profesionálneho poradenstva. Z procesu sa nevylúčila škola, výchovní poradcovia. Vypracovaním dotazníka pre triednych učiteľov, v ktorom sa vyjadrovali ku každému žiakovi individuálne, sme posilnili ich úlohu, pretože majú so žiakmi po rodičoch najužší a najintenzívnejší vzťah.

2 VÝSKUM

Zmapovali sme 1475 žiakov, ktorých sme na základe zrealizovaného prieskumu, následnej analýzy a identifikácie rozdelili do troch skupín:

1. žiaci nerozhodnutí,
2. žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia bez motivácie k ďalšiemu štúdiu alebo výberu povolania,
3. žiaci rozhodnutí pre študijné a učebné odbory, ktoré nie sú v súlade s potrebami trhu práce, žiaci s neadekvátnym výberom vzhľadom k svojim vnútorným predpokladom.

Výskum sme zrealizovali u žiakov navštevujúcich 8. ročník na vybraných ZŠ Košického kraja formou skríningu, depistáže. Žiakom bolo poskytnuté profesionálne poradenstvo individuálne alebo skupinovo, prostredníctvom niektorého z troch vypracovaných programov. Pre ôsmakov sme sa rozhodli z dôvodu, že mali ešte dostatočný časový priestor na voľbu, korekciu voľby, posun vo vlastnej motivácii a je to obdobie, kedy aj rodič začína zvažovať alternatívy vzdelávania svojho dieťaťa, potrebuje dostatok informácií ku vhodnému výberu školy.

Za účelom zlepšenia profesionálneho poradenstva sme vypracovali poradenské programy, ktoré mali napomôcť vybraným skupinám žiakov 8. ročníkov ZŠ pri identifikácii ich profesionálnych záujmov, zintenzívniť a skvalitniť procesy ich rozhodovania pri výbere strednej školy. Programy obsahovali skupinové aktivity zamerané na zvýšenie kontroly žiakov nad výberom svojho budúceho povolania, s cieľom zosúladiť ich záujmy s reálnou potrebou i ponukou trhu práce a zvýšiť motiváciu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pre výber povolania (Rosová, 2010).

Cieľom bolo priblížiť a zreálniť predstavy žiakov o výkone budúceho povolania s reálnymi možnosťami. Zisťovali sme záujmy i motiváciu žiakov, ktoré môžu byť dôležitým faktorom pre voľbu povolania. V programoch, o ktorých hovoríme, bola nosnou silou a potreba pubescentov poznať seba samého, vytvorený priestor na otázky „Kto som?“, „Aký som?“, „Čo dokážem?“. Hľadali sme schopnosti, ich rozmanitosť, úroveň, od celkom praktických, bežných ku špeciálnym, zvláštnym(Rosová, 2014).

Všetky tri poradenské programy vypracované pre spomínané skupiny žiakov boli krátkodobé, špecifické, štruktúrované, rešpektovali zaužívané trojstupňové pravidlo:

- rozohrievacia aktivita
- ústredná téma
- uzavretie stretnutia

Zážitkové aktivity prispievali k lepšiemu sebapoznaniu sa mladých jedincov, k identifikácii ich silných stránok a najmä záujmov, inšpirovali k osobnému rastu, zvyšovali sociálnu kompetenciu žiakov končiacich základnú školu a tým umožňovali adekvátnejší výber povolania, resp. strednej školy(Rosová, 2014).

Z kvantitatívnej analýzy poradenstva môžeme usudzovať, že 582 detí prešlo poradenstvom prostredníctvom skupinového poradenstva, aplikovaním poradenských programov, čo je 80%. Individuálnym poradenstvom prešlo 539 detí, t.j. 74%. Matematicky teda 54% súboru prešlo oboma predkladanými formami poradenskej práce.

V druhom kole skupinovým poradenstvom prešlo 450 žiakov –72% a individuálne poradenstvo bolo poskytnuté 597 žiakom – 96%. Znamená to, že až 69% súboru si vyžiadalo obidve formy poradenskej práce.

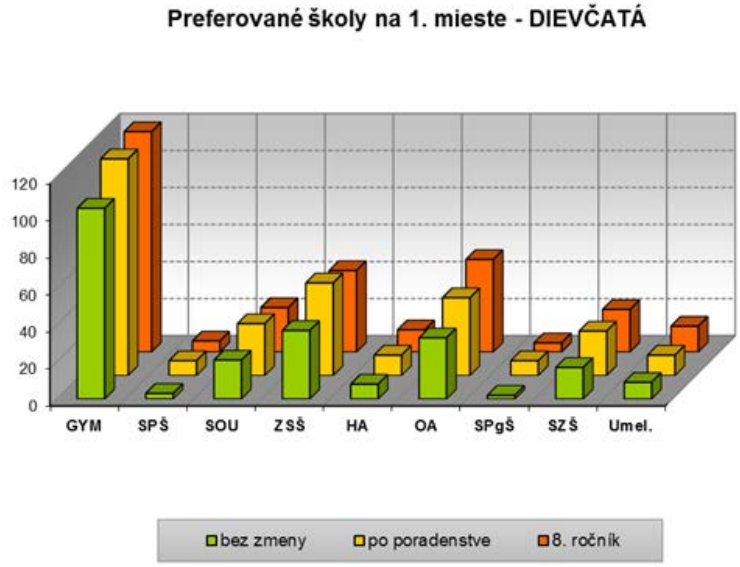
Kvalitatívna analýza ukazuje, že skupina rozhodnutých žiakov tvorí najsilnejšiu skupinu. Tradične v súlade s empírou sú štúdia na gymnáziách a na stredných odborných školách najžiadanejšie. Dievčatá si volia gymnázium častejšie, chlapci zase stredné odborné školy. Asi 25% žiakov si volí štúdium na SOU.

Do skupiny rozhodnutých, ale nekorešpondujúcich s vlastnými predpokladmi ani požiadavkami škôl bolo zaradených 34% testovaného súboru. Táto skupina bola tvorená žiakmi, ktorých školské výsledky nezodpovedajú požiadavkám zvolených stredných škôl. Asi 1% z nich má ašpirácie na gymnaziálne štúdium, ktoré je na vzdelávanie najnáročnejšie. Takmer 30% žiakov uvažuje o strednej odbornej škole alebo SOU. Nekorešpondujú predovšetkým svojimi školskými výsledkami, štruktúrou záujmov a motiváciou, ktorá je proklamatívneho charakteru.

Do poslednej cieľovej skupiny bolo zaradených do 24% žiakov.Práve u tejto skupiny bolo potrebné naštartovať rozvoj motivácie a budovať zdravú sebadôveru a aktívny postoj k životu.

Druhé kolo poradenstva sme spracovávali inou metodikou. Analyzovali a mapovali sme voľby žiakov pre štúdium podľa prvej aj druhej možnosti oddelene. Vychádzali sme z predpokladu, že prvá voľba je hlavná, druhá má nižšiu váhu a je považovaná iba za alternatívnu tzv. zadné dvierka. Analyzovali sme súbor žiakov tak, že sme zaznamenávali predbežnú voľbu štúdia v ôsmom ročníku a potom voľbu po uskutočnenej poradenskej práci. Zvlášť sme analyzovali výsledky chlapcov a dievčat. Zamerali sme sa na preferencie typov škôl a stabilitu volieb žiakov.

Pre dievčatá je najzaujímavejšie štúdium gymnaziálneho typu. Na druhom mieste obchodná akadémia, združené stredné školy, stredné zdravotnícke školy, rovnakou mierou stredné odborné učilištia. O umelecké školy je rovnaký záujem ako o hotelovú akadémiu(graf č.1, tabuľka č.1).

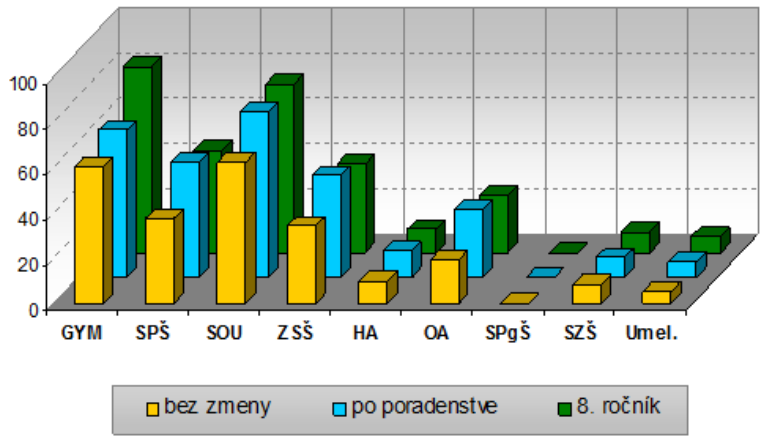


Graf č.1

dievčatá			
Škola	**8. ročník**	**po poradenstve**	**bez zmeny**
GYM	119	117	103
SPŠ	6	8	3
SOU	24	28	21
ZSŠ	44	50	37
HA	12	11	8
OA	50	42	33
SPgŠ	5	8	2
SZŠ	23	24	17
Umel.	14	11	9

Tabuľka č.1

Pre chlapcov je najpríťažlivejšie štúdium na gymnáziu. Potom na SOU na strednej odbornej škole a združenej strednej škole (graf č. 2, tabuľka č. 2).



Graf č. 2

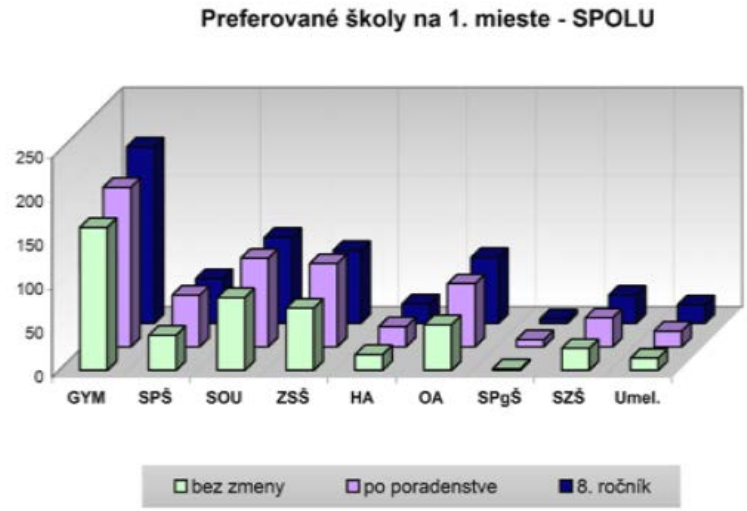
chlapci			
Škola	**8. ročník**	**po poradenstve**	**bez zmeny**
GYM	82	65	60
SPŠ	45	51	37
SOU	74	73	62
ZSŠ	39	45	34
HA	10	12	10
OA	25	30	19
SPgŠ	0	0	0
SZŠ	9	9	8
Umel.	7	7	5

Tabuľka č. 2

Tabuľka č. 3 a graf č. 3 označujú preferované štúdium zo spojeného súboru dievčat aj chlapcov.

spolu			
Škola	**8. ročník**	**po poradenstve**	**bez zmeny**
GYM	201	182	163
SPŠ	51	59	40
SOU	98	101	83
ZSŠ	83	95	71
HA	22	23	18
OA	75	72	52
SPgŠ	5	8	2
SZŠ	32	33	25
Umel.	21	18	14

Tabuľka č. 3



Graf č. 3

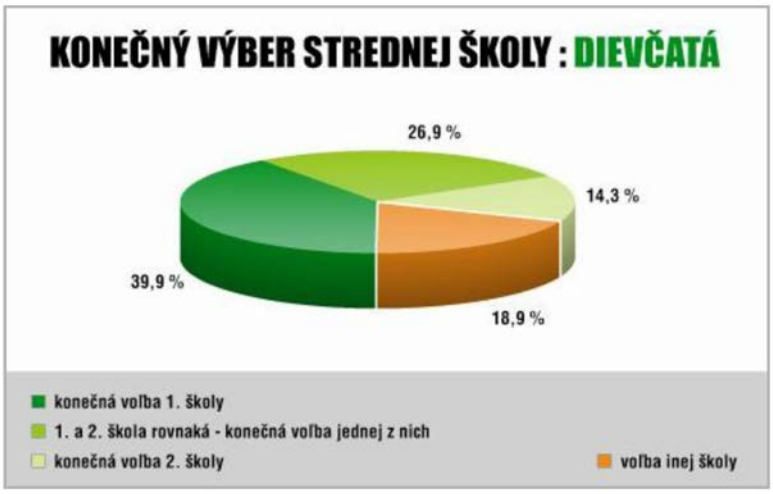
Zaujímali sme sa o **stabilitu výberu štúdia.** Prvá voľba je považovaná za najdôležitejšiu. Dievčatá sa v 76% držia svojej voľby. Po poradenstve urobilo zmenu 24% z nich. Za podstatné považujeme, že 19% dievčat po poradenstve zmenilo výraznejšie zameranie štúdia, pretože sa rozhodli pre školu, ktorá sa v predbežnej voľbe v ôsmom ročníku vôbec nevyskytla. Pri alternatívnej voľbe druhej školy bola po poradenstve zmena skoro v 32%. Podstatná zmena u 26% dievčat.
Stabilita výberu chlapcov je pri prvej aj druhej voľbe školy vyrovnaná okolo 74% - 70%. Závažné zmeny nastali v prvej voľbe 21% a pri druhej škole v 25%.

2.1 Mapovanie uskutočnenej voľby strednej školy

V druhom polroku sme pre žiakov končiacich ročníkov pripravili dotazníky, prostredníctvom ktorých sme zistili akú strednú školu si zvolili. Dotazníky boli rozdané vo všetkých základných školách, ktoré sme zapojili do prieskumu. Odpovedalo 557 žiakov zo 617, ktorým bola poskytnutá poradenská práca v druhom kole.

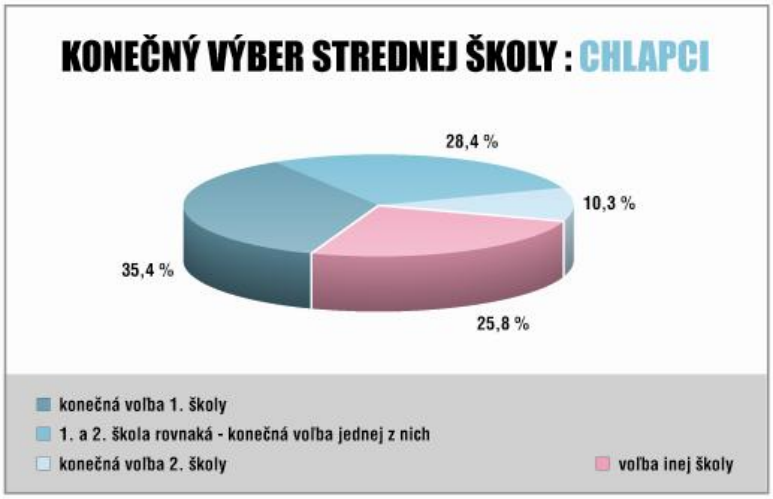
Výsledky analýzy dotazníkov predkladáme v tabuľkách a grafoch:

- 81,1% dievčat, ktoré boli zapojené do projektu si zvolili prvú alebo druhú strednú školu. Prvá voľba má väčšiu váhu aj stabilitu. Skoro 19% dievčat si volí školu, s ktorou v priebehu poradenstva nepočítali (graf č. 4)

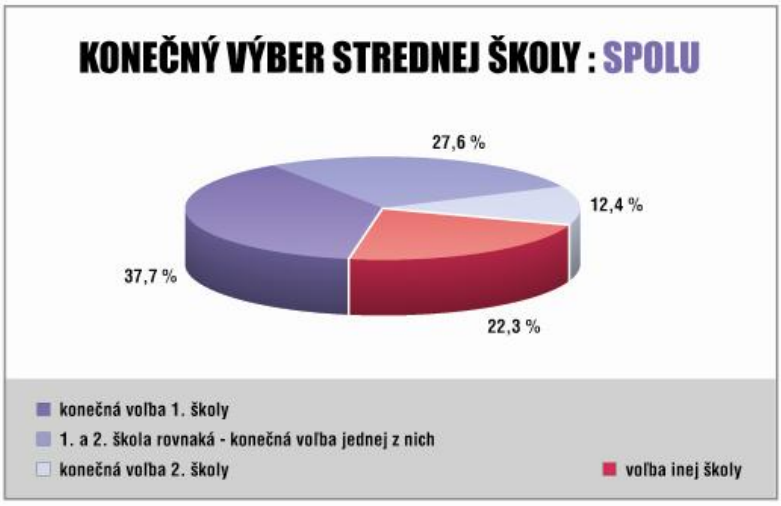


Graf č. 4

- U chlapcov zisťujeme, že tri štvrtiny súboru sú vo voľbe strednej školy stabilní (graf č. 5)



Graf č. 5



Graf č. 6

- Žiaci končiacich ročníkov základnej školy si reálne v 22% zvolia strednú školu v poslednom okamihu (graf č. 6)
- V zmiešanom spoločnom súbore chlapcov a dievčat gymnaziálny typ štúdia výrazne vedie. Potom rovnaký záujem je o štúdium na Združenej strednej škole a na SOU. Ďalšími sú Obchodné akadémie a Stredné odborné školy (graf č. 7, tabuľka č. 4)

Graf č. 7

VZORKA FEBRUÁR 2008:			8. ROČNÍK		PO PORADENSTVE		KONEČNÁ VOĽBA		BEZ ZMENY	
557 detí	Dievčatá: 286	Chlapci: 271	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]	počet	[%]
Gymnáziá		GYM	185	33%	166	30%	175	31%	129	23%
Stredné priemyselné školy		SPŠ	46	8%	54	10%	47	8%	25	4%
Stredné odborné učilištia		SOU	86	15%	89	16%	88	16%	56	10%
Združené odborné školy		ZSŠ	80	14%	91	16%	96	16%	53	10%
Hotelové akadémie		HA	20	4%	20	4%	21	4%	5	1%
Obchodné akadémie		OA	67	12%	65	12%	67	12%	32	6%
Stredné pedagogické školy		SPgŠ	4	1%	7	1%	0	0%	0	0%
Stredné zdravotné školy		SZŠ	29	5%	30	5%	39	7%	18	3%
SŠÚV + SUŠ + Konzervatória		Umel.	18	3%	14	3%	11	2%	5	1%

tabuľka č. 4

3 ZÁVERY

Naše skúsenosti z praxe ukazujú, že táto znásobená forma individuálnej aj skupinovej poradenskej práce so žiakmi je veľmi žiadaná a žiadúca. Žiaci prejavili záujem hlavne o neobvyklé a pre nich nové formy práce, s ktorými sa oboznámili pri aplikácii poradenských programov. Proces poradenstva skupinovou formou im poskytuje dobrú spätnú väzbu od rovesníkov. Je to bonus, ktorý ťažko získajú od dospelého.

Hovoríme, že vzdelanie nemá cenu. Ako si vysvetľujeme obrovský náskok gymnázií pred inými strednými školami? Gymnázium je príprava na vysokú školu. Rodičia navrhujú svojim deťom toto štúdium vo vysokej miere. Vidia vo vzdelaní šancu a chcú ju deťom dopriať. Rastie nám generácia ambicióznych detí, hlavne dievčat, ktoré s vysokou školou počítajú. Alebo je to odkladanie voľby zamestnania? Alebo je to uznávanie univerzalizmu, ktoré gymnaziálne štúdium ponúka?

Ponuka študijných smerov zo stredných odborných škôl je rozmanitá, ale málo zaujímavá pre rodičov. Preto je dôležitou úlohou pre stredné odborné školy, aby svoju ponuku študijných a učebných odborov sprístupnili rodičovskej verejnosti aj s priamou možnosťou ďalšieho uplatnenia absolventov na trhu práce.

Usudzujeme, že rozdiely vo vzdelávaní budú rozširovať nožnice v uplatňovaní absolventov v praxi.Šikovní, verbálne zdatní, k abstrakcii vedení ambiciózni žiaci, kontra žiaci praktickí, manuálne orientovaní, menej verbálne schopní. Potom sa treba zamýšľať nad tým, kto zaujme pozície stredných odborných pracovníkov. Domnievame sa, že pravdepodobne to budú vysokoškolsky vzdelaní ľudia alebo konkurencia lacnej pracovnej sily z krajín EU.

Voľba strednej školy je najsilnejšia v končiacom ročníku, vtedy žiaci s rodičmi seriózne zvažujú ponúkané možnosti. Odporúčame, aby profesijné poradenstvo prebehlo v končiacom ročníku, konkrétne v prvom polroku deviateho ročníka. Dovtedy je potrebné, aby triedni učitelia v 7. a 8. ročníku venovali priestor otázkam budúceho povolania na triednických hodinách alebo počas etickej výchovy.

Žiakov ubúda a stredných škôl pribúda. Preto uvažujeme o tom, že profesijné poradenstvo má svoje opodstatnenie. Zostane v základných školách a výchovné poradkyne v ňom majú svoje nezastupiteľné miesto. Je dôležité, aby formou násteniek, besied, individuálnych konzultácií prezentovali profily absolventov jednotlivých škôl, požiadavky stredných škôl na prijímacích skúškach, záujem žiakov o jednotlivé typy štúdií i skúsenosti z minulých rokov. Nezanedbateľnou pomocou pri výbere povolania je poskytovanie profesionálneho poradenstva vyškolenými odborníkmi.

Použitá literatúra

1. ROSOVÁ, D. a kol. Poradenské programy pre žiakov končiacich základnú školu zamerané na profesijnú orientáciu. In: Mládež a spoločnosť, 2010, roč. XVI, č. 2,
2. s. 76-86. ISSN 1335-1109.
3. ROSOVÁ, D. akol. Programy pre žiakov končiacich základnú školu zamerané na proces profesionálneho rozhodovania žiakov. In: Pedagogické rozhľady, 2010, roč. 19, č.4, s. 14-17. ISSN 1335-0404.
4. ROSOVÁ, D. Možnosti uplatnenia sociálneho pracovníka v programoch zameraných na proces profesionálneho rozhodovania žiakov. In: Disputationes Scientificae Universitas Catholicae in Ružomberok, 2014, roč. 13, č.2, s. 63-69. ISSN 1335-9185.

Kontaktné údaje

PhDr. Dana Rosová, PhD.
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce
Moyzesova 9, 04059 Košice; email: dana.rosova@upjs.sk

PREKONCEPTY O ČÍTANÍ A PÍSANÍ PRÍTOMNÉ V KRESBÁCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

PRECONCEPTS OF READING AND WRITING PRESENT IN THE DRAWINGS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Mária Belešová

Abstrakt

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

Kľúčová slova: *vynárajúca sa gramotnosť, čítanie, písanie, písmo, predškolský vek dieťaťa, kresba*

Abstract

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

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

1 VYNÁRAJÚCA SA GRAMOTNOSŤ

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

1. Kontextový procesor – rozumie sa ním porozumenie a chápanie čítaného textu. Môžeme ho podporovať čítaním textov a následným komunikovaním o jeho obsahu tým, že dieťaťu kladieme otázky, reagujeme na odpovede, hodnotíme text, rekapitulovať obsah, porovnávame s doposiaľ poznaným atď.

2. Významový procesor – súvisí s rozvíjaním slovnej zásoby dieťaťa. Vysvetľujeme význam slov, diskutujeme, rozvíjame správne používanie gramatických pravidiel a tvarov v hovorenej reči počúvaním a následným napodobovaním.

3. Fonologický procesor – dôraz sa kladie na melódiu, intonáciu, silu prejavu a pod. Postupne rozlišujeme slová vo vetách, identifikujeme rýmy, spoznávame konvencie tlače, osvojujeme si dôležitosť poradia jazykových znakov.

4. Ortografický procesor – rozvíjame poznávanie konvencií tlače a znalosti písmen, uvedomujeme si interpunkčné znamienka, upevňujeme znalosť poradia znakov v slovách, pravidlá ortografie.

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

1.1 Detské prekoncepty

P. Doulík (2003) uvádza, že prekoncepty sú individuálnymi charakteristikami učiaceho sa jedince a sú utvárané všetkými doterajšími vplyvmi, ktoré na jedinca pôsobili počas celého doterajšieho života.. Pri prvotnom zoznámení sa s novým pojmom vzniká u človeka určitá emocionálna reakcia na nový pojem. Tvorí sa obvykle na základe asociácií, ktoré nový, doposiaľ neznámy pojem u človeka vyvoláva. Prekoncepty teda vytvárajú podmienky pre učenie sa. Detské prekoncepty sa vytvárajú na základe rozličných skúseností dieťaťa súvisiacich najmä s nejakým individuálnym zážitkom v danej oblasti, ďalej na základe svojsky pochopenej informácie od rodičov, súrodencov, kamarátov, médií, počítačov, a samozrejme vlastného úsilia získavať nové poznatky, či už formou experimentovania, alebo pozorovania.
Dieťa sa stretáva s písaním a čítaním v rámci komunikácie a konštruuje vlastný postoj k týmto činnostiam. Utvára si vlastné „naivné predstavy“ o používaní a význame čítania a písania rovnako, ako používa prekoncepcie v chápaní sveta, na ktorých buduje ďalšie poznanie. Pri dosiahnutí konfliktu nového poznania a pôvodnej predstavy dieťaťa, poznatok prehodnotí a prekonanú koncepciu nahradí novou. Podľa M. Lipnickej (2009) dieťaťu neprekáža, že neovláda techniku písania a čítania, ale používa znaky, ktorým prisudzuje vlastné významy a komunikuje prostredníctvom nich vlastné postoje a vnímanie reality. Je to vlastný spôsob poznávania písania a čítania.

P. Gavora a M. Krčmáriková (1998) tvrdia, že deti majú isté predstavy a vedomosti aj o čítaní a písaní, ktoré však neupútavajú ich pozornosť. Minimálne sú to tieto vedomosti:
1) Dieťa vie o existencii čítania a o jeho používaní na získavanie informácií.
2) Vie, že text sa skladá z elementov (ktoré však nemusí vedieť pomenovať).
3) Pozná postup pri čítaní. Vie, že sa číta zľava doprava a zhora dolu (v našej kultúre).
Významným prostriedkom pri rozvíjaní gramotnosti, predovšetkým čítania, je literárne podnetné prostredie Výber zo základných úloh literárnej stimulácie uvádza M. Lipnická (2009):

- podnecovať a rozvíjať záujem detí o slovesné diela,

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

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

1.2 Vývin počiatočného písania a čítania u detí predškolského veku

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

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

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

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

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

Existencia štádií počiatočného písania a čítania, ich prekoncepcie u detí predškolského veku sú akceptované na základe výskumov viacerých odborníkov (E. Ferreirová, van Kleeková, A. Teberoskyová a ďalší). Podľa M. Lipnickej (2009) výsledkom týchto zistení a zámerom nie je znižovanie „vekovej hranice formálneho učenia“, ale chápanie osvojovania písma a čítania

ako spontánneho vývinového procesu. Ďalším prínosom tejto teórie je akceptovanie individuálnosti procesu získavania gramotnosti, ktorý môže byť ťažko realizovateľný jediným správnym metodickým postupom. V predškolskom období sa využívajú na stimuláciu procesu emergujúcej gramotnosti prioritne hravé formy utvárania kontaktu dieťaťa s literárnymi formami, komunikáciou a prostredníctvom výtvarného prejavu dieťaťa.

2 VÝSKUM

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

2.1 Výskumný cieľ

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

2.2 Výskumné metódy

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

2.3 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka pozostávala z detí predškolského veku navštevujúce materské školy v bratislavskom kraji (SR). Počet detí bol 20, vo vekovom rozpätí päť až sedem rokov. Výber participantov zúčastňujúcich sa výskumu bol na základe dostupného výberu.

2.4 Realizácia výskumu

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

2.5 Získané údaje

Všetky získané údaje boli podrobené už spomínanej analýze. Predtým, ako boli interpretované spoločné znaky týkajúce sa všetkých nadobudnutých kresieb, každá kresba bola podrobená osobitnej interpretácii, kde sa pozornosť venovala najmä nakreslenému obrázku. Na nasledujúcich troch kresbách bude znázornené, ako deti porozumeli zadaniu, a ako sú interpretované ich prejavy čítania a písania v kresbe. Možno sa na prvý pohľad bude zdať, že jednotlivé kresby detí zdanlivo nesúvisia s ich ponímaním čítania či písania, ale po podrobnejšej analýze je možné zhliadnuť vzťah dieťaťa ku knihám, písaniu či iným čitateľským aktivitám. Pre ilustráciu uvádzame aj konkrétne kresby detí, na ktorých poukazujeme na vyskytujúce sa skúmané kategórie. Ku každej priloženej kresbe poskytujeme aj krátku charakteristiku dieťaťa vzťahujúcu sa najmä k aktivitám súvisiacich s tým, čo dieťa rado robí v nadväznosti na výskumný cieľ práce, čiže činnosti vzťahujúce sa na čítanie a písanie v ich živote.

Hana si rada číta rozprávky o Barbie, doma jej číta mama, stará mama a na návšteve u otca aj on. Hana pozná aj encyklopédie, sama si ich prezerá. Jej najobľúbenejšie rozprávkové postavy sú *Malý ponny* a *morká panna Barbie*. Vlastné uplatnenie písania a čítania komentovala takto: *„Chcem vedieť čítať, lebo ja chcem byť výskumníčka. Aj zverolekárka a predavačka v obchode. Chcem vedieť čítať, aby som mohla v škole písať úlohy do zošita a učiť sa, aj písať na tabuľu a tak.“*

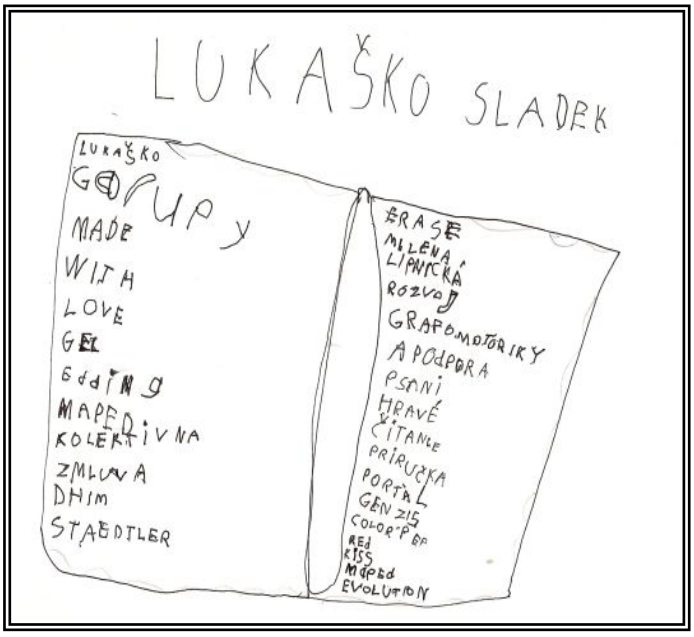
Obrázok 1: Hana na zadanie kresby reagovala: *„Nakreslím triedu a seba ako píšem úlohu v škole."*

Obrázok1

Hana nakreslila triedu, seba, stôl, lavicu a pani učiteľku. Na stole má pero a zošit, do ktorého sama píše a rieši úlohu. Ďalší význam kresby komentovala: *„Na tabuľu som napísala dve písmenká. Žiaci musia hádať, na ktoré začína slovo kačka. Krúžok je jazero a v ňom je špinavá voda.“* Ako prejav naivných predstáv o čítaní a písaní môžeme určiť tieto prvky: zobrazenie grafém, „tlač mena“, naznačenie textu v zošite, činnosť čítania a písania zobrazená v obsahu kresby, autoprojekcia v úlohe čitateľa a pisateľa. Jednotné znaky kresby predškolského veku: dôsledné zobrazovanie bez prekrývania, plošné zobrazenie.

K ďalším zo skúmaných detí patril Lukáš. ***Lukáš*** má veľmi rád rozprávky a knihy rôzneho žánru. Podľa vlastnej výpovede mu veľa čítali, keď bol mladší, v súčasnosti už menej. Rád si prezerá encyklopédie, konkrétne jednu hrubú, v ktorej je veľa informácií o Zemi, tele, dinosauroch, vesmíre. *„Je to taká hrubá, múdra kniha.“* Nemá obľúbenú rozprávku. Použitie čítania a písania v bežnom živote vidí takto: *„Moja babka lúšti krížovky a mama s ockom čítajú noviny a mama aj časopisy.“*

Obrázok 2: Lukáš na zadanie reagoval: *„Teším sa na to, že budem vedieť písať a čítať. Chcel by som napísať takú hrubú encyklopédiu, lebo to je múdra kniha, pre dospelých. Bude o celej Zemegule, o dinosauroch, o tele, o 20. storočí.“*
Lukáš opisoval všetky nadpisy, názvy, časti názvov na predmetoch okolo seba. Rozoznával veľké aj malé tlačené formy písmen. Vedel ich aj prečítať. Grafémy pri písaní prevádzal len formou veľkých písmen. Táto činnosť ho veľmi baví. Prejavy naivných predstáv o čítaní a písaní v kresbe Lukáša: obsah kresby (encyklopédia, ktorú sám napíše), použitie grafických znakov znázorňujúcich písmená, grafémy, názvy predmetov, „tlač mena“.



Obrázok 2

Alexandra, ďalšia účastníčka výskumu priznala, že jej a jej mladšej sestre doma čítajú pravidelne večer pred spaním a kedykoľvek, keď majú čas, najčastejšie mama, občas otec. V MŠ im čítajú pani učiteľky rozprávky, keď čakajú a sedia. Sama si knižky nečíta, ale chcela by. Jej najobľúbenejšie rozprávky sú *Kocúr v čižmách, Popoluška* a *Barbie*. Použitie písania a čítania dospelými nevedela opísať, ale uviedla takúto situáciu: „*S tatinom som sa hrala na školu a ja som bola učiteľka. Dala som mu jednotku a on mi k tomu dopísal slovo – dobrému žiakovi.*“ Alexandra sama o sebe tvrdí, že už vie čítať a písať, ale reálne to nepreukázala. Vie napísať všetky písmená abecedy. Funkčné využitie písania a čítania u seba chápe a má o ňom takúto predstavu: *„Raz by som chcela napísať taký príbeh ku knižke, ktorú som si vyrobila, sú tam aj motýliky.*“

Obrázok 3: Alexandra na zadanie reagovala: *"Princezná Ruženka, o nej si chcem sama čítať."*
Alexandra nakreslila princeznú Ruženku, lebo práve ona sa jej páči a raz by si chcela o nej sama prečítať. Ako vidieť na obrázku, princezná má na hlave korunku a v ruke má ruže, *„lebo na nich sa pichla a zaspala. Ale mohla sa pichnúť aj na kolovrátku.*“ Alexandra obrázok označila svojim menom zobrazeným prostredníctvom troch foriem: písané písmená, veľké tlačené písmená a *„rýchlopisom“*, ako sama označuje rýchle písanie, ktorým napodobňuje písanie dospelých. Prvky naivných predstáv o čítaní a písaní, ktoré môžeme pozorovať v kresbe Alexandry, sú: „tlač mena“, použitie rôznych foriem písma, fiktívna figurálna rozprávková postava, ktorá vyplýva z kontaktu dieťaťa s literatúrou. Iné typické znaky kresby:

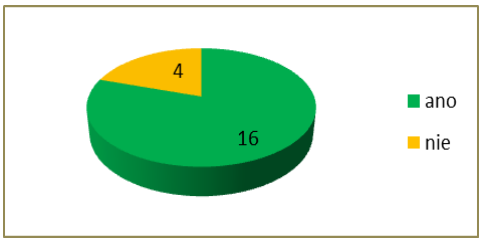
Obrázok 3

reálnosť prázdneho priestoru (pozadie vymaľované bledomodrou farbou). Transparentné videnie môžeme pozorovať na kresbe vlasov a na rukávoch šiat.

2.6 Hlavné zistenia

Celkový prejav naivných predstáv o čítaní a písaní v kresbách

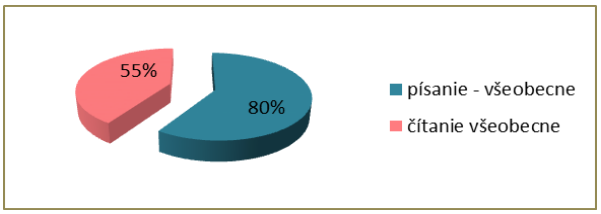
V rámci skúmanej vzorky (20 detí) boli tieto prejavy spozorované v kresbe u šestnástich detí, u štyroch sa nenachádzali žiadne prejavy čítania a písania (*viď tab.1*). Tento počet korešponduje s počtom detí, ktoré prežívajú častý kontakt s čítaním a písaním v domácom prostredí a zároveň prejavujú záujem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



Tabuľka 1

Prejav čítania a písania v kresbách detí

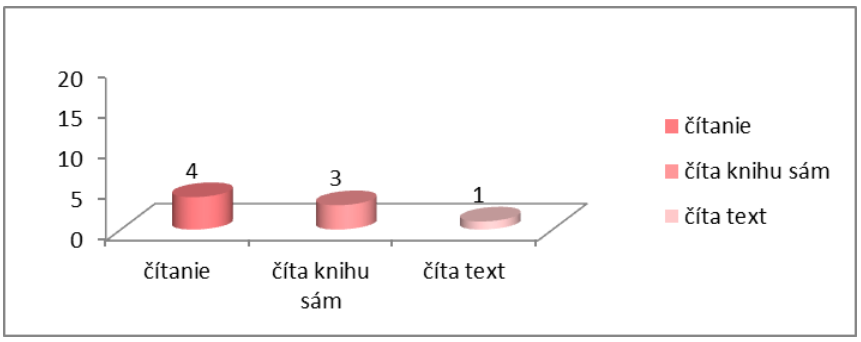
Prvky čítania a písania vyjadrili a znázornili deti v kresbe rôznymi prostriedkami a formami. Najskôr uvádzame, v akom pomere bolo čítanie a písanie preukázané v oblasti detských prekoncepcií vo všeobecnosti *(viď tab.2)*. Prostredníctvom uplatnenia písma a písania v kresbe prejavilo prekoncepcie 80 % detí zo skúmanej vzorky, čo predstavuje 16 detí z 20. Prostredníctvom kontaktu s čítaním alebo zobrazením čítania dokumentov prejavilo prekoncepcie v kresbe 55 % (11 detí).



Tabuľka 2

Prejav čítania v kresbe – čítanie ako činnosť

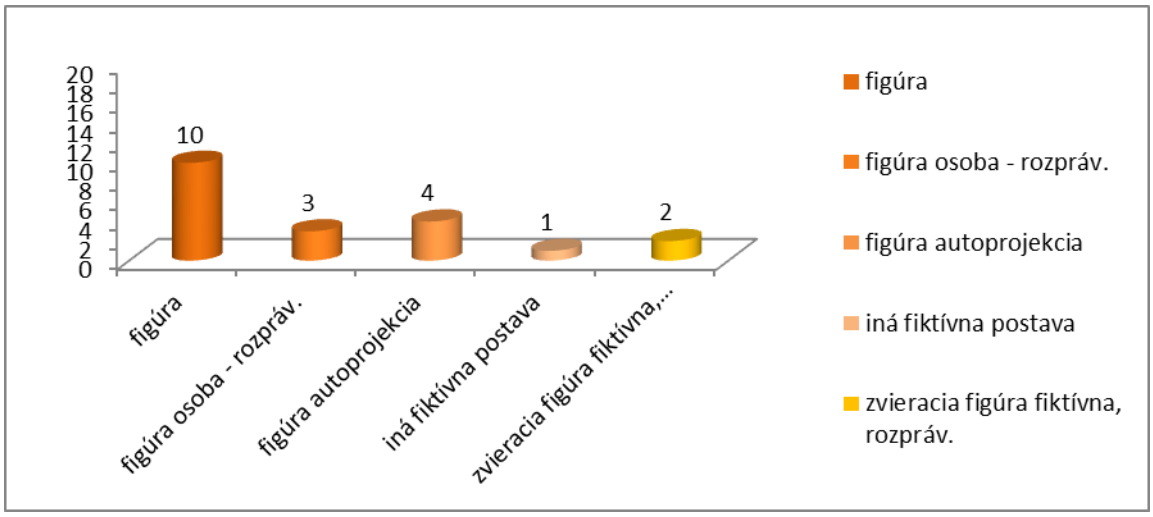
Čítanie ako činnosť zobrazili v kresbe štyri deti, tri sa uviedli ako samočitatelia, čo vyplývalo z ich záujmu o čítanie kníh a ich predstavy o uplatnení vlastného čítania v budúcnosti. Jedno dieťa spájalo činnosť čítania s čítaním v škole.



Tabuľka 3

Prvky čítania v kresbe – figúry a rozprávkové postavy

Skúsenosti s čítaním transponovalo v kresbe prostredníctvom zobrazenia figúr a rozprávkových postáv 10 detí v rámci skúmanej vzorky. Z toho tri deti namaľovali rozprávkovú postavu formou figurálnej kresby, štyri deti transponovali svoje čitateľské skúsenosti v kresbe prostredníctvom autoprojekcie, jedno dieťa nakreslilo neživú rozprávkovú postavu a dve deti zvieracích rozprávkových hrdinov. Môžeme vyvodiť, že deti zo skúmanej vzorky čítanie ponímali prevažne v súvislosti s prežitou skúsenosťou počas čítania kníh a príbehov, teda z priameho kontaktu s literatúrou a s knihami.



Tabuľka 4

2.7 Záverečné zhrnutie

Z výsledkov skúmania konkrétnej výskumnej vzorky dvadsiatich detí usudzujeme, že deti predškolského veku radi a často zaraďujú do svojich kresieb prvky čítania a písania v rôznych podobách. Deti, hoci ešte neprešli formálnou výučbou ani čítania, ani písania, si automaticky označujú svoje kresebné výtvory svojim vlastným menom, čo je významný pokrok vo vnímaní ich vlastnej čitateľskej gramotnosti. Obsah kresby tiež veľa vypovedá o ich skúsenostiach a niekedy to nemusia byť ani skúsenosti, keďže hovoríme o prekonceptoch, môžu to byť i mylné skúsenosti alebo fiktívne situácie, či už odohrávajúce sa v minulosti, alebo vymyslené do budúcnosti. Obsah konkrétnych kresieb ďalej súvisí s prítomnosťou grafických znakov, symbolov znázorňujúcich písmo a samotné grafémy do obrázkov. No nielen takéto zobrazovanie je prejavom prekoncepcií čítania a písania u detí predškolského veku. Obrázky obľúbených knižných rozprávkových postavičiek naznačujú vzťah dieťaťa k čítaniu a zväčša k ich obľúbeným knihám. Každou činnosťou súvisiacou s čítaním alebo písaním (už spomínané písanie nákupného zoznamu, napodobňovanie písma rodičov, čítanie novín či kníh), alebo hranie sa s písmenkami, ich tvarmi a ich umiestňovaním v kresbách, diskutovaním o týchto činnostiach s dospelými, si deti prirodzeným spôsobom rozširujú svoje poznávanie a schopnosti používať písmo a následne čítanie emergujúcou formou. V tejto súvislosti ide o prekonávanie naivných prekoncepcií o čítaní a písaní a taktiež o možnostiach ich funkčného využitia. Deti si predstavujú seba, ako si čítajú obľúbenú knihu, ako píšu podľa vzoru svojich starších súrodencov alebo rodičov. Niektoré deti dokonca prezentujú odvážne predstavy o sebe ako o budúcom autorovi knihy. Získavanie sebavedomia a spätnej väzby aj v tejto skúmanej oblasti pomôže získať deťom istotu pri absolvovaní prvých krokov a adaptácii v základnej škole.

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

Použitá literatúra

1. BELEŠOVÁ, M. *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania.* Bratislava, 2013. 177 s. Dizertačná práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Pedagogická fakulta. Katedre preprimárnej a primárnej edukácie. Vedúci práce Peter GAVORA.
2. DOULÍK, P. *Tvorba, ověření a optimalizace nástrojů diagnostiky vybraných prekonceptů z oblasti přírodovědných předmětů*. Trnava, 2003. Dizertační práce. Trnavska Univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. Vedúci práce Lubomír Held.
3. FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. *Literacy before schooling*. Exeter, NH: Heinemann, 1983.
4. KENDRICK, M., MCKAY, R. Drawings as an alternative way of understading young children´s constructions of literacy. In *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2004, p. 109-128.
5. KOSTRUB, D. Od tradičného školovania k individualizovanej forme sociálne zdieľaného vedeckého poznania. In *Mládež a spoločnosť*, roč. 13, č. 3, s. 21-25. ISSN 1335-1109.
6. LIPNICKÁ, M. *Počiatočné písanie a čítanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2009. ISBN 978-80-89055-81-4.
7. LOPUŠNÁ, A. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských*. Prievidza: Aprint, 2007. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
8. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1997. ISBN 80-85752-33-6.
9. PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1806-X.
10. RAGASOVÁ, A. *Prvky čítania a písania prítomné v kresbe dieťaťa*. Bratislava, 2013. 83 s. Bakalárska práca. Univerzita Komenského v Bratislave. Pedagogická fakulta. Katedre preprimárnej a primárnej edukácie. Vedúci práce Mária BELEŠOVÁ.
11. ROWE, D. W., HARSTE, J. C. *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write*. Porthsmouth, NH: Heinemann, 1986.
12. SULZBY, E., TEALE, W. *Handbook of reading research*. New York: Longman. 1991.
13. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Predškolská pedagogika, terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: PF UK, 2007. ISBN 978-80-8084-162-1.
14. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Písmo a písanie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1293-2.
15. TEALE, W. The beginnings of reading and writing: Written language development during the preschool and kindergarten years. In *The pursuit of literacy: Early reading and writing Dubuque*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 1986, p. 1-29.
16. TOMÁNEK, P. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno: Tribun, 2012. ISBN 978-80-263-0233-9.

17. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

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

Kontaktné údaje
Mgr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Šoltésová 4, 813 34 Bratislava
Tel: +421/2/50 222 158
e-mail: belesova@fedu.uniba.sk

VYUŽITIE INFORMAČNÝCH A KOMUNIKAČNÝCH TECHNOLÓGIÍ VO VÝUČBE

PURPOSE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING

Ivan Čavojský

Abstrakt

Informačné a komunikačné technológie v súčasnej dobe nielen v spoločnosti, ale najmä vo vzdelávaní a výučbe zosilnili svoj rýchly vývoj. Učitelia môžu získavať informácie a výučbový materiál nielen z kníh a printových médií, ale aj z internetu, výučbových CD a elektronických médií. V príspevku sa autor zaoberá využívaním informačných a komunikačných technológií vo výučbe v primárnom vzdelávaní. Pozornosť upriamuje na využívanie digitálnych technológií na prvom stupni základných škôl z pohľadu učiteľov. Pýta sa na pozitívne a negatívne stránky využívania informačných a komunikačných technológií vo výučbe, taktiež ho zaujímajú názory učiteľov prvého stupňa ZŠ na ich využívanie v výučbe.

Kľúčové slová: *informačné a komunikačné technológie, primárne vzdelávanie, učiteľ, výučba.*

Abstract

Currently information and communication technologies have strengthened their rapid development not only in our social life but especially in teaching and education. Teachers can obtain various information and teaching materials not only from books and print media, moreover from the Internet, teaching CDs and electronic media. In the article the author examines the purpose and use of ICT in teaching in primary education. He focused on using of digital technologies in the first grade of elementary education from teachers´ point of view. He inquiries about the positive and negative aspects of the use of ICT in teaching and he is also interested in opinions of first grade elementary school teachers and their approach to ICT and their purpose in teaching.

Key words: *information and communication technologies, elementary education, teacher, teaching.*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Najskôr je potrebné zadefinovať pojem informačné a komunikačné technológie (ďalej IKT). Definícií o IKT je množstvo, my sa však stotožňujeme najmä s definíciami od Zouneka a Kalaša, najmä čo sa týka v kontexte vzdelávania. Ako píše Zounek (2009, s.15): *„Pod pojem informačné a komunikačné technológie (IKT) zahrňujeme prostriedky modernej didaktickej audiovizuálnej techniky (video, televízia, CD prehrávač, dataprojektor) a digitálne technológie, ktoré sú založené na počítačoch a na telekomunikačných službách, umožňujúcich ich užívateľom v maximálnej miere sprístupniť informácie a ďalej s nimi pracovať (internet, interaktívna tabuľa, digitálna kamera a podobne), ale tiež rôznymi formami a prostriedkami komunikovať (e-mail). Spôsob využívania IKT v školskom prostredí sa odvíja od potrieb a možností aktérov výučby, vzdelávacích cieľov a obsahu, ale tiež charakteru edukačného prostredia, pričom základným princípom je efektívna organizácia vyučovania a učenia.“*

Ako uvádza Kalaš (2011, s. 131) *„IKT je široký súbor prostriedkov, postupov a znalosti používaných na spracovanie a komunikáciu informácií. Špeciálne v oblasti vzdelávania máme na mysli výpočtové a komunikačné prostriedky, postupy a informačné zdroje, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú výučbu, poznávací proces a ďalšie učebné aktivity.“*

V dnešnej dobe sú učitelia vystavovaní silnému vplyvu IKT vo výučbe. Technológie sa vyskytujú v zamestnaní a školstvo nevynímajúc. Dnes sa využíva nielen pojem informačné a komunikačné technológie, ale veľmi často sa stretávame aj pojmom digitálne technológie. Môžeme konštatovať, že ide takpovediac o to isté pomenovanie určitého termínu.

Ako píšu Kostrub a kol. (2012, s.8): *„v posledných rokoch 20. storočia a začiatkom 21. storočia sme svedkami veľkého pokroku v oblasti rozvoja digitálnych technológii. Prostriedky na záznam, spracovanie, prenos a reprodukciu údajov sa podarilo zdokonaliť na úroveň, o ktorej sme pred rokmi ani netušili. V súvislosti s rozvojom spoločnosti, dnešnú dobu označujeme dobou digitalizácie. Konštrukt digitálne technológie je zastrešujúci a zahrnuje všetky komunikačne zariadenia. Vývoj, v tejto oblasti, sa s postupom času nezastavuje, ale rozširuje a zdokonaľuje. V praxi to znamená prípravu nového digitálneho obsahu, ktorý vyžaduje neustále vzdelávanie sa. Spoločnosť sa stáva obrovským učiacim sa spoločenstvom. Vytvára sa prepojenosť sveta na základe digitálnych technológii a nove získane kompetencie umožňujú rýchly prístup a získanie nápadov a skúsenosti zo širokého spektra ľudí, komunít a kultúr.“*

Keď hovoríme o digitálnych technológiách ako o označení toho istého termínu ako informačné a komunikačné technológie, tak nesmieme opomenúť aj definíciu od Kalaša, ktorá je skoro totožná ako definícia IKT a priamo sa tam píše o synonyme termínu.

Ako uvádza Kalaš (2011, s.130), digitálne technológie sú: *„široký súbor prostriedkov, nástrojov, prostredí a postupov (prichádzajúcich z oblasti počítačov), ktoré využívame na podporu učenia a učenia sa, komunikácie a kolaborácie, vyjadrovania sa, tvorby a pod., teda na komplexnú podporu všetkých rozvojových domén deti, žiakov a učiacich sa každého veku. Je to synonymum pre informačne a komunikačne technológie (IKT), v ostatných desiatich rokoch však postupne nahrádza označenie IKT v pedagogických a vládnych dokumentoch mnohých štátov a zoskupení vrátane Európskej komisie.“*

Využitie IKT vo vzdelávacom procese predstavuje určitú revolúciu ako v spôsoboch výučby, tak aj v spôsoboch učenia sa. Využitie IKT si vyžaduje celkom iný prístup k samotnej výučbe a určite aj k hodnoteniu. Digitálne technológie umožňujú učiteľom výrazne napomôcť či už pri plánovaní výučby ako aj pri samotnej výučbe. Digitálne technológie umožňujú lepšiu komunikáciu medzi účastníkmi vzdelávania. Technológie môžu podporiť nielen tvorivosť u žiakov, ale aj u učiteľov. Využite technológií vo výučbe môže umožniť učiteľom lepšiu prezentáciu učebných podnetov a ukážok, ďalej umožňuje zamerať pozornosť na učiaceho sa prostredníctvom aktivít, takisto môžu poskytnúť učiteľom priebežnú kontrolu učiacich sa a napokon aj rýchlejšiu spätnú väzbu od učiaceho sa.

Pri využívaní technológií vo výučbe sa môžeme stretnúť s kladnými, či zápornými názormi učiteľov na ich využívanie vo výučbe. Medzi základné kladné stránky využívania technológií vo výučbe považujeme internet, respektíve „surfovanie“ po internete, kde nie je ani vzdialenosť prekážkou medzi komunikujúcimi, takže sa ľudia dohovoria aj z väčších vzdialeností. Takisto môžeme povedať, že žiaci pri práci so softvérom si môžu určiť rýchlosť akou sa budú učiť a takisto akú metódu zvolia pri učení sa a u každého žiaka je to

individuálne. Pri výučbe si aj žiaci viac zapamätajú učivo lepšie ak o danom učive nielen počujú, ale napríklad ak ho aj vidia prostredníctvom dataprojektoru, alebo internetu.

Medzi základné záporné stránky využívania technológií môžeme zaradiť technický stav zariadenia, pri ktorom môže ísť aj o výkon počítača, t.z. obmedzenie výkonnosti počítača. Ďalej sem môžeme priradiť aj počítačovú negramotnosť učiteľov, takisto nedostatok sociálneho kontaktu s učiteľom a so svojimi rovesníkmi a samozrejme finančnú náročnosť. Takisto softvér nemusí zodpovedať pedagogicko-didaktickým potrebám a takisto, že jeden výučbový program je na jeden počítač, nehovoriac o tom, že pri jednom počítači môže byť viacej žiakov.

2 VÝSLEDKY VÝSKUMU

Čavojský (2013) V pološtruktúrovanom interview sme sa hlbšie zamerali na preniknutie do každodennej činnosti učiteľa s využívaním IKT vo výučbe. Pri spracovaní údajov sme si stanovili 9 kategórií a ku každej sme si určili subkategórie. Vo výskume sme sa pýtali učiteľov základných škôl prvého stupňa na ich využívanie IKT vo výučbe, taktiež ako využívajú IKT pri príprave na výučbu a samozrejme, ktoré IKT využívajú najčastejšie či už pri príprave na výučbu, alebo priamo vo výučbe. Ďalej nás zaujímali názory učiteľov ako chápu IKT, či skôr chápu IKT pozitívne, alebo negatívne. Pýtali sme sa aj na to, či využívajú IKT mimo pracovne, t.z. či využívajú IKT v súkromí.

Učitelia prichádzajú do školy veľmi skoro ráno, môžeme povedať, že od siedmej hodiny. Ako uvádzajú učiteľky Veronika (27) *„..... zvyčajne prichádzam do školy medzi sedem tridsať a trištvrte na osem“*, učiteľka Antónia (31) uvádza *„....ja v podstate prídem do školy na siedmu hodinu.“* Aj ostatné učiteľky uvádzali podobné príchody do školy. Učiteľka Janka (40) *„... prichádzam do školy o siedmej, potrebujem si pripraviť veci na hodiny.“* Učiteľský pracovný deň je časovo veľmi náročný, na každú konkrétnu hodinu sa pripravujú ešte pred výučbou, ale pripravujú sa aj počas prestávok. Učitelia si pripravujú určité dokumenty na výučbu, aby mohli ísť učiť. Petra (35) *„...urobím si organizačné povinnosti a keď začne zvoniť bežím do triedy. Cez prestávky chodím do zborovne, respektíve do kabinetu a pripravujem si ďalšie veci na ďalšiu hodinu. Takto to beží celý deň, učenie, povinnosti, organizácia a podobne“*, iná učiteľka uvádza Antónia (31) *„.....zapíšem sa do dochádzky a idem sa pripraviť na vyučovanie. Pozriem sa do učebníc na danú vyučovaciu hodinu, ktorú idem práve učiť. Nájdem si nejaké pracovné listy, ktoré potrebujem na danú hodinu. Ak je potrebné tak si prekopírujem veci, ktoré potrebujem na danú vyučovaciu hodinu. Z prestávky na prestávku sa to stihnúť nedá, tak si to urobím ešte pred prvou hodinou.“*

Učitelia sa pripravujú najmä v školskom prostredí po skončení výučby. Ako uvádza učiteľka Veronika (27) *„....na výučbu sa pripravujem niekedy v škole a keď mi to časovo nevyjde, tak sa pripravujem aj doma.“* Aj učiteľka Michaela (28) hovorí *„... jednoznačne sa pripravujem v škole, jedine ak niečo potrebujem pozrieť na internete tak to si pozriem doma, ale ináč sa pripravujem v škole.“* Niektorí učitelia, preferujú prípravu v domácom prostredí. Učiteľka Petra (35) *„...na hodiny sa pripravujem viac menej doma popoludní nakoľko mám doma väčší pokoj a nikto ma nevyrušuje.“* Aj ďalší učitelia hovoria o tom, že sa pripravujú doma nakoľko sa im to zdá byť oveľa lepšie. Antónia (31) *„.....pripravujem sa doma na vyučovanie, keďže toho času je veľmi málo.“* Učiteľka Janka (40) *„.... pripravujem sa na vyučovanie doma. Samozrejme, že vo večerných hodinách. V škole určite nie, všetko si pripravujem doma.“*
Pri príprave na svoje vyučovanie využívajú učitelia najviac počítač a internet. Na internete si dokážu vyhľadať veľa zaujímavého materiálu k danej téme, ktorú idú vyučovať. Okrem toho, že sa pripravujú na výučbu a využívajú pri tom IKT, tak veľmi často sa učitelia pripravujú na výučbu

v popoludňajších hodinách. Ako uvádza učiteľka Petra (35) *„...používam najmä notebook a internet.“* aj učiteľka Antónia (31) uvádza *„...ak sa pripravujem, tak využívam hlavne o počítač a internet.“*, Janka (40) *„.....používam počítač, internet. Ďalej používam CD prehrávač. V rámci prípravy používam rôzne prezentácie.“*, Marta (55) *„...buď si robím powerpointovú prezentáciu, alebo si robím farebný list .... pri tom používam hlavne počítač, internet a aj audiovizuálne prostriedky, CD prehrávač.“* Ako vidieť z rozhovorov, učitelia pri príprave na výučbu uplatňujú najmä počítač, internet, CD prehrávače a takisto si robia powerpointové prezentácie.

Učitelia pre primárne vzdelávanie využívajú IKT najmä na precvičovanie a opakovanie učiva, ale takisto využívajú IKT aj v súvislosti s motiváciou žiakov. Ako hovorí učiteľka Michaela (28) *„.....využívam to hlavne na opakovanie učiva. Využívam počítač, takisto využívam internet, hlavne na vyhľadávanie informácií, lebo v knihách je toho málo, alebo tam nie je všetko .... využívam CDčka, čo sa týka rozprávok, aj čo sa týka hudby.“* Antónia (31) *„...používam IKT ako motiváciu pre žiakov. Vo svojej výučbe využívam hlavne ako som už povedala internet, počítač a ak sa dá tak aj interaktívnu tabuľu.“* Janka (40) *„.....používam technológie ako je internet, dataprojektor, počítač, CD prhrávač. Využívam ich nielen počas vyučovania, ale aj počas prestávky. Napríklad, že ak si deti zaslúžia, tak si pozrú nejakú krátku rozprávku a potom tú rozprávku môžem využiť ako motiváciu na nejaký predmet. Dá sa povedať, že na každej hodine využívam technológie.“* Ako hovorí učiteľka Marta (55) *„.....používam CD ROM, na ktorých je tiež učivo. Respektíve všetko čo je na tom CD ROM-e, tak je aj na internete.*

Využívanie IKT má svoje pozitíva a negatíva. Učiteľka Veronika (27) *„.....využívanie IKT má skôr pozitíva ako negatíva, aj keď negatíva sa určite nájdu. Pozitíva vidím v tom, že keď sa vysvetľuje nové učivo, tak určite sa dajú niektoré veci z učiva vysvetliť jasnejšie a zrozumiteľnejšie pre deti a dovolím si povedať, že deti ich aj jasnejšie a ľahšie pochopia. Určite hodina je zaujímavejšia.“* Aj učiteľka Michaela (28) má podobný názor ako jej kolegyňa *„.....vidím v tom, že hodina je pestrejšia, efektívnejšia, a je to určite iné ako keď čítajú len zo šlabikára.“* Aj ostatné učiteľky sa vyjadrovali podobne ako predchádzajúce učiteľky. Učiteľka Petra (35) *„....pozitíva vidím v tom a to mi nikto nezoberie, že hodiny pomocou IKT sú zaujímavejšie nielen pre žiakov, ale určite aj pre učiteľov. Hodiny pomocou IKT prejdú rýchlejšie a ako som povedala mne ako učiteľke pomáhajú zrealizovať hodinu efektívnejšie.* Učiteľka Janka (40) hovorí *„.....vo svojej praxi čo využívam tieto technológie, to vnímam a určite hovorím, že sú to pozitíva čo prevyšujú. Jednak obohatím hodinu, deti si to osvoja a pokladám to za veľmi priaznivé a hodina je určite pestrejšia a deti si myslím, že si viac odnesú z hodiny. Určite je to prínosom nielen pre mňa ale aj pre nich, ako pre tie deti. Určite sa dajú deti zaujať rôznymi prezentáciami a obrázkami.“* Učiteľka Antónia (31) *„.....uľahčujú prácu učiteľovi, ale aj deťom uľahčujú pochopenie učiva. Hodina je s nimi pestrejšia, príjemnejšia a zaujímavejšia a určite si decká odnesú z hodiny viac, ako keby som mala len hovoriť a ako sa hovorí memorovať. Takže určite v tom vidím pozitíva. Je to ako tá zásada lepšie sto krát vidieť a ako raz počuť.“* Učitelia vidia v technológiách pozitíva, ale niektorí nie sú presvedčení, že je to celkom dobré. Ako hovorí učiteľka Marta (55) *„.....sú istá zbraň pre deti . Môžete im to dať do rúk len vtedy ak sú na to pripravené. Napríklad nemôžem im dať do rúk kalkulačku, keď nevedia elementárne počítanie z hlavy.“* Využívanie IKT vo výučbe, sú prínosom pre učiteľov. Nie sú prínosom len pre učiteľov, ale aj pre žiakov, ktorí si z hodín získavajú veľa zaujímavých informácií. Ako najväčšie negatívum vidia v slabom vybavení škôl, v zaostalom vybavení škôl, t.z. technológie sú už zastaralé, a takisto aj v tom, že niektorí ich kolegovia nie sú dostatočne pripravení ich využívať. Učiteľka Michaela (28) *„.....negatíva by som nevidela asi žiadne, akurát nedostatočná príprava učiteľov.“* Aj učiteľka Petra (35) má podobný názor *„.....negatíva vidím asi v tom, že by mohlo byť vybavených viac tried na škole a určite modernejšie vybavené. Ináč negatíva*

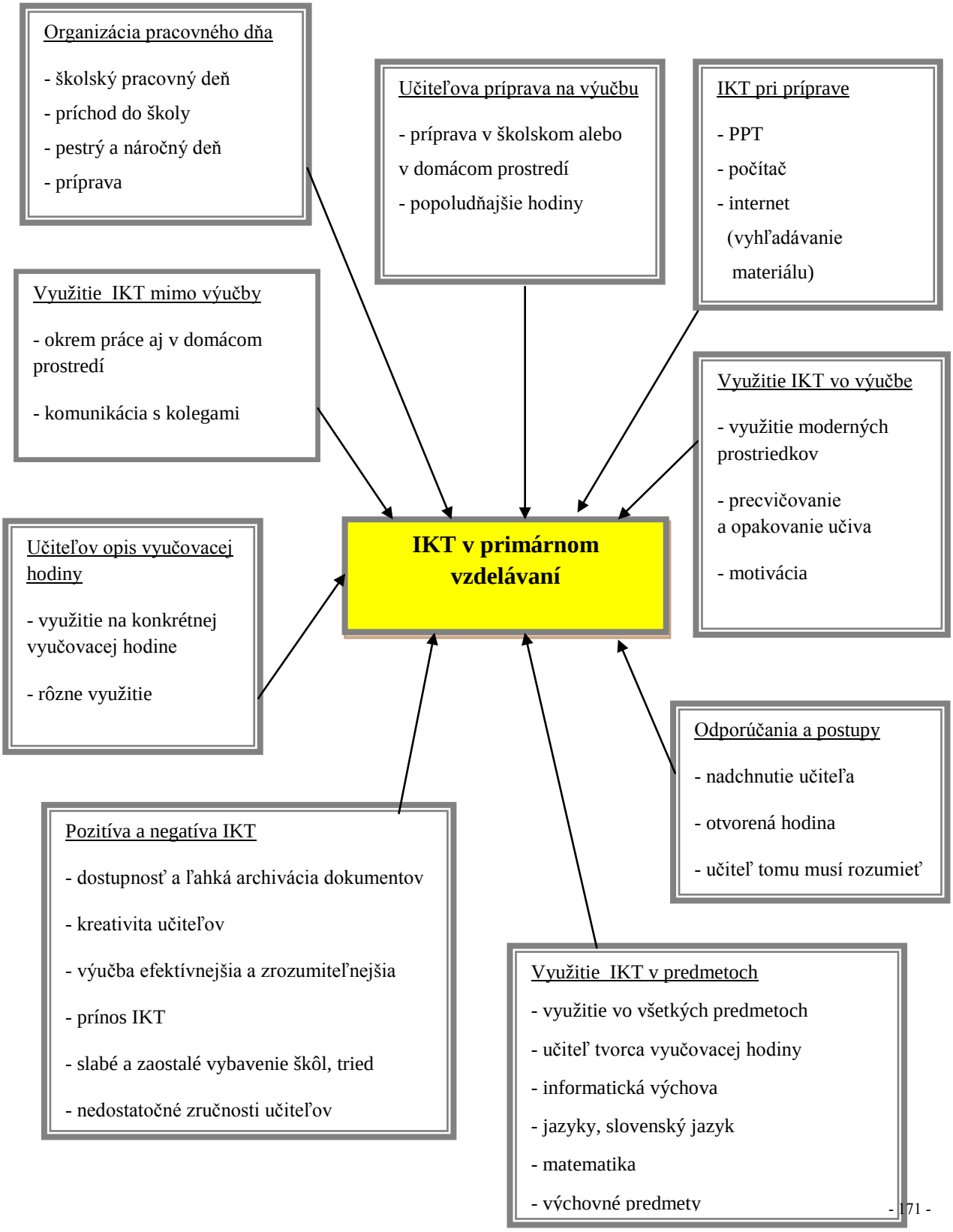
nevidím žiadne.“ Učiteľka Janka (40) hovorí o negatívach *„.....môže deti vyviesť z pozornosti. Ale zatiaľ sa mi nestalo, že by to bolo také kritické. Možno by som videla negatívum aj v tom, že ak nie je elektrina, tak to nefunguje, ale aj to, že sa to môže pokaziť v priebehu hodiny. Zatiaľ sa dá povedať, že som sa stretla s tým, že to je len prínosom.“* Marta (55) *„.....hodina sa nedá postaviť čisto na počítačoch. Mala by tam existovať nejaká stredná cesta. Treba to vedieť dávkovať deťom. A poviem ešte aj tak, že nie na každé učivo sa to hodí.“* Učiteľka Ľubica (50) vidí negatívum, že *„...by som videla v tom, že niektorí učitelia ich vôbec nemusia a nie sú ani pripravení ich využívať. Takisto negatívum a to je podľa mňa veľké negatívum je, že školy vôbec nie sú vybavené týmito technológiami.“* Takže ako je vidieť učitelia vidia skôr pozitíva ako negatíva pri používaní IKT na vyučovacích hodinách.

Učiteľ je tvorca vyučovacej hodiny. Pýtali sme sa učiteľov v akých predmetoch využívajú IKT a ako nám uviedli, IKT sa dajú využiť na každom predmete. Dajú sa využiť napríklad na hudobnej výchove prostredníctvom rádia, z ktorého je možné pustiť hudbu a ako nám už vyššie uviedla učiteľka Veronika, keď uplatnila IKT na hudobnej výchove. V informatickej výchove sú to zase počítače, kde sa deti učia základným poznatkom počítačov. V matematike si môžeme predstaviť využiť IKT prostredníctvom interaktívnej tabule, kde deti riešia rôzne príklady. V rozhovore sme sa preto pýtali konkrétnych učiteľov na ktorých predmetoch uplatňujú najčastejšie IKT. Učiteľka Petra (35) povedala *„....ja ich využívam hlavne v jazykových predmetoch.“* Učiteľka Michaela (28) nám povedala *„....využitie je vo všetkých predmetoch.“* Ako hovorí Janka (40) *„.....v slovenskom jazyku, kde to potrebujem na motiváciu. Na matematike či už rôzne geometrické tvary, farby.“* Učiteľka Marta (55), zase uplatňuje IKT v inom predmete *„.....využívam skôr na matematike, jazykoch ako na nejakých výchovných predmetoch.“* Učitelia sa ich tiež snažia využívať na všetkých predmetoch. Ak sa dá tak ich využívajú vo všetkých predmetoch. Ako hovorí Antónia (31) *„.....využívam na všetkých predmetoch, teda aspoň sa snažím ich využívať na všetkých predmetoch.“* Môžeme konštatovať, že IKT sú využiteľné vo všetkých vyučovacích predmetoch, ale ako nám povedali učiteľky tak, najviac sú využiteľné IKT vo vyučovacích hodinách z hudobnej výchovy, z jazykov a samozrejme z informatickej výchovy, matematiky a prírodovedy.

Vo výpovediach jednotlivých učiteliek je zrejmé, že aj učitelia v osobnom živote využívajú technológie na komunikáciu medzi kolegami a nielen medzi nimi, na vyhľadávanie informácií potrebných na ich prípravu na vyučovacie hodiny. V osobnom živote najčastejšie využívanými technológiami sú počítač, notebook a internet. Ako hovorí Antónia (31) *„.....samozrejme, že využívam aj v osobnom a v pracovnom živote technológie. Používam hlavne počítač, mobil, teda ak tam patrí. Neviem si predstaviť čo i len deň bez telefónu a internetu. S kolegami si určite mailujem, a nielen s nimi. V dnešnej pretechnizovanej dobe si neviem predstaviť bez nich čo i len deň. Mail je môj každodenný kamarát a mailujem si každý deň.“* Učiteľka Janka (40) kolegyňu doplňuje slovami*„.....využívam to veľmi až príliš, aj na prípravu a podobne. Keďže to potrebujem tak určite to využívam aj v pracovnom a aj osobnom živote. Mailujem si nielen s kolegami, ale aj s rodičmi detí. Mám zavedené s rodičmi, to, že ak sú deti choré tak dostávajú podrobné informácie čo sa preberalo aká je domáca úloha. Takže ak dieťa chýba týždeň, tak aj po tomto týždni pracuje dieťa v takom nasadení ako keby nebolo choré. Takže nie je tam niečo také, že musím si dobrať to a to. A pravidelne každý deň posielam rodičom mail. A určite to odporúčam aj iným kolegom, aj keď zo začiatku boli niektorí rodičia proti, a neboli nadchnutí takýmto prístupom, ale teraz si to chvália. A už si na to aj zvykli. Aj keď je nejaký oznam v škole, tak im to dám vedieť prostredníctvom mailu. A určite by som to odporučila, aj keď to zaberie veľa môjho voľného času.“* Veľmi podobný názor na IKT v osobnom živote uviedla aj učiteľka Marta (50) *„.....vo svojom osobnom živote využívam IKT. Hlavne využívam počítač, notebook. S kolegami si*

mailujem, v tom to nevidím problém, práve naopak si myslím, že dnes už bez technológií si neviem predstaviť ani jeden deň.“ Ďalej učiteľka Michaela (28) hovorí*„.....stále využívam. S kolegami si skôr nemailujem. Som s nimi každý deň v kontakte a mám na nich telefón kebyže niečo potrebujem. Ale keby to bolo nutné tak by som v tom problém nevidela.“*

Prehľad z pološtruktúrovaného interview uvádzame v pojmovej mape.
Schéma: Pojmová mapa (k údajom získaných na základe pološtruktúrovaného interview)



3 ZÁVER

Rozvoj dnešnej spoločnosti a hlavne rozvoj vedy a techniky nielen vo svete, ale aj u nás vyúsťuje k výsledkom vyššej životnej úrovne. Môžeme konštatovať, že tieto premisy veľmi úzko súvisia s výchovou a so vzdelávaním. Vytvára sa priestor pre zdokonaľovanie výučby na školách, pri ktorej sa využívajú najmä informačné a komunikačné technológie.

Využívanie informačných a komunikačných technológií do výučby je v súčasnosti neoddeliteľnou súčasťou výučby. V súvislosti s využívaním informačných a komunikačných technológií do výučby sa môžeme oprieť o renomovaných odborníkov, ktorí sa touto problematikou zaoberajú. Ide o odborníkov ako Zounek (2009), Kalaš (2011), Kubiatko (2005) a Burgerová (2003) a podobne.

Ťažiskom využívania informačných a komunikačných technológií u nás sú predovšetkým stredné a vysoké školy, ale čoraz častejšie sa využívanie informačných a komunikačných technológií dostáva do materských a základných škôl. Na základe výsledkov z rozhovorov s učiteľmi je potrebné poukázať na využívanie digitálnych technológií v primárnom vzdelávaní. Veľmi vhodné by bolo keby sa vypracoval model zabezpečenia technológií vzhľadom na jednotlivé triedy primárneho vzdelávania a na základe toho dopĺňala materiálna a samozrejme technická základňa sofistikovanejších technológií. Je preto potrebné zabezpečiť a poskytnúť učiteľom a aj žiakom dostatočné vybavenie počítačovej učebne s pripojením na internet, samozrejme s novými technológiami, ktoré budú funkčné a sofistikovanejšie.

Takisto je potrebné upriamiť pozornosť na celoživotné vzdelávanie učiteľov primárneho vzdelávania. V rámci informačných a komunikačných technológií by malo byť sebavzdelávanie, ale aj vzdelávanie učiteľov sústavné, učitelia by mali mať možnosť navštevovať relevantné kurzy. Ako uvádza Kostrub (2008) učiteľ je ten, ktorý produkuje didaktický vplyv prostredníctvom svojho vyučovania a je mediačným t. z. sprostredkúvajúcim elementom. Preto by sa pozornosť učiteľov mala venovať zvýšenému záujmu o sofistikovanejšie technológie s využitím grantových projektov. Učitelia by sa potom nemuseli „vyhovárať“, že sú starí, respektíve, že s novými technológiami nedokážu pracovať a využívať ich vo svojej výučbe. V dnešnej dobe je nesmierne veľmi dôležité, aby učitelia základných škôl primárneho vzdelávania vedeli, dokázali a najmä chceli využívať nové technológie vo vlastnej výučbe.

Použitá literatúra

1. ČAVOJSKÝ, I. *Uplatnenie informačných a komunikačných technológií v primárnom vzdelávaní.* Bratislava: PdF UK, 2013. Dizertačná práca.
2. KALAŠ, I. *Recognizing the potential of ICT in early childhood education - Analytical survey.* UNESCO, 2011. ISBN 978-5-905175-03-9.
3. KOSTRUB, D., SEVERINI, E., REHÚŠ, M. *Proces výučby a digitálne technológie.* Bratislava: PdF UK, 2012. ISBN 978-80-971081-6-8.
4. KOSTRUB, D. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo Bermudský trojuholník?* Bratislava: Rokus, 2008. ISBN 9788089055876.
5. ZOUNEK, J. a kol. *Učitelé a technologie. Mezi tradičním a moderním pojetím.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-187-4.

Kontaktné údaje

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
email: cavojsky@fedu.uniba.sk

ANALÝZA OBRAZOVÝCH KOMPONENT V SOUČASNÝCH UČEBNICÍCH PŘÍRODOVĚDY

ANALYSIS OF THE GRAPHIC COMPONENTS IN CONTEMPORARY PRIMARY SCIENCE TEXTBOOKS

Ondřej Šimik

Abstrakt

V příspěvku popisujeme kvantitativně-kvalitativní výzkumné šetření mapující míru zastoupení grafických komponent a jejich strukturu v učebnicích přírodovědného předmětu na 1. stupni ZŠ vydaných šesti nakladatelstvími. Výsledky ukazují, že přibližně třetina učebnice je tvořena grafickými komponentami, a to bez ohledu na nakladatelství, můžeme však sledovat relativně velké odlišnosti v rámci jednotlivých přírodovědných témat. Značné rozdíly jsou v kvantitě jednotlivých obrazových komponent v jednotlivých učebnicích, kdy u všech zkoumaných nakladatelství jednoznačně převládají fotografie a ilustrační kresby, kdežto ostatní komponenty (jako schémata, grafy, tabulky či mapy) jsou zastoupeny spíše okrajově. Získané výsledky poslouží pro další analýzu, jak je s grafickými prvky v učebnicích pracováno.

Klíčová slova: *učebnice, přírodověda, grafické komponenty, výzkum*

Abstract

In this paper we describe a quantitative-qualitative research survey maps the level of representation of graphic components and its structure in the science textbooks for Elementary school issued by six publishers. The results show that approximately one third of the textbook is composed of graphical components and regardless of publishing, but we can observe relatively large differences in the individual science topics. Significant differences are in quantity of individual graphic components in various textbooks, which for all investigated dominate publishing photographs and illustrative drawings, while the other components (such as charts, graphs, tables or maps) are only marginally represented. The obtained results will be used for further analysis as graphic elements in textbooks working.

Key words: *textbook, primary science, graphic components, research*

1 TEORETICKÉ SOUVISLOSTI

1.1 Úvod

I když se nacházíme ve 21. století, věku moderních technologií, počítačů, interaktivních tabulí, tabletů, přesto klasická učebnice si stále drží ne nevýznamné místo v českém školství. Průcha (2006) konstatuje, že nejen že učebnice nevymizely ze škol, ale naopak trh s učebnicemi se po revoluci masivně rozšířil. Dnes máme na výběr z mnoha nakladatelství. Konkrétně pro přírodovědnou oblast na prvním stupni je to šest nakladatelství, která vydala kompletní řadu učebnic pro přírodovědu. Výzkum učebnic se u nás v poslední době relativně slibně rozvíjí, zejména díky Skupině pro výzkum učebnic při Centru pedagogického výzkumu Masarykovy univerzity v Brně. Učebnice jsou zkoumány z mnoha úhlů pohledu, např. užití učitelem (Sikorová, 2010) a žákem (Červenková, 2010, Knecht a Najvarová, 2008), z hlediska pojmové analýza (Knecht, 2008) a poměrně často se měří také didaktická

vybavenost učebnice (např. Jůvová, 2006). Většina výzkumů je však orientována na druhý stupeň základní školy.

1.2 Obrazové komponenty jako součást didaktické vybavenosti

Míra **didaktické vybavenosti** se v odborné literatuře chápe jako veličina, s jejíž pomocí je možno charakterizovat učebnici z hlediska jejího didaktického komfortu. Jsou to zejména jednotlivé komponenty, které tvoří strukturu učebnice členěné dále do několika kategorií. Jde především o kategorie věnované prezentaci učiva, řízení učení a orientačnímu aparátu a dále pak kategorie, které hodnotí zastoupení obrazových a verbálních komponentů učebnice. (Jůvová, 2006, s. 97). V příspěvku se chceme blíže podívat na jednu z komponent didaktické vybavenosti učebnice – **obrazové komponenty**. Pod tímto pojmem budeme konkrétně chápat v tomto článku, resp. jeho části popisující výzkumné šetření, **fotografie**, ilustrace, které jsme diferencovali na **ilustrace naukové** (zpravidla obsahují popisky, blíže rozvíjejí prezentovaný pojem) a **kresby ilustrační** (pouze ilustrují daný pojem, nejčastěji zobrazují druhy rostlin a živočichů). Dále jsme vyčlenili mezi grafickými komponentami **schémata** (zaměřeno na vztahy mezi pojmy, zachycující zpravidla děj a obrázek v nich tvoří méně významnou roli než v naukové kresbě), **tabulky, grafy** a **mapy**.

Je zřejmé, že pokud si do ruky vezmeme vysokoškolská skripta učebnici pro žáka prvního stupně, budeme moci na první pohled najít a definovat spoustu rozdílů. Možná tím nejvíce patrným bude poměr obrázků. Grafická stránka učebnic pro první stupeň základní školy má důležitou vzdělávací funkci, neboť s učebnicí pracuje (ať již přímo ve výuce nebo doma v rámci domácího úkolu) i žák, pro něhož je vzhledem k jeho kognitivnímu vývoji, dle Piageta stadium konkrétních operaci (Piaget, Inhelder, 2010) důležitá vyšší míra konkretizace, zvláště pak v oblasti přírodovědného vzdělávání.

Jak v té souvislosti připomíná Mikk (2007), učebnice sehrává v přírodovědném vzdělávání poměrně podstatnou roli, jelikož zpravidla určuje nejen obsah vzdělávání (co se žák má naučit), ale také jakým způsobem. I když Sikorová (2010) poukázala na to, že učitelé obsah učebnice pro potřeby výuky více či méně modifikují, přesto tvoří relativně zásadní pomůcku ve výuce.

V přírodovědě je jedním z hlavních cílů podat žákovi ucelený obraz především okolního světa (RVP ZV). K tomu je zapotřebí použít nejlépe aktivizačních metod a demonstrací, které pomohou žákovi porozumět danému tématu, problému. Jistě nejvhodnější pro řadu témat, obzvláště v tematickém celku Rozmanitost přírody, je vycházka či exkurze, ale není možné tyto vyučovací formy používat stále. Proto učitel musí hledat způsoby, jak vhodně a účelně demonstrovat přírodovědné jevy a jedním z relativně častých způsobů je právě učebnice.

Můžeme si proto položit následující otázky. Jaká je pozice obrazových komponent v učebnicích přírodovědy? Jaký prostor zaujímají? Ke kterým tématům se váží? Čím konkrétně jsou reprezentovány? Odpověď na ně chceme částečně dát i v tomto článku. Zjištěné výsledky výzkumného šetření (viz níže) mohou posloužit pro celkové porovnání současných učebnic přírodovědy z hlediska složení jejich obrazových komponent.

1.3 Souvislost s přírodovědnou gramotností

V souvislosti s cíli přírodovědného vzdělávání se v posledních letech hovoří o přírodovědné gramotnosti. Definice přírodovědné gramotnosti není jednoduchá, jak naznačuje např. Laugksch (2000). Na kulturní podmíněnost poukazují např. Pupala a Kaščáka (2011). Přesto se lze obecně shodnout na tom, že gramotný člověk v oblasti přírodovědné nejen něco umí, ale také rozumí tomu, co umí, dokáže aplikovat nabyté vědomosti, umí „vědecky“ myslet, dokáže zpracovávat informace z textu, a to nejen psaného, nýbrž také obrazového (z grafů, tabulek, schémat). Zde spatřujeme možnosti pro výzkum těchto komponent v učebnicích přírodovědy. Má v nich žák příležitost rozvíjet tuto část přírodovědné gramotnosti? Další

rovinou přírodovědné gramotnosti (např. Altmanová et al., 2010) je oblast zájmu, motivace. Je zřejmé, že bez motivace se žák učí hůře, je-li to vůbec možné. „Barevnost“ učebnice zpravidla poutá žákovu pozornost a podporuje jeho motivaci s učebnicí pracovat. Samotné obrázky však zajisté nejsou zárukou toho, že žák v učení dosáhne kvalitních výsledků. Přesto mohou grafické prvky pomoci žákovi pochopit přírodovědné jevy a pojmy (zejména ty abstraktní). Víme však, jaké je složení těchto prvků v používaných učebnicích? Jak si ukážeme v následujícím výzkumném šetření, obrazové komponenty tvoří relativně značnou část obsahu učebnic, a to je důvodem, proč bychom se touto problematikou měli podrobněji výzkumně zabývat. Empirická data posléze mohou pomoci při výběru učebnice.

2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

2.1 Charakter výzkumu a cíle výzkumu

Pro výzkum jsme vzhledem k cílům výzkumu zvolili kvantitativní metodologii deskriptivního charakteru doplněných o kvalitativní strategii při srovnání jedné ukázky naukové ilustrace. Na toto kvantitativní výzkumné šetření budeme v budoucnu navazovat také šetřením kvalitativním, v této první fázi jsme chtěli zmapovat celkový obraz (zastoupení) grafických komponentů v současných učebnicích. Vzhledem k tomu, že jde o deskriptivní typ výzkumu, nebyly stanoveny hypotézy, avšak formulovali jsme následující cíle výzkumu.

Cíle výzkumu:

1) Zjistit, jaké je složení (struktura) obrazových komponent ve vybraných učebnicích přírodovědy
2) Porovnat a popsat složení struktury grafických komponent v učebnicích přírodovědy jednotlivých nakladatelství
3) Zmapovat a porovnat rozsah obrazových komponent ve vybraných učebnicích přírodovědy
4) Zjistit, jakou plochu pokrývají grafické prvky ve vybraných učebnicích přírodovědy
6) Porovnat celkovou plochu grafických prvků v rámci jednotlivých učebnic přírodovědy
7) Zjistit, jaké je zastoupení grafických prvků v dílčích tématech
8) Porovnat zastoupení grafických prvků v dílčích tématech ve vybraných učebnicích přírodovědy
9) Analyzovat naukovou ilustraci koloběhu vody a srovnat ji v učebnicích zkoumaných nakladatelství

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo celkem **15 učebnic přírodovědy (Člověk a jeho svět)** od **6 nakladatelství.** Všechny učebnice měly k počátku roku 2014 platnou schvalovací doložku MŠMT a deklarují zpracování v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. De facto lze o hovořit o základním souboru učebnic, jelikož pouze těchto šest nakladatelství vydalo ucelenou řadu (sadu) učebnic pro předmět přírodověda (eventuálně Člověk a jeho svět), tedy pro oba ročníky (4. i 5.) a zároveň zahrnující oba dílčí tematické celky věnující se přírodovědné části (Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví). Pro výzkum jsme použili následující učebnice (přesnější bibliografické citace viz použitá literatura): SPN: Přírodověda pro 4. ročník ZŠ, 2010; Přírodověda pro 5. ročník ZŠ; FRAUS: Příroda – Člověk a jeho svět pro 4. ročník ZŠ, 2010; Příroda – Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ, 2011; DIDAKTIS: Člověk a jeho svět – učebnice pro 4. ročník ZŠ, 2009; Člověk a jeho svět – učebnice pro 5. ročník ZŠ, 2011; PRODOS: Rozmanitost přírody – učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2008; Člověk a jeho zdraví – učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ, 2008; NOVÁ ŠKOLA: Člověk a jeho svět – přírodověda pro 4. ročník, 2012; Přírodověda 5 – učebnice pro 5. ročník ZŠ, 2011; ALTER: Rozmanitost přírody 1. díl pro 4. ročník ZŠ, 2010; Rozmanitost přírody 2.

díl pro 4. ročník ZŠ, 2011; Život na zemi 5 – Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví, 2011; Země ve Vesmíru 5 – Rozmanitost přírody, 2011; Člověk a technika 5, 2011.

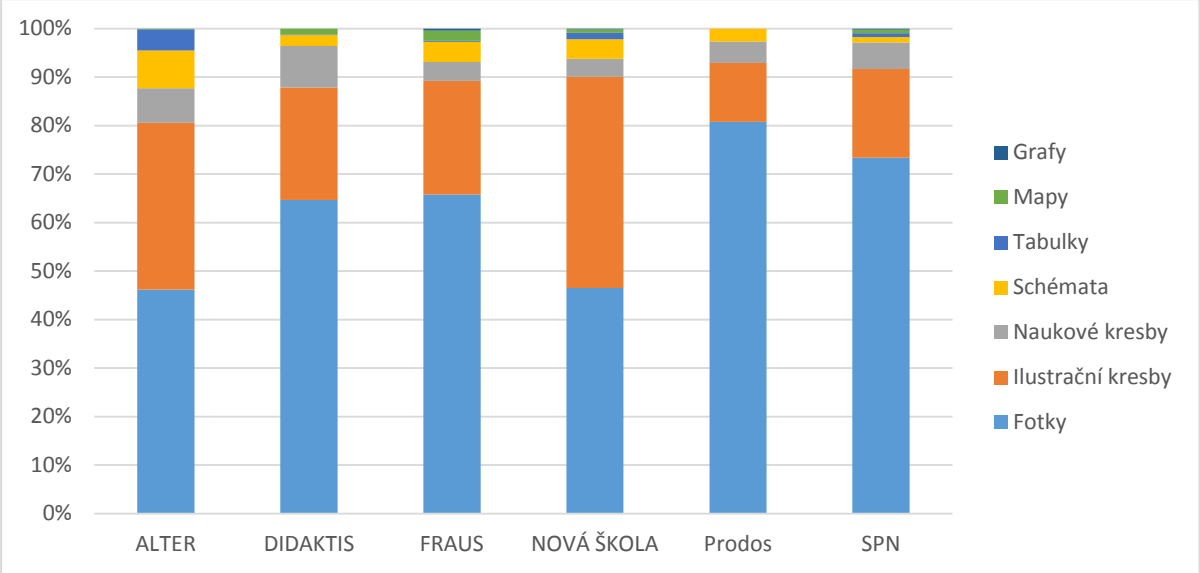
2.3 Výzkumná metoda a popis výzkumného šetření

Při výzkumu jsme použili metodu **deskriptivní analýzy textu**, konkrétně obrazových komponent vybraných učebnic přírodovědy. Nejprve jsme si určili jednotlivé kategorie obrazových komponent (viz výše v bodu 1.2), následně jsme je kvantifikovali a výsledky zpracovali do Excelu. Pro lepší přehlednost a snadnější generování výsledků, jsme vytvořili kontingenční tabulky podle stanovených cílů. Obsah (rozsah) obrazových komponent jsme měřili pravítkem a pomocí vzorce pro výpočet obsahu jsme vypočetli obsahy jednotlivých komponent a výsledky sečetli dle daných kritérií, zaznamenali jsme tak zaznamenali celkovou plochu obrazových komponent v učebnicích, jakož i poměr grafických komponent v rámci jednotlivých témat. Pro srovnání pořadí grafického rozsahu a plošného rozsahu učebnice jako celku, jsme použili **Spearmanův koeficient pořadové korelace.**

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

3.1 Srovnání celkové struktury obrazových komponent ve vybraných učebnicích přírodovědy

Vzhledem k různorodosti formátu učebnic a koneckonců i témat (ne všechny učebnice se věnují všem tematickým okruhům uvedených v RVP ZV) se jeví jako vhodné srovnat poměr jednotlivých grafických prvků v rámci učebnic konkrétního nakladatelství a tato nakladatelství porovnat mezi sebou. Srovnání absolutní četnosti jednotlivých obrazových komponent by bylo problematické s nízkou vypovídací hodnotou (ovlivněno rozsahem dílčích témat a celkovým pojetím učebnice).



Obrázek 1) Rozložení obrazových komponent v jednotlivých učebnicích

Z Obr. 1 je zřejmé, že nejvíce jsou (ve všech zkoumaných učebnicích) zastoupeny fotografie, i když rozdíly mezi jednotlivými nakladatelstvími jsou značné. Je to způsobeno přístupem autorského kolektivu a jeho spolupráce s ilustrátory. Učebnice z nakladatelství Nová škola jako jediná má srovnatelný počet ilustračních kreseb a fotografií. Nejvýraznější rozdíl v těchto dvou kategoriích vykazují učebnice nakladatelství Prodos. Fotografie a ilustrační kresby tvoří v součtu téměř 90% všech grafických komponent. Mírně se liší jedině učebnice nakladatelství Alter (80%). Ostatní grafické prvky (schémata, tabulky, mapy a grafy, stejně

jako naukové kresby) jsou zastoupeny ve všech učebnicích podstatně méně. Ukazuje se tak skutečnost, že smyslem grafických komponent je především ilustrovat výkladový či doplňkový text. Naukové kresby, tedy ty, ze kterých se mohou žáci dozvědět nové informace, které nejsou uvedeny v ostatním textu, tvoří přibližně 10% všech grafických komponent. Jedná se zejména o kresby jednotlivých soustav lidského těla a kresby znázorňující oběh vody, gravitaci, složení Země nebo složení těla rostlin a živočichů. Tabulky jsou zastoupeny v mírně větším počtu (asi 4%) pouze v učebnicích nakladatelství Alter. Důvodem je to, že některé učebnice daného nakladatelství (zejména učebnice věnující se oblasti neživé přírody - Rozmanitost přírody 2. díl pro 4. ročník), jsou zpracovány částečně formou „pracovního sešitu“, kdy mají žáci za úkol doplňovat do tabulek.

3.2 Stručná charakteristika obrazových komponent jednotlivých učebnic (nakladatelství)

Vzhledem k omezenému rozsahu tohoto článku se omezíme jen na základní popis grafické struktury v jednotlivých nakladatelstvích. Čísla v závorkách uvádějí pro představu absolutní četnosti v rámci učebnic daného nakladatelství.

V učebnicích nakladatelství **SPN** naprosto dominují fotografie (640) mající převážně ilustrační charakter, jejich absolutní rozsah je rovněž největší v rámci všech nakladatelství. Spolu s ilustracemi, kterých je 159 (zejména rostlin, živočichů) tvoří více než 90% všech komponent Naukové kresby (48) se objevují zejména u lidského těla (soustavy), ale také např. u složení Země, slunečního záření, gravitace, koloběh vody nebo přibližují žákům princip ozónové vrstvy, vyskytují se v tématu souhvězdí, sluneční soustavy a pohybů Země (kolem osy a Slunce). Schémata (10) znázorňují třídění živočichů na jednotlivé třídy, ukazují vztahy v potravním řetězci či princip fotosyntézy. Tabulky se objevují spíše ojediněle (7) a zejména v tématu lidského těla a zdraví (složení stravy, poranění kůže, ochrana zraku – popis různých postupů při zasažení očí). Mapy jsou také zastoupeny jen marginálně (6), v části o živé přírodě je to výskyt klíštěte v ČR a více mapek je v tématu podnebných pásů. Učebnice jsou ve srovnání s jinými relativně bohatě ilustrovány (fotografiemi a kresbami), působí svou barevností a rovněž v proporci textu a obrázků se řadí k těm nakladatelstvím, kde obrazová složka tvoří ve srovnání s jinými nakladatelstvími (viz níže) spíše nadprůměr.

V učebnicích nakladatelství **Prodos**, které jako jediné jsou koncipovány nikoliv dle ročníků, ale dle tématu (jedna učebnice pro 4. a 5. ročník a to v tématu Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví). Obrazové prvky jsou v učebnicích tohoto nakladatelství zastoupeny nejméně ze všech, přestože formátem se příliš neliší od A4, i když je menší. Jako u všech nakladatelství jsou nejvíce zastoupeny fotografie (273), ilustračních kreseb je asi 6x méně (41), další komponenty nejsou rovněž příliš časté – 15 naukových kreseb (ve většině soustavy lidského těla, kromě toho koloběh vody, stavba zemského jádra, stavba buňky či vegetační stupně nebo potravní pyramida), 10 schémat, povětšinou znázorňující strukturu jednotlivých tříd rostlin a živočichů a jako schéma lze brát i zobrazení některých soustav lidského těla). Tabulky ani mapy se v učebnicích nakladatelství Prodos neobjevují.

Učebnice **Didaktis** jako jediné jsou zpracovány pro všechna témata oblasti Člověk a jeho svět, při analýze jsme tedy pracovali jen s těmi částmi, které se řadí do celku Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Pro učebnice nakladatelství Didaktis je typický vysoký počet fotografií (489) avšak převážně malého formátu (okolo 10 – 15 cm2), na fotografiích a ilustrační kresbách (175) jsou opět zastoupena vyobrazení rostlin, živočichů a také neživých přírodnin. Specifikem jsou ilustrace jednotlivých ekosystémů, kdy na jednom větším obrázku je vyobrazeno více typických obyvatel daného biotopu. Tímto se počet jednotlivých ilustrací velmi zvyšuje. Naukových kreseb jsme identifikovali 65 (např. souhvězdí a určení severu, stavba Země, sopka, oběh vody, eroze půdy, v části o „živé“ přírodě pak kresby soustav

lidského těla, ale také kresby těl rostlin a živočichů v jednotlivých třídách). Asi třikrát méně se vyskytovala schémata (17), např. planety sluneční soustavy, oběh země kolem slunce, sopka na Marsu, sluneční hodiny, některé soustavy lidského těla, struktura litosféry nebo schéma proměny vývoje hmyzu. Map se objevilo celkem 9, zejména ve spojitosti s podnebím a podnebnými pásy či tématem litosféry. Jediná tabulka se vyskytuje v tématu nerostů a hornin, kde je prezentován jejich přehled. Graf není zastoupen vůbec.

Co se týče učebnic nakladatelství **Nová škola**, obsahuje přes 750 grafických prvků (druhá pozice po SPN). V učebnicích lze pozorovat zajímavý kontrast co do prezentace obrazových komponent. Na jedné straně to jsou ilustrační obrázky přes celou stranu (u ekosystémů) se znázorněním typických rostlina živočichů, na straně druhé řada spíše fotografií menšího formátu. Ilustrační kresby (334) a fotografie (357) tvoří podobně jako u SPN přes 90% všech obrazových komponent a znázorňují stejná témata jako u výše zmíněných učebnic. Naukových kreseb je ve srovnání s jinými nakladatelstvími spíše méně (28) a zachycují hlavně stavby těla hub, rostlin a živočichů, koloběh vody, zemskou kůru, určení severu nebo potravní pyramidu. Schémat je co do počtu srovnatelně s naukovými kresbami (31) a zachycují např. potravní řetězec, zpracování potravin, střídání ročních období – pohyb Země kolem Slunce a zejména rozdělení rostlin a živočichů na jednotlivé skupiny, třídy. Tabulek obsahují učebnice relativně více ve srovnání s ostatními nakladatelstvími (10), např. přehledy obratlovců, příklady živočichů v různých podnebných pásech. Map se vyskytlo celkem 6, opět převážně u podnebných pásů a také u nerostných surovin (naleziště v ČR). Graf jsme opět neidentifikovali.

Učebnice nakladatelství **Fraus** mají největší zastoupení grafických komponent ve srovnání s ostatními nakladatelstvími (viz níže). Kresby a fotografie jsou vzhledem k menšímu formátu učebnice relativně velké. Opět největší četnosti dosahují fotografie (335) ilustrující jednotlivá témata, jak z oblasti rostlin, zvířat, tak člověka a jeho činnosti. Ilustračních kreseb jsme našli (119), spolu tvoří bezmála 90% všech obrazových komponent. Učebnice obsahuje 20 naukových kreseb (např. střídání dne a noci, souhvězdí, složení Země, koloběh vody, střídání ročních dob, jednotlivé soustavy lidského těla či stavu těla hub) a přibližně stejný počet schémat (21). Jako schémata lze najít potravní řetězec, schéma vodní elektrárny či vedení elektřiny z elektrárny domů, elektrické obvody a jejich schematické značení, procesy dýchání nebo fotosyntézy aj. Map bychom našli v učebnicích nakladatelství Fraus nejvíce ze všech zkoumaných učebnic (11), týkají se podnebných pásů, pěstování ovoce v různých částech světa, v souvislosti s počasím nebo tvarem Země (kontinentů) či znázorňují chráněná území v rámci ČR. Učebnice obsahují také nejvíce grafů ze všech, i když jsou to pouze 2 (zvyšování počtu obyvatel na Zemi a rozložení pevnin a vodstva na Zemi).

Konečně učebnice nakladatelství **Alter** uzavírají náš stručný přehled. Na rozdíl od ostatních nakladatelství, kde jsou vždy pouze dvě učebnice, toto nakladatelství vydalo učebnic pět. Jsou však v nejmenším formátu a rovněž svým celkovým rozsahem jednotlivých učebnic jsou malé. Přesto obsahují v absolutním srovnání přibližně stejně obrazových komponent jako učebnice ostatní (lehký podprůměr), v relativním zastoupení poměru textu a grafických komponent však spíše nadprůměr. Poměr fotografií a ilustračních kreseb je poměrně vyrovnaný (278:207), zde platí to, že v učebnicích věnovaných tématům živé přírody dominují fotografie, zatímco učebnicím s tématy neživé přírody ilustrační kresby a také schémata, zejména v tématu elektřiny a jednoduchých strojů. Učebnice obsahují nejvíce schémat (47), zejména v učebnici věnované technice – např. elektrický obvod, schéma elektrárny, spalovací motory apod. Podobné zastoupení mají také naukové ilustrace, jejich složení koresponduje s ostatními učebnicemi (hvězdy, lidské tělo, potravní řetězec apod.). Vzhledem k charakteru učebnice připomínající zejména v tématech neživé přírody pracovní sešit, zvyšuje se počet tabulek, který je ve všech zkoumaných učebnicích opět nejvyšší (26).

Dá se říci (viz také obr. 1), že v učebnicích Alter jsou ty obrazové komponenty, které se v ní vyskytují, zastoupeny relativně rovnoměrně, i když i zde platí, že fotografie a ilustrační kresby tvoří 80% všech obrazových komponent. Mapa se vyskytla pouze 1x (mapa hvězdné oblohy) a graf vůbec.

3.3 Rozsah obrazových komponent v jednotlivých učebnicích a dílčích tématech

Vzhledem k tomu, že formáty jednotlivých učebnic i různá velikost obrázků a dalších obrazových komponent se liší, nebylo by smysluplné srovnávat absolutní počty jednotlivých komponent, ale pro zjištění porovnání rozsahu grafických komponent jsme museli použít plošnou míru (v cm2). Spočítali jsme tedy obsahy všech grafických komponent v jednotlivých učebnicích.

Za celkovou plochu učebnice jsme brali část učebnice obsahující jednotlivé kapitoly s naukovým textem. Nezahrnuli jsme do tohoto výčtu úvodní slovo, rejstřík, obsah, opakovací testy. Tedy pouze jednotlivé kapitoly s jejich obsahy. Celková plocha naukového textu (všech kapitol ve všech sledovaných učebnicích) činí 351 372 cm2. Učebnice pro 5. ročník mají přibližně o 3800cm2 více. Co se týče plochy grafických (obrazových) komponent, pak činí průměrně 36,6% učebnice. Grafické prvky tak tvoří více než jednu třetinu učebnice, což je činí velmi významnou složkou, když navíc přihlédneme k požadavkům názornosti ve výuce a respektujeme kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku, který bývá charakterizován jako období konkrétních operací.

Nakladatelství	ALTER	DIDAKTIS	FRAUS	NOVÁ ŠKOLA	PRODOS	SPN	Celkem
Poměr obrazových komponent v rámci učebnic	37%	33%	42%	36%	29%	38%	37%

Tabulka 1) Poměr obrazových komponent v rámci učebnic jednotlivých nakladatelství

Z tabulky vidíme, že existují jisté rozdíly mezi obsahem grafických komponent v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Zjednodušeně lze říci, že čím méně procent je uvedeno, tím více textu na úkor obrázků, fotografií, schémat atd. je zastoupeno v učebnicích jednotlivých nakladatelství. Největší rozdíl (12%) je mezi učebnicemi nakladatelství Prodos a Fraus. Pokud se podíváme na strukturu těchto učebnic, pak učebnice Fraus kladou větší zřetel k dítěti jako aktivnímu objeviteli, k jednotlivým obrázkům, fotografiím se vztahuje řada úkolů a otázek, zatímco učebnice nakladatelství Prodos disponují spíše výkladovým textem. U ostatních učebnic je zastoupení grafické složky de facto velmi podobné, rozdíly jsou do 5%

Na rozložení grafických komponent v učebnicích přírodovědy jsme se podívali i z hlediska témat. Témata jsme kategorizovali dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, z oblasti Člověk a jeho svět a tematických celků Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Tyto dva tematické celky svým charakterem spadají do přírodovědné části oblasti Člověk a jeho svět a jednotlivá témata v nich obsažená korespondují s obsahem dřívějšího předmětu přírodověda (většina škol používá název přírodověda i v současné době). Jednotlivá témata přehledně ukazuje následující tabulka:

Téma	Poměr grafických komponent a ostatního textu v rámci tématu	Rozsah grafických komponent v cm2	Celkový obsah kapitol v cm2	Pořadí (grafické komponenty)	Pořadí (celkový obsah věnovaný tématu)
Technika, elektřina, energie	46%	11196	24120,4	5.	6.
Rovnováha v přírodě,	45%	36750	81519,2	1.	1.

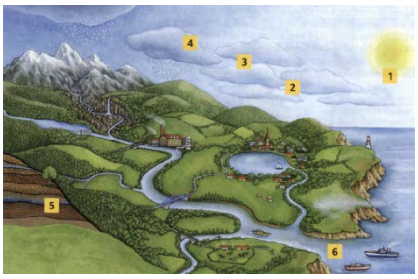
společenstva					
Ochrana přírody	40%	3894	9712,8	9.	10.
Rostliny, houby, živočichové - znaky a význam	36%	19966	55782,8	2.	2.
Životní podmínky, podnebí, počasí, rozmanitost	34%	17090	50120,1	3.	3.
Lidské tělo a vývoj člověka	34%	15932	46749,6	4.	4.
Voda a vzduch	32%	4008	12632	8.	8.
Látky a jejich vlastnosti	31%	851	2746	12.	12.
Vesmír, Země, Slunce	31%	8441	27132,7	6.	5.
Osobní bezpečí	31%	1785	5729	11.	11.
Nerosty, horniny, půda	26%	5621	21769,6	7.	7.
Zdraví, zdravá výživa	24%	2470	10263,7	10.	9.
Situace hromadného ohrožení	22%	601	2703	13.	13.
Návykové látky a zdraví	0%	0	391	14.-15.	14.
Parterství, rodičovství	0%	0	160	14.-15.	15.

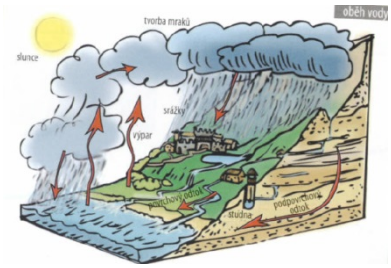
Tabulka 2) Zastoupení obrazových komponent dle témat

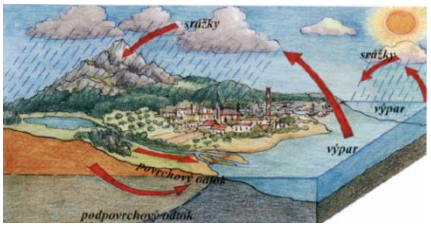
Z tabulky můžeme vyčíst několik zajímavých údajů, které nám pomohou lépe porozumět kompozici grafických komponentů v jednotlivých tématech, tentokráte bez ohledu na jednotlivá nakladatelství. V prvním sloupci máme přehledně uspořádána témata, a to dle procentuálního zastoupení grafické složky v učebnicích přírodovědy všech nakladatelství vzhledem k celkovému obsahu jednotlivých kapitol učebnic. Můžeme vidět značné rozdíly, od témat, která graficky nejsou prezentována vůbec (0%) až po témata, kde téměř polovinu prostoru v učebnicích zaujímá grafická složka. Většinou jsou témata tvořena přibližně jednou třetinou grafickými komponentami a dvěma třetinami textu, ať již výkladového nebo doplňujícího. Zajímavý je fakt, že největší poměr grafické složky se objevuje v tématu věnovaném technice, elektřině, jednoduchým strojům. To vzhledem k náročnosti tématu je pochopitelné a lze říci, že to je jistě významný důvod. Autoři se snaží poměrně náročné učivo prezentovat na fotografiích, obrázcích, ale i řadou schémat (zejména v oblasti elektrické energie nebo výrobě vybraných materiálů, např. papíru). Co je však velmi překvapivé, pak toto téma není explicitně zmíněno v RVP ZV. Přesto se v učebnicích se toto téma (a poměrně ve velkém rozsahu) objevuje (v nakladatelství Alter, Fraus, Nová škola a SPN). Pouze v nakladatelství Didaktis a Prodos téma věnující se technice absentuje. I přesto zaujalo co do rozsahu témat šesté místo, což svědčí o tom, že pokud již je toto téma v učebnici uvedeno, autoři se mu věnují poměrně obsáhle. Je také zřejmá úzká spojitost rozsahu grafických komponent s celkovým rozsahem věnovaným danému tématu – čím větší prostor je tématu věnován, tím více obrazových komponent obsahuje. Spearmanův koeficient pořadové korelace (r=0,98) poměrně jasně deklaruje tuto závislost. Mírně se v tomto ohledu liší pouze 4 témata (v tabulce označena barevně) s tím, že v tématech technika a ochrana přírody je pořadí ve prospěch grafických komponent (je jich průměrně více, než u ostatních témat), opačně tomu je u témat zdraví a Vesmír, Země, kde je oproti jiným tématům spíše více textu než grafické složky.

3.4 Ukázka vybraného jevu v obrazových komponentech

V závěru chceme krátkou „kvalitativní sondou“ poukázat na různé zobrazení v tématu voda, konkrétně oběhu (koloběhu) vody. Obrázky jsou z důvodu omezeného rozsahu článku zmenšeny.







Horní řada zleva: SPN, FRAUS, PRODOS.

Dolní řada zleva: DIDAKTIS, NOVÁ ŠKOLA

Na všech obrázcích je zachyceno slunce, v textu u obrázků pak je většinou (kromě SPN) zdůvodněna role Slunce při koloběhu vody (ohřívání vody, které způsobuje výpar). Víme, že to funguje, i když Slunce není vidět, vzhledem k žákům, je toto schematické zobrazení na místě. Dále můžeme pozorovat, že kromě nakladatelství Fraus všechny ostatní obrázky obsahují šipky, které naznačují směr pohybu vody, ať již je to při výparu, dešti, vsaku, či odtoku zpět do oceánu. Na obrázku nakladatelství Fraus jsou jednotlivé fáze oběhu vody popsány relativně podrobně slovně pod obrázkem, avšak přímo na obrázku chybí ona dynamika jevu. Číslice, na které je odkazováno v textu působí staticky a ne vždy zcela jasně zachycují dílčí fáze oběhu vody. Například 2 (výpar) a 3 (tvorba mraku) není v nákresu výrazně odlišena, snad jen tím, že „trojka" je výše a tím je (avšak spíše intuitivně) naznačena chladnější vrstva atmosféry a tudíž (popsáno v textu) zkapalnění vodní páry. Na ostatních obrázcích pak lze vidět použití šipek hlavně pro velký oběh vody, pouze obrázek nakladatelství Didaktis šipkou naznačuje také malý oběh vody (naznačení výparu také z pevniny). Dalším kladným prvkem zvyšující didaktickou hodnotu kresby je pokus o znázornění tvorby mraku a následného deště, který z mraků padá. Jedná se obrázky nakladatelství Prodos, Didaktis a částečně také Fraus, kde to však není tak zřejmé. Tato dynamika je zachycena formou postupného ztmavování mraků (žáci ze zkušeností mohou znát, že prší hlavně z tmavých mraků). Co se týče padání srážek k zemi, tak jsou vyznačeny u všech obrázků, kromě kresby v učebnici nakladatelství Prodos, kde je pouze zachycen směr deště. V popiscích k obrázku pak je vždy uvedeno, že srážky mohou mít jak kapalnou, tak pevnou formu. Zajímavé je, že tato pevná forma je spojována na obrázcích výhradně z horami (sněží na horách, prší v nížinách). To samozřejmě neplatí obecně, nicméně zde to lze chápat jako jisté zjednodušení. Můžeme si také povšimnout, jak je zakreslen déšť (forma kapky, kuličky, nebo čárky). Nejméně jasně je na obrázcích zachycen vsak. Zřetelně (šipkami) je znázorněn na obrázku v učebnici nakladatelství Prodos. Souvisí to možná i s problematičtějším záznamem podpovrchového prostoru, který je rovněž různě zaznamenán (jako poměrně matoucí se jeví v nákresu učebnice SPN, příliš zjednodušený – bez vody – v učebnici Nová škola, nejlépe soudíme, že je znázorněno „podpovrchové dění" v učebnici Didaktis).

Z výše uvedeného popisu, který bychom mohli dále rozvíjet, je patrné, že i ve zdánlivě stejných obrázcích lze nacházet řadu dílčích rozdílů, zejména v zachycení dynamických jevů, ale i v různých detailech. Je zřejmé, že vzhledem k potřebám učebnice jsou naukové kresby zjednodušeny, přesto při podrobnějším zkoumání lze na řadě detailů rozvinou rozhovor se žáky o koloběhu vody v přírodě, který můžeme dále opřít o žákovu osobní zkušenost a tak obrázek „dokreslit“.

4 ZÁVĚR

Uvedená výzkumná sonda otevírá řadu zajímavých pohledů na učebnice po stránce obrazových komponent. Výpočtem jsme zjistili, že jejich rozsah tvoří více než třetinu celkového rozsahu učebnice, což si zaslouží jistou pozornost, zvláště proto, že řadu obrazových komponent tvoří ilustrace naukové a schémata, která pomáhají žákům pochopit jednotlivé přírodovědné jevy. Z analýzy se jeví, že čím je téma pro žáky náročnější, tím více používají autoři učebnic ilustrací. Dokladem toho je největší zastoupení grafické složky v tématu technika, jednoduché stroje a elektřina. Zajímavý rovněž je fakt, že většina učebnic se věnuje tomuto tématu, i když explicitně není uvedeno u vzdělávacího obsahu v RVP ZV. Domníváme se, že je to důsledkem jakéhosi „uprgadu“ učebnic starších vydání. Naopak u témat nových a ne tolik tradičních (osobní bezpečí, návykové látky, mimořádné události) je rozsah (i ilustrací) minimální nebo dokonce žádný. Pro všechny učebnice platí, že největší zastoupení v obrazových komponentech tvoří fotografie a ilustrační kresby, nejméně jsou naopak zastoupeny grafy, které několik učebnic vůbec neuvádí. Výzkumné šetření otevírá další otázky týkající se zejména kvalitativní analýzy jednotlivých zobrazovaných jevů a témat. Například zobrazení společenstev lesa, louky apod., kde jsou společně zachyceny zvířata, které v reálném světě např. u krmelce spolu nenajdeme. V tomto ohledu je nutno s ilustracemi pracovat obezřetně a učitel by si měl být vědomý těchto faktů, někdy možná i detailů, aby ilustrace a ostatní obrazové komponenty skutečně napomáhaly seznamování žáka s přírodovědnými jevy a pojmy a ne mu podávaly „zkreslené“ informace.

Použitá literatura

1. ALTMANOVÁ, Jitka et. al., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.
2. BRADÁČ, P., KOLÁŘ, M. a kol. *Člověk a technika 5.* Praha: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-215-6.
3. ČECHUROVÁ, M., HAVLÍČKOVÁ, J., PODROUŽEK, L. *Přírodověda 4.* SPN, 2010. ISBN 978-80-7235-466-5.
4. ČECHUROVÁ, M., HAVLÍČKOVÁ, J., PODROUŽEK, L. *Přírodověda 5.* Praha: SPN, 2011. ISBN 978-80-7235-468-9.
5. ČERVENKOVÁ, Iva. *Žák a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 107 s. ISBN 978-80-7368-924-7.
6. DANČÁK, M. *Rozmanitost přírody.* Olomouc: Prodos, 2008. ISBN 978-80-7230-227-7.
7. FRÝZOVÁ, I., DVOŘÁK. L., JŮZLOVÁ, P. *Příroda 4.* Plzeň: Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-931-5.
8. FRÝZOVÁ, I., DVOŘÁK. L., JŮZLOVÁ, P. *Příroda 5.* Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-970-4.
9. HOLOVSKÁ, H., RUKL, A. *Země ve Vesmíru 5.* Praha: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-165-4.

10. JANČOVÁ, M., GRIGÁRKOVÁ, M. *Člověk a jeho zdraví.* Olomouc: Prodos, 2010. ISBN 978-80-7230-229-1.
11. JŮVOVÁ, A. Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.) *Učebnice pod lupou.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. s. 97-106
12. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. PISA v kritickém perspektive. *Orbis scholae.* č. 1, s. 51-70. 2011. ISSN 1802-4637.
13. KHOLOVÁ, H. *Život na zemi 5.* Praha: Alter, 2011. ISBN 978-80-7245-162-3.
14. KHOLOVÁ, H. *Rozmanitost přírody 4/1.* Praha: Alter, 2010. ISBN 978-80-7245-200-2.
15. KNECHT, P. Pojmy v učebnicích zeměpisu a jejich přiměřenost věku žáků. *Pedagogická orientace, 18*(2). 2008. s. 22–36. ISBN 1211-4669.
16. KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-174-4. s. 107-120.
17. KOLEKTIV. *Člověk a jeho svět - učebnice pro 4. ročník ZŠ.* Brno: Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-142-8
18. KOLEKTIV. *Člověk a jeho svět - učebnice pro 5. ročník ZŠ.* Brno: Didaktis, 2011. ISBN 978-80-7358-169-5.
19. LAUGKSCH, C. R. Scientific literacy: A conceptual overview. *Science Education*. No. 1, 2000. pp.71-94. ISSN 0036-8326.
20. MATYÁŠEK, J., ŠTIKOVÁ, V., TRNA, J. *Přírodověda 5.* Brno: Nová škola, 2011. ISBN 978-80-7289-301-0.
21. MIKK, J. Učebnice: budoucnost národa. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. s. 11-23
22. NOVOTNÝ, A. a kol. *Rozmanitost přírody 4/2.* Praha : Alter, 2008. ISBN 978-80-7245-223-1.
23. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
24. PRŮCHA, J. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.) *Učebnice pod lupou.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. s. 9-22.
25. SIKOROVÁ, Zuzana. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010, 127 s. ISBN 978-80-7368-923-0.
26. ŠTIKOVÁ, V. *Člověk a jeho svět přírodověda pro 4. ročník.* Brno: Nová škola, 2012. ISBN 978-80-7289-446-8.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Šimik, PhD., Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky
Mlýnská 5, Ostrava 701 03
Tel: 597 092 677
email: ondrej.simik@osu.cz

INTUITION IN DECISION MAKING: REVIEW OF STUDIES IN SLOVAKIA

Eva Ballová Mikušková

Abstract

Intuition in research of judgment and decision making is a relatively new issue with implications on experts´ decision making, effectiveness of analytical and intuitive processes in the quality of judgment and decision making processes. The intuition research has increased in a last few years in Slovakia. The most researched fields are intuition as a rational strategy, as cognitive style, as expertise, as amount of information search, intuition and miserly processing, the unconscious thought theory, cross-cultural differences in intuition and measuring intuition.

Key words: *intuition, rationality, decision making, judgment*

Intuition has recently come into the center of attention of researchers as a valid scientific topic and it has been studied in Slovakia only in last few years, thus the rationale of this paper is to give a brief review of what has been done in the field of intuition in last few years. In Slovakia there are several fields of intuition research: intuition as a rational strategy, intuition as expertise, and measuring intuition. In current paper I provide review of Slovak studies in each field and in concluding section I present table summarizing these studies (Table 1).

1 INTUITION AS RATIONAL STRATEGY?

We are often not aware why we feel what we feel (Wilson et al., 1993). We feel that we are supposed to give rational explanations, especially in our professional lives and to base our qualified decisions on solely intuition would be considered as careless. Mental processes that control our social behavior are different from mental processes that explain this behavior. It is often the case that inner feelings guide our actions and only subsequently our mind gives rational explanation to them. The many cognitive errors resulting from such miserly processing (Stanovich, 2011) were amply documented in heuristics and biases literature (Tversky & Kahneman, 1974).

Although in 2012 Stríženec (2012) published chapter focused on review of foreign papers on intuitive thinking (specifically, the role of intuitive thinking in decision-making), the first concise collection of reviews regarding intuition research was published in 2013 (Hanák, Ballová Mikušková, & Čavojová, 2013) [1]. This work followed previous editions on Decision making and Judgment, which were focused more on presenting the classical view on judgment and decision making (Bačová, 2010, 2011, 2012). Theoretical contribution was focus on positive attributes of intuition (Ballová Mikušková, 2013a) and classification of various approaches to intuition (Čavojová, 2013).

For example, Čavojová (2013) gives a brief summary of the most typical approaches toward characterization of intuition in cognitive psychology; each of them emphasizing different facet of intuition:

> 1) Intuition can be viewed as automatic process of our mind, which is largely autonomous and unconscious. Such automatic processes often rely on experience and

[1] Some aspects of intuitive thinking (e.g. relationship of intuition and „ordinary language“) are discussed also by Kusá (2011).

recognition of patterns (Klein, 1998) and are characterized as fast and correct judgment (Myers, 2002).

2) Intuition as heuristic problem solution (Gilovich, Grifin, & Kahneman, 2002; Kahneman, 2003), which is fast, but often leads to cognitive biases and errors.

3) Intuition as gut feeling (Gigerenzer, 2008) and emphasis on emotional component of intuition (Betsch, 2004), which leads to preference of choices.

4) Intuition as holistic approach to problem solution (Myers Briggs, McCaulley, Quenk, & Hammer, 1998) characterized as perception through unconscious incubation and discovery of hidden relationships between things (Dijksterhuis & Nordgren, 2006).

5) Multifactorial view on intuition (Glöckner & Witteman, 2010; Hogarth, 2001, 2010; Sadler-Smith, 2008). Glöckner and Witteman (2010) distinguish between four types of automatic processes belonging under umbrella term of „intuition“: (1) associative, (2) recognition, (3) accumulative, and (4) constructive.

Furthermore, Ballová Mikušková (2013) discusses the definitions of intuitions according to different authors (the intuition as a source of knowledge and as an automatic process – fast, spontaneous, based on little information, domain-specific, based on experience) and effectiveness and quality of intuitive reasoning and decision making (the conditions under which we can rely on intuition). She concludes that (1) the quality of intuitive reasoning and decision making is influenced by several factors, such as personality traits, cognitive style, preferred strategy, situational factors, emotions and personal history; (2) individual differences depend on the domain, in which people use intuition; and (3) for effective reasoning and decision making is important to evaluate the situations and the risks properly and choose the adequate tools (intuition or rationality, or their appropriate combination).

Also according to Čavojová (2013), intuitive decision making can be as rational as analytical decision making; with certain types of tasks and in certain type of environment it can be the only way of decision making (either because of lack of relevant information or computational intractability). Emotions in intuition serve also an adaptive function. They function as entry information, when they are associated with preferred (or rejected) alternative; on the other hand they function as outcome gut feeling, which enters the awareness on the basis of information processing from the environment. Correct evaluation of intuition relies in recognizing one´s own feelings and their critical appraisal. And finally, intuition seems to be a suitable way of dealing with uncertainty – strategy of accepting inevitable uncertainty represents an advantage against decreasing uncertainty, which if used excessively can lead to “analysis paralysis” and neuroses.

2 INTUITION AND MISERLY PROCESSING

Čavojová, Ballová Mikušková, and Hanák (2013) examined whether deliberative people are more “immune” toward miserly processing, i.e. they engage in more reflective thinking, as measured by Cognitive Reflection Test (CRT, Frederick, 2005). They identified intuitive and deliberative people based on their score in two questionnaires measuring intuitive processing of information (Rational-Experiential Inventory – REI – Pacini and Epstein, 1999; Preference for Intuition/Deliberation Scale – PID – Betsch, 2004) and they compared their performance in CRT. Results showed that preference for deliberation does not guarantee that participant would not fall prey to intuitive (and erroneous) solution, nor that intuitive people were less inclined to think deeply about cognitive tasks.

In similar vein, Čavojová and Hanák (2014) tested a new tri-partite model of rational thinking (Stanovich, 2011), which allows for assessing various aspects of rational decision making. Because of assumed multi-faceted nature of rationality, it is necessary to establish which measuring paradigms are best suited to assess it. They examined relationships between several testing paradigms from JDM literature, such as the jelly bean task (Kirkpatrick & Epstein, 1992), cognitive reflection test (Frederick, 2005) and Wason´s selection task. Higher scores in these testing paradigms were hypothesized to constitute a resistance to miserly processing. They also examined two other dimensions of fluid rationality: temporal discounting of the reward and acceptance of risk (Frederick, 2005), and several measures of cognitive style containing a preference for intuition or deliberation (PID, REI, Cognitive Style Indicator – CoSI – Cools and Van den Broeck, 2007, and Myers-Briggs Type Indicator – MBTI – Myers Briggs et al., 1998). The lack of strong mutual relationships between these measures, together with low internal consistency for a composite score of resistance to miserly processing, rather undermined the construct of miserly processing. There were also very weak relationships with other constructs hypothesized to be other dimensions of fluid rationality besides resistance to miserly processing. Such results seem to support Stanovich's (2011) hypothesis about multifactorial fluid rationality.

Hanák (2014) also examined whether more deliberative participants (identified by self-report PID inventory) would also show higher motivation to properly and normatively solve a task designed to measure their inconsistency and discrimination to details (CWS Index). He found significant differences among four groups of participants (deliberative, intuitive, both below median, both above median) in levels of inconsistency. Totally consistent respondents were significantly more likely to be from the deliberative and mixed (high in deliberation and in intuition) groups.

3 INTUITION AS EXPERTISE[2]

Sometimes, intuitive (heuristic) strategies are considered as non-compensatory and analytic (normatively correct) strategies as compensatory. Hanák, Sirota, and Juanchich (2013) examined the claim in decision making literature that most novices use an extensive set of cues in a compensatory way to make their decisions (i.e., compensatory strategies), whereas most experts use a limited set of relevant cues in a non-compensatory way (i.e., non-compensatory strategies). They tested the generalizability of these conclusions in a personnel selection context with students as novices and recruiters as experts. They found out that, in contrast with previous research, both novices and experts mostly used compensatory strategies and that experts used them more often than novices. Further, consistently with previous research, experts allocated more importance than novices to cues predicting future job performance.

4 INTUITION AS AMOUNT OF INFORMATION SEARCH

Some authors (e.g. Westcott, 1961) associate intuition with amount of information search and, Čavojová and Hanák (in press) examined the assumption that intuition is associated with less information search. They studied two different domains (financial and recruiting) and employed different manipulation (time stress and instruction). The main aim of both studies was to examine whether preference for intuition (as cognitive style) would lead to less information search with respect to expert and non-expert population, with experience as

[2] In recent years research of naturalistic decision-making was established and some authors (e.g. Gurňáková, 2011) discuss the role of intuition in naturalistic decision making paradigm.

moderator affecting intuitive people more in terms of searching for less information. They showed that situational manipulations, such as inducing time stress or giving instruction to think intuitively, affect information search more than preferred cognitive style and that it is necessary to examine intuition in context-specific tasks as the experience plays a crucial role in the searching information when making decision.

5 INTUITION AS COGNITIVE STYLE

Sarmány-Schuller and Kuračka (2012) focused on the relation between the "analytical-intuitive" dimension of the cognitive style (measured by Cognitive Style Index – CSI) and decision-making in the Iowa Gambling Task (IGT). They built research on the hypothesis of somatic markers and on the role of emotions in the process of decision. They found out no difference between intuitive and analytical participants in performance in IGT. However, the intuitive participants chose more "safer" decks. Research results suggest the effect of intuition on decision-making in terms of avoiding risky choices.

6 MEASUREMENT OF INTUITION

Hanák (2013a, 2013b) gives an exhaustive review of various methods for identification of preferred cognitive styles associated with intuition, such as MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), REI (Rational-Experiential Inventory), PID (Preference for Intuition/Deliberation), PMPI (Perceived Models of Processing inventory, Burns & D'Zurilla, 1999), GDMS (General Decision Making Style scale, Scott & Bruce, 1995) and CoSI (Cognitive Styles Indicator). He concludes that some questionnaires measuring intuition, although reliable, correlate with each other only weakly. These results are inconsistent with the notion of monolithic intuition as a stable personality characteristic or cognitive style, which persisted in the past. Hanák (2013b) critically evaluates self-reported measures of intuition. According to him, there are psychometric tools that can distinguish people who prefer intuitiveness and rationality, and these tendencies are manifested in behavior, also in the successful solving of different tasks as well as in the life and work style. Hanák (2013b) concludes that although the REI, PID and GDMS questionnaires do not reliably predict specific performance at lower cognitive and logical tasks, in complex behavior and thinking is their predictive validity on a satisfactory level.

Ballová Mikušková, Hanák, and Čavojová (under review) examined some of the measures reviewed by Hanák (2013a, 2013b) empirically: they validated Rational-Experiential Inventory[3] and Preference for Intuition/Deliberation Scale in Slovak sample of 860 working adults and students. The results showed that both PID and REI have good internal consistency, structures of Slovak versions correspond with the original versions, and both scales have good construct validity. By correlating PID and REI with CoSI and MBTI they identified also three types of decision-making (decision-making based on cognitions, decision-making based on affect and holistic processing, and planned, structured decision-making).

6.1 Master Rationality Motive Scale (MRMS)

What is rationality and what comprises rational behaviour of humans is in the centre of heated debate in judgement and decision making literature. Recently, Stanovich (2011) proposed a new tripartite model of human mind with an emphasis on "reflective mind" – our ability to

[3] Another studies related to the examination of the REI are for example those from Pilárik and Sarmány-Schuller (2011) or Slyšková and Pilárik (2010).

reflect our goals and motives, which enables us to decide, when to act upon “intuition” and when it is necessary to question our first impulses and base a decision on reflective deliberation. However, people differ not only in their abilities to use reflection, but also in their motivation for such rational behaviour. Master Rationality Motive Scale proposed by Stanovich (2011) measures the construct of rational motivation (felt need for rational integration). In Slovakia, Hanák, Čavojová, and Ballová Mikušková (2014) used MRMS to assess rational motivation of future teachers with two preliminary goals: (1) to adapt MRMS for use in Slovak research and education and verify its psychometric properties and (2) to explore the construct of rational motivation among future teachers. The results indeed showed that MRMS has quite low internal consistency (Cronbach´s alpha = .638) and measures at least two major factors. Future teachers did not show substantial inclination to rational thinking, as reflected by the middle range scores. Hanák et al. (2014) also did not find any significant differences in rational motivation between men and women. Together with results of related studies (Čavojová & Ballová Mikušková, 2014) it points to the need of including course of critical and rational thinking into curriculum of (not only) pedagogical faculties.

7 THE UNCONSCIOUS THOUGHT THEORY

When we are talking about intuition research, we cannot forget to mention research of the Unconscious Thought Theory (UTT) formulated by Dijksterhuis and Nordgren (2006). In Slovakia theoretical background of UTT is presented by Harenčárová (2012); she deals with criticism in the methodological and empirical field: Dijksterhuis's and Nordgren's results weren’t always successfully replicated. Ballová Mikušková and Čavojová (2014) tried to replicate the unconscious thought advantage (UTA), which states that complex decisions are better handled by unconscious thinking. They designed an experiment using similar material as the Dijksterhuis's and Nordgren's study (choosing between four different apartments, each described by 12 attributes). They succeed in constructing the task that was complex enough for participants; it was still possible to identify the best and worst alternative. However, they did not replicate the results suggested by UTT. However, further experiments in this area are needed to conclude, whether UTT theory is incorrect.

8 CROSS-CULTURAL DIFFERENCES IN INTUITION

Brezina (2011) put intuition even in wider cultural context. Coming across conclusions finding intuition teachable, and a notable deal of evidence determining intuitive way of thinking as typical for the East, he studied Zen literature in order to bridge the message of its techniques with the vocabulary of modern psychology. Learning how to recognize – not necessarily understand – and employ the proper sets of stimuli coming from the unconsciousness can be seen as a function of mastering what Zen literature refers to as a) unconscious concentration, b) clarity of mind and thought and c) spontaneity in action. He discusses each of these virtues on its own, yielding conclusions that boost more questions for the future direction of research in area of intuition.

Ballová Mikušková (2013b) explored cultural and gender differences in deliberation and intuition between Slovak and Czech participants. Somewhat surprisingly, Slovaks showed higher inclination towards rationality and gender differences had very similar pattern in both nations. While Slovak women tend to rate themselves as more intuitive (measured by PID) and Slovak men as more rational (measured by REI), Czech women tend to rate themselves as more experiential (measured by REI), too. Although, these findings provided some support for cultural differences between both countries, also another explanation was possible – the majority of the Slovak sample were students with an economic orientation (administrative

workers, managers, students of economy etc.) while participants in the Czech sample were mainly social workers.

9 CONCLUSION

The review of research related to study of intuition provided in this paper is far from exhaustive. Because it is relatively new field of research, especially in Slovakia, I concentrated on the brief review of work done here in recent years. Readers can find further information in the original articles and studies provided in the table below.

Table 1 Review of intuition studies in Slovakia

	authors	**year**	**field**
theoretical studies	Kusá	2011	of intuition and „ordinary language“
	Brezina	2011	cross-cultural differences in intuition
	Stríženec	2012	review of foreign intuition research
	Harenčárová	2012	UTT
	Hanák, Čavojová and Ballová Mikušková	2013	concise collection of reviews intuition research
	Čavojová	2013	classification of various approaches to intuition
	Ballová Mikušková	2013a	positive and negative attributes of intuition
	Hanák	2013a	methods for measuring intuition
	Hanák	2013b	predictive validity of intuition measurements
	Ballová Mikušková	2013b	cross-cultural differences in intuition
research studies	Sarmány-Schuller, Kuračka	2012	intuition as cognitive style
	Čavojová, Hanák, Ballová Mikušková	2013	intuition and miserly processing
	Hanák, Sirota, and Juanchich	2013	intuition as expertise (non/compensatory strategies)
	Čavojová, Hanák	2014	tri-partite model of rational thinking (Stanovich, 2011)
	Hanák	2014	consistency in decision-making
	Čavojová, Hanák	in press	intuition as amount of information search
measurement of intuition	Túnyiová, Sarmány-Schuller	2011	neurophysiology of intuition
	Hanák, Čavojová, and Ballová Mikušková	2014	Master Rationality Motive Scale
	Ballová Mikušková, Hanák, and Čavojová	under review	validization of PID and REI
experi-ments	Ballová Mikušková, Čavojová	2014	UTT

Intuition is really exciting topic for lay people and researchers, alike. The aim of this paper was to enhance the more interest in the topic, so we can reliably determine when it is

advisable to live by intuition and when intuition reflects only automatic responses, which would profit from more deliberate scrutiny. After all, analytic and intuitive processes are both very valuable, as Poincare noted almost century ago: “It is through science that we prove, but through intuition that we discover”.

References

1. BAČOVÁ, V. (2010). Rozhodovanie a usudzovanie I: Pohľady psychológie a ekonómie (p. 207). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
2. BAČOVÁ, V. (2011). Rozhodovanie a usudzovanie II: Oblasti a koncepcie (p. 187). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
3. BAČOVÁ, V. (2012). Rozhodovanie a usudzovanie III: Aspekty, javy, aplikácie (p. 262). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
4. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2013a). Intuícia: Dobrý sluha, zlý pán? In R. Hanák, E. Ballová Mikušková, & V. Čavojová (Eds.), Rozhodovanie a usudzovanie IV: Aplikácie a implikácie intuície. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
5. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2013b). Preferencia deliberatívnych a intuitívnych rozhodovacích štýlov u Slovákov a Čechov. In International conference „Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií IV.", 27. a 28. novembra 2013. Bratislava.
6. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., & Čavojová, V. (2014). Failure to replicate the unconscious thought advantages. In ICDADM Praha.
7. BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., HANÁK, R., & ČAVOJOVÁ, V. (under review). Intuition versus deliberation: psychometric properties of two self-reported scales. Journal of Personality Assessment.
8. BETSCH, C. (2004). Präferenz für Intuition und Deliberation (PID): Inventar zur Erfassung von affekt- und kognitionsbasiertem Entscheiden. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 25(4), 179–197.
9. BURNS, L., & D’ZURILLA, T. (1999). Individual Differences in Perceived Information-Processing Styles in Stress and Coping Situations: Development and Validation of the Perceived Modes of Processing Inventory. Cognitive Therapy and Research;, 23(4), 345–371.
10. COOLS, E., & VAN DEN BROECK, H. (2007). Development and validation of the Cognitive Style Indicator. The Journal of Psychology, 141, 359–387.
11. ČAVOJOVÁ, V. (2013). O racionalite intuície. In R. Hanák (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie IV. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV (in press).
12. ČAVOJOVÁ, V., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2014). Developing contaminated mindware measure. In INTED2014 Proceedings.
13. ČAVOJOVÁ, V., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., & HANÁK, R. (2013). Preferencia k deliberácii: (ne)istota úspechu v kognitívnych úlohách. In Kognitivní věda a umělý život (pp. 53–58). Opava: Slezká univerzita v Opavě.
14. ČAVOJOVÁ, V., & HANÁK, R. (n.d.). How much information do you need? Interaction of intuitive processing with expertise. Studia psychologica.
15. ČAVOJOVÁ, V., & HANÁK, R. (2014). Assessing fluid rationality and its relations to cognitive styles. In T. Ahram, W. Karwowski, & T. Marek (Eds.), Proceedings of the 5th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics AHFE 2014, Kraków, Poland 19-23 July 2014.
16. DIJKSTERHUIS, A., & NORDGREN, L. F. (2006). A Theory of Unconscious Thought. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 95–109.
17. FREDERICK, S. (2005). Cognitive Reflection and Decision Making. Journal of Economic Perspectives, 19(4), 25–42.

18. GIGERENZER, G. (2008). Gut Feelings: Short Cuts to Better Decision Making (p. 288). London: Penguin Books Ltd.
19. GILOVICH, T., GRIFIN, D., & KAHNEMAN, D. (2002). Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment. New York: Cambridge University Press.
20. GLÖCKNER, A., & WITTEMAN, C. (2010). Foundation for tracing intuition: models, findings, categorizations. In A. Glöckner & C. Witteman (Eds.), Foundation for tracing intuition: Challenges and Methods (pp. 1–23). Hove and New York: Psychology Press.
21. GURŇÁKOVÁ, J. (2011). Úvod do naturalistického rozhodovania (p. 209). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
22. HANÁK, R. (2013a). Nástroje na meranie intuície. In R. Hanák, E. Ballová Mikušková, & V. Čavojová (Eds.), Rozhodovanie a usudzovanie IV (pp. 71–100). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
23. HANÁK, R. (2013b). Prediktívna validita dotazníkov merajúcich intuíciu PID, REI a GDMS. In R. Hanák, E. Ballová Mikušková, & V. Čavojová (Eds.), Rozhodovanie a usudzovanie IV: Aplikácie a implikácie intuície (pp. 101–130). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
24. HANÁK, R. (2014). Are deliberative people more consistent in decision making? In T. Ahram, W. Karwowski, & T. Marek (Eds.), Proceedings of the 5th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics AHFE 2014, Kraków, Poland 19-23 July 2014.
25. HANÁK, R., BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E., & ČAVOJOVÁ, V. (2013). Rozhodovanie a usudzovanie IV: Aplikácie a limity intuície (p. 186). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
26. HANÁK, R., ČAVOJOVÁ, V., & BALLOVÁ MIKUŠKOVÁ, E. (2014). Educating rationality: assessing master rationality motive in future teachers. In INTED2014 Proceedings.
27. HANÁK, R., SIROTA, M., & JUANCHICH, M. (2013). Experts use compensatory strategies more often than novices in hiring decisions. Studia psychologica, 55(4), 251–263.
28. HARENČÁROVÁ, H. (2012). Vedomé a nevedomé myslenie v kontexte komplexného rozhodovania. In V. Bačová (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie III: Aspekty, javy, aplikácie (pp. 135–160). Bratislava: ÚEP SAV.
29. HOGARTH, R. M. (2001). Educating Intuition (p. 335). Chicago: The University of Chicago Press, Ltd.
30. HOGARTH, R. M. (2010). Intuition: A Challenge for Psychological Research on Decision Making. Psychological Inquiry, 21(4), 338–353. doi:10.1080/1047840X.2010.520260
31. KAHNEMAN, D. (2003). A perspective on judgement and choice. Mapping bounded rationality. American Psychologist, 58(9), 697–720.
32. KIRKPATRICK, L. A., & EPSTEIN, S. (1992). Cognitive-Experiential Self-Theory and Subjective Probability: Further Evidence for Two Conceptual Systems. Journal of Personality and Social Psychology, 63, 534–544.
33. KLEIN, G. A. (1998). Sources of power: How people make decisions. Cambridge, MA: MIT Press.
34. KUSÁ, D. (2011). Intuitive thought and “ordinary” cognitions. Studia Psychologica, 53(2), 111–122.
35. MYERS BRIGGS, I., MCCAULLEY, M. H., QUENK, N. L., & HAMMER, A. L. (1998). MBTI Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator (Third Edit., p. 420). Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

36. MYERS, D. G. (2002). Intuition: Its Powers and Perils (p. 322). New Haven & London: Yale University Press.
37. PACINI, R., & EPSTEIN, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. Journal of Personality and Social Psychology, 76(6), 972–987.
38. PILÁRIK, Ľ., & SARMÁNY-SCHULLER, I. (2011). Personality predictors of decision-making of medical rescuers. Studia psychologica, 53(2), 175–184.
39. SADLER-SMITH, E. (2008). Inside Intuition (p. 352). London and New York: Routledge.
40. SARMÁNY-SCHULLER, I., & KURAČKA, P. (2012). Dimension of the Cognitive Style "Analytical-intuitive" and the Successful Problem Solving in the "IGT" Experimental Situation. Studia psychologica, 54(2), 95–110.
41. SCOTT, S. G., & BRUCE, R. a. (1995). Decision-Making Style: The Development and Assessment of a New Measure. Educational and Psychological Measurement, 55(5), 818–831. doi:10.1177/0013164495055005017
42. SLYŠKOVÁ, I., & PILÁRIK, Ľ. (2010). Rozhodovanie a intuícia manažérov z perspektívy Teórie kognitívneho a experienciálneho Self. In Rozhodovanie v kontexte kognície, osobnosti a emócií III. Nitra.
43. STANOVICH, K. E. (2011). Rationality and the Reflective Mind. New York: Oxford University Press.
44. STRÍŽENEC, M. (2012). Úloha intuitívneho myslenia pri rozhodovaní. In V. Bačová (Ed.), Rozhodovanie a usudzovanie III: Aspekty, javy, aplikácie (pp. 109–134). Bratislava: ÚEP SAV.
45. TVERSKY, A., & KAHNEMAN, D. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Science, 185(4157), 1124–1131. doi:10.1126/science.185.4157.1124
46. WESTCOTT, M. R. (1961). On the Measurement of Intuitive Leaps. Psychological Review, 684(9), 267–274.
47. WILSON, T. D., LISLE, D. J., SCHOOLER, J. W., HODGES, S. D., KLAAREN, K. J., & LAFLEUR, S. J. (1993). Introspecting About Reasoning Can Reduce Post-Choice Satisfaction. Personality and Social Psychology Bulletin, 19(3), 331–339.

Acknowledgment
This work was supported by Slovak grant agency VEGA 2/0064/13: „*Decision making of experts: Using intuition for solution of strategic tasks*" awarded to Vladimíra Čavojová.
I would like to thank PaedDr. Vladimíra Čavojová, PhD. for helpful comments.

Kontaktní údaje
PhDr. Eva Ballová Mikušková, PhD.
Katedra pedagogickej a školskej psychológie, PF UKF
Drážovská 4, 94901 Nitra
Tel: +421 037 6408 220
email: ebmikuskova@ukf.sk

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V KONTEXTU DIDAKTIKY MATEŘSKÉHO JAZYKA

LITERACY IN THE CONTEXT OF MOTHER TONGUE DIDACTICS

Hana Voralová

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na didaktiku mateřského, resp. českého jazyka ve vyučovacím kontextu. Shrnuje poznatky o současném stavu odborné literatury oborové didaktiky, zabývá se jejím specifickým postavením v systému věd, vzájemným vztahem mezi jednotlivými složkami vyučovacího předmětu český jazyk a literatura a jejich integrací do pedagogické praxe. V souvislosti s vlastním výzkumem autorka příspěvku upozorňuje na nedostatečné propracování didaktiky čtení sekundárního vzdělávání, zejména pak u dospívajících s dyslexií, a na základě předpokladu modifikovatelnosti lidského organismu dle metody Instrumentálního obohacování prof. Reuvena Feuersteina (FIE) chce ověřit, zda lze s pomocí FIE rozvíjet dovednost čtení u dospívajících dyslektických jedinců.

Klíčová slova: *čtenářská gramotnost, didaktika jazyka, dyslexie, Instrumentální obohacování*

Abstract

This paper focuses on teaching the mother tongue language; or Czech language didactics in the educational context. It summarizes the findings of the current state of scientific literature specialized didactics, discusses its specific position in the system of sciences, correlation between different components of teaching the Czech language and literature, and their integration into teaching practice. In connection with the author's own research, the article reminds of a lack of refining didactic reading of secondary education, especially in adolescents with dyslexia, and on the assumption of modifiability of the human organism by the method of the Instrumental Enrichment by Prof. Reuven Feuerstein (FIE) wants to verify whether using the FIE can develop reading skills of the adolescent dyslexic individuals.

Key words: *Literacy, Czech language Didactics, Dyslexia, Instrumental Enrichment*

1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A DIDAKTIKA MATEŘSKÉHO JAZYKA

1.1 Vymezení pojmu didaktika jazyka a transdisciplinarita oboru

Didaktiku mateřského, resp. českého jazyka lze chápat jako vědní disciplínu na pomezí aplikované lingvistiky a pedagogiky, která je napříč odbornou literaturou vymezována a označována různě (srov. Svoboda, 1977; Jelínek, 1979; Čechová, Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Šebesta, 2005; Pacovská, 2012). My budeme vycházet z označení **„metodika vyučování“** a zohledňovat budeme jak praktickou, tak teoretickou stránku oboru podle K. Šebesty (2005), jenž staví didaktiku do role zprostředkovatele mezi praxí jazykového vyučování a rovinou základních věd. Zajímavý, a v současné odborné literatuře ojedinělý, přístup volí J. Pacovská (2012). **Oporu pro metodiku vyučování českému jazyku hledá v kognitivním vědeckém přístupu**, teoretický základ je pro ni tedy systém kognitivních věd.

Kognitivní lingvistika vychází z předpokladu, že řeč má vedle dorozumívací funkce i funkci poznávací, jež umožňuje účastníkům komunikace poznávat sebe i svět kolem sebe. Z hlediska didaktiky jazyka tedy půjde o vědomí provázanosti jazyka a myšlení. J. Pacovská (2012) upozorňuje na **interdisciplinaritu mezi didaktikou a dalšími disciplínami kognitivní vědy**, opírá se o publikaci J. T. Kleinové a ve své práci si vybírá vedle termínů interdisciplinarita nebo multidisciplinarita **pojem transdisciplinarita**, který vnímá jako „sjednocení": „Jednotlivé disciplíny už přestávají hrát podstatnou roli a jejich dílčí přispění k vymezenému tématu a k metodám zkoumání je stěží identifikovatelné" (Pacovká, 2012, s. 21). Pro splnění požadavku transdisciplinarity mezi didaktikou a dalšími obory je podle J. Pacovské potřeba, aby se i učitelé, jako ti, kdo didaktiku aplikují v praxi, dále vzdělávali a překračovali rámec svého oboru.

K modelům didaktiky jazyka a její spolupráce s dalšími vědními disciplínami se vyjadřuje i K. Šebesta, který volí pro zprostředkující část didaktiky jazyka mezi praxí jazykového vyučování a základními vědami termín **pedagogická lingvistika**, ten pak dále vymezuje podle modelů vypracovaných B. Spolskym, W. F. Mackeyem a H. H. Sternem. Přiklání se k modelu H. H. Sterna, podle kterého pracuje pedagogická lingvistika se čtyřmi základními pojmovými okruhy: **jazyk, resp. komunikace (lingvistika), učení se jazyku (psychologie, psycholingvistika, sociolingvistika), vyučování jazyku (pedagogika a obecná didaktika) a kontext jazykového učení a vyučování (sociologie, sociolingvistika, pedagogika)**, ty poté K. Šebesta zapojuje do vzájemného vztahu s didaktikou (Šebesta, 2005).

2.2 Vztah komunikační výchovy k ostatním složkám předmětu CJL

Koncepce vyučování českého jazyka se neustále vyvíjí, dlouhou dobu byla výuka zacílena pouze na osvojování gramatických poznatků, ale od konce devadesátých let je, s ohledem na změny kurikula a především na změny uvnitř společnosti, zaměřena více na komunikační výchovu. **Komunikační výchova je dnes vedle jazykové a literární výchovy nedílnou součástí českého jazyka jako učebního oboru a studium jazykových prostředků by mělo být uzpůsobeno z hlediska potřeb jazykové praxe.** Podle J. Pacovské (2012) by mohla právě tato proměna nejlépe umožnit, aby se v praktické výuce začaly častěji objevovat poukazy na kognitivní aspekty jazyka. Uvádí však, že je takový přístup v praxi, na školách i v kurikulárních materiálech, spíše vzácností. Za prozatím nejvhodnější prostředek k rozvíjení poznávacích funkcí u dětí a adolescentů označuje metodu Instrumentálního obohacování.[1]

V didaktice K. Šebesty je komunikační výchova definována jako ta složka „předmětu český jazyk a literatura, která se orientuje na rozvíjení komunikačních dovedností žáků a studentů: dovednosti číst, psát, mluvit a naslouchat. Tato čtveřice dovedností také vytváří základ strukturace učebních obsahů komunikační výchovy. Pro jejich další diferenciaci se nabízejí především dvě hlediska: funkční charakteristika komunikace (záměr, který komunikant sleduje) a typ komunikace a textu, k němuž se komunikační činnost vztahuje" (Šebesta, 2005, s. 69). Čtení a psaní dále rozlišuje na základní a pokročilé a právě rozvíjení pokročilého čtení a psaní je spojováno s pojmem funkční gramotnost.[2] Podle J. Pacovské zasluhují pozornost především pojmy: „záměr mluvčího (pisatele) a rozčlenění receptivních dovedností, naslouchání a čtení na **praktické, věcné, kritické a zážitkové**", odkazuje zde na práci K. Šebesty a na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Pacovská, 2012, s. 142).

[1] Pro metodu se užívá mezinárodně anglický název Feuerstein´s Instrumental Enrichment, ve zkratce FIE. Jejím předpokladem je chápání lidského organismu ve smyslu otevřeného systému, který je schopen modifikace, úroveň kognitivních schopností lze dále rozvíjet v interakci s prostředím (Feuerstein, 1980).

[2] Rozlišují se tři druhy funkční gramotnosti: gramotnost literární, gramotnost informační a gramotnost numerická (počtářská). Do protikladu k funkční gramotnosti je pak stavěna gramotnost základní, která je zacílena na osvojení si elementární dovednosti rozeznávat písmena, skládat je v slova a slova ve věty (Šebesta, 2005).

Integrace komunikační výchovy do pedagogické praxe je ve výstupech pedagogické praxe studentů FF UK hodnocena problematicky: „Během praxe studenti zjišťují, že na řadě škol se z komunikační výchovy uchytily jen zlomky. Ukázalo se, že prvořadými cili vyučovacích hodin je stále fixování pravopisných a mluvnických znalostí, případně nácvik slohových postupů. Tento stav je politováníhodný, neboť komunikační výchova plní funkci výrazného motivačního činitele: na konci každé vyučovací hodiny je všem jasné, k čemu se to, co se právě naučili, může hodit … praxe studentů dokumentovaly, že postavení komunikační výchovy ve výuce není dosud stabilizované“ (Pacovská, 2012, s. 141).

Na nevyváženost všech složek ve výuce předmětu český jazyk a literatura, zejména pak ve výuce na středních školách, upozorňuje i J. Kostečka, středoškolský učitel, na stránkách *Učitelských novin* (2002) a časopisu *Český jazyk a literatura* (2002/2003). Jeho návrh na rozdělení českého jazyka a literatury na dva samostatné předměty, tj. český jazyk a komunikační výchovu a zvlášť literární výchovu, rozpoutal vlnu diskuse. My se přikláníme k názoru, že je důležité jazykovou i literární složku předmětu propojovat. Svým výstupem ale J. Kostečka poukázal i na to, že mají české střední školy pro výuku mateřštiny malou hodinovou dotaci, s tím na základě vlastní praxe naopak souhlasíme. Některé střední školy dnes již efektivně využívají školních vzdělávacích programů[3] k tomu, aby mohly s hodinovou dotací volněji disponovat. Úprava kurikulárních dokumentů tedy situaci se špatnou hodinovou dotací usnadnila.

Hovoříme-li o didaktice jazyka, měli bychom mít na mysli didaktiku všech složek vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Komunikační výchova, zejména pak výuka čtení, zasahuje jak do jazykové výuky, tak do té literární. Nelze proto souhlasit s návrhem J. Kostečky na rozdělení předmětu. Dokonce i odborná literatura se zaměřuje na výuku čtení v kontextu literárním (srov. Toman, 2007; Doležalová, 2011, Palenčárová; Gejgušová 2003). V očekávaných výstupech RVP pro ZV i G je dovednost čtení s porozuměním uváděna do kontextu práce s texty různého charakteru, a tedy i texty uměleckými. Stejné je to i v případě současné podoby státní maturitní zkoušky (srov. Rámcové vzdělávací programy ZV, G; Katalogy požadavků pro zkoušky společné části maturitní zkoušky).

2.3 Komunikační výchova v odborné literatuře

Komunikační výchova začala postupně pronikat i do současných didaktických příruček a publikací určených učitelům a studentům učitelství českého jazyka. Podrobně se objevuje ve dvou již zmíněných didaktikách J. Pacovské a K. Šebesty, dále pak v didaktikách autorského kolektivu pod vedením I. Gejgušové a v didaktice M. Čechové a Vl. Styblíka, částečně pak v didaktice autorského kolektivu pod vedením J. Svobodové. Ti komunikační výchovu vnímají spíše v kontextu výuky slohu, která se postupně přiblížila komunikačnímu rámci prostřednictvím výuky funkční stylistiky. V didaktice určené učitelům na druhém stupni základních škol pod vedením P. Hausera se zmínka o komunikační výchově neobjevuje vůbec (srov. Pacovská, 2012; Šebesta, 2005; Gejgušová, 2006; Čechová, Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Hauser, 2007).

Specifické postavení mezi výše uvedenými texty zaujímají didaktiky primárního jazykového vzdělávání, v jejichž obsahu je především výuka počátečního čtení a psaní. (srov. Křivánek, Wildová, 1998; Doležalová, 2001; Toman, 2007). Jak jsme již uvedli, čtení je jednou ze složek komunikační výchovy, a tedy i nedílnou složkou předmětu český jazyk a literatura. Tím spíš je žádoucí, aby se z hlediska didaktiky oboru tento pojem objevoval nejen v literatuře zaměřené na základní čtení, tj. prvopočáteční osvojování dovednosti číst, ale i

[3] Obecně užívaným zkráceným označením je ŠVP nebo RVP pro Rámcové vzdělávací programy. RVP vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední), podle ŠVP se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách.

v literatuře určené didaktikům sekundárního vzdělávání. Přikláníme se k názoru K. Šebesty: „Pokud čtení a psaní nechápeme jen jako formální techniku práce s grafickým záznamem, pak je zřejmé, že je potřeba věnovat jim pozornost nejen na prvním stupni školy, ale setrvale, i po skončení školní docházky … osvojení si obou dovedností se dnes pokládá ve vyspělých zemích za věc samozřejmou a bývá spojováno s pojmem gramotnost“ (Šebesta, 2005, s. 79).

Vedle didaktických příruček je na trhu řada odborných publikací, jež se zabývají čtením a čtenářstvím, velmi často také v kontextu čtenářské gramotnosti[4], která se u nás testuje v rámci dvou mezinárodních projektů – PISA a PIRLS[5] (srov. Kramplová, 2002; Lederbuchová, 1995/1997/2004; Metelková Svobodová, Švrčková, 2010). Uvedený soupis autorů je výběrový, šel by samozřejmě ještě rozšířit. Nicméně, to, na co bychom chtěli upozornit, je fakt, že problematikou čtení se odborníci zabývají více v kontextu výuky literatury a intepretace uměleckého textu. Výjimkou jsou pouze publikace, které se zaměřují na čtenářskou gramotnost a možnosti jejího rozvíjení. I v tomto případě je však působení odborníků omezené, aktuální výzkumy jsou zacílené především na primární vzdělávání[6], předmětem našeho výzkumu ale bude čtenářská gramotnost u dospívajících, navíc pak u dospívajících s dyslexií, což je oblast výzkumem prakticky nezasažená.

2.4 Dyslexie a výuka čtení

Protože je dyslexie definována jako vývojová porucha čtení, rozhodli jsme se jejími projevy zabývat více, a to právě v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti u dospívajících jedinců. Za průkopníka pojmu dyslexie můžeme považovat předního českého psychiatra a neurologa Antonína Heverocha. Počátky moderní práce s dyslektiky se datují v 50. letech minulého století v pracích J. Langmeiera, Z. Matějčka, O. Kučery, Z. Žlaba a J. Jiráska působících v centru Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích. K novodobějším teoretikům, kteří se zabývají problematikou dyslexie a její reedukace patří O. Zelinková, L. Krejčová, Z. Michalová, J. Jošt nebo V. Pokorná. K základním projevům dyslexie u dospívajících se obvykle řadí obtíže při čtení s porozuměním, psaní rozsáhlých souvislých textů, nedostatečně rozvinutá dovednost učit se, oslabená serialita a organizace práce, obtíže s krátkodobou a pracovní pamětí, obtíže s přesným vyjadřováním, zhoršené soustředění či orientace v čase a prostoru (srov. Matějček, 1995; Jucovičová, Žáčková, 2008; Pokorná, 2010).

Nejpodrobněji je práce s dyslektickými žáky v kontextu výuky čtení propracována v didaktice Z. Křivánka a R. Wildové, kde zpracovala samostatnou kapitolu o vývojových poruchách učení čtení M. Vacínová (1998). Kromě biologických faktorů, které ovlivňují schopnost naučit se číst, uvádí i faktory vnější, kterými je jednak včasná a přesná diagnostika, jednak také umožnění speciálního didaktického vedení žáků s obtížemi ve čtení. Zabývá se však pouze oblastí základního čtení, tj. výukou čtení na prvním stupni základních škol.

---

[4] Pojem čtenářská gramotnost chápeme jako schopnost porozumět mnoha různým typům textů vztahujících se k různým situacím ve škole i mimo školu, schopnost přemýšlet o jejich smyslu a umět je vyložit, schopnost funkčně využívat čtení v konkrétních komunikačních souvislostech, které jsou podstatné pro život a rozvoj příslušného jedince.

[5] Od roku 2000 je u nás ve tříletých cyklech realizován Mezinárodní výzkum PISA – Programme for International Student Assessment zaštítěný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Výzkum PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA) proběhl poprvé v roce 2001, tento výzkum je zaměřen na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků 4. ročníků základních škol.

[6] Jeden z takových výzkumných projektů zrealizovali pracovníci Katedry českého jazyka a literatury s didaktikou na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, kde se problematice čtenářské gramotnosti a porozumění textu dlouhodobě věnuje PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D., vedoucí oddělení pro 1. stupeň ZŠ a MŠ.

Pedagogická praxe bohužel ukazuje, že práce s dyslektickými žáky na úrovni primárního vzdělávaní je stále nedostatečná. U mnohých žáků jejich problémy přetrvávají, a ve vyšších stupních vzdělávání pak způsobují nemalé problémy.

Nejde však pouze o školní prostředí, funkčně pojaté čtení, ve smyslu čtenářské gramotnosti, je nezbytným předpokladem pro úspěšně fungujícího člena společnosti na trhu práce i v osobním životě. Nemůžeme však vinit jen učitele, chybný je především školský systém, který v praxi školám neumožňuje věnovat dostatečnou péči žákům se specifickými poruchami učení, školy mají zpravidla kolem třiceti žáků ve třídě a individuální přístup není pro jednoho učitele v tak velkém kolektivu prakticky zrealizovatelný. Některé školy řeší tento problém reedukacemi, speciálními třídami nebo výpomocí asistenta pedagoga. Taková cesta je vzhledem k situaci přijatelným kompromisním řešením.

2 ZÁVĚR

Zařazení didaktiky jazyka do systému věd je problematické, lze ji chápat jako pomezní vědní disciplínu, která čerpá z pedagogických i lingvistických oborů. Jako „metodika vyučování“ úzce souvisí s praktickou i teoretickou stránkou oboru, tj. praxí jazykového vyučování a rovinou základních věd. Koncepce vyučování mateřského, resp. českého jazyka se neustále vyvíjí. S ohledem na změny kurikula a především na změny uvnitř společnosti je v současnosti více zaměřena na komunikační výchovu a její integraci do pedagogické praxe. Postavení komunikační výchovy ve výuce však dosud není pevně stabilizované. Mezi dovednosti, které by měly být v komunikační výchově rozvíjeny, se řadí dovednost číst, psát, mluvit a naslouchat. Čtení dále rozlišujeme na základní a pokročilé a s dovedností pokročilého čtení je také spojován pojem funkční gramotnost.

Hovoříme-li o didaktice jazyka, měli bychom mít na mysli didaktiku všech složek vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. Odborná literatura i kurikulární dokumenty prokazují, že komunikační výchova, zejména pak výuka čtení, zasahuje jak do jazykové výuky, tak do literární, proto se také nepřikláníme k názorům na rozdělení předmětu. Studiem odborné literatury jsme také zjistili, že je výuka čtení obsažena především v didaktikách primárního vzdělávání a je definována jako výuka prvopočátečního nebo základního čtení. Výjimku tvoří publikace sledující problematiku čtenářské gramotnosti dle mezinárodních výzkumů, i zde je však působení odborníků orientováno více na primární vzdělávání. Velmi podobné je to i v případě práce s dyslektickými žáky v kontextu výuky čtení, která je rovněž zacílena na výuku na prvním stupni základních škol.

Díky komunikačnímu zaměření by se dle J. Pacovské (2012) mohly v jazykové výuce častěji objevovat poukazy na kognitivní aspekty jazyka. Ve své publikaci také jako jediná zmiňuje pozitivní efekt metody FIE, kterou označuje za zatím nejvhodnější prostředek užívaný k rozvíjení poznávacích funkcí u dětí a adolescentů. FIE vychází k předpokladu, že lidský organismus je schopný modifikace, lze tedy modifikovat i strukturu intelektových schopností. **Na základě této hypotézy chceme v našem výzkumu ověřit, zda lze s pomocí FIE rozvíjet dovednost čtení u dospívajících dyslektických jedinců, čímž bychom chtěli doplnit chybějící místo v kontextu oborové didaktiky.**

Použitá literatura

1. ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, VL. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
2. DOLEŽALOVÁ, J. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-100-7.

3. FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M. B.; MILLER, R. *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore, University Park Press, 1980.
4. GEJGUŠOVÁ, I. et al. *Didaktika českého jazyka pro střední a vyšší odborné školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-242-7.
5. GEJGUŠOVÁ, I.; PALENČÁROVÁ, J. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-292-0.
6. HAUSER, P. et al. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
7. JELÍNEK, J. *Úvod do teorie vyučování českému jazyku*. Praha: SPN, 1979.
8. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení: dyslexie*. Praha: D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6.
9. KOSTEČKA, J. Výzva k celonárodní diskusi o nové koncepci výuky českého jazyka a literatury. *Učitelské noviny*. 2002, roč. 105, č. 15, s. 17. ISSN 0139-5718.
10. KOSTEČKA, J. Celonárodní diskuse o návrhu nové koncepce výuky předmětu český jazyk a literatura. *Český jazyk a literatura*. 2002-03, roč. 53, č. 3, s. 105-110. ISSN 0009-0786.
11. KRAMPLOVÁ, I. a kol. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0416-3.
12. KŘIVÁNEK, Z.; WILDOVÁ, R. et al. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-55-2.
13. LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN80-86898-01-6.
14. LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.
15. LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.
16. MATĚJČEK, Z. *Dyslexie: specifické poruchy učení*. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
17. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R.; ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.
18. NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
19. PACOVSKÁ, J. *K hlubinám študákovy duše: didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2152-4.
20. POKORNÁ, V. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2.
21. ŘEZNÍČEK, J. *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-149-4.
22. SVOBODOVÁ, J. a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-301-3.
23. SVOBODA, K. Didaktika českého jazyka a slohu. Praha: SPN, 1977.
24. ŠEBESTA, K. Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 0567-8277.

25. TOMAN, J. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-038-6.
26. Rámcové vzdělávací programy. Dostupné z www.rvp.cz
27. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura. Dostupné z www.novamaturita.cz

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek byl vytvořen v rámci přípravy disertační práce na téma: *Čtenářská gramotnost u dospívajících dyslektiků – možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti u dospívajících s dyslexií s využitím metody prof. Reuvena Feuersteina*.

Kontaktní údaje
Mgr. Hana Voralová
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
nám. Jana Palacha 2, Praha 1, 11638
Tel: 774885801
email: h.voralova@seznam.cz

JAZYKOVÝ OBSAH UČEBNIC FRANCOUZŠTINY

LANGUAGE CONTENT OF TEXTBOOKS FOR LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE

Petra Suquet

Abstrakt

Příspěvek představuje metodologické pozadí výzkumu zaměřeného na analýzu jazykového obsahu učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor Další cizí jazyk v českém vzdělávacím kontextu na základní škole, tedy na obsah učebnic teoreticky odpovídajících úrovni A1 obecně definované ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a dále výsledky tohoto výzkumu.

Klíčová slova: *jazykový obsah učebnic, gramatika, slovní zásoba, jazykové funkce, učebnice francouzštiny, úroveň komunikační jazykové kompetence, úroveň A1 Společného evropského referenčního rámce, popisy referenčních úrovní pro jazyky, analýza*

Abstract

In this paper we describe the methodological background of our research focused on the analysis of the language content of textbooks for learning French as a foreign language in the Czech educational context in lover secondary school. In other words, the research deals with the content of textbooks theoretically corresponding to the level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages. We describe also the results of this research.

Key words: *The Language Content of Textbooks, grammar, vocabulary, language functions, textbooks of French as a foreign language teaching, level of language proficiency, Level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages, reference level descriptions, analysis*

1 ÚVOD

Autoři učebnic, ať už jsou tyto učebnice založeny na jakémkoli metodologickém přístupu či teoriích učení, musí učinit nezbytná rozhodnutí týkající se výběru obsahu učiva a jeho rozvržení. Dnešní jazykové učebnice musí nejen respektovat nejnovější poznatky v oblasti didaktiky cizích jazyků a nabízet vyvážené zastoupení úloh pro rozvoj všech složek komunikační kompetence, ale také přihlížet k obsahové stránce vzhledem k deklarované úrovni této kompetence. Při výběru jazykového obsahu se mohou tvůrci učebnic opřít o popisy referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky, které vycházejí z obecných deskriptorů úrovní *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále jen SERRJ) a představují inventáře morfosyntaktických struktur, slovní zásoby a jazykového materiálu pro vyjádření jazykových funkcí na dané úrovni komunikační kompetence. Důležitost kvality obsahu učebnic, jak po stránce didaktické, tak obsahové, potvrzují i poslední výzkumy v oblasti neurolingvistiky a psycholingvistiky, ze kterých vyplývá, že v počátečních fázích osvojování cizího jazyka je zapotřebí vést žáky k jednoduchému a pokud možno správnému vyjadřování a věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování, protože lidský mozek si vytváří paměťové stopy, kterých bude využívat v budoucnu (srov. Lachout, 2011). Je tedy důležité neklást na žáky neoprávněné nároky v podobě nepřiměřeného obsahu, což může mít za následek demotivaci k dalšímu učení a inhibici v komunikaci. Pokládáme proto za žádoucí, aby učebnice francouzštiny používané na základních školách v České republice odpovídaly,

co se týče výběru jazykového obsahu určeného k osvojování žáky, formálně stanoveným požadavkům kladeným na první úroveň uživatele základů jazyka, tedy úroveň A1 dle SERRJ. Vzhledem ke skutečnosti, že by měl být žák v co největší míře vystaven působení autentického materiálu, aby nedocházelo k omezení rozvoje koncepční plynulosti v cizím jazyce (srov. Burns, 1998), nelze požadovat, aby veškerý jazykový obsah učebnic cizích jazyků odpovídal stanovené úrovni komunikační kompetence. Co by však této úrovni odpovídat mělo, je materiál, který slouží k nácviku explicitně stanovených cílů výuky.

2 JAZYKOVÝ OBSAH UČEBNIC FRANCOUZŠTINY

Při výběru jazykového obsahu učebnic pro různé úrovně komunikační kompetence je nezbytné brát v potaz specifika daných jazyků. K těmto specifikům přihlížejí popisy referenčních úrovní pro francouzštinu, jež vycházejí z teorií a výzkumů osvojování tohoto jazyka zaměřených na oblast gramatiky, slovní zásoby a jazykových funkcí.

2.1 Gramatika

Gramatika, tradičně se dělící na morfologii a syntax, představuje velmi komplexní jazykový systém a pro didaktické účely je proto upravena kvantitativně a kvalitativně se zřetelem k cíli, kontextu učení či kognitivním schopnostem žáků. Výběr gramatických jevů pro obsah výuky byl ovlivněn vývojem teoretických poznatků o jazyce a jeho fungování a s tím souvisejícím vývojem metodologií výuky cizích jazyků. Při výběru obsahu učiva bylo tedy přihlíženo k řadě kritérií, mezi kterými lze zmínit například míru upotřebitelnosti daného jevu, pravidelnosti jevu, frekvence výskytu, stylistické neutrality, shody a neshody cílového jazyka s jazykem mateřským, či snadnosti osvojení daného jevu (srov. Hendrich et al., 1988).

V současné době představují největší naději pro proniknutí do procesu osvojování gramatiky výzkumy v oblasti osvojování morfosyntaktických struktur a objasňování pravidelností v jednotlivých fázích jejich osvojování. Z takto zaměřených studií je třeba nejprve zmínit výzkumný projekt s názvem *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA), který byl realizován koncem 70. let 20. století (viz Meisel, Clashen, & Pienemann, 1981). Jeho výsledky poukázaly na existenci pevného pořadí osvojování morfosyntaktických prvků v německé větě a umožnily definovat pět základních etap osvojování nezávislých na kontextu učení. Vysvětlením existence těchto etap je dle M. Pienemanna fakt, že složitost zpracovávání údajů v jednotlivých fázích se zvyšuje a žák nemůže zpracovávat prvky vyšší úrovně, jestliže si neosvojil prvky úrovně nižší. Dalším z rozsáhlých výzkumů, který dospěl k definování etap rozvoje ovládání cílového jazyka, byl *European Science Foundation Project* uskutečněný v letech 1981–1987 v pěti evropských zemích na respondentech různých mateřských jazyků (srov. Véronique, 2009). Výzkum dospěl k definování tří etap rozvoje ovládání cílového jazyka. V první nominální etapě osvojování, nazvané *pré-basique*, čerpají uživatelé během komunikace převážně z lexikálních prostředků a tvoří výpovědi založené na pragmatickém principu téma-réma, kdy činitel procesu stojí na prvním místě a nová informace je na konci sdělení. Poté přichází etapa slovesa nepřibírajícího flexi, neboli *basique*, kde časová a prostorová reference spočívají na rozmanitosti jazykových prostředků a vliv mateřského jazyka je zanedbatelný. Ve třetí etapě, tzv. *post-basique*, se vytváří verbální flexe, dochází k rozvoji složitých syntaktických struktur a vliv mateřského jazyka se začíná projevovat ve větší míře. S cílem ověřit etapy rozvoje ovládání francouzštiny jako cizího jazyka byly uskutečněny různé studie (srov. např. Bartning & Schlyter, 2004).

Na základě těchto a dalších podobných výzkumů se mnozí autoři snažili popsat hlavní fáze v osvojování francouzské gramatiky, aby určili, co je charakteristické pro danou úroveň a popsali chyby objevující se často v každé z úrovní znalostí cílového jazyka. D. Véronique

(2009) rozlišuje tři fáze osvojování francouzštiny jako cizího jazyka. Jmennou fázi, fázi se slovesem nepřibírajícím flexi a fázi se slovesem přibírajícím flexi. Jednotlivé fáze na sebe navazují a každá další fáze staví na kompetencích získaných v předchozí fázi. Posloupnost těchto vývojových fází je třeba dodržovat i při tvorbě učebnic, kdy by do učebnic určených pro uživatele základů jazyka neměly být zařazovány složité větné struktury. Autoři popisů referenčních úrovní pro francouzštinu vycházeli při jejich sestavování z fází osvojování jazyka a gramatiky, které umožňují rozvržení morfosyntaktického obsahu do jednotlivých na sebe navazujících etap na všech úrovních komunikační kompetence definovaných v SERRJ (srov. Véronique, Carlo, Granget, Kim, & Prodeau, 2008). Pro specifikaci morfologického a syntaktického obsahu na úrovni A1 byly vybrány prvky, které mají být efektivně a relativně správně pochopeny či užívány při tvorbě větných struktur a výpovědí. Tyto prvky mají být předmětem kompletního osvojování, aby mohly být uživatelem zařazeny do osvojeného systému jazyka a dále kombinovány (srov. Beacco & Porquier, 2007).

2.2 Slovní zásoba

Slovní zásoba, která představuje *pojmenovací složku komunikačního aktu* je tvořena jednak slovy významovými, jednak menším počtem slov gramatických, která mají pomocnou funkci, a spadají do ní nejen jednotlivá slova, ale i pevná slovní spojení osvojovaná žáky jako celek, která dnes souhrnně nazýváme lexikálními jednotkami (srov. Hendrich et al., 1988, s. 130). Slovní zásobu je velmi obtížné kategorizovat, neboť význam slov bývá spojen s kontextem. Pro didaktické účely se často setkáváme s tříděním na pojmy specifické, vztahující se k určitému sémantickému poli, a pojmy obecné, které se mohou vztahovat k více sémantickým polím, v případech kdy mluvíme například o čase, místu, vlastnostech, množství, vztazích aj. Na základě frekvenčního modelu osvojování jazyka dle R. Browna (srov. Ellis, 2002) si žáci zapamatovávají slovní zásobu v závislosti na frekvenci výskytu slov. Jinak řečeno, čím častěji se setkáváme s určitými výrazy, tím lépe si je zapamatujeme. Zároveň lze dle této teorie také předpokládat, že nejfrekventovanější výrazy budou figurovat mezi nejužitečnějšími, protože se vztahují k širokému situačnímu kontextu. Z tohoto předpokladu vycházejí i frekvenční slovníky pro didaktické účely. Jde o seznamy frekventovaných slov v daném jazyce vytvořené různými postupy (srov. např. Hendrich et al., 1988, Průcha, 1998 aj.).

Problematický zůstává především výběr textů určených k excerpci lexikálních jednotek. Seznamy slovní zásoby představené v různých frekvenčních slovnících často vzájemně nekorespondují. Z komparativní studie J.-C. Rollanda z roku 1991 (srov. Garrigues, 1992) například vyplynulo, že z prvního tisíce slov tří frekvenčních slovníků pro francouzštinu (*Français Fondamental* z roku 1967, *Dictionnaire de fréquence du Trésor de la langue française* z roku 1971 a *Dictionnaire de Fréquence des Mots du Français* z roku 1990) se pouze polovina z nich shoduje, přičemž 150 z těchto shodných výrazů tvoří slova gramatická. Při výběru jazykového obsahu v oblasti lexikální je tedy třeba brát v úvahu nejen slova hyperfrekventovaná, ale i další užitečná slova, která do této kategorie nutně nespadají, avšak která je třeba se přednostně naučit, a dále zohlednit kontext ve kterém se tato slova užívají.

Při výběru slovní zásoby učebnic je nutné brát v potaz zejména její zajímavost pro žáky spojenou s motivujícími tématy a také potřebnost a použitelnost v praxi, tedy užitečnost a přiměřenost s přihlédnutím ke komunikačním situacím, ve kterých je teoreticky mohou žáci na dané úrovni komunikační kompetence uplatnit v praxi. Pokud jde o výběr slovní zásoby pro popis referenční úrovně A1 pro francouzštinu, je výběr obsahu podložen specifickou výzkumnou studií uskutečněnou lingvisty J.-C. Rollandem a J. Picochovou (2008). Tato studie přihlíží jak k pragmatické orientaci deskriptorů úrovní SERRJ, tak k výsledkům vědeckých výzkumů v lexikální oblasti. Při výběru výrazů vycházeli oba lingvisté ze seznamu

hyperfrekventovaných slov, která tvoří *pevné jádro obecné slovní zásoby* francouzského jazyka. Vzhledem k tomu, že v každém jazyce existují také velmi běžně užívaná slova a výrazy, které nemusí nutně odpovídat slovům hyperfrekventovaným, ale které je třeba se přednostně naučit, byly tyto výrazy rovněž zahrnuty do výběru úrovně A1. Pro možnost rozšíření slovní zásoby v určité oblasti, dle kontextu učení, pak výše jmenovaní lingvisté navrhli inventáře slov založené na asociacích se základním seznamem hyperfrekventovaných slov. Výběr byl sestaven s ohledem na práci R. Vivèse (2008), který na základě studie korpusu používaného pro poloautomatický překlad, sestavil seznam kolokací slov, určených pro osvojování na úrovni komunikační kompetence A1 dle SERRJ.

2.3 Jazykové funkce

Pojem jazykové funkce, z anglického originálu *fonctions of language*, používaný v současných referenčních nástrojích pro jazyky vychází z koncepce anglického filosofa J. L. Austina (1962). Austin analyzoval lidskou komunikaci, pro niž je charakteristické působení na druhé prostřednictvím výpovědi. Dospěl k závěru, že každá výpověď je řečovým aktem (z anglického originálu *speech acts*), který umožňuje plnění rozličných jazykových funkcí, jako jsou *představit se, omluvit se, zakázat něco* aj. Další výzkumníci hlásící se k této teorii pragmatického přístupu k jazyku, se pak snažili vytvořit inventář a klasifikaci různých řečových aktů, které mohou být dosaženy jazykovými prostředky, a popsat podmínky jejich realizace. Tyto teorie a postupy nakonec inspirovaly jazykové odborníky divize jazykové politiky Rady Evropy k jejich začlenění do nové koncepce referenčních nástrojů založených na sémanticko-funkčním principu (srov. Coste et al., 2006), kdy jsou k jednotlivým definovaným funkčním účelům komunikačních situací přiřazovány příslušné prostředky vyjadřování.

K úspěšné komunikaci je třeba umět rozpoznat a používat, a to již od počáteční úrovně komunikační kompetence (srov. Beacco & Porquier, 2007, s. 43), určité množství komunikačních schémat či scénářů, která jsou vlastní komunitě rodilých mluvčích a jsou nezbytná pro vyjadřování základních jazykových funkcí v rutinních situacích.

Autoři učebnic by měli disponovat velkým množstvím různorodých textů a při jejich výběru se nebát zařazovat témata, která umožňují rozvinutí komunikační kompetence pro vyjádření širokého spektra jazykových funkcí. Z tohoto požadavku vycházeli i autoři popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, kteří se snažili zahrnout jazykové formy pro realizaci co nejširšího spektra jazykových funkcí rozšiřujícího se postupně v závislosti na úrovni komunikační kompetence. Vzhledem k omezenému množství verbálních vyjadřovacích prostředků, které jsou k dispozici na úrovni A1, je seznam jazykových funkcí v popisech pro tuto úroveň zaměřen převážně na praktické komunikační situace z osobní oblasti.

2.4 Shrnutí

Pro výběr jazykového obsahu učebnic lze tedy předpokládat, že na úrovni A1, která nás zajímá především, žák ještě není schopen porozumět komplexním textovým žánrům a ovládat je. Může však, jak uvádějí autoři popisu referenční úrovně A1 pro francouzštinu (Beacco & Porquier, 2007, s. 43), čerpat ze svých komunikačních zkušeností, aby porozuměl jednoduchým textům a na jejich základě vytvořil nové texty, pro které je charakteristická pravidelná morfosyntaktická struktura s předvídatelnými formami výpovědí a poměrně uzavřenou lexikální oblastí

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Vycházíme z předpokladu založeného na teoretických poznatcích, že jazykový obsah učebnic by měl brát v úvahu převážně komplexnost jazykového materiálu, tedy jednotlivých jazykových jevů gramatických, lexikálních a funkčních, ve vztahu ke komunikačním cílům a situacím, ve kterých je mohou žáci uplatnit. Jazykový obsah učebnice je tedy nutné spojovat s úrovní komunikační kompetence a možnostmi kognitivního zpracování učiva žáky, kdy osvojení některých jazykových jevů závisí na předešlém osvojení jevů jiných. V následujícím textu popíšeme výzkumný problém, specifikujeme cíle výzkumu a z nich vyplývající výzkumné otázky, zdůvodníme výběr výzkumného nástroje, výzkumného vzorku a upřesníme další metodologické postupy analýzy.

3.1 Výzkumný problém

Náš výzkum je deskriptivního charakteru a výzkumný problém lze specifikovat tvrzením, že: jazykový obsah učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určený k osvojení žáky převyšuje dle našeho názoru úroveň komunikační kompetence A1, jejíž dosažení je požadováno jako závazné na konci vzdělávacího období daného vzdělávacího oboru, neboť obsahuje složitější morfosyntaktické struktury, slovní zásobu a jazykové funkce neoprávněně zvyšující nároky na samotného žáka. Ověřování souladu jazykového obsahu učebnic s odpovídající úrovní komunikační kompetence je hlavním cílem našeho výzkumného záměru.

3.2 Cíle výzkumu

Obecným cílem naší práce je prozkoumat soulad jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ s výstupní úrovní A1 stanovenou RVP ZV a vymezenou v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.

V praxi vycházíme z výzkumu učebnic a z kategorií popisů referenčních úrovní pro francouzský jazyk týkajících se oblasti morfosyntaxe, slovní zásoby a jazykových funkcí.

Dílčí cíle výzkumu jsme stanovili následovně:
- Analyzovat zastoupení gramatických jevů ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určených k osvojení a jejich soulad s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.
- Analyzovat zastoupení slovní zásoby ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určené k osvojení a její soulad s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.
- Analyzovat zastoupení jazykových funkcí ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor Další cizí jazyk určené k aktivnímu osvojení a jejich soulad s *Niveau A1 pour le français*.
- Provést vzájemné srovnání tohoto zastoupení ve zkoumaných učebnicích.

3.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka, která vychází z výzkumného problému a cíle výzkumu, zní: do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor Další cizí jazyk požadované výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV a specifikované v *Niveau A1 pour le français*?

Konkrétně lze tedy tyto otázky specifikovat následově:
- Nakolik odpovídají gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k aktivnímu osvojení úrovni specifikované v *Niveau A1 pour le français*?

- Nakolik přesahují gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k aktivnímu osvojení úroveň specifikovanou v *Niveau A1 pour le français*?
- Jaké jsou rozdíly mezi učebnicemi francouzské provenience a českého původu?

3.4 Výzkumný předpoklad

Výzkumný předpoklad, že jazykový obsah zkoumaných učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ převyšuje úroveň A1 a obsahuje komplexnější jevy, jsme se snažili ověřit pomocí analýzy jazykového obsahu zkoumaných učebnic na základě kategoriálního systému popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

3.5 Výzkumný desing

Výzkumným Pracovní postup lze obecně znázornit schematicky (viz tabulka 1) jako výzkum složený ze tří výzkumných šetření. První šetření vychází z kategorií morfosyntaktických jevů popsaných v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších v porovnání se zastoupením morfosyntaktických jevů sloužících ve zkoumaných učebnicích k osvojení. Druhé šetření vychází z kategorií týkajících se slovní zásoby, tedy obecných a specifických pojmů popsaných v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších v porovnání se zastoupením obecných a specifických pojmů určených ve zkoumaných učebnicích k osvojení. Třetí šetření vychází z kategorií jazykových funkcí popsaných v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších v porovnání se zastoupením jazykového materiálu pro realizaci jazykových funkcí určených ve zkoumaných učebnicích k osvojení.

Tabulka 1
Přehled výzkumu

Cíl	**Přístup**	**Metody**	**Vzorek**	**Výzkumný nástroj**	**Výzkumná šetření**
Zjistit, nakolik odpovídá verbální obsah učebnic francouzštiny s doložkou MŠMT pro vzdělávací obor DCJ výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV	Kvantitativní	Analýza jazykového obsahu učebnic Interpretace, porovnávání analýzy jednotlivých učebnic	Tři soubory učebnic francouzštiny schválené MŠMT pro vzdělávací obor DCJ	Popisy referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a úrovní vyšších	1. Gramatika 2. Slovní zásoba (obecné a specifické pojmy) 3. Jazykové funkce

3.6 Výzkumné metody

Výzkumným K výzkumu jsme použili metodu srovnávací obsahové analýzy textu. V prvním šetření jsme zjišťovali, který morfosyntaktický obsah je ve zkoumaných učebnicích určen k osvojení a do jaké míry tento obsah odpovídá úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a do jaké míry ji převyšuje. Ve druhém šetření jsme zjišťovali, která slovní zásoba je ve zkoumaných učebnicích určena k osvojení a do jaké míry odpovídá tato slovní zásoba úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a do jaké míry ji převyšuje. Ve třetím šetření jsme zjišťovali, který jazykový materiál pro realizaci jazykových funkcí je ve zkoumaných učebnicích určen k osvojení a do jaké míry odpovídá tento materiál úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a do jaké míry ji převyšuje.

Každé šetření jsme kvantifikovali na základě kategorií vymezených v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu a zjišťovali absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých kategorií úrovně A1 a úrovní vyšších, které představují rozpor s požadavky na výstupní úroveň A1, stanovenou RVP ZV pro daný vzdělávací obor a závaznou pro první stupeň uživatele základů jazyka. Šetření byla realizována pro každou ze zkoumaných učebnic zvlášť. Zjištěné údaje byly vyhodnocovány statistickými metodami a následně analyzovány. Kategorizace zkoumaného obsahu do dílčích celků umožnila nejen detailní zhodnocení zastoupení kategorií a jejich komponent v jednotlivých učebnicích, ale i vzájemné srovnání zkoumaných učebnic

3.7 Výzkumný vzorek

Protože trh s učebnicemi je v České republice v současné době volný a učitelé mají právo vybrat si jakoukoli dostupnou učebnici, která není při běžném hodnocení pomocí kriteriálních tabulek v rozporu s měřítky stanovenými RVP ZV, rozhodli jsme se výběr zkoumaných učebnic zúžit na učebnice se schvalovací doložkou MŠMT. Tyto učebnice jsou pro školy finančně nejvýhodnější, neboť mohou být hrazeny z finančních prostředků školy určených na učební pomůcky. Do rozboru jsme tedy zahrnuli jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor DCJ schválené MŠMT a dle editora odpovídající úrovni A1 popřípadě ji až o jednu úroveň převyšující. Konkrétně šlo o první a druhý díl učebnice *Extra* nakladatelství Hachette (Gallon, 2002a, 2002b), první a druhý díl učebnice *Le français entre nous* (LFEN) nakladatelství Fraus (Nováková, Kolmanová, Geffroy-Konštacký, & Táborská, 2009, 2010) a první a druhý díl učebnice *Vite* nakladatelství Eli (Crimi & Hatuel, 2011; Crimi, Blondel, & Hatuel, 2011) (viz tabulka 2).

Tabulka 2
Učebnice FJ pro vzdělávací obor DCJ na 2. stupni ZŠ s doložkou MŠMT k roku 2010/2011 (srov. MŠMT 2010, 2012)

Učebnice FJ pro ZŠ schválené MŠMT			**Úroveň kompetencí podle SERRJ**		
Název	**Věk**	**Časová dotace**	**A1**	**A2**	**B1**
Extra 1	12–13 let	60–70 vyuč. h.			
Extra 2[1]	13–14 let	60–70 vyuč. h.			
Le français entre nous 1	12–14 let	1–1,5 školní r.			
Le français entre nous 2	13–15 let	1–1,5 školní r.			
Vite 1	adolescenti	neuvedeno			
Vite 2	adolescenti	neuvedeno			

3.8 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj nám sloužily popisy referenčních úrovní pro francouzštinu, jmenovitě popis referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* (Beacco & Porquier, 2007) a popisy referenčních úrovní vyšších umožňující srovnání, tj. *Niveau A2 pour le français* (Beacco, Lepage, Porquier, & Riba, 2008), *Niveau B1 pour le français* (Beacco, Blin, Houles, Lepage, & Riba, 2011) a *Niveau B2 pour le français* (Beacco, Bouquet, & Porquier, 2004). Vycházeli jsme z kategoriálních složek třetí, čtvrté, páté a šesté kapitoly týkajících se oblasti gramatiky, slovní zásoby (neboli obecných a specifických pojmů) a jazykových funkcí.

[1] Při zahájení našeho výzkumu tvořil součást schválených učebnic i druhý díl učebnicového souboru *Extra* a proto je zařazen do výzkumu.

Co se týče gramatiky, vycházeli jsme z popisů slovesných a jmenných kategorií a flexí, které by si měl žák osvojit na jednotlivých úrovních komunikační kompetence a měly by eventuálně tvořit součást systematizované gramatiky na příslušné úrovni. Tuto skutečnost lze vyhodnotit prostřednictvím porovnání gramatických kategorií určených ve zkoumaných učebnicích k osvojení.

Slovní zásobu určenou k osvojení jsme rozdělili, stejně jako je tomu v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu, na dvě základní kapitoly, z nichž první zahrnuje obecné pojmy a druhá pojmy specifické. Toto členění umožňuje další rozřazování slovní zásoby do jednotlivých tematických podkapitol dle úrovní komunikační kompetence, kterým na základě daných popisů tato slovní zásoba odpovídá.

U zjišťování zastoupení jazykových funkcí určených k osvojení vycházíme rovněž z členění popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, kde se základní kapitoly dále člení na podkapitoly a menší celky, ke kterým lze přiřazovat příklady zastupující danou funkci a členit je dle jednotlivých úrovní komunikační kompetence.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V následující tabulce (viz tabulka 3) prezentujeme stručně hlavní zjištění tří výzkumných šetření v učebnicích *Extra*, *Le français entre nous* (LFEN) a *Vite*, provedených v oblasti gramatiky (GR), slovní zásoby (SZ) a jazykových funkcí (JF), jejichž prostřednictvím odpovídáme na výzkumné otázky.

Tabulka 3
Výsledky výzkumu – počet výskytu jednotlivých jazykových prvků spadajících pod úrovně komunikační kompetence A1, A2 a vyšší

	Extra 1			**Extra 2**			**LFEN 1**			**LFEN 2**			**Vite 1**			**Vite 2**		
	A1	**A2**	**B**	**A1**	**A2**	**B**	**A1**	**A2**	**B**	**A1**	**A2**	**B**	**A1**	**A2**	**B**	**A1**	**A2**	**B**
GR	50	48	2	17	78	6	65	35	0	7	79	14	48	52	0	13	60	27
SZ	53	18	23	22	15	40	57	22	18	46	18	30	59	19	16	31	19	38
JF	76	11	11	40	19	38	88	8	4	43	30	25	77	9	13	46	19	32

Co se týče výsledků jednotlivých výzkumných šetření, ukázalo se, že pro oblast gramatiky, slovní zásoby i jazykových funkcí odpovídá v prvních dílech zkoumaných učebnic jazykový obsah určený k osvojení žáky z velké části úrovni A1. Ve druhých dílech je už tato úroveň zastoupena v mnohem menší míře. Toto zastoupení poměrně komplexnějšího jazykového obsahu zvyšuje i kognitivní náročnost učení a neodpovídá úrovni komunikační kompetence deklarované autory učebnic. Výběr jazykového obsahu učebnic na základě popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, který je zde očividně opomíjen, by přitom umožnil pozvolnější postup osvojování jazyka nebo konkrétní rozdělení daného obsahu na obsah, kterému mohou být žáci pouze vystaveni, a obsah, který má být předmětem systematizace. Pokud jde o rozdíly mezi učebnicemi českého a francouzského původu, lze konstatovat, že úrovni komunikační kompetence A1 odpovídá nejvíce český učebnicový soubor *Le français entre nous*.

5 ZÁVĚR

Odpověď na otázku, kterou jsme si kladli na počátku výzkumu, tedy do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor DCJ požadované výstupní úrovni

A1 stanovené RVP ZV a specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* (přesněji nakolik odpovídají gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k osvojení úrovni specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a nakolik ji přesahují a dále zda existují rozdíly mezi učebnicemi francouzského a českého původu), potvrdila náš výzkumný předpoklad. Vybraný jazykový obsah zkoumaných učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ převyšuje úroveň A1 a obsahuje komplexnější jevy, které mohou klást vyšší kognitivní nároky na jejich osvojení žáky.

I když však výsledky našeho výzkumu potvrdily přesah úrovně deklarované ve zkoumaných učebnicích, zároveň si uvědomujeme, že námi posuzovaná progrese je pouze teoretická, protože nebere v potaz povahu a počet cvičení a aktivit, v nichž je daný jazykový obsah předmětem práce ve třídě ani způsoby hodnocení jeho osvojení. To otevírá náměty k dalším výzkumům na dané téma, do kterých by bylo vhodné promítnout výklad učitelova chápání stanovených cílů učebnic a s tím související uplatňovaní obsahu učebnic v praxi.

Použitá literatura

1. AUSTIN, J. L. *How to do things with words.* Cambridge: Harward University Press, 1962. 176 s. ISBN 9780674411524.
2. BARTNING, I., SCHLYTER, S. Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. In *Journal of French Language Studies*. 2004, č. 14, s. 281-299. DOI 10.1017/S0959269504001802.
3. BEACCO, J.-C., BLIN, B., HOULES, E., LEPAGE, S., RIBA, P. *Niveau B1 pour le français*. Paris : Didier, 2011. 310 s. ISBN 9782278063994.
4. BEACCO, J.-C., LEPAGE, S., PORQUIER, R., RIBA, P. *Niveau A2 pour le français*. Paris : Didier, 2008. 235 s. ISBN 978-2-278-06299-7.
5. BEACCO, J.-C., PORQUIER, R. *Niveau A1 pour le français*. Paris : Didier, 2007. 192 s. ISBN 978-2-278-05642-5.
6. BEACCO, J.-C., BOUQUET, S., PORQUIER, R. *Niveau B2 pour le français*. Paris : Didier, 2004. 416 s. ISBN 2-278-05576-3.
7. COSTE, D et. al. *Un niveau-seuil : Systèmes d´apprentissage des langues vivantes par les adultes.* Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l´Europe : Hatier / Didier, 2006, 663 s. ISBN 2-278-05102-4.
8. Crimi, A. M., Hatuel, D. *Vite 1.* 1. vyd. Recanati: ELI, 2011. 128 s. ISBN 978-88-536-0605-1.
9. Crimi, A. M., Blondel, M., Hatuel, D. *Vite 2.* 1. vyd. Recanati: ELI, 2011. 128 s. ISBN 978-88-536-0607-5.
10. ELLIS, N. Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 2002, č. 24, s. 143–188. ISSN-0272-2631
11. GALLON, F. *Extra! 1.* 1. vyd. Paris : Hachette, 2002. 112 s. ISBN 978-2-01-155231-0.
12. GALLON, F. *Extra! 2.* 1. vyd. Paris : Hachette, 2002. 112 s. ISBN 201155207-9.
13. GARRIGUES, M. Dictionnaires hiérarchiques du français. Principes et méthode d'extraction. *Langue française*, 1992, č. 96, s. 88–100. DOI 10.3406/lfr.1992.5783.
14. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků.* 1. vyd., Praha : SPN, 1988. 498 s. ISBN 14-279-88.
15. LACHOUT, M. Řečová produkce při osvojování cizích jazyků. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků*, Praha : Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3521-2.

16. MEISEL, J. M., CLASHEN, H., PIENEMANN, M. On Determining Developmental Stages in Natural Second Langage Acquisition. In *Studies in Second Language Acquisition*. 1981, č. 3, s. 109-135. DOI 10.1017/S0272263100004216.
17. MŠMT. *Seznam učebnic se schvalovací doložkou pro základní vzdělvání pro školní rok 2007/2008*. [online]. Publikováno v květnu 2010. [cit. 28. 10. 2010]. Dostupné z: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/seznam-ucebnic-pro-zakladni-vzdelavani>.
18. MŠMT. *Schvalovaci doložky učebnic – březen 2012*. [online]. Publikováno v březnu 2012. [cit. 4. 5. 2012]. Dostupné z: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-brezen-2012>.
19. NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français entre nous 1*. Plzeň : Fraus, 2009. 80 s. ISBN 978-80-7238-869-1.
20. NOVÁKOVÁ, S. a kol. *Le français entre nous 2*. Plzeň : Fraus, 2010. 80 s. ISBN 978-80-7238-927-8.
21. PRŮCHA, J. Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média. Brno : Paido, 1998. 150 s. ISBN 80-85931-49-4.
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdelávání.* Praha : VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
23. ROLLAND, J.-C., PICOCHE, J. Proposition pour un apprentissage systématique du lexique français au niveau A1 et au-delà. In BEACCO, J.-C. *Niveau A1 et Neveau A2 pour le français : Textes et références.* Paris : Didier, 2008. 342 s. ISBN 978-2-278-05643-9.
24. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
25. VÉRONIQUE, D. et al. *L´acquisition de la grammaire du français langue étrangère.* Paris : Didier, 2009. S. 416. ISBN 978-2-278-05827-3.
26. VERONIQUE, D., CARLO, C., GRANGET, C., KIM, J. O., & PRODEAU, M. Le développement de l'acquisition en français langue étrangère. In BEACCO, J.-C. *Niveau A1 pour le français : Textes et références.* Paris : Didier, 2008. 342 s. ISBN 978-2-278-05643-9.
27. VIVES, R. Construction des principaux verbes, noms et adjectifs du Niveau A1 pour le français. In BEACCO, J.-C. *Niveau A1 pour le français : Textes et références.* Paris : Didier, 2008. 342 s. ISBN 978-2-278-05643-9.

Kontaktní údaje

Mgr. Petra Suquet, M.A., Ph.D.
Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury
Poříčí 9, 603 00 Brno
Tel: 602 871 815
email: suquet@ped.muni.cz

DO TEACHERS IN POLAND ARE READY FOR ACTIVE LEARNING SPACES? PRESENTATION OF RESEARCH RESULTS

Maria Kuc

Abstract

The article presents first part of the results of the research about modern designed school spaces in Poland. The article presents main aim of active learning spaces, discusses the methodology of research and presents some of conclusions. The aim of the study was to examine whether teachers in Poland have knowledge about modern ways of designing school spaces (spaces aimed at increasing the efficiency of teaching and learning). During the study an extra goal was added. Research verified what opinion teachers have about active learning spaces and what is their attitude to such spaces.

Keywords: *active learning spaces, school spaces, pedagogical research*

1 INTRODUCTION

Interest in school spaces and classroom has been bigger and bigger since the nineties of the last century. Nowadays this interest is focused on increasing the effectiveness of teaching through the special designed spaces and the use of modern technology. Of course, the issue is more popular in the field of university education. Universities have greater financial resources and their activities are focused strictly on the education at the highest level. At the same time, in recent years began to be introduced additional changes at numerous universities in the United States. These changes aim to design active learning spaces. More and more attention is paid to the importance of such spaces in the educational process. Some organizations and schools began to conduct research and action focused on the introduction of such spaces in the lower level schools (primary and high schools). As it turns out subject is not known in Poland. Either teachers or directors of educational institutions do not know about it.

2 ACTIVE LEARNING SPACES- WHAT IS THIS?

Term “active learning spaces” has a very broad meaning. Active learning spaces consist of three broad divisions. They are: pedagogy, technology and space (specially designed rooms, classes, corridors etc.). This means that in order to get the best results you should perform simultaneous teaching in all three divisions at a time. Teachers and students must be provided with free access to information and technology to support the learning process. They should have an appropriate design space and have opportunity to collaborate and learn by using a variety of techniques of motivation and supporting each other. Adequate space - mean classroom is not the traditional arrangement or rows of benches. A student may move freely within the room. Benches and chairs can be easily moved or immediately arranged for group work . In the corridors and spaces for students are different types of benches, chairs and seats. The student can easily find in school a more intimate place to relax, color space to play, a place where can learn in silence, properly designed space to work in a group etc. The space is also encouraging to learn and provide appropriate conditions for this. What is more, properly designed space can create a mood for different kinds of activity. This arrangement of space and room breaks with traditional system where the teacher is one who has a voice and knowledge and the student is one who has to sit and listen. Nowadays teachers and theorists returns to the idea of pedagogy to learn children by active participation in classes (these are demands of educators such as Montessori, Dewey and Steiner). This is a very brief selection of the topic of active learning spaces. The goal was only make reader familiar with this topic.

3 AIM OF THE STUDY

The primary objective of the study was to examine if teachers are familiar with the idea of active learning spaces and if they are ready to implement it. In the process of obtaining the intermediate results of research the aim has been changed and focused on to check whether teachers see the need to provide students space in the school where they could learn, do their homework and realize bigger group projects. The study was also to show how teachers assess the creation of such a space in polish schools.

4 THE SCOPE OF THE RESEARCH

The survey was conducted on a random group of 90 high school and middle school teachers in Wroclaw (district Lower Silesia). The study was conducted on 01.11.2013-17.01.2014.

The respondents were teachers of various subjects at different ages and with different seniority and experience. Survey results helped pull interesting conclusions. They are more a suggestion than a generalization on this field around Lower Silesia or the whole Poland.

5 METHODOLOGY

The study was carried out in the form of questionnaires and interviews.
In the survey, there were 13 questions. Five questions had to be answered by a scale of 1-10. The scale of the problem is the degree of 1-no problem, 10-a very big problem. These were the following questions:

- Do students do their homework?
- Do students come prepared to lessons/tests?
- How would you rate the activity of students during the lesson?
- Do students have problems with concentration during the lesson?
- Are students involved in school life?

Survey contains five yes / no questions which were related to the usefulness of a special space or room in school which will be compatible with the idea of active learning spaces.

- Do you think that such a room would have positive influence on the school life and activity of student council?
- Do you think that such a room would have positive influence on students' mood at school?
- Do you think that such a room would have positive influence on students to do their homework?
- Do you think that such a room would have positive influence on students' ability to work in a group?
- Do you think that such a room would have positive influence on students' attitude to school as an institution?

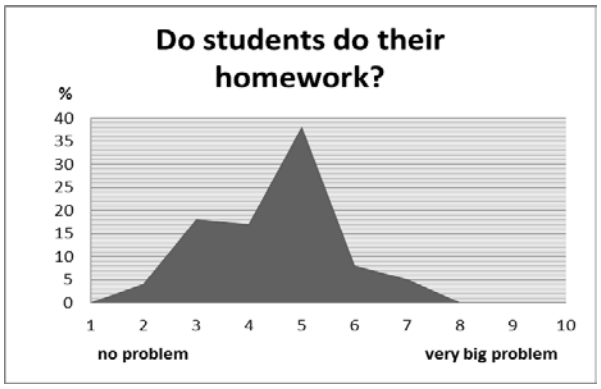
There was also a question concerning the knowledge of the implementation of similar space in schools and programs focused on the ideas of active learning spaces. According to the purpose of the survey questions had to check the attitude of teachers to the general idea of active learning spaces.

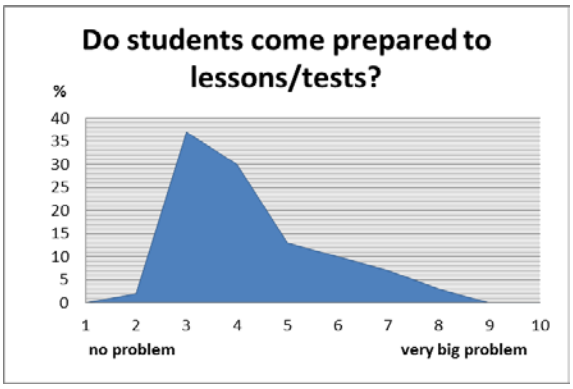
6 DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Graphs presented below show the results of the survey. The results are presented as a percentage. Graphs shows how many percent of respondents answered the questions in such way. Commented will be selected graphs showing the specific dependencies. Based on them final conclusions are formulated.

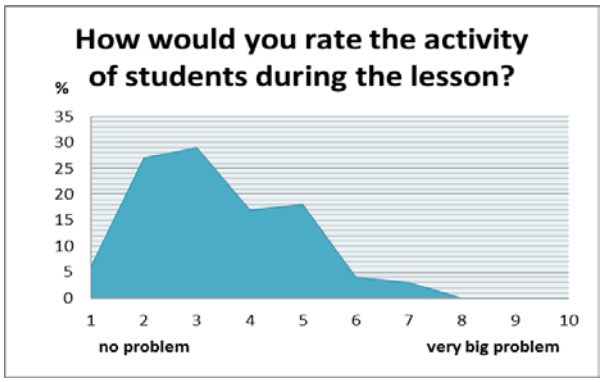
The first part of the survey contained questions in which teachers determine the degree of occurrence of the define situations. 1-this indicates that the situation does not occur, 10 means that the situation is widespread and cause a serious problem. Characteristic of the results of this part of the survey is that tops of charts are within 29-38%, which mean approximately 1/3 of all the answers to the question were the same. So 1/3 of all teachers rated the issue equally. This allows for a consistent interpretation.

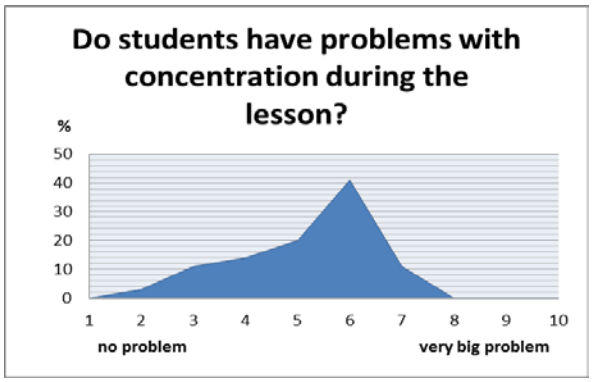
It turns out that in teachers' opinion not doing homework by students is not such a big problem, but clearly noticeable (38% of teachers rated it at 5), but it does not translate directly to quality of students preparation for lessons (37% of teachers rated it at 3). Please note that not all teachers are demanding and ask students to do a lot of homework. At the same time it can be concluded that students remember a lot from previous lessons or repeat information directly before the lesson (such findings are also suggested by surveyed teachers).



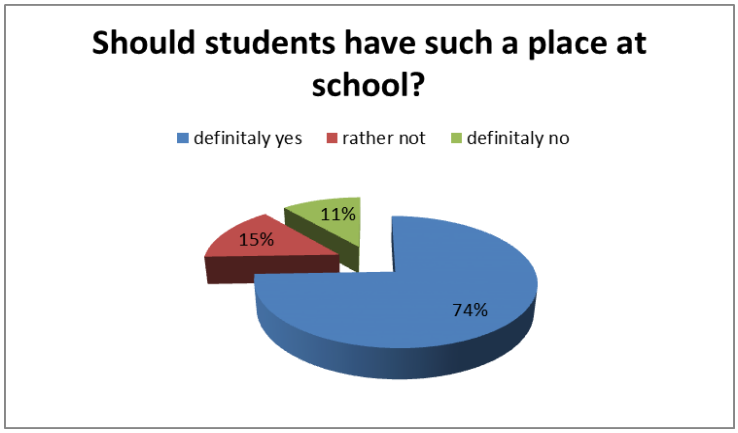


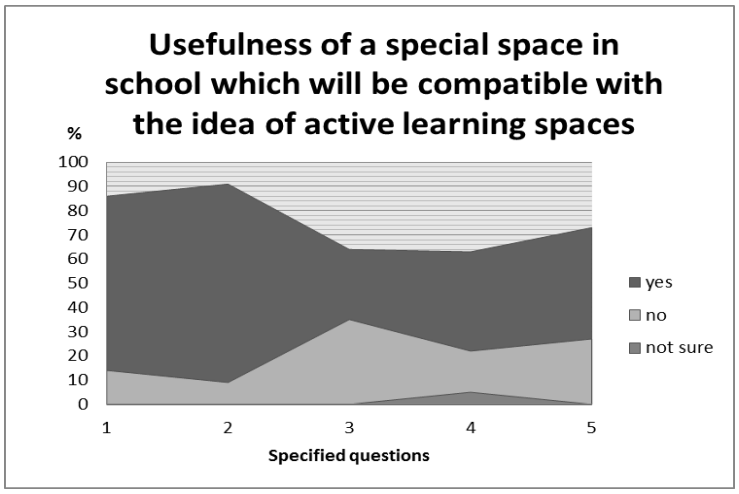
The next two graphs shows the dependence of the students activity in the classroom and their ability to concentrate. It turns out that students do not have problems with the active participation in lessons, they are willing to take part in discussions, answer questions, solve problems and perform various tasks. It also turns out that more problematic is for students to perform tasks that require their concentration. It is not a new thesis or observation that modern students need other incentives to focus their attention and need to be taught in a different way (for example by using creative active spaces). Nowadays students require to be given the knowledge in an effective way. Teachers for years have been observing that students have more and more problems with concentration and learning disabilities especially when certain task requires reading a long or difficult text in the manual. The results of the survey confirm the opinion that students spend more and more time in front of computer and TV, are knowledgeable about modern technologies and require a different way of teaching than the previous generations.





Teachers were also asked about the usefulness of the room in the school where students could do their homework, learn, implement joint projects or spend their breaks and free time. Of course the room would be colorful and full of various kinds of tables, benches, chairs and sofas. 68% of teachers responded positively to the introduction of such a space in the school building. However, in total, fewer than 23% of teachers were undecided or strongly opposed to the introduction of such a room or space. The arguments ware that the students do not need the extra space to integrate and do tasks that require group work outside the designated normal lessons time and they can do this at each other homes. Few teachers drew attention to the need for such a place for the students who come to school from a distance and public transportation schedule to their homes does not cover up with the school timetable. It is significant that the vast majority of teachers believe the such a space will have a positive impact on the school life and students schools activity, mood and pupils attitude to schools as an institutions. Less optimistic, but still more than half of teachers believe that such space will positively influence on doing homework, preparing for lessons and capabilities and the ability to work in a group. Teachers also pointed various pragmatic restrictions and the necessity of presence of an adult who will keep an eye on students in such space/room. This shows the reality of Polish schools and the lack of trust in students, which of course is a response to rude behavior of some problematic students. These students are a minority at school but they have big impact on school life. Other, good behaving students suffer from the consequences of some students bad behaving. In consequence they are not getting opportunity to learn in schools with better rooms and spaces in better friendly and motivating atmosphere.





1 positive influence on the school life and activity of student council
2 positive influence on students' mood at school
3 positive influence on students to do their homework
4 positive influence on students' ability to work in a group
5 positive influence on students' attitude to school as an institution

7 FINAL CONCLUSIONS

After discussing about survey results two terrifying conclusion were formed. First- teacher do not have general knowledge how modern school spaces are being designing and how positively they can influence on students and on process of education(this include all three dimensions: space, technology and the most important pedagogy with important role of teacher) . Second- too many teacher are not interested in changing just this one thing (make one extra space or room for students) in school to make it for students more friendly and motivating to learn.

After testing it turned out that none of teacher know any idea, theory or example of improving effectiveness of teaching by changing anything in traditional classroom design. None of them have ever heard anything correlated to and about the active learning spaces.

38 people admitted that they know only related tutoring programs and programs oriented on helping the weakest students. Surprising is the teachers' lack of knowledge on such projects. There are many projects and ideas in recent years. Professionally active teachers should have knowledge of the different methods and projects supporting young people and helping them achieve educational success. Do not having knowledge of any such projects and ideas causes a limited way of teachers thinking and their lack of interest in pupil as a subject of educational activities. Simultaneous pragmatic approach and large reluctance to provide in school space for students and their activity is cutting back students educational opportunity. It is also cutting back view of development of entire school community.

You can go so far as to say that the student in the educational system in Poland is objectively treated by teachers. This is contrary to contemporary teaching methodology, which is focused on the child. Alarming is that in teachers' activity and work the child is not placed in the center of pedagogical activities . Please note that the main task of the teacher is to teach at the highest level, to support children in any pedagogical way and prepare them for adult independent live.

Sources

1. *Active learning spaces. Insights, applications & solutions,*USA: Steelcase, 2011.
2. Bańka, A., *Behawioralne podstawy projektowania architektonicznego*, Poznań: Wydawnictwo Politechniki Poznańskiej, 1984.
3. Bentley, T., Fairley, C., Wright, S., *Design for learninf,* London: Demos, 2001.
4. *Designing Spaces for Effective Learning. A guide to 21st century learning space design,* Bristol: University of Bristol,HEFCE, 2006.
5. Dettwiller, H., Larick, K., *Visioning, Planning & Designing a Facility for 21st century Learners,* [in]: *Planning and Designing for 21st Century Schools*, C.A.S.H. 30TH Annula Conference on School Facilities, Sacramento, 2009.
6. MASZKE,A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych* , Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2014. ISBN 83-7338-068-X
7. MASZKE,A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2018. ISBN 978-83-7338-372-2.
8. PILCH, T., BAUMAN, T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe,* Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010. ISBN 978-83-620-1516-0.

HUMAN CAPITAL
NATIONAL COHESION STRATEGY

EUROPEAN UNION
EUROPEAN
SOCIAL FUND

Research and paper is co-financed by the European Union as part of the European Social Fund

Contact

mgr Maria Kuc
Politechnika Wrocławska
Wydział Architektury
Ul.Bolesława Prusa 53/55, Wrocław, Polska
Email: maria.kuc@pwr.edu.pl

ČÍTANIE PRVÁKOV: KVANTITATÍVNE VS KVALITATÍVNE SPRACOVANIE

FIRST GRADES READING: QUANTITATIVE VS. KVALITATIVE ANALYSIS

Miriam Valášková

Abstrakt

V príspevku prezentujeme základné výsledky výskumu čítania žiakov prvého ročníka ZŠ. Empirické dáta sme kvantitatívne spracovali a do istej miery kvalitatívne analyzovali. Na základe výsledkov možno konštatovať, že snahou detí je už od začiatku systematickej výučby čítania v 1. ročníku čítanému textu (a čítaniu ako aktivite) predovšetkým porozumieť. Paradox vidíme v tom, že prostredníctvom analyticko – syntetickej metódy výučby čítania zaužívanej na Slovensku sa porozumenie v čítaní nepodporuje.

Kľúčové slová: *čítanie s porozumením, prvý ročník, subvokalizácia, analýza chýb, sebaopravy, dialektizmy*

Abstract

In this report we present basic results from elementary school students reading research. Research shows, that children (students) try to understand the reading text right from the beginning of their systematic reading education in the first grade of elementary school. Paradox is that the education of reading comprehension isn´t supported in Slovakia.

Key words: *reading, comprehension, first grade, subvocalising, error analysis, self corrections, dialect*

1 ÚVOD

Hoci už dvadsať rokov na Slovensku odborná verejnosť kritizuje aplikáciu analyticko-syntetickej metódy (viď. napr. Zápotočná, 1994; Kolláriková, 1998; Harnúšková, Kollárčiková, 1998/99), táto metóda je doposiaľ jedinou, ktorá sa používa pri výučbe čítania v 1. ročníku ZŠ. Jej negatívum je v tom, že je primárne určená na „uniformné“ precvičovanie techniky čítania – tzn. precvičovanie grafémo-fonémického prevodu. Pričom pri hodnotení kvality čítania sa predovšetkým zohľadňuje „presnosť“ a rýchlosť tohto prevodu. Čítanie sa učí opakovaným čítaním slabík a ich skladu do slov. V rámci tejto metódy sa predpokladá, že po zvládnutí techniky čítania „spontánne nastupuje“ porozumenie v čítaní. Samozrejme tento predpoklad sa preukázal ako neopodstatnený, resp. bol spochybnený exaktnými výsledkami viacerých vedných disciplín (napr. psycholingvistiky, kognitívnej psychológie, logopédie). Porozumenie v čítaní sa rozvíja od prvého stretu dieťaťa s písanou kultúrou rôznymi stratégiami, ktorých rozvoj by mal byť systematicky podporovaný v edukačnom procese. V predprimárnej edukáci je už táto snaha o rešpektovanie sociokonštruktivistických prístupov k rozvoju gramotnosti evidentná (viď. Kostub, Lacková, Valášková, 2011; Kikušová, Kostrub, 2011). Paradoxne, v explicitnej výučbe čítania v 1. ročníku ZŠ sa tieto prístupy rešpektujúce o.i. rozvoj individuálnych schopností nezohľadňujú.

2 PREZENTÁCIA VÝSKUMU

2.1 Metodológia výskumu

Všeobecnejším **zámerom** nami realizovaného výskumu bolo dokázať opodstatnenosť zmeny v doposiaľ zaužívanej didaktike čítania v 1. ročníku. Predmetom tejto časti výskumu[1] bolo zistiť úroveň čítania u prvákov na konci školského roku, a to v istej jazykovej subkultúre, konkrétne v subkultúre slovenského záhorského regiónu[2].
Predovšetkým nás zaujímalo, do akej miery deti naozaj čítajú s porozumením (resp. či využívajú stratégie vedúce k porozumeniu čítaného).
Definovali sme si niekoľko základných **výskumných otázok**: 1. Aká je úroveň čítania s porozumením u žiakov 1. ročníka ZŠ na konci školského roku? 2. Je tempo v čítaní u začiatočníkov ukazovateľom úspešnosti v čítaní? 3. Je subvokalizácia nežiaducim prejavom v čítaní negatívne ovplyvňujúcim jeho kvalitu? 4. Ovplyvní lokálne používanie nárečia úroveň čítania prvákov? Hypotézy sme si explicitne nestanovili, keďže výskum mal deskriptívny charakter.
Výskumný súbor tvorilo 62 prvákov vybraných základných škôl západoslovenského regiónu.

Výskumnou metódou bolo testovanie. Úroveň čítania prvákov sa nezisťovala na základe čítania izolovaných slov, ako sa to frekventovane realizuje v škole, ale na základe čítania rozsiahlejších celkov - zmysluplných textov. Žiakom sme tak umožnili opierať sa pri čítaní o významový kontext. K dispozícii mali 3 druhy textov s rôznou obťažnosťou: a) 1 známy text *Balón* zo šlabikára; b) 2 neznáme, tzv. nešlabikárové texty s ilustráciami v knižnej podobe[3]: *Ujo a Julo* a *Po čom túžila veverička.* Text *Balón* (počet slov : 81) zo šlabikára sme vzhľadom na mieru obťažnosti považovali za tzv. ľahký text, pretože tento text žiaci už poznali a čítali ho viackrát. Text v knihe *Ujo a Julo* (počet slov: 65) sme považovali za text na úrovni aktuálneho učenia, kedy sa predpokladaná úspešnosť čítania pohybuje medzi 90 - 95 %. I keď tento text bol pre deti neznámy, bol zámerne konštruovaný tak, aby obsahoval len frekventované šlabikárové slová. Do istej miery išlo o verziu aktuálneho šlabikárového textu, v tomto prípade však bolo isté, že dieťa text nebude ovládať spamäti. Text v knihe *Po čom túžila veverička* (počet slov:171) bol vzhľadom na mieru obťažnosti (tzn. vzhľadom na frekvenciu výskytu používaných slov a vzhľadom na pomer výskytu otvorených, zatvorených slabík a spoluhláskových skupín v slovách) náročnejší než text v knihe *Ujo a Julo*. Aby sme si mohli exaktne overiť, či deti čítanému textu porozumeli, boli k textom vytvorené otázky zisťujúce porozumenie. Pri ich tvorbe sme vychádzali z toho, že existujú viaceré úrovne (resp. roviny) porozumenia v čítaní (podľa projektu PIRLS – Progres In reading Literacy Study). Otázky sme zoradili podľa narastajúcej obťažnosti od jednoduchých - zameraných len na zisťovanie reprodukcie textu (úroveň 1, napr. *Ako sa volal chlapec, čo*

[1]Prezentované výsledky tvoria len časť výsledkov celoplošne realizovaného a komplexnejšie zameraného výskumu (viď. Zápotočná, 2002/2003; 2005; 2006), ktorého sme boli súčasťou (viď. Harnúšková, 2005). Vychádzajúc z výskumných zistení (viď. Harnúšková, tamtiež) pokračujeme dlhodobejšie v jeho realizácii - opakovaným diagnostikovaním čítania a písania prvákov v západoslovenskom regióne.
[2] Zámerne sme si vybrali oblasť, kde sa vo veľmi frekventovanej miere stretávame s diglosiou, čiže prepínaním 2 jazykových kódov (Gavora, 1997). Najmä od začiatku 1. ročníka ZŠ sú deti vystavené jazykovým situáciám, kde začínajú aktívne narábať s oboma variantmi toho istého jazyka: miestnym dialektom - záhorským dialektom ako prvým a spisovnou slovenčinou ako druhým jazykovým kódom.
[3] Použili sme texty, ktoré boli vytvorené pre výskumné potreby (viď. Zápotočná, Gavora, 2002). Išlo o textovo - obrázkové útvary. Každá z kníh obsahovala jeden text - jednoduchý príbeh. Obsah čítaného výrazne podporovali ilustrácie nielen z hľadiska tematického zamerania, ale aj z hľadiska grafickej úpravy. Text bol totiž vždy umiestnený v samostatnom bloku na pravej strane knihy a obrázky tvorili súbežný samostatný blok na ľavej strane knihy.

šiel s Julom do lesa?[4]), k zložitejším (úroveň 2-4), ktoré už vyžadujú od čitateľa vyvodzovať aj logické dedukcie z textu (úroveň 2, napr. *Kedy sú v lese osy?*), interpretovať a hodnotiť text (úroveň 3 a 4, napr. *Prečo sa Julo smial, keď sa pýtal, či sú v lese víly? Je čítaný text Ujo a Julo rozprávka?*). Kým v 1. a 2. úrovni sú odpovede na otázky jednoznačné, v 3. a 4.úrovni sa akceptujú rôzne (samozrejme „logické"), častokrát subjektívne výpovede detí.

2.2 Realizácia a vyhodnocovanie výskumu

Všetci žiaci (N=62) čítali najskôr text zo šlabikára. Prihliadajúc na individuálne čitateľské schopnosti sme pred čítaním neznámeho textu respondentov rozdelili na dve skupiny. Prvá skupina čítala jednoduchší text *Ujo a Julo*. Tvorili ju žiaci (N = 3), ktorí boli učiteľmi považovaní za neúspešných čitateľov, tzn. ktorí mali problém so samotným dekódovaním jednoduchých slov. Druhá skupina respondentov, tzn. ostatní žiaci (N=59), čítali obťažnejší text *Po čom túžila veverička*. Vždy, po prečítaní každého textu sme prostredníctvom otázok zisťovali, do akej miery čítanému porozumeli.

Priebeh čítania sme zaznamenávali na diktafón a súčasne sme do pripravených záznamových hárkov realizovali záznamy o čítaní. Zapisovali sme nielen správne i chybne prečítané slová včítane sebaopráv, ale snažili sme sa zaznačiť všetko, čo žiak robí a hovorí v snahe čítať zvolený text, napr. ak bolo zjavné, že hľadá oporu k textu v príslušnom obrázku z čítanej knihy. Zároveň sme zapisovali a vyhodnocovali odpovede na otázky súvisiace s porozumením čítaného textu. Registrovali sme, či: a) dieťa pri hlasnom čítaní uplatňovalo subvokalizáciu; b) slabikovalo alebo hláskovalo text bez uplatnenia subvokalizácie; c) plynulo čítalo text bez uplatnenia subvokalizácie. Taktiež sme sledovali a zapisovali čas potrebný pre zvládnutie prečítania textu.

Ak žiak urobil chybu alebo sebaopravu, analyzovali sme, či pritom použil tzv. vizuálny, významový alebo gramatický kľúč, resp. rôzne kombinácie týchto kľúčov[5] (viď. subkapitola 1.4). Správne prečítané slová a sebaopravy sme skórovali. Potom sme vypočítavali úspešnosť v čítaní podľa daného vzorca: 100 - CH/CPS x 100[6] (Clay, 1993 podľa Zápotočná, Gavora, 2002). Vzhľadom na percentuálne vyjadrenú úspešnosť v čítaní textov sme zisťovali skutočnú úroveň náročnosti týchto textov.

Analýzou rozptylu a pomocou korelačných analýz podľa Pearsonovho korelačného koeficientu sme zisťovali štatistickú významnosť vzájomných vzťahov medzi výkonom a časom v čítaní textov. Základné kvantitatívne spracovanie sme súčasne doplnili kvalitatívnou analýzou empirických dát.

2.3 Výsledky výskumu : kvantitatívne spracovanie dát

Na základe kvantitatívneho spracovania dát sme zistili nasledovné skutočnosti:

a) Čítanie známeho šlabikárového textu

Percentuálna **úspešnosť v čítaní** známeho textu bola vysoká 97 % (smer. odch.= 6.2, N = 62). Z celkového maxima slov (81) deti správne prečítali priemerne 79 slov. Bezchybne prečítalo text až 27 detí. Z hľadiska úrovne náročnosti textov sme zistili, že tento text môžeme považovať za ľahký pre 92%, aktuálny pre 2% a ťažký pre 6% detí. **Čas čítania** sa pohyboval od 1 min. do 6 min., pričom priemerný čas čítania textu bol 3 min. Žiaci priemerne prečítali 26 slov za 1 minútu.

b) Čítanie neznámeho tzv. nešlabikárového (obťažnejšieho) textu - *Po čom túžila veverička*

[4] Uvedené príklady patria k otázkam na porozumenie textu *Ujo a Julo.*

[5] Klasifikácia kľúčov je podľa M.M. Clay (1993, podľa Zápotočná, Gavora,2002)

[6] Tzn. CH - počet chýb; CPS – celkový počet slov

Percentuálna **úspešnosť v čítaní** neznámeho textu *Po čom túžila veverička* bola taktiež pomerne vysoká 90% (sm. odch. = 8, N = 62). Bezchybne prečítal text len jeden žiak. Z hľadiska úrovne náročnosti textov sme zistili, že tento text môžeme považovať za ľahký pre 66%, aktuálny pre 18% a ťažký pre 16% detí.
Identifikovali sme výrazný časový rozptyl pri čítaní textu od 4 min. do 26 min., pričom priemerný **čas čítania** bol 9 min. Žiaci priemerne prečítali 18 slov za 1 minútu.

c) Čítanie neznámeho tzv. nešlabikárového textu - *Ujo a Julo*

Ako sme už vyššie uviedli, text *Ujo a Julo,* ktorý bol obťažnosťou porovnateľný so šlabikárovým textom, čítali iba traja žiaci, ktorí mali problém s dekódovaním aj jednoduchších slov.
Vo všeobecnosti možno konštatovať, že z celkového maxima slov (65) žiaci správne prečítali v priemere 58 slov za priemerný čas 4 min. Priemerne teda prečítali 15 slov za 1 minútu. Jednému z týchto žiakov sa dokonca podarilo prečítať text bezchybne.
Keďže sa v edukačnej praxi pri hodnotení čítania považuje rýchlosť za ukazovateľ kvality čítania, zaujímali nás **korelácie medzi výkonom a časom.**
Pri **čítaní šlabikárového textu** sme zistili štatisticky významný vzťah ($r = -0.87$), a to na hladine štatistickej pravdepodobnosti $p<0.001$.Taktiež **pri čítaní neznámeho nešlabikárového textu** koreloval výkon s časom v čítaní na hladine štatistickej pravdepodobnosti $p<0.05$. Vo všeobecnosti teda možno konštatovať, že deti, ktoré dosiahli vyššiu úspešnosť v čítaní textu, čítali rýchlejšie než deti, ktorých úspešnosť v čítaní bola nižšia.
Napriek tomu, v zhode napr. s Clayovou (1993) a so Zápotočnou (2005), nepovažujeme tempo v čítaní u začiatočníkov za indikátor čitateľskej úspešnosti, resp. pokroku v čítaní. Jedným z hlavných dôvodov je ten, že jednoduchá fonemicko – grafémická transkripcia slovenského jazyka umožňuje rýchle dekódovanie textu bez porozumenia prečítaného. Obzvlášť pri čítaní šlabikárových textov, ktoré sú deťom známe a mali možnosť ich viackrát prečítať (v škole i doma) je otázne, či sa dá u prvákov považovať rýchlosť za vhodné kritérium diagnostikovania úrovne či kvality čítania. Je pravdepodobné, že deti môžu čítať text rýchlo bez porozumenia, a naopak, môžu text čítať pomalým tempom práve preto, že sa snažia hľadať význam prečítaného. To sa nám aj potvrdilo pri kvantitatívno-kvalitatívnej analýze dát (viď. subkapitola 1.4).

2.4 Výsledky výskumu: kvantitatívno-kvalitatívna analýza dát

Je zrejmé, že pri skúmaní úrovne čítania prvákov nestačí sa obmedziť len na kvantitatívne spracovanie dát. Výpovednejšiu hodnotu má skôr kvalitatívna analýza - sledovanie konkrétnych individuálnych prípadov a hodnotenie kvality čítania nielen na základe výkonov v čítaní, ale na základe **identifikácie stratégií, ktoré žiaci pri čítaní uplatňujú** a na základe **analýzy chýb,** ktoré robia **pri čítaní**, ako aj na základe **analýzy porozumenia** čítaného textu[7]. Identifikovali sme tri základné stratégie, ktoré žiaci aplikovali pri čítaní textov: a) uplatňovanie subvokalizácie; b) slabikovanie textu bez uplatnenia subvokalizácie; c) plynulé čítanie textu text bez uplatnenia subvokalizácie. Mieru porozumenia čítaného prejavu sme zisťovali jednak prostredníctvom identifikácie úrovní porozumenia[8] a zároveň aj prostredníctvom analýzy chýb a sebaopráv. **Pri analýze chýb** sme vychádzali z tvrdenia Clayovej (1993, podľa Zápotočná, Gavora, 2002), že dieťa pri čítaní spracúva a používa informácie z troch informačných zdrojov (resp. jazykových subsystémov) a uplatňuje potom

[7]Na tomto mieste nie je možné prezentovať jednotlivé kazuistiky, preto sa obmedzujeme na prezentáciu základných výsledkov.
[8] Úroveň porozumenia sme zisťovali pomocou otázok (viď. subkapitola 1.1).

tri základné druhy „kľúčov“[9]: vizuálno-percepčný (tzv. Z kľúč), gramatický (tzv. G kľúč) a významový (tzv. V kľúč), alebo ich rôznu kombináciu.

a) Stratégie, chyby a sebaopravy pri čítaní známeho šlabikárového textu:

Čo sa týka uplatnených **stratégií pri čítaní** by sa očakávalo, že všetci žiaci na konci školského roku budú čítať text **plynulo**. Zistili sme, že takýmto spôsobom čítala text len časť detí (44%). Zarážajúce je zistenie, že rovnaká skupina detí (38%) **nahlas slabikovala** text. Je to podľa nás dôsledok nesprávneho didaktického prístupu uplatneného na vyučovaní. V niektorých prípadoch (18%) sme identifikovali stratégiu **subvokalizáci**e (tzv. dvojitého čítania), ktorú považujeme v zhode so Zápotočnou (2006, 2012) za efektívnu, resp. užitočnú pri čítaní. Zistili sme, že deti, ktoré využívali túto stratégiu, vedeli odpovedať na otázky zisťujúce **porozumenie čítaného textu** aj na úrovni dedukcie a interpretácie. Tieto deti zároveň neurobili žiadnu **chybu v čítaní**. Opäť to môže byť podľa nás dôkaz, že práve stratégia subvokalizácie im napomáha eliminovať chyby v čítaní a podporuje čítanie s porozumením.

Naproti tomu skupina žiakov (25%), čo pomerne rýchlo a bez chyby prečítala text, nevedela adekvátne odpovedať na otázky zisťujúce porozumenie textu. Ide podľa nás o podstatné zistenie, dokazujúce, že viacnásobným čítaním sa deti šlabikárový text môžu naučiť naspamäť a v podstate ho „recitovať“ bez hlbšieho porozumenia. Pri takejto „recitácii“ deti robili aj chyby v „čítaní“, resp. neovládali text úplne naspamäť. Pri **chybách** v čítaní šlabikárového textu bol výhradne uplatnený Z kľúč, tzn. hľadali oporu len v zrakovej analýze (napr. zámena slova *balón* za pseudoslovo *badón*). Sebaopravy sa v šlabikárovom texte nevyskytli. Je to podľa nás dôsledok snahy žiakov prečítať šlabikárový text čo najrýchlejšie.

b) Stratégie, chyby a sebaopravy pri čítaní neznámeho tzv. nešlabikárového textu *Po čom túžila veverička*

Aj pri čítaní neznámeho (obťažnejšieho) textu sa potvrdilo, že mnohí zo žiakov (43%) na záver školského roka používajú **neefektívnu stratégiu hlasného slabikovania**, ovplyvnenú analyticko - syntetickou metódou. Zaujímavé je, že v porovnaní so šlabikárovým textom sme zaznamenali zvýšenú mieru **subvokalizácie** (u 29 % žiakov). Rovnako ako pri šlabikárovom texte sa potvrdilo, že títo čitatelia (86%) dokázali odpovedať na otázky zisťujúce porozumenie aj na úrovni interpretácie a hodnotenia. Pri odpovediach na otázky, tak ako aj počas samotného čítania, hľadali oporu v obrázkoch výrazne podporujúcich text. Zaznamenali sme u nich aj výskyt **sebaopráv**. Žiaci sa opravovali vtedy, keď použili Z kľúč (napr. zámena slova *zatvoril* za pseudoslovo *zavoril),* alebo ZG kľúč (napr. *do ketky* namiesto *do klietky*). Ak urobili chybu, tak použitie VZG kľúča (napr. zámena slovného spojenia *do drôtenej klietky* za *do drevenej klietky*) prevažovalo nad použitím Z kľúča. Nechceme zovšeobecňovať, ale uvedené prejavy pri čítaní pomocou subvokalizácie podľa nás indikujú snahu detí čítanému textu porozumieť. Tieto deti však nečítali text rýchlo. Ak by sme brali do úvahy štatistický priemer v rýchlosti čítania, čítali podpriemerne - tzn. viac ako 10 minút. Práve v takýchto prípadoch je evidentné, že rýchlosť v čítaní nie je rozhodujúcim faktorom úspešnosti v čítaní s porozumením.

V porovnaní s čítaním šlabikárového textu sa naopak **znížil výskyt stratégie plynulého čítania**. Iba 28% detí čítalo plynulo, pričom približne polovica z týchto detí nedokázala odpovedať aj na otázky týkajúce sa porozumenia čítaného textu nad rámec reprodukcie. Tieto

[9] Významový (V) kľúč - ak to, čo dieťa prečítalo, dáva zmysel, hoci význam nebol presný, napr. keď si dieťa na základe kontextu domýšľa či predvída význam slova, resp. skupiny slov; 2. gramatický(G) kľúč - ak to, čo dieťa prečíta je syntakticky a morfologicky správne; 3. vizuálno - prercepčný (Z) kľúč - ak sa dieťa opiera o zrakové vnemy a tvarové charakteristiky jednotlivých písmen a slov, napr. môže zamieňať slová s totožným počiatočným písmenom, tvarovo podobné slová s rovnakou dĺžkou, a pod. (bližšie viď. napr. Zápotočná, 2012, s. 119-123)

deti evidentne v snahe čítať rýchlo, robili chyby bez sebaopráv. Analýzou ich chýb sme zistili, že pri čítaní najviac uplatnili Z kľúč (napr. zámena slova *dlho* za pseudoslovo *hldo*) a ZG kľúč (zámena slovného spojenia *do lesa* za *do lsa*). V týchto prípadoch sa riadili skôr vizuálnymi charakteristikami písaného textu.
Pri čítaní neznámeho textu sme identifikovali **použitie aj ďalších kľúčov a ich kombinácií**. Pri jednej chybe deti väčšinou uplatňovali kombináciu viacerých kľúčov. Príkladom ZV kľúča bola skupina slov *do drôtená klietka* namiesto skupiny slov *do drôtenej klietky*. Na uplatnenie VG kľúča odkazuje slovo v inštrumentáli *orieškami* za slovo *maškrtami*. Tieto tzv. *sémantické paralexie sú dôkazom toho, že čitateľ textu nielen rozumie, ale zároveň predvída...interpretuje, čo číta, takže namiesto napísaného slova použije slovo, ktoré mu je bližšie* (viď Zápotočná, 2012, s.122). Občas sa vyskytli zámeny spisovných slov za **dialektové slová** (6% z celkového množstva nesprávne prečítaných slov). Pri týchto zámenách boli uplatnené VZ alebo VZG kľúče, tzn. že dialektové slová nenarušili význam čítaného. Ich význam v dialekte sa zhodoval s významom nahradeného spisovného slova v texte. Typické boli zámeny spisovného slova v genitíve *do... klietky* za nárečové slovo *do klétky; vrátim* za *vrácim; orieškami* za *oríškama; hniezda* za *hnízda; doniesol* za *donésel; chytil* za *chycil*. Bolo zjavné, že dieťa hľadalo oporu v príslušnom obrázku počas čítania textu. Výskyt takýchto dialektizmov, ktoré majú charakter významových zámen (tzv. dialektových paralexií) je pomerne jasným signálom porozumenia (viď Zápotočná, 2012). Osobitnú skupinu tvorili zámeny slovných spojení ako napr. *na hlavu mi nepršalo* za slovné spojenie *na hlavu mi neprišlo* alebo *na starom dube* za slovné spojenie *na strom bude.* Takýmto spôsobom vzniknuté slovné spojenia síce majú svoj význam, ale do kontextu textu logicky nezapadajú.

Stratégie, chyby a sebaopravy pri čítaní neznámeho textu tzv. nešlabikárového textu *Ujo a Julo*

Ako sme už vyššie zdôraznili, neznámy text, obťažnosťou porovnateľný so šlabikárovým textom, čítali len traja žiaci. Stratégiu slabikovania textu sme identifikovali u dvoch z nich, subvokalizáciu u jedného žiaka.
Žiaci, ktorí len slabikovali, sa zjavne snažili text rýchle prečítať a venovali pozornosť viac vizuálnym charakteristikám než významu čítaného textu. Pri chybách sa riadili Z kľúčmi (napr. zámena slovného spojenia *sú v lese* za pseudoslovo *suvles)*. Pochopiteľne, potom nevedeli odpovedať na otázky týkajúce sa porozumenia textu ani na úrovni reprodukcie.
K výsledkom zásadného významu sme dospeli práve u žiaka, ktorý text prečítal najprv potichu, až potom nahlas. Zaujímavé bolo, že tento žiak čítal rýchlo šlabikárový text, robil Z chyby a nevedel odpovedať na otázky zisťujúce porozumenie čítaného textu. Naopak, neznámy text čítal pomaly, za výraznej pomoci obrázkov k textu. Podarilo sa mu prečítať ho bez chýb, len s dvomi sebaopravami. Zároveň vedel odpovedať na otázky zisťujúce úroveň porozumenia textu na úrovni reprodukcie. Sú to pre nás (tak ako pri čítaní neznámeho textu s vyššou obťažnosťou) dôkazy, že: 1. subvokalizáciu možno považovať za stratégiu podporujúcu, resp. poukazujúcu na porozumenie v čítaní, 2. texty s obrázkami v knižnej forme môžu podporiť čítanie s porozumením, 3. tempo v čítaní nie je u začínajúcich čitateľov ukazovateľom pokroku v čítaní.

3 ZÁVER

V závere by sme chceli vo výrazne redukovanej forme prezentovať odpovede na základné výskumné otázky (viď. subkapitola 1.1). Zistili sme, že úroveň čítania prvákov s porozumením sa vyznačovala jednak vysokou mierou interindividuálnej variability, ktorú podľa nás zásadným spôsobom ovplyvňuje základná analyticko – syntetická metóda výučby čítania, ako aj použité didaktické prostriedky. Náš výskum potvrdzuje opodstatnenosť kritiky hodnotenia úrovne (či kvality) čítania na základe šlabikárového textu. Keďže ide o známy

text, ktorý deti poznajú zväčša naspamäť, síce ho rýchlo dekódujú, no nie vždy s porozumením. Preto je zrejmé, že len na základe tempa v čítaní sa nedajú adekvátne zhodnotiť čitateľské kompetencie začínajúcich čitateľov, hoci práve toto kritérium hodnotenia čítania v tradičnej diagnostike (resp. hodnotení výkonov) pretrváva. Potvrdilo sa nám, že skôr pomalšie tempo s uplatnením subvokalizácie, pomocou ktorej si začínajúci čitateľ môže „kontrolovať" význam čítaného, analýza chýb a sebaopráv možno považovať u prvákov za to podstatné, na čo by sa mala upriamiť pozornosť pedagóga pri hodnotení kvality čítania. Paradoxom je, že v tradičnej didaktike čítania je považovaná práve subvokalizácia za nedostatok, negatívny prejav, ktorý treba eliminovať. Používanie dialektizmov je takisto posudzované ako nedostatok v čítaní. V našom výskume sme identifikovali tieto špecifické chyby ako dialektové paralexie, ktorých výskyt bol jednoznačne prejavom porozumenia čítaného prejavu. V kontexte vyššie uvedeného je pre nás najpodstatnejšie zistenie, že napriek uplatneniu tradičnej metódy zameranej len na techniku čítania majú žiaci snahu čítanému textu porozumieť. To sa výrazne preukázalo pri čítaní neznámych textov. Texty spracované do knižnej, pre deti pútavej formy podporili kvalitu čítania aj u detí, ktoré mali pri „tradične" spracovaných textoch problém s čítaním.

Na základe zistených skutočností by bolo podľa nás žiaduce prehodnotiť na Slovensku zaužívanú „tradičnú" didaktiku čítania v prospech didaktiky, ktorá vychádza zo socokonštruktivistickej paradigmy (viď. Kostrub, 2008; Tóthová, 2013; Droppová,2014) tzn. o.i. prehodnotiť:

1. metódy a didaktické prostriedky aplikované na vyučovaní čítania s dôrazom na stimuláciu porozumenia čítaného,
2. kritériá hodnotenia čítaného prejavu žiakov, ktoré by mali smerovať k *rozvojatvornému diagnostikovaniu* (viď. Pupala, 2001, s.201).

Použitá literatúra

1. CLAY, M. M. *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmounth : Heinemann a division of Reed Publishing, 1993. ISBN 0 - 86863 288- 0.
2. GAVORA, P. Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom. In *Transmise kultury a škola.* Praha: PDF UK, 1997.
3. HARNÚŠKOVÁ, M., KOLLÁRČIKOVÁ, M. Inovačné trendy v didaktike začiatočného čítania. In *Naša škola*, 2,1998/99,č.10,s.14-17.
4. HARNÚŠKOVÁ, M. *Sledovanie gramotnosti žiakov v priebehu prvého ročníka ZŠ v jazykovej subkultúre slovenského záhorského regiónu* (dizertačná práca). Bratislava: PdF UK, 2005. 141 s.
5. DROPPOVÁ, G. *Didaktika umenia z aspektu sociálno-konštruktivistickej teórie.* Bratislava: MPC,2014 (v tlači).
6. KIKUŠOVÁ,S.,KOSTRUB,D. Hra a jej edukačné využtie na rozvíjanie kompetencí z perspektívy sociálneho konštruktivizmu. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. s.248-257. ISBN 978- 80- 555- 0467-4.
7. KOLLÁRIKOVÁ, Z. et al. *Komunikácia písanou rečou.* Bratislava: PDF UK, 1998. ISBN 80-88868-43-2.
8. KOSTRUB, D. LACKOVÁ, D. VALÁŠKOVÁ, M. Rozvíjanie gramotnosti hrou s využitím digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. s.286-303. ISBN 978- 80- 555- 0467-4.
9. KOSTRUB, D. *Dieťa/žiak/študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov: Rokus, 2008. s. 171. ISBN 978-80-89055-87-6.

10. PUPALA, B. Teórie učenia a ich odraz v poňatí vyučovania. In *Predškolská a elementárna pedagogika/Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. s. 201. ISBN 80-7178-585-7.
11. TÓTHOVÁ, R. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava: Z-F Lingua, 2013. ISBN 978-80-89328-93-2.
12. ZÁPOTOČNÁ, O. Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyku. In *Pedagogická Revue*, 45, 1994, č.1-2, s. 19-28.
13. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole.* 49, č.1/2. 2002/2003. s.35-40.
14. ZÁPOTOČNÁ, O., GAVORA, P. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clay : Manuál k administrácii.* Bratislava: KVSaBK SAV, SARČ pri UK PDF, 2002.
15. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č.3-4, 2005/2006, s.65-75.
16. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania podľa M.M. Clayovej II.: Kvalitatívna analýza. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 52, č.9-10, 2005/2006, s.257-272.
17. ZÁPOTOČNÁ, O. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Teoretické východiská a didaktické realizácie.* Bratislava: Veda, 2012. ISBN 987-80-224-1281-0

Kontaktní údaje

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

CASE STUDY IN THE SOCIAL SCIENCES

Michaela Šuľová

Abstract

Case study, synonymously called the case report, casuistry, the method of individual cases belongs to the methods of qualitative research. It originally came from the medical enviroment, but has found its application in the social sciences, in particual in pedagogy, psychology and social work. This post intends to define the characteristics of the case study, its typology, a schematic procedure for its preparation, the various parts of case reports, case study application in practice and the positives and negatives of its use.

Key words: *case study, social sciences, the application*

1 CHARACTERISTICS OF CASE STUDY

Ferjencik defines a case study as a specific type of sample surveys, where the sample size is equal to one person. It is an intense and largely longer-term research of one sample person which has to lead to understanding of internal and often unique dynamics of individual development, development during his iness, treatment, development of of his interaction with the enviroment. Researcher decieves the data on the development immediately, i.e. by direct contact, by interviewing the research subject, but also indirectly, i.e. through analysis and by study of documents, interviews with persons who are or have been in direct contact with the research subjects (Ferjencik, 2000, p. 132-133).

Svec characterizes casuistry as a solution of individual cases by detailed, the most complete records of them. Term casuistry is derived from the Latin. casus - the case and it means a classic method of description and analysis of individual cases, f.e. therapeutic, legal, educational, social and the like. Casuistry method can be understood as case study, while this method lies in detailed study of all aviable written and other materials about the individual, in diagnostic assessment and in formulating the conclusions. In this casuistry, the most frequently participating observations, interviews, pasportization (used for inclusion of the researched phenomenon by time, place, historic and social context.) and analysis of text documents are being used. Autor of each case study should always be aware that the descriptions and conclusions on the basis of objective facts are conducted in the same exact limited time. The results of observations and investigations are relating to a person who is an constant process of development, in a time sequence from the past through the prescence to the future. Person preceived by this way only, can be correctly assessed and described is approaching to the addresse (expert or reader), its realistic picture which allows to get to know the personality indirectly, to reach into its core, understand it and deduce the desirable conclusion from it, generalizations and object lesson (Svec, 1998, p. 211-233).

Case study, also called as method of individual cases is the analysis of case or clinical method and is based in versatile observation and description of one of more persons. There are accumulating data about development of physical, psychical and social life of people surveyed in this method. It may be a multifaced and detailed analysis of the behaviour, opinions, self-esteem, ideals, goals, values, conflicts, dissatisfaction in meeting the basic needs, interests, sense of independence, perserveance, emotions. Information that are subject to analysis are also relating to history of life of the individual, functioning in the family, in an enviroment of his/her peers, school, work and also in the intellectual, emotional, social and

physical development. Case study allows to implement research in natural conditions, i.e. in direct contact with the enviroment in which people surveyed are currently living in. Researches are being carried out over a longer period of time and are based on an analysis of conditions in particular environment and on constant observing the behavior of the given subject. The research results are generally generalized to all simillar cases. The method of individual caes is generally assessed primarly as a method of qualitative research, which is associated with the open-mindedness as well as to the choice of surveyed persons and research techniques. It extends and deepens the results of the quantitative expolorations especially after obtaining qualitative data including biographic nature (Juszczyk, 2003, p. 71-72).

Punch defines the case study as a research strategy for in-depth, contextual and holistic examination of one or more cases, while largely with multiple data sources used (Punch, 2008, p. 209).

If we summarize it, we can characterize casuistry as a description and anaysis of the individual case based on the full written documentation, other mediated information and its own investigations. It contains data on the development of the individual, data on the circumstances that could influence the current state and finally, decisions or actions that have been done in this case. It also includes relevant education or legal measurues, its progress and reulsts (Svec, 1998, p. 212).

1.1 Types of case studies

According to Matulay case studies can be divided to:

1. free - does not have a predetermined plan, contains the facts which researches considers to be important,

2. processed according to plan - the researcher proceeds according to pre-estabilished schemes and recording sheets,

3. complex - in addition to the present, it also contains the history of the surveyed object and a description of a time sequence and development,

4. partial - deals only by some sites characteristics of the studied persons,

5. textbook - illustrative, aimed at precise and differentiated description of each case,

6. journal - provides diagnostic, counseling or otherwise interesting cases, and hence new information in the field,

7. clinical - a relatively free presentation of the clinical pictures of the social worker's client, which is formed on the basis of his personal and family history with an indication of the current problems, the proposed measures and the expected development or follow-up period of the entire case. It belongs to the most frequent type of case histories. It consists of four parts, namely of personal history, family history, description of the current situation and expected development measures and the follow-up following up the case, where appropriate (Matulay, 2010, p. 56-57).

Svec offers the following classification of case reports:

1. Descriptions of the case history. Also called as life history. It is a chronological collection of personal data on the development and life of the individual. It has to be meaningful, coherent and complete picture of the case to a person. Everything important about the personality should be included in this picture.

2. Study and analysis of the case. It is its own analysis, scientifical processing of case history. In addition to the functional relationships from the description, there are essential determinating relations a casual dependences, educational, resp. diagnostical, corrective or therapeutic hypotheses or conclusions included here.

3. Comprehensive case report. It contains history, a description of the history of the case but also the studium and analysis of the case. These parts can be formally separated, but it can interfere mutually - after a fragment of case history follows placing the fragment into casual relationships, then the next step of the life history with subsequent analysis.

In terms of completeness of information, case reports are divided into:

1. Partial case report. Captures only some of the characteristics of personality, f.e. cognitive skills, social attitudes, attitudes to work and the like. It administrates partial cut of the whole picture and is not sufficient for complete knowledge. However, it may help to realizet and facilitate the resolution of specific problems.

2. Total case report. It contains versatile and most complete description of the personality and picture of the cognitive, emotional, volitional and social characters.

In terms of processing, case studies can be divided into:

1. Free case review. Does not have a predetermined plan, information ordering is not systemized, provized features of individual which the creator of case report considers to be important for describtion of the discussed object,

2. Case report processed according to the plan. Is processed in accordance with the accepted disposition, scheme, structure or according to observation sheets, personal letter and the like.

According to the purpose, which follows the case report, case reports can be divided into:

1. Clinical case report. It is a relatively free presentation and confrontation of exhamination results and development of "clinical picture" in the background of personal and family history with an indication of current diagnostic, prognostic, preventive, educational, therapeutic or corrective hypotheses. Purpose of this case study is practical, aimed at helping a specific individual without tendency for generalization.

2. Textbook case report. Is determined by an expert or student of the field, its purpose is to illustrate the theoretical text about a particular case. It differs from a clinical case study by the fact that the presentation is not free but precise and differentiated description of the individual case. It has to meet the criteria imposed on literary textbook presention of text by content and form.

3. Periodical case report. Provides rather exceptional cases, and therefore not common clinical or textbook ones. Reader should benefit new information from this case study and new stimulation for his/her own thinking and behavior, if he/she will meet with the analogous case. It also has to satisfy expertise and literary publishing criteria (Svec, 1998, p. 214-215).

What all the case reports has in common is that they all are references and reports on working with specific individuals and just like that what is specific, unique and individual is at heart of it, and not what is what is typical or generally applicable for the problem area or for some discomfrot (Sevc, 1998, p. 216).

1.2 Stages of the case study

Altought the case study has unique character of each investigation, there is an universal scheme that should be applied about how to proceed. Case investigation can be phased into several steps that may not be strictly adhered.

1. Determination of research topics, case and defining research questions. The researcher outlines the area of interest, searches problematic phenomenon or an individual and should also explain why is the planned investigation even needed. Questions should be formulated in such form that the program of research will be known from it, detailing the methods of data collection, defining the research area and its boundaries or limits and finally suggest a method of data evaluation.

2. Selection of studied case. Specific definition data is component of data collection method.

3. Defining the ethical criteria for research case. Ethical issues and rules cannot be in the case studies, which are usually quite personal, therefore just a formality. The main rule, is that all planned research procedures should be explained and justified by the actor. So-called sensitive methody as f.e. audio or video recording can be realized with their approval only. All the annonymity rules are also being in compilance. Before publishing the report of the case, submitting a text to protagonist is needed.

4. Data collection. It is important to responsible save the data and to prepare the data for the subsequent analysis, which requires sufficient time. The purpose of the analysis is to make sense for the case, to clarify the context, explain, interpret and also evidence the findings on the causes and circumstances relating the examined case.

5. Creation of the research report about the case study. The final report has to approach the problem studied, the research process, reasoning for selection of the case and also interpret the story of the case. With regard to the intention of the study, a case report describes and critically explains the context with the wider theoretical framework of the research problem (Svaricek, 2007, s. 107-108).

1.3 Parts of case study

Case report usually contains personal and family medical history, diagnosis and prognosis, relevant educational, therapeutic, corrective actions, the progress and the results or the follow-up monitoring period.

1. Case history. Case history can be charaterized as checking the status and conditions prior to disability or disturbance, thus the acquisition and processing of all relevant information relating to disability, disruption or those which led to disability or disturbance or their consequences. Case history can be divided into *personal* (focused on overall somatic, neuro-psychiatric and social development, including diseases, accidents, damage and to determine the causes and development of the current of disability), and *family* (captures family situation, social relations in the family, their development and current status, usally in the context of personal history).

2. Catamnesis. Catamnesis is characterized as followng the progress of disability or disturbance of the end of the axle, intervention, virtually until the end of the life of the affected. Follow-up period is done to people who are expected reccurence of disability, disruption or its consequences and also when comparing the used ways and means, their effectiveness for varying lengthsof time after the end of intervention.

3. Testing and diagnosis. Diagnosis is a set of specialized cognitived and metacognitive activities of an expoert, whose result should be a diagnosis. It is purposeful activity, aimed at understanding the causes of the problem.

4. Progroup and prognosis. Progroup is a professional activity of an expert, whose result should be a prognosis. Its starting point is a diagnostic analysis of recent development and current state of the client tendencies of development in a particular direction. The prognosis is an expert forecast of future development of manifestations and results of intervention of client, the development of his personality or the expected development of disability or its future implications (it can be an improvment of the condition, chronicity of the status or deterioration in certain conditions), for certain actions of external and internal factors.

5. Diagnostic documentation. Diagnostic documentation of the client a set of documents, information, reports and results of various investigation (f.e. medical, psychological), records about provision of social services, remedy or more significant changes in the development and current state of development of the personality of the client (Svec, 1998, p. 211-214).

2 APPLICATION OF CASE STUDY

Case study has a dominant application in psychotherapy and clinical psychology. Justified use can also be found in other areas, such as social work, socilogy, developmental psychology, medicine, pedagogy and in political science. It is beign applied in diagnostical, counseling and in upbringing-and-educational theory and practice and lso in scientific researche, particulary as the starting basis for the creation of a scientific hypothesis (Ferjencik, 2000, p. 133, Svec, 1998, p. 212).

Psychiatrist Sigmund Freud offers practical illustration of this type of research. Dramatic stories of life and treatment of his patient can be found in his books. Freudy as a psychiatrist has a vested interest in how to help a specific patient, to specific and in many ways unique creator. Not only he had the opportunity to work at once with the group of patients (research sample for him had been an individual, but the uniqueness and variablity of human behavior led him directly to the fact that he evalueted each case individually and approached it individually. The study of these individual cases and their mutual comparsion has later led him to the drawing of certain generalization, which he considered to be applied in general (Ferjencik, 2000, p. 132).

Advantages of case studies:

- Results are generally easy to understand to a wider range of interested.
- They capture the unique characteristics and factors, circumstances of the examined problems that are a general rule lost by other methods. Often these unique features are a key to understanding the given situation.
- The results of the studies are fimly anchored in reality. They can not investigate anything that has not really happened in real life.
- The results of animal studies provide understanding and insight into other situations and cases that have the same or sibstantially similar characteristics to the cases studied to the interested ones.
- Can be implemented by researchers themselves. They generally do not require the research team.

- Case studies can also examine the cases where we do not have any control over individual variables and where many of unforeseen conditions and incidents has occured.
- The advantage and forte is not only an insight into the dynamics of development of the individual. Just because of the fact, that it is an intensive - often retaining even the smallest details - it can lead to the discovery of new, yet overlooked factors and to formulating a new hypotheses that however, has to be studied and proved, typically by more controllable projects. Therefore it is fair to consider the case study as a prototyp of the emerging-explortary research, characteristic for qualitative research. It also acceptable for the study of rare events occuring, there is not even many of other options than intensive study and exploring a phenomenon that has occured in given place and time. (Svaricek, 2007, p. 111-112, Ferjencik, 2000, p. 133).

Disadvantages of case studies:

- The results are difficult to generalize to a larger samples.
- It is not easy to perform verifying techniques of reliability, such as the independent control (cross-checking), because the studies are often based too much on subjective interpretations.
- Case studies are prone to distortion caused by the bias of the researcher, of his/her weak theoretic sensitivity.
- A serious problem is to evaluate the empirical material collected by individual case reports, or rather empiric material contained on individual record sheets.
- When deciding on the possible choice of case study it is needed to keep in mind that by its character (minimul control of most of internal variables) does not allow to formulate reliable conclusions on causations. And given the sample, the permanent weakness of the case studies is generalization of the results to a wider framework of population (Svaricek, 2007, p. 111-112, Ferjencik, 2000, p. 133, Matulay, 2010, p. 64).

Literature

1. FERJENČÍK, J., *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.
2. JUSZCZYK, S., *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách.* Bratislava: Iris, 2003. 128 s. ISBN 80-89018-13-0.
3. MATULAY, S., *Kompendium metodológie sociologických výskumov.* Prešov: Tlačiareň Kušnír, 2010. 68 s. ISBN 978-80-89404-20-9.
4. PUNCH, K. F., *Úspešný návrh výzkumu*. Praha: Portál, 2008. 232 s. ISBN 978-80-7367-468-7.
5. ŠVAŘÍČEK, R. a kol., *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
6. ŠVEC, Š., Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy. Bratislava: Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-8877-8735.

Contact

PhDr. Michaela Šuľová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Teologická fakulta Košice, Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, 041 21 Košice
mmichaela.sulova@gmail.com

KONCEPT „JÁ JAKO UČITEL“ V PREKONCEPTECH STUDENTŮ UČITELSTVÍ PEDAGOGIKY (V KOMBINACI)

CONCEPT "I AS A TEACHER" IN PRECONCEPTIONS OF STUDENTS OF TEACHING PEDAGOGY (IN COMBINATION)

Renáta Tóthová

Abstrakt

Príspevok predstavuje sumarizáciu a interpretáciu výsledkov autorkou zrealizovanej empirickej sondy do prekonceptov študentov učiteľstva pedagogiky (v kombinácii) o koncepte „ja ako učiteľ“, ktorá bola so študentmi zrealizovaná pred ich vstupom do výučby vysokoškolského kurzu Všeobecná didaktika, pričom vo vysokoškolskom učiteľskom štúdiu (bakalársky stupeň) ešte neabsolvovali žiadnu didaktickú prípravu. Empirická sonda bola zrealizovaná vo februári 2014 v rámci začiatku výučby v letnom semestri 2013/14. Príspevok reflektuje postavenie vysokoškolského učiteľa ako výskumníka svojej vlastnej výučby, ktorá v kontexte konštruktivistickej paradigmy výučby akcentuje zisťovanie prekonceptov študentov o nosnej tematike kurzu. Príspevok má vedecký charakter.

Klíčová slova: *prekoncept, vysokoškolská výuka, obecní didaktika, empirická sonda, konstruktivistická paradigma, učitel jako výskumník, koncept „já jako učitel“, individuální koncepce výuky*

Abstract

Contribution is summarizing and interpreting the results of empirical probes conducted by the author into the preconceptions of students of teaching pedagogy (in combination) about the concept of "I as a teacher", which was implemented with the students prior to their entry into teaching of university course of general didactics, and teacher training in their higher education (bachelor degree) has not received any didactic course yet. Empirical probe was carried out in February 2014 at the beginning of the general didactics course in the summer semester 2013/14. Contribution reflects the position of Teacher as Researcher their own teaching, which in the context of constructivist learning paradigm accentuates detecting preconceptions of students supporting the theme of the course. The contribution is based on sound science.

Key words: *preconception, university teaching, general didactics, empirical probe, constructivist paradigm, a teacher as a researcher, the concept of "I as a teacher", individual conception of teaching*

1 ÚVOD

V príspevku predstavujeme sumarizáciu a interpretáciu výsledkov autorkou zrealizovanej empirickej sondy do prekonceptov študentov učiteľstva pedagogiky (v kombinácii) o koncepte „ja ako učiteľ“, ktorá bola so študentmi zrealizovaná pred ich vstupom do výučby vysokoškolského kurzu Všeobecná didaktika, pričom vo vysokoškolskom učiteľskom štúdiu (bakalársky stupeň) ešte neabsolvovali žiadnu didaktickú prípravu. Empirická sonda bola zrealizovaná vo februári 2014 v rámci začiatku výučby v letnom semestri 2013/14. Príspevok reflektuje postavenie vysokoškolského učiteľa ako výskumníka svojej vlastnej výučby, ktorá v kontexte konštruktivistickej paradigmy výučby akcentuje zisťovanie prekonceptov študentov o nosnej tematike kurzu.

Učiteľ ako výskumník

V rámci úvodu najprv stručne uvedieme základné charakteristiky konceptu „učiteľ-výskumník“, ktorému sme venovali aj samostatný príspevok (Severini, E., Kostrub, D., Tóthová, R., 2012, s. 185), kde uvádzame, že koncept „učiteľ-výskumník“ je súčasťou postmodernej literatúry o vzdelávacej reforme, ktorá podporuje prípravu učiteľských profesionálov (učiteľov na všetkých stupňoch škôl) v revízii kurikula, v zlepšovaní ich pracovného prostredia, v profesionalizácii procesu výučby a v rozvoji osobnosti jednotlivca. V súvislosti s novými podmienkami v školstve učiteľskí profesionáli postupne zastávajú novú rolu v oblasti monitorovania školského programu, autoevalvácie a zhodnocovania kvality procesu výučby. Učitelia, ako tvorcovia kvality procesu výučby, postupne nadobúdajú ďalšiu profesijnú kompetenciu, súvisiacu so zmenami v procese výučby – a to výskumnú kompetenciu – status učiteľa výskumníka. Koncept „učiteľ–výskum“ má svoj pôvod v akčnom výskume, v ktorom učiteľskí profesionáli prakticky skúmajú proces výučby v učiacej sa skupine (v triede), alebo realizujú druh pedagogického výskumu, ktorý reaguje na aktuálne problémy v procese výučby.

Vo vysokoškolskej výučbe všeobecnej didaktiky už niekoľko semestrov realizujeme pozíciu učiteľ-výskumník vlastného vyučovacieho procesu a jeho vplyvu na rozvíjajúcu sa individuálnu koncepciu vyučovania študenta učiteľstva. V letnom semestri 2013/14 sme preto v pozícii učiteľa-výskumníka zisťovali prekoncepty študentov učiteľstva pedagogiky (v kombinácii) pred začiatkom kurzu Všeobecná didaktika.

Konštruktivistické vedenie vysokoškolskej výučby všeobecnej didaktiky

Vo vysokoškolskej výučbe sa v rámci všeobecnej didaktiky dlhodobo zaoberáme konštruktivistickým prístupom k výučbe, ktorej základnou charakteristikou je aj potreba zisťovania, skúmania prekonceptov študentov o nosných témach kurzu pred vstupom do výučby kurzu. Z tohto dôvodu sme v letnom semestri 2014 zisťovali prekoncepty študentov učiteľstva pedagogiky (v kombinácii) o sebe ako učiteľovi pred začiatkom kurzu Všeobecná didaktika.

2 CHARAKTERISTIKA SKÚMANIA KONCEPTU „JA AKO UČITEĽ“ V PREKONCEPTOCH ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PEDAGOGIKY (V KOMBINÁCII) – EMPIRICKÁ SONDA

2.1 Cieľ skúmania

Hlavným cieľom nášho skúmania bolo zistiť, akými prekonceptami disponujú študenti učiteľstva pedagogiky v kombinácii pred vstupom do kurzu Všeobecnej didaktiky ohľadom konceptu „ja ako učiteľ“.

Na naplnenie hlavného cieľa sme si stanovili čiastkové ciele skúmania:

a) identifikovať základné kategórie, ktoré sa v prekonceptoch študentov vyskytnú a identifikovať tiež podrobnejšie atribúty týchto kategórií;
b) pokúsiť sa o interpretáciu jednotlivých študentských prekonceptov konceptu „ja ako učiteľ“ z hľadiska holistického prístupu k jednotlivým študentom kurzu.

Naším ďalším cieľom, týkajúcim sa už samotnej výučby kurzu všeobecná didaktika je identifikované podoby konceptu „ja ako učiteľ“ v prekonceptoch študentov zúžitkovať v priebehu semestrálnej výučby kurzu na otvorenú diskusiu vyučujúcej a študentov o svojich konceptoch vo vzťahu k relevantným témam v obsahu kurzu (napr. humanistický verzus behaviorálny prístup k výučbe, vyučovacie metódy a pod.), ktoré môžu vplývať na rozvíjajúcu sa individuálnu koncepciu vyučovania jednotlivých študentov.

2.2 Charakteristika skúmanej vzorky

Skúmanú vzorku tvorilo šestnásť študentov vstupujúcich do vysokoškolského kurzu všeobecnej didaktiky v letnom semestri 2013/14 na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave, pričom predtým nemali ešte žiadnu didaktickú prípravu. Sú to študenti učiteľstva pedagogiky (v kombinácii), t.j. študujú učiteľstvo akademických predmetov pedagogika s iným predmetom, ktorý si vybrali. V skúmanej vzorke sú študenti nasledovných predmetových aprobácií: anglický jazyk – pedagogika (4), slovenský jazyk – pedagogika (4), občianska výchova – pedagogika (4), psychológia – pedagogika (1), hudobné umenie – pedagogika (3).

2.3 Charakteristika metód skúmania

Pre zisťovanie prekonceptov o sebe ako učiteľovi sme v rámci možnosti využitia triangulácie použili dve metódy skúmania: Q-triedenie a metódu fókusových skupín.

Výsledky Q-triedení našich študentov v príspevku nepublikujeme, preto sa Q-triedeniu ako metóde nebudeme podrobnejšie venovať.

V tomto príspevku prezentujeme pri skúmaní prekonceptov študentov použitú výskumnú metódu – tzv. fókusovú skupinu. Hlavný prínos kvalitatívnej metodologie, do ktorej skúmanie prostredníctvom metódy fókusových skupín patrí, je (Petrjánošová, M. – Masaryk, R., 2004, s. 418), že „sa nesnaží „predsúvať“ účastníkom hotové kategórie, naopak sa snaží zistiť, ako si určité témy konštruujú samotní účastníci. Stavia na rozdielnosti vedeckého a komonsenzuálneho uplatňovania jazykových prostriedkov – v bežnom používaní nadobúdajú obsahy odlišné významy v porovnaní s pôvodnou vedeckou definíciou. Kreativita a flexibilita týchto metód umožňuje pri vhodnom aplikovaní objaviť také skutočnosti, ktoré ostávajú ostatným metódam skryté.“

Používame slovenský pojem fókusová skupina ako ekvivalent anglického pojmu focus group (Kostrub, D. – Severini, E., 2012a, 2012b), a tiež alternatívnych pojmov používaných v slovenských publikáciách – napr. metóda ohniskových skupín, ohnisková skupina a i. (pozri napr. Heldová D. – Held, Ľ., 2008). Pre fókusovú skupinu sa používa aj názov skupinové interview, fókusové interview alebo hĺbkové skupinové interview zamerané predovšetkým na komunikáciu medzi účastníkmi navzájom, o postupnú konvergenciu ich názorov (Kolman, 1999 citovaný podľa Plichtovej, J., 2002).

Fókusová skupina, ako diskutujúca skupina predstavuje miniatúru mysliacej spoločnosti, t. z., že v menšom meradle reprezentuje skupinu ľudí, ich uvažovanie o predmetnej problematike. Zameriava sa na získanie informácií ohľadom názorov, postojov, presvedčení a skúseností prostredníctvom metodologickej intervencie. Cieľom je získanie sociálnych reprezentácií. Sociálne reprezentácie predstavujú názory a presvedčenia, ktoré sa spoločne utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách spoločnosti, homogenizujú a zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality (Elliott, J., 1997; Kostrub, D., 2008; Kozar, O., 2010). Fókusová skupina sa využíva ako vhodný nástroj pre hodnotenie a skúmanie nových názorov a je nástrojom rýchleho kvalitatívneho zberu údajov. Využíva sa najmä pre evalvovanie impaktu, umožňuje porozumieť, analyzovať a zaoberať sa podrobne názormi komunikovanými participantmi. Umožňuje vzájomnú efektívnu komunikáciu jej vlastníkov i formovanie spoločných cieľov a kolaboráciu (Plichtová, J. 1998). Využitím fókusovej skupiny sme očakávali, že jej účastníci otvorene prejavia svoje názory, že si budú vysvetľovať svoje stanoviská. Len vo voľnom – neštruktúrovanom rozhovore možno pochopiť, ako si interviewovaní interpretovali položenú otázku a z akej perspektívy k nej pristúpili (Plichtová, J., 2002, s. 206).

2.4 Priebeh skúmania

Skúmanie prebehlo dňa 10. februára 2014 na prvej výučbovej jednotke kurzu Všeobecná didaktika v učebni na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave. Celé fókusové interview sme so súhlasom všetkých účastníkov skúmania nahrali na digitálny videozáznam. Fókusové interview trvalo 30 minút. Následne sme zhotovili prepis interview z videozáznamu do písomnej podoby. Písomný prepis fókusového interview sme podrobili prvotnej obsahovej analýze, ktorej výsledky uvádzame nižšie.

Základné výskumné otázky, ktoré sme v rámci fókusovej skupiny položili študentom, boli dve (uvádzame tu viaceré formulácie týchto otázok, ktoré sme v rámci fókusovej skupiny použili):

1. Aký máte názor na to, ako by ste chceli učiť...alebo aký by ste chceli byť učiteľ, či už z hľadiska toho, aké metódy by ste chceli používať, z toho, čo poznáte doteraz, alebo aký prístup chcete mať k žiakom...? Povedzte čokoľvek, čo Vám napadá k otázke aký chcem byť učiteľ? …Alebo či seba vidíte ako učiteľa a v čom by mala byť tá Vaša silná stránka, tá podstata...?
2. Máte nejaké ideálne metódy, metodiky, ktoré ste buď zažili alebo máte pocit, že chcete vo Vašej výučbe preferovať...? Akým metódam ako učitelia veríte najviac...z toho, čo poznáte...že takto by ste chceli učiť a takto by to bolo najefektívnejšie učiť nové učivo? Pomenujte, vysvetlite to tak, ako to v tejto chvíli viete...hej? Akým metódam veríte najviac? Čo si myslíte, že by ste pri preberaní nových učív najradšej využívali?

Po každej otázke sme nechali priestor všetkým účastníkom interview, aby sa k nej vyjadrili, počet ich vyjadrení bol neobmedzený, každý sa mal vyjadriť minimálne jedenkrát.

3 VÝSLEDKY SKÚMANIA A ICH INTERPRETÁCIA

V príspevku prezentujeme prvotnú obsahovú analýzu prepisu nahrávky focusového interview so študentami, ktorá je ešte naďalej v štádiu finalizácie a ktorú plánujeme porovnať v rámci skúmania prekonceptu „ja ako učiteľ“ (ako súčasť triangulácie) aj s výsledkami Q-triedenia, ktoré študenti robili na úvod kurzu po zrealizovaní focusového interview.

Z hľadiska splnenia prvého čiastkového cieľa nášho skúmania, a to:

a) identifikovať základné kategórie, ktoré sa v prekonceptoch študentov vyskytnú a identifikovať tiež podrobnejšie atribúty týchto kategórií;

sme identifikovali tri základné kategórie prekonceptov konceptu „ja ako učiteľ“:

- Kategória A: **Vzťah učiteľ – žiak**,
- Kategória B: **Metodika výučby**,
- Kategória C: **Zámer učiteľa vo výučbe**.

Medzi podrobnejšie atribúty identifikovaných kategórií sme zaradili nasledovné atribúty:

Základné KATEGÓRIE:	Atribúty kategórií:
Kategória A: Vzťah učiteľ – žiak	U – humanista
	U – ambivalentný (humanista verzus behaviorista)
	U – behaviorista
Kategória B: Metodika výučby	Zrozumiteľnosť
	Názornosť
	Interaktivita
	Zisťovanie prekonceptov žiakov

	U – konštruktivista
	Presný časový harmonogram výučby pravidelne sa opakujúci
Kategória C: Zámer učiteľa vo výučbe	U – pragmatik
	U – humanista

Celkové výsledky identifikovania jednotlivých kategórií a atribútov spolu so špecifikáciou konceptu „ja ako učiteľ“ v prekonceptoch skúmaných študentov sú zobrazené v nasledujúcej tabuľke:

Základné KATEGÓRIE:	Atribúty kategórií:	Špecifikácia kategórie konceptu „ja ako učiteľ“:	Študenti patriaci do vyznačenej kategórie konceptu „ja ako učiteľ“ a jeho špecifikácie:
Kategória A: Vzťah učiteľ – žiak	U – humanista	A1. Ja ako učiteľ **priateľský**	5 (Š1, Š2, Š5, Š15, Š16)
	U – ambivalentný (humanista verzus behaviorista)	A2. Ja ako učiteľ **priateľský** verzus byť **autoritou**	4 (Š6, Š10, Š3, Š11)
	U – behaviorista	A3. Ja ako učiteľ chcem byť **autoritatívny**	1 (Š9-pedagogika-psychológia) Komentár učiteľa-výskumníka: Je to paradox, že práve študentka PG a PS, ako jediná úplne rozhodne povedala „chcem byť autoritatívny učiteľ“. Prečo, sa nám zatiaľ nepodarilo preskúmať...
Kategória B: Metodika výučby	Zrozumiteľnosť	B1. Ja ako učiteľ **vysvetľujúci**/podávajúci učivo **zrozumiteľne**	4 (Š1, Š5, Š3, Š11)
	Názornosť	B2. Ja ako učiteľ preferujúci na výučbe **názornosť** (názorné hodiny)	4 (Š13-ZUŠučí, Š12-nadaní, Š6, Š16)
	Interaktivita	B3. Ja ako učiteľ akcentujúci na výučbe **interaktívne úlohy**, resp. aktivity spojené s **interaktívnou tabuľou**	3 (Š11- interaktívne úlohy bez tabule, iba slovne vo výučbe jazykov, Š14, Š2) Komentár učiteľa-výskumníka: Š11-čerpá z vlastnej skúsenosti – doučuje individuálne jazyky.
	Zisťovanie prekonceptov žiakov	B4. Ja ako učiteľ nechám žiakom vyjadriť svoj **vlastný názor na učivo pred jeho preberaním**	3 (Š4, Š5, Š9) Komentár učiteľa-výskumníka: Ale už po vyjadrení názoru žiakov U pokračuje vo výučbe transmisívne (u Š4 a Š5), u Š9 je ďalší postup nevyjadrený.
	U –	B5. Ja ako **učiteľ –**	1 (Š12-nadaní)

	konštruktivista	**konštruktivista** (preferujem nech žiaci na výučbe objavujú sami, učiteľ ich iba nasmeruje)	Komentár učiteľa-výskumníka: Š12-ka čerpá tieto názory z vlastnej skúsenosti z 12-ročného štúdia na ZŠ aj na 8-ročnom gymnáziu pre mimoriadne nadané deti.
	Presný časový harmonogram výučby pravidelne sa opakujúci	B6. Ja ako učiteľ preferujem **vyučovaciu hodinu ako presne časovo rozfázovanú jednotku (systém opakujúci sa každú hodinu)**	1 (Š4)
Kategória C: Zámer učiteľa vo výučbe	U – pragmatik	C1. Ja ako učiteľ chcem **neučiť iba teoreticky, ale tak, aby vedomosti žiaci dokázali využívať v praxi** – vzdelávať pre prax (nielen poznatky vedieť naspamäť teoreticky odverklíkovať a nerozumieť im, resp. ich nevedieť v praxi použiť)	2 (Š3, Š9)
	U – humanista	C2. Ja ako učiteľ mám hlavný cieľ **formovať postoje a osobnosť žiakov**, ktorý **je nadradený vzdelávaciemu cieľu** nadobúdania poznatkov	2 (Š10-prestúpil z PRIFUK-zBIO, Š12-nadaní) Komentár učiteľa-výskumníka: U Š10 a Š12 je možný vplyv výučby na vysokej škole prírodovedného zamerania a na škole pre mimoriadne nadané deti, kde v oboch prípadoch študent a študentka mohli vnímať zvýšený akcent na vedomostné vzdelávanie a mohlo im naopak chýbať rovnomernejšie akcentovanie aj formovania osobnosti človeka (jeho postojov, názorov a pod.)...je to možná príčina, prečo práve a iba oni dvaja uviedli C2. koncept seba ako učiteľa.
	U – humanista	C3. Ja ako učiteľ **pomáhajúci žiakom z málo podnetného sociálneho prostredia zlepšiť svoje výsledky v škole**	1 (Š4)

Po identifikovaní jednotlivých kategórií, ich atribútov a v rámci nich špecifikácie konceptu „ja ako učiteľ“ môžeme konštatovať, že študenti sa z pohľadu kategórie A – vzťahu medzi učiteľom a žiakom, a taktiež v kategórii C – zámeru učiteľa vo výučbe pohybujú okrem iného najmä na poli humanizácie výučby, čo môžeme vnímať ako pozitívum, aj v súvislosti s Projektom Milénium, ktorý Slovensko na úrovni štátnej školskej politiky podporuje a ktorý jednoznačne preferuje humanizáciu v školstve. Keď sa však pozrieme bližšie na atribúty U – humanista a U – ambivalentný (humanista verzus behaviorista), ktoré budeme konkrétne dokumentovať úryvkami výpovedí študentov o tomto svojom koncepte, musíme konštatovať,

že študenti ešte nevnímajú tento svoj koncept do dostatočnej hĺbky, ani nemajú ujasnené podstatné črty jeho polarít (A2. humanista verzus behaviorista = vo výrokoch študentov učiteľ priateľský verzus mať nejakú autoritu a vyžadovať od žiakov neprekračovanie istých hraníc, pričom vo vyjadreniach študentov interpretujeme značný rozpor, akoby chceli byť zároveň učiteľom humanistom aj behavioristom, čo do dôsledkov nie je možné).

Otvára sa tu veľký potenciál so zistenými prekonceptami študentov vo výučbe všeobecnej didaktiky aktívne pracovať, konkrétne s prekonceptami kategórie A v tematike humanistické prístupy vo výučbe, humanizácia vyučovania a pod.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame vybrané úryvky výpovedí študentov týkajúcich sa ich zaradenia do príslušnej špecifikácie kategórií A, B a C:

Špecifikácia kategórie konceptu „ja ako učiteľ“:	**Úryvky výrokov študentov z fókusového interview:**
A1. Ja ako učiteľ **priateľský**	Š5: „Určite by som chcela byť tiež nejaká férová...skôr, **priateľsky** tiež...potom hlavne nepreferovať nejakých iných študentov, že byť ku všetkým rovnaká...“
A2. Ja ako učiteľ **priateľský** verzus byť **autoritou**	Š10-(prestúpil z PRIFUK-zBIO): „Tak ja by som napr. v praxi chcel byť určite **priateľský** k tým študentom...nie samozrejme z hľadiska rovnocennosti, lebo predsa tam musí fungovať akási **autorita** a ten, ktorý má byť **podrobený kvázi autorite**, a možno optimistický prístup, lebo s tým to ide vždy lepšie...“; „a som zase zástanca toho, **aby sa úplne zatlačil behaviorálny štýl výučby**, ktorý na školách dosť často ešte stále je, čo je veľký problém podľa môjho názoru“ Š3: „No ja by som hlavne chcela, aby bola tá **autorita** prepojená s nejakým tým **priateľským** prístupom k žiakom, že na jednej strane im ponúknuť to učivo takým prístupným spôsobom, aby to dobre **pochopili**...ale zároveň mať takú **autoritu**, aby vedeli, čo sa môže, čo nie, poznali tie **hranice**, ale...vedieť im tak individuálne pomôcť každému... a hlavne naučiť to učivo tak dobre, správne...aby ho vedeli oni zase do praxe ďalej použiť, ako sa má...“ Š11: „Takže ja ako učiteľ by som preferoval skôr taký **priateľský** prístup ku žiakom...a...ale samozrejme tá **autorita** je tam dôležitá, aby žiaci poznali nejaké tie **hranice**, ktoré nesmú prekročiť...“
A3. Ja ako učiteľ chcem byť **autoritatívny**	Š9 (pedagogika – psychológia): „Tak ja by som **chcela byť autoritatívny** učiteľ…“ (bližšie nešpecifikovala, ani neuviedla dôvod, ale povedala to rozhodne)
B1. Ja ako učiteľ **vysvetľujúci**/podávajúci učivo **zrozumiteľne**	Š11: „...mojím cieľom by bolo podať to učivo, aj keby bolo náročnejšie, **zrozumiteľne** pre toho žiaka, pretože si myslím, že to je dôležité...lebo je veľmi veľa učiteľov, ktorí **to len teoreticky**, dá sa povedať, **odverklíkujú a odídu preč**. A tí žiaci častokrát nerozumejú učivu, a ja by som to chcel trochu zmeniť...“
B2. Ja ako učiteľ preferujúci na výučbe **názornosť** (názorné hodiny)	Š12: „hry, grafy, obrázky, tabuľky...nie iba slová“; Š6: „napr. „Moje ruky sú modré“, to je názov pesničky, a vždycky si ruky pomaľujeme (ako učitelia) a ukážeme, že sú modré...a deti si ich akože pomaľujú tiež a sa tešia, že majú modré ruky... a potom vlastne v tej pesničke sa po anglicky spieva, že moje ruky sú modré a oni vlastne vedia, o čom spievajú, pretože si to vlastne zažili chvíľku predtým...“
B3. Ja ako učiteľ akcentujúci na výučbe **interaktívne úlohy**, resp. aktivity spojené s **interaktívnou tabuľou**	Š11: „Ja by som možno skúsil, mne by sa páči taký prístup k tým žiakom, aký ja uplatňujem, lebo ja individuálne doučujem...a väčšinou používam či už nejaké pracovné listy, alebo dávam žiakom nejaké také **interaktívne úlohy**, napr. majú určité slová a z nich majú vyskladať či už nejaký príbeh alebo

	nejakú básničku, alebo niečo takéto...a toto v tých školách chýba, možno preto veľa predmetov veľa žiakov nebaví...“ Š14: „Mne sa páčilo, bolo to na strednej tiež...výučba pomocou **interaktívnych tabúľ**... ale napr. taká fyzika, ktorá mne osobne bola veľmi proti srsti, a ktorá mi proste neliezla do hlavy, keď som chcel...tak pomocou proste nejakých tých programov špeciálne vytvorených...tých aktivít a tak ďalej...projektov, tak nejak som sa do toho dostal...aj tie deti proste dávali viacej pozor, keďže tam mohli oni sami na tom vyučovaní sa realizovať tým, že na tej tabuli (podchvíľou) niečo robili...“
B4. Ja ako učiteľ nechám žiakom vyjadriť svoj **vlastný názor na učivo pred jeho preberaním**	Š5: „tak pre mňa je tiež dôležité...najmä **názor žiakov**, že napr. začínajú nejaké učivo a najprv sa spýtať, že čo oni si pod tým predstavujú a vlastne vysvetliť im, čo to v skutočnosti je, lebo určite bude mať každý niekto iný na to názor...no a vlastne vysvetliť im to tak, aby to **pochopili**...aj tými nejakými rôznymi napr. aktivitami, ako tu už bolo spomínané, že napr. rôznymi projektami, praxou a tak...“ Š4: „že...deti majú napr...sa vyžíva brainstorming, píšu sa slová na tabuľu a tak...**deti** vyjadrujú **svoj názor**, potom sa preberá nejaké učivo…“
B5. Ja ako **učiteľ – konštruktivista** (preferujem nech žiaci na výučbe objavujú sami, učiteľ ich iba nasmeruje)	Š12: „predstava, že vlastne tie deti samé by museli niečo robiť a nemyslím tým iba naučiť sa ten text, ale vytvárať nejaké projekty, vymýšľať sami, robiť nejaké nápady...určite aj to, čo nás tu bude čakať – vytvárať nejaké tie plány hodiny...aby vyslovene aj išla od nich tá iniciatíva...aby to boli skôr také zadania, že ten učiteľ by ich nejakým spôsobom nasmeroval, ale oni sami by to...tie napr. heuristické metódy, **aby to vlastne tí žiaci objavovali, lebo viem z vlastnej skúsenosti, že si to oveľa lepšie zapamätajú**...“
B6. Ja ako učiteľ preferujem **vyučovaciu hodinu ako presne časovo rozfázovanú jednotku (systém opakujúci sa každú hodinu)**	Š4: „Mne sa možno páčia také metódy, ktoré sú využívané tak, že napr. hodiny sú napr. postupné, že máme určitý systém, že každú jednu hodinu, napr. slovenského jazyka, máme rovnakú...že žiaci už vedia, čo ich čaká, napr. na začiatku nejaké preverovanie vedomostí, potom nejakých 10 minút možno nejaké voľno, že...deti majú napr. ...sa vyžíva brainstorming, píšu sa slová na tabuľu a tak...**deti vyjadrujú svoj názor**, **potom sa preberá nejaké učivo**, povedzme nová látka a na konci sa to znova preopakuje...čiže aby deti vedeli, že každú hodinu budú mať určitú časť na voľno, určitú časť na nejaké nové vedomosti...že skôr tak tie deti motivovať k tomu, že budú mať ten systém v učení...“
C1. Ja ako učiteľ chcem **neučiť iba teoreticky, ale tak, aby vedomosti žiaci dokázali využívať v praxi** – vzdelávať pre prax (nielen poznatky vedieť naspamäť teoreticky odverklíkovať a nerozumieť im, resp. ich nevedieť v praxi použiť)	Š3: „je dôležité **vzdelávať deti pre prax**, pre nejaký reálny život...lebo **sú presýtení kopou teoretických vedomostí** a potom sa v praxi nevedia uplatniť...myslím si, že je dôležité, napr. aj pri štúdiu biológie je dôležité napr. ísť do botanickej záhrady, a vidieť tie rastliny, vidieť naozaj tých živočíchov, v takom reálnom svete, lebo hocikedy sa **to naučia, odverklíkujú to naspamäť** ale potom to vlastne zabudnú a v reálnom svete to nevedia potom uplatniť...takže na tých príkladoch, na tej praxi to nejak...s tým hlavne prepojiť...“
C2. Ja ako učiteľ mám hlavný cieľ **formovať postoje a osobnosť žiakov**, ktorý **je nadradený vzdelávaciemu cieľu** nadobúdania poznatkov	Š11-(zBIO-prestúpivší): „a...asi jeden z najväčších **defektov v práci učiteľa** a jeho práce je, **že všetko sústreďuje viac-menej na vzdelávanie** ako na tú výchovu v tom širšom slova zmysle, respektíve na to **formovanie postojov a osobnosti toho žiaka a študenta**...pretože **pre mňa je to viac-menej potrebnejšie v praxi a v jeho živote**, ako dať nejaké nalievanie vedomostí, s ktorými potom kvázi nevie nejako zaobchádzať...“

4 ZÁVER

Na margo atribútu kategórie A3. nazvaného učiteľ – behaviorista uvádzame interpretáciu konania takéhoto učiteľa v publikácii Blašku (Blaško, 2013, s. 29-30): „Behavioristi sa zaoberali usporiadaním učiva do dielčích krokov, rozvinuli programované vyučovanie. Učebný proces je pochopený ako tréning, ako priamy, vedomý lineárny proces. Učiteľ je v

roli trénera, pri riadení výučby v takejto koncepcii ide viac o cvičenie poslušnosti ako o rozvoj osobnosti študenta. Prostredie sa javí ako aktívne, človek ako reaktívny. Behavioristi sa vzdali predstavy o človeku, ktorý sa aktualizuje cez vnútorné motívy a potreby. Zjednodušujú učiteľovu rolu, nedoceňovali všetky účinky učenia na osobnosť, iba tie, ktoré súviseli so správaním. Je to charakteristické pre systém tradičného vyučovania.“ Toto je veľmi závažný koncept učiteľa – behavioristu, ktorý je v priamom a závažnom rozpore s konceptom učiteľa – humanistu.

Rogersov koncept učiteľa – humanistu M. Zelina vystihuje nasledovne (2010, s. 162-168): C. R. Rogers je predovšetkým humanista, verí v človeka, verí v jeho schopnosť pozitívneho sebarozvoja, keď sa pre tento sebarozvoj vytvoria pozitívne podmienky. Medzi podmienky počíta v prvom rade vzťah učiteľ – žiak, vzťah, ktorý by umožnil byť žiakovi sám sebou. V tomto kontexte filozofie humanizmu a viery v človeka Rogers hovorí, že naliehavo treba urobiť tri veci, z ktorých prvou je radikálne zmeniť prípravu učiteľov (s dôrazom na „výchovnú stránku“, nonkognitívny rozvoj, motiváciu, tvorby nondirektívneho vzťahu a pod.). Rogers vidí úlohu učiteľa a vychovávateľa ako facilitátora učenia, pre ktorého sú dôležité tri vlastnosti: kongruencia, akceptácia a empatia.

Do tejto hĺbky uvažovania sa študenti zatiaľ v nami skúmaných prekonceptoch nedostali, ale zistené prekoncepty nám otvárajú priestor precizovať vnímanie uvádzaných konceptov študentmi na výučbe všeobecnej didaktiky v diskusii so študentmi a v konfrontácii s teóriami C. R. Rogersa, behavoristov a ďalšími zdrojmi.

Je treba akcentovať, že problematiku riešenú v príspevku považujeme za významnú a aktuálnu a v rámci opisovania možností pôsobenia učiteľa na žiaka sa ňou pedagógovia na Slovensku opakovane publikačne zaoberajú (pozri napr. Koldeová, L., 2009; Tománek, P., 2007; Hlásna, S., 2011; Kostrub, D. – Severini, E., 2012b, 2012c; Kikušová, S., 2011 a ďalší).

Použitá literatúra

1. BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Aktualizované vydanie. Košice : Technická univerzita, 2013, s. 29-30. ISBN 978-80-553-1281-1. Dostupné on-line [cit. 17-03-2013]: http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310.
2. ELLIOTT, J. 1997. *La investigación-acción en educación.* 3. Vyd. Madrid : Morata, 1997. 334 s. ISBN 84-7112-341-X.
3. HELDOVÁ, D. – HELD Ľ. 2008. *Diferenciácia vyučovania po slovensky. Kvalitatívna štúdia problému čiastočnej výkonovej diferenciácie.* Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS (Vydavateľstvo Trnavskej univerzity). ISBN 978-80-8082-215-6
4. HLÁSNA, S. *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede.* Bratislava: Z-F Lingua, 2011. 149 s., ISBN: 978-80-89328-60-4
5. KIKUŠOVÁ,S., 2011. Profesijné kompetencie učiteľa/budúceho učiteľa ako jeden z aktuálnych problémov pedagogickej teórie a praxe [elektronický dokument] In: *Aktuálne otázky pedagogiky* : vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM). Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. S. 267-279. ISBN 978-80-223-3121-0
6. KIKUŠOVÁ,S., KOSTRUB,D. 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencií z perspektívy sociálneho konštruktivizmu In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. S. 248-257. ISBN 978-80-555-0467-4
7. KOLDEOVÁ, L. Osobnosť učiteľa v teoreticko-praktických súvislostiach multikultúrnej výchovy. In KASÁČOVÁ, L., ed. *Učiteľ pre školu 21. storočia.*

Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou[online]. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, OZ Pedagóg, 2009, s. 244-247. Dostupné on-line na [cit. 03-12-2013]: http://edu.vsb.cz/interaktivni_tabule/_publikacni_cinnost/2008_2009/sborniky_s_ISBN/2009_05_13_BanskaBystrice/sbornik_2009_ucitel_pre_skolu_21_storocia.pdf

8. KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník ?* 1. vyd. Prešov : Rokus, 2008. s. 171. ISBN 978-80-89055-87-6
9. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012a. Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodologie. In *Sapere Aude 2012 : Vzdělávání a dnešní společnost 2.* Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6.
10. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012b. Subjektívne interpretácie vzájomnej interakcie učiteľov a žiakov – jedna z možností predchádzania náročných pedagogických situácií. In *Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia II. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 20. Októbra 2011.* Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2012, s. 61-71.
11. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012c. Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných sociálnych reprezentácií. In *Eruditio - educatio.* Roč. 7, č. 2 (2012), s. 55-90. ISSN 1336-8893
12. KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., SCHERHAUFEROVÁ, M. Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In *Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości : możliwości i ograniczenia 2*, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, 2013 s. 205-215. ISBN 978-83-936635-1-4
13. KOZAR, O. 2010. Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaborations. In *English Teaching Forum*, vol. 48, 2010. no. 2, p. 16 – 23.
14. PETRJÁNOŠOVÁ, M. – MASARYK, R. 2004. Hodnotenie kvality života slovenskými mužmi v strednom veku: metóda fókusových skupín v praxi. In: Džuka, J. (ed.): *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Univerzitná knižnica PU – www.pulib.sk, 2004, s. 417-425. ISBN 80-8068-282-8. Dostupné on-line na adrese: http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dzuka3 (cit. 17-03-2014):
15. PLICHTOVÁ, J. 1998. Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X, roč. 42, 1998. č. 6, s. 503 – 520.
16. PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie z blízka.* Bratislava : Média, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.
17. SEVERINI, E., KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R. 2012. Učiteľ – výskumník v procese evalvovania. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012* [elektronický zdroj]. Ostrava : Pedagogická fakulta OU, 2012, s. 185-196. ISBN 978-80-7464-167-1 [CD-ROM]
18. TOMÁNEK, P. 2007. Závislosť výsledkov výučby a vzdelávania od sociálnej skupiny žiackej triedy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2007, s. 1-10.
19. ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra.* Bratislava : SPN – Mladé letá, 2004. S. 232. ISBN 978-80-10018-84-0

Kontaktní údaje

PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
Tel: +420903744504, email: tothova@fedu.uniba.sk, tothova.fedu@gmail.com

DETERMINANTS AND BARRIERS OF PHYSICAL ACTIVITY IN FEMALES OF DIFFERENT LIFE STAGES

Ružena Popović, Evdokia Samouilidou, Jadranka Kocić, Magdalena Damjanovska, Jasna Popović

Abstract

The aim of the study was to evaluate the attitudes of women's to participation in specific physical activities. There is common believe that exercise plays a crucial role in coping with the challenging life stages that women face. The participants consisted of healthy females, which were voluntary recruited in fitness-studio and separated in two main groups, considered as for Home/Foreign Country. Specifically designed Questioner was applied, which refers to the different types of fitness activities. Comparative analysis of results was used to assess the possible differences. The study covers *females of different ages*, with a focus on the mental, emotional and social challenges and barriers that women are likely to face during each transitional period. Authors' underlines that many studies have investigated the most common aerobic exercise modalities such as running, walking and cycling. Little data exists for aerobic dance and fitness programs, which are very popular among middle-aged healthy women. Some useful recommendations complement the text, based on the established between groups differences, and handouts to be used by health and fitness professionals in their work with female clients.

Keywords: *females, physical activities, attitudes, differences*

1. INTRODUCTION

At all times, since the earliest development of civilization men have reclaimed the privilege of satisfying their need for some kind of physical exercises. But now women have been occupying a more important position in professional life, in society and in social life than fifty years ago nobody disagrees with their sporting activities. Still many wrong opinions have to be disavowed, especially regarding the record performances. The validity of high level sports performance by women needs to be continually stated and their engagement and dedication supported. The purpose of this exploratory study was to compare the sport and recreation promoting lifestyle behaviors of female participants from two diverse cultures (abroad-home country).

1.1 Problem

The barriers to women participating in sport and recreation are well documented even in the high-developed countries. They can be real or perceived and fall into three main categories: a) Social Attitudes, b) Psychological, and c) Physical Barriers (after Winbush & Talbot, 1988).

It was hypothesized that significant differences would be found, and that differences in Social Attitudes, Psychological and Physical Barriers (SAP&PB) might be discussed and partially understands in light of the macro level influences that seem to operate within the cultures.

Objectives**:** The aim of the study was to evaluate the attitudes of women's with regard to taking part in some specific physical activities. There is common believe that exercise plays a crucial role in coping with the challenging life stages that women face, including adolescence, pregnancy and menopause. This is a theoretical approach progressing from research to practice. In the first part of the study the authors begin by *focusing on the unique anatomical, physiological and psychosocial characteristics of women.*

1.2 Physical activity definition

There are many definitions describing physical activity and these are necessary to measure the consistency of physical activity. Physical activity is defined as "bodily movement that is produced by the contraction of skeletal muscle and that substantially increases energy expenditure" (USDHHS, 1996; Bouchard, et al., 1990). Physical activity includes all forms of movement done in the occupational, exercise, home and family care, transportation, and leisure settings. When physical activity is measured in epidemiologic studies, the frequency, duration, and intensity of volitional physical activities performed at some period in the past are studied in relation to their impact on health.

- ***Frequency*** relates to the number of times per week or year that one is physically active. For example, in a consensus report from the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) and the American College of Sports Medicine (ACSM), physical activity obtained on most days of the week, preferably all days, was recommended to reduce some risks of suffering from the chronic diseases and enhance health-related quality of life (Pate, 1995). According to the ACSM, the minimum frequency of vigorous exercise needed to increase cardio respiratory fitness is 3 days per week (ACSM, 1994).
- ***Duration*** refers to the time spent in specific activity as hours or minutes per session. Based on many epidemiologic studies reviewed by Pate et al. (1995), at least 30 minutes per day is recommended duration activity to reduce the risks for premature morbidity and mortality.
- ***Intensity*** refers to the difficulty of an activity and is generally classified as light, moderate, or vigorous in epidemiologic settings. Intensity may be expressed in *absolute* or *relative* terms. The recommended unit for intensity in absolute terms is the metabolic equivalent (MET), which is defined as the ratio of the activity metabolic rate to the resting metabolic rate. Expression of physical activity intensity in relative terms provides adjustment in the difficulty of an activity as a result of individual differences.
- ***Dose*** refers to the combination of the frequency, intensity, and duration of physical activity and is expressed as kcal/day, MET-hours/day, minutes on a treadmill graded exercise test, or in other units.

1.3 Benefits of physical activity

Physical activity is associated with improved length and quality of life, and plays an important role in maintaining health and effective function in older people (Shephard, 2002). Many a research explained a positive effect of physical activities, especially in the third age.
Physical activity offers benefits to physically capable older adults, primarily in reducing the risk of functional decline and mortality (Simonsick, 1993**)** and disability. People who are physically inactive run twice as great a risk of developing cardiovascular diseases as those who are physically active (Powell, Thomson, Caspersen & Kindrick, 1987). Moderate physical activity on three-to-five occasions per week with duration of 30–60 minutes seems to be effective in reducing blood pressure (Shepard, 1998).
Physical activity, preferably weight-bearing, contributes to increased bone density and can thus counteract osteoporosis. Moreover, it elevates physical function (improving endurance, strength, balance and mobility) to levels which can guarantee more years of independent living (Basic, 2006; Nelson, 2007). Finally, physically inactive people are at greater risk of developing depression than those who are physically active, while physically active persons may have reduced risk of developing Alzheimer's disease (Rovio et al.), and older people who are physically active report higher levels of well-being and physical function than the less active do (Shepard, 1995).

Exercise programs enhance the work performance of adults and reduce the overall risk of many chronic diseases, particularly ischemic heart disease, hypertension, hyperlipidemia, obesity, maturity-onset diabetes, osteoporosis, and certain types of cancer. (Shephard, 1995). The most consistent positive effects were observed in strength, aerobic capacity, flexibility, walking and standing balance, with over half of the studies that examined these outcomes finding positive effects. (Nelson, 2007; Keysor & Jette, 2001).

1.4. Recommendation of physical activity

The American College of Sport Medicine (ACSM) and the Center for Disease Control and Prevention (CDC) published in 1995 recommendation of physical activity for adults aged 18-65. The ACSM and American Heart Association (AHA) updated this recommendation in 2007 providing more information about moderate intensity aerobic activity, vigorous intensity aerobic activity and muscle strengthening activity (Nelson et al., 2007).
The recommendation for older adults is similar to the updated ACSM/AHA recommendation for adults, but has several important differences including: the recommended intensity of aerobic activity which takes into account the older adult's aerobic fitness; activities that maintain or increase flexibility are recommended; and balance exercises are recommended for older adults at risk of falls (Nelson et al., 2007). In addition, older adults should have an activity plan for achieving recommended physical activity that integrates preventive and therapeutic recommendations. The promotion of physical activity in older adults should emphasize moderate-intensity aerobic activity, muscle-strengthening activity, reducing sedentary behavior, and risk management.
Aerobic exercise such as, walking, swimming, and cycling with strength-buildin*g* exercise (weight training) and flexibility exercises (stretching) improve quality of life. Walk a minimum of 15-30 minutes per day, three days a week. Walking, gardening and household chores are physical activities that keep older adults active and fit. According to ACSM, recommended intensity improving for aerobic exercise is 50-85 % of oxygen uptake reserve, which is the level of moderate and vigorous intensity, or recommendation for older adults scale during activity on 10 point, should be 5-6 (7-8) points.
Exercise can reduce the risk of falls by helping maintain muscle strength and keeping joints, tendons and ligaments more flexible. Aging leads to a progressive decrease of muscle strength and flexibility (Shephard, 1998). Women are generally weaker then men, limited by a loss of strength at an earlier age than men (Shephard, 1998). Strengthening exercise increases muscle strength and mass, bone strength, and the body's metabolism (Basic, 2006). This can help attain and maintain proper weight and improve body image and self-esteem. A certain level of muscle strength is needed to do daily activities, such as walking, running and climbing stairs. ACSM recommends exercise to train major muscle groups two or three times per week, one set repetition of 8-10.

2. METHODS

2.1 Assessment of Physical Activity

Physical activity can be measured using a variety of methods ranging from the direct measurement of the amount of heat a body produces during activity to asking people to rate how active they recall being during the past week or year. Because of the exceptionally large number of people in many epidemiologic studies, self-administrated questionnaires or brief interviews are often used to capture activity spent at work, on exercise, at home, on transportation, and on leisure settings. Questionnaires are classified as global, short recall, and quantitative histories depending on the length and complexity of the items.

- *Quantitative history* questionnaires are detailed that have from 15 to 60 items and reflect the intensity, frequency, and duration of activity patterns in various categories, such as occupation, household, sports and conditioning, transportation, family care, and leisure activities.

Quantitative history questionnaires allow the researchers to obtain detailed information about physical activity energy expenditure and patterns of activity from the past month to year. Quantitative history questionnaires are appropriate for studies designed to examine issues of dose response in heterogeneous populations with a wide variety of physical activity patterns.

2.2 Sample – Instrument – Procedure

Participants. The sample of examined subjects consisted in total of 450 healthy females, which were voluntary recruited in fitness-studio and separated in two general groups (abroad/home country), and four sub-samples. The first group (in different countries) participated on an aerobic dance and fitness program, and the second group served as a physical active control group (Physical Education Female Students) participated on a regular physical education study program units. The research participants for this study were youths and adult female persons (for each country target group), divided in four sub-samples and seven age categories (up 15-60 years old). ***Instruments.*** Specifically designed Questioner for the estimation of the SAP&PB Profile was used to evaluate the women's participation in sport and recreation and to compare the occurrence of selected behaviors regarding the attitudes of women toward different types of specific physical activities, between 450 female participants residing in three different countries: Serbia, Macedonian FYR and Greece. This exploratory study was carried out in different town size Nis (2nd large city in Serbia) and Skopje (capitol of Macedonian FYR), as well as in Athens (Greece). The Questioner consists of 17 items/questions with possibility to choose one of offered alternative answers. ***Procedures.*** Statistical evaluation was carried out with the SPSS (Version 10.0) user friendly program. Comparative analysis of results was used to assess the statistical differences between examined samples. The significance level for all analyses was set at $p \leq 0.05$. Differences between participants from abroad and home country responses to categorical questions were assessed using non-parametric statistics.

3. RESULTS / DISCUSSION

The study *covers adolescence, adulthood, menopause and aging*, with a focus on the mental, emotional and social challenges that women are likely to face during each transitional period. Twelve to fifteen weeks of some specific physical activities include *aerobic exercise, strength training and flexibility programs designed specifically for women*. The authors take participants in first group step-by-step through the process of designing a customized training program, for a safe and effective workout to meet the unique needs of each woman. The second group was participated basically in regular third year of study curriculum program, which includes some indoor activities (Artistic and Rhythmic gymnastics and Basketball) and outdoor activities such are Track and Field, and Winter and Summer camp activities.

There are strong views as to which sporting activities are considered suitable or unsuitable for girls and women. Evidence suggests, however, that both physiologically and psychologically there is little difference between the average men's and average woman's capabilities to achieve excellence in sport. Many women lead multi-complex lives with the result that they frequently feel too tired to consider participation in sport and physical activity.

No I	QUESTION	FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
	Age	ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
Answers	*Age Groups*	f	%	F	%	f	%	F	%
a)	15-19	10	13.33	36	28.35	18	8.50	-	
b)	20-29	11	14.70	41	**32.28**	115	**52.3**	27	**100.00**
c)	30-39	19	**25.33**	18	14.17	41	18.7		
d)	40-45	16	21.33	16	12.59	25	11.3		
e)	46-50	11	14.70	16	12.59	19	08.7		
f)	51-55	01	1.33	-	-	-	-		
g)	56-60	08	10.70	-	-	-	-		

3.1 Social Attitudes

- ***Leisure as a Reward.*** In the field of Social Attitudes, many women, in particular working class women with children do not consider that they are entitled to organized leisure or sports activities outside the home. Leisure time is often seen as a "reward" for paid employment with the result that men's leisure is often considered more important than that of the female partner, especially if the female partner is not in any form of paid work.

The findings of previous researches (*Popović & Kocić, 2002*) in home country points out that 82% of examined participants have never been actively involved in Competitive Sport. The validity of high level sports performance by women needs to be continually stated and their engagement and dedication supported. If all the women and girls would think that women have strength and courage, it would not be any longer a pious wish to get all their rights back in society.

No IV	QUESTION	FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
		If you can choose, which physical activities do you prefer?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE-Nis	
IV-1)	*OUT-DOOR ACTIVITIES*	f	%	F	%	f	%	f	%
a)	Walking	34	45.30	10	7.87	20	08.00	-	
b)	Running	16	21.30	05	3.94	07	03.00	07	25.93
c)	Bicycle riding	09	12.00	07	5.51	24	11.00	01	03.70
d)	**Swimming**	37	**49.30**	20	**15.75**	42	**18.00**	09	**33.33**
e)	Mount-Climb.	08	10.70	13	10.24	09	04.00	02	07.41
0	Not applicable	-	-	-	-	-	-	08	29.63

- ***Family and Match Group Pressure.*** Social constraints remain strong barriers to women's involvement in sport and, particularly in performance sport. Non-participation during adolescence is linked to work, examinations, un-interested parents and social life.

Support from families, partners and friends is essential if women are to overcome and face up to external pressures. The validity of high level sports performance by women needs to be continually confirmed and their commitment and dedication supported.

No XVI		FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
QUESTION		Do you have family support for the activity, which you are involved?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE-Nis	
		f	%	f	%	f	%	f	%
a)	YES	69	**92.00**	114	**89.76**	211	**96.00**	26	**96.30**
b)	NO	06	08.00	013	10.24	09	04.00	01	03.70

No XVII		FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
QUESTION		If the answer is No, point out on possible reasons							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
		f	%	f	%	f	%	f	%
a)	Partners non-understanding	06	**08.00**	01	0.78	-	-	-	-
b)	Parents non-understanding	01	01.33	12	**10.23**	88	40.00	-	-
c)	Child's care	01	01.33	-	-		-	-	-
d)	Preoccupation/duties	01	01.33	-	-	132	**60.00**	-	-
e)	Other	-	-	-	-		-	01	03.70
0	**Not applicable**	-	-	-	-		-	26	**96.30**

A number of top class female sports people have shown that it is possible to combine motherhood with performance sport by returning to top class competition after having children. This "performance break" is not always seen as a natural part of women's sporting career, and frequently women feel pressurized into choosing between two of them (motherhood and competition).

- ***Image.*** The mistaken belief that sport will develop a very muscular, non-feminine body does not fit with women's preferred image of themselves. Under the pretext of preserving their beauty and of protecting them against fatigue, in the past, women were forbidden physical exercises. The truthful and respectful spouses did not see the trap. They found it more comfortable at home and lost themselves in joblessness. In a short time they were called and really were "the weaker sex". Also, parents often limited their girls to the house. There, shut off from fresh air and healthful exercise, women unhappily get worse.

No XV		FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
		What is your reason for involvement in physical activity?							
QUESTION		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
Answer		f	%	f	%	f	%	f	%
a)	**To be fit**	30	**40.00**	43	**33.86**	103	**44.00**	13	**48.15**
b)	To keep health	27	36.00	23	18.11	35	16.00	03	11.10
c)	Aesthetic apearence	16	21.00	21	16.53	50	23.00	01	03.70
d)	Social fun	10	13.70	27	21.26	6	05.00	03	11.10
e)	To rest of duties	04	05.30	11	08.66	24	11.00	01	03.70
f)	Other (specify)	01	01.33	02	01.57	2	01.00	06	22.22

- ***Myths.*** There are strong views as to which sporting activities are considered suitable or unsuitable for girls and women. As, however, the female constitution differs from a man's one, in the way that it is more delicate and sensitive, she should not take part in many exercises, which men practice in order to garden their bodies.

	No IV	FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
	QUESTION	If you can choose, which physical activities do you prefer?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
2)	***SPORT GAMES***	f	%	F	%	F	%	f	%
a)	Basketball	12	16.00	-	-	09	04.00	05	18.52
b)	**Handball**	05	06.70	04	**3.15**	4	02.00	03	11.10
c)	**Volleyball**	37	**49.30**	-	-	11	**05.00**	07	**25.93**

d)	Football	01	01.33	-	-	09	04.00	02	07.41
e)	Beach volley	09	12.00	-	-	-	-	-	-
0	Not applicable	-	-	-	-	-	-	10	37.04

Negative stereotypes about the capabilities of women are used to prejudge them i.e. "women do not have the strength and physiological disposition for sport". Women have also been seen to be inappropriate either emotionally or psychologically to strenuous and competitive physical activity. And although doing physical exercises women should try to preserve the delicacy of mind and avoid every activity, which could injure the sensitiveness of their feeling for decency, grace and dignity.

	No IV	**FORIGHNE COUNTRIES**				**HOME COUNTRY**			
	QUESTION	**If you can choose, which physical activities do you prefer?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**PEFS - Nis**	
3)	***GYMNASTICS***	**f**	**%**	**f**	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**
a)	Artistic gym.	08	10.70	-	-	2	01.00	02	07.41
b)	Rhythmic gym.	19	25.30	-	-	2	01.00	01	03.70
c)	Aerobics	07	09.30	45	**35.44**	46	**21.00**	04	14.81
d)	Dance	14	18.70	08	06.30	7	03.00	04	14.81
e)	Fitness	23	**30.70**	13	10.24	15	07.00	06	**22.22**
f)	Folk-Dance	-	**-**	-	-		-	01	03.70
0	Not applicable	-	-	-	**-**		-	09	33.33

Gymnastics comprehend all the exercises and activities, which are beneficial to the health, strength, agility, beauty and usefulness of the body. Women as well as men should have gymnastics training.

3.2 Psychological Barriers

Many women lead multi facet lives with the result that they frequently feel too tired to consider participation in sport and physical activity. Women can also suffer from a lack of self-confidence when it comes to participating in sport with a feeling that they are not good enough. Evidence suggests, however, that both physiologically and psychologically there is little difference between the average men's and average woman's capabilities to achieve excellence in sport.

No XIII		**FORIGHNE COUNTRIES**				**HOME COUNTRY**			
QUESTION		**Is the situation during activities pleasant?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	**YES**	73	**97.30**	112	**88.19**	211	**96.00**	27	**100.00**
b)	**NO**	02	02.70	015	11.81	09	04.00	**-**	**-**

No XIV		**FORIGHNE COUNTRIES**				**HOME COUNTRY**			
QUESTION		**Haw do you feel after activities in which are you involved?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	Relaxed	26	34.70	72	**56.70**	115	**52.00**	09	33.33
b)	Tired	15	20.00	23	18.11	25	11.00	07	25.93
c)	Happy	36	**48.00**	27	21.26	73	36.00	11	**40.74**
d)	Unsatisfied	-	-	05	03.94	03	01.00	-	-

3.3 Physical Barriers

- ***Time.*** Most women have primary responsibility for housework, childcare and care for older people. This can mean that it is difficult for women to plan for sport and leisure activities. The additional time involvement in training for higher-level competition can determine a further barrier to women. Governing Bodies and coaches should take account of women's commitments when considering the training patterns and competitive requirement of their sport.

No VI		**FORIGHNE COUNTRIES**						**HOME COUNTRY**	
QUESTION		**Is the exercise schedule time appropriate, concerning your daily duties?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPhE - Nis**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	**YES**	37	**49.30**	100	**78.74**	213	**97.00**	21	**77.78**
b)	**NO**	37	**49.30**	027	21.26	7	03.00	06	22.22

- ***Childcare condition.*** Many sport and recreation facilities in District Councils and voluntary sector have minimal or no condition, and no designated areas for a childcare. This means that for many women caring for young children there is either no opportunity to take part in sport or a very limited choice. Childcare is only provided on mornings during the week; however, this is not necessarily adequate for women who working full or part-time. Childcare provision in the evenings and at weekends may enable women to develop their careers as participants, coaches, officials and administrators by freeing them to attend sessions, events, courses and meetings.
- ***Lack of Transport.*** Women can find the lack of transport a principle barrier to their participation in sport at all levels. This is especially the case for older women, women with young children, those living in rural areas and one-car families where the main earner uses the car during the day. This barrier can be further combined for women training for top-level sport as the requirements to travel to professional facilities and competition increase.

No VII		**FORIGHNE COUNTRIES**						**HOME COUNTRY**	
QUESTION		**What is the way of transportation to the training facilities?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	0n foot	18	24.00	41	**32.28**	165	**75.00**	**13**	**48.15**
b)	On bicycle	09	12.00	06	04.75	09	04.00	04	14.81
c)	Public transport	04	05.30	40	31.49	21	09.00	06	22.22
d)	Own car	41	**54.70**	40	31.49	5	02.00	04	14.81
e)	Other	05	06.70	-	-	-	-	-	

- ***Finance.*** As many women earn less than their male counterparts they may not have as much available finance to participate in sport with the associated costs of buying equipment and clothing. This obligation can be heightened as performance improves and extra finance is required for additional training costs, equipment etc.

No VIII		**FORIGHNE COUNTRIES**						**HOME COUNTRY**	
QUESTION		**Is the membership fee appropriate to your economic standard?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	**YES**	68	**90.70**	104	**81.89**	185	**84.00**	19	**70.37**

b)	NO	07	09.30	023	18.11	35	16.00	05	18.52
0	Not applicable	-	-	-	-		-	03	11.10

- ***Sponsorship for Women's Sport.*** Sponsorship opportunities for sportswomen can be less than for sportsman. Fewer women than men are able to make a living from professional sport and are, therefore, less likely to take up a performance sport full-time. For women who work the support of employers is essential, but the lack of recognition of women's sports sometimes means this support is not anticipated and work demands can prevent women realizing their full potential.

No II		**FORIGHNE COUNTRIES**				**HOME COUNTRY**			
QUESTION		**Have You ever been actively involved in Competitive Sport?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	**YES***	15	20.00	28	22.05	44	18.00	16	**59.26***
b)	**NO**	60	**80.00**	99	**77.95**	176	**82.00**	11	40.74

- ***Facilities.*** Instance where women are denied the some access to facilities and membership status as men is well documented. In recent years complaints have been made by women Football, Water-polo Players and Bowlers regarding discriminating club rules which restrict membership status, access to the greens, and restrict or even bar access to the social areas. Although such restrictive practices are not found in public facilities there are other factors which are important when planning facilities, and need to be taken into account such as: - childcare facilities and services; - changing facilities; - lighting and landscaping around facilities, paths and car-parks; public transport provision to the facility; - the design of reception and social areas.

No III		**FORIGHNE COUNTRIES**				**HOME COUNTRY**			
QUESTION		**Possibility to satisfy Your needs for physical activity in leisure time?**							
Answer		**ATHENS**		**SKOPJE**		**NIS**		**FSPE - Nis**	
		f	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a)	**YES**	46	**61.30**	58	45.67	189	**86.00**	22	**81.48**
b)	**NO**	29	38.7	69	**54.33**	31	14.00	05	18.52

Most women have primary responsibility for housework, childcare and care for older people. This can mean that it is difficult for women to plan for sport and leisure activities. The additional time involvement in training for higher-level competition can determine a further barrier to women (such as motherhood) and frequently women feel pressurized into choosing between them.

- ***Infrastructural.*** Little is known about the relationship between town size and physical activity levels. A representative population sample survey was used to identify activity and environmental barrier differences between residents in diverse town sizes (n = 7916). Binary logistic regression analysis identified residents in large cities (> 100 000 people) were 15% less likely to be sedentary for overall activity classifications in comparison to small town dwellers (<1000 people) (OR = 0.85; 95%CI = 0.74-0.99). Barriers to physical activity participation differed by town size; smaller town residents reported a higher prevalence of infrastructural barriers, whereas larger city residents cited personal constraints. Community physical activity interventions should address issues associated with town size. (Badland, H., Schofield, G., 2006).

	No IV	FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
	QUESTION	If you can choose, which physical activities do you prefer?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
4)	*OTHER SPORTS*	f	%	f	%	f	%	f	%
a)	Bowling	11	14.70	-	-	7	3.00	-	
b)	**Tennis**	16	**21.30**	02	**1.57**	11	**5.00**	09	**33.33**
c)	Judo-Karate	01	01.33	-	-	-	-	-	-
d)	Skiing	13	04.00	-	-	-	-	-	-
e)	Horse riding	04	05.30	-	-		-	03	11.10
f)	Shooting	04	05.30	-	-		-	01	03.70
g)	Roller-skating	-	-	-	-		-	02	07.41
0	Not applicable							12	44.44

Governing Bodies and coaches should take into account women's commitments when considering the training patterns and competitive requirement of their sport. Women can find the lack of transport a principle barrier to their participation in sport at all levels. This is especially the case with older women, women with young children and one-car families where the main earner uses the car during the day. This barrier can be further compounded for women training for top-level sport as the requirements to travel to specialist facilities and competition increase.

No V		FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
QUESTION		Do you prefer to exercise in Females or Mixed groups?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
		f	%	f	%	f	%	f	%
a)	**Females**	22	29.30	82	**64.57**	126	**65.00**	09	33.33
b)	**Mixed groups**	52	**69.30**	45	35.43	094	35.00	18	**66.67**

For the workingwomen the support of their employers is essential, but the lack of recognition of women's sports sometimes means this support is not forthcoming and the work responsibilities can prevent women from realizing their full potential.

No XII		FORIGHNE COUNTRIES				HOME COUNTRY			
QUESTION		Specify the way of information about activity in which you are involved?							
Answer		ATHENS		SKOPJE		NIS		FSPE - Nis	
		f	%	f	%	f	%	f	%
a)	Poster	10	13.30	13	10.23	22	10.00	-	-
b)	Newspaper	13	17.30	18	14.17		-	-	-
c)	**Radio***	17	22.70	96	**75.60***		-	01	03.70
d)	TV	24	32.00	-	-	07	03.00	03	11.10
e)	**Friends**	32	**42.00**	-	-	191	**87.00**	19	**70.37**
0	Not applicable	-	-	-	-	-	-	04	14.81

4. CONCLUSIONS

- Regular physical activity is important throughout the life cycle, from childhood to old age. In the young child, the main effects are upon attitudes and habit formation. During adolescence, intensity often increases, which results in more physical risks but also

counters developing cardiac risk factors. In adult life, benefits shift to the prevention of work loss, exercise conserves function and improves the quality of life.

- Exercise programs enhance the work performance of adults and reduce the overall risk of many chronic diseases, particularly ischemic heart disease, hypertension, hyperlipidemia, obesity, maturity-onset diabetes, osteoporosis, and certain types of cancer.
- Exercise can be an effective alternative or adjuvant to hormone replacement therapy in treating such menopausal problems as obesity, diabetes mellitus, osteoporosis, and depression.
- In old age, exercise does not extend the life span, but it does increase function, with major effects on biological age and thus on quality-adjusted life expectancy. General gymnastics can provide opportunities for physical development, character development, and education that are hard to find anywhere else.
- Future population based interventions that target these groups might be refined by reflecting on the findings of this and other studies that strive to clarify the macro level determinants that may be influencing the practice of healthy sport and recreation lifestyles.
- Authors' underlines that most studies have investigated the most common aerobic exercise modalities such as running, walking and cycling. Little data exists for aerobic dance and fitness programs, which are very popular among middle-aged healthy women. Some useful recommendations complement the text, based on the established differences between two examined samples, and handouts to be used by health and fitness professionals in their work with female clients.

Sources

1. BADLAND, H., SCHOFIELD, G. (2006). Understanding *the relationship between town size and physical activity levels : A population study*. J Health and place, Vol. 12, n^{o}4, pp. 538-546.
2. ĐORĐEVIĆ, I. (2008). *Influence of demographic variables on physical activity in older adults of the Czech Republic.* (unpublished *master thesis),* Department of APA and Center for Kinanthropology Research, Faculty of Physical Culture, Palacky University, CZR
3. GREEN E., HEBRON S. & WOODWARD D. (1987). Leisure *and Gender: A study of Sheffield women's leisure experience.* Sports Council, Economic and Research Council.
4. JOVANOVIĆ, S. & POPOVIĆ, R. (1995). *Short survey of the history of sports for women.* International Congress "Images of Sport in the World", 75th Anniversary of the German Sport University, Cologne (Germany) Abstract Volume, p. 81.
5. KOSTIĆ, R., MLADENOVIĆ, I., MIKALAČKI, M. (2007): *The Relation between Physical/Functional Fitness and the Blood Pressure of Elderly Men and Women*. Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport, Vol. 5, No 1: 75-84.
6. KOSTIĆ, R., ĐURAŠKOVIĆ, R., MILETIĆ, Đ., MIKALAČKI, M. (2006): *Changes in the Cardiovascular Fitness and Body Composition of Women under the Influence of the Aerobic Dance*. Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport, Vol. 4, No 1: 59-71.
7. KOSTIĆ, R., PEŠIĆ, M., PANTELIĆ, S. (2003): *The Effects of Resistance Exercises on Muscle Strength in the Recreation of Women*. Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport, Vol. 1, No 1: 23-33.
8. KOSTIĆ, R., ZAGORAC, M. (2005): *A Comparison of the Changes in Cardiovascular Fitness from Two Models of Women's Aerobic Training*. Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport, Vol. 3, No 1: 45-57.

9. PANTELIĆ, S., KOSTIĆ, R., MIKALAČKI, M. (2007): *The Effects of the Recreational Aerobic Exercise Model on the Functional Abilities of Women.* Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport, Vol. 5, No 1: 19-35.
10. POPOVIĆ, R. (2005): *Short historic survey of women participation in the Olympic Games*. International Scientific Conference & II National Seminar "Women & Sport". Proceedings pp. 75-80, Belgrade (Serbia and Montenegro).
11. POPOVIĆ R. & KOCIĆ J. (2002). *Barriers to Women Participation in Sport and Recreation*. Scientific Meeting with international participation, Skopje/FYR of Macedonia.
12. POPOVIĆ R., KOCIĆ J., HERODEK K., MURATIDOU E., DAMJANOVSKA M. (2004). *Barriers to Women's Participation in Sports and Recreation from the Perspective of Under-privileged and Developed countries.* 2004 Pre-Olympic Congress, Thesaloniki, Greece – Proceedings, pp. 489-490.
13. PSYHOUNTAKI M. & ZERVAS Y. (2001). *The effect of exercise on mental health: Theoretical orientations–research data*. 3rd European Conference of women and sport; women – sport partnership, Athens (Greece).
14. RHODES, D. (1991). *Guide to careers in Sport and Recreation for women and girls*. Woman Sport Foundation.
15. SPASSOV, A. (2003). *The influence of weightlifting on the woman's body. Over speed training, inc. program–woman's body*.
16. VRANIĆ, M. (1983). *Žena u fizičkoj kulturi kroz istoriju*. Žena i sport, Novi Sad: pp. 9-17.
17. WINBUSH, E. & TALBOT, M. (1988). *Relative Freedoms: Woman and Leisure*. Milton Keynes Open University Press.

Grant
Supported by Ministry of Education and Science, Republic of Serbia, Project title: ***„Physical Activity and Fitness Components of Elderly People"*** (No 179056)

Contact
Ms Ružena Popović, PhD
University of Niš, Faculty of Sport and Physical Education
Čarnojevića 10a, Niš, Serbia
Tel: ++381 231 649 (email: ruzena@fsfv.ni.ac.rs)

ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

ZAČIATKY INTEGRÁCIE NA SLOVENSKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

THE BEGINNINGS OF INTEGRATION AT SLOVAK UNIVERSITIES

Alena Dufeková, Erik Žovinec

Abstrakt

Problematika študentov so špecifickými potrebami, ich každodenné problémy a spôsob ich riešenia, dopad postihnutia na samotný priebeh vysokoškolského štúdia- sa stala témou, ktorá stojí v popredí záujmu riešiteľov výskumného projektu KEGA 021UKF-4/2012 *Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania,* ktorá je riešená na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre.

Kľúčové slová: *študent so špecifickými potrebami, podporné centrum, dyslexia*

Abstract:

The issue of students with special needs, their daily problems, their methods of solution, the impact of disability on the course of university study has become a topic that is at the forefront of project researchers´ interest in KEGA 021UKF-4/2012 *Creating a diagnostic battery for the assessment of reading skills and development of reading comprehension for students in secondary education,* which is being solved on the Department of Education Faculty of Education University of Constantine the Philosopher in Nitra.

Key words: *student with special needs, support center, dyslexia*

1. LEGISLATÍVNE VÝCHODISKÁ PRE VYSOKOŠKOLSKÚ INTEGRÁCIU V PODMIENKACH SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Integratívne vzdelávanie na všetkých stupňoch škôl môže napomôcť rozvoju komplexnej individuality človeka. Dnešná doba stiera kontrasty a vedie spoločnosť k zmierlivejšiemu posudzovaniu odlišnosti. Z inakosti možno získať nové hodnoty, ktoré môžu obohatiť spoločnosť ako celok. Príkladom je aj diverzifikácia akademického prostredia, ku ktorej prispievajú svojou účasťou aj študenti so špecifickými potrebami. Podľa zákona 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý je v účinnosti od 1.1.2013 sa za študenta so špecifickými potrebami považuje študent:

- so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- s chronickým ochorením,
- so zdravotným oslabením,
- s psychickým ochorením,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- s poruchami učenia.

Študent so špecifickými potrebami, ktorý súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb má podľa odseku 2 spomínaného zákona nárok na podporné služby a to najmä na zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky; individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných jednotiek študijného programu pre študentov so zmyslovým postihnutím; osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez

znižovania požiadaviek na študijný výkon; individuálny prístup vysokoškolských učiteľov; odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch,
ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu.
Uvedený zákon ďalej uvádza, že: „ vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon“. Pričom vytvorením všeobecne prístupného akademického prostredia a vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami sa zaoberá špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré by podľa spomínaného zákona malo byť zriadené na danej vysokej škole. Špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier a zatiaľ sú zriadené na Univerzite Komenského v Bratislave a na Technickej univerzite v Košiciach. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre činnosť v tejto oblasti rozbieha. Na vysokých školách zároveň pôsobia koordinátori pre študentov so špecifickými potrebami. Podľa zákona 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa koordinátorom môže stať fyzická osoba alebo právnická osoba. Úlohou koordinátora je:

- aktívne sa podieľať na identifikovaní uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami a študentov so špecifickými potrebami,
- vyhodnocovať špecifické potreby uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami a študentov so špecifickými potrebami, rozsah zodpovedajúcich podporných služieb a podieľať sa na ich zabezpečovaní,
- zabezpečovať spoluprácu s pracoviskami a účelovými zariadeniami vysokej školy alebo fakulty a so zamestnancami vysokej školy, najmä im poskytuje informácie a poradenstvo v súvislosti so špecifickými potrebami študentov,
- vykonávať poradenstvo pre študentov podľa odseku 2 pri zabezpečovaní podporných služieb a tieto služby pre nich koordinovať,
- každoročne podávať návrh na použitie finančných prostriedkov na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, najmä na zabezpečenie materiálno-technických pomôcok a vybavenia; koordinátor fakulty predkladá návrh koordinátorovi vysokej školy,
- každoročne predkladať vysokej škole správu o podmienkach využívania podporných služieb za vysokú školu; koordinátor fakulty spolupracuje s koordinátorom vysokej školy pri príprave správy.

Činnosť koordinátora je zabezpečovaná z prostriedkov fondu na podporu štúdia študentov so zdravotným postihnutím. Pričom fond na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami možno použiť aj na finančné zabezpečenie zodpovedajúcich podmienok štúdia študentov so špecifickými potrebami vzhľadom na ich špecifické potreby. A teda z toho vyplýva, že tento fond by mala mať zriadená každá vysoká škola.

2. PROFIL JEDNOTLIVÝCH CENTIER PÔSOBIACICH NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

Podpora študentov so špecifickými potrebami môže byť vysokými školami ponímaná rôznorodo. Na vysokých školách v Slovenskej republike je realizovaná najmä formou modifikácie prijímacieho konania, čiastkových skúšok a záverečných skúšok v priebehu štúdia s ohľadom na individuálne potreby študenta, modifikáciou študijných podmienok a prostredia za účelom riadneho plnenia študijných povinností, ďalej formou poskytovania informácií študentom o systéme podpory, ktorý vysoká škola ponúka. Sú však vysoké školy,

ktoré reagujú na požiadavky vytvárania inkluzívnych podmienok štúdia tým, že venujú zvláštnu pozornosť viacerým aspektom organizácie podporných služieb, zameraných na študijne záujmy, možnosti a dispozície aj potenciálnych študentov s rôznym typom špecifických potrieb. To iba dokazuje, že na obsah termínu ,, podporné služby“ v kontexte vzdelávacieho prostredia vysokých škôl možno nazerať z mnohých uhlov pohľadu.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami, Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky

Centrum začalo svoju činnosť v školskom roku 1993/94 ako Podporné centrum pre zrakovo postihnutých študentov Univerzity Komenského. Bolo vybudované v rámci projektu TEMPUS JEP 2423 “ News Study and Vocational Possibilities for Visually Handicapped Students“ z prostriedkov krajín európskeho spoločenstva. Hlavným zámerom centra aj v súčasnej dobe je pomáhať pri integrácií študentov so zrakovým postihnutím do vysokoškolského štúdia a života.
Centrum v rámci svojej ponuky poskytuje služby v nasledujúcich oblastiach:
Poradenstvo

- nadviazanie kontaktov, poskytnutie informácií a konzultácií pri prechode so strednej školy na univerzitu;
- v prípade potreby pomoc pri riešení problémov vyplývajúcich zo študentských povinností;
- spolupráca s učiteľmi aktuálnych fakúlt a katedier, konzultácie k alternatívnym formám skúšok, k otázke predĺženia času na prípravu na skúšku, spolupráca pri včasnom zabezpečení povinnej študijnej literatúry.

Spracovanie študijnej literatúry do vhodnej podoby

- snímanie pomocou skenera, rozpoznávanie pomocou OCR softvéru a úprava textu- textové súbory pre špeciálny záznamník alebo osobný počítač so špeciálnym softvérom/ hardvérom pre ľudí so zrakovým postihnutím;
- tlač do bodového písma pre nevidiacich;
- kopírovanie do zväčšenej formy so zvýšeným kontrastom/ tlač zväčšeného písma.

Práca s technikou

- poskytnutie modernej výpočtovej techniky, špeciálnych periférnych zariadení a podporného programového vybavenia priamo v centre;
- zaškolenie na prácu s PC a špeciálnym softvérom a hardvérom v počítačovej učebni Podporného centra;
- poradenstvo pri výbere osobného technického vybavenia (informácie dostupné na: http://www.cezap.sk/).

Bezbariérové centrum, Technická univerzita v Košiciach, Strojnícka fakulta

Bezbariérové centrum pri Technickej univerzite v Košiciach bolo zriadené rektorom Technickej univerzity v Košiciach ako špeciálne pedagogické pracovisko dňom 1.júla 2000 a je výstupom TEMPUS Phare projektu. Má sídlo na TU v Košiciach a jeho pôsobnosť siaha aj na univerzitu Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a Univerzitu veterinárneho lekárstva v Košiciach. Ďalšími inštitúciami zapojenými do projektu sú SIVA, Fondazione Don Carlo Gnocchi, Miláno, Italy a University of Bristol, Bristol, United Kingdom.
Služby poskytované v bezbariérovom centre:

- poradenstvo v technickej oblasti;
- podpora technickými prostriedkami počas štúdia;

- tréning pre používanie špeciálnej techniky vrátane softvérov;
- metodická a organizačná pomoc pre študentov so zdravotným postihnutím pred a počas univerzitného štúdia;
- poskytovanie informácií a poradenských služieb pre verejnosť a vyučujúcich;
- spolupráca pri prijímacích pohovoroch študentov so špecifickými potrebami.

Bezbariérové centrum je vybavené rôznymi podporným technológiami (hardvér aj softvér). Vybavenie využívajú nevidiaci študenti alebo študenti s rôznymi poruchami zraku, študenti s poruchami sluchu a centrum je vybavené aj technológiami pre študentov s poruchami motoriky. Odborníci v oblasti podporných technológií, ktorí pracujú v centre pomáhajú vyhodnocovať špecifické potreby uchádzačov a študentov a na základe vyhodnotenia im odporučia najvhodnejšie podporné technológie, ktoré im pomáhajú pri štúdiu a poskytujú taktiež tréning na ovládanie podporných technológií (informácie dostupné na: http://web.tuke.sk/AC/indexbbc.html).

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Centrum podpory štúdia študentov so špecifickými potrebami vzniklo v akademickom roku 2012/2013 na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre za účelom zabezpečenia podmienok umožňujúcich študentom so špecifickými potrebami, ktorí spĺňajú kritériá na prijatie, prístup k vzdelaniu (pod prístupom sa rozumie možnosť aktívne si plniť študijné povinnosti a uplatňovať študentské práva na rovnocennej úrovni s ostatnými študentmi, s využitím technických pomôcok a humánnej podpory) a realizáciu opatrení s cieľom identifikovať, odstraňovať a predchádzať vytváraniu nových fyzických, sociálnych, informačných a humánnych bariér v akademickom prostredí.

Poradenstvo

- screening a evidencia uchádzačov a študentov so špecifickými potrebami;
- poskytnutie informácií o druhu a stupni zdravotného znevýhodnenia a rozsahu a charaktere ich špecifických potrieb;
- koordinácia systému podporných služieb pre študentov so špecifickými potrebami na univerzite a ich metodické zaistenie;
- zabezpečenie modifikácie prijímacieho konania;
- spolupráca s vyučujúcimi aktuálnych fakúlt a katedier, konzultácie k alternatívnym formám skúšok, k otázke predĺženia času na prípravu na skúšku, spolupráca pri včasnom zabezpečení povinnej študijnej literatúry;

Služby

- komplexná diagnostika špecifických potrieb;
- kognitívna rehabilitácia prostredníctvom metódy Inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina;
- tlmočenie do znakového jazyka;
- zabezpečenie úpravy učebných materiálov a ich kopírovanie;
- podpora technickými prostriedkami počas štúdia (informácie dostupné na: https://www.ukf.sk/studium/centrum-podpory-studia-studentov-so-specifickymi-potrebami).

3. MOŽNOSTI DIAGNOSTIKY DYSLEXIE U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV

Diagnostika má za cieľ zachytiť aktuálny stav, ale aj vývinovú zmenu. Pri diagnostikovaní sa každý odborník opiera o nejakú definíciu či usmernenie, čo má a čo nemá rozumieť pod touktorou diagnózou alebo kategóriou. V prípade dyslexie je však niekoľko názorov na definovanie dyslexie a je na každom odborníkovi k akému názoru sa vnútorne prikloní a s akými argumentmi sa viac stotožní. Tak ako sme už uviedli, základom diagnostiky v každom prípade sú informácie. Zdroje diagnostických informácií však možno prehľadne rozdeliť do dvoch skupín a to nepriame a priame zdroje diagnostických informácií.

Nepriame informácie, ktoré môžu viesť k diagnóze špecifických porúch učenia, či už ide o dyslexiu, dysgrafiou, dysortografiu a iné, nie sú svojím významom druhotné v porovnaní s informáciami získanými prostredníctvom diagnostických techník. Možno povedať, že nie sú ani v pravom slova zmysle nepriame. Sú však závislé na osobnom prístupe toho, kto diagnózu stanovuje, na jeho zručnosti viesť rozhovor a na schopnosti obsah rozhovoru analyzovať. Pokorná, V. (2010a) uvádza, že ide najmä o: *rozhovor s rodičmi; rozhovor s učiteľom; rozhovor so študentom.*

Priame zdroje diagnostických informácií nám pomáhajú stanoviť čo možno najpresnejšiu diagnózu špecifických porúch učenia, prostredníctvom špeciálnych skúšok a testov, ktoré hodnotia výkony jedinca v jednotlivých percepčných oblastiach. Podľa V. Pokornej (2010a, s. 199) v prípade dyslexie ide najmä o hodnotenie nasledujúcich oblastí:

- *Rýchlosť čítania* – v pedagogicko-psychologických poradniach sa používajú k posúdeniu rýchlosti čítania normované texty. Normy umožňujú zistiť úroveň čítania jedinca vzhľadom k tomu, aký výkon v čítaní sa vyžaduje napríklad v určitom ročníku školy. Pre diagnostiku porúch čítania, teda dyslexie u dospelej populácie, odporúča K. Gross-Glenn a kol. (1990) predkladať text, v ktorom sa objavujú nezmyselné slová. Klienti majú čítať text nahlas. Dospelý čitateľ, ktorý nemá problém s čítaním, sa pred nezmyselným slovom zastaví a uistí sa, či ho analyzoval správne. Najčastejšie používa pravidlá spojenia písmen s ich zvukovou podobou. Dospelý s dyslexiou používa jednu z dvoch rôznych stratégií. Buď sa pokúša čítať rovnakou rýchlosťou aj nezmyselné slovo, to znamená, že nechce porušiť tok reči, čo by pre neho znamenalo jeho neschopnosť čítať. Táto stratégia má však negatívny vplyv na presnosť čítania nezmyselného slova. Alebo v druhej stratégii sa snaží prečítať nezmyselné slovo presne, a preto nápadne zníži rýchlosť čítania. Niekedy sa však aj stáva, že nezmyselné slovo sa stane neprekonateľnou prekážkou.
- *Chyby pri čítaní a ich analýza* – aby sme porozumeli ťažkostiam, ktoré jedinec pri čítaní má, musíme podrobne sledovať chyby, ktorých sa dopúšťa. Zistíme, že niektoré sa opakujú, iné pre zmenu zhodnotíme ako náhodné. Možno povedať, že tých náhodných sa jedinec dopúšťa z nepozornosti alebo z únavy. Zámena písmen môže byť spôsobená nedostatočnou zrakovou percepciou tvarov alebo intermodálnym kódovaním. Je dôležité sledovať, ktoré písmená si jedinec pri čítaní zamieňa: či sú to stále rovnaké dvojice písmen, alebo sa zamieňanie týka väčšieho počtu písmen. V akom grafickom vzťahu sú tieto písmená. Či sú si podobné zrkadlovo alebo detailom. Pokiaľ vypracujeme analýzu chýb prečítaného textu, dostaneme základné informácie o čitateľských ťažkostiach jedinca a ich príčinu môžeme ďalej analyzovať a vyhodnocovať;
- *Porozumenie čítanému textu* – je ďalšou úlohou pri vyhodnocovaní čitateľských schopností jedinca. Zisťuje, do akej miery si jedinec uvedomuje obsah textu, ktorý číta. Pokiaľ jedinec nestačí vnímať obsah textu ktorý číta, je pre neho čítanie iba námahou, ktorá neprináša žiadne uspokojenie. Čítame predsa preto, aby sme sa niečo

dozvedeli. V našich podmienkach ešte stále nemáme vypracovaný slovenský text, ktorý by bol zameraný na presnosť porozumenia obsahu čítaného materiálu a zároveň by bol veku primeraný vysokoškolskej/dospelej populácii čitateľov. V americkej literatúre sa uvádza mnoho diagnostických testov, ktoré zisťujú úroveň čítania. C. D. Mercer a A. R. Mercer (1993) ich popisujú celkovo jedenásť. Najrozšírenejší je však Woodcockov test (Wodcock Reading Mastery Tests- Revised z roku 1987), ktorý je určený pre deti v materskej škole a rovnako pre študentov bakalárskeho štúdia. V tejto oblasti robili zaujímavý výskum Mosberg a Johnson (1994), ktorí predkladali dospelým osobám s dyslexiou dva rovnako náročné texty. Jeden mali prečítať potichu a druhý nahlas. Vedci sa chceli dozvedieť, či sú ťažkosti spojené skôr s čítaním alebo s porozumením jazyka. Ukázalo sa však, že v oboch prípadoch, teda aj pri hlasnom aj tichom čítaní, bolo porozumenie textu na rovnako nízkej úrovni. Okrem toho sa zistilo, že adolescenti a dospelé osoby s dyslexiou potrebujú výrazne viac času k tomu, aby porozumeli textu než žiaci 6. ročníka, ktorí problémy s čítaním nemajú. L. S. Siegelová sa nazdáva, že je potrebné zistiť úroveň všetkých školských výkonov aj u dospelých, a to nie kvôli ich hodnoteniu, ale kvôli terapii, ktorá sa nemá zapodievať iba technikou čítania a písania, ale aj doplňaním základných vedomostí a rozširovaním slovnej zásoby. Čítacie testy (Reading Tests) autorov Gatesa a MacGinitie (in Hillis, A. E., 2002) majú za úlohu vyšetrenie porozumenia izolovaných slov a krátkych odsekov, ktorých náročnosť sa stupňuje. Hodnotí sa správnosť a rýchlosť porozumenia;

- *Fonologické spracovanie textu* – väčšina anglicky písanej literatúry, podobne ako L. S. Siegelová (1999) uvádza, že ukazovateľom porúch učenia, predovšetkým v písaní a čítaní, je fonologické spracovanie reči. V roku 2005 vyšla diagnostická príručka od autorov M. Caravolas a J. Volín pod názvom *Baterie diagnostických testú dovedností gramotnosti pro žáky 2. až 5. ročníku základní školy* (Caravolas, M., Volín, J., 2005). Testy sa zameriavajú na ortografickú štruktúru, sémantický kontext a dva na fonologické schopnosti. Jeden sa zaoberá elíziou, teda vypúšťaním hlások a druhý transpozíciou, teda prenášaním hlások. V. Pokorná (2010b) uvádza, že tieto testy sú použiteľné aj u dospelých osôb, no zároveň upozorňuje na prácu Treimanovej a Zukowského (1991), ktorí skúmali úrovne alebo stupne fonologického uvedomovania v jeho vývoji a zostavili škálu úloh. Pričom každá úloha obsahuje 20 dvojíc slov a cieľom je stanoviť, ktorá dvojica slov vyhovuje danému pravidlu. Medzi najťažšie úlohy fonologického uvedomovania patrí opakovanie počutého slova odzadu. V tomto cvičení je podstatné zistiť stratégiu, ktorú vyšetrovaný používa pri čítaní. Diagnostická batéria autorov Goodmana a Caramazza pod názvom Johns Hopkins University Dyslexia and Dysgraphia Battery (in Chapey, R., 2001) obsahuje slová usporiadané podľa lexikálnych charakteristík v angličtine. Implikuje dva druhy pseudoslov a teda také, ktoré majú rovnakú fonologickú formu ako reálne slová v angličtine a také, ktoré sa na reálne slová nepodobajú. Niektoré slová je možné aplikovať rovnako pri vyšetrovaní čítania ako aj písania. Diagnostická batéria spolu obsahuje deväť zoznamov slov;
- *Skúška zdatnosti zautomatizovaného čítania* – V. Pokorná (2010b) odporúča Samuelsovu (1979) diagnostickú metódu zameranú na zdatnosť v zautomatizovanom čítaní. Pri tejto metóde je nutné pripraviť si tri rôzne texty, ktoré sú obsahovo prispôsobené záujmom klienta a zároveň sú primerane dlhé vzhľadom k jeho veku a výkonu (pol strany až niekoľko strán). Texty by mali byť aj podobne náročné. Nie je možné porovnávať výkony v schopnosti zapamätať si informácie z odborného textu na jednej strane a beletristického textu na strane druhej. Ale je možné vybrať napríklad tri články z denných novín alebo časopisu. Prvý text číta vyšetrovaný potichu s

inštrukciou: „Prečítajte si text pre seba potichu a keď skončíte, poviete mi všetko, čo ste si zapamätal.“ Pre druhý text dostane klient nasledujúcu inštrukciu: „Prečítajte mi text nahlas a keď budete hotový, budem chcieť aby ste mi povedal všetko, čo ste si zapamätal.“ Tretí text číta ten, kto s jedincom pracuje. Na začiatku však klient dostane inštrukciu: „Budem Vám čítať text a vy máte za úlohu pozorne počúvať, pretože keď skončím, budem sa Vás pýtať na to, čo ste si zapamätal.“ Pre každý text je potrebné si pripraviť zoznam otázok zameraných na zmysel príbehu a aj na jeho detaily. Pri druhom texte je potrebné sledovať chyby - nielen ich počet, ale aj kvalitu. Je vhodné chyby s klientom následne rozobrať. Ďalej sa sleduje čas - koľko slov vyšetrovaný prečítal za prvú, druhú a tretiu minútu. Tým zároveň získame informácie o tom, či sa čítanie jedinca postupne zlepšuje alebo naopak zhoršuje, čo by upozorňovalo na nedostatočne zautomatizovanú schopnosť čítania. Ďalej sa sleduje prednes pri čítaní, ktorý je spojený s porozumením textu. Toto všetko viacero autorov uvádza ako dôležité indikátory zautomatizovaného čítania.

- *Správanie jedinca pri čítaní* – sústrediť by sme sa mali na všetky prejavy, ktoré vypovedajú o tom, ako náročná úloha je čítanie pre jedinca. Sledujeme, či je jedinec pri čítaní uvoľnený alebo je v tenzii, čo sa prejavuje nielen v držaní tela, ale aj v nepravidelnom dýchaní. Náročnosť čítania sa môže prejavovať u jedinca aj nepokojom v správaní, napríklad neúmyselným potrhávaním ramien, hojdaním nohami a podobne. Všímať by sme si mali aj také znaky, ktorými si jedinec uľahčuje čítanie. Zakrývanie si prstom písmená, ktoré už prečítal, ťahanie prstom dopredu, akoby si zrakom pripravoval ďalšie písmeno, alebo si ukazuje na písmeno, ktoré práve číta.

Ku komplexnej diagnostike samozrejme prispievajú aj ďalšie zdroje priamych informácií. Je nutné, aby sme sa pri vyšetrení adolescentov alebo dospelých dozvedeli čo najviac o ich špecifických ťažkostiach, o ich slabých a silných stránkach, aby sme následne vedeli akým smerom viesť intervenciu.

4. KOGNITÍVNA REHABILITÁCIA PROSTREDNÍCTVOM INŠTRUMENTÁLNEHO OBOHACOVANIE R. FEUERSTEINA

V priebehu svojho rozsiahleho výskumu a rozsiahlej praxe vytvoril pedagóg a psychológ R. Feuerstein, autor metódy, systém 500 pracovných listov pod heslom „ceruza a papier“, ktoré sú utriedené do dvadsiatich súborov- inštrumentov. Každý inštrument je zameraný na inú kognitívnu funkciu pričom študent nemusí prejsť všetkými inštrumentmi. Pri práci nad týmito pracovnými listami je dôležitou súčasťou intenzívna komunikácia, ktorá posilňuje motiváciu študentov. Študenti nie sú hodnotení, nesúťažia a učia sa pracovať s chybou ako bežnou a prirodzenou súčasťou života. Metóda Inštrumentálneho obohacovania je od 70 rokov, kedy vznikla, rozšírená do viacerých oblastí sveta. Existujú desiatky centier, ktoré ju šíria a vzdelávajú pracovníkov výchovno-vzdelávacieho procesu ale v nepodstatnom rade aj rodičov. S inštrumentmi je možné pracovať individuálne alebo aj v skupinách nielen s deťmi s postihnutím najrôznejšieho charakteru ale aj nadaní jedinci a dospelí z najrôznejších kútov spoločnosti. Pokiaľ prejdeme metódou inštrumentálneho obohacovania, lepšie sa nám pracuje, lepšie si organizujeme život, ľahšie sa učíme. Určite sme tolerantnejší a máme väčšie pochopenie pre druhých. Profesor R. Feuerstein sa celý život venoval ľuďom, ktorí pri vzdelávaní potrebovali pomoc. Pracoval s deťmi a mladistvými, ktorí prežili holokaust a neboli schopní sa zaradiť do bežného života. Zlyhávali vo vzdelávaní, v sociálnom živote, neboli schopní nadviazať pozitívny vzťah a neboli schopní nájsť si pracovné zaradenie. Mentálny vývoj detí ale aj dospelých je podľa neho možné ovplyvniť a akcelerovať. Ďalej

tvrdí, že pre vývoj poznávacích schopností je kľúčová interakcia medzi ľuďmi. Túto interakciu označoval R. Feuerstein ako skúsenosť sprostredkovaného učenia a pripisoval jej hlavnú rolu v procese vývoja kognitívnych funkcií. Na základe uvedeného možno vidieť jednu z možností podpory štúdia študentov s poruchami učenia na vysokej škole vo využití metodiky Feuersteinovho inštrumentálneho obohacovania. Metóda je založená taktiež na tvorbe stratégií učenia sa, ktoré sú častým a zväčša hlavným problémom študentov s poruchami učenia. R. Feuerstein stavia svoju teóriu na kognitívnych funkciách, ktoré sú v priebehu života jednotlivca rozvíjané, ovplyvňujú jeho schopnosť učiť sa, motivujú ho k ďalšiemu učeniu a kvalitatívnej zmene, ktorá sa neskôr prejaví v metakognitívnych schopnostiach. Kognitívne funkcie sú základné prostriedky, ktoré už od narodenia umožňujú jednotlivcovi učiť sa. Tieto schopnosti uvádzajú J. Duchovičová a kol. (2012) ako:

- porozumenie;
- sluchové spracovanie;
- využitie reči;
- vizuálne vnímanie;
- matematické schopnosti;
- pozornosť;
- pamäť;
- plánovanie;
- riešenie problémov;
- sebakontrola.

Poruchy učenia možno podľa nás do veľkej miery intervenovať práve inštrumentálnym obohacovaním. R. Feuerstein pokladá za *deficity kognitívnych funkcií* tie funkcie, ktoré tvoria základ internalizovaného, reprezentačného a operačného myslenia. No tieto funkcie nemožno zamieňať s operáciami alebo obsahmi myslenia ako celku, pričom zdôrazňuje, že deficity kognitívnych funkcií nie je možné chápať ako nemenné charakteristiky jednotlivca, ale skôr ako spôsob jeho interakcie s učebnými problémami a úlohami, ktoré sú z nejakého dôvodu nevhodné. Deficity kognitívnych funkcií ozrejmuje R. Feuerstein (in Vaňová, E., 2012) ako kognitívne funkcie, ktoré sú nedostatočne rozvinuté v jednotlivých úrovniach spracovania, ktoré nazýva inputom, elaboráciou a outputom. R. Feuerstein vysvetľuje zmeny v kognitívnych schopnostiach jednotlivca ako *teóriu štrukturálnej kognitívnej modifikovateľnosti*, ktorú stavia na presvedčení, že jednotlivec má v sebe prirodzenú tendenciu meniť sa a má schopnosť prispôsobovať sa prostrediu. Jednotlivec je schopný sám seba modifikovať bez ohľadu na vek, či iné determinanty aktuálneho stavu jednotlivca, pričom jeho limity nie sú dané. Pozitívna zmena v štruktúre myslenia jednotlivca vplyvom sprostredkovania predstavuje snahu modifikovať jeho kognitívnu kapacitu. Ako východisko však pre nás musí slúžiť skutočnosť, že inteligencia nie je fixná, ale je možné modifikovať ju. Sprostredkujúca intervencia predstavuje optimálny a efektívny spôsob ako modifikovať inteligenciu jednotlivca (teda jeho kognitívne funkcie a myslenie). Jana Duchovičová a kol. (2012) dopĺňajú, že R. Feuerstein a mnoho ďalších odborníkov, ako radikálni optimisti zastávajú názor, že kognícia je modifikovateľná, no základom zmeny je viera, že jedinec sa meniť môže.

Bibliografia:

1. Bezbarierové centrum Technická univerzita Košice, 2013. [online] Košice: Technická univerzita, 2013. [cit. 26.6.2013] Dostupné na internete: http://web.tuke.sk/AC/indexbbc.html.

2. CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. 2005. *Baterie diagnostických testu gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku Základní školy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství.
3. Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami UK Bratislava, 2011. *Kam smerujeme a ako sa nám darí* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 83 s. [cit. 26.6.2013] Dostupné na internete:http://cezap.sk/publikacie/kam-smerujeme-a-ako-sa-nam-dari/Kam%20smerujeme.pdf/view. ISBN 978-80- 223- 3033-6.
4. Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami UKF Nitra, 2013. [online] Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2013. [cit. 26.6.2013] Dostupné na internete: https://www.ukf.sk/studium/centrum-podpory-studia-studentov-so-specifickymi-potrebami.
5. CHAPEY, R. 2001. Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders. 4th.ed. New York: Lippincott Williams & Wilkins, 2001. ISBN 0-7817-2133-4.
6. DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. 2012. *Diverzita v edukácií*. Nitra: PF UKF, 2012, 252 s. ISBN 978-80-558-0223-7.
7. GROSS-GLENN, K., et al. 1999. Nonsense pasage reading as a diagnostic aid in the study of adult familiar dyslexia. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1999, vol. 2, p. 161-173.
8. HILLIS, A. E. 2002. The Handbook of Adult Lnguage Disorders: Integrating Cognitive Neuropsychology, Neurology, and Rehabilitation. New York: Psychology Press, 2002. 455 p. ISBN 1-84169-003-1.
9. MERCER, C.D., MERCER, A.R. 1993. *TeachingStudents with Learning Problems*. New York: Maxwell Macmillan. 1993. 705 s. ISBN 0023-80-561-7
10. SIEGEL, L.S. 1999. Learning Disiabilities: The Roads We Have Traveles and the Path to the Future. In: Sternberg, L. Spear-Swerling (Ed.). *Perspectives on Learning Disiabilities, Biological, Cognitive, Contextual*. Colorado, Oxford: Westview Press, 1999, s. 159-175.
11. POKORNÁ,V. 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. 2010, s. 336. ISBN 978-80-7367-817-3.
12. POKORNÁ,V. 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 2010, s. 240. ISBN 978-80-7367-773-2.
13. VAŇOVÁ, E. 2012. *Interný materiál kurzu FIE I*. Bratislava
14. Zákon 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA 021UKF-4/2012 *Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania.*

Kontakt:
Mgr. Alena Dufeková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: alena.dufekova@ukf.sk

VÝCHODISKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH K TÉMATU FINANČNÍ GRAMOTNOSTI

BASIS OF ADULT EDUCATION ON THE TOPIC OF FINANCIAL LITERACY

Ivan Bertl

Abstrakt

Příspěvek mapuje výzkumem zjištěná východiska, zda dospělá populace pociťuje problémy plynoucí ze své zhoršené finanční situace. Vzorek 305 respondentů odpovídal v dotazníkovém šetření na to, jak tuto situaci řeší. Bylo konstatováno zjištění, že 21 % respondentů se stalo díky zhoršení této situace závislými na sociálních dávkách, 12 % respondentů čerpá úvěry od nebankovních subjektů. To způsobuje následné problémy, protože takto získané úrokové sazby jsou vysoké. Zároveň je v příspěvku konstatováno, že řešením je určitý vhodný typ vzdělávacích příležitostí pro dospělé, které na adekvátním trhu zatím nenalézáme.

Klíčová slova: *finanční gramotnost, zadlužení, úvěr, nebankovní subjekt,psychické problémy*

Abstract

This report maps the identified research bases, whether adult population experience any problems arising from their worsened financial situation. Sample of 305 respondents answered the questionnaire survey on how this situation resolves. It was noted the finding that 21% of respondents had happened due to the deterioration of the situation dependent on welfare, 12% of respondents draw loans from non-bank entities. This causes subsequent problems, as obtained in this way interest rates are high. It is also stated in the paper that the solution is a suitable type of learning opportunities for adults, which according to market yet we do not find.

Key words: *financial literacy, debt, loan, non-bank entity, the psychological problems*

Úvod

Tržní prostředí nabízí k přímé spotřebě daleko více předmětů a služeb než tomu bylo dříve. Transformace české ekonomiky přináší novou podobu trhu, nové podněty pro spotřebitele, modeluje nové typy poptávky i nabídky. Vývoj mezd nezaznamenal tak prudký pozitivní obrat, aby si každý mohl z nabízeného sortimentu ihned pořídit to, co potřebuje, co je mu nabízeno, co se mu líbí, co je v něm jako potencionální potřeba evokováno trhem. Veličiny, které takovéto chování člověka ovlivňují, nejsou objektivně měřitelné[1]. Proto chování spotřebitele nelze v této souvislosti dopředu exaktně predikovat. Co nedokážeme modelovat jako očekávaný budoucí vývoj, nedokážeme mnohdy preventivně bránit proti možným rizikům. Tímto rizikem se stává absence znalosti principů fungování základních ekonomických kategorií u dospělé populace.

Pod pojmem gramotnost se obecně chápe schopnost ovládat dovednost čtení, psaní a početních úkonů. Gramotnost dospělých je zkoumána také v pedagogickém a andragogickém

[1] HOLMAN, R. *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, s. 2

aspektu jako soubor různých kompetencí[2]. Terminologické spojení „finanční gramotnost“ není v odborné literatuře zatím přesně kodifikováno. Analogií významů dílčích složek terminologického spojení odvodíme jeho obsah tak, že v tomto případě jde o „kompetenci rozumět otázkám finančním, tj. problematice hospodaření, peněz a financování“.

1. Zadlužování českých domácností

V pololetí roku 2013 činily dluhy domácností v České republice 1,2 bilionů korun[3]. Tato absolutní suma představuje oproti loňskému roku zvýšení o více jak 45 miliard korun. K tomuto trendu dochází v situaci, kdy je česká ekonomika podle všech makro agregátů[4] v recesi, tzn. ekonomika spíše stagnuje, podnikatelské subjekty své obchodní aktivity včetně úvěrů omezují. Proto byl ve stejném období letošního roku u podnikatelských subjektů zaznamenán pokles dluhů o téměř -4 miliardy korun[5].

Proč můžeme pozorovat zcela opačný trend v zadlužování u domácností a u firem? Ten, kdo podniká, buď má sám ekonomické vzdělání, nebo úzce spolupracuje s takto vzdělaným odborníkem (daňovým poradcem, auditorem apod.). V domácnosti občanů – tj. nepodnikatelské veřejnosti - mohou takové kompetence chybět. Jedná se konkrétně o absenci určitých komponent funkční gramotnosti, tzn. schopnosti participovat na světě informací[6]. Co konkrétně dospělé populaci chybí v této oblasti, ukázal výzkum realizovaný na Pedagogické fakultě Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

2. Základní koncept výzkumu

V rámci tohoto výzkumu bylo formou dotazníkového šetření zprostředkovaného tazatelem osloveno 305 respondentů. Dotazník obsahoval tyto otázky:

1	moje současná finanční situace je špatná
2	žiji od výplaty k výplatě, nic mi nezbývá, nemám úspory
3	žiji od výplaty k výplatě, mé původní úspory se snižují
4	musel jsem si půjčit u banky
5	nemohu splácet půjčku, dostal jsem se do dluhů
6	kvůli financím nakupujeme méně jídla
7	kvůli financím nakupujeme pouze levné oblečení
8	obrátil jsem se s žádostí o sociální dávky
9	vzal jsem si rychlou půjčku bez ručení (PROVIDENT, apod.)
10	půjčil jsem si, abych mohl splatiti předchozí půjčku
11	z hlediska finanční situace cítím společenskou méněcennost
12	kvůli finanční situaci jsem musel navštívit lékaře nebo psychologa
13	nakoupil jsem zboží na splátky
14	svoji finanční situaci pociťuji jako zátěž, stále o tom přemýšlím
15	kvůli financím se stále (často) hádáme

[2] PRŮCHA, J., VETEŠKA, J, ANDRAGOGICKÝ SLOVNÍK. PRAHA: GRADA, 2012, S. 111-112

[3] http://byznys.ihned.cz/c1-60525150-cesi-si-dal-pujcuji-zadluzeni-domacnosti-v-cervenci-stouplo-o-dalsich-pet-miliard

[4] HOLMAN, R. *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, s. 220

[5] http://byznys.ihned.cz/c1-60525150-cesi-si-dal-pujcuji-zadluzeni-domacnosti-v-cervenci-stouplo-o-dalsich-pet-miliard

[6] VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2010, s. 13

16	z hlediska finanční situace se cítím provinile vůči rodině
17	kvůli nedostatku peněz jsem omezil koníčky a zájmy
18	kvůli nedostatku peněz jsem ztratil kamarády
19	kvůli nedostatku peněz jsem ztratil partnera
20	kvůli nedostatku peněz mám rodinnou krizi
21	hraji na výherních automatech
22	pravidelně se účastním různých sázek (Šance, Tip sport, apod.)

Odpověď byla zaznamenána na škále – shodné pro všechny otázky:

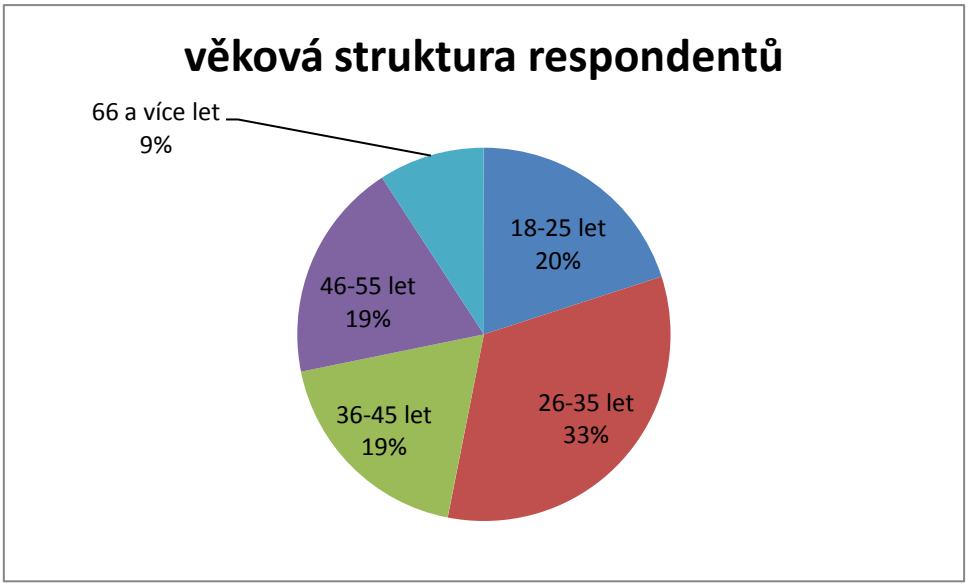
ne	částečně ne	nevím	částečně ano	ano

Šlo tedy o šetření, které mělo za cíl odhalit, zda respondent pociťuje potřebu doplnit nedostatečný stav financí své domácnosti (především otázky č. 1-3, 5-10), zda je klientem bankovní či nebankovní instituce (otázky č. 4 a 13), jak se změnil v důsledku těchto problémů askriptivní sociální status[7] respondenta (otázky č. 11 a 12), jaké interní pocity prožívá (otázky č. 14 – 22).

2.1 Struktura respondentů

Základní sociální model – skladba respondentů podle pohlaví byla dodržena dle zastoupení v celé populaci, tzn. 50 % respondentů byly ženy, stejný podíl tvořili muži.

Věková struktura nebyla cíleně předem ovlivněna. Jen byl vznesen požadavek na tazatele, aby oslovovali respondenty zjevně dospělého věku. V tomto směru bylo složení respondentů následující:



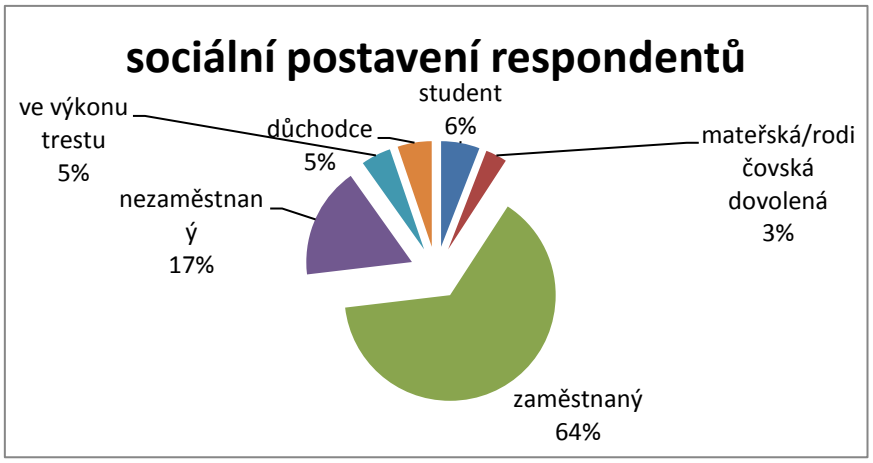
Z hlediska rodinného stavu respondentů byl 46 % svobodných, 39 % ženatých či vdaných, 13 % rozvedených a 2 % tvořili ovdovělí.

Pokud takto získaný sociologický vzorek porovnáme s daty získanými z databáze Českého statistického úřadu konstatovanými při posledním sčítání lidí, domů a bytů v roce 2011[8],

[7] http://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_status
[8] http://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=podle-tematu

vyvozujeme, že při celorepublikovém šetření ČSÚ bylo zjištěno v Ústeckém kraji 12 % rozvedených, svobodných mužů a žen bylo 40,9 %, vdaných a ženatých 39 %, vdov a vdovců 7 %. Z tohoto porovnání můžeme vyvodit závěr, že skladba námi použitého vzorku respondentů zhruba odpovídala demografické skladbě k rámci celého Ústeckého kraje.

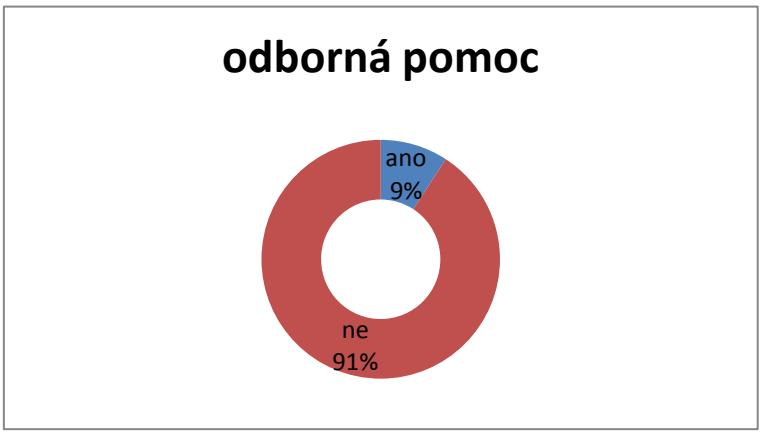
Pokud se soustředíme na to, zda respondent byl výdělečně činný či nikoliv, získáme tuto strukturu respondentů:



Zde pro porovnání se statistickými daty za celý Ústecký kraj uvádíme údaj o nezaměstnaných, kterých bylo v tomto regionu v roce 2011 11 %ní podíl na ekonomicky aktivním obyvatelstvu. V tomto smyslu se vzorek respondentů nepatrně liší. Přesto považuji celkově na skladbu vzorku respondentů za relevantní ve smyslu zjištěných odpovědí a lze z takto zjištěných údajů v rámci předmětného výzkumu odvozovat obecné závěry.

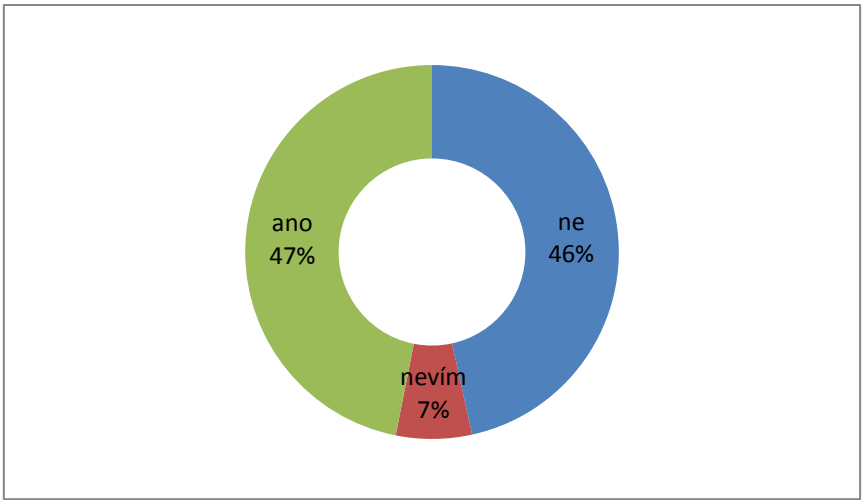
3. Zjištěné závěry výzkumu

Určitá část respondentů byla nucena v důsledku své nepříznivé finanční situace vyhledat odbornou pomoc:

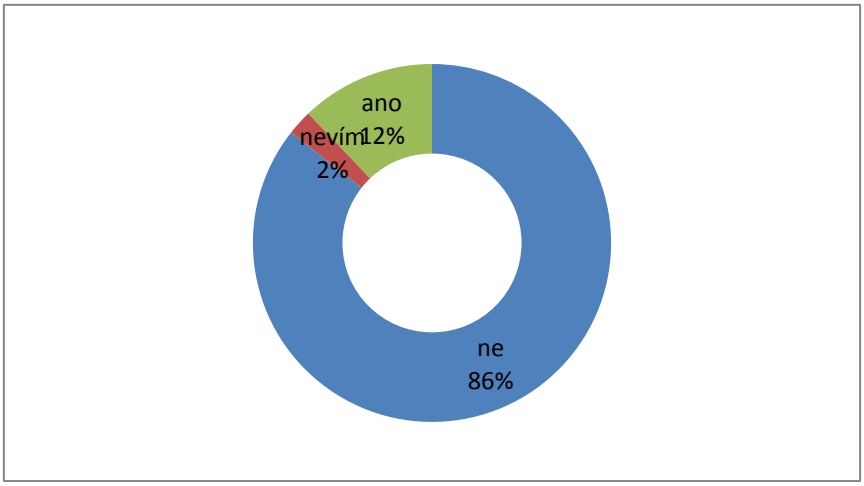


Tento podíl je však poměrně malý. Je nutno položit si proto otázku: vědí dospělí, že odborná pomoc tohoto typu existuje? Mají dost odvahy ji vyhledat?

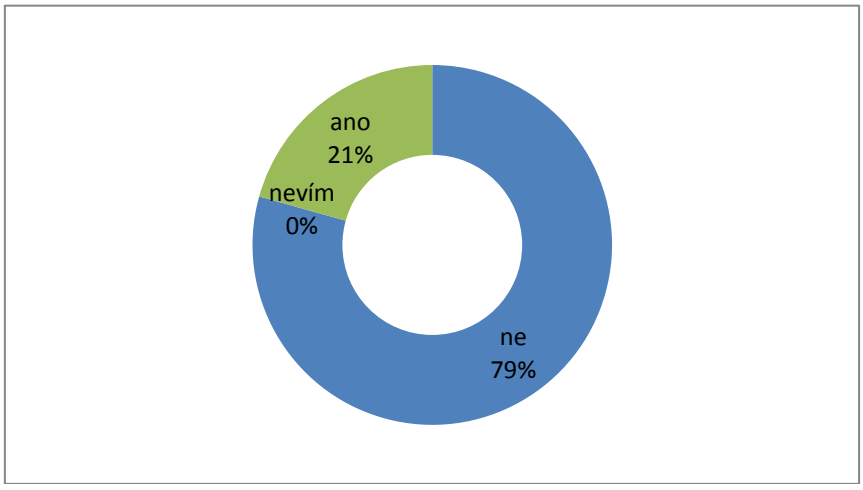
Téměř polovina respondentů (46 %) hodnotí svou stávající finanční situace převážně jako **špatnou** (pro přehlednost a vyšší vypovídající schopnost byla provedena syntéza odpovědi „částečně ano“ a „ano“):



12 % respondentů přiznává, že se se splácením již čerpaných úvěrů a půjček dostalo do problémů a nedostatek finančních prostředků opakovaně a dlouhodobě pociťují:



Téměř čtvrtina respondentů (21 %) se v důsledku své finanční nouze stalo závislými na sociálních dávkách:

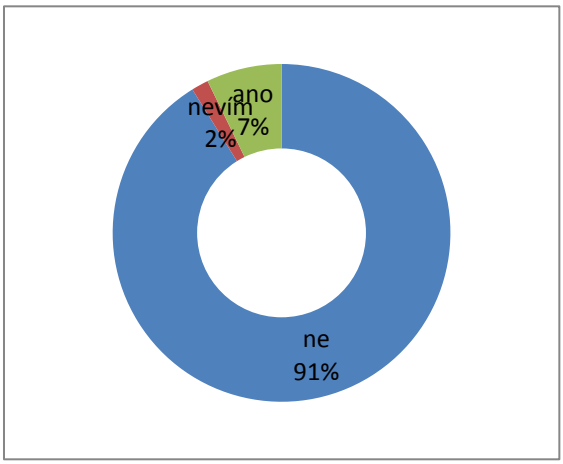


Pokud si uvědomíme napjatou situaci ve státním rozpočtu České republiky, objevuje se tento problém v případě jeho neřešení jako výrazná zátěž ve státních výdajích v nadcházejících letech.

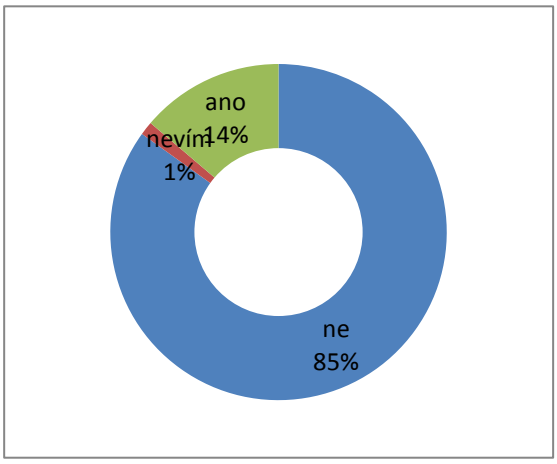
Poměrně významná skupiny respondentů – 88 % - řeší tuto finanční tíseň čerpáním nebankovních úvěrů. Tedy úvěrů, kde je poskytnutí finančních zdrojů spojeno s úrokem na hraně lichvy, tzn. nepřiměřeného úroku přinášejícího nepřiměřený zisk[9], ale v každém případě s úrokem vyšším - než za jaký by bylo možné půjčit si tyto peníze u běžné banky. Tato vyšší úroková míra[10] – cena peněz – je „daní“ za rychlé vyřízení žádosti o půjčku, za to, že poskytující firma příliš nezkoumá návratnost jí poskytovaných peněz.

7 % respondentů řeší své problémy snahou obstarat si potřebné finanční zdroje na hracích automatech, dvojnásobný počet respondentů „věří“ v tomto smyslu sázkovým hrám:

hraji na výherních automatech



pravidelně se účastním různých sázek



4. Řešení

Řešení tohoto problému – absence znalostí principů finančních pravidel fungování ekonomických systémů – je především v preventivních krocích. Za prevenci tohoto typu považuji vytvoření takových vzdělávacích příležitostí pro dospělou populaci, která by je nenásilnou a přitom na dostatečně odborné úrovni připravila na tyto potencionální problémy.

Nelze se v této oblasti spolehnout na profesní vzdělávání, které je koncipováno jako příprava budoucích ekonomických či finančních odborníků – především formou formálního vzdělávání na střeních a vysokých školách. Mělo by jít o kurzy tvořící trvalou součást koncepce celoživotního učení, realizovaného v prostředí neformálním[11]. Je nutno hovořit o vzdělávání zájmovém a občanském, které se vzděláváním profesním dotváří celistvější obraz jednotlivce coby individuální a zároveň sociální entity[12].

Takovéto vzdělávací příležitosti pro dospělé by rozvíjely kompetence osobnostní[13] tak, aby dospělý jedinec byl schopen stanovit priority svého rozhodování a přijímat vlastní iniciativu. Tento předpoklad je v souladu i s Evropským referenčním rámcem[14], který definuje rozvíjené kompetence dospělých občanů s cílem rozvoje jejich smyslu pro iniciativu a podnikavost.

Pokud se rozhlédneme na trhu odborné literatury řešící oblast finanční gramotnosti, nalezneme převážně knihy určené pro školní mládež – pro žáky základních i středních škol.

[9] http://cs.wikipedia.org/wiki/Lichva
[10] HOLMAN, R. *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, s. 246
[11] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008, s. 9
[12] VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2011, s. 43
[13] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008, s. 49
[14] tamtéž s. 61

Konkrétní příklad: Byl koncipován i projekt Finanční gramotnost do škol (http://www.financnigramotnostdoskol.cz/o-projektu/), jehož partnery jsou základní školy (v Chomutově, ve Svitavách) a střední – převážně odborné školy, které ekonomické obory vyučují nezávisle na tomto projektu (SPoŠS Česká Lípa, ŠOSS a SOU Kadaň, SPŠ dopravní Praha, SŠDOS Moravský Krumlov). V tomto případě jde o dobrou pomůcku, ale koncipovanou prioritně pro školní mládež. Pracovní listy jsou koncipovány interaktivně, což je velice příznivý fakt, protože případný učící se dospělý v klidu a ve svém domácím prostředí může s touto pomůckou pracovat. Co je zde naopak chybné – ve vztahu k dospělému účastníkovi – je přítomnost některých teoretických otázek. V případě pedagogického konceptu jsou na místě, ale dospělý účastník má problém především v praktickém užití finančních instrumentů. Dospělí potřebují vědět, proč se mají učit, v těchto případech stavíme na již proběhlých zkušenostech[15], musí poznat především konkrétní vazbu na realitu. Ovládat teoretická východiska není v těchto případech prioritní.

Pokud člověk hledá zdroj informací tohoto typu na internetu, může narazit na portál http://www.mesec.cz/. Při detailnějším zkoumání ale člověk hledající odbornou radu zjistí, že jde o nabídku komerčních služeb, resp. bankovních služeb, sice renomovaných subjektů, ale přece jen jejich cílem a snahou je vydělat si peníze rozšířením řad svých dalších klientů a ne tyto spoluobčany ochránit před rizikovými faktory finančního trhu či pomoci jim řešit jejich aktuální situaci.

5. Závěry

Absence odpovídajícího finančního či ekonomického vzdělání může tvořit problém, který může následně způsobovat problémy v oblasti psychické a sociální. Domácnosti se v České republice dostávají do postupně se prohlubujících ekonomických problémů vlivem jejich neustále rostoucího zadlužování. Řešení tohoto problému je dvojí: změna fungování hospodaření celé ekonomiky ČR, změna chování domácností. První problém má řešení dlouhodobé a ekonomické. Druhý problém může být vyřešen koncepcí vhodného andragogického přístupu k dospělým členům domácností. Dospělí jsou ti, kteří rodinné hospodaření ovlivňují. Kvalitní a smysluplné vzdělávání dětí či mládeže přinese změny do této oblasti za deset patnáct let.

Obecně úspěšné řešení problémů vede ke změně chování lidí a na škále učení od nejjednoduššího k nejsložitějšímu patří k nejvýše postaveným[16]. Vyjdeme z předpokladu, že zdravý dospělý jedinec je schopen spolupráce[17] s ostatními lidmi v nekonfliktní rovině, cílevědomě rozšiřuje svou orientaci v prostředí, kde pracuje. Pak tento dospělý jedinec bude chtít své – v tomto případě finanční - problémy řešit.

Proto by měla být společnost připravena nabídnout jako formu řešení finančních problémů domácností absolutorium vhodného vzdělávacího kurzu – koncipovaného prioritně pro dospělé účastníky tak, aby výstupem bylo nabytí nových kompetencí, resp. aby účastník efektivně zvládal akci[18] - svět finančních operací.

Nezastupitelnou roli, zde musí sehrát sebevýchova dospělého[19]. Proto musí být vzdělávací příležitost koncipována tak, aby respektovala možnost účastníka přistoupit k procesu učení formou aktivního sebeřízení. Kurz musí stavět na samostatnosti účastníka[20] i v oblasti

[15] HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Nakl. UK, 1999, s. 93
[16] tamtéž s. 95
[17] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, Praha: Portál, 2004, s. 230-231
[18] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008, s. 27
[19] tamtéž s. 53
[20] ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a e-learning*. Praha: UJAK, 2008, s. 20

autoevaluace. Dospělý účastník má nebo očekává finanční problém. Už tato realita ho stresuje. Nelze ho proto dále zatěžovat psychicky tak, aby účast v takovémto kurzu byla pro něho nepředstavitelná s ohledem na jeho případné existenciální neurózy[21] vyvolané konfrontací s nepříznivě naladěným vzdělávacím prostředím.

Takový kurz by měl především respektovat fyziologii učení dospělého[22] - v oblasti neurologické a fyziologicko somatické. Měl by pracovat s přirozenou úzkostí[23] dospělého, která k takovýmto akcím nutně patří. Rozhodně by vzdělávání tohoto typu a pro účastníky tohoto typu mělo probíhat formou prezentace konkrétních kolizních situaci z oblasti financí s prezentací jejich úspěšného řešení. Pro dobrý výsledek učení je potřeba sestoupit z oblasti abstrakce až do hluboké konkrétnosti[24].

Investice do znalostí lidí – do lidského kapitálu – jsou vnímané jako hlavní bohatství Evropské unie[25]. Nemá-li Česká republika své bohatství ztrácet, měla by zaměřit pozornost i na oblast prevence vzniku finančních problémů jejích obyvatel právě formou odpovídající koncepce vzdělávacích příležitostí řešících finanční gramotnost rovněž i dospělé populace.

Školská zařízení – by měla být připravena na tento nový typ svých klientů. Rozhodně to ale znamená, že i tyto instituce by se měly „učit“ učit dospělé. Andragogická metodologie a didaktika výuky nemůže být chápána jako pouhá výměna žáků za dospělé klienty.

Použitá literatura

1. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2
2. GALLA, K. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: SPN, 1967, 176 s. ISBN 14-897-87
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 208 s. ISBN 80-85931-79-6
4. HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Nakladatelství Univerzity Karlovy, 1999, 231 s. ISBN 80-7184-841-7
5. HOLMAN, R., *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, 360 s. ISBN 80-7179-434-1
6. KONDÁŠ, O. *Psychodiagnostika dospělých*. Slovenská republika, Martin: Osveta, 1992, 239 s. ISBN 80-217-0357-1
7. KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha. Grada, 2011, 226 s. ISBN 978-80-247-3474-3
8. PELÁN Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o., 2003, 200 s. ISBN 80-86723-03-8
9. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál s. r. o., 1997, 496 s. ISBN 80-7178-170-3
10. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, 294 s. ISBN 978-80-247-3960-1
11. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 291 s. ISBN 80-7367-124-7
12. VETEŠKA, J., TURECZKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí.* Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9
13. VETEŠKA, J. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání.* Praha: Česká anagogická společnost, 2013, 168 s. ISBN 978-80-905460-0-4

[21] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, Praha: Portál, 2004, s. 322
[22] HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: Nakl. UK, 1999, s. 93
[23] tamtéž s. 132
[24] tamtéž s. 156-157
[25] VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha: UJAK, 2008, s. 124

14. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2010, 200 s. ISBN 978-80-83723-98-3
15. VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*, Praha: UJAK, 2011, 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9
16. ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a e-learning*. Praha: UJAK, 2008, 144 s. ISBN 978-80-86723-56-3

Kontakt

PhDr. Ing. Ivan Bertl
Univerzita J. E. Purkyně - Pedagogická fakulta
katedra pedagogiky
Pasteurova 1
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
tel. 475283127
E-mail: ivan.bertl@ujep.cz

ETIKA VĚDECKÉ PRÁCE JAKO TÉMA GYMNASIÁLNÍ VÝUKY PŘÍRODNÍCH VĚD

ETHICS OF SCIENCE AS A TOPIC OF GRAMMAR SCHOOL SCIENCE TEACHING

Michal Černý

Abstrakt

Příspěvek nabízí základní pohled na etiku jako filosofickou disciplínu, který si klade za cíl hledání odpovědi na otázku, jaké jednání je správné. Vztahuje se k tématům, které bytostně souvisí s vědeckou praxí – od otevřeného přístupu k informacím, přes úpravu výsledků měření, otázky publikování výsledků nebo společenskou odpovědnost vědce. Témata jsou přitom vybírána tak, aby je bylo možné snadno implementovat do středoškolské výuky, čemuž je přizpůsoben také výběr řady konkrétních příkladů. Problematika je diskutována z pozic různých etických paradigmat.

Klíčová slova: *etika, věda, open access, deontologická etika, situační etika*

Abstract

The paper provides elementary view of ethics as a philosophical discipline that aims to answer the question of what is proper conduct. It relates to issues that fundamentally related to scientific practice - from open access to information, fabrication and falsification of data, questions or publication of the results of social responsibility scientist. Topics are chosen while so that it can be easily implemented in secondary education, which is adapted to a selection of a range of specific examples. Problems are discussed from the standpoint of different ethical paradigms.

Key words: *ethics, science, open access, deontological ethics, situational ethics*

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Etiku je možné chápat jako disciplínu praktické filosofie, která se snaží najít odpověď na otázku, jakým způsobem by se měl člověk chovat, aby jednal správně. Dále je možné ji členit do určitých podskupin, které určitého společného jmenovatele – můžeme tak hovořit o etice vědecké práce, bioetice, lékařské etice, etice novinářské a řadě dalších. Je přitom třeba mít na paměti, že vycházíme z obecných etických zásad a poznatků, které jsou dále vztahovány na konkrétní oblast, podle specifik, která přinášejí.

Ještě dříve, než se podíváme na etiku vědecké práce a některá specifika etiky, která se objevují ve fyzice (ale i v dalších přírodních vědách), je třeba rozlišit některé – částečně se překrývající, ale přesto rozdílné pojmy.

Morálkou chápeme soubor kulturně podmíněných zásad, které společnost v dané době chápe jako správné.[1] Pokud se chová člověk jinak, než jak velí morálka, je společností obvykle identifikován jako člověk vyloučený, nemorální, špatný či zkažený. Morálka neříká proč je dané chování správné, ale jen že je. V určitém období bylo přijatelné mít otroky, ale dnes to již považujeme za zcela nepřijatelné. Zatímco ve starověkém Římě by se člověk střední třídy

[1] SOKOL, Jan. Malá encyklopedie člověka. str. 96.

bez otroka neobešel, dnes jej veřejně nesmí mít nikdo, neboť by jej to společensky diskvalifikovalo.
Naopak mravnost je otázkou ryze soukromou a jde o pojem, který se snaží ukázat, zda dané chování je či není ve shodě s naším svědomím.[2] Není důležité, zda nás u určitého činu někdo vidí nebo ne, zda je něco společensky přijatelného nebo nikoli. Svědomí je pojem náboženský a právě náboženské přesvědčení má zásadní vliv na to, co člověk považuje za mravné a co nikoli. Nikdy není možné o někom druhém říci, že je nemravný – protože nikdy neznáme svědomí druhého člověka.
To co považuje morálka za zvláště nebezpečné či důležité, může se stát zákonem, pokud je možné jej rozumným způsobem vymáhat. Zákon opět slouží k tomu, aby se člověk ve společnosti mohl spolehnout na to, jakým způsobem se budou ostatní chovat. A když nebudou, měla by zde být autorita (policie či armáda), aby dosáhla nápravy. Když jde člověk po ulici, nemusí mít obavu, že jej někdo zavraždí – vražda je zakázána zákonem, a tomu, kdo by jej porušil, hrozí netriviální sankce. Nikoli jen společenské jako u morálky, ale také například ve formě finančního trestu nebo odnětí svobody. Je přitom důležité, že tak jak se vyvíjí morálka, dochází k vývoji také práva. Právo by mělo na jedné straně usilovat o dobrou a budovat dobrou společnost, na straně druhé pojem dobra čerpá většinou ze všeobecného přesvědčení společnosti.
Je dobré si všimnout toho, že ne vše, co je považované za nemorální, je také nezákonné. Například lhaní je typický příkladem toho, co většina lidí (ve standardních situacích) považuje za špatné a že lhát se nemá, se učí děti již od útlého věku. Ale občas lže téměř každý, lež se špatně dokazuje a není možné všechny neustále nahrávat. Proto lhaní není zákonem zakázané (až na mimořádně výjimky). Podobných případů je přitom možné nalézt více. Jestliže se někdy říká, že právo je minimem morálky,[3] jde o tvrzení nepřesné právě pro existenci těchto asymetrií.
Zatímco morálka řeší věci závažné, etiketa se také snaží zakonzervovat určité společností akceptované formy chování, ale v méně důležitých situacích. Tím, že bude člověk používat špatnou vidličku na rybu nebo nebude znát vhodný zasedací pořádek, žádnou reálnou škodu společnosti nezpůsobí. Přesto je etiketa důležitou vrstvou lidského chování, neboť hraje důležitou kulturní a socializační roli.
Etika by naopak na kulturním prostředí nebo historickém kontextu záviset měla jen minimálně. Snaží se totiž najít univerzální odpověď na otázku, jak by se měl člověk chovat, aby jednal správně. Podle čeho by se měl rozhodovat? O co by měl usilovat? Co je ono dobro? To jsou jen některé otázky, se kterými pracuje etika. Jestliže dochází k historické proměně etiky, tak v tom lze vidět dva důležité aspekty. Buď jde o prohlubování reflexe stávajících systémů a pohledů, nebo se musí vypořádávat se stále novými oblastmi, které dříve neexistovali – například ve dvanáctém století nebylo tématem klonování, umělé oplodnění nebo třeba otevřený přístup k vědeckým datům. Nic z toho neexistovalo a etika postupně musí řešit takto vznikající situace tak říkající „za pochodu“.

1.1 Konsekvencialistická a deontologická etika

Etika usiluje o to, aby našla odpověď na otázku, jak je dobré se chovat. Respektive podle čeho by se člověk měl v jednotlivých situacích rozhodovat. Můžeme rozlišovat konsekvencialistickou a deontologickou etiku, jako základní formy rozdělení přístupů. Konsekvencialistická etika je založená na myšlence, že klíčem k posouzení dobrého a zlého činu je studium důsledků chování. Tak například zda přejít na červenou po přechodu není volbou mezi dodržením pravidel a jejich porušením, ale důležité je, proč chceme přejít (spěcháme-li pomoci člověku na druhé straně silnice, za manželkou do porodnice atp. jde o

[2] ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. Str. 223
[3] PUTNOVÁ, Anna. *Etické řízení ve firmě: nástroje a metody: etický a sociální audit*. Str.38

jinou situaci, nežli že si chceme jen zkrátit cestu domů). Naopak deontologická etika se naopak snaží nadefinovat pravidla a normy, podle kterých se má člověk vždy chovat, bez ohledu na následky a dopady (nikdy není správné opisovat, podvádět, lhát atp.). Oba etické přístupy, na které se podíváme podrobněji, mají své výhody, ale také nedostatky, který si musí být člověk, který podle nich jedná vědom.

Zřejmě první, kdo přišel s etikou založenou na konsekvencialistickém přístupu byl Epikuros (4-3 stol. před Kr.), který nachází odpověď v tom, že cílem života je maximalizace slasti. Měli bychom se vždy chovat tak, aby naše slast byla co největší a to, co ji umenšuje naopak minimalizované.[4] Epikuros si ale dobře všímá toho, že rozkoš nemůže přinášet trvalou slast. Pravý pocit slasti přináší přátelství, osobní rozvoj nebo třeba kultura. Ač to vše na první pohled může působit vznešeným dojmem, epikureismus nepřekračuje hranice zájmu o nic jiného, než sebe samotného.

Na tento směr navazuje utilitarismus, za jehož zakladatele je považován Jeremy Bentham (1789 vychází základní kniha Úvod do principů morálky a zákonodárství[5]), a který dále rozvinuli David Hume a John Stuard Mill. Základní myšlenkou je kalkul mezi libostmi a nelibostmi. Ty první je třeba maximalizovat, ty druhé minimalizovat. Na rozdíl od Epikura nejde již o kalkul z hlediska jednotlivce, ale celé společnosti. Člověk by se měl vždy rozhodovat tak, aby jeho chování přinášelo užitek celku. Tyto teorie potlačují roli jednotlivce ve prospěch celku a mohou vést k pravidlům typu „když se kácí les, létají také třísky" nebo „účel světí prostředky", což může být těžko přijatelné.

Dnes nejznámější utilitaristou je Peter Singer, který se věnuje problematice bioetiky.[6] Klade si otázku, zda je možné podle kognitivních funkcí vytvořit množinu všech prvků tak, aby v ní byly všichni lidé, ale žádná zvířata. A odpovídá, že nikoli. Z této pozice patří mezi velké propagátory práv zvířat, bojovníkům za euthanasií či zabíjení narozených dětí s těžkým postižením, neboť společnosti ani svým rodičům nepřinesou pozitivní kalkul libostí a nelibostí.

Jedním z velkých problémů všech utilitaristických teorií je, že jak velká má být množina osob, na které se mají kalkuly stahovat a pak také to, s jakým časovým výhledem mají být voleny. Například studium přináší libosti v krátkodobém výhledu jen malému množství studentů, ale dlouhodobě všem. Jak dlouhý má být tedy uvažovaný horizont?

Druhým etickým přístupem, který je konkurenční k konsekvencialistické etice je deontologická etika, někdy též označovaná jako normativní. Je založená na myšlence, že existují zákony, které je třeba vždy dodržovat, bez ohledu na následky našeho jednání. Nejznámějším propagátorem tohoto směru je Immanuel Kant, který přichází se svým kategorickým imperativem.[7] Ten je možné nalézt hned v několika verzích. Zřejmě nejvíce ilustrativní jsou tzv. maximy, což jsou zásady, podle kterých by se měl člověk vždy chovat – nikdy nelži, nikdy nemluv sprostě, vždy pomáhej mladším…

Kant klade do určitého protikladu náklonost člověka a povinnost.[8] Člověk je povinen se chovat správně, dodržovat kategorický imperativ. Jakékoli vybočení z této normy je vnímáno jako selhání či etický prohřešek. Ač je tento přístup silně kritizován psychology či sociology, tak například v etice vědecké práce a většině aplikovaných etik je právě tento přístup akcentován. Nikdy není dovoleno falšovat výsledky, opisovat, vymýšlet si atp.

Další kritika deontologického přístupu spočívá v tom, že život je natolik nepředvídatelný sled událostí, že není možné pro všechny situace vymyslet správná pravidla. Například pravidlo „nikdy nelži" není použitelné v případě, že má odpovídat občan činovníkovi gestapa, zda

[4] LONG, A. *Hellenistic philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics. Str. 15-19*
[5] Viz BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principle of morals and legislation*.
[6] Viz. například SINGER, Peter. *Practical ethics.*
[7] KANT, Immanuel. Základy metafyziky mravů. str. 84 a 91.
[8] STRAWSON, Galen. The impossibility of moral responsibility. *Philosophical Studies*, 1994, 75.1: 5-24. Str. 11.

neukrývá nějaké židy ve svém bytě. Přesto by podle měl člověk jednat. Dodržování všech maxim může být také problematické ve společenském styku.

1.2 Etika ctností

Zcela jiný přístup volí etika ctností, která se snaží najít hranici mezi jednoznačnými pravidly a účinky, které bude jednání jednotlivce mít.[9] Jde o jeden z nejstarších konceptů, který je spojen se jmény Sokrata, Platona nebo třeba Aristotela a Tomáše Akvinského. Právě díky němu se celý koncept velice uchytit v evropském křesťanském způsobu uvažování. Správně jedná ten, kdo je ctnostný, tedy je vybaven určitými vlastnostmi, které garantují dobré chování v dostatečně široké míře.

Zřejmě nejstarší osobností, která se pokusila systematicky vyložit problematiku ctností, byl Sokrates. Každý člověk je vybaven svědomím (daimonion[10]), které jej varuje před špatným jednáním. Člověk je povinen jednat vždy v souladu s tímto hlasem.[11] Současně si ale uvědomuje, že svědomí je třeba vychovávat. Pokud svědomí pozná, co je dobré, ponouká k tomu člověka a ten tak jedná. Špatné chování tak plyne z neznalosti.[12]

Pro Platona jsou důležité dva aspekty. Předně je svět tvořen idejemi a člověk, mající nesmrtelnou duši je má ve světě objevovat. Dobro je vnímáno jako nejvyšší idea a člověk by se k němu měl blížit. Přichází také se čtyřmi základními ctnostmi - moudrostí, statečností, uměřeností a spravedlností. První tři jednak odrážejí tři základní mohutnosti duše, jednak jsou vždy typické pro různé stavy v ideálním státě. Tak například vládce musí být především moudrý a usilovat o rozvoj moudrosti. Strážce musí být statečný a řemeslník uměřenost. Povinností každého ve státě je tuto ctnost dokonale rozvíjet a pečovat o ni. Spravedlnost je pak nejvyšší ctnost, která je pro všechny stavy společná a musí jí mít každý dobrý člověk.

Nejvíce pak nauku o ctnostech rozvinul Aristoteles. Ten si všímá toho, že každá ctnost je dobrá jen do určité míry a že extrémy jsou naopak nectnostmi. Tak například spořivost je ctnost, lakota nikoli, odvaha je, hazardérství již ne. Ctnostný člověk v Aristotelově podání žije ve středu těchto extrémů.[13] Tak jsou ostatně definovány ctnosti – například štědrost se nachází mezi rozhazovačností a lakotou. Ctnosti se musí člověk učit a získává je návykem. Jde tedy o automatizované jednání, které vede k blaženosti.

Tomáš Akvinský je vrcholným představitelem etiky ctností. Ctnost chápe jako získanou dispozici k eticky dobrému chování, která se rozvíjí cvikem.[14] Existují čtyři základní ctnosti - rozumnost, spravedlnost, statečnost a uměřenost. Pak jsou ještě tři ctnosti božské, které mají transcendentální charakter (víra, naděje a láska). Všechny ctnosti je třeba systematicky rozvíjet, není možné dosáhnout hedonistické ctnosti v jedné z nich a ve zbytku být jen na minimální úrovni. Rozpracovává také koncept věčného a přirozeného zákona, který je chápán jako lidská reflexe boží dokonalosti.[15] Celou etiku Tomáše bychom mohli shrnout do pravidla přirozeného zákona: „je třeba konat dobro a nedopouštět zlo.“

Etika ctnosti je předmětem většiny výchovy dětí, ale také ji takto vnímá velká část společnosti. Problémem je, že se velice obtížně implementuje do nějakých jasných pravidel a kodexů a že konkrétní náplň ctností může být dosti individuálně interpretována.

2 ETIKA VĚDECKÉ PRÁCE

Etika vědecké práce je aplikovanou částí etiky, která silně využívá normativních pravidel deontologické etiky a snaží se odpovídat na otázky, jak dobře pracovat ve vědě. Nejčastěji se

[9] TRIANOSKY, Gregory. What is virtue ethics all about? Str.335.
[10] SMITH, Thomas C. Brickhouse and Nicholas D. *Socrates on trial*. Str. 169.
[11] DUIGNAN, Brian. *The 100 most influential philosophers of all time*. Str. 33.
[12] SMITH, Thomas C. Brickhouse and Nicholas D. *Socrates on trial*. Str. 211
[13] VACURA, Miroslav. Základní koncepty Aristotelovy a Kantovy etiky.
[14] AKVINSKÝ, Tomáš. Summa, Q55a1
[15] AKVINSKÝ, Tomáš. Summa, Q94a2

v tomto případě hovoří o problematice plagiátorství, ale témat lze najít mnohem více – od neúplného uvádění výsledků, přes praktické provádění experimentů až třeba po společenskou odpovědnost nebo pavědu.

2.1 Pavěda

Pavědou je označován takový typ práce, který se snaží vykazovat výsledky podobné vědě, ale přitom se o vědu nejedná. Pro ilustraci tohoto jevu uvedeme dva příklady – astrologie a Sokalova aféra. Astrologie se snaží na první pohled pracovat s určitými metodami, využívá dat z pozorování, hledá modely pro popis světa kolem nás. Relativně dlouho přitom neexistovala žádná ostrá hranice mezi astrologií a astronomií a je všeobecně známé, že Kepler tvořil horoskopy například Valdštejnovi. Pavěda astrologie spočívá v tom, že polohám souhvězdí a pohybům planet přikládají dopad na chování člověka a případně na jeho osud. Samotná souhvězdí jsou přitom jen optickou projekcí většinou značně vzdálených hvězd různého spektrálního typu, které spolu nemají fyzikálně mnoho společného.
Alan Sokal je profesorem matematiky a fyziky, který rád čte filosofické texty. Přestože o jeho intelektu ani znalostech nemůže být pochyb, tak řadě textům uveřejněných v prestižních časopisech nerozuměl.[16] V roce 1996 se rozhodl, že zkusí napsat do jednoho z nejvýznamnějších filosofických časopisů - Social Text – vlastní experimentální článek.[17] Vzal více méně náhodně věty z článků, kterým nerozuměl a seřadil je za sebe. Do toho textu připojil ještě několik aklamací o krizi matematiky a politických dopadech změny klasické na kvantovou gravitaci. Článek zcela nesmyslný byl ale přijat do publikace a Sokal se relativně dlouho musel domáhat toho, aby časopis otisknul vyjádření autora, že celý článek je smyšleným souborem nesouvislých tvrzení beze smyslu a významu.

2.2 Plagiátorství

Nejvíce hodnocenou a zmiňovanou oblastí etiky vědecké práce bývá většinou plagiátorství. Tedy o „Představení duševního díla jiného autora, půjčeného nebo napodobeného vcelku nebo zčásti, jako svého vlastního“. Právě tento přečin zasáhnul řadu významných osobností, pro které znamenal zastavení nebo alespoň významnou komplikaci politického či společenského života. Zmínit lze jen namátkou ZdeněkaOváka, Ivana Tomažiče, Karl-Theodora zu Guttenberga, Annette Schavanovou, Pála Schmitta a řadu dalších.[18]
Opisování (jak můžeme také plagiátorství označit) je přitom fenomén velice komplikovaný a nejednoduchý. Podle normy ČSN ISO 5127-2003 není plagiátem například „námět díla sám o sobě, denní zpráva nebo jiný údaj sám o sobě, myšlenka, postup, princip, metoda, objev, vědecká teorie, matematický a obdobný vzorec, statistický graf a podobný předmět sám o sobě.“ Nelze si tak činit nárok na to, že nikdy nebude používat naši myšlenku nebo uvedené informace.
Plagiátorství přitom může být dvojího druhu. Buď jde o doslovné přebrání textu druhého, což je jednoznačné a jasné porušení intelektuálních práv vlastníka, nebo jde o převzetí myšlenkové koncepce. To s sebou přináší netriviální problémy v jemném rozlišení co dovoleno je a co není. Jak velká může být míra inspirace prameny, zdroji, přístupem či metodou není možné v obecné rovině snadno vysvětlit.
Je přitom třeba říci, že ve starověku byl trend často právě opačný. Autoři nevydávali svá díla pod jménem vlastním, ale s podpisem svých učitelů či vzorů.[19] Dnešní společnost je ale

[16] SOKAL, Alan D. A physicist experiments with cultural studies.
[17] SOKAL, Alan D. Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity.
[18] Viz například Plagiát. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*.
[19] SWEENEY, Marvin A. The Latter Prophets: Isaiah, Jeremiah, Ezekiel. Str. 78

zásadně jiná v tom, že informace tvoří primární ekonomický statek[20] a v tomto ohledu jsou integrální součástí bohatství autora, který je plagiátorstvím poškozován.
S tím souvisí také fenomén citací. Zatímco v textu publicistickém nebo populárně naučném se cituje minimálně, v odborném textu hrají citace a poznámky pod čarou stále důležitější roli. Z hlediska etiky vědecké práce je přitom zajímavé, že nemusí jít vždy nutně jen o uvádění pramenů, které odkazují k původním zdrojům, ale lze se setkat také s prohřešky opačnými. První jsou auto citace, kdy se autor snaží uměle (ne vždy je auto citace problematická) zvýšit citovanost svých textů a posílit své renomé odborníka. Druhým prohřeškem je uvádění zdrojů, které se ve skutečnosti k tématu nevztahují a autor je neměl ani v ruce.

2.3 Upravování výsledků a fabrikace

Výzkumník je povinen zveřejňovat úplné výsledky, které vznikli na základě skutečně provedeného experimentu se všemi důležitými okolnostmi. Upravování výsledků tak, aby byla data průkaznější a zajímavější, patří nepochybně mezi prohřešky, které se na jednu stranu ve vědeckých pracích objevují zřejmě relativně často, avšak je mimořádně obtížné je odhalovat.
V Českém prostředí je nejznámější kauza okolo Karla Bezoušky.[21] Tento český biolog publikoval článek v časopise Nature, v němž popisuje výsledky experimentu s inhibičně vazebným NKR-P1 a interakci mezi zkoumanými ligandy. Znamenité výsledky z něj udělali jednoho z nejuznávanějších tuzemských vědců, který se podílel následně na řadě mezinárodních projektů. Problémem bylo, že se experiment dlouho nedařilo nikomu zopakovat. Vznikli tak dva týmy – jeden pod vedení Karla Bezoušky a druhý pod patronací Vladimíra Křena – které měly za úkol experiment paralelně provést. Během realizace byl zachycený Karel Bezouška, jak v noci manipuluje se vzorky, které patřili týmu Vladimíra Křena. Rok táhnoucí se spor vyústil v propuštění Karla Bezouška a výzvu jeho spolupracovníkům o významnou revizi výsledků společné vědecké práce.[22]
Ukazuje se, že ani prestižní časopis, jakým Nature bezpochyby je, nemůže být imunní proti chytře provedené manipulaci s daty. Experimenty trvají často velice dlouho, jsou prováděny na přístrojích nebo s materiálem a technologiemi, které nejsou snadno všeobecně dostupné atp. Recenzenti nemohou experimenty sami ověřovat a kontrolují jen formální správnost či uvěřitelnost výsledků.
Fabrikace (výroba smyšlených zjištění), upravování výsledků nebo publikování jen příznivých dat může mít zcela fatální důsledky na to, jakým směrem se bude věda ubírat a jak rychle bude postupovat dopředu. Patří nepochybně mezi nejdůležitější parametry etického profilu vědce, aby právě se proti těmto etickým pravidlům neprohřešoval.

2.4 Publikační etika

Mezi témata, která nepochybně bytostně souvisejí s etikou, patří také relativně rozsáhlá oblast publikační etiku. Tu je možné vidět ve třech základních rovinách – etiky na úrovni autora, recenzenta a vydavatele. Všechny tři jsou přitom mimořádně důležité a mají vliv na kvalitu výsledných článků i směřování vědy jako takové.
Etika na straně autora je dána povinnostmi, které už byly výše naznačeny – uvádět úplné a pravdivé údaje, korektně citovat, snažit se o co možná nejobjektivnější interpretaci výsledků, práci s vhodnou a odůvodněnou statistikou a v neposlední řadě také povinnost uznat chyby a zveřejnit jejich opravu, pokud byly zjištěny.

[20]ČERNÝ, Michal. Role informační gramotnosti v informační společnosti nahlížená historickou perspektivou evropské vzdělanosti a kultury.
[21] RYCHLÍK, Martin. Případ profesora Bezoušky: Noční výprava za mističkami se vzorky NKR-P1.
[22] Tamtéž.

Recenzní řízení může být buď otevřené nebo anonymní. Obě varianty přitom nabízejí řadu výhod i problémů.[23] U otevřeného recenzního řízení je větší tlak na kvalitu ze strany recenzenta, který svým jménem ručí za kvalitu článku. Může také posuzovat dílo v širším kontextu a souvislostech nežli jen jeden jediný článek. Publikování přitom nepochybně patří do nějaké širší politiky autora, což by recenzní řízené mělo zvažovat. Na druhou stranu se v něm mohou objevit osobní náklonosti či naopak antipatie. Anonymní recenzní řízení je těchto osobních vztahů teoreticky prosto (u menších oborů ale není problém poznat, kdo je autorem textu i bez podpisu), ale může vést k nižší pečlivosti recenzentů, kteří nejsou nikde výslovně uváděni. Většinou se má za to, že otevřené řízení je kvalitnější ale méně objektivní než anonymní.
Pokud jde o etické aspekty na straně vydavatele, ty lze rozdělit do několika kategorií. Vydavatel by měl především zajistit co možná nejlepší podmínky pro fungování periodika. Ať již jde o kvalitu recenzentů, komunikaci s autory nebo pravidelné vydávání jednotlivých čísel časopisů nebo sborníků.
Zajímavým fenoménem jsou časopisy, které nabízejí publikování za určitý poplatek – autor dodá článek, zaplatí například 40 dolarů za stránku a časopis článek formálně zrecenzuje a vydá. Tyto časopisy jsou součástí důležitých databází, takže instituce za článek získá tzv. RIV body, případně může autor dokončit doktorát ke kterému je publikace v odborném periodiku často požadována. Téměř každý, kdo má zájem má možnost stát se členem vědecké rady časopisu, což může působit prestižním dojmem a časopis může opět lépe lákat další a další publikující. Signifikantní přitom je, že jména takových časopisů jsou nápadně podobná zavedeným známým časopisům. Takový způsob publikování je nutné vnímat jako podvod a v zásadě také jako snahu o získání finančních prostředků, které autorovi a jeho instituci nenáleží.
Říká se, že studenti na vysoké škole počítají kredity, učitelé publikace a vedení škol peníze.[24] V tomto rozměru je také důležité, že publikování je bezprostředně navázáno jak na kariérní růst jednotlivých autorů, neboť publikační činnost tvoří základ pro habilitaci i jmenování profesorem,[25] tak je také prostřednictvím Metodiky hodnocení vědy a výzkumu (tzv. „kafemlejnku“) na financování samotných fakult a kateder.[26]
Z hlediska etiky je také důležitý ještě jeden aspekt, na který není možné zapomínat a tím je otázka informační ekologie či informačního smogu. Řada publikací vychází jen proto, aby byly splněné některé indikátory v grantech nebo měl autor určitou publikaci připojenou ke svému kariérnímu profilu. Tato kultura je někdy nazývána jako „publish or perish“ (publikuj nebo zhyň). Je přitom zřejmé, že publikování jako takové by mělo být spíš impulsem ro rozvoj vědy, vědeckou komunikaci a stimulem pro další bádání, než prosté sbírání bodů.

2.5 OpenAccess

Velice důležitou otázkou, která těsně navazuje na publikování je otevřený přístup, respektive to, zda a za jakých podmínek se dostanou ostatní členové komunity k vědeckým výsledkům a datům. Toto téma je třeba rozčlenit na dvě základní oblasti – přístup k datům z experimentů či pozorování a zveřejňování článků a přístup k nim.
Otázka volného sdílení dat z nejrůznějších měření či pozorování je relativně nová. Dokud byla věda záležitostí národní, představovali investice do jejich získání jednu z významných položek v rozpočtu. Vše bylo v silách místní vědecké komunity zpracovat a získat. Jestliže existovala nějaká výměna dat, pak šlo o pozorování na přání, která byla typická pro

[23] Srov. Recenzní řízení. *ProInflow.*
[24] ŠMAJS, Josef Šmajs a David POVOLNÝ. Nemůžeme růst donekonečna.
[25] Srov. Například Kritéria uplatňovaná při habilitačním řízení a řízení ke jmenování profesorem na Vysoké škole ekonomické v Praze (platná pro řízení zahájená po 26.2.2008), kritéria jsou ale formálně všude velice podobná, liší se jen kvantifikačními prvky.
[26] MÜNICH, Daniel. Metodika hodnocení.

astronomii a představovala spíše otázku spolupráce či výměnného obchodu, než nějaký otevřený systém sdílení dat.
Zásadní změnou v této oblasti bylo vybudování velkých mezinárodních týmů, které se podílejí například na experimentu v CERNu[27] nebo na mezinárodních projektech astrofyzikálního charakteru. Věda je stále více mezinárodní a jde v ní o spolupráci. Druhým významným momentem je rozvoj informačních a telekomunikačních technologií. Dat je k dispozici mnohem více, než může nějaký jeden tým nebo jedna komunita reálně zpracovat a tak roste zájem na tom, aby se na vyhodnocování výsledků podílelo co možná nejvíce lidí.
Míra zapojení či zpřístupnění může být dosti odlišná. V nejjednodušším případě jde o volnou nabídku nesetřízených dat ke stažení, v případě CERNu může jít o připojení se ke gridové síti, která pomocí distribuovaných výpočtů analyzuje data automaticky.[28] Každá instituce se tak může do zpracování měření zapojit. Třetí cestou, kterou jde řada amerických vesmírných projektů je zveřejňování dat veřejnosti pro bádání či analýzu po určité ochranné lhůtě (například jeden rok). Tato časová prodleva dává možnost interním vědcům exklusivně bádat v oblasti prioritního výzkum, ale současně umožňuje komunitě s určitým časovým odstupem vyhodnocovat či analyzovat jiné parametry a data.
Zveřejňování dat je většinou vnímáno jako určitý etický imperativ. Jestliže stát z veřejných prostředků financuje určitý výzkum, je (většinou) žádoucí, aby se k datům mohl dostat každý. Veřejné zdroje by tak měli korespondovat s veřejnými daty. Také míra exklusivity v experimentech, kterých se účastní desítky zemí, je velice sporná a otevřené sdílení dat se na různých úrovních aktivně rozvíjí.
Pokud jde o publikování výsledků vědeckého bádání (tedy článků v časopisech, sbornících či monografickou produkci) je možné říci, že stále dominantnější je hnutí OpenAccess[29], které prosazuje, aby tyto výsledky byly okamžitě, trvale a bezplatně presentovány na internetu. Důležité jsou všechny tři parametry.
Okamžitost souvisí s vědeckou soutěží – univerzity či jiné instituce, které mají možnost si kupovat nejlepší databáze a předplácet nejlepší časopisy generují nejlepší vědecké výsledky, protože mají možnost rychlé reakce na aktuální témata, mají rychlejší přístup k novým objevům. Jakékoli zpoždění přitom vytváří nezanedbatelný hendikep. Bezplatnost je důležitá z důvodu rozbití exklusivity bohatých vědeckých institucí. Informační asymetrie je jedním z problémů nejen ve vědě, ale také v ekonomice. Zároveň hraje důležitou roli během studia, kdy studenti mohou ve svých závěrečných pracích reflektovat nejnovější zjištění a témata, ke kterým se v uzavřeném přístupu nedostanou. Trvalost je pak přirozeným požadavkem, který souvisí s možností efektivního vyhledávání, rešerší a kontinuity bádání.
Z hlediska přístupu k OpenAccess lze identifikovat dvě základní cesty. Gold road (zlatá cesta) je přístup, kdy články zveřejňují sami vydavatelé.[30] Jde o ideální cestu, která neporušuje autorská práva a pomáhá jak vědecké komunikaci, tak také k akceleraci vědy. Rozvíjí tak systematicky dva základní důvody, proč se výsledky vědecké práce publikují.
Druhou cestou je Green road (zelená cesta), která spočívá v tom, že články zveřejňují samotní autoři.[31] Tato publikace může být prováděna buď na vlastních stránkách autora, nebo v nějakém veřejném otevřeném repozitáři. Zřejmě nejznámějším příkladem je Arxiv.org, který je zaměřen na fyziku, astronomii, matematiku a příbuzné disciplíny.[32] Obsahuje asi devět set tisíc digitálních článků. Velká část jsou preprinty (doba recenzního řízení je často delší než rok, takže preprint hraje důležitou roli ve vědecké komunikaci), ale najdeme zde také klasické uveřejněné články, jejich aktualizované a opravené verze nebo texty, které nikdy

[27] CERN: About. *CERN*
[28] Memorandum of Understanding. *CERN*
[29] BARTOŠEK, Miroslav. Open Access - otevřený přístup k vědeckým informacím: Úvod do problematiky.
[30] JEFFERY, Keith G. Open Access: an introduction. Str. 10
[31] Tamtéž
[32] *ArXiv.org: General Information About arXiv.*

nebyly publikovány. Díky tomuto repozitáři není třeba mít ve velké části přírodních věd předplacené kvalitní časopisy a stačí sledovat tento bezplatný otevřený zdroj.

2.6 Společenská odpovědnost vědce

Tématem, které velice úzce souvisí s etikou ctností, je společenská odpovědnost vědce.[33] Nejde zde jen o to, aby vědec dodržoval všechna etická pravidla a předpisy, ale aby o své práci uvažoval v širších souvislostech. Na nejjednodušší rovině lze diskutovat otázku zdrojů – je cena za experimentální vybavení a čas vědce (kterému společnost zaplatila vzdělání a dává mu mzdu) odpovídající hodnotě bádání. Extrémním příkladem může být porovnání špičkového experimentu a nákladů na léčbu rakoviny: „LHC v CERNu stál přibližně 8 miliard USD. Léčba rakoviny prsu stojí asi 5 tisíc USD za měsíc." Přitom platí, že počet cyklů ozařování nebo i šetrnější léčby rakoviny jsou omezené právě finančními náklady.

Je tedy třeba definovat (alespoň pro sebe) kritéria, kterými budeme hodnotit přínos vědy pro společnosti. V tomto ohledu hraje klíčovou roli dialog vědy a kultury či popularizace vědy. Společnost musí být přesvědčena, že vynaložené prostředky mají svůj smysl.[34] Přínosem přitom nemusí být nutně konkrétní aplikovatelné poznatky, ale například „jen" hodnota poznání jako takového.

Neméně palčivou otázkou, z hlediska etiky je užitečnost objevů nejrůznějšího druhu, respektive jejich možnost jejich zneužití. Mezi nejznámější příklady tohoto druhu lze uvést vynález dynamitu[35], který pomohl urychlit těžbu nerostných surovin a měl velký vliv na zdraví dělníků i kvalitu života „běžných" obyvatel. Na druhou stranu se z něj stal jeden z nejničivějších vojenských prostředků, který stál život mnoha lidí. Alfred Nobel později založil z utržených peněz nadaci, která má za úkol každoročně odměňovat nejlepší vědce ve vybraných oblastech. Cena, která dodnes nese jeho jméno je stále zřejmě nejvýznamnějším oceněním na světě.

Druhým příkladem z poloviny minulého století je Projekt Manhattan, který měl za cíl vývoj atomové pumy během druhé světové války. Projekt sám byl velice kontroverzní, neboť spojoval studium štěpení jádra (což byl špičkový vědecký počin) a vojenský rozměr. Proti separátnímu výzkumu se stavěl Niels Bohr, který požadoval, aby se na vývoji podíleli všechny nefašistické státy světa, tedy také sovětský svaz. Proti samotnému konceptu atomové zbraně silně vystupoval Albert Einstein a řada dalších.[36] Výsledky projektu jsou dodnes sporné.

Otázkou, zda je etické vyvíjet zbraně či nikoli se na tomto místě zabývat nemůžeme, ale přesto bychom rádi ukázali určitý společenský aspekt bádání. Žádný vynález či objev není možné používat jen pro pozitivní účely. Jaderně štěpení je klíčovým zdrojem energie, která je relativně čistá a bezpečná v elektrárnách, ale také reálnou hrozbou pro existenci lidstva jako takového, pro které by mohl mít jaderní konflikt zdrcující účinky.

Při vývoji či jiné vědecké práci je třeba tyto aspekty brát v potaz a reflektovat je, jak při stanovování výzkumných cílů a projektů, tak také při práci s výsledky. Jestliže jsme se zmínili o tom, že téměř vždy je vhodné zveřejňovat výsledky vědecké práce, tak je zřejmé, že snadný postup na vytvoření biologické zbraně (i kdyby byl jen vedlejším produktem jiného výzkumu) ve veřejných zdrojích publikovat vhodné není.

V dnešní době pak mezi nejzávažnější otázky patří vztah jednotlivých objevů k životnímu prostředí a jeho environmentální dopady.[37] Každý vědecký pracovník si těchto souvislostí musí být vědom a během své práce je přiměřeným způsobem reflektovat.

---

[33] Lze se setkat také se samostatným vymezením etiky odpovědnosti.
[34] DE CHARDIN, Teilhard Pierre. Vesmír a lidstvo. Str. 207.
[35] FANT, Kenne. *Alfred Nobel: a biography*.Str. 94.
[36] SVRŠEK, Jiří. Fyzikové a rozhodnutí svrhnout jaderné bomby na japonská města.
[37] Podrobněji například v článku BROWN, Donald A. a Eugene C. HARGROVE. Ethics, Science and Environmental Regulation. *Environmental Ethics.*

Pro de Chardina je otázka touhy po poznání doslova náboženskou záležitostí. *„Ať už pociťujeme jakýkoliv sklon pro některé zaměstnání, které leží ve smyslu pociťované plnosti našeho bytí, musí v nás být sklon mnohem podstatnější: sklon pociťovat v nás růst Boha prostřednictvím všeobsáhlého působení jeho přítomnosti.“*[38] Práce každého člověka (a pro de Chardena vědce zvláště) je aktivní činností na posvěcování světa, participací na stvořitelském úkolu, pravdivém směřování k bodu Omega.

3 ZÁVĚREM

Etika vědecké práce a etický profil vědce je mimořádně důležitým tématem, kterému je třeba věnovat náležitou pozornost. Vědecké poznatky sice nejsou argumenty pro politické rozhodnutí, ale přesto jej do velké míry často ovlivňují či přímo určují. Otázky spojené s energetickou koncepcí jsou na jednu stranu odborně řešeným a vděčným tématem, ale je jen otázkou politické kultury a priorit, jakým způsobem budou reflektovány.

Mimořádně palčivou otázkou je, do jaké míry (a zda vůbec) se má věda podílet na vojenských konfliktech či vývoji zbraní a dalších armádních potřebách. Na jedné straně jsou existence armád garancí míru a na straně druhé mohou stát životy mnoha osob. První a druhá světová válka se nelišili tolik v krutosti či nasazení bojujících stran, jako spíše v tom, jaké pokroky učinil díky vědě průmysl. Studená válka pak zůstala latentní právě díky vědomí obou stran, že konflikt by měl pro lidstvo likvidační účinky.

Každý člověk, tedy i vědec, nese společenskou zodpovědnost, která je spojená s jeho schopnostmi, intelektem i postavením. Je tedy jeho povinností co možná nejvíce přispívat k poznání světa kolem nás, avšak současně to pro něj znamená závazek etické práce.

Použitá literatura

1. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filozofie*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 304 s. ISBN 8004260381.
2. *ArXiv.org: General Information About arXiv* [online]. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://arxiv.org/help/general
3. BARTOŠEK, Miroslav. Open Access - otevřený přístup k vědeckým informacím: Úvod do problematiky. *Zpravodaj ÚVT MU*. 2009, roč. XX, č. 2, s. 1-7. Dostupný také z WWW: <http://www.ics.muni.cz/bulletin/articles/628.html>. ISSN 1212-0901
4. BENTHAM, Jeremy. *An introduction to the principle of morals and legislation*. Oxford University Press, Oxford, 1907.
5. BROWN, Donald A. a Eugene C. HARGROVE. Ethics, Science and Environmental Regulation. *Environmental Ethics* [online]. 1987, vol. 9, issue 4, s. 331-349 [cit. 2013-12-21]. DOI: 10.5840/enviroethics19879426. Dostupné z: http://www.pdcnet.org/oom/service?url_ver=Z39.88-2004
6. CERN: About. *CERN* [online]. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://home.web.cern.ch/about
7. ČERNÝ, Michal. Role informační gramotnosti v informační společnosti nahlížená historickou perspektivou evropské vzdělanosti a kultury. *ProInflow* [online]. 31.10. 2013 [cit. 21.12.2013]. Dostupný z WWW: <http://pro.inflow.cz/role-informacni-gramotnosti-v-informacni-spolecnosti-nahlizena-historickou-perspektivou-evropske-vzd>. ISSN 1804–2406.
8. DUIGNAN, Brian. *The 100 most influential philosophers of all time*. 1st ed. New York, NY: Britannica Educational Pub. in association with Rosen Educational

[38] DE CHARDIN, Teilhard Pierre. Slova víry. Str. 26.

Services, 2010, 367 p. Britannica guide to the world's most influential people. ISBN 16-153-0009-0.
9. FANT, Kenne. *Alfred Nobel: a biography*. 1st English-language paperback ed. New York: Arcade, 2007. ISBN 978-155-9703-284.
10. JEFFERY, Keith G. Open Access: an introduction. *ERCIM News*, 2006, 64.3.
11. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Vyd. 2,. Praha: Svoboda, 1990, 128 s. ISBN 8020501525.
12. Kritéria uplatňovaná při habilitačním řízení a řízení ke jmenování profesorem na Vysoké škole ekonomické v Praze (platná pro řízení zahájená po 26.2.2008). *VŠE* [online]. 2008 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://www.vse.cz/veda/kriteria_hab_prof_od_26022008.php
13. LONG, A. *Hellenistic philosophy: Stoics, Epicureans, Sceptics*. 2nd ed. Berkeley: University of California Press, 1986, viii, 274 p. ISBN 05-200-5808-9.
14. Memorandum of Understanding. *CERN* [online]. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://wlcg.web.cern.ch/collaboration/mou
15. MÜNICH, Daniel. Metodika hodnocení. [online]. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://metodikahodnoceni.blogspot.cz/
16. Plagiát. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki /Plagi%C3%A1t#Zn.C3.A1m.C3.A9_p.C5.99.C3.ADpady_plagi.C3.A1torstv.C3.AD
17. PUTNOVÁ, Anna. *Etické řízení ve firmě: nástroje a metody : etický a sociální audit*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 166 s. ISBN 978-80-247-1621-3.
18. Recenzní řízení. *ProInflow* [online]. 2011 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://pro.inflow.cz/recenzni-rizeni
19. RYCHLÍK, Martin. Případ profesora Bezoušky: Noční výprava za mističkami se vzorky NKR-P1. *Česká pozice* [online]. 2012 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://www.ceskapozice.cz/domov/veda-vzdelavani/pripad-profesora-bezousky-nocni-vyprava-za-mistickami-se-vzorky-nkr-p1
20. SINGER, Peter. *Practical ethics*. Cambridge University Press, 1993.
21. SMITH, Thomas C. Brickhouse and Nicholas D. *Socrates on trial*. Oxford: Clarendon, 1990. ISBN 978-019-8239-383.
22. SOKAL, Alan D. A physicist experiments with cultural studies. *Lingua franca*, 1996, 6.4: 62-64.
23. SOKAL, Alan D. Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of quantum gravity. *Social text*, 1996, 46/47: 217-252.
24. SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 6. rozš. vyd., (Ve Vyšehradu 4.). Praha: Vyšehrad, 2010, 363 s. Moderní myšlení. ISBN 978-807-4290-565.
25. STRAWSON, Galen. The impossibility of moral responsibility. *Philosophical Studies*, 1994, 75.1: 5-24.
26. SVRŠEK, Jiří. Fyzikové a rozhodnutí svrhnout jaderné bomby na japonská města. *Natura* [online]. roč. 2003, č. 9 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://natura.baf .cz/natura/2003/9/20030904.html
27. SWEENEY, Marvin A. The Latter Prophets: Isaiah, Jeremiah, Ezekiel. *The Hebrew Bible Today: An Introduction to Critical Issues. Louisville: Westminster/John Knox,* 1998, 69-94.
28. ŠMAJS, Josef Šmajs a David POVOLNÝ. Nemůžeme růst donekonečna. *MUNI* [online]. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://www.veda.muni.cz/veda-a-vyzkum/4026-nemuzeme-rust-donekonecna#.UrXKh_TuJjg

29. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. Slova víry. Vyd. 1. Ilustrace Jan Jemelka. Olomouc: Centrum Aletti, c2001, 61 s. Slovo a obraz (Refugium Velehrad-Roma). ISBN 80-860-4570-6.
30. TEILHARD DE CHARDIN, Pierre. Vesmír a lidstvo. Vyd. 1. Překlad Jan Sokol. Praha: Vyšehrad, 1990, 264 s. ISBN 80-702-1043-5.
31. TRIANOSKY, Gregory. What is virtue ethics all about?. *American Philosophical Quarterly*, 1990, 27.4: 335-344.
32. VACURA, Miroslav. Základní koncepty Aristotelovy a Kantovy etiky. *E-logos* [online]. č. 2002 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: http://nb.vse.cz/kfil/elogos/student/vacura.htm
33. ZACH, Richard. Deontological ethics. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2003.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek byl napsán v rámci řešení operačního programu Vzdělávání pro konkurence-schopnost: Moduly jako prostředek inovace v integraci výuky moderní fyziky a chemie, Reg.č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0182

Kontaktní údaje
Mgr. Michal Černý
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, Brno 603 00
Tel: 549 49 3941
email: mcerny@phil.muni.cz

EVROPSKÉ DIMENZE

EUROPEAN DIMENSION

SOUČASNÉ TENDENCE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ V OBORU GRAFICKÝ A PROSTOROVÝ DESIGN

CURRENT TRENDS IN EDUCATION IN THE FIELD OF GRAPHIC AND SPATIAL DESIGN

Katarína Šantová

Abstrakt

Príspevok analyzuje súčasné osnovy a ich možné obmeny v odbore Grafický a priestorový dizajn, ktorý je jednou z možností štúdia odboru dizajn na stredných odborných školách na Slovensku. Dizajn je vo všeobecnosti považovaný za sféru spájajúcu umenie, vedu a techniku. Úlohou výučby odborných predmetov je predovšetkým náväznosť na prax. Problémom uplatnenia dizajnérov je však nedostatok priestoru a dôvery, a to najmä zo strany firiem, ktoré sú potenciálnymi zamestnávateľmi študentov.

Klíčová slova: *grafický dizajn, prostorový design, učební osnovy*

Abstract

The article analyzes current curriculums and possible changes in the education of graphic and spatial design, which is one of the possibilities of design studies on vocational high schools in Slovakia. In general, design is considered to be the sphere connecting art, science and technique. The aim of scholarly subjects is to be directly connected to practise. The problem of design scope is in the lack of space and trust, that should be offered to young students by companies that are their future employers.

Key words: *graphic design, spatial design, scholarly subjects*

1 GRAFICKÝ A PRIESTOROVÝ DIZAJN

1.1 Voľba odboru

Odbor Grafický a priestorový dizajn sa stal v poslednom desaťročí veľmi populárnym a atraktívnym, a to najmä vďaka rozšíreniu grafických počítačových softvérov medzi vekovou skupinou 12-20 rokov. Šírenie softvérov je vo väčšine ilegálne, nainštalované v privátnych počítačoch, každopádne napomáha získaniu remeselnej zručnosti (či už základnej, ale často aj profesionálnej úrovne) u detí končiacich základnú školu. K tomuto javu prispieva samozrejme aj internet zaplnený tutoriálmi v podobe videí, ktoré vysvetľujú rôzne funkcie programov, najčastejšie z balíka Adobe (Photoshop, Illustrator, InDesign, After Effects, PremierePro) alebo programy ako 3ds Max či 4D Cinema. Hrabalová hovorí o rozdiele medzi záujmom a postojom (Hrabalová, 2009, s. 14). Pojmom záujem by sme mohli označiť prvotný impulz, ktorý žiaka motivuje ku zvoleniu odboru. Postoj, na strane druhej, označuje pochopenie problematiky a zaujatie vlastného stanoviska, predloženie vlastného návrhu riešenia. Zo skúsenosti z praxe môžeme posúdiť, že deti odchované počítačom nemajú reálnu predstavu o tom, že štúdium, ktoré si zvolili pravdepodobne nenaplní ich túžby. Nedorozumenie je obojstranné a vhodným riešením by bol určitý kompromis. Povedané inými slovami, deti očakávajú, že sa na strednej odbornej škole naučia ešte detailnejšie ovládať program, ktorý im je taký blízky, a naopak, pedagógovia takýchto škôl sú častokrát o generáciu starší, a teda ich skúsenosť so softvérmi z ich vlastného štúdia a z praxe v odbore je častokrát na nižšej úrovni

ako u samotných detí. Veda a výskum, logicky povedané, predbiehajú školstvo, avšak uplatnenie výsledkov výskumu je oproti minulosti rýchlejšie a dostupnejšie u širokej verejnosti vyspelého sveta. „Učebné osnovy…by mali počítať s tým, že tínedžeri sú pripravení vnímať globálny svet, objektívny svet a tiež vytvárať svet na základe vlastnej skúsenosti“ (Tacol, 2007, s. 185). Učenie podľa súčasných predpísaných osnov je potom pre deti málo dynamické, nasleduje frustrácia a sklamanie, strata motivácie pre ďalšie štúdium. Vyučujúci musí dodržiavať osnovy, ktoré sú zastaralé a málo atraktívne pre súčasnú mládež. Kľúčom príspevku je kriticky analyzovať súčasný stav a navrhnúť možné alternatívy vo výučbe tak, aby sme vyškolili a pre prax získali kreatívne mysliacich ľudí, ktorí budú svojou prácou prinášať nové a zaujímavé riešenia. Vyučujúci by teda „nemal zabúdať na zmeny v obsahu, ktoré so sebou prináša vedeckotechnický rozvoj daného predmetu“ (Hrabalová, 2009, s. 11). Zároveň môže zabrániť sklamaniu, ktoré vyplynie zo vzťahu očakávané vs. dosiahnuté, a to tak, že poskytne priestor individualite, dá dôraz na črtu, ktorej hodnotenie je relatívne (Tacol, 2007, s. 183). Deti žijú v dobe, v ktorej nastáva najvýraznejšie „ovplyvňovanie ľudí pomocou obrazov“ (Tacol, 2007, s. 185). Žiaci uchádzajúci sa o štúdium na strednej odbornej škole so zameraním na dizajn sú takýmito obrazmi infikovaní najviac, zároveň však túžia ovplyvňovať svet vlastnými návrhmi a riešeniami, keďže už z časti chápu moc dizajnu a prirovnanie dizajnéra k Bohu, pretože podobne ako on vytvára veci, dizajn je „všetko, čo nás v každodennom živote obklopuje“ (Sparke, 1999, s. 6).

2. DIZAJNÉRSKE METÓDY

Dizajnérske metódy sú určené na to, aby naučili študentov navrhovať, resp. aby v nich zakorenili postupy, ktoré slúžia ku zjednodušeniu cesty k finálnemu návrhu. Skúsenosť z praxe hovorí, že medzi jednotlivými metódami sú badateľné rozdiely. Každá metóda totiž ovplyvňuje študenta z iného hľadiska (rozdiely sú vo vnímaní času určeného k vytvoreniu návrhov, v motivácii či úsilí, ktoré je do práce vložené).

2.1 Dizajnérske myslenie

Jednou z novších metód, ktorú možno považovať za kľúčovú, a to nielen v dizajnérskej výučbe a praxi, ale aj v iných odvetviach, je metóda tzv. *Design thinking*. *Design thinking* znamená osvojenie si určitého postupu, ktorý napomáha pri hľadaní riešenia, resp. v závere *Design thinking* riešenie „vyplynie“ samo. Táto metóda je v prípade dizajnu rokmi overená, a teda jej osvojenie by malo byť na školách tohto odboru samozrejmosťou. Skutočnosť je však iná. Pedagógovia sa vyhýbajú aplikácii metódy *Design thinking* na svojich študentov, a to pre jej náročnosť, vzhľadom k tomu, že si vyžaduje analytický prístup ku problematike a takisto predpokladá určitú „spoluprácu medzi disciplínami“ (http://dschool.stanford.edu/our-point-of-view/#innovators). Hlavnou úlohou nie je „nájsť riešenie problému“, ale „definovať, čo tým problémom je“ (http://dschool.stanford.edu/our-point-of-view/#innovators).

Metóda *Design thinking* v sebe zahŕňa kombináciu (Kelley – Kelley, 2013, s.19-20):

- empatie (pre kontext problému)

- kreativity (v zmysle hľadania riešení)

- racionálnosť (v zmysle analýzy a priradenia rôznych riešení ku analyzovaným problémom)

Kelley pomenúva metódu Design thinking ako nástroj, ako pomôcku, avšak vylučuje fakt, že každý, kto si osvojí túto metódu, sa môže stať dizajnérom. Mohli by sme doplniť, že táto profesia vyžaduje ďalší osobnostný prínos, schopnosť kreatívne myslieť, a zručnosti, ktorým pomáha talent. Kelley však zdôrazňuje, že metódu môže použiť aj lekár alebo biznismen, a to v takom zmysle, že bude ku riešeniu problému pristupovať kreatívnejšie, bude na neho

nahliadať spôsobom, v ktorom bude človek stredobodom záujmu a bude ku riešeniu pristupovať tak, ako by k nemu pristupoval dizajnér (http://blog.ted.com/2013/10/16/david-kelley-on-the-need-for-creative-confidence/).

2.2 Fázy tvorivej práce podľa D.Šucha

Tvorivej práci by mali predchádzať fázy a činnosti, ktoré by mali byť súčasťou všeobecného navrhovacieho procesu. Nasledovný opis (Šuch, 2000, s.27) sme doplnili, aktualizovali a prispôsobili výučbe na strednej odbornej škole:

a) analytická fáza

- zadanie úlohy (Doplňme: nemusí byť výlučne záležitosťou pedagóga. Ideálna je reálna zákazka z praxe, prípadne súťaž. Vhodným riešením môže byť aj výber témy po diskusii v skupine, teda nechať výber témy na žiakoch, ktorý pri hľadaní riešenia môžu dospieť k záveru, že napriek tomu, že si tému vybrali sami, pretože im je blízka, jej spracovanie nie je o nič jednoduchšie, jako keby im ju zadal učitel)

- zber informácií (Doplňme: je potrebné apelovať na žiakov, že internet nie je jediným zdrojom, navyše jeho používanie je tiež potrebné sa naučiť, a to zadávaním vhodných slov do vyhľadávača. Internet napriek svojej kapacite nemusí byť relevantný. Žiakov je potrebné motivovať, aby siahli po literatúre z knižnice, aby robili rozhovory s cieľovou skupinou, aby si zapisovali akékoľvek myšlienky, hoci sa môžu zdať irelevantné)

- prvotná analýza

- formulovanie úlohy: vypracovanie zoznamu požiadaviek

- prieskum trhu (pozmeňme: problematiky)

- úvahy o potrebe a možnostiach výroby (vhodnejšie pozmeňme na: nutnosť nového riešenia, bez ohľadu na možnosti výroby, keďže z praxe sú známe prípady, kedy dizajnérske myslenie a nápad prispeli ku „vynájdeniu“ nového materiálu, technológie a pod., a teda dizajnér sa neprispôsobil možnostiam, ale ich posunul)

b) koncepčná fáza

- súčasný stav riešenia: dekompozícia, funkčná analýza, hodnotová analýza, tvarová analýza atď.

- doplňme o brainstorming: diskusia nielen s pedagógom, ale aj medzi žiakmi navzájom, a to so snahou priniesť inovatívne riešenie, ktoré sa sprvu môže javiť ako neprimerané, avšak v konečnom dôsledku prinesie do návrhu originálnosť, ktorá je zásadná pri tvorbe umeleckého či vedeckého návrhu

- rešerš: prieskum problematiky z rôznych uhlov (historické vs. súčasné riešenia, extrémy u jednotlivých skupín obyvateľstva a pod.)

- doplňme: žiakom sa dá koncepčná fáza jednoducho vysvetliť ako hľadanie odpovede na otázku „Prečo?“

c) navrhovacia fáza

- hneď v úvode doplňme o tvorbu riešení: vysvetliť žiakom, aby vygenerovali čo najväčší počet návrhov

- určenie predbežného návrhu (doplňme: štandardný je výber troch najvhodnejších riešení, z ktorých sa počas ďalších konzultácií určí finálny návrh, na ktorom študent ďalej pracuje, variuje ho a dotvára)

- estetická zložka postupu: koncept tvaru a jeho optimalizácia (inak povedané: štylizácia, „hľadanie tvaru“ v skici, prípadne v jednoduchom virtuálnom alebo fyzickom 3D modeli)

- odskúšanie

- analýza

- určenie definitívneho tvaru

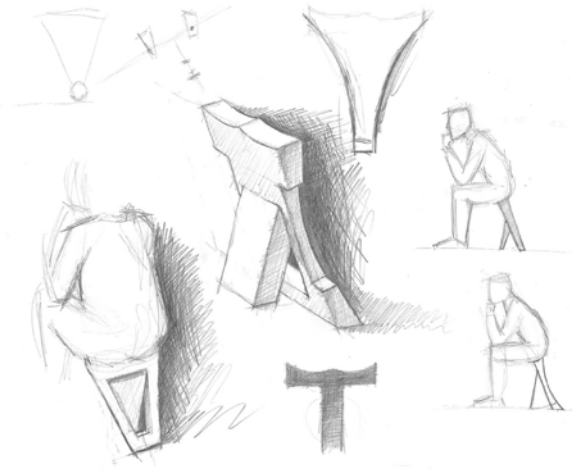
- detailné usporiadanie

Spomenutá fáza by mohla byť považovaná za systematickú (krok za krokom, dodržanie postupu, ktorý nás pri riešení niekam dovedie). Inou metódou je tzv. heuristická, ktorá je jej opakom, a teda vyžaduje postup typu „pokus-omyl“. Resp., ako vyplýva z názvu, aj v dizajne môže prísť nápad sám od seba, výsledok je okolnosťou náhody, objavu.

Študentom je možné doporučiť vyskúšanie systematickej i heuristickej metódy, a to na jednej úlohe, napr. misa na ovocie. V závere urobí každý žiak sebareflexiu o tom, ktorá metóda mu pri tejto úlohe viac vyhovovala, aké sú možnosti využitia danej metódy, príp. dôsledky pri navrhovaní daného objektu. Heuristická metóda si vyžaduje aktivitu, sebamotiváciu a vlastnú organizáciu postupnosti riešenia.

V závere tejto fázy by sme mohli určiť, aký typ zadania je vhodný pre danú metódu:

Systematická metóda:	Pohyb
	Písanie
	Úložný priestor
	Pitný režim
Heuristická metóda:	Miska na ovocie
	Vešiak
	Detská stolička



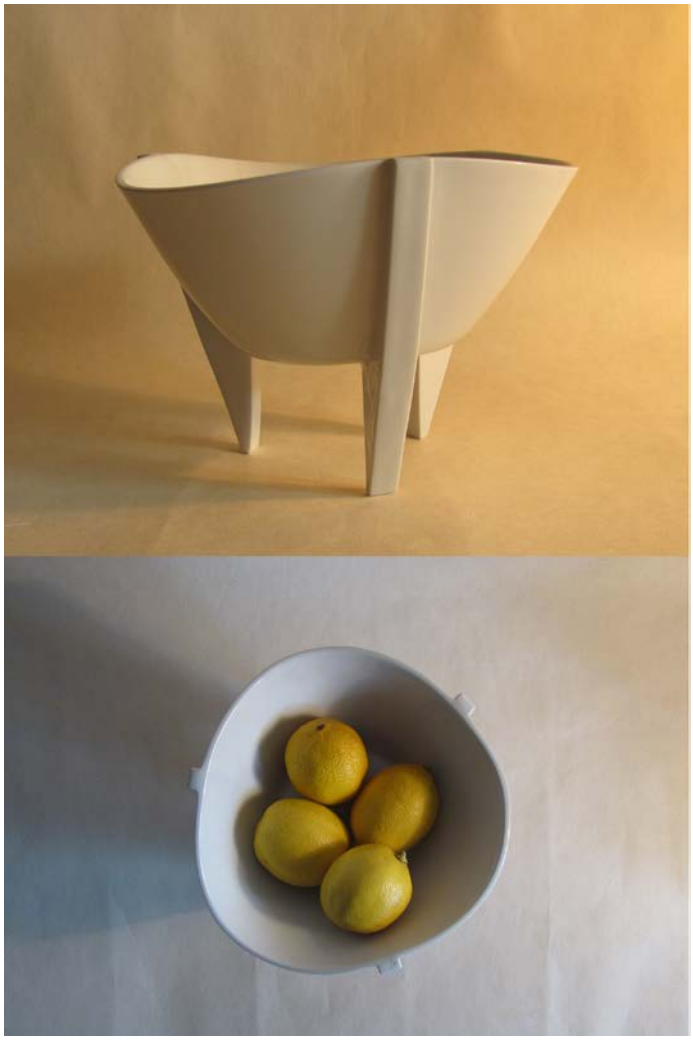
Obr. 1: Návrh na tému jednoduchej stoličky (hokerlíka), vytvorený heuristickou metódou (zdroj: archív autora, dizajn: Peter Suchanský)

Spomenuté témy sú výlučne doporučením, na základe vlastnej skúsenosti autora. Zadania doporučujeme vyskúšať aj opačne a porovnať výsledky. Podstatou pre učiteľa je poznanie, že téma sa môže zadávať dvoma spôsobmi: konkrétne („pero“) alebo všeobecne („písanie“). Vo

výsledných prácach môžeme vidieť rozdiely. Kým prvý spôsob je skôr o hľadaní tvaru a estetických aspektov, druhý prináša nové riešenie ako celku, nový koncept.

d) realizačná fáza

- realizačná fáza (doplňme: žiak realizuje návrh na základe vhodne zvoleného materiálu)
- adjustácia
- prezentácia atď.



Obr.2: Príklad heuristickej metódy v dizajne: miska na fondue s názvom Inspektor Dreifuss s možnosťou ohrevu pomocou sviečky (foto: archív autora, dizajn: autor)

2.3 Kompromisy v didaktike odborných predmetov

Úroveň výučby odborných predmetov odboru Grafický a priestorový dizajn ovplyvňuje niekoľko faktorov, ktoré možno rozdeliť na štyri zložky.

Prvou zložkou je pedagóg, ktorý by mal mať v odbore patričné vzdelanie a mal by disponovať aspoň minimálnymi skúsenosťami z praxe či už vo vlastnom dizajnérskom ateliéri alebo prácou pre napr. reklamnú agentúru. Učitel organizuje a riadi vyučovanie tak, aby si žiaci osvojili teoretické znalosti z odboru a vedeli ich aplikovať na praktické prevedenie návrhov.

Pedagóg má mať snahu pristupovať ku žiakom individuálne, a to konzultáciou s každým zvlášť, čím naučí žiaka osvojiť si systém obhajoby vlastného návrhu. Zároveň sa odporúča akási sebareflexia, kedy si je „učitel vedomý svojich schopností“ a dbá o „osobný a pedagogický rast“ (Tacol, 2007, s. 181). Pedagóg má mať snahu prekonávať samého seba, aby vedel patrične reagovať na podnety študentov, ktorý sú bezpochyby internetovou generáciou, a teda zdroje ku svojim poznámkam voči učivu majú „poruke“.

Druhou zložkou je prostredie školy, ktoré musí disponovať patričným materiálnym vybavením (výkonné počítačové miestnosti s jedným počítačom na jedného študenta, pracovné dielne s nástrojmi na jednoduchú prácu, príp. 3D tlačiareň a 3D skener).

Tretiu zložku tvoria študenti a ich vzťach ku predmetom, ktoré predpokladajú určité zručnosti a predošlú skúsenosť s prácou a tvorbou v rôznych materiálech a programoch. Od žiakov sa očakáva aktivita, a nie iba pasívne prijímanie obsahu učiva. Žiak dvakrát týždenne konzultuje (ideálny stav je vtedy, ak je medzi konzultáciami aspoň jeden voľný deň).

Mohli by sme skonštatovať, že poslednú zložku tvorí učivo.

Ako príklad sa pokúsme analyzovať vyučovací predmet Praktické cvičenia, ktorý sa v prvom roku štúdia podľa všeobecných osnov zaoberá najmä poznávaním materiálov a ich vlastností. Vedúci pedagóg by teda mal voliť jednotlivé zadania tak, aby študent spoznal a rozoznával vhodnosť použitia toho ktorého materiálu vzhľadom k návrhu. Je teda nevyhnutné voliť úlohy tak, aby bol študent s výsledkom spokojný a aby bol objekt reprezentatívnou zložkou jeho portfólia.

Skúsme analyzovať niektoré časti osnov spomínaného predmetu Praktické cvičenia: študent má zvládnuť napríklad prácu s papierom (kašírovanie, lepenie, skladanie). Učebné osnovy však nedefinujú, aká konkrétna úloha z praxe by mohla pomôcť zvládnuť danú techniku. Môžeme konštatovať, že by bolo vhodnejšie formulovať osnovy ako úlohy, a techniku prevedenia si každý študent zvolí sám. Iná možnosť by bola doplniť osnovy o príklady úloh, napríklad:

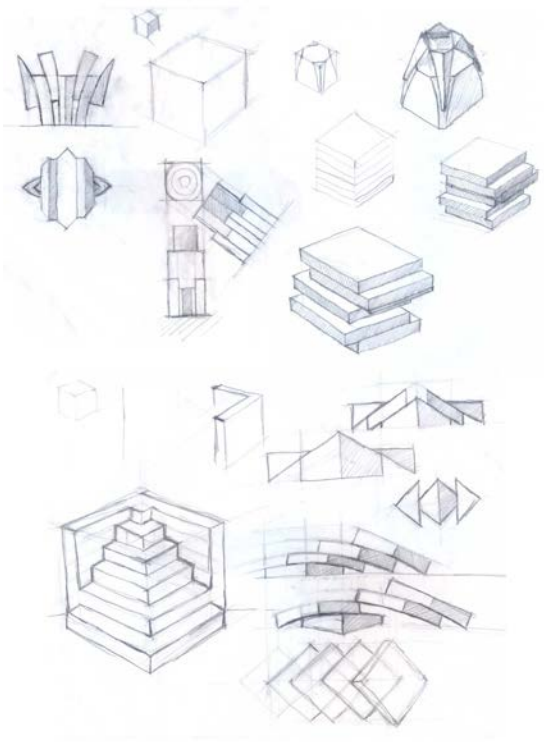
kašírovanie – zadanie: maska (osobná, príp. autoportrét)

skladanie – obal na vajce bez použitia lepeného spoja

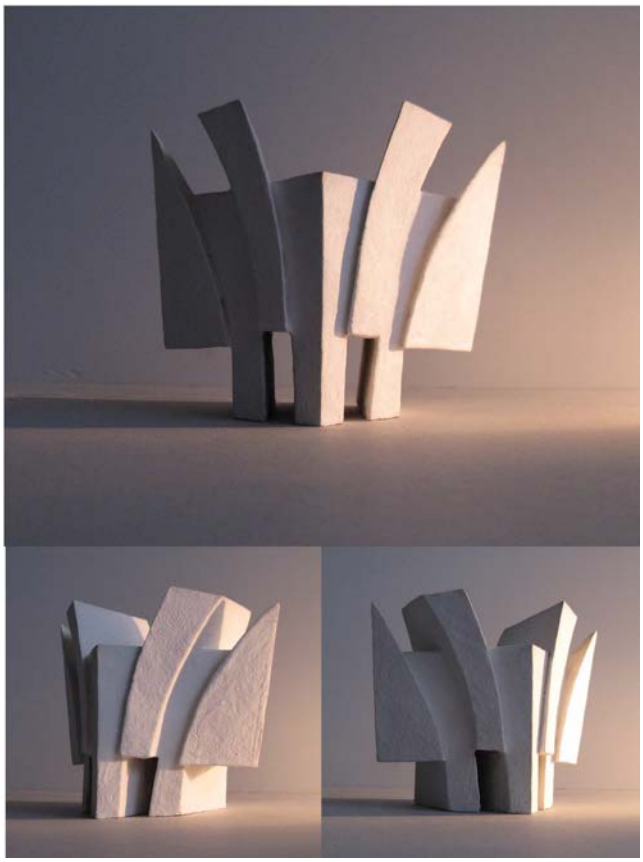
Okrem papiera sa žiaci v prvom ročníku majú na tomto predmete zoznámiť ešte s drevenými materiálmi (lepenka, sololit atď.) a sádrou. Pri nich by mohli byť úlohy formulované podobne:

spracovanie dreveného materiálu – zadanie: misa na ovocie na tému tradícia/inovácia

sádra – zadanie: rezy kocky (cvičenie zamerané na realizáciu základného tvaru z hliny, ktoré ukáže schopnosť realizovať zadaný tvar, a následne si študent premyslí koncept, akým spôsobom kocku rozreže (či už nožom alebo drôtom), pričom nanovo pospájané hlinené kusy potom odleje do sádry



Obr.3: Hľadanie usporiadania jednotlivých rezov kocky v kresebnom prevedení (zdroj: sken skice, autor návrhu: Peter Suchanský)



Obr.4: Finálny návrh na tému Rez kocky, prevedenie v sádre (zdroj: archív autora, autor návrhu: Peter Suchanský)

3. BUDÚCNOSŤ VZDELÁVANIA DIZAJNÉROV NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Keď pripustíme, že dizajn je „integrálnou súčasťou života ľudí“ (Fulková, 2008, s. 177), musíme mať pochopenie aj pre narastajúci záujem o toto odvetvie. Fulková dokonca konštatuje, že tendencia dizajnu je taká, že postupne sa tento odbor dostane zo statusu nízkeho, „podradného“ umenia na status presahujúci obľúbenosť voľnej tvorby (Fulková, 2008, s. 177). Fulková uvádza aj dôvod, prečo tomu tak je: „Súčasný dizajn dáva najavo svoju schopnosť vytvárať významy“ a „veci vytvárajú príbehy, v ktorých spoznávame samých seba“ (Fulková, 2008, s. 177). Z vlastnej skúsenosti z dizajnérskej praxe, nám neostáva iné, ako sa v závere s týmto tvrdením stotožniť.

Použitá literatura

1. FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. 1. vydanie. Jihočany: Nakladelství H&H, 2008. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7
2. HRABALOVÁ, E. *Vyučovací metody a jejich uplatnění ve výuce odborných předmětů na střední škole.* Brno, 2009. 82s.Bakalařská práce na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity na katedře Didaktických technologií. Vedoucí bakal.práce Ing.Pavla Stejskalová
3. KELLEY, D. Rozhovor. Dostupné z: http://blog.ted.com/2013/10/16/david-kelley-on-the-need-for-creative-confidence/ [cit. 19.marca 2014]
4. KELLEY, T. – KELLEY D. *Creative confidence*.New York: Crown publishing group, 2013. 288 s. ISBN 978-0-385-34936-9
5. SPARKE, P. *Století designu*. 1. čes.vydanie. Praha: Slováry s.r.o., 1999. 272 s. ISBN 8072091425
6. ŠUCH, D. *Projekt dizajn: Metodické postupy*. 1. vydanie. Košice: Dekanát Fakulty úžitkových umení TU, 2000. 59 s. ISBN: 8070996226
7. TACOL, T. *Art Education*. 1. vydanie. Bratislava: Digit, 2007. 211 s. ISBN 9788096844128

Citované z internetu:

1. Dostupné z: http://dschool.stanford.edu/our-point-of-view/#innovators [cit. 19.marca 2014]

Kontaktní údaje

Mgr.art. Katarína Šantová
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta (Inštitút estetiky, vied o umení a kulturológie)
Rubínová 4, 040 11 Košice
Tel: 0948 917 036
email: katka.santova@gmail.com

ANALÝZA SYSTÉMOVÝCH FAKTORŮ VYSOKOŠKOLSKÉHO JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ZVLÁŠTNÍM PŘIHLÉDNUTÍM K NĚMECKÉMU JAZYKU

AN ANALYSIS OF SYSTEM FACTORS AFFECTING TERCIARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION - WITH SPECIAL REGARD TO THE GERMAN LANGUAGE

Tomislav Potocký

Abstrakt

V příspěvku je tematizována problematika vysokoškolského jazykového vzdělávání v České republice s jeho novými výzvami v podobě snah o standardizaci a evropeizaci výuky cizích jazyků v internacionalizovaném vysokoškolském edukačním prostoru. Pozornost je věnována zejména nástrojům souměřitelnosti výstupů jazykového vzdělávání v terciární sféře (SERRJ, EJP, Unicert, Q-Ram). Vyhodnocena je rovněž provázanost primárního, sekundárního a terciárního stupně jazykového vzdělávání v ČR s přihlédnutím k postavení německého jazyka.

Klíčová slova: *evropeizace, jazykové vzdělávání v terciární sféře, německý jazyk, standardizace*

Abstract

The subject of this paper is foreign language teaching in Czech tertiary education which has had to face recent challenges related to the process of standardization and europeanisation within the globalised area of higher education. The attention is drawn particularly to some means of commensurability of educational outputs (ELP, Unicert, Q-Ram) in tertiary sphere. Subsequently, the interdependence of primary, secondary and tertiary education with an emphasis on the German language is also reflected in this paper. The paper further deals with the interdependence of primary, secondary and tertiary education with an emphasis on the German language.

Key words: *Europeanization, Foreign Language Teaching in the Tertiary Education, German Language, Standardization*

1 JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA POZADÍ EVROPSKÉHO DISKURSU VÍCEJAZYČNOSTI

Celoevropsky proklamovaná snaha o dosažení cizojazyčné gramotnosti, představující důležitou komponentu tzv. funkční gramotnosti a multikompetentnosti kontinentální populace, je do značné míry ovlivněná jazykovou politikou na úrovni konkrétních států, či regionů. Přitom se uplatňují mechanismy, pro které se v evropském „newspeaku“ vžilo označení „bottom-up processes“, odrážející skutečnost, že implementace potřeb a požadavků na lokálních i institucionálních mikroúrovních následně vedou ke zpětným reakcím, znovu ovlivňujícím dotváření základních cílů jazykové politiky na makroúrovních - regionu, státu, resp. EU. Nelze přitom nevidět, že nadnárodní evropská jazyková politika má často pouze charakter administrativních a direktivních výzev a procedur. Sdílená vize v podobě hesla „*Europe speaks with a single voice in many languages*“ se tak jen nesnadno promítá do skutečné praxe.

Zvládnutí cizího jazyka, především angličtiny, ale i němčiny, španělštiny, francouzštiny, či ruštiny se pro vysokoškolsky vzdělaného člověka stává bazální nutností. Proponovaným cílem Evropské unie je, aby každý občan tohoto společenství komunikoval v oficiálním jazyku členské země a v dalších nejméně dvou jazycích EU, přičemž tento požadavek je považován v rámci evropské integrace za velmi důležitý.

V oficiálních dokumentech evropské jazykové politiky je v poslední době velmi často skloňován pojem vícejazyčnost, resp. plurilingvismus. Jde o původně lingvisticko-didaktické pojetí zdůrazňující důležitost schopnosti jedince používat v komunikaci více než dva jazyky s vazbou na vlastní odborné zaměření. Tento přístup k osvojování si cizích jazyků nevyžaduje od mluvčího ovládání několika jazyků na stejné úrovni, ale umožňuje širokou variabilitu ve stupních znalosti jazyků a především koordinaci procesu jejich učení. Cílem jazykové výuky dnes není dokonalé zvládnutí vícero cizích jazyků na stejné úrovni, ale vytvoření, tzv. jazykového repertoáru (linguistic repertory), na jehož základě dokáže jednotlivec v komunikaci efektivně zužitkovat i svoje částečné, nebo zbytkové jazykové znalosti [Ondrová, 2008].

Nezastupitelnost vysokých škol při realizaci politiky vícejazyčnosti a vyrovnávání dominance angličtiny musí nalézt obecnou společensko-politickou akceptaci, neboť „*nedokáží-li školské systémy evropských států současnému trendu účinně a vytrvale vzdorovat, bude jazyková diverzita, multikulturalita, respektování, solidarita a tedy naděje na soužití etnik ve vzájemné úctě a míru pouhou proklamací.*" Fenclová, 2005, s. 37].

V německém jazykovém prostředí je v reakci na výše naznačené trendy od počátku tohoto tisíciletí intenzivně rozpracováván koncept výuky německého jazyka jako třetího jazyka (Deutsch als Tertiärsprache), která se teoreticky opírá o pojetí osvojování cizího jazyka jako dynamického a zároveň systematizovaného procesu transferu od jednoho ke druhému osvojovanému jazyku (tzv. interlanguage concept) a nestaví tak již tolik do popředí postuláty hypotéz čerpajících z kontrastivního a nativistického přístupu [Hufeisen; Neuner, 2003].

Ekonomická, komunikační a sociokulturní propojenost moderního světa spolu s rychlou proměnou jeho technologické základny způsobily výrazné posuny v chápání tradičních cílů vysokoškolského vzdělání. Vysokoškolské instituce, potažmo jejich pracoviště jazykové přípravy, musejí reagovat na zvýšené nároky týkající se zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti absolventů na evropském trhu práce a ve shodě s těmito požadavky inovovat svoje studijní programy jak po stránce obsahové, tak formální.

Vysoké školy mají za povinnost připravit své absolventy tak, aby byli dostatečně uschopněni pro kompetici na evropském a globálním pracovním trhu a stali se zaměstnatelnými a zároveň garantovat mezinárodní kompatibilitu univerzitní výuky a mobilitu studentů a akademických pracovníků, tak jak to předpokládá proces internacionalizace evropské vysokoškolské vzdělávací soustavy iniciovaný tzv. Boloňskou deklarací. Narůstající internacionalizace vysokoškolské výuky, v jejímž rámci je žádoucí podpořit snahu o mezinárodní harmonizaci výuky a o jazykovou způsobilost vysokoškolských studentů, skýtá prostor pro mezinárodní kooperaci v rámci projektové, pedagogické a výzkumné činnosti.

Podpora výzkumu v oblasti jazykového vzdělávání na mezinárodní úrovni je obsažena již v základních propozicích projektu Rady Evropy Language learning for European Citizenship, jenž byl realizován od konce osmdesátých do poloviny devadesátých let [Trim, 1997]. Většina jeho aktivit byla primárně zacílena na profesně orientované jazykové vyučování (vocationally-orientated language learning - VOLL), zdůrazňující profesní zaměření výuky jazyků a její využití v rámci přípravy mladých odborníků a v celkovém důsledku i zvýšení možností internacionální mobility [Egloff; Fitzpatrick, 1998].

Hlavní role v koncipování jazykové politiky jednoznačně náleží členským státům, od nichž se ze strany Evropské unie očekává definování jasných cílů výuky jazyků na jednotlivých vzdělávacích, stejně jako konkrétní kroky k udržení jazykové diverzity a zohlednění regionálních, či menšinových jazyků. Instituce Evropské unie spatřují svou úlohu v organizování jazykových vzdělávacích programů, zastřešující podpoře již zmiňované vícejazyčnosti, zvyšování odborné přípravy učitelů jazyků, vytváření inovativního výukového prostředí, mezinárodní mobility a v neposlední řadě rovněž organizace výzkumné činnosti [Jonáková, 2009].

Mnohdy se však zdá, že teorie pokulhává za praxí a je otázkou, jakým způsobem budou v praxi naplněny smělé plány Evropské unie v konkrétních podmínkách jednotlivých členských zemí. V analýzách současných kvantitativních a kvalitativních ukazatelů vzdělanosti v České republice lze vystopovat konkrétní limitující faktory, které mají dopad na terciární vzdělávání v oblasti cizojazyčné komunikace:

1. nízkou úroveň klíčových kompetencí,
2. nedostatečnou vazbu na požadavky praxe,
3. chybějící systém zajišťování kvality vzdělávacích programů,
4. celkovou nízkou vzdělanostní mobilitu [Bobáková, 2010, s. 8].

2 SYSTÉMOVÉ FAKTORY VYSOKOŠKOLSKÉHO JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA NÁRODNÍ ÚROVNI

Ekonomická, komunikační a sociokulturní propojenost moderního světa spolu s rychlou proměnou jeho technologické základny způsobily výrazné posuny v chápání tradičních cílů vysokoškolského vzdělání. Vysokoškolské instituce, potažmo jejich pracoviště jazykové přípravy, musejí reagovat na zvýšené nároky týkající se zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti absolventů na evropském trhu práce a ve shodě s těmito požadavky inovovat svoje studijní programy jak po stránce obsahové, tak formální.

Vysoké školy mají za povinnost připravit své absolventy tak, aby byli dostatečně uschopněni pro kompetici na evropském a globálním pracovním trhu a stali se zaměstnatelnými a zároveň garantovat mezinárodní kompatibilitu univerzitní výuky a mobilitu studentů a akademických pracovníků, tak jak to předpokládá proces internacionalizace evropské vysokoškolské vzdělávací soustavy iniciovaný tzv. Boloňskou deklarací. Narůstající internacionalizace vysokoškolské výuky, v jejímž rámci je žádoucí podpořit snahu o mezinárodní harmonizaci výuky a o jazykovou způsobilost vysokoškolských studentů, skýtá prostor pro mezinárodní kooperaci v rámci projektové, pedagogické a výzkumné činnosti.

V rovině státní jazykové politiky, která vychází z širšího unijního kontextu internacionalizace a standardizace jazykového vzdělávání, krystalizují hlavní systémové koordináty podmiňující úspěšnou realizaci vysokoškolské jazykové výuky:

1. implementace dokumentů, nástrojů a opatření vztahujících se k požadavkům na souměřitelné a standardizované jazykové kompetence recipientů institucionalizovaného jazykového vzdělávání,
2. návaznost úrovně (standardů) jazykového vzdělávání na jednotlivých stupních státní vzdělávací soustavy.

Výchozí podmínky typické pro vyučování cizích jazyků na mnoha českých vysokých školách vystihuje Národní plán výuky cizích jazyků: „*V současnosti převažuje pohled vedení vysokých škol na jazykové vzdělávání jejich studentů jako na záležitost každého studenta.*

Díky tomuto názoru i z důvodu ekonomických je mnohdy omezována výuka odborného cizího jazyka a zejména pak realizace výuky tzv. méně užívaných jazyků“ [2006, s. 8].

Obecně lze konstatovat, že problematika výuky cizích jazyků na českých vysokých školách představuje spíše efemérní záležitost v rámci příslušných centrálních dokumentů státní exekutivy. Bílá kniha terciárního vzdělávání z roku 2009 cizí jazyky ve vzdělávání již vůbec netematizuje, pouze se zde kriticky poukazuje na skutečnost, že *„absolventi nejsou odpovídajícím způsobem připraveni na další studium v zahraničí nebo na uplatnění na mezinárodním trhu práce či v mezinárodním prostředí*“ [Matějů et al., 2009, s. 18]. V *Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015* se vyskytuje s výukou cizích jazyků přímo nesouvisející doporučení „*rozvíjet nabídku studijních programů (zejména magisterských a doktorských) akreditovaných a uskutečňovaných v cizích jazycích…“* [2010, s. 19].

Konkrétní vysokoškolské instituce implementují jednotlivá ministerská doporučení do svých rozvojových dokumentů různým způsobem. Rozborem dlouhodobých záměrů 16 českých veřejných vysokých škol bylo zjištěno, že v souladu s uvedenými prioritami byl ve všech dokumentech jednomyslně stanoven úkol podporovat mobilitu studentů a akreditovat vybrané studijní programy v anglickém jazyce, nebo alespoň realizovat v tomto jazyce části studijního programu. Další cíle rozpracovány v dlouhodobých záměrech mnohdy nejsou, což však neznamená, že nejsou na jednotlivých vysokých školách jistým způsobem realizovány [Jonáková, 2010].

2.1 Nástroje souměřitelnosti výstupů jazykového vzdělávání v terciární sféře (SERRJ, EJP, Unicert, Q-Ram)

Vzhledem k integrativním tendencím v rámci Evropy a pro zvyšování mobility pracovníků je nutné sjednocovat nároky a stanovit hranice úrovní znalostí v různých jazycích, kterými se v Evropě hovoří a ve kterých se skládají různé typy zkoušek. Tyto a jiné související úkoly má ve své gesci instituce Rady Evropy s názvem Evropské centrum moderních jazyků (The European Centre for Modern Languages) se sídlem ve Štýrském Hradci. Jeho prvním zásadním počinem bylo vydání dokumentu The Common European Framework of Reference for Languages v r. 2001. Do češtiny byla publikace přeložena o rok později pod názvem Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERRJ) [SERRJ, 2002]. Jedním z cílů SERRJ bylo popsat stupeň zběhlosti v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit vzájemné srovnávání různých kvalifikací.

Rozpracování SERRJ na vysokoškolské úrovni se ovšem v České republice teprve rozbíhá. Postupně dochází k definování požadavků na absolventy bakalářského, magisterského a doktorského studia. Při standardizaci jazykového vzdělávání na vysokých školách ČR bude hrát důležitou roli také příprava vyučujících cizích jazyků na standardizované testování.[1] Základním východiskem a předpokladem pro realizaci zmíněných aktivit je jednotná koncepce: popisy vybraných úrovní SERRJ a jejich aplikace na akademicky a odborný cizí jazyk.

Na základě úrovní SERRJ (A1 – C2) byl vytvořen nástroj zvaný Evropské jazykové portfolio (dále pouze EJP), které by mělo představovat pomůcku pro studenty, doporučenou Radou

[1] K naplnění tohoto cíle byl v roce 2012 zahájen tříletý výzkumný a vzdělávací projekt IMPACT, jehož se kromě týmu pracovníků z Centra jazykového vzdělávání MU v Brně účastní zástupci dalších akademických pracovišť na českých univerzitách [Pojslová, Šindelář, 2012].

Evropy, pro sledování procesu postupného osvojování cizího jazyka a pro zaznamenávání všech studijních úspěchů a zkušeností i s ohledem na interkulturní kontakty. EJP speciálně pro akademické účely bylo vytvořeno kolektivem pod vedením D. Littla z Trinity College v Dublinu. Původní anglicko - francouzská verze byla akreditována Radou Evropy v roce 2002 a překlad české verze byl vytvořen kolektivem tvořeným vyučujícími různých jazyků na českých VŠ v letech 2003 – 2005 a v současné době je jedním ze čtyř českých modelů EJP akreditovaných na stránkách Rady Evropy [Hanzlíková, 2007].[2]

Poznatky z praxe ovšem ukazují, že se dosud s EJP pracuje velmi málo. Přestože v Praze existuje v rámci Národního ústavu odborného vzdělávání Národní centrum Europass ČR, je povědomí vysokoškoláků např. o europasu (dokumentu, který poskytuje přehled o úrovni znalostí a zkušeností dosažených v jednom nebo několika cizích jazycích bez ohledu na to, zda byly získány v rámci formálního vzdělávání nebo mimo něj) minimální. S ohledem na zaměření předkládané práce na problematiku vysokoškolské výuky cizího jazyka upotřebitelného v hospodářské sféře se nabízí otázka, nakolik jsou s dokumenty SERRJ (a potažmo EJP) obeznámeni rovněž reprezentanti potenciálních zaměstnavatelů z řad firem, resp. jak podniková sféra pohlíží na tyto nástroje z hlediska jejich užitečnosti a efektivity pro procesy personálního managementu a recruitmentu v podmínkách mezinárodního trhu práce.[3]

Byť je jazykové portfolio především osobním materiálem každého jednotlivého uživatele - studenta, zůstává úkolem vyučujícího ve své výukové praxi sladit deskriptory EJP s výukovými materiály, které se v daném kurzu používají. To mu pak umožní vytvořit si vlastní sylabus kurzu na materiálu EJP. Velkou výhodou EJP pro vysoké školy je, že se s takovými úpravami přímo počítá. Je zde velký prostor pro spolupráci mezi školami s obdobným zaměřením, nebo při snaze o certifikaci zkoušek z cizího jazyka na VŠ, například v systému UNIcert® [Hanzlíková, 2008, s. 70-72].

Systém výuky a certifikace cizích jazyků UNIcert® (tj. univerzitní certifikát) je používán na německých univerzitách od roku 1992. Byl zaveden Německou asociací jazykových center (Arbeitskreis der Sprachzentren), která působí jako profesní organizace všech zaměstnanců jazykových pracovišť na univerzitní úrovni na území celého Německa. UNIcert® představuje systém otevřený z hlediska zavádění nejnovějších poznatků např. z metodiky nebo testování. Jednou z jeho největších předností je, že umožňuje institucím kreativní přístup při tvorbě výukových jazykových programů, s velkými možnostmi pro začlenění místních specifik a konkrétních podmínek. Certifikáty, které univerzity akreditované v tomto systému vystavují, dávají srozumitelné informace o dosažené jazykové úrovni i zahraničním univerzitám, na kterých studenti stále častěji studují delší či kratší dobu. Jednotlivé instituce mají možnost koncipovat paralelně k programu UNIcert® vlastní vzdělávací programy, do nichž mohou zakomponovat výuku obecného i odborného jazyka v té podobě, jakou vyžaduje daná škola ve svých studijních programech a v profilu absolventa. Sylaby pro výuku daného jazyka musí být předloženy ke schválení akreditačnímu výboru UNIcert® LUCE. Základní podmínkou je, že výuka daného jazyka musí mít rozsah minimálně 120 hodin, přičemž není možné v rámci

[2] Všechna publikovaná EJP obsahují tři základní části: 1) Jazykový pas, který shrnuje jazykové zkušenosti a kulturní identitu uživatele; 2) Jazykový životopis umožňující stanovení učebních cílů a průběžné sledování jejich plnění; 3) Dossier - soubor dokumentu a prací, do kterého si držitel ukládá ukázky svých prací, které dokládají dosažné úrovně znalostí.
Každou z verzí lze použít pro několik jazyků (až šest) na všech studovaných úrovních podle SERRJ. Deskriptory jsou rozepsány pro všechny čtyři, resp. pět dovedností: čtení, psaní, poslech, mluvení - produkce a interakce a jsou od nejnižší úrovně A1 cíleně formulovány s ohledem na akademické prostředí a dovednosti.

[3] Pilotní sondu v tomto směru provedli pracovníci Jazykového centra Univerzity Pardubice v roce 2011 mezi 37 vybranými zahraničními podniky působícími v ČR. Přes 80 % respondentů přitom přiznalo, že s SERRJ a EJP nejsou obeznámeni natolik, aby tyto nástroje mohli zohlednit při posuzování jazykových kompetencí uchazečů a zaměstnanců [Hloušková, 2011, s. 10].

těchto 120 hodin kombinovat dva různé jazyky.[4] Do konce roku 2012 bylo v SRN registrováno 55 vysokoškolských institucí, které splnily podmínky certifikace svých jazykových výukových programů. V roce 2003 byla založena pobočka UNIcert® LUCE v Bratislavě, která funguje jako certifikované středisko pro celou střední Evropu. V červnu 2006 byl jako první v České republice akreditován v systému UNIcert® (úroveň II) učební program předmětu anglický jazyk pro studenty prvních ročníků Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany v Brně. Co se týče německého jazyka pro ekonomické obory, byl do roku 2012 v České republice akreditován pouze jeden program pro úroveň UNIcert® (úroveň III), a to na Katedře jazyků Fakulty provozně ekonomická České zemědělské univerzity v Praze [UNIcert, 2012].

Větší praktické dopady při snahách o objektivizované definování výstupů jazykové výuky v terciárním vzdělávání za pomoci deskriptorů a úrovní SERRJ si pracovníci pracovišť jazykové přípravy na českých vysokých školách slibovali od projektu Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání (Q-Ram) zahájeného MŠMT v srpnu 2009 a ukončeného na konci roku 2012.[5] Přizvaní řešitelé z řad zástupců vysokoškolských jazykových center od počátku deklarovali jednoznačný zájem uplatnit kvalifikační kritéria i v oblasti sledovatelných výstupů jazykového vzdělávání na vysokých školách a učinit je zároveň kompatibilními s kvalifikačními předpoklady, které jsou postupně sjednocovány v celoevropském edukačním prostoru. Do národních deskriptorů projektu byly nakonec cizí jazyky začleněny, i když ne v takové podobě, jaká by byla žádoucí. V části obecné způsobilosti je pro každý stupeň terciárního vzdělávání zařazena stejná definice: "*používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce"* [Nantl; Černikovský et al., 2010, s. 45]. Z hlediska praktické implementace projektu na nejrůznějších typech škol není uvedená formulace příliš vhodná, protože v terciární sféře by se jazyková úroveň měla pohybovat na úrovni tzv. samostatného uživatele, tj. minimálně B1 podle SERRJ.[6] V blízké budoucnosti by ovšem měly být formulovány podrobnější popisy v příslušné metodické části a tyto dále rozpracovány pro jednotlivé oblasti vzdělávání.

2.2 Provázanost primárního, sekundárního a terciárního stupně jazykového vzdělávání s přihlédnutím k postavení německého jazyka

Jazyková výuka na vysokých školách musí v prvé řadě reflektovat aktuální vývoj v primárním a zejména sekundárním školství. Mnohé změny v oblasti jazykového vzdělávání na základním a středním vzdělávacím stupni jsou přitom předmětem kritiky a polemik. Ty se týkají především samotných rámcových a školních vzdělávacích programů, reformy maturity a stanovení a zajištění požadované výstupní jazykové úrovně absolventů škol. Diskutuje se i o povinné angličtině, či o pozici druhého cizího jazyka na základních a středních školách.[7]

[4] V závislosti na úrovni SERRJ jsou rozlišeny celkem 4 stupně systému. 1) UNIcert® I odpovídá úrovni B1 SERRJ. Tento stupeň předpokládá osvojení základní slovní zásoby, základních lingvistických a kulturních aspektů. 2) UNIcert® II odpovídá úrovni B2 SERRJ. Na této úrovni by měl student disponovat schopností přiměřeně komunikovat v akademickém a profesním prostředí. Obsahové zaměření programu představuje buď všeobecný jazyk pro akademické cíle anebo počáteční orientaci na profesní oblast. Uvedený stupeň je možné považovat za omezenou úroveň mobility. 3) UNIcert® III odpovídá úrovni C1 SERRJ. Kompetence na této úrovně studentovi umožňují zvládnout akademický a profesní jazyk v dostatečné šíři. Jedná se o základní mobilitní úroveň, která studentovi umožňuje aktivní studijní pobyt, případně praxi v prostředí cílového jazyka. 4) UNIcert® IV odpovídá úrovni C2 SERRJ. Představuje nejvyšší úroveň osvojení cílového jazyka srovnatelnou takřka s úrovní vzdělaného představitele prostředí cílového jazyka [Šajgalíková, 2006, s. 35-42].

[5] Výstupy projektu jsou k dispozici na webu: http://qram.reformy-msmt.cz.

[6] V rámci EU se přitom za skutečně akademické úrovně uznávají až B2-C2 SERRJ.

[7] Postavení němčiny (jako druhého jazyka) v rámci „posttransformační" jazykové a vzdělávací politiky ČR výstižně analyzoval V. Dovalil [2010].

Zejména poslední problémový okruh se z pohledu vysokoškolských vyučujících němčiny jeví jako kardinální, neboť se od něj do jisté míry odvíjí všechny predikce týkající se rezervoáru potenciálních zájemců o pokročilejší výuku německého jazyka organizovanou na vysokých školách. S platností od školního roku 2013-14 učinilo MŠMT v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) důležitou změnu, podle níž mají základní školy zařazovat „další cizí jazyk" nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin [MŠMT, 2013]. Uvedené opatření by ve střednědobém horizontu mohlo napomoci zastavit trend klesajícího počtu žáků a studentů základních a středních škol, kteří se učí němčinu.[8]

Nižší než očekávaná úroveň jazykových kompetencí absolventů školského jazykového vzdělávání je předmětem dlouhodobého kritického hodnocení pedagogických odborníků. Jak v obecné rovině konstatuje J. Průcha „*I přes dobrou úroveň kurikulárního zabezpečení vzdělávání v cizím jazyce v českém vzdělávacím systému je celkově výuka cizím jazykům z hlediska fungování a dosahovaných výsledků málo efektivní*" [Průcha, 2006, s. 233].

Jazykové vzdělávání v terciární sféře zpravidla navazuje na studium jazyka na škole střední (pokud si student nezvolí jako druhý či třetí cizí jazyk ten, se kterým skutečné začíná). Zjednodušeně lze považovat za hlavní jazyk ten, z něhož student maturoval. MŠMT stanovilo požadavky na cílové kompetence studentů pro společnou i profilovou část nové maturitní zkoušky z cizího jazyka. V prvním případě byla deklarována podle SERRJ úroveň B1, ve druhém pak B2. Situace však tímto zdaleka vyřešena nebyla, neboť na jednotlivých školách jsou stanovené úrovně interpretovány různě. Kromě toho existují také rozdílné přístupy k cizojazyčné výuce a odlišně je vnímána i důležitost jednotlivých řečových dovedností samotnými učiteli.

Jeden z důvodů současného stavu vystihla již v devadesátých letech ve svém hodnocení kurikulárních reforem E. Walterová, která příčinu neuspokojivého stavu znalostně dovednostní vybavenosti žáků na primárním a sekundárním stupni školské soustavy spatřovala do značné míry právě v liberalizaci kurilulí, *„jež umožňuje ředitelům středních škol modifikovat učební plány za situace, kdy chybí požadavky na vzdělanostní standardy závazné pro všechny školy*" [Walterová, 1994, s. 167]. Podle S. Kofroňové a I. Pýchové ze Slezské univerzity v Karviné „*až na výjimky studenti doposud nepřicházejí lépe připraveni a zvládání obecného jazyka běžných komunikativních situací jim stále způsobuje značné potíže… Lze konstatovat, že cizojazyčná připravenost středoškoláků při vstupu na fakultu nefilologického zaměření neposkytuje dosud dostatečný a vyrovnaný základ pro bezprostřední zahájení cizojazyčné výuky odborného jazyka profesního zaměření*" [Kofroňová a Pýchová, 1994/95, s. 361]. Přestože uvedené konstatování reflektovalo realitu poslední dekády minulého tisíciletí, je mu možné přiznat platnost i při posuzování současné situace.

[8] Sociolingvistka K. Šichová uvádí, že mezi roky 1995 a 2008 poklesl počet „němčinářů" na primárním a sekundárním stupni vzdělávací soustavy z celkových 735 tisíc na polovinu. Na vysokých školách v r. 2009 započalo, nebo pokračovalo s výukou němčiny celkem 38 tisíc studentů. Při hledání příčin poklesu se dotyčná odkazuje na výsledky sociologického výzkumu Institutu pro sociální a ekonomické analýzy (ISEA) z roku 2010, který potvrdil klíčovou roli školního jazykového vzdělávání v odpovědích na otázku týkající se důvodů chybějících nebo nedostatečných kompetencí v německém jazyce. Byly přitom identifikovány dva důležité faktory: 1) Na školách, které dotazovaní navštěvovali, nebyla němčina vůbec jako vyučovaný předmět nabízena (cca. 32 %), 2) Dotazovaní se sice v mládí jazyk na základní úrovni učili, v dalším průběhu svého vzdělávání své znalosti ovšem pozbyli. Další obvykle uváděné důvody („*Němčina je příliš těžká*", „*Němčina se mi nelíbí*", „*Němčinu nebudu v budoucnu potřebovat*") hrály v celkovém srovnání pouze marginální roli. Ukazuje se, že (ne)možnost kontinuálního pokračování jazykové výuky na vyšším stupni vzdělávací soustavy představuje zásadní limitaci v procesu jazykového vzdělávání. Na otázku: „*Jaký druhý jazyk (kromě angličtiny) by respondenti zvolili, kdyby to bylo možné*" uvedlo němčinu 62 % dotázaných. Ze zbývajících 38 % těch, kteří by si němčinu nevybrali, zmínila pouze čtvrtina jako důvod negativní emocionální postoj k tomuto jazyku [2011, s. 58].

Použitá literatura

1. BOBÁKOVÁ, H. Role odborného jazyka na univerzitách nefilologického zaměření. In *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování (včetně češtiny pro cizince).* Praha : UJOP UK, 2010, s. 8–13. ISBN 978-80-87238-03-5.
2. DOVALIL, V. Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In AMMON, U. et al. (ed.). Sociolinguistica 24. Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union. Berlin : Walter de Gruyter, 2010, s. 43-60. ISBN 978-3-11-022331-6.
3. EGLOFF, G; FITZPATRICK, A. *Languages for work and life : the Council of Europe and vocationally oriented language learning.* Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1998, 220 s. ISBN 978-92-871-3243-7.
4. JONÁKOVÁ, S. Jazyková politika Evropské unie a její implementace do státní jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství. *AULA*, 2009, sv. 17, č. 4. s.74 -75. ISSN 1210-6658.
5. FENCLOVÁ, M. *Jazykové probuzení: jazyková přípravka pro základní školu.* Praha : PedF UK, 2005, 105 s. ISBN 9788072902279.
6. HANZLÍKOVÁ, M. Představení EJP pro VŠ a jeho variant na CD. In BALCAROVÁ, I. (ed.) Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, s. 76-79. ISBN 978-80-7414-074-7.
7. HANZLÍKOVÁ M. et al. Evropské jazykové portfolio (EJP) pro VŠ [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, 2007, ISBN 978-80-7308-198.
8. HLOUŠKOVÁ, J. Investigating the potential of the CEFR and the ELP for the world of work - a report on a survey among enterprises in the Czech Republic. CASALC Review, 2011, roč. 2011, č. 2, s. 6-15. ISSN: 1804-9435.
9. HUFEISEN, B.; NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch.* Council of Europe: Strasbourg, 2003, 180 s. ISBN 9287151458.
10. MATĚJŮ, P. et al. Bílá kniha terciárního vzdělávání. Praha : MŠMT ČR, 2009, 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
    Národní plán výuky cizích jazyků [online]. Praha : MŠMT, 2006 [cit. 2012-02-12]. Dostupný z WWW:<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>.
11. MŠMT. 2013. Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. *RVP* [online]. Praha : MŠMT ČR, 2013-03-31 [cit. 2013-05-12]. Dostupný z WWW:
    <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17189/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html/>.
12. NANTL, J.; ČERNIKOVSKÝ, P. 2010. *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory*. MŠMT, 2010, 47 s. ISBN 2-1246.571.
13. ONDROVÁ, D. Lingvistická diverzita Európy a globálný status anglického jazyka. In BALCAROVÁ, I. (ed.). *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2008, s. 180-188. ISBN 978-80-7414-074-7.
14. POISLOVÁ, B.; Šindelář, B. V Brně, Liberci a Hradci Králové zahajuje projekt IMPACT celkovou inovaci jazykového vzdělávání. CASALC Review. 2012, roč. 2, č. 1, s. 5-7. ISSN 1804-9435.
15. PRŮCHA, J. Srovnávací pedagogika. Praha: Portál, 2006, 264 s. ISBN 80-7367-155-7.
16. 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.

17. ŠICHOVÁ, K. Die tschechische Wirtschaft braucht nicht nur Englisch - vom Ruf der deutsch-tschechischen Unternehmen nach. Mehrsprachigkeit. In SORGER, B; JANÍKOVÁ, V. (ed.). Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch. Brno: Tribun EU, 2011, s. 48-59. ISBN 978-80-263-0203-2.
18. TRIM, J. L. M. *Language leaning for European citizenship.* Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997, 105 s. ISBN 92-871-3236-4.
19. UNIcert [online]. Inštitút pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách v strednej Európe. Ekonomická univerzita v Bratislave, 2012 [cit. 2013-04-10]. Dostupný z WWW: <http://www.casajc.sk/unicert.htm>.
20. WALTEROVÁ, E. Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno: MU CDVU, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

Kontaktní údaje

Mgr. Tomislav Potocký, Ph.D.
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

HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

EDUCATION AND HISTORY

STUDIJNÍ ÚSTAV VE ZLÍNĚ

THE STUDY INSTITUTE IN ZLÍN

David Kolumber

Abstrakt

V roce 1935 vznikl v rámci koncernu Baťa Studijní ústav, pro jehož potřeby byly posléze vybudovány dvě samostatné budovy. Studijní ústav měl nahrazovat chybějící vzdělávací instituce a napomáhat realizaci technických a ekonomických potřeb koncernu. V období Protektorátu Čechy a Morava se Studijní ústav pokoušel o suplování role uzavřených českých vysokých škol. Studijní ústav zanikl v roce 1952. Příspěvek se věnuje zejména materii Studijního ústavu v letech 1935 až 1952.

Klíčová slova: *Studijní ústav, Baťa, Zlín*

Abstract

In the structure of the Baťa Concern was established the Study Institute in 1935. For its need two separate buildings were constructed. The Institute should have replaced missing educational institutions and the Concern should have taken economical and technological benefits from its activities. During the period of the Protectorate of Bohemia and Moravia the Study Institute tried to replace closed Czech universities. The Institute was terminated in 1952. This article deals with the issue of the Study Institute in the period between 1935 and 1952.

Key words: *Study Institute, Baťa, Zlín*

1 ÚVOD

Studijní ústav ve Zlíně[1] vznikl v roce 1935 z iniciativy tehdejšího nejvyššího šéfa koncernu Baťa – Jana Antonína Bati (1898-1965). Podle původní koncepce měl být první objekt věnován technologiím a technice, odkud pramení počáteční název – Technologický ústav, druhý objekt měl sloužit přírodním vědám.[2] Autorem ideového plánu byl Antonín Grác. Koncepci Studijního ústavu je možné zasadit do širších souvislostí činnosti zlínského koncernu, v jehož struktuře lze vysledovat nejen kupříkladu nemocnici, ale také vzdělávací instituce – mezi nimi právě Studijní ústav, Školu umění, vyšší lidovou školu a průmyslové školy.[3]

[1] V období od října 2006 do května 2007 jsem se materii Studijního ústavu podrobně zabýval, a to na podnět mé středoškolské profesorky Mgr. Hany Kubinové. Výstupem badatelské činnosti byl osmdesátistránkový materiál Studijní ústav ve Zlíně, který jsem dokončil nedlouho před maturitní zkouškou na Gymnáziu a Jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky ve Zlíně, které v budově Studijního ústavu I sídlilo a sídlí. Nejednalo se ovšem o školní dílo, když materiál nebyl vytvořen ke splnění školních nebo studijních povinností. Materiál byl poskytnut gymnáziu a jedno vyhotovení bylo dáno k dispozici také Moravskému zemskému archivu v Brně. V tomto příspěvku z uvedeného materiálu vycházím (KOLUMBER, David. Studijní ústav ve Zlíně. Zlín, 2007. 80 s.). Veřejně dostupným výstupem je text na webových stránkách gymnázia – KOLUMBER, David. Historie budovy školy. GYMNÁZIUM A JAZYKOVÁ ŠKOLA S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY ZLÍN. Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Zlín [online]. c2008 [cit. 2014-02-19]. URL: <http://www.gjszlin.cz/gztgm/historie-budovy.html>.

[2] ŠEVEČEK, Ludvík. Fenomén Baťa v kultuře Baťova Zlín. In: Fenomén Baťa: zlínská architektura 1910-1960: [Národní galerie v Praze, Veletržní palác 19.3.-31.5.2009.] Zlín: Krajská galerie výtvarného umění, 2009. s. 229.

[3] Srov. WICHEREK, Jaroslav. Školy a vzdělávací činnost na Zlínsku ve dvacátých a třicátých letech XX. století. Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy, 2005. (Acta musealia. Suplementa. 2005/1.). s. 23-27 a 35-54.

2 VZNIK A UMÍSTĚNÍ

Studijní ústav vznikl v bezprostřední blízkosti Památníku Tomáše Bati – třietážové budovy železobetonové konstrukce od architekta Františka Lýdie Gahury,[4] jenž měl fixovat výjimečné postavení spoluzakladatele koncernu Tomáše Bati, který v červenci 1932 zahynul při leteckém neštěstí. V objektu byly kromě expozice o Tomáši Baťovi také letadlo Junkers, přeznačené na imatrikulaci stroje, v něm zahynul, ale i další sbírky, které v letech 1933 až 1943 navštívilo přes jeden a půl milionu návštěvníků.[5] Situace objektu se zproblematizovala po druhé světové válce, zejména po změně politických poměrů v roce 1948. V roce 1954 byl Památník podle projektu akademického architekta Eduarda Stašy přestavěn na Dům umění. V současnosti se uvažuje o navrácení objektu k jeho původnímu účelu.

Právě na Památník měl komplex čtyř Studijních ústavů plynule navazovat a v této oblasti města tak měl vzniknout synergický celek podporující vzdělanost obyvatelstva. Studijní ústav byl rozdělen na dvě správy: technicko-organizační, kterou vedl arch. František Kadlec, a pedagogickou, kterou vedl Antonín Grác.[6]

Nejprve sídlila instituce Studijního ústavu v prvním internátu (budova Sociálního ústavu naproti správní budově, dnes sídla kraje, jež byla asanována v šedesátých letech), ale již v srpnu 1935 byla zahájena výstavba vlastní budovy na východ od Památníku. V letech 1937-38 přibyla na západ od Památníku také budova Studijního ústavu II. Nikdy nepostavené objekty Studijního ústavu III a IV se měly nacházet nad realizovanými objekty. Nelze s určitostí zkonstatovat, kdo je autorem projektu, když autorství bývá nejčastěji připisováno F. L. Gahurovi či arch. Františku Kadlecovi. Dochovaná projektová dokumentace budov nicméně jméno autora neuvádí.

Výstavba budovy Studijního ústavu I byla zahájena 23. srpna 1935. Celková koncepce zásadně odpovídala standardnímu pojetí koncernových vícepatrových budov. Nosná konstrukce byla železobetonová, výplně na obvodu byly z dutých cihel a termobetonu. Budova měla pět etáží a v poloviční východní straně suterén. Svod odpadové povrchové vody řešily Mannesmannovy trubky napojené přes sloupy na domovní a městskou kanalizaci. Na východní a západní straně budovy byla schodiště, na východní straně taktéž výtah. Podlahy byly původně betonové s červeným cementovým potěrem. V březnu 1936 již byla budova zásadně dokončena.[7]

Studijní ústav I byl slavnostně otevřen 26. dubna 1936.[8] Při své moravské cestě Studijní ústav již 18. června 1936 navštívil tehdejší československý prezident Edvard Beneš. Není bez zajímavosti, že žádost o kolaudaci byla podána teprve 16. května 1936 a příslušné komisionální jednání proběhlo dokonce až 7. července 1936.[9]

Budova Studijního ústavu II byla realizována v období let 1937 až 1938. Jednalo se v zásadě o konstrukčně identicky koncipovanou budovu, jež ovšem byla pouze čtyřetážová, přičemž sklon terénu vyvolává optický dojem o výškové shodě s budovou Studijního ústavu I. Budova byla dočasným sídlem reálného gymnázia, poté Školy umění, za Protektorátu pak také finančního a celního úřadu. V roce 1942 byla poslední etáž Studijního ústavu II adaptována na noclehárny.[10] V sedmdesátých letech byla budova necitlivě přestavěna. Od této

[4] Podrobně HORŇÁKOVÁ, Ladislava. Öffentliche Bauten der Firma Baťa in Zlín. In: Zlín: Modellstadt der Moderne. Berlin: Jovis, 2009. s. 46-47.
[5] KOLUMBER, David. Studijní ústav ve Zlíně. Zlín, 2007. s. 21.
[6] Ibid., s. 24.
[7] MZA Fond Baťa, II/5, e. č. 1214, i. č. 150.
[8] Ševeček, cit. dílo, s. 229.
[9] Kolumber, cit. dílo, s. 25.
[10] MZA Fond Baťa, II/5, e. č. 1215, i. č. 151.

rekonstrukce jsou původní vysoko umístěná okna, jež měla podpořit správný úhel dopadu světla, patrná toliko na budově Studijního ústavu I.

Instituce Studijního ústavu byla budována i v dalších baťovských sídlech – v Třebíči – Borovině, ve slovenských Batizovcích (dnes Svit), holandském Bestu či francouzském Hellocourtu.[11]

3 ČINNOST STUDIJNÍHO ÚSTAVU

Studijní ústav neměl být další badatelskou institucí, když koncern měl vlastní výzkumné ústavy, nýbrž mu byla přiznána úloha jiná. Ústředním smyslem a účelem Studijního ústavu bylo v jeho rané fázi obstarání funkce absentujících vzdělávacích institucí především pro zaměstnance koncernu, ovšem také pro místní obyvatelstvo. Koncern vznikem Studijního ústavu sledoval především uspokojení technických a hospodářských potřeb. Z hlediska fungování Studijního ústavu nebylo počítáno s organizací systematických soustavných školení, nýbrž s krátkodobými, zejména praktickými, kurzy. Vyučování bylo večerní, v sobotu denní.[12]

Organizace Studijního ústavu se v čase vyvíjela, nicméně později se ustálila na existenci tří odborů. První odbor byl primárně určen jako doplněk vzdělání nejen pro zaměstnance koncernu, ale také pro ty, kteří do Zlína přišli odjinud. Tento odbor se dále dělil na tři části: fyzikálně-technickou, chemickou a technologickou. Druhý odbor byl určen pro dělníky s předběžným dostatečným vzděláním a absolventy odborných škol jako doplněk vzdělání. Organizačně byly pod druhý odbor podřazeny knihovna, čítárna, veřejná poradna, ale taktéž výuka cizích jazyků. Třetí odbor byl určen pro technické a obchodní síly v koncernu.[13]

K plnění úloh Studijního ústavu sloužila zejména budova I. V její první etáži byly učebny a laboratoře, ve druhé etáži pak byly stálé s výrobou související sbírky. Ve třetí a čtvrté etáži byly učebny odborných škol a pátá etáž byla nejprve bez stálého využití, když byla určena pro příležitostné výstavy. Modely, které se vyráběly přímo ve Studijním ústavu, byly orientovány především na průmyslovou výrobu, těžbu atp. Od srpna 1940 sloužila pátá etáž jako archiv novinových zpráv.[14] Za Protektorátu v budově Studijního ústavu I působil také Otto Wichterle, který 1. května 1941 ověřoval vlastnosti polymerů pouštěním balonků, které z nich vyrobil, ze střechy objektu, což vzbudilo pozornost říšskoněmecké státní tajné policie (Gestapa).[15]

Budova II byla od ledna 1939 sídlem Školy umění, jež byla uměleckoprůmyslového zaměření. V budově byly položeny základy zlínské obrazové galerie.

V rámci Studijního ústavu fungovalo šest oddělení: mineralogicko-geologický ústav, pracující v zásadě jako samostatná instituce, jež vypracovala zlínský regionální plán,[16] pedagogické oddělení, které v době po uzavření českých vysokých škol v listopadu 1939 suplovalo absolventům středních školu absentující univerzity, orientální oddělení, jehož náplní měla být příprava odborníků pro práci v zahraničních odbytištích a biologické oddělení, disponující sbírkou savců, ptáků, hmyzu, brouků a ryb. Dále v roce 1940 bylo zřízeno národohospodářské oddělení, pod které spadala knihovna, národohospodářské vzdělávání, ale také studium života

[11] Kolumber, cit. dílo, s. 31.
[12] Podrobně KURAŠ, Mečislav. Studijní ústav ve Zlíně: (založen 1935). Zlín: Tisk, 1940. 29 s.
[13] Kolumber, cit. dílo, s. 25-26.
[14] VAŇHARA, Josef. Příběh jednoho muže a jednoho města. Zlín: J. Vaňhara, [1998?]. s. 297-299.
[15] WICHTERLE, Otto. Vzpomínky. Praha: Evropský kulturní klub, 1992. s. 39.
[16] GLOGAR, Alois. Studijní ústav ve Zlíně: Multifunkční vzdělávací a kulturní instituce. In Prostor Zlín, 1997, roč. 3, č. 7-8, s. 9. Shodně Wichterle, cit. dílo, s. 46.

a díla Tomáše Bati (!). Existovalo též chemické oddělení, které mělo k dispozici v budově Studijního ústavu I dvě chemické laboratoře. V roce 1940 byla v procesu utváření oddělení strojnické a stavební,[17] k jejichž faktickému vzniku a činnosti neexistují žádné podklady, a proto mám za to, že tato oddělení nakonec nikdy nevznikla. Fakt, že zlínský Studijní ústav aspiruje o suplování role univerzit, neušel pozornosti říšskoněmeckým orgánům, přičemž otázce zlínské vzdělávací instituce se ve svém projevu věnoval také Karl Hermann Frank, který uvedl, že toto ve Zlíně nebude trpět.[18]

S ohledem na probíhající válečný konflikt byla část ústavních archiválií a knihovního fondu, jenž byl získáván výkupem zámeckých knihoven, deponována ve Zdislavicích a na Lešné.[19]

4 KONEC VÁLKY A UTLUMOVÁNÍ ČINNOSTI

Budova Studijního ústavu I byla poškozena útokem Volkssturmu na samém sklonku války, 2. května 1945, kdy vyhořelo páté patro, čímž byl zničen archiv novin a časopisů, většina technické a beletristické knihovny, knihařská dílna a fotografická laboratoř. Puma, která budovu zasáhla, prorazila obvodový plášť právě v místech, kde byly uloženy filmy.[20] Bezprostředně po skončení války převzal správu zbytku knihovny, archivu a muzea Vincenc Makovský.[21]

Sbírky Studijního ústavu byly po druhé světové válce zpřístupněny veřejnosti až v roce 1947, přičemž jejich dostupnost již zanedlouho zkomplikovalo, že v budově od srpna 1948 nově sídlil také okresní národní výbor a od ledna 1949 pak jednotný národní výbor.[22]

V letech 1945 až 1952 byla činnost Studijního ústavu pozvolně utlumována, vzdělávací program – tento ovšem rozšířený o ideologická školení – byl realizován také na zámku ve Kvasicích a v Kudlovské dolině, což souviselo s dalším využíváním budovy Studijního ústavu I jinými institucemi. Budova Studijního ústavu II byla definitivně v roce 1951 předána krajským složkám Sboru národní bezpečnosti.[23]

V červenci 1949 vedení Studijního ústavu usilovalo prostřednictvím vedení závodu o vystěhování jednotného národního výboru z budovy. Instituce vystupovala pod označením „Školská skupina Svit n. p. – Studijní ústav“. V květnu 1952 byly ale do budovy nastěhovány průmyslové školy, když již 22. ledna 1952 vládní dislokační komise rozhodla o převedení Studijního ústavu z podniku na ministerstvo školství. Až v únoru 1953 si podnik vyžádal souhlasné stanovisko ministerstva lehkého průmyslu k vyčlenění Studijního ústavu I z operativní správy znárodněného podniku. Ministerstvo, za které jednal bývalý ředitel závodu Jan Pištěk, vyslovilo souhlas s vyčleněním a začleněním do správy krajského národního výboru, školského referátu.[24] Později byla vedena další jednání mezi krajským národním výborem a vedením Svit n. p., jež se týkala především sbírek tehdy již fakticky neexistujícího Studijního ústavu.

Studijní ústav II, resp. Škola umění, byla ze znárodněného podniku vyloučena již v roce 1951[25] a poté byla fakticky přestěhována do Uherského Hradiště, kde vytvořila základ pro

[17] Srov. Kuraš, cit. dílo; Glogar, cit. dílo a Wicherek, cit. dílo, s. 41-42.
[18] Srov. IVANOV, Miroslav. Sága o životě a smrti Jana Bati a jeho bratra Tomáše. 2. vyd. Vizovice: Lípa, 2000. s. 209.
[19] Podrobně Vaňhara, cit. dílo, s. 302-308.
[20] Srov. Kolumber, cit. dílo, s. 29.
[21] Ibid.
[22] Ibid., s. 30-31.
[23] Ibid., s. 30.
[24] MZA Fond Svit I/2, e. č. 261, i. č. 152.
[25] MZA Fond Svit I/2, e. č. 388, i. č. 1003.

Střední uměleckoprůmyslovou školu. Studijní ústav jako instituce byl definitivně zlikvidován v roce 1952.[26] Muzejní sbírky byly předány krajskému muzeu, některé ovšem byly ponechány svému osudu, když pro průmyslové školy byly některé muzejní exponáty nepotřebné.[27]

Vedoucími Studijního ústavu byli Antonín Grác (1894-1969), poté v letech 1936 až 1940 František Kadlec (1906-1972), jenž následně převzal vedení Školy umění. V období let 1940 až 1946 byl vedoucím Studijního ústavu dr. Mečislav Kuraš (1905-1964), díky němuž sklo, chemikálie, digestoře, laboratorní stoly a dokonce celá chemická laboratoř posloužily po zrušení Studijního ústavu v počátečním období chemickým oborům na Přírodovědecké fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, kde Kuraš po odchodu ze Zlína působil. Od prosince 1946 byl vedením Studijního ústavu pověřen dr. Emil Pejhovský (1909-2003), který byl propuštěn v září 1948. Od října 1948 do srpna 1951 byl vedoucím Studijního ústavu František Staněk. V následujícím období již nebyla funkce vedoucího formálně obsazena.[28]

Budova Studijního ústavu I slouží od roku 1952 potřebám středních škol,[29] budova Studijního ústavu II slouží bezpečnostním složkám, v současnosti Policii České republiky. Určitou zajímavostí pak je událost z února 1969, kdy se vedení Svitu zabývalo možností obnovení Studijního ústavu.[30] K ničemu takovému ale nedošlo.

5 ZÁVĚR

Studijní ústav představoval v československých meziválečných podmínkách specifickou instituci, která v soustavě koncernu Baťa představovala přidanou hodnotu mimořádné důležitosti. Do nastolení říšskoněmeckého Protektorátu zajišťovaly Studijní ústavy kurzy, výstavy a další aktivity podporující vzdělanost pracovníků koncernu a obyvatel regionu. Za Protektorátu, zejména po uzavření vysokých škol v listopadu 1939, se Studijní ústav pokusil o to stát se jejich substitutem. V roce 1939 vznikla také Škola umění, jejíž odkaz je dodnes patrný v uherskohradišťské uměleckoprůmyslové škole a zlínské galerii. V období Protektorátu říšskoněmecká místa nemínila akceptovat, aby Studijní ústav univerzity nahradil, nicméně i tak byl Studijní ústav působištěm významných vědců a umělců té doby – Mečislava Kuraše, Otty Wichterleho či Vincence Makovského. V odlišných politicko-sociálních podmínkách po druhé světové válce, kdy byla patrná snaha o fragmentaci a likvidaci někdejšího koncernu, byl Studijní ústav postupně omezován, když se o své prostory musel dělit s dalšími institucemi. Definitivní konec Studijního ústavu I nastal v roce 1952, Školy umění již o rok dříve. Po roce 1952 sloužila budova Studijního ústavu I z roku 1936 nadále vzdělávacím účelům, když v ní sídlily nejprve průmyslové školy, poté také střední zdravotní škola, gymnázium a jazyková škola. V budově Studijního ústavu II – Školy umění – sídlí od roku 1951 policejní orgány.

[26] Ibid.; Kolumber, cit. dílo, s. 31 a 41.
[27] Srov. Kolumber, cit. dílo, s. 30-31, 42.
[28] Podrobně Kolumber, cit. dílo, s. 32-34.
[29] V budově od roku 1952 sídlily průmyslové školy (jednotná škola se na počátku padesátých let postupně fragmentovala, v budově zůstala chemická průmyslová škola, vyčleněná v roce 1952, a kožařská průmyslová škola, vyčleněná v roce 1953). Od roku 1977 sídlila v budově také střední zdravotnická škola. V roce 1993 vzniklo při střední průmyslové škole chemické gymnázium, přičemž chemické obory byly vyřazeny v roce 1999. Střední průmyslová škola kožařská byla v roce 2007 sloučena s dalšími subjekty do Střední průmyslové školy polytechnické, přičemž budovu Studijního ústavu I tato škola opustila v roce 2012. Střední zdravotnická škola získala vlastní budovu v roce 1995. V současnosti je v budově bývalého Studijního ústavu I toliko Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Zlín – srov. Kolumber, cit. dílo, s. 40-46.
[30] MZA Fond Svit, I/1, e. č. 96, i. č. 454.

Použitá literatura

1. HORŇÁKOVÁ, Ladislava. Fenomén Baťa: zlínská architektura 1910-1960: [Národní galerie v Praze, Veletržní palác 19.3.-31.5.2009.] Zlín: Krajská galerie výtvarného umění, 2009. 275, xvi s. ISBN 978-80-85052-77-0.
2. IVANOV, Miroslav. Sága o životě a smrti Jana Bati a jeho bratra Tomáše. 2. vyd. Vizovice: Lípa, 2000. 382 s. ISBN 80-86093-65-4.
3. KOLUMBER, David. Studijní ústav ve Zlíně. Zlín, 2007. 80 s.
4. KURAŠ, Mečislav. Studijní ústav ve Zlíně: (založen 1935). Zlín: Tisk, 1940. 29 s.
5. NERDINGER, Winfried, ed., HORŇÁKOVÁ, Ladislava, ed. a SEDLÁKOVÁ, Radomíra, ed. Zlín: Modellstadt der Moderne. Berlin: Jovis, 2009. 207 s. ISBN 978-3-86859-051-7.
6. VAŇHARA, Josef. Příběh jednoho muže a jednoho města. Zlín: J. Vaňhara, [1998?]. 351 s. il., portréty. ISBN 80-238-0517-7.
7. WICHTERLE, Otto. Vzpomínky. 1. vyd. Praha: Evropský kulturní klub, 1992. 261 s. ISBN 80-85212-23-4.

Kontaktní údaje

Mgr. David Kolumber
Právnická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
Veveří 70, 611 80 Brno
email: d.kolumber@seznam.cz

HLASOVÁ VÝCHOVA A SPEV V UMELECKOM ŠKOLSTVE NA SLOVENKSU (PO REFORME ZÁKLADNÉHO A STREDNÉHO UMELECKÉHO ŠKOLSTVA)

VOKAL TRAINING AND SINGING IN ARTS EDUCATION IN SLOVAKIA (AFTER THE REFORM OF ELEMENTARY AND SECONDARY ART EDUCATION)

Emília Sadloňová

Abstrakt

Cieľom príspevku je oboznámiť odbornú verejnosť so zmenami, ktoré priniesol Školský vzdelávací program na základnom a strednom stupni umeleckého odborného školstva, konkrétne v študijnom odbore Spev.

Kľúčové slová: *reforma, študijný program Hlasová výchova a spev, základné umelecké školstvo, stredné umelecké školstvo*

Abstract

The aim of papaer is to inform the professional public of the changes brought by the New School Educational Program to the Secondary special schools of arts, specifically to the singing studies.

Key words: *reform, study program Voice training and singing, basic art education, secondary art education*

Úvod

Systém hudobného školstva na Slovensku je zoskupením škôl od základného až po vysoký stupeň. Výsledkom kontinuity a dlhoročnej vzájomnej prepojenosti je ich význam a využitie v sociálnej štruktúre. Nadväznosť jednotlivých stupňov je už dlhé roky zárukou zásobovania našej spoločnosti kvalitnými umeleckými a pedagogickými osobnosťami. Každý z jednotlivých článkov hudobného školstva má konkrétne poslanie. Základné umelecké školy predstavujú základný stupeň a konzervatória stredný stupeň umeleckého vzdelania.

Pre vypracovanie Školského vzdelávacieho programu základných umeleckých škôl i konzervatórií bola použitá klasifikácia ISCED (International Standard Classification of Education), podľa ktorej sa postupuje v Európe a je akceptovaná aj inými medzinárodnými organizáciami (UNESCO, OECD).

Školský vzdelávací program vydáva riaditeľ po prerokovaní v pedagogickej rade školy, rade školy a po písomnom súhlase zriaďovateľa školy podľa školského zákona. Školský vzdelávací program si vypracováva škola na základe všeobecne platného a všeobecne záväzného Štátneho vzdelávacieho programu. Odráža v ňom poslanie, funkcie a zameranie svojej školy, ako aj stratégiu, ktorú určuje vedenie školy spolu s miestnym regiónom. Zohľadňuje v ňom potreby a možnosti žiakov i pedagogického zboru.

Učebné plány pre základnú umeleckú školu boli prepracované na prelome roku 2000. V súčasnom období platia učebné plány, ktoré schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky v roku 2005.[1] Snaha autorov o ešte väčšiu variabilitu sa naplnila v prípravnom

[1] S platnosťou od 1. septembra 2004 pod číslom 11 215/2003.

štúdiu hudobného odboru. Prípravné štúdium, je v histórii hudobného odboru základnej umeleckej školy najprepracovanejší program. Jeho štruktúra je výsledkom požiadaviek z praxe. Tá požadovala kompatibilitu so základnými školami. Ukončenie ZUŠ v tom istom roku ako ZŠ sa ukázalo ako správne rozhodnutie.

1. Študijný program Hlasová výchova a Spev v základnej umeleckej škole

V oblasti výučby študijných programov Hlasovej výchovy a Spevu nové učebné plány vychádzajú z učebných plánov z roku 1996. V učebných plánoch nedošlo k výraznejším zmenám.

Tab.1 Prehľad základného štúdia študijného programu číslo 14 Spev

Povinný predmet	Hodinová dotácia v ročníku							
	1.	2.	3.	4	5.	6.	7.	Spolu
Spev	1	1	1	1	1	1	1	7
Korepetícia	-	-	-	-	-	0,5	0,5	1
Obligátny nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
Zborový spev	2	2	2	2	2	2	2	14
Hudobná teória	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5	8,5
Nepovinný predmet	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Spolu	4,5	4,5	5	5	5,5,	6	6	35,5

Tabuľka 1 nám poskytuje prehľad učebného plánu hudobného odboru číslo 14, ktorý prezentuje individuálny spôsob výučby spevu. Zmena nastala v štruktúre výučby obligátneho nástroja, ktorý sa vyučuje podľa nového učebného plánu od prvého ročníka. Ako nepovinný predmet sa síce odporúča hra bicie nástroje, ale študijný program umožňuje iný nástroj, ktorý podmieňuje možnosti školy. Učebný plán dovoľuje i štúdium obligátneho nástroja. V súčasnosti najväčší záujem je o syntenzátor, gitaru a klavír.

Tab.2 Proporcionalita povinných a voliteľných predmetov a hodín učebného plánu hudobného odboru číslo 15, Hlasová výchova, spev

Povinný predmet	Hodinová dotácia v ročníku							
	1.	2.	3.	4	5.	6.	7.	Spolu
Hlasová výchova	1,5	1,5	1,5	-	-	-	-	4,5
Spev	-	-	-	1	1	1	1	4
Korepetícia	-	-	-	-	-	0,5	0,5	1
Obligátny nástroj	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Zborový spev	-	-	1	1	1	1	1	7
Hudobná teória	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5	8,5
Nepovinný predmet	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
Spolu	2,5	2,5	4,5	4	4,5	5	5	28

Tab. 2 nám predstavuje zloženie učebného plánu č. 15, Hlasová výchova a spev, ktorý vykazuje v predmetoch obligátny nástroj, zborový spev a hudobná teória v období mladšieho školského veku menšie časové dotácie. Rozdiel oproti učebnému plánu č. 14 sú až 2 hodiny spevu týždenne.

Tab. 3 Proporcionalita povinných a voliteľných predmetov a hodín učebného plánu číslo 35 - Rozšírené štúdium

Povinný predmet	Hodinová dotácia v ročníku							
	1.	2.	3.	4	5.	6.	7.	Spolu
Spev	1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5	9
Korepetícia	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Hra na klavíri	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,5
Komorný spev				1	1	1	1	
Hudobná teória	1	1	1	1	1	1	1	7
Zborový spev	2	2	2	1	1	1	1	10
Hra na bicích nástrojoch	-	-	-	0,5	0,5	0,5	0,5	2

Pri analýze vývoja výučby hlasovej výchovy a spevu na základnej umeleckej škole konštatujeme, že vývoj smeroval postupne od skupinovej výučby k individuálnej výučbe. Posledné učebné plány hlasovej výchovy a spevu ponúkajú učiteľovi spevu variabilitu v každom smere. Pri výbere hudobného materiálu sa dnes nekladú žiadne obmedzenia. Žiak nie je vystavovaný stresovým situáciám, ktoré prinášajú skúšky s predpísaným repertoárom.

Posledná zmena v hodnotení sa uskutočnila v školskom roku 2009/2010, keď sa zaviedol štvorstupňový systém hodnotenia.

1.1 Školský vzdelávací program na základnom stupni umeleckého školstva

Základný stupeň umeleckého vzdelania, podľa International Standard Classification of Education (ďalej len ISCED), poskytujú v Slovenskej republike základné umelecké školy. V tejto súvislosti ide o primárne vzdelanie – 1B a nižšie sekundárne vzdelanie – 2B. Zároveň sú ZUŠ súčasťou sústavy základných a stredných škôl.

Základné štúdium sa člení na prvý stupeň, ktorý nadväzuje na prípravné štúdium a na druhý stupeň, ktorý nadväzuje na prvý stupeň základného štúdia. Štúdium na prvom stupni má najviac deväť ročníkov a na druhom stupni má najviac štyri ročníky. Je určené pre žiakov, ktorí preukázali požadovanú úroveň umeleckých schopností, zručností a návykov umožňujúci ich ďalší úspešný rozvoj v príslušnom umeleckom odbore.

Prvý stupeň základného štúdia sa člení na prvú časť, ktorá má najviac štyri ročníky a na druhú časť, ktorá má najviac päť ročníkov. Úspešným absolvovaním posledného ročníka prvej časti prvého stupňa základného štúdia získa žiak primárne umelecké vzdelanie.

Prípravné štúdium má najviac dva ročníky. Je určené pre žiakov prvého stupňa základnej školy a pre talentované deti v predškolskom veku na intenzívne diagnostikovanie umeleckých schopností dieťaťa a jeho následné zaradenie do príslušného umeleckého odboru. Výchovno – vzdelávací proces vychádza prevažne zo spontánnych a hrových činností dieťaťa, ktoré vychádzajú z automotivačnej hravosti a z detskej kreatívnosti. Žiaci PŠ – PHV majú možnosť študovať spev aj v individuálnej forme štúdia.

I. stupeň základného štúdia ZUŠ je určený žiakom do 15 rokov.

II. stupeň základného štúdia ZUŠ je určený spravidla pre žiakov nad 15 rokov, ktorí absolvovali I. stupeň ZŠ ZUŠ alebo, ktorí až v tomto veku prejavia záujem o štúdium niektorého predmetu a odboru. ZUŠ väčšinou rešpektuje ich individualitu, vlastný záujem o voľbu študijného smeru. Štúdium má 4 roky, žiakov bez absolvovania I. stupňa je možné zaradiť do prípravného jednoročného štúdia.

Štúdium pre dospelých má najviac štyri ročníky. Je určené pre uchádzačov, ktorí si chcú doplniť a rozšíriť svoje umelecké vzdelanie. Záujem o umelecké činnosti nie je vekovo limitovaný, preto v umeleckej oblasti musí školský systém viac než kdekoľvek inde vytvárať

podmienky pre celoživotné vzdelávanie ľudí, ktorí umeleckou činnosťou chcú kultivovať svoju osobnosť.

Žiaci so špeciálnymi výchovnými – vzdelávacími potrebami majú vypracovaný individuálny študijný plán, ktorý rešpektuje ich možnosti.

Rozšírené štúdium je určené žiakom, ktorí v základnom štúdiu preukážu mimoriadne nadanie a vynikajúce študijné výsledky.

V skrátenom štúdiu sa žiaci pripravujú na štúdium na stredných školách, konzervatóriách a vysokých školách pedagogického alebo umeleckého zamerania. Podľa možnosti školy majú niektorí žiaci podľa UP možnosť študovať aj nepovinne voliteľné predmety. Učebné predmety, ktoré rozširujú a prehlbujú obsah predmetov zaradených do Štátneho vzdelávacieho programu ako voliteľné predmety učebného plánu v jednotlivých odboroch ZUŠ, tvoria voliteľnú časť vzdelávacieho programu ZUŠ, t. j. nepovinné voliteľné predmety uvedené v platných učebných plánoch sa menia na voľné hodiny, ktorými škola disponuje v rámci školského vzdelávacieho programu a ktoré si ZUŠ sama zvolí a sama si pripraví ich obsah.

Absolvent spevu základnej umeleckej školy školy po skončení primárneho umeleckého vzdelania ZUŠ by mal mať schopnosť vnímať umenie, snažiť sa porozumieť mu a chrániť umelecké prejavy, byť vedomý svojich kvalít, byť pripravený uplatniť sa v zamestnaní a byť zodpovedný za svoj život. Po ukončení primárneho umeleckého vzdelania má mať osvojené základy hudobnej kultúrnej gramotnosti. Úroveň rozvinutosti kľúčových spôsobilostí nie je ukončená. Vytvára len bázu pre následné stupne vzdelania, pre celoživotné učenie sa, pre zapojenie do pracovného procesu.

Tab.4 Školský učebný plán pre 1. ročník, druhá časť, I. stupeň základného štúdia ZUŠ

Predmet	Počet hodín týždenne	Hudobná náuka	Spolu
Spev	1,5	1,5	3
Nepovinné predmety voliteľné	3	-	3

Nepovinné predmety voliteľné: hra na nástroji, hudobno-pohybová výchova pre žiakov hlasovej výchovy a spevu, netradičné zoskupenia. Cieľom výučby spevu je upevňovať a kultivovať získané spevácke návyky a vedomosti. Vzhľadom na mutačné, alebo postmutačné obdobie fyziologického vývinového obdobia žiakov, pracovať s hlasom čo najšetrnejšie a výberom vhodných cvičení citlivo pomáhať odstrániť mutačný šelest a hlasové zlomy. Veku primerane zvyšovať nároky na vystihnutie charakteru piesní, dbať na to, aby vokalizácia a spevácka dikcia bola primeraná obsahu spievaného textu aj veku žiaka. Kultivovať a usmerňovať zmysel pre krásu plynulej kantilény a hudobnej frázy. Neustále zdokonaľovať hudobnú pamäť a predstavivosť. Sústavne dbať na správne držanie tela pri speve, dbať na funkčné, prirodzené a pohotové ovládanie rečových orgánov. Zdokonaľovať kostálno-abdominálne dýchanie a budovať dychovú oporu. Zvukovo vyrovnávať hlas v celom jeho rozsahu. Hlasové cvičenia v rozsahu oktávy aplikovať až u žiakov po mutácii. Podľa možností pestovať dvojhlasný a trojhlasný spev. Uvedomele rozvíjať pamäťové, harmonické a rytmické schopnosti žiaka.

V oblasti technickej kladieme dôraz na mäkké nasadenie tónu, správnu artikuláciu, pripravuje sa reberno – bránicové dýchanie, pracuje sa na predlžovaní dychových fráz, a dychovej opore. Používame hlasové cvičenia na odstránenie mutačného šelestu a hlasových zlomov. Vzhľadom k mutácii je rozsah hlasových cvičení v rozsahu oktávy. Podľa individuálnej situácie šetrne rozširujeme hlasových rozsah a venujeme sa i vyrovnávaniu vokálov.

V oblasti interpretačnej kladieme dôraz na zdokonaľovanie hudobnej pamäte a melodicko – harmonických predstáv, rozširujeme dynamickú a agogickú škálu a pracujeme na primeranom výraze v prednesových skladbách.

2. Školský vzdelávací program na strednom stupni umeleckého školstva

Medzinárodná a slovenská klasifikácia vzdelávania na konzervatóriu ISCED obsahuje **úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne) - ISCED 3A .** To študenti absolvujú ukončením 4. ročník konzervatória. **Vyššie odborné vzdelanie (terciárne) - ISCED 5** je určené študentom 5. a 6. ročník Konzervatória

Vzdelávanie v 1. až 4. ročníku konzervatória je zamerané na získanie všeobecného vzdelanostného základu a kľúčových spôsobilosti úplného stredného všeobecného vzdelania ukončeného maturitnou skúškou. Pripravuje žiakov na súvislé šesťročné vzdelávanie v 5. a 6. ročníku Konzervatória, ďalšie univerzitné vzdelávanie a uplatnenie v praxi.

Výchovným a vzdelávacím zmyslom konzervatória je vybaviť žiakov systematickou štruktúrou poznávania, spôsobilosťou pracovať s informáciami a zaraďovať ich do zmysluplného kontextu životnej praxe tak, aby sa v celom živote profesijne a osobnostne rozvíjali. Predpokladom je uplatňovanie takých stratégií a metód, ktoré podporujú rozvoj tvorivých schopností a talentu, poznávaciu zvedavosť, tvorivé myslenie a samostatnosť žiakov. Pokročilejšie vzdelávanie v 5. a 6. ročníku konzervatória je zamerané na to, aby žiak získal vyššie odborné vzdelanie na základe typu programu pre povolania, vyžadujúce špecifické praktické schopnosti. Kvalifikácie profesionálneho umelca a pedagóga umenia získané štúdiom ISCED 5B vzdelávacích programov v 5. a 6. ročníku Konzervatória sú užšie špecifikované, prakticky a pedagogicky orientované, špecializované na umeleckú a pedagogicko-umeleckú profesiu. Žiaci absolvujúc program získavajú praktické schopnosti, vedomosti potrebné pre trh práce, kvalifikáciu na trhu práce.

Súvislý šesťročný vzdelávací program konzervatória sa ukončuje predpísanou absolventskou skúškou. Dokladom o získanom absolventskom vzdelaní je vysvedčenie o absolventskej skúške a absolventský diplom s právom používať titul „diplomovaný umelec“ so skratkou „DiS.art“, titul sa uvádza za priezviskom. Absolvent je tak pripravený v súlade s medzinárodnými pedagogickými dokumentmi pre trh práce na Slovensku i v zahraničí.

2.1 Charakteristika školského vzdelávacieho programu

Štúdium v školskom vzdelávacom programe 8229 6 Spev zahŕňa odborné umelecké, umelecko-pedagogické, spoločenskovedné a hudobno-teoretické predmety. Vyučuje sa individuálnou, skupinovou a kolektívnou formou.

Šesťročné štúdium je koncipované ako súvislé a homogénne štúdium pripraví absolventa pre pedagogickú a umeleckú prax, prípadne pre ďalšie štúdium na školách univerzitného typu.

Predpokladom pre prijatie je úspešné ukončenie základnej školy, dobrý zdravotný stav, preukázaný záujem o štúdium a výsledky prijímacieho konania. Kritéria pre prijímacie skúšky školy zverejňujú každoročne v predstihu na svojich webových stránkach.

Vzdelávací program vytvára priestor pre nadobudnutie a rozvoj tak odborných umeleckých ako aj všeobecných kompetencií. Dôraz sa kladie na komplexný rozvoj osobnosti žiaka, na formovanie jeho osobnostných a profesionálnych vlastností, postojov a hodnotovej orientácie.

Školský vzdelávací program vychádza so Štátneho vzdelávacieho programu a realizuje sa v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí. Najdôležitejšou oblasťou vzdelávania na Konzervatóriu je vzdelávacia oblasť **Umenie a kultúra.** V *hlavnom odbore štúdia* sa žiak vzdeláva umelecky a umelecko-pedagogicky, naučí sa tvorivo uplatniť vedomosti a skúsenosti získané štúdiom všetkých predmetov kompletného vzdelávacieho programu vo

svojom individuálnom umeleckom prejave a vo svojej pedagogicko-umeleckej práci. Dôležitý je individuálny prístup pedagóga ku každému žiakovi podľa jeho osobnostných daností, miery jeho talentu, stupňa jeho technickej a umeleckej vyspelosti. Vzdelávacia oblasť rozvíja žiakovo povedomie vlastnej kultúrnej identity, rozvíja jeho vlastné kultúrno-historické vedomie, rozvíja schopnosť rešpektovať a tolerovať hodnoty iných kultúr.

Vzdelávacia oblasť **Jazyk a komunikácia** sa zaoberá problematikou jazyka ako nástroja myslenia a komunikácie medzi ľuďmi. Jazyk sa vníma ako potenciálny zdroj osobného a kultúrneho obohatenia človeka, ktorý je predpokladom pre ďalšie vzdelávanie a profesionálnu realizáciu. Kvalitná úroveň jazykovej kultúry je základným znakom vyspelosti absolventov konzervatória.

V *prvom cudzom jazyku*[2] učiaci sa aktívne pristupuje k získavaniu vedomostí nielen na hodinách cudzieho jazyka, ale i prostredníctvom všetkých dostupných médií (v rámci samoštúdia) v zhode so svojimi osobnými záujmami a profesijnou orientáciou.

V *druhom cudzom jazyku*[3] učiaci sa ovláda jazyk v základnom rozsahu. Táto koncepcia umožňuje učiacemu sa, aby sa na základe vlastného uváženia rozhodol, do akej miery bude cudzí jazyk v budúcnosti používať a sám si zvolil úroveň náročnosti.

2. cudzí jazyk – ruský j., taliansky j.

Základnou charakteristikou vzdelávacej oblasti **Človek a príroda** na konzervatóriu je hľadanie súvislostí medzi človekom – jeho hracím aparátom a realizáciou umeleckého diela. Túto oblasť zabezpečuje predmet *fyziológia a hygiena hlasového aparátu*. Študent poznáva zákonitosti súčinnosti zložiek svojho speváckeho aparátu a anatómiu svojho tela, vedome a zdravo tieto dispozície využíva vo svojej profesionálnej umeleckej a pedagogickej praxi. Učí sa zvládať náročné psychické situácie pri štúdiu a pri interpretácii zvládnuť trému. Cieľom predmetu je naučiť žiaka používať spevácky aparát tak, aby jeho spev vychádzal z prirodzených individuálnych dispozícií a nespôsobil zdravotné problémy ani pri pravidelnom, dlhodobom zaťažovaní psychiky a hlasového aparátu.

Vzdelávaciu oblasť **Človek a spoločnosť** tvoria učebné predmety *dejepis*, *náuka o spoločnosti*, *dejiny hudby*, *dejiny divadla*, *dejiny a literatúra hlavného odboru štúdia*, *psychológia*, *pedagogika*, *pedagogicko-umelecké predmety***.** Hlavnou funkciou vzdelávacej oblasti je naučiť žiakov základy histórie umenia. Hlavná pozornosť sa venuje umeleckej praxi. Predmet *pedagogika hlavného odboru štúdia* je neoddeliteľnou súčasťou tejto vzdelávacej oblasti. Vedie k osvojovaniu si správnych pedagogických a metodologických postupov, ktoré sa žiaci naučia aplikovať pri pedagogicko-umeleckých činnostiach. Umelecká pedagogika pracuje na princípoch pedagogiky individuálneho spôsobu vzdelávania. Pri jej tvorbe pedagóg rešpektuje individualitu každého žiaka, jeho talentové predpoklady, fyziologické dispozície a im podriaďuje výber metodických postupov. Pedagogika hlavného študijného odboru sa ako špecifický predmet nachádza iba na umeleckých školách konzervatoriálneho typu a tvorí jeden z pilierov umeleckej pedagogiky.

Vzdelávaciu oblasť **Matematika a práca s informáciami** zahŕňa učebné predmety *sluchová analýzy, umelecko-teoretické predmety, rozbor umeleckých diel , spev z notového zápisu bez prípravy, inštrumentáciu a aranžovanie skladieb*. Predmety na Konzervatóriu sú zamerané aj na rozvoj aplikovanej matematickej kompetencie.

Vzdelávacia oblasť **Zdravie a pohyb** vytvára priestor na realizáciu a uvedomenie si potreby celoživotnej starostlivosti o svoje zdravie.

---

[2] 1. cudzí jazyk – anglický j., nemecký j.

[3] 2. cudzí jazyk – ruský j., taliansky j.

Vzdelávanie v predmete *pohybová výchova* učí žiaka spevu k zdravému pohybu pri vykonávaní umeleckej práce. Súčasťou pohybovej výchovy je i výučba základov klasického tanca, základných tanečných krokov a foriem historických tancov 15.-19. storočia, charakteristických ľudových tancov našich a cudzích národov i základy moderného tanečného prejavu a pantomímy.

Cieľom obsahu vzdelávacej oblasti **Človek a hodnoty** je vychovávať osobnosť s vlastnou hodnotovou orientáciou, u ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto. Študenti si môžu vybrať a absolvovať výučbu *Etickej výchovy* alebo *Náboženskej výchovy.*

Vzdelávanie v oblasti **Človek a svet práce** je zamerané na profesionálnu prácu umelca a pedagóga umenia. Žiaci sa vzdelávajú a získavajú praktické skúsenosti v predmetoch *umelecká prax, pedagogicko-umelecká prax, zborový spev.* Samostatná, každodenná niekoľkohodinová umelecká príprava / „cvičenie"/ je nevyhnutným predpokladom štúdia na konzervatóriu a bez nej je rozvoj osobných predpokladov žiaka vylúčený.

Povinnou súčasťou obsahu vzdelávania sú **prierezové témy**, ktoré sa vyučujú v predmetoch: *pedagogický seminár, interpretačný seminár, estetický seminár, diplomový seminár*, ktoré sa prelínajú cez všetky vzdelávacie oblasti a sú integrovanou súčasťou vzdelávacieho programu.

2.2 Študijný odbor Spev[4]

Hlavný odbor štúdia Spev je predmet odbornej umeleckej a pedagogicko-umeleckej prípravy, ktorého cieľom je rozvíjať u žiaka správne spevácke návyky, skvalitniť a umocniť jeho spevácko-umelecké schopnosti a priviesť ho k vyspelému technicko-umeleckému prejavu. Študent sa stretáva s riešením problémov sprevádzajúcich štúdium spevu a učí sa zabrániť prípadným poškodeniam interpretačného aparátu. Hlavný odbor štúdia - Spev sa študuje individuálne. Vyučovanie spevu je tiež procesom výchovným. Učiteľ spevu má v každodennom styku vlastným príkladom a zodpovedným prístupom k práci pôsobiť na žiaka a tak pomáhať v jeho výchove a formovaní umeleckej osobnosti.

Základným predpokladom štúdia je kvalitný, zdravý a vývoja schopný hlas s hudobným talentom. Žiak pre štúdium spevu musí spĺňať hlasové a fyzické požiadavky, musí mať dostatočné pamäťové a vôľové schopnosti. Nevyhnutným predpokladom pri študovaní repertoáru je každodenná samostatná umelecká príprava pri nástroji. Bez nej je napredovanie vylúčené. Pri „cvičení" ide o systematické rozvíjanie správnych speváckych návykov. Táto činnosť musí byť v súlade s neustálou sluchovou kontrolou a koncentráciou. Nie je to len niekoľkohodinový každodenný „tréning" hracieho aparátu, ale aj náročná duševná činnosť pri hľadaní adekvátneho hudobného obsahu.

Ten musí spĺňať sluchovú, racionálnu i emocionálnu predstavu o podobe skladby. Na túto oblasť tvorivej umeleckej práce sa kladie najmä vo vyššom odbornom vzdelávaní u žiakov veľký dôraz.

Cieľom štúdia spevu je vytvorenie zvukovo kvalitného znelého hlasu v rozsahu najmenej dvoch oktáv, s dynamickou škálou, pohyblivosťou a správnou artikuláciou. Cieľom študijného odboru Spev je získanie vyššieho odborného vzdelania, na základe ktorého je absolvent pripravený na profesionálne umelecké a pedagogicko-umelecké pôsobenie. Hlavnými cieľmi vzdelania na Konzervatóriu sú rozvinuté absolventove schopnosti, znalosti a hodnotové postoje tak, aby bol absolvent pripravený pre profesionálnu umeleckú a pedagogicko-umeleckú prácu a tiež získal schopnosti pre celoživotné vzdelávanie a pre svoj osobný a sociálny rozvoj. Zámerom je rozvinúť u absolventov kľúčové spôsobilosti

[4] Poklady pre Ministerstvo školstva sa tvorili na Konzervatóriu v Žiline. Ich autorkou je autorka príspevku.

v umeleckých, pedagogických, pedagogicko-umeleckých a akademických oblastiach učenia sa tak, aby si mohli vybrať optimálnu cestu k svojej študijnej a profesijnej kariére podľa svojich schopností, potrieb a záujmov a získali dostatok príležitostí nadobudnuté spôsobilosti samostatne tvorivo uplatňovať v kontexte pracovnej a mimopracovnej praxe a zároveň boli motivovaní k ich rozvoju v priebehu celoživotného vzdelávania. Predpokladom dosiahnutia týchto cieľov je používanie učebných postupov a prístupov, ktoré podporujú rozvinutie systémového, kritického, seba hodnotiaceho a kreatívneho myslenia.

Profil absolventa spevu konzervatória je založený na **kľúčových spôsobilostiach,** ktoré sa rozvíjajú a sú rozvíjané na sociokultúrnych obsahoch najmä súčasného umeleckého, pedagogického a vedného vzdelávania. Predstavuje odbornú vzdelanosť, ako komplex znalostí a vedomostí, schopností, hodnotových postojov, osobných čŕt a iných dispozícií a všeobecnú vzdelanosť, ktoré jednotlivcovi umožňujú poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť. Umožňujú absolventovi úspešné začlenenie sa do pracovných a mimopracovných spoločenských štruktúr. Profil absolventa nadväzuje na spôsobilosti získané v priebehu predchádzajúcich stupňov vzdelávania.

Absolvent spevu získa spôsobilosť:

- podávať profesionálne umelecké výkony,
- pedagogicky pôsobiť na umeleckých školách,
- študovať na školách univerzitného typu,
- celoživotne sa vzdelávať.

Tab.5 Študijný odbor Spev na Konzervatóriu v Žiline

Kategórie a názvy vzdelávacích oblastí a vyučovacích predmetov	**Počet týždenných vyučovacích hodín v ročníku**						
	1.	**2**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**Spolu**
UMENIE A KULTÚRA							
Hlavný odbor štúdia Spev	2	2	2	2	2	2	12
Ansámblový spev					1	1	2
Základy dirigovania					1		1
Základy herectva	1	2					3
Operné herectvo			2	4	4	4	14
Hra na klavíri	1	1	1	1	1	1	6
Estetika umenia					1	1	2
Korepetícia a štúdium programu					1	1	2
JAZYK A KOMUNIKÁCIA							
Slovenský jazyk a literatúra	3	3	3	3			12
Cudzí jazyk	4	4	4	4			16
Druhý cudzí jazyk: taliansky jazyk	2	2	2	2	1	1	10
Odborný cudzí jazyk					1	1	2
Tretí cudzí jazyk: ruský jazyk	2	2	2				6
Javisková reč	1	1					2
ČLOVEK A PRÍRODA							
Fyziológia a hygiena hlasového aparátu	1						1
ČLOVEK A SPOLOČNOSŤ							
Občianska náuka	1	1					2
Dejepis	1						1

Dejiny hudby	1+	2	2	2			7+1
Dejiny divadla				1			1
Dejiny a literatúra hlavného odboru štúdia					1	1	2
Psychológia					1		1
Pedagogika					1	1	2
Pedagogicko-umelecké predmety:							
Pedagogika hlavného odboru štúdia	1	1	1	1	1	1	6
Metodika hlavného odboru štúdia					1		1
Didaktika hlavného odboru štúdia					1		1
Pedagogický seminár hlavného odboru štúdia						1	1
MATEMATIKA A PRÁCA							
Informatika	1						1
Informatika v umení					1	1	2
Rozbor umeleckých diel hlavného odboru štúdia					1	1	2
Spev notového zápisu bez prípravy				1	1	1	3
Sluchová analýza	2	2	1				5
Umelecko-teoretické predmety:							
Základná hudobná náuka a náuka o hudobných	2+						2+1
Náuka o kontrapunkte				2			2
Náuka o harmónii h)		3	2				5
Náuka o hudobných formách			1				1
Hudobno-teoretická analýza skladieb				1			1
ZDRAVIE A POHYB							
Pohybová výchova	2	2	2	2	2	2	12
ČLOVEK A HODNOTY							
Etická výchova / náboženská výchova	1	1					2
ČLOVEK A SVET PRÁCE							
Zborový spev		2	2	2	2	2	2+8
Umelecká prax interná	1	1	1	1			4
Umelecká prax verejná					2	2	4
Pedagogicko-umelecká prax					1	2	3
PRIEREZOVÉ TÉMY							
Estetický seminár					1		1
Diplomový seminár						1	1
Interpretačný seminár i					1	1	2
Štátny vzdelávací program	**28**	**28**	**26**	**27**	**29**	**27**	**165**
Disponibilné hodiny	**0/6**	**0/6**	**0/4**	**0/2**	**0/4**	**0/4**	**0/26**
Školský vzdelávací program	**32**	**32**	**28**	**29**	**31**	**29**	**181**
NEPOVINNÉ PREDMETY							
Ansámblový spev	-	-	-	-	1	1	2

Záver

Všetko je možné reformovať a zrušiť je dokonca veľmi ľahké. Otázkou zostáva zmysel. Odborné umelecké vzdelávanie v podobe, v akej je obsiahnuté v nových učebných osnovách základných umeleckých škôl a konzervatórií v odbore Spev je zárukou napĺňania poslania, ktoré bolo zverené školám tohto typu - výchova mladých umelcov a zároveň príprava pedagogického dorastu, schopného sa aspoň čiastočne podieľať na procese minimálne pribrzdenia všeobecnej duchovnej devastácie spoločnosti. Školské vzdelávacie programy

základných umeleckých škôl i konzervatórií v jednotlivých oblastiach Slovenska, dávajú priestor pre zohľadnenie špecifík jednotlivých krajov i samotných škôl. Uvoľnenie striktných pravidiel sa na obidvoch stupňoch prejavuje ako šťastné a dobré rozhodnutie.

Použitá literatúra:

1. Zborník: *Význam, kvalita a perspektívy vyššieho odborného umeleckého vzdelávania v Slovenskej republike.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2006.ISBN 80-8052-244-8
2. Školský vzdelávací program Konzervatória v Žiline platný od 1.9.2008
3. Školský vzdelávací program Základnej umeleckej školy Ladislava Árvaya v Žiline platný 2.9.2008

Internetový zdroj

1. http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1
2. http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=346
3. http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2843
4. http://noveskolstvo.sk/article.php?254
5. http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/vzdelavacie-programy/skolsky-vzdelavaci-program
6. http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program
7. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/zus/uo_hud_odbor_hlas_vychova_spev.pdf

Kontakt

MgA. Emília Sadloňová, PhD.
Katedra hudby, Fakulta humanitných vied, Žilinská univerzita
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
Tel.00421 907 656 859
E- mail: emilia.sadlonova@fhv.uniza.sk

HUDOBNÁ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V OBDOBÍ ROKOV 1984-2009 V KONTEXTE KULTÚRNO-SPOLOČENSKÝCH SÚVISLOSTÍ

MUSIC EDUCATION IN SLOVAKIA FROM 1984 TO 2009 IN THE CULTURAL - SOCIAL CONTEXT

Janka Kupková

Abstrakt

Príspevok mapuje vklad slovenskej hudobnej pedagogiky v jej binárnej podobe (hudobná pedagogika, umelecká pedagogika) v koherencii s vývojom kultúrno-spoločenskej situácie na Slovensku a reflektuje jej peripetie v období štvrťstoročného vývoja, poznamenaného prevratnými zmenami vo všetkých sférach života. Všíma si pohyb, spoločné črty, ako aj špecifické osobitosti v smerovaní oboch relevantných pedagogických sfér.

Kľúčové slová: *pedagogika, hudobná pedagogika, umelecká pedagogika, komunikácia, teória hudobnej komunikácie, kultúrno-spoločenský kontext, osobnosti hudobnej pedagogiky, vzdelávacie inštitúcie, interdisciplinárne interakcie.*

Abstract

The article deals with the contribution of the Slovak music education in its binary character (music education, art education). The issue is presented in the context of the cultural-social situation in Slovakia and reflects its development and problems in the studied period in which major changes occurred in all spheres of life. The paper also discusses similarities as well as particularities of the above mentioned spheres of education; music and art, respectively.

Key words: *Education, Music Education, Art Education, Communication, Theory of Music Communication, Cultural-Social Context, Personalities of Music Education, Educational Institutes, Interdisciplinary Interactions*

1 ÚVOD

Dnešnú spoločnosť, pre ktorú je príznačná trhová ekonomika, globalizácia v kultúre, a dôraz na vedomostný (znalostný) charakter, determinujúci aj tituly viacerých relevantných vzdelávacích projektov, financovaných Európskym sociálnym fondom (napr. „Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť“, či „Vysoké školy ako motory vedomostnej spoločnosti“) poznamenalo viacero negatívnych faktorov, z nich prioritne svetová hospodárska kríza, veľká nezamestnanosť, ako aj ekologické záťaže planéty. Z nich vyplýva aj potreba celoživotného vzdelávania, ktorá sa stáva priam kategorickým imperatívom doby pre všetky vyspelé európske krajiny. Rozhodne treba brať do úvahy aj enormne rýchly vývoj nových technológií i rastúce diferencie v nárokoch na kvalitu života.

Pred nami vyvstáva nástojčivá otázka : ako je dnes na Slovensku hodnotená a zastúpená pozícia učiteľa v realizovaných národných prieskumoch, zameraných na pracovné trendy tretieho tisícročia ? Podľa zverejnených výsledkov (Burák, E., 2014, s. 5) zaujalo medzi takmer dvadsiatimi najžiadanejšími pracovnými pozíciami (podľa UNI 2010) povolanie učiteľa siedmu priečku, pričom bolo precizované v zmysle „učiteľ – rozvojár“, špecialista, ktorý dokáže efektívne riadiť a vykonávať proces rozvoja vedomostí, zručností, postojov (hodnôt) jednotlivca, v kontexte školstva, organizácie, či neformálneho vzdelávania.“ Podľa

názoru mladých respondentov (žiaci a študenti na Slovensku vo veku pätnásť až dvadsaťpäť rokov), je jedným z najatraktívnejších povolaní muzikant/spevák (26 % resp.), pričom jednu z prioritných pozícií u mladých mužov zaujíma povolanie vedca (35%). Zistené výsledky naznačujú, že aj sféra hudobnej a umeleckej pedagogiky má perspektívy a pozitívne ambície naďalej oslovovať mladých ľudí, ktorí sa rozhodnú svoj vzťah k hudbe, k poznaniu jej vývoja i zákonitostí, k umeleckému kreovaniu vlastnému, či formovaniu mladej generácie napĺňať na báze formálneho i neformálneho vzdelávania. S tým súvisí aj prognóza zachovania a ďalšieho efektívneho rozvoja univerzitných (akademických) vzdelávacích inštitúcií, ako aj umeleckých stánkov vyššieho sekundárneho vzdelávania na platforme štátneho i súkromného školstva.

2 HUDOBNÁ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V ROKOCH 1984-1989

Pre našu spoločnosť boli v týchto rokoch už dlhodobo v platnosti podmienky centrálne riadenej ekonomiky (socializmus) a oblasť kultúry rozvíjaná v okruhu štátnej starostlivosti. I keď v tradične poňatej vývinovej línii dejín hudobnej výchovy na Slovensku sa spravidla akcentuje rok 1976 (v súvislosti s relevantným dokumentom „Ďalší rozvoj československej výchovno-vzdelávacej sústavy“) zhodne s T. Sedlickým (1990, s. 257) artikulujeme nepopierateľný fakt, že „všetko, čo pozitívneho sa v oblasti hudobnej výchovy dosiahlo po roku 1984, treba chápať ako dôsledok a dopad ... nitrianskych konferencií“. Prvá z celej rady progresívnych nitrianskych konferencií sa realizovala práve v roku 1984,v ktorom bola vytvorená aj celoštátna odborová komisia pre hudobnú výchovu.

Je zrejmé, že slovenská hudobno-pedagogická spisba zaznamenala kvalitatívny vzostup tak na báze didakticky orientovanej vysokoškolskej literatúry, ako aj eminentných hudobno-pedagogických prác (Vereš, J., Fukač., J., 1988, 1989), ktoré spolu so zborníkovou produkciou (1986) reprezentovali aj výsledky bádateľského tímu, zameraného na rozpracovanie teórie hudobnej komunikácie a jej aplikáciu na sféru hudobnej pedagogiky. Týmto smerovaním sa otvorili teórii hudobnej pedagogiky nové možnosti vo využití interdisciplinárnych vzťahov aj s inými vednými odbormi a posilnil sa jej vedecký i odborný potenciál.

Medziodborové prepojenie neabsentovalo ani v oblasti umeleckej pedagogiky, kde sa podarilo aplikovať poznatky z kybernetiky pri skúmaní husľovej hry (Vereš, J., 1986). Týmito inovatívnymi počinmi sa podarilo zintenzívniť jej exaktnú bázu a zároveň tiež doložiť jej opodstatnenosť v umelecko-pedagogicky zameraných odboroch.

3 HUDOBNÁ PEDAGOGIKA NA SLOVENSKU V OBDOBÍ 1989-2009

Prevratné zmeny po novembri 1989 sa na Slovensku prejavili vo všetkých sférach spoločenského života. Nové požiadavky doby sa postulovali v koherencii s podmienkami transformujúcej sa a trhovej ekonomiky (kapitalizmus) a celospoločenské zmeny odrážali aj nové skutočnosti, ktorými bol vznik samostatnej Slovenskej republiky (1993) a vstup Slovenska do relevantných európskych štruktúr (členom Európskej únie sa Slovensko stalo v roku 2004). Je zrejmé, že zároveň od 80. resp. od 90. rokov uplynulého storočia hovoríme o našej spoločnosti ako o spoločnosti mediálnej, nakoľko tieto fenomény výrazne poznamenali všetky sféry života. Výrazne vzrástol psychický tlak na ľudí, pričom sa ukázalo, že najmä v rokoch nového milénia bolo potrebné zmierniť a eliminovať aj prostredníctvom rôznych muzikoterapeutických aktivít, nakoľko dynamika zmien sa stala pre mnohých jedincov ťažko akceptovateľná.

Cez prizmu nadčasového poznania, že najdôležitejším kapitálom sú ľudské zdroje, treba zvýrazniť, že práve sféra hudobnej pedagogiky (vrátane umeleckej pedagogiky) má svoje

nezastupiteľné miesto v esteticko-umeleckej kultivácii všetkých vekových kategórií ľudí. Možno predpokladať, že aj táto oblasť by bola zaznamenala výraznejší pohyb, ak by sa neupustilo od realizácie myšlienky, zorganizovať (v r. 1990) na nitrianskej akademickej pôde konferenciu, venovanú špecializovanému hudobnému vzdelávaniu. Treba však oceniť aj iniciatívne počiny bratislavských hudobných platforiem (Slovenská hudobná spoločnosť, neskôr Asociácia učiteľov hudby Slovenska), a zvlášť organizovanie „Pedagogickej dvorany" (od r. 1997), ktorá na pôde Vysokej školy múzických umení (Hudobná a Tanečná fakulta) integrovala pedagógov všeobecnovzdelávacích i umeleckých škôl, zaujímajúcich sa o nové trendy a metódy v hudobnej výchove i umeleckom vzdelávaní.

Čitateľskú rezonanciu zo strany hudobných pedagógov intencionálnej i špecializovanej hudobnej výchovy, ako aj mimoriadne pozitívnu odozvu z akademického teritória zaznamenali prínosné práce z hudobnej psychológie (Krbaťa, P., 1994), čím sa tiež potvrdilo úzke prepojenie hudobnej pedagogiky a hudobnej psychológie, ktoré determinovalo aj ďalšie, progresívne rezultáty teoretickej a kreatívnej aktivity slovenských hudobných pedagógov a zároveň skladateľov (Hatrík, J., 1997), etablovaných súčasne na učiteľskej i umeleckej akademickej vzdelávacej platforme.

Špecifické otázky umeleckej (a najmä klavírnej) hudobnej pedagogiky sa v týchto rokoch vynárali nielen ako odozva na stimuly zo salzburského umeleckého teritória (prof. Eva Roscher), ale aj v súvislosti s etablovaním nových, umelecky orientovaných odborov na vysokoškolských učiteľských prípravkách. Vznik a rozvoj študijného programu, zameraného na pedagogickú profiláciu sa podarilo presadiť (prof. M. Starosta) aj pôde profesionálnej umeleckej inštitúcie (VŠMU Bratislava). Nemožno však opomenúť fakt, že slovenskú teoretickú reflexiu obohatili aj štúdie, explikujúce umeleckú pedagogiku ako umeleckú didaktiku s formulovaním kľúčových vyučovacích princípov, osobitostí didaktickej interpretácie, ako aj jej fyziologických aspektov (Burlas, 1998).

Je veľmi cenné, že generovali významné práce z oblasti teórie hudobnej pedagogiky (Michalová, 1997, Burlas, 1998), ktoré zaznamenali progres aj v rokoch nového milénia (Vereš, 2004), najmä svojim fundovaným uchopením hudobno-pedagogických komunikačných vzťahov. V publikovaných reflexiách sa neocitla len hudobno-pedagogická minulosť, či prítomnosť, ale aj prognostické pohľady do budúcnosti, pričom v metodológii sme kvitovali uplatnenie rekognoskačno-heuristických metód.

Vydané monografické publikácie po roku 1989 dokladajú zároveň fakt, že bez využitia psychologických metód sa nezaobišlo ani na Slovensku realizované experimentálne vyučovanie s rozšírenou hudobnou výchovou (Langsteinová,1996) a diferencie rôznych osobnostných typov (Felix, 1992), stvárnených hudobne sa stali netradičným podnetom k sondovaniu vlastného temperamentu u detských jedincov. Spolupráca v akademickom prostredí (hudobný pedagóg, psychológ) našla svoje osobité vyústenie v modifikácii testov Torranceho, aplikovaných pri skúmaní tvorivosti detí školského veku (Baranová, 1996). Psychologické aspekty nemohli zostať opomenutými ani zo strany slovenských vysokoškolských odborníkov, venujúcich sa otázkam recepcie, resp. počúvania hudby. V poňatí počúvania hudby ako problému a systému (Michálková, 2007), sa etablovalo optimálne využitie modelu, prebratého z oblasti teórie informácií, adaptujúc ho na oblasť hudby.

Hektická doba, s turbulentnými pohybmi si vynútila venovať sústredenejšiu pozornosť otázkam duševnej hygieny a liečenia hudbou. Muzikoterapeutické stimuly teoreticky formulované a prakticky uplatňované, v integrácii profesionálneho psychológa a pedagóga (Zeleiová, J., 2002) boli adekvátne zúročené aj v hudobno-edukačnej realizačnej rovine.

Sféra intencionálnej hudobnej výchovy, resp. jej didaktický fundament získal zaujímavé impulzy aj v podobe knižnej produkcie (Balcárová, 2007), kde možno za relevantný atribút pokladať psychologický prístup pri definovaní kľúčových pojmov i zdôvodnení ich významu pre vzostup hudobnosti detského jedinca. Podnetné výsledky sa dosiahli aj v reflexii a realizácii počítačom podporovanej výučby (Brezina, 2009) ktorá bola inovatívne aplikovaná pri rozvíjaní hudobno-sluchových schopností detí školského veku.

Dynamický pohyb a progresívne podnety do sféry umeleckej pedagogiky v novom miléniu priniesli nadčasové myšlienky E. Michalovej (2004), relevantné monografie M. Starostu (2006), ako aj odborné príspevky J. Ruttkaya (2009), precizujúce systematické otázky hudobnej pedagogiky, vrátane umeleckej didaktiky.

Záverom nášho príspevku možno konštatovať, že zmapovaním viacvrstevného spektra progresívnych počinov v oblasti hudobnej i umeleckej pedagogiky v nami skúmanom období sa prispelo k zviditeľneniu problémových okruhov, ktoré boli poprednými slovenskými hudobnými pedagógmi fundovane uchopené a získala sa tak aj istá kognícia k realizácii komparácii, či konfrontácii v rámci rozširujúceho sa európskeho priestoru, a jeho hudobno-pedagogických snáh v nasledujúcom období.

Použitá literatúra

1. BALCÁROVÁ, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov : Súzvuk, 2004. ISBN 80 - 891 88- 001.
2. BARANOVÁ, E. Vplyv tvorivosti na rozvoj hudobných schopností žiakov. In Pedagogická revue, roč. 49, 1996,č.5-6, s. 244-249.
3. BREZINA, P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy*. In Acta musicologica.2009, č.1. 9 s. http://acta.musicologica.cz/09-01/0901s03.pdf
4. BURÁK, E. *Učiteľove rady žiakom a študentom k zamestnanosti*. In Učiteľské noviny, roč. LXI, 2014, č. 39, s. 4-5. ISSN 0139-5769.
5. BURLAS, L. *Hudba - komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : Národné hudobné centrum, 1998. ISBN 80-88884-10-1.
6. ČIERNA, A. (edit.) Ars sonans 3. *Osobnosť a inštitúcia. Symbióza dvoch fenoménov hudobnej kultúry na Slovensku*. Nitra : PF UKF, 2011. ISBN 978-80-8094-999-0.
7. FELIX, B., JANÁKOVÁ, L. *Maľovaná hudba, znejúci obraz*. Bratislava : Národné osvetové centrum 1992. ISBN 80-7121-034-X.
8. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. Praha : Supraphon, 1990. ISBN 80-7058-131-X.
9. HATRÍK, J. *Drahokam hudby*. Nitra : PF UMB, 1997. ISBN 80-8050-141-6.
10. KRBAŤA, P. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. Prešov : Matúš music, 1994. ISBN 80 967089-4-5.
11. LANGSTEINOVÁ, E. *Zefektívnenie vyučovania hudobnej výchovy na základnej škole*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied, UMB, 1996. ISBN 80-8055-000-x.
12. MEDŇANSKÁ, I. Koncepcia polyestetickej výchovy W. Roschera a jej adaptácia v hudobnopedagogickej praxi na Slovensku. In Slovenská hudba, roč. 30, 2004, č.3, s.225-239.
13. MICHÁLKOVÁ, D. *Počúvanie hudby ako problém a systém*. Banská Bystrica : UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-469-2.
14. MICHALOVÁ, E. *Hudba v škole. Príspevok k teórii hudobnej pedagogiky*. Banská Bystrica : UMB, 1997. ISBN 80-8055 1146.

15. MICHALOVÁ, E. Hudba vo svetle pedagogiky. In Hudební pedagogika a výchova. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 46-51. ISBN 80-244-0826-0.
16. RUTTKAY, J. *Umelecká didaktika v systematike hudobnej pedagogiky*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave. http:// konference.osu.cz/khv/2009
17. STAROSTA, M. *Cesty k umeniu klavírnej hry*. Bratislava : AEPress s. r. o. VŠMU, 2006. ISBN 80-88880-69-6.
18. VEREŠ, J. *Hudobná pedagogika*. Veda o hudobnej výchove. Nitra : RZ SHÚ, 2004, ISBN 80-9691174-6-3.

Kontaktné údaje

PhDr. Janka Kupková, CSc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Trieda A. Hlinku č. 1, 949 01 Nitra

email: jkupkova@ ukf.sk

VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND

PROGRAM M*A*S W ODNIESIENIU DO KOMUNIKACJI SIECIOWEJ. PROPOZYCJA DZIAŁAŃ

PROGRAM M*A*S WITH RESPECT TO THE COMMUNICATION NETWORK. PROPOSAL FOR ACTION

Małgorzata Laskowska

Abstract:

Odpowiedzialność to kluczowa zasada funkcjonowania deontologicznych mediów. Obowiązuje ona nie tylko te media. Odnosi się również do wszelkich form komunikacyjnych i informacyjnych. W prezentowanym artykule autorka nawiązuje do mediów społecznościowych jako nowych form komunikowania oraz informowania, by w ich kontekście zweryfikować przydatność programu M*A*S, propagowanego przez C. Bertranda. Jego ideą przewodnią jest dążenie do odpowiedzialności w przestrzeni medialnej.

***Słowa kluczowe**: media społecznościowe, system odpowiedzialnych mediów*

Abstract:

Responsibility is a key rule for functioning of the deontological media, which applies to other types of media as well, i.e. to any forms of communication and transferring information. This article refers to the social media treated as new forms of communicating and informing. In this context, the author shall verify the applicability of the M*A*S program, promoted by C. Bertrand. The keynote of this program is striving for responsibility in the sphere of the media.

***Keywords:** social media, Media Accountability System*

1. WPROWADZENIE METODOLOGICZNE

Komunikacja sieciowa rozumiana jest jako komunikacja odbywająca się za pośrednictwem narzędzi internetowych, np. komunikatorów różnego rodzaju, poczty elektronicznej, a współcześnie przede wszystkim mediów społecznościowych. Jest to zatem komunikacja, która odbywa się w sieci, na odległość, nie ma więc charakteru bezpośredniego[1].

Media zaś społecznościowe definiowane są różnie. Nadal brakuje w tym względzie jednomyślności oraz klarowności wśród badaczy. Powodem tego jest m.in. zbyt duża dynamika tych narzędzi – ich szybki rozwój[2]. Według autorki media społecznościowe to narzędzia internetowe spełniające funkcje rozrywkową, komunikacyjną, także informacyjną, wokół których tworzy się społeczność. Wśród nich można wyróżnić portale społecznościowe (np. Facebook), serwisy wiki (np. Wikipedia, Wikinews), blogi i mikroblogi (np. Twitter)[3].

[1] Więcej na ten temat w: H. Tomaszewska, *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcjonowanie technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012, s. 93-102.

[2] Przykładem tego jest np. Facebook, który w pierwszych latach był serwisem, służącym do komunikowania się, a teraz jest portalem, czyli serwisem o rozbudowanych internetowych możliwościach – komunikacyjnych, informacyjnych oraz rozrywkowych.

[3] Zob. George, Daniel R., *Friending Facebook?: a minicourse on the use of social media by health professionals.* Journal of Continuing Education in the Health Professions, 31 (2011), p. 215-219; N.W. Geidner, C.A. Flook, M.W. Bell, *Masculinity and online social Networks: Male Self-identification on Facebook.com,*

Celem prezentowanego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: czy program M*A*S autorstwa C. Bertranda można zastosować do komunikacji sieciowej, a zwłaszcza do mediów społecznościowych? Jeśli tak, to na ile i jakie jego elementy? Weryfikacja tego zagadnienia pozwoli wyłonić postulaty na przyszłość – praktyczny program działania, mający na celu bardziej odpowiedzialne komunikowanie i informowanie za pośrednictwem mediów społecznościowych. Może on posłużyć nie tylko wszystkim ich użytkownikom, ale również tym korzystającym z tych narzędzi profesjonalnie, np. dziennikarzom, biznesmenom.

2. ODPOWIEDZIALNOŚĆ W PRZESTRZENI MEDIALNEJ

Zanim zostanie scharakteryzowany program M*A*S, którego fundamentalnym założeniem jest dążenie do odpowiedzialności, warto przyjrzeć się jej bliżej. Odpowiedzialność stanowi kluczową wartość w etyce dziennikarskiej. Według R. Ingardena warunkuje nią wolność. Na kanwie jego filozofii odpowiedzialności można wyróżnić różne jej typy[4]:

- odpowiedzialność zewnętrzna *ex ante* – podmiot posiada pewne zobowiązania, z których może być rozliczany,
- odpowiedzialność zewnętrzna *ex post* – podmiot nie wywiązał się ze swoich zobowiązań, w wyniku czego „pociągnięty" jest do odpowiedzialności, czyli jest rozliczany ze swego czynu,
- odpowiedzialność wewnętrzna *ex ante* – podmiot czuje się wewnętrznie skłaniany do podjęcia pewnych działań,
- odpowiedzialność wewnętrzna *ex post* – podmiot zaniechał wewnętrznego przynaglenia do podjęcia działań i dokonuje samooceny.
- W tematyce odpowiedzialności warto także nawiązać do jej warunków. R. Ingarden wymienia ich kilka[5]:
- istnienie wartości i ich wzajemnych związków (podmiot czuje się zobligowany poprzez odpowiedzialność i dąży do osiągnięcia konkretnej wartości),
- znajomość sytuacji – przeszłość (uwarunkowania) i przyszłość (następstwa) działania,
- wolność,
- zachowanie tożsamości podmiotu (jest sobą w przedziale czasowym od dokonania czynu aż po rozliczenie z niego; jest tą samą osobą).

Tak pojmowaną odpowiedzialność można odnieść do świata mediów. Jest ona bowiem tym, co „łączy dziennikarzy i ludzi mediów, media deontologiczne i teleologiczne"[6]. Przez pryzmat tej wartości dany przekaz medialny (prasowy, telewizyjny, radiowy, internetowy) podlega ocenie i weryfikacji. Instytucje medialne albo czują się odpowiedzialne za przekazywaną treść, albo nie. Ponoszą odpowiedzialność – jako konsekwencję czynu złego, bądź też nie. I na tym polega różnica między mediami, kierującymi się zasadami etycznymi a tymi, które etyki u podstaw swej pracy nie posiadają. Często tym pierwszym współczuje się, twierdząc, iż przestrzeganie etyki jest zbytnio uciążliwe, we współczesnych realiach rynkowych i kulturowych wręcz niemożliwe. Jednakże są na szczęście jeszcze redakcje, które uważają inaczej. W etyce dostrzegają siłę w myśl słów C. Bertranda: „Being ethical is a very

---

Providence 4(2007); M. Cooke, N. Buckley, *Web 2.0, social networks and the future of market research*, International Journal of Market Research 2(2007), p. 267-291.

[4] Zob. A. Jedynak, *Odpowiedzialność w globalnej wiosce*, Warszawa 2008, s. 24.

[5] Zob. A. Jedynak, Odpowiedzialność…, dz. cyt., s. 60-74; zob. R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 71-156.

[6] J. Pleszczyński, *Etyka dziennikarstwa*, Warszawa 2007, 194.

good business”[7]. Podobną zasadę wyznają różne sektory biznesu, w których podstawą misji zawodowej jest tzw. społeczna odpowiedzialność biznesu (CSR). To praktyczne podejście do etyki przypomina nieco utylitarystyczne podejście J. Milla do życia, który głosił przekonanie, iż „Lepiej być niezadowolonym człowiekiem niż zadowoloną świnią; lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem”[8]. Etyczna koncepcja etyki J.S. Milla ma wielu krytyków[9], lecz niektóre jej założenia dla świata mediów (chociażby słowa powyżej przytoczone) wydają się być cenne[10].

3. PROGRAM M*A*S WG C. BERTRANDA

Z informowaniem oraz komunikowaniem nieustannie związane jest pytanie o odpowiedzialność: Co zrobić, by informować bardziej odpowiedzialnie? Co zrobić, by komunikację międzyludzką charakteryzowała większa odpowiedzialność? Nad tą problematyką pochylił się m.in. prof. Claude-Jean Bertrand[11], proponując tzw. program M*A*S (Media Accountability System). Jest on kompilacją różnorodnych rozwiązań i działać pozarządowych, mających na celu uczynienie mediów bardziej odpowiedzialnymi[12]. W obrębie M*A*S wyróżnił[13]:

a) Środki działania w ramach działalności mediów (m.in. kodeks deontologiczny, sprostowanie, blog dziennikarski, doradca deontologiczny, komitet etyczny, ankieta wewnętrzna, fundacja związana pozarządowa – działalność pozarządowa, nagrody, wyróżnienia),
b) Środki działania poza działalnością mediów (m.in. czasopismo krytyczne, formacja uniwersytecka, kurs deontologiczny, petycja obywatelska, nauka o mediach w szkole),
c) Środki działania wymagające współpracy (m.in. publikacja listów od czytelników, ombudsman, badanie opinii publicznej, spotkania z użytkownikami, ciągła formacja, zaproszenie użytkowników do komitetu redakcyjnego).

Początki tego programu datuje się na lata 90. XX wieku, realizowany jest w wielu zachodnich krajach. W Polsce nie jest on nadal wystarczająco znany, aczkolwiek jego elementy (choć może nieświadomie) są wcielane w życie w niektórych redakcjach i instytucjach medialnych.

Przykładem działań wpisujących się w program M*A*S w polskich mediach są m.in.: kodeksy deontologiczne (Karta Etyczna Mediów, Kodeks Etyki Dziennikarskiej Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich, Dziennikarski Kodeks Obyczajowy, Dziennikarski kodeks obyczajowy Stowarzyszenia Dziennikarzy Rzeczypospolitej Polskiej), nagrody

[7] I. Papadopoulos, *Claude-Jean Bertrand Obituary*, Media Ehics 19(2007), http://www.mediaethicsmagazine.com/index.php/archived-announcements/3227314-claude-jean-bertrand-obituary (dostęp: 8.03.2014).
[8] J.S. Mill, *Utylitaryzm*, tłum. Maria Ossowska, http://www.sady.up.krakow.pl/antfil.mill.utylitaryzm.htm (dostęp: 8.03.2014).
[9] Zob. E. Klimowicz, *Utylitaryzm w etyce: współczesne kontrowersje wokół etyki Johna Stuarta Milla*, Warszawa 1974;
[10] Na uwagę zasługuje wizja człowieka wg. J.S. Milla. Jego zdaniem jednostkę powinna charakteryzować przede wszystkim siła charakteru, zdolna do samodzielnej formacji, posiadająca własne zdanie. Słabość ludzka objawia się zaś w tym, że człowiek nie podejmuje życia, zdając się biernie na każde jego okoliczność. Mill twierdził, iż człowiek poprzez siłę charakteru może przynajmniej na niektóre okoliczności wpłynąć. Można się oczywiście spierać z jego koncepcją wolności lub szczęścia rozumianego jako życia przyjemnego pozbawionego cierpienia. Zob. B. Grabowska, *Ideał człowieka według Johna Stuarta Milla*, „Humanistyka i przyrodoznawstwo. Interdyscyplinarny rocznik filozoficzno-naukowy” 13(2007), s. 165-178.
[11] D. Mills, *Claude-Jean Bertrand, Creator of the Media Accountability System (M*A*S*)*, http://journalism.missouri.edu/2007/10/claude-jean-bertrand-creator-of-the-media-accountability-system-mas-concept-dies/ (dostęp: 28.02.2014 r.).
[12] Zob. C. Bertrand, *Deontologia mediów*, tłum. T. Szymański, Warszawa 2007, s. 168.
[13] Zob. Tamże, s. 212-214.

(Grand Press, Niemiecko-Polska Nagroda Dziennikarska), nagany (Hiena Roku), stowarzyszenia i fundacje zajmujące się tematyką medialną (Fundacja Dobrych Mediów, Fundacja Edukacja Przez Media, Fundacja na rzecz Rozwoju Talentów Filmpressmedia, Fundacja Edukacji Medialnej, Fundacja Niezależne Media, Fundacja Media Evolution, Fundacja Nowe Media). Program ten – jak wiele inicjatyw mających na celu poprawę jakości etycznej i aksjologicznej – jest często krytykowany i trudny dla wielu instytucji medialnych do przyjęcia. C. Bertrand wymienia głównie dwa powody nieufności i ostrożności względem koncepcji M*A*S. Jako pierwszy wymienia brak zainteresowania wśród odbiorców, a także znikome zaangażowanie wśród nadawców. Drugi powód odnosi się do postawy wydawców, którzy niekiedy do pracy nad odpowiedzialnością w mediach podchodzą z arogancją, lekceważeniem, nie rzadko strachem[14].

4. M*A*S W ODNIESIENIU DO MEDIÓW SPOŁECZNOŚCIOWYCH

Powyższe sugestie C. Bertranda zasługują na uwagę nie tylko etyków, ale również praktyków, pracujących na co dzień w mediach. W dobie mediów społecznościowych pojawia się kwestia odpowiedzialności w ich użytkowaniu, stąd też warto spojrzeć na ich problematykę przez pryzmat programu M*A*S.

W wyniku rosnącego zainteresowania społecznego serwisami społecznościowymi pojawia się pilna potrzeba, by działania ludzkie w społecznościach sieciowych na nowo rewidować i konfrontować z etyką. Skutkiem takiego podejścia nie będą nowe zasady etyczne. Mimo tego reinterpretacja zasad etycznych (nawiązujących szczególnie do informacji, komunikacji oraz rozrywki) ma swoje uzasadnienie. Za Bertrandem można by zaproponować następujące w tym temacie działanie.

4.1 Kodeksy oraz kursy deontologiczne social media

Media społecznościowe są narzędziem amatorów, a także profesjonalistów. Pod pojęciem „profesjonalny użytkownik" autorka rozumie tych użytkowników, którzy korzystają z serwisów społecznościowych dla potrzeb pracy. Są to m.in. pracownicy sektora biznesu, ale także dziennikarze, korzystający z social media w celach informacyjnych, a także komunikacyjnych.

Czym w odniesieniu do tych grup użytkowników obowiązują jakieś normy etyczne? W przypadku zawodowo korzystających z portali społecznościowych przestrzeganie zasad etycznych (np. zawodowych kodeksów etycznych) jest zobowiązaniem, aczkolwiek nie zawsze ze skutkiem i konsekwencją prawną. W tym więc przypadku można zaproponować swego rodzaju „społecznościowy" kodeks deontologiczny, zawierający wskazówki dla mediów jako instytucji (posiadających fanpage np. na Facebooku) i dla dziennikarzy posiadających swoje konto na jednym lub różnych serwisach społecznościowych. Zawierałby on przede wszystkim zasady etycznego korzystania z serwisów społecznościowych w pracy (zasada prawdy, wolności, odpowiedzialności itd.).

W przypadku amatorów mówi się o konieczności przestrzegania zasad Netykiety[15]. Na portalach społecznościowych dochodzi do wielu etycznych nadużyć. Są one m.in. narzędziem

[14] C. Bartrand, *Deontologia…*, dz. cyt., s. 216-218.

[15] Netykieta to kodeks etyczny cyberprzestrzeni, obejmujący – ogólnie ujmując – dziesięć zasad: 1) Szanuj prawa autorskie, 2) Chroń prywatność i dane osobowe, 3) Chroń bezpieczeństwo poczty elektronicznej, 4) Unikaj spamu, pisz zwięźle i na temat, 5) Dbaj o bezpieczeństwo sieci i sprzętu, 6) Dopełniaj swoich obowiązków informacyjnych (np. dla administratorów), 7) Przestrzegaj reguł technicznych, 8) Przestrzegaj reguł redakcyjnych, 9) Dochowaj kurtuazji sieciowej, 10) Bądź tolerancyjny. Zob. J. Kulesza, *Ius internet. Między prawem a etyką*, Warszawa 2010, s. 28.

plotki, które wyrządzają innym poważną szkodę, niezależnie od wykorzystywanych narzędzi[16]. Warto zatem nieustannie edukować społeczność wirtualną w tym temacie. Pomocą ogromną byłoby zaproponowanie Netykiety social media, proponując np. następujący zapis: szanuj swoich „znajomych", szanuj i chroń własną prywatność, unikaj spamu – nie zaśmiecaj błahymi informacji tablicy, dochowaj kurtuazji sieciowej.

4.2 Nagrody

Inną propozycją, która mogłaby się przyczynić do bardziej odpowiedzialnego użytkowania serwisów społecznościowych jest nagradzanie tych zespołów redakcyjnych lub dziennikarzy, którzy używają mediów społecznościowych – blogów lub portali społecznościowych w sposób konstruktywny. Namiastki takiego działania już są. Przykładem tego jest np. nagroda w kategorii Blog Roku[17]. Taka nagroda zachęca internautów do wykorzystania możliwości komunikacyjnych, „społecznościowych" nie tylko w celach rozrywkowych, ale także informacyjnych, promując np. specjalistyczną wiedzę, ciekawe pasje itd.

4.3 Regularna obserwacja

Cenny wkład w rozwój odpowiedzialności w sferze publicznej, którą w dużej mierze tworzy Internet, ma środowisko akademickie. Specjaliści zajmujący się problematyką medialną (zwłaszcza cyfrową) – w ramach swoich badań indywidualnych, bądź zespołowych, krajowych, lub międzynarodowych, mogą monitorować systematycznie sposób użytkowania z mediów społecznościowych. Tego rodzaju naukowa „obserwacja" ma charakter interdyscyplinarny ze względu na specyfikę social media. W nowych formach informacyjno-komunikacyjnych co innego dostrzega socjolog, medioznawca, a co innego – zajmujący się marketingiem, reklamą, PR. Niemniej jednak każda z tych dziedzin przyczynia się do tego, że o mediach społecznościowych mówi się, bierze się je na poważnie.

Regularna obserwacja pozwala także wyłaniać nadużycia etyczne, do których dochodzi w przestrzeni mediów społecznościowych. Jest to zagadnienie ważne zarówno z perspektywy prywatnego użytkowania, jak i zawodowego. Znajduje się ono w obszarze zainteresowania nauk społecznych, jak i humanistycznych, stąd też może się to przyczynić do bardziej odpowiedzialnego korzystania z mediów społecznościowych.

4.4 Raport, książka o charakterze krytycznym

Efektem regularnej obserwacji mogą być publikacje naukowe, bądź też raporty przygotowane przede wszystkim dla firm biznesowych, ale także dla redakcji telewizyjnych, radiowych, prasowych oraz internetowych. Takie działanie ukazuje potrzebę i konieczność współpracy środowiska uniwersyteckiego z praktykami, zawodowo korzystającymi z social media. W tym przypadku to współpraca o ogromnej wzajemnej korzyści.

---

[16] P. Wojciechowski, Gimnazjalistka próbowała popełnić samobójstwo. Przez komentarze w kontrowersyjnym portalu, http://wyborcza.pl/1,75248,14993527,Gimnazjalistka_probowala_popelnic_samobojstwo__Przez.html (dostep: 13.03.2014 r.); IAR, *Wyśmiewany na Facebooku 15-latek popełnił samobójstwo*, http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/731120,Wysmiewany-na-Facebooku-15latek-popelnil-samobojstwo (dostęp: 13.03.2014 r.); b.a., *Popełniła samobójstwo, czatując na Facebooku. Nikt nie zareagował*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,11452548,Popelnila_samobojstwo__czatujac_na_Facebooku__Nikt.html (dostęp: 13.03.2014).

[17] http://www.blogroku.pl/2013/kategorie/polityka-publicystyka-i-spoleczenstwo,91,kategoria.html Inicjatywa na ta obejmuje następujące kategorie: Ja i moje życie, Podróże, Pasje i zainteresowania, Polityka, publicystyka, społeczeństwo, Kultura i popkultura, Twórczość artystyczna, Kulinarne, Profesjonalne i firmowe, Moda i uroda oraz Blogi nastolatków.

Tego rodzaju publikacje oraz raporty powinny mieć – jak sugeruje w programie M*A*S C. Bertrand – powinny mieć przede wszystkim charakter krytyczny. Chodziłoby tu przede wszystkim o krytykę konstruktywną, zakładającą konkretne, twórcze rozwiązanie dla przyszłość, podstawą którego jest intencja – bardziej odpowiedzialnie korzystać z mediów społecznościowych.

Badania w zakresie mediów społecznościowych są niezwykle trudne. Niemniej jednak są one podejmowane coraz częściej[18]. Pilnym m.in. wyzwaniem jest prowadzenie badań empirycznych (jakościowych i ilościowych) na kanwie filozofii mediów, a tym zwłaszcza etyki mediów, etyki mediów społecznościowych.

5. PODSUMOWANIE

Powyżej przytoczone propozycje zastosowanie pewnych elementów programu M*A*S nie wyczerpująca tematu. Stąd też opracowanie to stanowi przyczynek do dalszej analizy, a przede wszystkim badań. Celem także tego tekstu było wywołanie debaty na temat odpowiedzialności w zawodowego oraz prywatnego wykorzystania mediów społecznościowych. Autorka wierzy, iż w tym względzie program M*A*S zasługuje na szczególną uwagę i reinterpretację w kontekście współczesnych, nowych form komunikowania oraz informowania.

Sources:

1. B.A., *Popełniła samobójstwo, czatując na Facebooku. Nikt nie zareagował*, http://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114873,11452548,Popelnila_samobojstwo__czatujac_na_Facebooku__Nikt.html (dostęp: 13.03.2014).
2. BERTRAND C., *Deontologia mediów*, tłum. T. Szymański, Warszawa 2007.
3. COOKE M., BUCKLEY N., *Web 2.0, social networks and the future of market research*, „International Journal of Market Research" 2(2007), p. 267-291.
4. GEIDNER N.W., FLOOK C. A, BELL M.W., *Masculinity and online social Networks: Male Self-identification on Facebook.com*, „Providence" 4(2007).
5. GEORGE D. R., *Friending Facebook?: a minicourse on the use of social media by health professionals*, „Journal of Continuing Education in the Health Professions" 31 (2011), p. 215-219.
6. GRABOWSKA B., *Ideał człowieka według Johna Stuarta Milla*, „Humanistyka i przyrodoznawstwo. Interdyscyplinarny rocznik filozoficzno-naukowy" 13(2007), s. 165-178.
7. IAR, *Wyśmiewany na Facebooku 15-latek popełnił samobójstwo*, http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/731120,Wysmiewany-na-Facebooku-15latek-popelnil-samobojstwo (dostęp: 13.03.2014 r.).
8. INGARDEN R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
9. JEDYNAK A., *Odpowiedzialność w globalnej wiosce*, Warszawa 2008.
10. KLIMOWICZ E., *Utylitaryzm w etyce: współczesne kontrowersje wokół etyki Johna Stuarta Milla*, Warszawa 1974.
11. KULESZA J., *Ius internet. Między prawem a etyką*, Warszawa 2010.
12. MILL J. S., *Utylitaryzm, tłum. Maria Ossowska*, http://www.sady.up.krakow.pl/antfil.mill.utylitaryzm.htm (dostęp: 8.03.2014).
13. MILLS D., *Claude-Jean Bertrand, Creator of the Media Accountability System (M*A*S*)*, http://journalism.missouri.edu/2007/10/claude-jean-bertrand-creator-of-the-media-accountability-system-mas-concept-dies/ (dostęp: 28.02.2014).

[18] Zob. Oxford Internet Institute, http://www.oii.ox.ac.uk/; Pew Research Center, http://www.pewinternet.org/

14. PAPADOPOULOS I., *Claude-Jean Bertrand Obituary*, „Media Ehics" 19(2007), http://www.mediaethicsmagazine.com/index.php/archived-announcements/3227314-claude-jean-bertrand-obituary (dostęp: 8.03.2014).
15. PLESZCZYŃSKI J., *Etyka dziennikarstwa*, Warszawa 2007.
16. TOMASZEWSKA H., *Młodzież, rówieśnicy i nowe media. Społeczne funkcjonowanie technologii komunikacyjnych w życiu nastolatków*, Warszawa 2012.
17. WOJCIECHOWSKI P., *Gimnazjalistka próbowała popełnić samobójstwo. Przez komentarze w kontrowersyjnym portalu*, http://wyborcza.pl/1,75248,14993527, Gimnazjalistka_probowala_popelnic_samobojstwo__Przez.html (dostep: 13.03. 2014).

Contact

Małgorzata Laskowska, Ph.D.
Intitute of Media Education and Journalism
Theology Faculty
University of Cardinal Stefan Wyszynski in Warsaw
Dewajtis 5
01-815 Warsaw
Tel. 503 169 288
Email: m.laskowska@uksw.edu.pl

VYUŽITÍ E-LEARNINGU VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ – NA PŘÍKLADU VÝUKY OBOROVÉ FRANCOUZŠTINY

USE OF E-LEARNING IN HIGHER EDUCATION – THE EXAMPLE OF LEARNING SPECIALIZED FRENCH

Radka Fridrichová

Abstrakt

Vzdělávání ve virtuálním prostředí je v současné době nedílnou součástí moderního přístupu k výuce. Promítá se nejen do soukromé sféry, ale i do života vysokoškolského. Jednotlivé katedry, či jiné vzdělávací součásti univerzit, nabízejí v rámci svých programů řadu kurzů, jež jsou podporovány ve větší či menší míře internetem. V tomto příspěvku se právě zaměřujeme na oblast elektronické formy vzdělávání, která nalézá své místo i ve výuce oborové francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Článek na jedné straně reflektuje v širším kontextu aktuální situaci z oblasti e-learningu na zmiňovaném pracovišti a na základě dotazníkového šetření, jež bylo provedeno mezi studenty, ji na straně druhé vyhodnocuje a nastiňuje její budoucí vývoj.

Klíčová slova: *e-learning, dotazníkové šetření, internet ve výuce, informační a komunikační technologie ve vzdělávání*

Abstract

Education in virtual environments is now an integral part of the modern approach to teaching. This is reflected not only in the private sector but also in the life of higher education. Each department or other university educational components offer programs within their range of courses that are supported to a greater or lesser extent by Internet. In this paper we focus on the area of e-learning, which finds is used in the educational process of French specialization at the Faculty of Education of Hradec Králové University. On the one hand this paper reflects the broader context of the current situation in the field of e-learning in the aforementioned workplace based on a questionnaire survey conducted among the students; on the other hand it assesses and outlines its future developments.

Key words: *e-learning, questionnaire survey, Internet in education, information and communication technologies in education*

1 ÚVOD

E-learning představuje dnes v životě univerzit jednu z nezbytných položek v přístupu k modernímu vzdělávání. Nové kurzy vznikají jako součást méně či více ambiciózních projektů, spojené např. se zaváděním kombinované formy studia nebo jako studijní opory jednotlivých pedagogů, kteří se snaží vycházet vstříc tomuto novému přístupu ke vzdělávání. I zde prezentovaný příspěvek odpovídá jednomu z citovaných kritérií vzniku, neboť je součástí interního projektu nižšího rozsahu Oddělení francouzského jazyka a literatury (dále jen OFJL) Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (dále jen PdF UHK), který předpokládá zavedení e-learningového kurzu francouzské lexikologie (opírající se o současné trendy francouzštiny) do procesu výuky.

Před samotným zavedením této studijní opory bychom rádi odkryli vztah studentů k e-learningu a položili jim formou dotazníku několik základních otázek s ním spojených, jež nám umožní zmapovat současný stav a budoucí potřeby e-learningového vzdělávání v lokálním kontextu. Poslouží také jako výchozí body pro tvorbu dalších studijních opor ve výuce oborové francouzštiny za pomoci informačních technologií.

Dotazník, jehož vzor (vyplněný) se nachází v příloze tohoto příspěvku, byl distribuován mezi studenty bakalářských studijních oborů „Cizí jazyky pro cestovní ruch – francouzský jazyk“ a „Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání“ a dále u studujících stejnojmenného navazujícího magisterského oboru, tj. „Francouzský jazyk se zaměřením na vzdělávání“.

Výsledky této ankety – doplněné v úvodní části o teoretická východiska dotýkající se otázek e-learningu a informačních technologií ve vzdělávání obecně –, která proběhla v lednu/únoru 2014, jsou shrnuty v následujících kapitolách.

2 E-LEARNING – NEBOLI ELEKTRONICKÉ UČENÍ ČI VÝUKA NA INTERNETU

Před prezentací samotné dílčí problematiky využití e-learningu na Oddělení francouzského jazyka a literatury PdF UHK nejdříve podtrhneme několik základních terminologických bodů, definic a (ne)výhod tohoto druhu vzdělávání.

2.1 Definice e-learningu

E-learning, ve francouzštině též *formation en ligne* (termín doporučovaný Vrchní delegací pro francouzský jazyk a jazyky Francie), *apprentissage en ligne* (Kanada), *e-formation*, který se po terminologické stránce šíří již od roku 1990, byl již definován mnohými znalci oboru. Přesto je jeho uchopení nejednotné a s postupem doby a s neustálým rozvojem nových technologií prochází permanentními proměnami.

Nedávné studie z let 2009 – 2010 chápou e-learning 1) jako typ učení, který distribuuje a usnadňuje získávání a používání znalostí za pomoci elektronických zařízení (Průcha a kol., 2009: 66); 2), který obsahuje teorii, výzkum a zároveň jakýkoliv vzdělávací proces (s rozličným stupněm intencionality), *„v němž jsou v souladu s etickými principy používány informační a komunikační technologie pracující s daty v elektronické podobě.“* Způsob využívání prostředků ICT (z anglického jazyka *Information and Communication Technologies* = Informační a komunikační technologie) a dostupnost učebních materiálů se odvíjejí zejména od vzdělávacích cílů a obsahu, charakteru vzdělávacího prostředí, potřeb a možnostech všech aktérů, jež jsou součástí daného vzdělávacího procesu (Zounek, 2009: 37–38). Autorky publikace *Vyučovací metody na vysoké škole* L. Rohlíková a J. Vejvodová (2010: 60) pod tímto termínem rozumí *„individualizované samostatné studium s pomocí technologických informačních a komunikačních nástrojů v didakticky promyšleném systému*.“

Podle Evropské unie se e-learningem chápe *„využívání multimediálních technologií a internetu ke zvyšování kvality učení se (learning) usnadněním a podporou přístupu k informačním zdrojům a službám a k jejich vzdálené výměně a ke spolupráci*“ (citováno z http://www.awt.be/).

Na základě těchto definic je tedy možno konstatovat, že e-learning je formou výuky využívající internet a výpočetní techniku. Mezi klíčové pojmy poté v tomto procesu vzdělávání patří **informační a komunikační technologie**. Ty jsou jednak využity při samotném vytváření kurzu a dále slouží k šíření studijních materiálů (mající elektronickou formu), komunikaci mezi studujícími a vyučujícími a k celkovému řízení studijního kurzu.

E-learning velmi často používá tzv. multimediální prvky, tj. odkazy na webové stránky, animace, videa, audia, snímky, testy, ankety apod. v rámci různých distribučních kanálů, např. LMS (*Learning Management System*). LMS je řídicí výukový/didaktický systém (pro řízení výuky) neboli aplikace, která se stará o celkovou správu a organizaci e-learningové výuky.

2.2 Způsoby on-line vzdělávání za podpory informačních a komunikačních technologií a jejich výhody či nevýhody

Podle Karla Květoně (2003) existují tři základní přístupy k on-line vzdělávání za podpory informačních a komunikačních technologií. První způsob, který nejméně využívá kapacit virtuálního prostředí, je K. Květoněm označován jako **statické použití webu**. V jeho případě je e-learning využit zejména ke zveřejňování dokumentů souvisejících s organizací daného kurzu – sylabus, náplň, cíle, harmonogram apod. Dále může obsahovat výtah z přednášek vyučujícího, které využívá při kontaktní výuce, výsledky testů a jiného hodnocení nebo odkazy na další zdroje související s látkou vyučovaného předmětu, např. v případě lexikologie francouzštiny se může jednat o odkazy na on-line slovníky (výkladové, etymologické, terminologické, apod.), lexikony, encyklopedie, webové stránky Francouzské akademie a dalších institucí, jež se starají o obranu francouzského jazyka nejen ve Francii, ale i v Québeku či na jiném frankofonním území. Druhé použití webu je tzv. **dynamické**. Zahrnuje již on-line vzdělávací zdroje, samovyhodnocovací testy, diskuse, fóra a řadu multimediálních prvků jako je audio, video, animace, atd. Třetí a poslední způsob je již **kompletní on-line kurz**, ve kterém probíhá nejen výuka ve virtuálním prostředí, ale i celá komunikace se realizuje za pomoci mnohých softwarových prostředků a „pomocníků". Právě pro tento druh vzdělávání se využívá didaktických systémů LMS, v případě UHK (Univerzita Hradec Králové) se jedná především o Moodle.

V odborném, ale i laickém prostředí jsou často zmiňovány výhody a nevýhody on-line vzdělávání (viz např. Vašutová, 2002). Mezi nejčastější argumenty, které favorizují e-learning, spadá flexibilita – studující si nastaví vlastní tempo, kurz je volen dle jeho požadavků –, neomezený přístup ke vzdělávání, a to z pohledu časového i místního. Studující zvyšuje své počítačové kompetence. Vzhledem k tomu, že se zapojuje do procesu učení více smyslů, jak uvádí mj. Mužík (1998), stoupá i jeho efektivita – jsme schopni si zapamatovat 10 % toho, co čteme, 20 % toho, co slyšíme, 30 % toho, co vidíme. Pokud danou skutečnost vidíme a zároveň slyšíme, procento uschovaného učení stoupne na 50 % a v případě, že si danou věc sami vyzkoušíme, hodnota stoupne na 80 %. Další výhoda e-learningu se soustřeďuje na roli studenta, která roste, a zapojení jednotlivců (interaktivně) do procesu vzdělávání. Z pohledu vzdělávací instituce nese tato forma vzdělávání klady ve snížení nákladů (netřeba učeben a dalšího materiálního zajištění kurzu) a z pohledu vyučující je to především snadná aktualizace témat (ve srovnání s tištěným materiálem), vyšší počet možností pro testování, usnadnění jejich oprav (automaticky generované výsledky), atd.

Přes celou řadu výhod s sebou nese elektronické učení i jisté zápory Mezi ty nejčastěji citované patří zabezpečení informačního zázemí a dostupnost technologií, na nichž jsme během vzdělávání závislí. S touto skutečností mj. souvisí i vysoké náklady na jejich pořízení. E-learning není tak metodou zázračnou a pro některé předměty např. manuálního (čistě praktického) ražení může být zcela nevhodný. A nakonec samostatně se učící jedinec se může bez okamžité zpětné vazby cítit osaměle až ztraceně v systému, jež je zahlcen informacemi. Pokud je navíc „nezručný" co do počítačových dovedností (začínající studující), může jej soustředěnost na tuto oblast odlákat od klíčových kompetencí, na něž by se měl v kurzu soustředit, a vést k celkové demotivaci.

Je tedy na každém učiteli, aby nalezl vhodnou koncepci a kompromis mezi samostudiem za pomoci informačních a komunikačních technologií a přímou výukou.

3 E-LEARNING VE VÝUCE OBOROVÉ FRANCOUZŠTINY – SOUČASNÁ SITUACE A BUDOUCÍ PERSPEKTIVY

V rámci rozvoje podpory výuky za využití informačních a komunikačních technologií na PdF UHK jsme se rozhodli uspořádat anketu mezi studujícími oborové francouzštiny na pracovišti OFJL. Výsledky této ankety budou následně konfrontovány s aktuálním stavem. Nakonec budou formulovány obecné cíle a potřeby studentů pro budoucí tvorbu elektronických opor a kurzů v prostředí Moodle na OFJL umožňující efektivněji zaměřit další pedagogické ambice pracoviště v elektronickém vzdělávání.

3.1 Současná situace ve vztahu k e-learningu na OFJL

V současné době existuje čtrnáct předmětů OFJL (do souhrnu nezapočítáváme tři kurzy všeobecné a odborné francouzštiny, jež jsou určeny pro studenty neoborové francouzštiny, tj. pro studující z jiných kateder/oborů), které mají studijní opory v rozhraní Moodle (kurzy.uhk.cz). Svým zaměřením spadají zejména do oblasti reálií a didaktiky, dále jsou zde po jednom zástupci předměty překladu a tlumočení, fonetiky, konverzace a multimediální program ve francouzském jazyce. Tuto skutečnost zde uvádíme, neboť otázka zastoupení jednotlivých oborů z oblasti filologie byla v námi koncipovaném dotazníku též konfrontována a odpovídá na potřeby konkrétních studijních opor ve virtuálním prostředí ze strany studentů.

Dosud existující e-learningy jsou koncipovány jako studijní opory k prezenční výuce. Studenti mají k dispozici on-line materiály, se kterými se posléze pracuje v hodině, či ji doplňují. Podle zaměření jednotlivých předmětů obsahují i rozmanité dokumenty. Nejčastěji se jedná o texty ve formátech pdf, doc, ppt, jež jsou doprovázeny audio a video nahrávkami, odkazy na internet, případně doplňujícími testy s klíčem na konci cvičení. Vyučující nevstupuje aktivně do kurzu, tzn., že je e-learningová výuka pojata staticky, u několika předmětů se pak objevují i multimediální nástroje spadající svou povahou do dynamického využití webu – zcela však postrádáme diskuse, fóra nebo samovyhodnocovací testy. Kompletní e-learningový kurz se prozatím v nabídce neobjevuje.

Podle výsledků dotazníkové metody poté zhodnotíme zavedení nebo rozvoj toho druhu on-line vzdělávání, které bude nejvíce odpovídat potřebám studentů domovského pracoviště.

3.2 Výsledky dotazníkové ankety

Námi sestavený dotazník obsahoval dvě části, první se týkala osoby studujícího (viz schéma č. 1) a druhá se již soustředila na konkrétní otázky vážící se k elektronické výuce.

Schéma 1: 1. část dotazníku – osobní údaje

Doplňte následující údaje nebo zakroužkujte jednu z možností

Pohlaví : F / M
Věk:
Ročník studia:
Studijní obor: a) FJ pro cestovní ruch
b) FJ se zaměřením na vzdělávání (bakalářské studium)
c) FJ se zaměřením na vzdělávání (magisterské studium)
Studijní kombinace: FJ/……

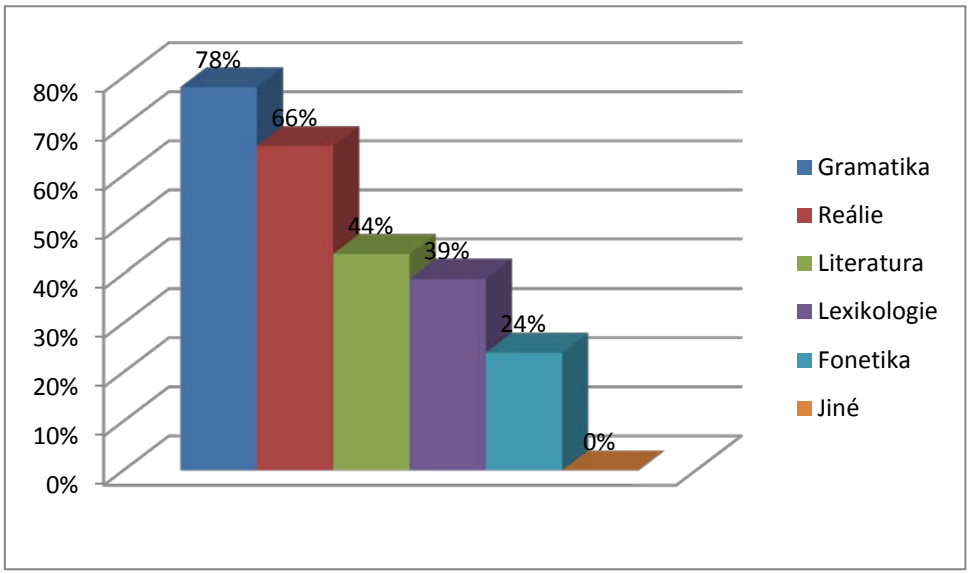
Informace o studujících poslouží zejména k internímu zpracování při budoucím vývoji elektronických studijních opor v prostředí Moodle na OFJL s ohledem na profil dotazovaných.

Ve druhé části ankety jsme dotazovaným pokládali formou dotazníku obecné otázky týkající se jejich zkušeností s e-learningem, dále byla pozornost směřována na již existující opory na kurzy.uhk.cz a nakonec nás zajímal jejich postoj k budoucí tvorbě a koncepci e-learningových kurzů či studijních opor.

Vzhledem k omezenému prostoru tohoto příspěvku, uvedeme jen několik klíčových odpovědí a zajímavých postřehů plynoucích z vyplněných dotazníků.

Naprostá většina studentů OFJL, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření[1], přesně 98 % se již setkalo s termínem e-learning. 93 % využívá již existujících studijních opor v prostředí Moodle dostupné na internetové adrese kurzy.uhk.cz. Většina z nich, 78 %, by také uvítala další e-learningové kurzy na OFJL, přičemž jejich preference ohledně jednotlivých filologických oborů kolísají. Následující graf (graf č. 1) představuje souhrn jednotlivých preferencí.[2]

Graf 1: Rozložení preferencí e-learningu u jednolivých oborů



Výše uvedené údaje přinášejí několik zajímavých informací. Prvním zjištěním je, že by si studenti nejvíce přáli on-line opory pro studium gramatiky, a to 78 %, která se však v Moodlu kurzů OFJL prozatím neobjevuje. Druhým oborem, u něhož by studující uvítali e-learningovou výuku – celých 66 %, jsou reálie mající již v dosud vytvořených kurzech silné zastoupení. Poměrně vyrovnané pozice preferencí, okolo 40 %, jsou u lexikologie a literatury – doposud bez e-learningových opor v prostředí kurzy.uhk.cz. Nejméně upřednostňovaným oborem v rámci elektronického vzdělávání je fonetika. Argumentem samozřejmě je, že má studující během nácviku správné výslovnosti potřebu okamžité zpětné vazby ze strany vyučujícího.

Další zajímavý výsledek přinesla otázka č. 8 (viz schéma č. 2), jejímž jádrem bylo dotazování na formu e-learningu, míru samostudia a roli tutora (vyučujícího)

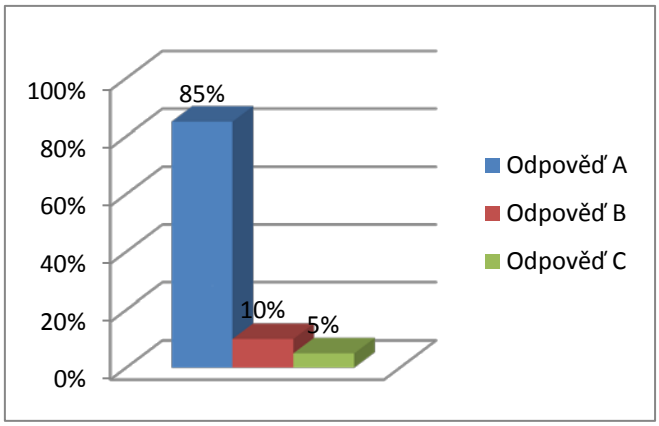
[1] Celkový počet dotazovaných byl roven číslu 67.
[2] Jednotlivá procenta se vztahují vždy k celkovému počtu dotazovaných, neboť bylo u této otázky možné uvést více možností.

Schéma 2: Otázka č. 8 dotazníkové metody

8. **Jaká forma výuky by Vám v tomto případě nejvíce vyhovovala?**
   a. Kombinace e-leraningu s prezenční výukou (e-learning má formu studijní opory)
   b. Zcela distanční tutorovaná (tutor je on-line k dispozici, vstupuje aktivně do kurzu)
   c. Zcela distanční netutorovaná (tutor nevystupuje aktivně v kurzu)

Poměr výsledných odpovědí je zobrazen v tabulce č. 2 (viz níže), ze které je zřejmé, že studenti oborové francouzštiny upřednostňují již zavedenou formu e-learningu na OFJL, tj. on-line kurz má formu studijní opory a je současně doprovázen prezenční výukou. Tento model upřednostňuje dle dotazníku 85 % studentů. Jen 10 % dotazovaných poté uvedlo, že by jim nejvíce vyhovovala zcela distanční tutorovaná forma e-learningu (vyučující vstupuje aktivně do kurzu, vede diskuse, fóra, zodpovídá dotazy v on-line komunikaci). Nakonec pouhých 5 % připadá na poslední možnost, tj. zcela distanční netutorovanou formu výuky e-learningu.

Graf 2: Forma e-lerningového kurzu a zastoupení jednotlivých odpovědí k ot. č. 8



Z výše uvedených výsledků a informací, jež jsme obdrželi za pomoci dotazníkové metody od studentů oborové francouzštiny, plyne, že studující prezenční formy stále preferují kontaktní výuku. Nicméně se nebrání novým trendům moderních technologií a jejich zavádění do výuky. Neměly by být však uplatňovány na úkor snížení prezenčního studia a přímého kontaktu se školským prostředím.

Na závěr této podkapitoly bychom rádi uvedli poslední, možná překvapivý výsledek, týkající se dostupnosti nutného vybavení pro studium v e-learningu, tj. vlastní počítač a internet doma. Naprostá většina, tj. 100 %, uvedla, že má vlastní počítač a internet doma. Tato informace je přínosná zejména z pohledu možné diskriminace studujících, kteří nemají k dispozici nutné vybavení pro samostudium v e-learningu. Byli by tak vázáni na počítačové vybavení školy a tudíž by vymizela jedna z priorit elektronického vzdělávání, tj. časová a prostorová flexibilita.

3.3 Nástin budoucího vývoje pro efektivní využití pedagogických záměrů e-learningu na OFJL

V rámci budoucího rozvoje e-learningových kurzů, případně tvorby on-line studijních opor, by se OFJL mělo zaměřit především na doposud nevytvořené elektronické materiály z oblasti gramatiky, literatury a lexikologie, dále pak rozvíjet doposud existující zdroje z reálií. Některé

oblasti – fonetika mohou mít podpůrné zdroje on-line, zejména v podobě odkazů na nahrávky a výslovnost či teoretické podklady pro seminář. Jak jsme zmínili v teoretické části, ne všechny obory a předměty jsou vhodné pro tvorbu e-learningového kurzu, v případě nácviku správné výslovnosti je tedy nutná přímá výuka a interakce.

4 ZÁVĚR

Studenti oborové francouzštiny na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové e-learning obecně znají, mají s ním povětšinou kladné zkušenosti, avšak k aplikaci kompletního e-learningového kurzu v rámci jejich vzdělávání jsou spíše skeptičtí. Upřednostňují prezenční výuku, na kterou se též při volbě svých studií přihlásili. Přímý kontakt s akademickou půdou a svými spolužáky je pro ně nezbytným. „Prezenční vyučující" tak zůstává pro studenty nezbytnou součástí vzdělávacího systému, a proto by neměl být nahrazen, i když neomylným a téměř dokonalým, počítačovým, systémem výuky.

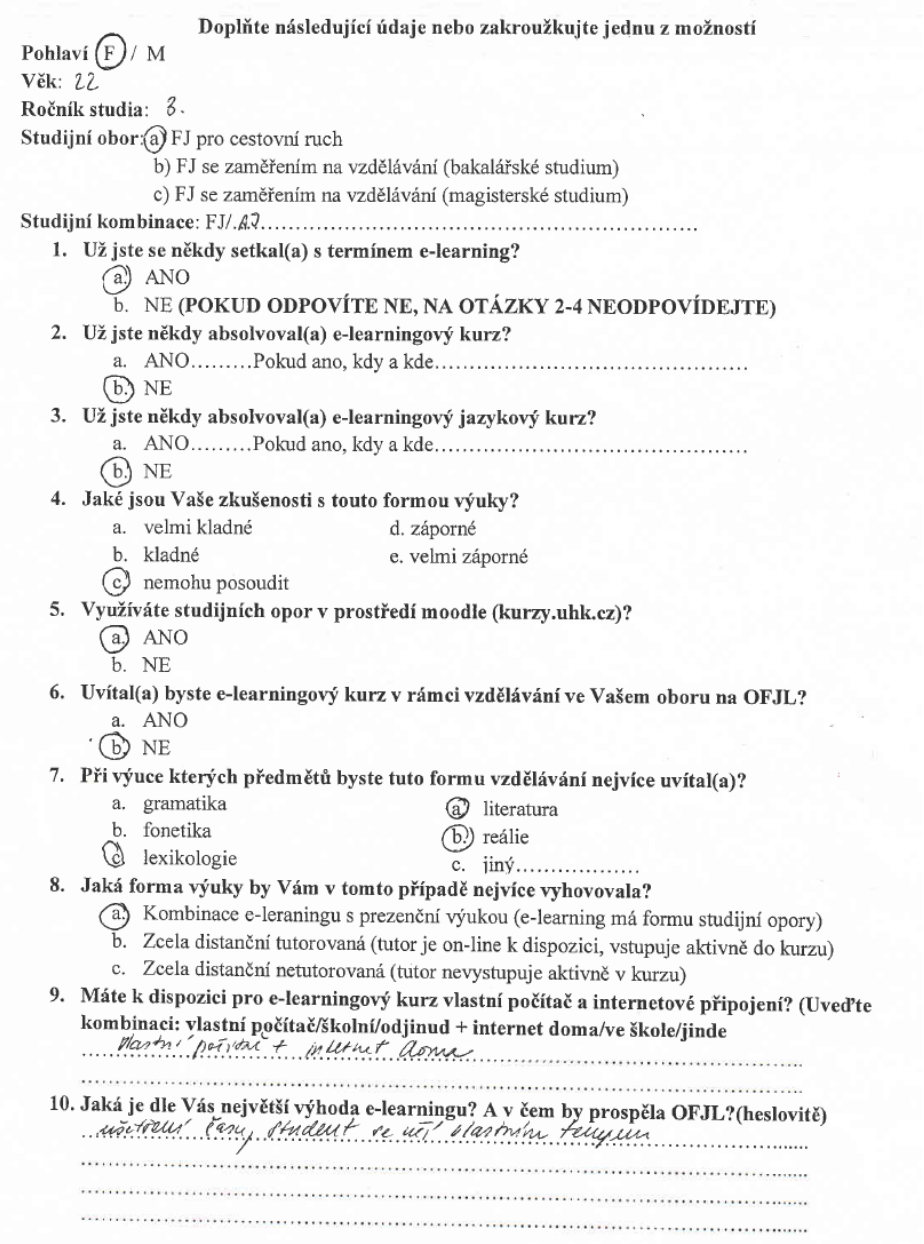
Moderní technologie nám mohou v mnohém napomáhat a on-line kurzy na nich koncipované poté nabízejí řadu kladů. Z pohledu studujících (citováno z dotazníku) např.: „ušetření času, „student se učí vlastním tempem", „efektivnost", „účinnost", „dostupnost materiálů", „zkvalitnění výuky", „zpestření výuky", „možnost spuštění kdykoliv", „časově flexibilní", „studium z pohodlí domova", „rychle vyhledatelné informace", „nejsem zatížená učebnicemi", „informace, které student potřebuje, jsou na jednom místě", apod.

Přes tyto příznivé náhledy na virtuální vzdělávání se ovšem studující OFJL stále přiklánějí k prezenční výuce, která však může být podpořena studijními materiály v elektronické podobě. Z této perspektivy bude zajímavé sledovat vývoj náhledu na toto téma v budoucích letech. Změní se preference studujících s postupem času a s nástupem nové a mladší generace, která je zcela „odkojena" informačními technologiemi?

Použité zdroje

1. Agence Wallonne des Télécommunications. *Qu'est-ce que l'e-learning* [on-line], 2008 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z WWW: http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010.
2. DOSTÁL, J. Pedagogická efektivita off-line learningu v celoživotním vzdělávání. In *Klady a zápory e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich*. Praha: SVŠES, 2008.
3. KLEMENT, M. a kol. *E-learning - elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Gevak, 2012.
4. KOPECKÝ, K. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc: Hanex, 2006.
5. KVĚTOŇ, K. *Základy e-learningu 2003*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004.
6. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex Bohemia, 1998.
7. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
8. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
9. ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.
10. VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2002.
11. WAGNER, J. Nebojme se e-learningu. *Česká škola* [on-line], 2005 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z WWW: http://www.ceskaskola.cz/.
12. ZOUNEK, J. *E-learning - jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009:

Příloha 1 – Vzor vyplněného dotazníku



Doplňte následující údaje nebo zakroužkujte jednu z možností

Pohlaví (F) / M
Věk: 22
Ročník studia: 3.
Studijní obor: (a) FJ pro cestovní ruch
b) FJ se zaměřením na vzdělávání (bakalářské studium)
c) FJ se zaměřením na vzdělávání (magisterské studium)
Studijní kombinace: FJ/AJ.....

1. **Už jste se někdy setkal(a) s termínem e-learning?**
   (a) ANO
   b. NE **(POKUD ODPOVÍTE NE, NA OTÁZKY 2-4 NEODPOVÍDEJTE)**
2. **Už jste někdy absolvoval(a) e-learningový kurz?**
   a. ANO.....Pokud ano, kdy a kde.....
   (b) NE
3. **Už jste někdy absolvoval(a) e-learningový jazykový kurz?**
   a. ANO.....Pokud ano, kdy a kde.....
   (b) NE
4. **Jaké jsou Vaše zkušenosti s touto formou výuky?**
   a. velmi kladné
   b. kladné
   (c) nemohu posoudit
   d. záporné
   e. velmi záporné
5. **Využíváte studijních opor v prostředí moodle (kurzy.uhk.cz)?**
   (a) ANO
   b. NE
6. **Uvítal(a) byste e-learningový kurz v rámci vzdělávání ve Vašem oboru na OFJL?**
   a. ANO
   (b) NE
7. **Při výuce kterých předmětů byste tuto formu vzdělávání nejvíce uvítal(a)?**
   a. gramatika
   b. fonetika
   (c) lexikologie
   (a) literatura
   (b) reálie
   c. jiný.....
8. **Jaká forma výuky by Vám v tomto případě nejvíce vyhovovala?**
   (a) Kombinace e-leraningu s prezenční výukou (e-learning má formu studijní opory)
   b. Zcela distanční tutorovaná (tutor je on-line k dispozici, vstupuje aktivně do kurzu)
   c. Zcela distanční netutorovaná (tutor nevystupuje aktivně v kurzu)
9. **Máte k dispozici pro e-learningový kurz vlastní počítač a internetové připojení? (Uveďte kombinaci: vlastní počítač/školní/odjinud + internet doma/ve škole/jinde**
   vlastní počítač + internet doma
10. **Jaká je dle Vás největší výhoda e-learningu? A v čem by prospěla OFJL?(heslovitě)**
    ušetření času, student se učí vlastním tempem

Výzkumný záměr, projekt

Příspěvek byl vytvořen v rámci interní grantové soutěže na podporu pedagogické práce akademických pracovníků do 35 let na Univerzitě Hradec Králové.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Radka Fridrichová, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové
Tel: +420 493 331 528
email: rfridrichova@seznam.cz

DIGITÁLNE DIDAKTICKÉ PROSTRIEDKY V HUDOBNOM VZDELÁVANÍ

DIGITAL RECOURCES IN MUSIC EDUCATION

Pavol Brezina

Abstrakt

Digitálne didaktické prostriedky predstavujú modernú súčasť vyučovacieho procesu v hudobnej výchove na základných, stredných aj vysokých školách. Ich kvantita predstavuje aj isté riziká spojené s voľbou toho správneho riešenia, a preto by učitelia mali vedieť rozlíšiť, čo je medzi informačno-komunikačnými prostriedkami didaktickou technikou a čo didaktickou pomôckou. Klasifikácia do jednotlivých kategórií zároveň určuje spôsob ich využitia a môže napomôcť učiteľom pri správnom výbere konkrétnej didaktickej pomôcky. Kľúčovým sa zároveň javí aj definovanie jednotlivých funkcií digitálnych didaktických prostriedkov, ktorých poznanie napomáha k vhodnej aplikácii vo vyučovacom procese.

Klíčové slová: *digitálne didaktické pomôcky, hudobné vzdelávanie, informačno-komunikačné technológie*

Abstract

Digital resources are modern part of music education at primary and higher music education. Their quantity on today's market presents some risk with choosing the right tools. Teachers should be able to differentiate between educational tools and technology. Classification of digital resources into categories defines its usability in educational process and can help teachers in choosing the right tools. Definition of functionality categories of digital resources is also very important and helps teacher to implement chosen tools.

Key words: *digital resources, music education, information and communications technology*

1 MIESTO DIGITÁLNEJ TECHNIKY VO VZDELÁVANÍ

V súčasnosti je možné konštatovať, že digitálna technika tvorí neoddeliteľnú súčasť každodenného života väčšiny ľudí. Jej integrácia sa naplno prejavuje aj v oblasti vzdelávania na rôznych stupňoch a typoch škôl už niekoľko rokov. Snáď najvyužívanejšou je v prírodovedne orientovaných odboroch, ako sú matematika, fyzika, informatika či chémia. Predurčuje to predovšetkým povaha a charakter digitálnej techniky spadajúcej pod širšiu oblasť s názvom informačno-komunikačná technika. V ostatných rokoch sa začína čoraz viac hovoriť o možnostiach využívania digitálnej techniky aj v humanistických vzdelávacích odboroch, kam patrí tiež hudobné vzdelávanie. Viaceré výskumy využívania informačno-komunikačných technológií či už na predprimárnom stupni hudobného vzdelávania[1] alebo primárnom[2] poukazujú na významný motivačný charakter predovšetkým počítačovej techniky. Zároveň je však potrebné dodať, že informačno-komunikačné technológie nemajú vo vyučovacom procese plniť funkciu náhrady učiteľa, ale slúžiť výlučne ako nástroj podporný a doplňujúci. V hudobnom vzdelávaní môžu byť digitálne didaktické prostriedky využité nielen v hudobno-teoretických, ale aj praktických predmetoch. Príkladom môže byť

[1] PANAGIOTAKOUA, CH., PANGEA, J. *The use of ICT in preschool music education*.
[2] BREZINA, P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy*.

vokálna edukácia zameraná na nonartificiálnu hudbu, kde je potrebné využívať mikrofón a ozvučovaciu aparatúru[3] väčšinou prepojenú s osobným počítačom a príslušným softvérovým vybavením. Učiteľ sa ďalej môže rozhodnúť, či využije technologické prostriedky aktívne alebo pasívne. Aktívne využívanie digitálnej techniky vo vyučovacom procese podporuje u žiakov nové zručnosti, ktoré je možné zaradiť do skupiny takzvaných digitálnych kompetencií.[4] Ide predovšetkým o zručnosti práce s počítačom a príslušnou počítačovou technikou. Digitálne kompetencie následne umožňujú žiakom rozvíjať schopnosti a zručnosti, ktoré sú už priamo späté s požiadavkami daného vyučovacieho predmetu. Ide napríklad o rozvoj sluchových schopností prostredníctvom príslušného hudobného počítačového programu. Pasívne využívanie digitálnej techniky predstavuje také činnosti, pri ktorých žiaci aktívne nepracujú s touto technikou a sú iba prijímateľmi informácií prostredníctvom nej. Takouto činnosťou môže byť napríklad sledovanie audiovizuálneho záznamu hudobného koncertu prostredníctvom dataprojektora a reproduktorov napojených na počítačovú zostavu. Digitálne kompetencie sa od žiaka vyžadujú iba v prípade aktívnej práce s digitálnou technikou, no učiteľ musí disponovať danými kompetenciami aj v prípade pasívneho využitia. Nadobúdanie digitálnych kompetencií u učiteľov hudby sa môže diať na dvoch úrovniach. Prvou je príprava budúcich učiteľov vo vysokoškolskom prostredí, kde by mali absolvovať predmet zameraný na hudobnú informatiku a jej aplikáciu v pedagogickej praxi. Zaradenie podobne zameraného predmetu do vysokoškolského vzdelávania je možné v súčasnosti chápať ako samozrejmú požiadavku na rozvoj kompetencií učiteľa, no ešte stále je hudobná informatika prítomná iba ako doplnkový a sekundárny vzdelávací predmet. Okrem prezenčnej formy je v hudobnom vzdelávaní na vysokých školách čoraz aktuálnejšia aj téma e-learningu v predmetoch ako napríklad hudobná teória, dejiny hudby či hudobné formy.[5] Druhou úrovňou je vzdelávanie učiteľov už pôsobiacich v praxi. To sa môže diať prostredníctvom celoživotného vzdelávania, o ktorom sa v poslednom období čoraz intenzívnejšie diskutuje.[6] Digitálna technika predstavuje priamy nástroj a prostriedok hudobnej informatiky ako hudobnovednej disciplíny, ktorá okrem iného skúma možnosti zefektívňovania a zvyšovania kvality vyučovacieho procesu.[7] O zvyšovaní kvality a efektivity prostredníctvom digitálnej techniky pritom rozhoduje spôsob a forma, akou je vo vyučovacom procese využitá. Preto je možné hovoriť o digitálnej technike ako o technike didaktickej.

1.1 Klasifikácia digitálnych didaktických pomôcok a techniky

Digitálnu techniku ako súčasť materiálnych didaktických prostriedkov je možné klasifikovať do dvoch skupín definovaných Petlákom[8] - učebné pomôcky a technické vyučovacie prostriedky. Do skupiny učebných pomôcok zaraďujeme vzdelávacie počítačové softvéry, ako napríklad počítačové vzdelávacie programy, notačné editory, digitálne pracovné stanice, hudobné encyklopédie a podobne. Často sa stretávame s názorom, že učebnou pomôckou je aj CD, DVD alebo iný digitálny nosič. V skutočnosti je ale učebnou pomôckou iba obsah týchto nosičov, pričom samotný nosič už patrí do skupiny technických vyučovacích prostriedkov. Do tejto skupiny je ďalej možné zaradiť počítačovú zostavu, dataprojektor, interaktívnu tabuľu, MP3 alebo CD prehrávač a podobne. V prípade digitálnych didaktických

[3] ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I. *Vokálna edukácia na slovensku v kontexte nonartificiálnej hudby.*
[4] AESAERT, K. *The content of educational technology curricula: a cross-curricular state of the art.* s. 132
[5] ČIERNA, A. *Tvorba a implementácia e-learningových kurzov na Katedre hudby Pedagogickej fakulty v Nitre.* s.23
[6] BREZINA, P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby*. Sapere 2013
[7] BETKO, M., BREZINA, P. *Základy hudobnej informatiky.* s. 9
[8] PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. s. 183

prostriedkov je využívanie príslušného programového vybavenia s didaktickou technickou veľmi úzko späté a do istej miery sa prelína. Na prácu s počítačovým programom je potrebné vedieť ovládať základné technické prostriedky ako klávesnica, myš a v inovovaných formách aj dotykové zariadenia ako tablety, či interaktívne tabule. V súčinnosti s týmito prostriedkami sa v prípade hudobného vzdelávania pridáva ešte schopnosť správne pripojiť a nastaviť ozvučovacie zariadenia ako reprosústavu alebo iný multimediálny systém.

1.2 Funkcie

K sústave čisto technických schopností a zručností práce s digitálnymi prostriedkami sa pridáva schopnosť prostriedky správne využiť vo vzdelávacom procese. Na to je potrebné, aby užívateľ (v tomto prípade učiteľ) poznal funkcie materiálnych didaktických prostriedkov a vedel ich správne priradiť danej učebnej pomôcke a technickým vyučovacím prostriedkom. V delení funkcií materiálnych didaktických pomôcok je opäť vhodné vychádzať z Petlákovho[9] delenia:

- Motivačná funkcia

Motivačnou funkciou disponujú ako učebné pomôcky (softvér), tak aj technické vyučovacie prostriedky (počítač a príslušenstvo). Motivačná funkcia je natoľko silná, že u žiakov vzbudzuje záujem už iba informácia, že sa bude s počítačom pracovať. O vhodnom programovom vybavení ale rozhoduje učiteľ, ktorý musí byť v problematike zorientovaný a musí dokázať zvoliť správny softvér, spĺňajúci požiadavky didaktického zámeru danej vyučovacej hodiny. Záujem žiakov o prácu s počítačom je možné označiť za prvotnú motiváciu. Rozhodujúca je však aj motivácia druhotná, ktorá závisí už od kvality spracovania učebnej pomôcky a správneho zaradenia učiteľom do vyučovacieho procesu. Pod kvalitou spracovania softvéru ako učebnej pomôcky sa rozumie kvalita grafického spracovania, prepracovanosť funkcionality programu a efektivita práce s ním. Grafické prostredie programu by malo byť na prvý pohľad pútavé a u žiakov nižšieho veku môže rozhodovať aj úroveň farebného spracovania. Niektoré z programov obsahujú funkcie posilňujúce motiváciu žiakov prostredníctvom súťaživosti. Príkladom je intonačno-rytmický program EarMaster, kde môžu žiaci medzi sebou súťažiť v dosiahnutí čo najlepšieho skóre pri precvičovaní sluchových schopností. Zložitejšie programy ako notačné editory alebo digitálne pracovné stanice vyžadujú zvýšenú pozornosť učiteľa, ktorý musí vhodným spôsobom daný program žiakom predstaviť a tým posilniť ich motiváciu. Prirodzene silnou motivačnou funkciou disponujú digitálne encyklopédie. Spájajú sa v nich vizuálne a zvukové prvky súčasne, čo motivuje žiakov ku komplexnému vnímaniu prezentovaných informácií. Príkladom môže byť zaradenie digitálnej encyklopédie o hudobných nástrojoch, kde majú žiaci možnosť vizuálne spoznať jednotlivé časti hudobných nástrojov a vypočuť si ukážky rôznych spôsobov hry. Pri zaraďovaní počítačových programov do vyučovacieho procesu musí mať učiteľ neustále na pamäti, že tieto učebné pomôcky nemajú za úlohu nahradiť jeho úlohu a majú slúžiť len ako doplnok a spestrenie vyučovania.

- Informatívna funkcia

Informatívna funkcia sa týka predovšetkým softvérov, ktoré žiakom umožňujú rozvíjať isté schopnosti a zručnosti. Softvéry vytvorené špeciálne na didaktické účely sú navrhnuté tak, aby ich funkcionalita bola logická a zaraďovanie úkonov požadovaných od žiaka má vždy charakter následnosti a postupnosti. To znamená, že žiak sa vždy dostáva od jednoduchšieho k zložitejšiemu. Takýmto spôsobom dokáže jednoduchšie chápať súvislosti medzi jednotlivými zložkami učiva (napríklad v oblasti intonačnej výchovy sa postupuje od

[9] PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. s. 184

intervalov cez stupnice až k akordickým štruktúram). Výhodou softvérov ako učebných pomôcok je fakt, že žiak je v každom kroku kontrolovaný a program ho priebežne informuje o úrovni jeho nadobudnutých schopností alebo zručností. Programy s prepracovanejšou funkcionalitou žiaka nielen informujú o tejto úrovni, ale mu môžu odporučiť, aby cvičenie zopakoval, prípadne ho nepustia do ďalšej úrovne precvičovania, pokiaľ nesplní stanovenú úroveň. Tieto nastavenia sú väčšinou modifikovateľné a učiteľ tak môže určovať hranicu náročnosti cvičení v závislosti od možností konkrétneho žiaka.

- Formatívna funkcia

Možnosť aktívne pracovať s didaktickými pomôckami prispieva k rozvoju tvorivosti u žiakov. Preto by v ideálnom prípade mal mať každý žiak na vyučovaní k dispozícii samostatný počítač. V súčinnosti s vhodným počítačovým programom tak môže nadobudnúť nové zručnosti a kompetencie. Formatívna funkcia je najmarkantnejšia pri používaní softvérov, ktoré slúžia na tvorivú činnosť. Ide predovšetkým o notačné editory a digitálne pracovné stanice s integrovanou funkciou notopisu. Pomocou notačných editorov sa môžu žiaci naučiť vytvárať vlastné notové zápisy jednoduchých melódií, prípadne so sprievodom ľahko ovládateľných bicích nástrojov. Na druhej strane učiteľ sa môže vďaka týmto programom naučiť jednoduchšie vytvárať testy z hudobnej teórie, prípadne notové ukážky potrebné k vyučovaniu. Pri starších žiakoch je veľmi dobre využiteľná práca s digitálnymi pracovnými stanicami, kde sa naučia ako pracovať so zvukovým záznamom, tvorivo upravovať zvukové vzorky, strihať ich a spájať do jednoduchých zvukových koláží. Digitálne pracovné stanice sú najkomplexnejšími softvérmi a vyžadujú si od žiaka tvorivý potenciál a pokročilé zručnosti práce s digitálnou didaktickou technikou. Zároveň je u nich predpoklad vysokej úrovne rozvoja tvorivosti a myšlienkových operácií.

- Inštrumentálna funkcia

Používanie didaktickej techniky, ako aj učebných pomôcok vedie k nadobúdaniu nových vedomostí, zručností a návykov. U žiakov je cieľ tejto funkcie chápaný ako samozrejmosť a pozornosť si v tomto prípade zaslúži viac oblasť vzdelávania učiteľov. V poslednom období prejavujú učitelia záujem o kurzy ďalšieho vzdelávania zameraného na prácu s modernými didaktickými prostriedkami, predovšetkým počítačmi. Staršie generácie učiteľov by ich totiž radi využívali, ale často nemajú potrebné vedomosti a zručnosti. Na Slovensku je ešte stále väčšia časť učiteľov hudobnej výchovy takých, ktorí sa s hudobnými softvérmi stretli iba okrajovo alebo vôbec. Pri tomto tvrdení je možné vychádzať zo skutočnosti, že zatiaľ absentujú akreditované vzdelávacie kurzy pre učiteľov hudby špeciálne zamerané na využívanie moderných digitálnych didaktických prostriedkov vo vyučovaní hudobnej výchovy[10].

- Precvičovacia funkcia

Hudobné softvéry poskytujú viaceré možnosti na precvičovanie hudobných schopností, zručností a vedomostí. Ich zameranie je širokospektrálne od hudobnej teórie a dejín hudby až po precvičovanie praktických schopností (intonácia, rytmus a podobne) a zručností (notopis, aranžovanie a podobne). V prípade digitálnych učebných pomôcok sa ich precvičovacia funkcia nespája výlučne so školským prostredím a je priam žiadúce, aby sa danej aktivite žiak venoval aj doma. Podmienkou je, samozrejme, aby žiak učebnú pomôcku – hudobný program mal k dispozícii. V súčasnosti je táto koncepcia skôr iba teoretickým východiskom

[10] Prvým na Slovensku akreditovaným vzdelávaním zameraným na využívanie digitálnych didaktických pomôcok v hudobnej výchove je kurz Didaktické softvéry v hudobnom vzdelávaní realizovaný v rámci projektu KEGA 030UKF-4/2012 na Katedre hudby, Pedagogickej fakulty, Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. (Akreditovaný v roku 2013)

a k jej naplneniu môže dôjsť iba v prípade, že sa hudobné programy na hodinách hudobnej výchovy začnú intenzívnejšie využívať.

- Systematizujúca funkcia

Niektoré hudobné programy majú pri správnom využití schopnosť vytvárať systematické väzby poznatkov z jednotlivých oblastí hudby. Ide napríklad o notačné editory, kde sa žiaci môžu naučiť využívať a spájať poznatky z hudobnej teórie, prípadne hry na nástroj pri tvorbe notového zápisu. Tu sa ukazuje ako významná aj funkcia prepojenia teórie a praxe, kedy sa žiak učí využívať všeobecné hudobno-teoretické informácie pri praktickej činnosti podobne, ako je tomu pri hre na hudobný nástroj alebo speve.

- Názorná funkcia

Názorná funkcia je jednou z najvýznamnejších práve pri digitálnych vyučovacích prostriedkoch. Funkciu názornosti plní a jej úroveň stanovuje grafické prostredie počítačových programov. Jednotlivé funkcie programu by mali byť prehľadne a systematicky zoradené, ľahko dostupné a pre mladších žiakov aj graficky vhodne zobrazené (veľké farebné ikony s popisom alebo obrázkom jasne vystihujúcim danú funkciu). S prehľadným a pútavým grafickým spracovaním sa môžeme stretnúť napríklad pri digitálnych encyklopédiách – špeciálne encyklopédiách hudobných nástrojov (Microsoft Instruments, Sibelius Instruments). Okrem špeciálne navrhnutých didaktických softvérov sa k väčšej názornosti grafického prostredia začali postupne pridávať aj notačné editory (napríklad Sibelius vo verzii 7). Názorná funkcia je úzko spätá s funkciou motivačnou, preto by výrobcami nemala byť nikdy podceňovaná.

- Informačná funkcia

Kvalitne spracované hudobné softvéry disponujú množstvom informácií, ktoré je možné vo vyučovacom procese rôzne využiť. Tieto informácie by mali slúžiť ako pomôcka pre učiteľa na demonštrovanie istých javov, vzťahov a podobne. Dokonalé poznanie a ovládanie daného počítačového programu je preto pre učiteľa kľúčovým faktorom, od ktorého závisí celková úspešnosť jeho využitia vo vzdelávacom procese.

- Racionálna a ekonomická funkcia

Primárnym cieľom využitia digitálnych didaktických prostriedkov by malo byť zefektívnenie vyučovacieho procesu, ako aj zefektívnenie samotného učenia sa žiakov. Vďaka spojeniu vizuálnej a zvukovej zložky majú informácie tendenciu byť ľahšie zapamätateľné a trvácnejšie. Praktická činnosť s didaktickými prostriedkami (napríklad softvér, interaktívna tabuľa a podobne) privádza žiakov k aktívnemu rozmýšľaniu, stimuluje ich záujem o hudobné vzdelávanie a celkový vzdelávací proces je tak účinnejší.[11]

- Funkcia podpory samoštúdia

Samoštúdium je dôležitým aspektom vzdelávacieho procesu nie len u žiakov, ale aj u učiteľov. Je predpoklad, že v mimoškolskom alebo domácom prostredí privedie žiaka k samoštúdiu aj kvalitne spracovaná didaktická pomôcka. V prípade hudobných programov je tento efekt ešte o to intenzívnejší, že ide o prácu s modernými technológiami, ktoré sú v súčasnosti trendom mládeže. Problematickým sa môže javiť fakt, že aj softvér ako učebnú pomôcku je potrebné zakúpiť, čo nie je vždy pre rodičov finančne dostupné. Výhodou je preto využívanie voľne dostupných programov alebo internetových aplikácií, ktorých existuje dostatok. Samoštúdium učiteľa hudby je dôležité, ale často býva podceňované, a to aj

[11] XIN W. *Multimedia Systems in Music Teaching of Normal University.* s. 1251

samotnými učiteľmi. Pre učiteľa môže byť samoštúdium nápomocné v dvoch rovinách. Prvou je potreba neustáleho zdokonaľovania sa a schopnosť orientácie v inovatívnych didaktických prístupoch a technológiách, čo má v konečnom dôsledku významný vplyv na kvalitu samotného vyučovacieho procesu. Druhú rovinu popisuje Todd Dinkelman[12] ako pomoc samoštúdia pri vzdelávaní učiteľov. Ním stanovená koncepcia pozostáva z nasledovných bodov:

1. možnosti reflexie vzdelávacieho procesu,
2. potenciál samoštúdia pri stanovovaní vedomostnej úrovne dosiahnuteľnej daným vzdelávacím programom,
3. úloha samoštúdia pri reflexii vzdelávacieho procesu,
4. úroveň dôležitosti samoštúdia u žiakov,
5. zmena koncepcie vzdelávania na základe informácií získaných samoštúdiom.

Podstatou takejto formy vzdelávania učiteľov hudby je naučiť ich používať curriculárny charakter pri tvorbe učebných plánov, kde sa počíta so spätnou väzbou a prípadne korektúrou učebného plánu.[13] Pre správnosť využívania nových moderných didaktických prostriedkov je tento postup kľúčový.

2 ZÁVER

Digitálne didaktické prostriedky zahŕňajú široké spektrum technického vybavenia, často úzko prepojeného so softvérom. Orientácia v oblasti spôsobov ich využitia vo vyučovacom procese rozhoduje o úrovni úspešnosti a efektivity vzdelávania. Klasifikácia a funkcie týchto didaktických prostriedkov môžu byť nápomocné pri výbere vhodného technického alebo softvérového vybavenia, čo môže učiteľovi zjednodušiť rozhodovanie pri správnom začleňovaní didaktických prostriedkov do vyučovacieho procesu. Vzhľadom na nastúpený trend sa totiž v budúcnosti nebude možné digitálnym didaktickým prostriedkom vyhnúť a každý učiteľ sa skôr či neskôr bude musieť s nimi naučiť pracovať.

Použitá literatura

1. AESAERT, K. et al. *The content of educational technology curricula: a cross-curricular state of the art*. In: Educational Technology Research and Developments. Berlín: Springer, Vol. 61., 2013. s. 131-151. ISSN 1042-1629
2. BETKO, M., BREZINA, P. *Základy hudobnej informatiky*. Nitra: UKF, 2013. 115 s. ISBN 978-80-558-0472-9
3. BREZINA, P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy*. In: Acta musicologica. Česká republika: ACTA MUSICOLOGICA, č.1, 2009. 9 s. ISSN 1214-5955
4. BREZINA, P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby*. In: Sapere Aude 2013. Hradec Králové: Magnanimitas, Vol. 3., 2013. s. 187-192. ISBN 978-80-905243-6-1
5. BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. 113 s. ISBN 80-88885-06-X

[12] DINKELMAN, T. *Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching.* s. 56
[13] BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. s. 49

6. ČIERNA, A. *Tvorba a implementácia e-learningových kurzov na Katedre hudby Pedagogickej fakulty v Nitre.* In: Hudební výchova. Praha: UK, č.2., 2013. s. 23-25. ISSN 1210-3683
7. DINKELMAN, T. *Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching*. In: Proceedings of the Third International Conference of the Self-Study of Teacher Education Practices. Ontário: Queen's University, 2000. s. 56-60.
8. PANAGIOTAKOUA, CH., PANGEA, J. *The use of ICT in preschool music education*. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 2. USA: Elsevier, 2010. s. 3055–3059. ISSN 1877-0428
9. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5
10. ŠTRBÁK PANDIOVÁ, I. *Vokálna edukácia na slovensku v kontexte nonartificiálnej hudby*. In: Horizonty umenia. Banská bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, 2013. s. 1-11. ISBN 978-80-89555-25-3
11. XIN W. *Multimedia Systems in Music Teaching of Normal University*. In: Procedia Environmental Sciences 12. USA: Elsevier, 2012. s. 1248 – 1252. ISSN 1878-0296

Výskumný zámer, projekt
Príspevok bol vytvorený v rámci projektu KEGA 030UKF-4/2012 riešenom na Katedre hudby, Pedagogickej fakulty, Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre.

Kontaktné údaje
Mgr. Pavol Brezina, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra
Tel: +421904247459
email: pbrezina@ukf.sk

E-LEARNINGOVÁ PODPORA HUDOBNO-TEORETICKÝCH PREDMETOV NA KATEDRE HUDBY PF UKF V NITRE

E-LEARNING SUPPORT OF MUSIC THEORY COURSES AT THE DEPARTMENT OF MUSIC PF UKF IN NITRA

Alena Čierna

Abstrakt

E-learning je už päť rokov súčasťou hudobnej edukácie na Katedre hudby PF UKF v Nitre. Počas tejto doby bolo v edukačnom portáli univerzity založených viacero hudobno-teoretických a hudobno-historických kurzov. Skúsenosti s tvorbou sa premietli do dvoch výskumných projektov KEGA a do viacerých odborných štúdií a publikácií. Ako poukazujú skúsenosti, kvalitný kurz musí spĺňať niektoré základné kritériá: rešpektovanie profilu študentov a obsahu predmetu, logické a jasné štruktúrovanie kurzu s logickou nadväznosťou jednotlivých tematických okruhov, primerané grafické stvárnenie, interaktívne prostredie a možnosť priameho spúšťania hypertextových odkazov. Prioritou úspešnosti kurzu je invenčnosť tvorcov a ich schopnosť odhadnúť možnosti e-learningu v danom predmete.

Kľúčové slová: *e-learning, hudobná teória, edukácia, vysoké školstvo*

Abstract

E-learning is for five years as part of the music education of Department of Music, PF University in Nitra. During this time was established at the education portal university several music theory and music history courses. Experiences with creation are reflected in two research projects KEGA and to several professional studies and publications. As highlighted by the experience, quality course must meet some basic criteria: respect for the profile of students and subject content, logical and clearly structured course with natural continuation in particular areas, appropriate graphic design, interactive environment and a direct trigger hyperlinks. The priority is the success rate inventiveness creators and their ability to estimate the possibilities of e-learning in the subject.

Key words: *e-learning, music theory, education, higher education*

1 ÚVOD

Pojem e-learning sa za necelé desaťročie svojej existencie na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre stal pedagógom i študentom známym, alebo aspoň povedomým. Rozptyl výučby na univerzite je však nesmierne široký. Vedľa seba stoja prírodovedné predmety (matematika, fyzika, informatika a i.), jazyky, filozofické a medicínsky orientované predmety, ale aj telesná výchova či výtvarné a hudobné umenie. Každý zo študijných predmetov má svoje špecifiká i metódy výučby s väčšou či menšou mierou individuálneho prístupu pedagóga k študentom. Preto sa dodnes stretávame so značne rozporuplnými názormi na zmysel a dosah e-learningu, a to najmä v študijných programoch s dominanciou praktickej výučby. Na jednej strane je tu glorifikácia elektronickej výučby a snaha zaviesť výlučne bezkontaktné samoštúdium, na druhej strane odmietanie akéhokoľvek spôsobu e-learningu. Pritom elektronické vzdelávacie kurzy, ktoré sa spájajú s výučbovými CD/DVD nosičmi alebo so vzdelávacími internetovými sídlami, môžu mať rôzne podoby. V zásade možno hovoriť o troch podobách elektronického vzdelávania – o samoštúdiu (*off-line learning*, pri ktorom sa miera komunikácie pedagóga so

študentom minimalizuje), dištančnom vzdelávaní (*synchrónny on-line learning* – riadené samostatné štúdium, v ktorom pedagóg vystupuje v úlohe tzv. tútora) a elektronickej podpore alebo doplnku klasického vzdelávania (využívajúcom predovšetkým *asynchrónnu on-line komunikáciu* prostredníctvom intranetových/internetových portálov). Uvedené tri základné spôsoby realizácie e-learningových kurzov v zásade predstavujú aktuálne funkčné modely. Variabilnosť LMS Moodle[1] však nevylučuje ďalšie kombinácie a variácie základných spôsobov realizácie elektronického vzdelávania.

2 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU

Výhody e-learningu predovšetkým v súvislosti s dištančnou formou štúdia veľmi rýchlo oslovili najmä manažmenty vysokých škôl, ktoré si uvedomili, že e-learning prináša podstatné zníženie priamych i nepriamych nákladov na organizáciu výučby (úspora nákladov na energie, platy a distribúciu vzdelávacích materiálov, a tiež zvýšenie produktivity učiteľov zaradením väčšieho počtu študentov na jednotlivé kurzy). Okrem výhodnej ekonomickej stránky e-learning so sebou priniesol i ďalšie výhody, akými nesporne sú pružnosť v tvorbe edukačných materiálov (možnosť neustálej aktualizácie a inovácie v závislosti od najnovších vedeckých výsledkov) a ich permanentná dostupnosť, atraktívnosť vzdelávacieho priestoru zaradením alternatívnych foriem prezentácií materiálov (audiovizuálne animácie, zvukové a filmové dokumenty a i.) a možnosť novej formy vzájomnej komunikácie učiteľov a študentov (čo v súčasnosti už často suplujú internetové sociálne siete).

Napriek zjavným výhodám sa však súčasne vynorili aj otázky: akým spôsobom využívať e-learning v edukačnom procese, ktoré z predmetov rôznorodých študijných programov sú pre e-learning nosné a v ktorých možno e-learningovú podporu výučby využiť len okrajovo? Bazálnou otázkou naďalej zostáva, ako vystavať efektívny a súčasne atraktívny e-learningový kurz, ktorý by vzbudil záujem študenta o danú disciplínu a vytvoril tak predpoklady pre osvojenie si základných kľúčových kompetencií: *učiť sa poznávať* (osvojovať si vedomosti do hĺbky, učiť sa celoživotne využívať vzdelávacie príležitosti, skúmať, bádať, byť zvedavý), *učiť sa konať* (pracovať v tímoch, učiť sa byť aktívnym riešiteľom, učiť sa slobodne rozhodovať), *učiť sa žiť spoločne* (riešiť konflikty v atmosfére porozumenia, tolerancie a kooperácie s inými ľuďmi) a *učiť sa byť* (byť samým sebou, byť autentickou osobnosťou, ktorá nachádza zmysel svojho života a má schopnosť sebareflexie, samostatného úsudku a osobnú zodpovednosť).[2]

Dnešná mládež je odchovaná počítačovými technológiami a svet bez internetovej komunikácie si ani nedokáže predstaviť. Veľmi rýchlo si osvojila spôsob myslenia, ktorý so sebou prináša svet počítačov a bez problémov sa v ňom orientuje a komunikuje. Na rozdiel od staršej generácie – generácie pedagógov, ktorí počítačové technológie využívajú len ako prostriedok pri individuálnom prístupe k riešeniu problémov. Ak teda pedagóg chce vytvoriť dobrý a interaktívny elektronický vzdelávací kurz, musí rešpektovať zmeny, ktoré so sebou elektronický spôsob výučby prináša:

- pohotová orientácia v informáciách a informačnom priestore a rozvinutá počítačová gramotnosť,

[1] **LMS** = Learning Management Systems je softvérový balík, určený na tvorbu, distribúciu a admninistráciu elektronických vzdelávacích materiálov a kurzov. **Moodle** = **M**odular **O**bject **O**riented **D**ynamic **L**earning **E**nviroment: modulové objektovo orientované dynamické vzdelávacie prostredie, predstavuje softvérový balík, ktorý využíva CMS (Course Management System – Systém správy kurzov) pre podporu výučby v prezenčnej i dištančnej forme.

[2] BLAŠKO, M. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní.* s. 4.

- kreativita pri vytváraní edukačného priestoru s využívaním vizualizácie a animácie a i.,
- používanie a rozvíjanie metód aktívneho učenia,
- zmena spolupráce medzi študentmi a nový spôsob komunikácie medzi nimi, ako aj medzi študentmi a pedagógom,
- rýchla spätná väzba a presné časové limitovanie zadaných úloh.[3]

Tvorba kvalitných a kreatívnych elektronických vzdelávacích kurzov nie je jednoduchá. Ako poukazujú odporcovia elektronickej formy výučby, náročnou nie je iba tvorba samotných vzdelávacích obsahov (vyžadujúca si rozvinutú počítačovú gramotnosť pedagóga), ale tento spôsob výučby je priamo závislý na primeranom technologickom a internetovom zabezpečení, ktorým školy nie vždy disponujú. Prekážkou sa javí tiež obmedzenie priamej interakcie (študent – pedagóg) pri výučbe praktických zručností (tvorivé dielne, workshopy, nástrojová hra, spev a i.). Niektorých pedagógov odrádza už samotný pojem *e-learning*, evokujúci dištančnú, neosobnú formu štúdia. A tak paradoxne, hoci takmer všetci už dnes pri výučbe využívajú nové technológie a elektronické médiá, záujem o kurzy a programy s e-learningom vzbudzujú len malý záujem, či sú dokonca odmietané.[4]

3 HUDOBNÝ E-LEARNING NA KH PF UKF V NITRE

Oblasť hudby, vrátane hudobnej edukácie, sa prakticky skladá z dvoch množín hudobných disciplín – praktických a teoretických. Práve činnostný charakter hudobného vzdelávania je častou príčinou toho, že elektronická forma výučby nie je považovaná za adekvátnu. Mnohé kurzy výučby nástrojovej hry či rytmicko-intonačnej výchovy však poukazujú na pravý opak.[5] V súčasnosti existuje viacero samostatných hudobno-didaktických softvérov, ktoré možno využívať v edukačnom procese. Rámcovo ich môžeme rozdeliť na *notačné softvéry* (Sibelius, Finale, Cubase, Encore, Capella a i.), *hudobno-výchovné výučbové softvéry* na vyučovanie hudobno-teoretických predmetov a precvičovanie hudobných zručností (EarMaster, Score-Trainer, Sibelius Auralia, Midimaster Rhytmus-Trainer a i.), *softvérové sekvencery* (zamerané na nahrávanie a editovanie hudby), *virtuálne hudobné nástroje* (softvérové samplery a syntezátory) a *videoeditory* (pre prípravu, strih a finálny export audiovizuálneho záznamu).[6] Napriek tomu, že v súčasnej dobe vzrastá záujem o uplatnenie elektronických a informačno-komunikačných technológií v hudobnej edukácii, ich využívanie je situované do polohy púhych „prehrávačov“ hudby. Častou praxou vo vyučovaní je tiež využívanie internetu (najmä portálu youtube, ktorý je zdrojom nesmierneho množstva audiovizuálnych ukážok), no opäť predovšetkým na vyhľadávanie hudobných podkladov z oblasti populárnej hudby. Rola učiteľa je teda degradovaná na pasívnu úlohu obsluhovateľa elektronického média. Dôvody? Predovšetkým nedostatočná znalosť možností a dispozícií

[3] ŠVEJDA, G. et al. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. s. 20-21.

[4] Svedčí o tom aj pokles registrácií a inštalácií systému LMS Moodle. Kým vo februári 2013 bola na internetovej stránke http://moodle.org/sites registrovaných 77 252 inštalácií v 229 krajinách sveta (z toho 21 006 tzv. privátnych registrácií, ktoré sa v celkovom zozname nenachádzajú), v marci tohto roku je to už len 68 573 inštalácií v 235 krajinách (z toho 25 798 privátnych registrácií). Na Slovensku možno v súčasnosti nájsť 208 registrácií (z toho 59 privátnych), kým v roku 2013 to bolo 230 registrovaných inštalácií (z toho 54 privátnych). V Českej republike nebol zaregistrovaný poklad, naopak – naďalej zotrváva registrovaných 675 inštalácií, oproti roku 2013 však sa zvýšil podiel privátnych registrácií z 202 na 245 privátnych registrácií. [cit. 2014-03-13]

[5] Pozri napríklad internetový portál na výučbu rytmu, harmónie a hudobného sluchu: http://www.virtual lessons.net; virtuálne školy hry na gitaru: http://www.jamorama.com a http://www.guitar-players-toolbox.com, alebo výučbu základov jazzu na slovenskej internetovej stránke http://www.jazz.sk/jids/prve-kolo a i.

[6] SEDLÁČEK, M. Výzkum využívaní počítačové techniky učiteli hudební výchovy na základních a středních školách v ČR. s. 34.

informačno-komunikačných technológii a elektronických médií a neschopnosť ich kreatívneho zapojenia do edukačného procesu.

Vzhľadom na túto skutočnosť boli na Katedre hudby PF UKF v Nitre v ostatnom čase riešené viaceré záverečné práce[7] aj kultúrno-edukačné výskumné projekty, venujúce sa problematike e-learningovej podpory vyučovania hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov a problematike počítačom podporovanej výučby hudobnej výchovy na základných a základných umeleckých školách. Zámerom projektov bolo pripraviť študentov, ako aj pedagógov základných a základných umeleckých škôl na zmysluplné a tvorivé využívanie informačno-komunikačných technológií a elektronických médií v hudobnej edukácii.

V rokoch 2011 a 2012 bol na Katedre hudby PF UKF v Nitre realizovaný projekt KEGA č. 070UKF-4/2011 *E-learning v hudobnom vzdelávaní*,[8] cieľom ktorého bolo vytvoriť a zrealizovať niekoľko e-learningových kurzov v LMS Moodle a sledovať efektivitu a odozvu e-learningom podporovaného vyučovania vybraných hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov. Treba poznamenať, že pod prvým euforickým dojmom z možností elektronického vzdelávania boli na katedre založené prvé kurzy už v roku 2007 (*Nonartificiálna hudba*, *Fyziológia a hygiena hlasu* a *Hudba pre deti mládež*). Neskúsenosť pedagógov a čiastočne aj ich počítačová negramotnosť spôsobili, že mnohé z nich neboli naplnené, resp. dnes už nie sú aktívne. Celkom bolo v rokoch 2007 až 2011 otvorených 15 kurzov hudobno-teoretickej a hudobno-historickej povahy, no v skutočnosti len deväť z nich je aktívnych.

V rámci projektu bola pozornosť venovaná nielen implementácii nových technológií do vyučovacieho procesu, modernizácii a simplifikácii prístupu k učebným materiálom, ale aj zvyšovaniu záujmu študentov o problematiku e-learningom podporovanej výučby a demonštrácii možností výučby hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov s elektronickou podporou študentom – budúcim pedagógom.

V prvom roku riešenia (2011) sa na základe prvotného záujmu o e-learningom podporovanú výučbu hudobno-teoretických a hudobno-historických predmetov podarilo pripraviť, zrealizovať a štatisticky vyhodnotiť štyri kurzy (*Vybrané kapitoly z dejín hudby, Hudobné formy*, *Základy hudobnej informatiky a Dejiny hudby I*). V nasledujúcom roku riešenia pribudli ďalšie tri kurzy – *Hudobná teória, Dejiny hudby IV* a *V* a súčasne predchádzajúce kurzy boli korigované na základe výsledkov vyhodnotenia študentov i pedagóga. Každý z kurzov mal osobitú štruktúru a obsah v závislosti od povahy predmetu a súčasne sa v nich overovali rôzne možnosti aktivizácie a motivácie študentov.

Roku 2012 sa na Katedre hudby PF UKF v Nitre začal riešiť projekt KEGA 030UKF-4/2012 *Využitie informačno-komunikačných technológií v oblasti hudobného vzdelávania*, ktorého hlavným cieľom je oboznámiť učiteľov hudby s možnosťami využitia informačno-komunikačných technológií v oblasti hudobného vzdelávania na úrovni základného a základného umeleckého školstva. Vzhľadom na daný cieľ sa základom projektu stala príprava a realizácia kurzu dištančného vzdelávania, zameraného na využívanie didaktického

[7] Napríklad: KOVÁCSOVÁ, K.: *Funkcia výpočtovej techniky vo výučbe hudobnej* výchovy. [Diplomová práca.] Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2008; REMIÁŠ, M.: *E-learning v hudobnom vzdelávaní.* [Diplomová práca.] Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2009; VAŇKOVÁ, P.: *Interaktívna tabuľa vo vyučovaní hudobnej výchovy*. [Diplomová práca.] Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011; REMIÁŠ, M.: *E-learning vo vysokoškolskom hudobnom vzdelávaní.* [Dizertačná práca.] Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2012;

[8] Hlavným publikačným výstupom projektu KEGA 070UKF-4/2011 bola metodická príručka REMIÁŠ, M. – ČIERNA, A. *Tvorba e-learningových kurzov pre hudobné vzdelávanie v LMS Moodle*. Nitra: UKF, 2012. ISBN 978-80-558-0205-3.

softvéru Sibelius a intonačno-rytmického softvéru EarMaster.[9] Kurz sa, samozrejme, koná v priestoroch špecializovanej počítačovej učebne, kde sa frekventanti môžu oboznámiť so základmi práce s počítačovou technikou v rámci základnej počítačovej gramotnosti, s prácou s programom EarMaster na rutinnej úrovni v podmienkach edukačnej praxe na základných školách a so základnými metódami práce s notačným editorom Sibelius (editácia partitúr využívaných v edukačnej praxi).

4 SKÚSENOSTI S TVORBOU E-LEARNINGOVÝCH KURZOV

V rámci projektu KEGA č. 070UKF-4/2011 *E-learning v hudobnom vzdelávaní* boli zrealizované a vyhodnotené dva hudobno-teoretické e-learningové kurzy – ***Hudobné formy*** a ***Hudobná teória***.

Už v počiatkoch e-learningového vzdelávania na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre bol do edukačného portálu (EDU) nasadený kurz *Hudobné formy I* (2008), ktorý bol následne po úprave študijných plánov v akreditácii 2008 implementovaný do jednosemestrálneho kurzu *Hudobné formy*. Pri tvorbe tohto kurzu bol uplatnený tzv. tematický formát, t. j. jednotlivé lekcie kurzu boli spracované podľa tém, ktoré bolo potrebné v danom predmete prebrať. Počiatočné malé skúsenosti s tvorbou e-learningových kurzov vyústili len do vsádzania hlavných textov (prednášok) v snahe nahradiť nedostatok zodpovedajúcich učebných materiálov bez výraznejšieho zamyslenia sa nad štruktúrou kurzu, či štruktúrou samotného textu. V roku 2011 bol kurz modifikovaný, pričom bol dôraz kladený na jasne definované ciele kurzu aj čiastkové ciele jednotlivých kapitol, jednoduchý a zrozumiteľný štýl písania s prehľadnou štruktúrou a využitím názorných grafických symbolov a značiek. Súčasne bol kurz doplnený aj o praktickú časť.

Samotný kurz ***Hudobné formy*** pozostáva z úvodnej informatívnej časti a 12 lekcií – tém so záverečným evaluačným testom.

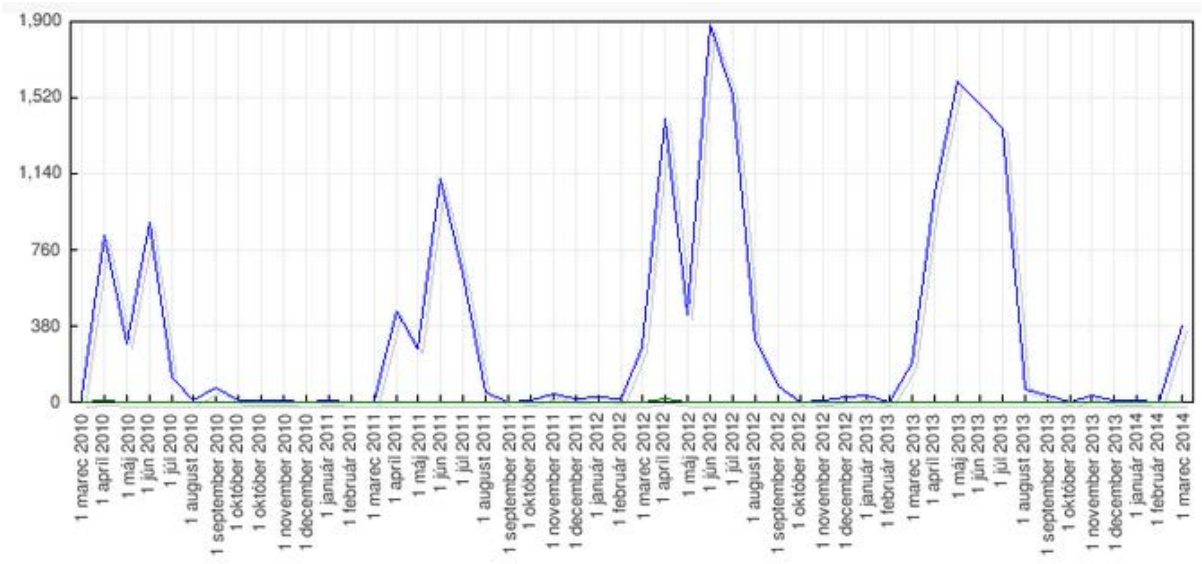
V úvodnej časti sa nachádzajú základné informácie o kurze (informačný list predmetu) s jasným definovaním podmienok absolvovania predmetu. Súčasne sa tu nachádza návod ako pracovať v kurze a diskusné fórum (*Všeobecné správy a oznamy* a *O všeličom*). Z aktivizujúcich zložiek kurzu je tu umiestnený tzv. *Slovník*, do ktorého študenti prispievajú definíciami základných pojmov z oblasti hudobných foriem (s hypertextovým prepojením konkrétnych hesiel s učebnými textami), čím získavajú plusové body v konečnom hodnotení predmetu. Okrem diskusného fóra, kde si môžu vymieňať svoje názory a skúsenosti s rozborom notových materiálov sa tu nachádzajú aj *Perličky* zo školských lavíc a ďalšie kreatívne výtvory študentov.

Samotný kurz pozostáva z 12 základných tém – okruhov, ktoré je potrebné zvládnuť. Každá téma sa skladá z *výkladovej časti* (štruktúrovaný text prednášky, power pointová prezentácia problematiky, zadanie cvičení a úloh) a z *praktickej časti*, kde sú umiestnené notové materiály, zvukové ukážky a odkazy na internetové stránky s príslušným textovým alebo zvukovým materiálom. V rámci praktickej časti kurzu sa súčasne nachádza aj diskusné fórum *Pomoc s rozborom* a *Rámcové rozbory* príslušného notového materiálu. Na základe skúseností z praxe sú *Rámcové rozbory* pre študentov odkrývané až po absolvovaní danej témy a nie vopred, aby študenti v zadaným úlohám pristupovali samostatne a kreatívne. *Rámcové rozbory* slúžia len na overenie si vlastných skúseností s rozborom zadaného materiálu.

[9] Bližšie o tom pojednáva: BREZINA,P.: Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby. In: *Sapere Aude 2014 – Pozitivní vzdělávání a psychologie.* Vol. III. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013.

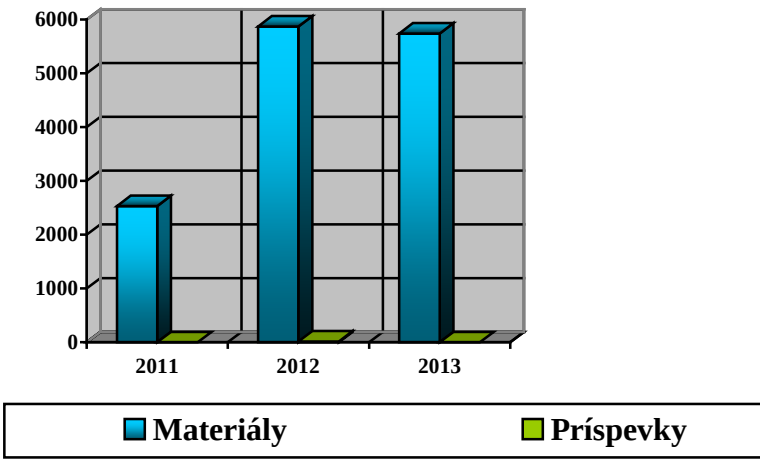
V závere kurzu sú zadané požiadavky na skúšku a jej priebeh a *vyhodnotenie predmetu*. Vyhodnotenie predmetu je cenným priestorom pre získanie spätnej väzby o samotnom kurze, pre identifikáciu slabých a silných stránok kurzu, zhodnotenie kvality obsahu, štruktúry kurzu a práce vyučujúceho pedagóga. Na základe spätnej väzby pedagóg môže kurz revidovať, doplniť o žiadané aktivity či materiály. O tom, že tento kurz vzbudil záujem študentov svedčí aj stúpajúca krivka návštevnosti kurzu v rokoch 2010 – 2013 (Graf 1). Zatiaľ najvyššou bola návštevnosť frekventantov v letnom semestri akademického roka 2011/2012, kedy bolo zaregistrovaných celkom 5 870 návštev v rámci semestra. (V tomto kurze sa od jeho nastavenia doposiaľ zaregistrovalo 185 respondentov.) Tento výrazný nárast bol spôsobený práve modifikáciou štruktúry a obsahu kurzu na základe predchádzajúcich skúsenosti v rámci riešenia projektu KEGA č. 070UKF-4/2011.

Graf 1: E-learningový kurz *Hudobné formy* – frekvencia návštev v rokoch 2010 – 2013



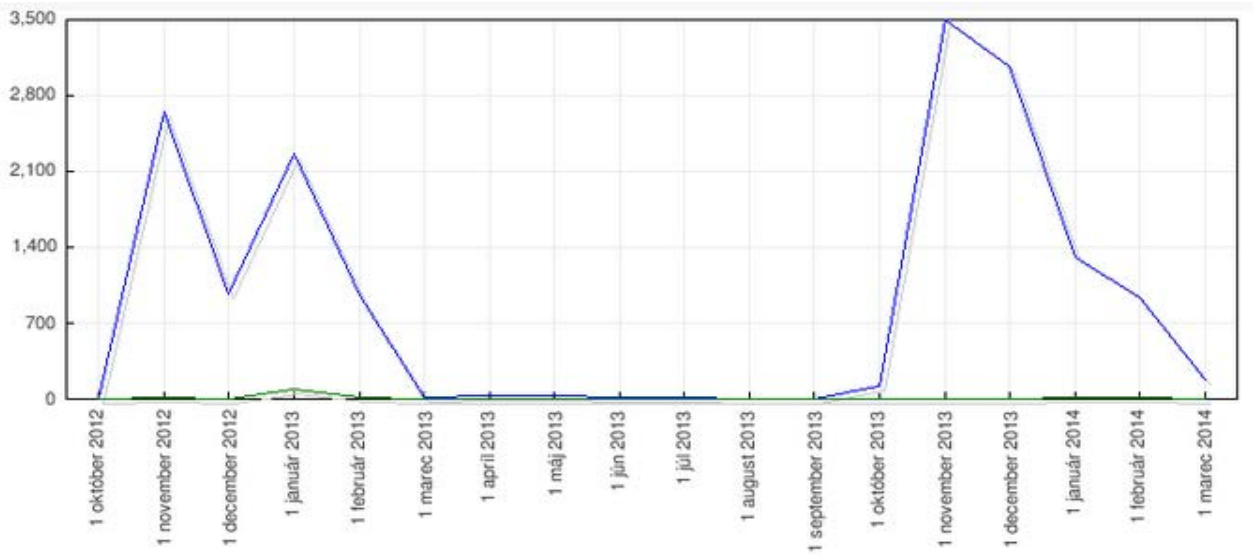
Napriek snahe o aktivizáciu študentov a ich zapojenie do tvorby kurzu, študenti neprejavili výraznejšiu snahu a v roku 2011 vložili len jeden príspevok, v roku 2012 to bolo 15 príspevkov a v nasledujúcom roku 2013 nebol vložený ani jeden príspevok (Graf 2).

Graf 2: Porovnanie aktivít študentov v kurze *Hudobné formy* v rokoch 2011 – 2013



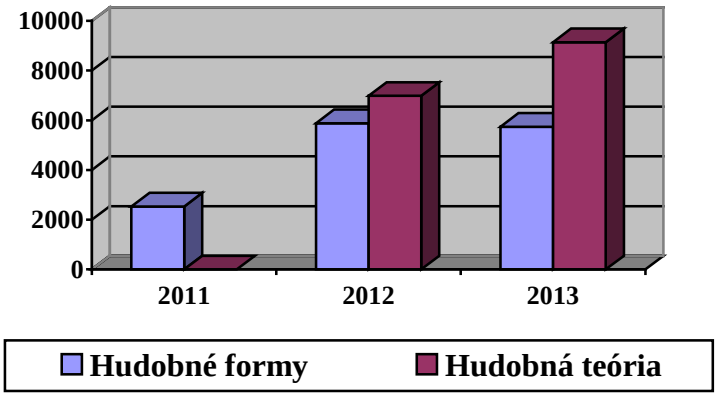
Podobným spôsobom bol spracovaný aj e-learningový kurz ***Hudobná teória***, ktorý opäť vsadil na tematický formát a jednotlivé lekcie spracoval do dvanástich základných tém s rozdelením na *výkladovú* a *praktickú časť*. Vzhľadom na skutočnosť, že kurz *Hudobná teória* tvorí pomyselnú vstupnú bránu do teoretického štúdia hudby a jeho absolvovanie je predpokladom pre úspešné absolvovanie následných predmetov hudobno-teoretickej povahy (*Hudobné formy, Harmónia a polyfónia*) s vyústením do komplexnej analýzy v nasledujúcom magisterskom štúdiu, jeho štruktúra musí byť prehľadná; samotný kurz musí byť postupne logicky členený, no súčasne aj zaujímavo a názorne podaný. Dôraz je tu kladený na praktické precvičovanie zadaných tematických úloh (napríklad tvorba a identifikácia tónin, intervalov, akordov a pod.). Preto je v rámci kurzu zadaný hypertextový odkaz na edukačný softvér, ktorý možno pri precvičovaní zadaných úloh priamo spustiť. O tom, že tento kurz výrazne napomáha osvojeniu si danej problematiky z hudobnej teórie svedčí aj jeho návštevnosť. Hoci tento kurz bol založený len v roku 2012 a zapísalo doň zatiaľ 83 frekventantov, dosiahol v roku 2013 celkom 9 107 návštev (za rok 2012 a 2013 to bolo spolu 15 962 návštev, pozri Graf 3). V tomto kurze sa podarilo výraznejšie aktivizovať študentov k spolupráci na tvorbe kurzu – v roku 2012 vložili študenti do kurzu 129 príspevkov, v roku 2013 to bolo 37 príspevkov.

Graf 3: Kurz *Hudobná teória – frekvencia návštev* v rokoch 2012 a 2013



Skúsenosti s tvorbou kurzu *Hudobné formy* sa výrazne prejavili pri realizácii e-learningového kurzu *Hudobná teória*, o čom svedčí aj porovnanie návštevnosti oboch kurzov za ostatné tri roky, pričom treba brať do úvahy, že kurz *Hudobná teória* bol založený až v roku 2012 (Graf 4).

Graf 4: Porovnanie návštevnosti kurzov *Hudobné formy* a *Hudobná teória v rokoch 2011 – 2013*



Ako sa pri implementácii e-learningu do hudobnej edukácie na Katedre hudby ukázalo, pre úspešný e-learningový kurz je potrebný neustály kontakt pedagóga s nasadeným kurzom. Pedagóg musí na základe spätnej väzby študentov s kurzom neustále pracovať, dopĺňať ho a rozvíjať, hľadať nové možnosti interaktivity a zapojenia študentov do tvorby kurzu. Záujem študentov o kurz udržia nielen nové študijné materiály vrátane hudobných ukážok, hypertextových prepojení s ďalšími hudobno-edukačnými softvérmi či audiovizuálnymi ukážkami, ale aj umiestňovanie dôležitých oznamov v úvodnej stránke kurzu, na tzv. nástenke (oznamy o zmenách v organizácii štúdia, avíza o nadchádzajúcich udalostiach a zmenách v kurze, či o podmienkach a termínoch skúšok a i.). Kurz musí spĺňať niektoré základné kritériá, akými sú: profil študentov (ročník a stupeň štúdia, ich vedomostná úroveň a skúsenosti s IKT), rešpektovanie obsahu a cieľov predmetu, logické a jasné štruktúrovanie kurzu s logickou nadväznosťou jednotlivých tematických okruhov, primerané grafické stvárnenie, interaktívne prostredie či možnosť priameho spúšťania hypertextových odkazov.

5 ZÁVER

Na záver možno konštatovať, že e-learningová podpora hudobnej edukácie má svoje miesto v rade hudobno-teoretických disciplín, kde môže úspešne suplovať časť výučby a kde môže súčasne vytvoriť priestor pre názornejšiu prezentáciu i precvičovanie učiva. Ako však ukazujú skúsenosti s tvorbou e-learningových kurzov, nie je jednoduché vzbudiť pozornosť študentov a vytvoriť kvalitný a interaktívny e-learningový kurz, no ešte náročnejšie je udržať záujem študentov o kurz a prácu v ňom. Preto si e-learningová podpora hudobnej edukácie vyžaduje ďalšie skúmanie a hľadanie optimálnych riešení prepojenia klasickej výučby s jej e-learningovým doplnkom. E-learningová podpora výučby nemá viesť k nahradeniu pedagóga, ale predovšetkým k zintenzívneniu a skvalitneniu jeho výučby. Súčasne by mala viesť k novej forme vzájomnej komunikácie a v neposlednom rade aj k rozvíjaniu schopnosti celoživotného vzdelávania sa. E-learning je pri správnom a vhodnom využití dobrým pomocníkom. No treba mať na pamäti, že základom úspešnej implementácie kurzov e-learningu do hudobnej edukácie na všetkých typoch škôl je tvorivosť a nápaditosť ich tvorcov a ich schopnosť nájsť tú správnu symbiózu e-learningu s klasickou výučbou.

Použitá literatúra

1. BLAŠKO, M. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií vo vzdelávaní.* Košice: KIP TU, 2010. 9 s. [online] Dostupné na: http://web.tuke.sk/kip/download/vuc42.pdf [cit. 2014-03-12]

2. BREZINA, P. Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy ako predmet kontinuálneho vzdelávania učiteľov hudby. In: *Sapere Aude 2014 – Pozitivní vzdělávání a psychologie.* Vol. III. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013. s. 187-192 ISBN 978-80-905243-6-1.
3. ČIERNA, A. Tvorba a implementácia e-learningových kurzov na Katedre hudby Pedagogickej fakulty v Nitre. In: *Hudební výchova 2/2013*. Praha: PdF UK v Prahe, 2013 **21**(2), s. 23-25. ISSN 1210-3683
4. SEDLÁČEK, M. Výzkum využívaní počítačové techniky učiteli hudební výchovy na základních a středních školách v ČR. In: *Hudební výchova 2/2013*. Praha: PdF UK v Prahe, 2013 **21**(2), s. 33-35. ISSN 1210-3683
5. ŠVEJDA, G. et al. *Vybrané kapitoly z tvorby e-learningových kurzov*. Nitra: UKF, 2006. s. 139. ISBN 80-8050-989-1

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 učiteľom HV na ZŠ a HT na ZUŠ; 3. vytvorenie metodickej príručky, vyhodnotenie kurzu v rámci vedecko-pedagogického seminára a vydanie zborníka.

Kontaktní údaje
Mgr. Alena Čierna, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Tr. Andreja Hlinku 1, 949 74 Nitra
Slovensko
Tel: +421 37 6408 304
email: acierna@ukf.sk

NULTÝ ROČNÍK A EDUKÁCIA RÓMSKYCH ŽIAKOV

ZERO GRADE AND EDUCATION OF ROMA PUPILS

Jurina Rusnáková

Abstrakt

Nultý ročník považujeme za jednu z foriem kompenzačnej edukácie. Jeho zriaďovanie je prijímané všeobecne pozitívne, ale v súčasnej pedagogickej teórii i praxi sa ukazuje potreba: monitorovať a merať kvalitu edukačného procesu v triedach nultého ročníka, dokladovať poznatky o ďalšom osude absolventov nultých ročníkov, analyzovať efektivitu nultých ročníkov. V rámci realizácie projektu Roma Education Fund (REF) – Project Code: SLO 042 School for Everybody, vznikla analýza efektivity nultého ročníka ZŠ, ktorý je v slovenskom školskom systéme legislatívne inštitucionalizovaný už desať rokov.

Kľíčová slova: *edukácia, nultý ročník, rómski žiaci*

Abstract

We consider zero grades as one of the forms of compensatory education. Its establishment is generally considered positively, but the contemporary educational theory and practice show the need to: monitor and measure the quality of educational process in classes of zero grade, document the findings regarding the future of zero grade graduates, analyse the effectiveness of zero grades. Within the implementation of the project *Roma Education Fund (REF) – Project Code: SLO 042 School for Everybody* established analysis of the effectiveness zero grade *in elementary school*, which in terms of the Slovak legislation, has been institutionalized for ten years already.

Key words: *education, zero grade, Roma pupils*

1 ANALYSE THE EFFECTIVENESS OF ZERO GRADES

The character of educational system, in which upbringing and education is carried out, is a crucial element for succeeding in education of ethnic or socially disadvantaged minorities. New approaches in the education of Roma children include the introduction of zero grades. The zero grade of elementary school is currently defined by the Act No. 245/2008 Coll. on Upbringing and Education (The Educational Act) and on amendments to certain Acts, which states that the zero grade of elementary school is designed for children who reached six years of age by the 1st September, didn't reach sufficient school readiness, come from socially disadvantaged environment and in terms of their socially disadvantaged environment, there would be a very low probability for them to complete the educational programme of the first grade in elementary school.

Analysis of the effectiveness of the zero grade realized 2012 within the project *Roma Education Fund SLO 042 with the mail goal „to analyse the effectiveness of zero grades in the process of education of Roma pupils from socially disadvantaged environment in selected schools in the Slovak Republic" also raised* questions about the benefits and effectiveness of zero grades, advantages and disadvantages of zero grades, relating to possible discrimination associated with education in zero grades.

Among the partial research objectives were:

- find the opinions of key persons (directors of selected schools, zero-grade teachers, classroom teachers, parents, experts) on the effectiveness, importance, advantages and disadvantages of zero grades through interviews and questionnaires
- Search for possible risks (or disadvantages) of zero grade with a special regard to the risk of creating an ethnically and socially homogeneous classes
- Identify barriers to the educational successes of zero grade graduates in selected schools.

Researchers visited three elementary schools in two municipalities and one town. All municipalities are located in Roma marginalized regions of the Eastern Slovakia.
Research results are published in the book "The Zero grade and education of Roma pupils" (Klein, Rusnáková, Šilonová, 2012).

1.1 Obstacles in education of Roma pupils and pupils from socially disadvantaged environment - basic findings

Absence of training in kindergarten (or training in segregated "Roma" kindergarten).
Language barrier (related to the environment, where the child is growing up) is not removed in kindergarten and therefore a Roma child comes to school without the knowledge of the Slovak language.
Bad academic progress is caused by:
- imperfect use of Slovak language (pupil does not understand the lessons),
- large number of excused missed lessons on the second stage (supported by sick excuse notes from paediatricians),
- weak motivation towards education from home and absence of homework (various researches show that motivation and academic progress are associated with socio-economic background of family, children from poor families are less motivated from home and have worse grades),
- loss of motivation by the transfer to the second stage (under the influence of older siblings, by realizing the reality on the labour market – impossibility to employ),
- poverty and social exclusion (lifecycle of poor family does not allow to think about the long-term life strategy, such as employment),
- concentration of Roma pupils from socially disadvantaged environment in common classes (thus their motivation diminishes even more).

Systematic barriers:
- selection of pupils based on academic progress and socio-economic background (existence of Roma and white classes),
- number of pupils in classes,
- methodology of funding the pedagogical assistants,
- methodology of remuneration of teachers working with children from socially disadvantaged environment,
- absence of places in kindergarten (for example kindergarten in the municipality of Blue is not able to cover the capacity requisites of the municipality, Roma children from segregated settlement – despite the interest of parents – don't have the possibility to visit a kindergarten).

1.2 Benefits of zero grade - basic findings

Zero grade is a suitable option for children with delay of compulsory schooling. Among its benefits are:
- the elimination of language barrier (especially by the work of pedagogical assistants)

- the adaptation to the school environment (absenting especially among children who did not attend kindergarten)
- zero grade thus underpins the success in the first grade (the pupil has a greater chance of its mastering by distributing the first grade's curriculum in two years and by acquiring the basics of the Slovak language)
- zero grade guarantees a more successful "start" of a school educational career of Roma pupil from socially disadvantaged environment
- the advantage (vs. kindergartens) is that it provides a regular school attendance (as it is a part of the compulsory education
- smaller class, innovative methods and the possibility of more individualized approach
- provides the time and space, to pupils for psychological, social, cultural and physical maturing.

1.3 *Segregation in zero grades* – basic findings

- Roma children from socially disadvantaged environment do not attend mixed kindergartens, or don't attend kindergartens at all for various reasons. The result of the lack of training in kindergarten and, at the same time, influenced by disadvantages arising from the environment in which they grow up, is their school unpreparedness.
- Zero grades in all schools are ethnically homogeneous – Roma.
- Only children from socially disadvantaged environment are included in zero grades.
- Above mentioned facts cause that low motivated Roma children from socially disadvantaged environment with lower educational results are being educated in joint classes, without better motivated classmates (Roma or non-Roma). These classes are homogeneous ethnically, as well as by the social background of pupils – double separation.
- Class collectives of zero grades often remain unchanged in upper grades as well – the separation of pupils deepens.
- On all surveyed schools, there exist so-called white and Roma classes.
- The school does not align the disadvantage of pupils arising from the environment, in which they grow up – on the contrary, the school deepens it by their separation (systemic disadvantage).

1.4 The main findings of the research

There are Roma children who for various reasons, did not attend kindergarten, or attended segregated (Roma) kindergarten. There are Roma children, who could not attend kindergarten, despite the efforts of parents (for capacity reasons, due to the reluctance from leadership authorities of kindergarten to accept Roma children from segregated settlement).

A large proportion of Roma children who come from segregated settlements and did not attend kindergarten (or attended kindergarten for one year only, or attended segregated kindergarten), come to school unprepared/immature and do not speak the Slovak language. These children, without the minimum pre-school preparation, such as zero grade, fail in the first grade.

Zero grade is the best existing (in the opinion of several experts and parents, the only existing) compensatory tool/programme of education for Roma children, who are unprepared for the school education and for various reasons are unable to attend kindergarten. Currently, there is no other optimal (better) alternative for these children.

A negative consequence of education in zero grades is the concentration of children with the same social background and ethnicity into common classes and their separation from other

pupils of school. In case of continuing of zero-grade graduates in unchanged class group in upper grades (which is commonly done in practice), the segregation tendencies deepen and such strategies contribute to the deepening of the gap between pupils of different ethnicity and socio-economic family status. Such behaviour is not the way to inclusion. On the contrary, it contributes to their social isolation.

In each of the surveyed schools, there exist so-called Roma and white classes. In Roma classes, Roma children with lower educational results and from socially disadvantaged environment are being educated (for example in Red ES we are talking about remedial classes, in which most of the zero-grade graduates continue). White classes are attending non-Roma pupils and several Roma with a better academic progress and better socio-economic family background.

Assigning pupils to classes is not primarily based on their ethnicity, or their social background, but by setting of the system due to living conditions of families of children (such as unavailability of kindergarten) and by the contribution of school strategies, zero grades are ethnically and socially homogeneous. The result of such system setting and strategies of schools is the fact, that Roma children from socially disadvantaged environment – children low motivated from home with a lower educational results – are being educated in common classes without the presence of better motivated classmates (Roma or non-Roma) with a better academic progress. The school and the educational system thus only deepen the disadvantage of children – this situation can be described as a double separation (ethnic and social).

Benefits of zero grades have been identified by participants in relation to Roma children from socially disadvantaged environment (mainly from segregated settlements). These children did not receive the training in kindergarten, or attended kindergarten for one year only, or attended segregated (Roma) kindergarten and they come to elementary school unprepared (with a language barrier). Benefits of zero grades consist mainly of: the child's adaptation to school environment, removing the language barrier of Roma children, an acquisition of skills needed for the further education, higher success rate of graduates in the first grade. By this, zero grade contributes to an increase of chances of a child to succeed at school (at least to acquirement of ISCED 2 level). Participants were not able to specify the direct impact on the pupil in upper grades.

As the zero grade is the only programme of compensatory education offered at the entry to ES, for many children it represents the "rescue" possibility in order to avoid their transfer to specialized class within ES, or to a special elementary school.

Pedagogical participants identified the following barriers to achieving a better success of Roma pupils at school: lack of training in kindergarten (or training in segregated kindergarten or insufficient/short training), language barrier (related to the environment, in which a child is growing up) is not removed in kindergarten and a child comes to school without the knowledge of the Slovak language, low motivation in family, lack of support from parents, loss of motivation (by the influence of older siblings and friends) by the transition to the second stage, poverty and dependence on social allowances, high numbers of missed lessons (excused), low (or no) opportunity to get an employment, demotivation resulting from the educational system. Among the system constraints, they have identified the following: methods of funding of pedagogical assistants, methods of financial remuneration of teachers working with children from socially disadvantaged environment, numbers of pupils in classrooms, low capacity of kindergartens (low availability, or unavailability of training opportunities in kindergarten for Roma children from socially disadvantaged environment).

Other obstacles in education of Roma pupils, identified by the research:

- concentration of Roma pupils from socially disadvantaged environment into joint classes,
- selection of pupils based on the educational results and socio-economic background (existence of so-called Roma and white classes),
- continuation of education of the majority of zero-grade graduates in special education and remedial (specialized) classes – identified on one of the three surveyed schools (Red ES). In this case, zero grade loses its importance and the strategy of assigning its graduates to upper grades suggests a need to monitor / control the accuracy of diagnosis of these children.

References

1. KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. 1. vydanie. Spišská Nová Ves: REF, 2012. 265 s. ISBN 978-80-971181-1-2.

Research project

Príspevok bol vytvorený na základe výskumných zistení z projektu Roma Education Fund (REF): SLO 042 School for Everybody.

Kontaktní údaje

Mgr. Jurina Rusnáková, PhD.
Výskumno-vzdelávacie a poradenské centrum v Spišskej Novej Vsi, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Hviezdoslavova 15, 052 01 Spišská Nová Ves
Tel: +421534412339
email: jrusnakova@ukf.sk

ZAANGAŻOWANIE NAUCZYCIELEK W PRACĘ DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZĄ Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI

COMMITMENT OF TEACHERS IN DIDACTIC AND EDUCATIONAL WORK WITH DISABLED CHILDREN

Małgorzata Rozenbajgier

Abstrakt

Praca z uczniami niepełnosprawnymi wymaga dużego wysiłku i specjalistycznego podejścia. Zarówno nauczycielki klas integracyjnych jak i ze szkół specjalnych podejmują różnorodne zajęcia w pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Najczęściej jest to praca indywidualna a jej skuteczność jest przeciętna. Nakład pracy nauczycielek jest duży. Stosują one różne środki dydaktyczne i współpracują z rodzicami.

Słowa kluczowe: *Szkoła, edukacja, formy pracy, środki dydaktyczne, nauczyciel, uczniowie*

Abstrakt

Work with disabled students requires great effort and a specialist approach. Both teachers of integrated classes as well as these from special school initiate various activities with disabled students. Most frequently, it is individual work whose effectiveness is average. Amount of work put in by teachers is large. They apply various didactic means and cooperate with parents.

Key words: *School, education, forms of work, didactic means, teacher, students*

1.WSTĘP

Praca z uczniami niepełnosprawnymi wymaga od nauczycieli poszerzania wiedzy zarówno o możliwościach jak i ograniczeniach uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciele powinni również wzbogacać swoje umiejętności praktyczne dotyczące metod i form pracy oraz stosować różnorodne pomoce dydaktyczne.

„Dzieci niepełnosprawne to te, które mają wyraźne trudności w realizacji swojego potencjału rozwojowego, tzn. ujawniają istotnie niższy poziom rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego lub fizycznego w porównaniu z innymi dziećmi. Niektóre spośród nich mogą ujawniać odchylenia w dwóch i więcej sferach rozwoju.

Podstawowe idee współczesnej edukacji ogólnej i specjalnej to normalizacja i integracja dzieci niepełnosprawnych. Strategie służące urzeczywistnianiu tych idei obejmują odrzucenie tradycyjnego etykietowania dzieci w zależności od rodzaju niepełnosprawności, którą są dotknięte; niekategorialne podejście w procesie dydaktycznym; deinstytucjonalizację (rezygnację z organizacji szkół i zakładów specjalnych) oraz włączenie dzieci o nietypowym rozwoju w nurt edukacji ogólnej.

Terminy „normalizacja" i „integracja" wyrażają tę samą myśl filozoficzną – pełne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w życiu społecznym, lecz ukazują jej znaczenie z dwóch różnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej. Pojęcie „normalizacja" akcentuje zaangażowanie osoby niepełnosprawnej w proces włączania w szerszą społeczność , jej osobowościowe uczestnictwo w życiu tej społeczności. Termin „integracja" podkreśla aktywność otoczenia, przygotowanie go na przyjęcie osoby niepełnosprawnej. Pierwsze

pozwala patrzeć na zjawisko „wspólnego nurtu" z punktu widzenia celu, zaś drugie – z punktu widzenia procesu czy sposobu osiągania go. (W. Pilecka 2004, s.364 - 366).[1]

"Kształcenie specjalne jest to planowy, systematyczny, zamierzony proces oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego na uczniów niepełnosprawnych. W zależności od wieku, rodzaju i stopnia niepełnosprawności, kształcenie specjalne odbywa się w przedszkolach specjalnych, szkołach (klasach) specjalnych podstawowych, zawodowych i średnich w ramach nauczania indywidualnego oraz innych formacji organizacyjnych. Coraz częściej kształceniem specjalnym objęte są dzieci przewlekle chore. Uwzględnienie trudności, jaką powoduje niepełnosprawność, wymaga stosowania specjalnych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, tak więc np. Dzieci głuche i upośledzone umysłowo uczą się według specjalnych programów nauczania. W innych placówkach dostosowuje się programy szkół masowych, uwzględnia się specyficzne pomoce dydaktyczne (Pańczyk za: G. Tkaczyk 2001, s.45). Celem kształcenia specjalnego jest rewalidacja i resocjalizacja wychowanków. Obowiązują ponadto cele ogólne realizowane w całym systemie oświatowo-wychowawczym. Kształceniem specjalnym nie obejmuje się wszystkich niepełnosprawnych. Przedmiotem jego oddziaływań są tylko ci spośród nich, którzy mają zaburzony proces uczenia się i wymagają kształcenia specjalnego." (G. Tkaczyk 2001, s.45).[2]

1.1 Praca z uczniami niepełnosprawnymi

Praca pedagogiczna z uczniami niepełnosprawnymi obejmuje działania edukacyjne i wychowawcze na wszystkich szczeblach edukacji dziecka. Wielokrotnie jest to praca trudna wymagająca od nauczycieli specjalistycznego podejścia i szczególnego zaangażowania.

„Przewodnim celem edukacyjnym w tej fazie rozwoju intelektualnego i emocjonalnego dziecka jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia w tym:

- umiejętności odróżnienia dobra i zła oraz rozpoznanie pozytywnych uczuć (Józef Kuźma , 2000 b, s. 65 - 71);[3]
- umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytanie, pisanie i rachowanie);
- umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości, rasy itp;
- poczucia przynależności do społeczności lokalnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju;
- umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych;
- rozbudzenia

„Uczniowie upośledzeni umysłowo należą do tej grupy niepełnosprawnych, którzy realizują treści kształcenia specjalnie dla nich opracowane. Przy doborze treści należy oprócz ogólnie przyjętych kryteriów uwzględnić dodatkowo min.:

-prawidłowości występujące w rozwoju uczniów upośledzonych umysłowo;

-cele ich kształcenia i wychowania;

-dyrektywy pedagogiczne formułowane przez współczesną teorię kształcenia i wychowani uczniów upośledzonych umysłowo;

[1] Pilecka W., (2004), Dzieci niepełnosprawne [w:] W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej s. 364

[2] Tkaczyk G., (2001), Kształcenie lekko upośledzonych umysłowo [w:] Cz. Kosakowski (red.), Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo, Toruń, Wydawnictwo edukacyjne „AKAPIT" s. 45, ISBN 83-905248-9-9

[3] Kuźma J., (2000 b), Nauczyciele przyszłej szkoły, Kraków, WN AP s.104-109,

-warunki w jakich będą realizowane treści kształcenia, tzn. przygotowanie nauczycieli do pracy, środki dydaktyczne, wyposarzenie materialne szkół itp. „ (A. Mikrut, J. Wyczesany 1998, s.19).[4]

„Nauczyciel – wychowawca, który ma podejmować trud wychowania kreatywnego, myślącego i dążącego do samorozwoju dziecka – ucznia - wychowanka, zwłaszcza dziecka z określoną niepełnosprawnością, sam musi być kreatywny w działaniu, a przy tym w pełni kompetentny, poszukujący i zdolny do twórczego swego rozwoju (por.M. Grzegorzewska, 1958,1988, 1964; M. Teśluk 1999 za: E. M. Minczakiweicz 2004 s.238). Aktywność twórcza nauczyciela winna wyrażać się w jego gotowości do projektowania i weryfikowania otwartych sytuacji edukacyjnych, których podmiotem jest dziecko. Jego kompetencja w pełnym tego słowa znaczeniu, to nie tylko zgromadzona wiedza, stanowiąca o poziomie jego osobistego doświadczenia, ale też określona zdolność do działania, przetwarzania, przekształcania i modyfikowania sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko, zwłaszcza dziecko niepełnosprawne.

E.M Minczakiewicz zauważa, że „ nauczyciel, jakiego potrzebuje dzisiejsza szkoła – to nie tylko „niezależny profesjonalista", ale człowiek, wolnomyśliciel i kreator wychowania, który drogą autorefleksji i negocjacji, transgresji zdolności facylitatorskich potrafi wyzwalać ciekawość ucznia, a tym samym zachęcać go do poszukiwania własnego sposobu życia i realizacji dążeń swej przyszłości. Który potrafi rozwijać różnorodne jego zainteresowani"[5]

Nauczyciele w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym powinni wykorzystywać różne metody i formy pracy, pomoce dydaktyczne oraz indywidualne podejście do każdego ucznia. Podejście to powinno cechować zrozumienie, życzliwość i akceptację każdego ucznia oraz motywowanie go do pracy.

Zdaniem W. Dykcika (2001, s. 66 – 75)[6] „nowe paradygmaty edukacyjne preferują wykorzystanie przede wszystkim:

- metod aktywnego nauczania i uczenia się przez działanie, odkrywania i przeżywania sytuacji zadaniowych,
- naturalnego bogactwa treści, wielości form i metod stymulacji do samodzielnej twórczej aktywności dziecka,
- wielofunkcyjnego, wielostronnego i wielozadaniowego kształcenia osobowości ucznia, z wykorzystaniem wszystkich jego indywidualnych zdolności oraz potencjalnych możliwości i zainteresowań,
- nieautorytarnych, partnerskich oraz wyzwalających motywację metod osiągania sukcesu, z przestrzeganiem zasad akceptacji, osiągnięć i życzliwości wobec dziecka,
- zindywidualizowanego kształcenia i wychowania z wykorzystaniem wszelkich możliwości, niekonwencjonalnych środków i sytuacji".

Uczenie się uczniów niepełnosprawnych może być w różny sposób zaburzone. Związane to jest z rodzajem i stopniem niepełnosprawności danego ucznia. Dlatego proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych jest złożony a jego efekty zależą od wielu czynników.

„Jednym spośród nich jest rodzaj i stopień zaburzenia, bądź odchylenia od normy. Tak więc inaczej jest organizowany proces rewalidacyjny uczniów z wadami słuchu, a inaczej upośledzonych umysłowo. (…) Inaczej też organizowany jest proces kształcenia upośledzonych umysłowo w zależności od stopnia upośledzenia. (…) Innym kryterium

[4] Mikrut A., Wyczesany J., (1998), Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP s.19

[5] Minczakiewicz E., M., (2004), Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.) Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak" s.238 - 239

[6] Dykcik W.,(2001),Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej [w :] W. Dykcik (red.) , Pedagogika specjalna, Poznań , WN UAM, s.72, s. 66-75

decydującym o procesie kształcenia są cele i treści kształcenia. W procesie nauczania-uczenia się realizowane są dwa rodzaje celów: cele, jakie realizowane są w przypadku dzieci w normie intelektualnej, a także cele rewalidacyjne. Treści nauczania są przy tym tak dobrane, że ich realizacja przebiega równocześnie. Kolejnym czynnikiem decydującym o procesie kształcenia jest jego organizacja. Otóż system ten jest komplementarny w stosunku do systemu szkolnego dzieci w normie intelektualnej. Posiada jednak pewne różnice wynikające z potrzeb uczniów niepełnosprawnych. O efektywności kształcenia specjalnego decyduje przygotowanie do pracy nauczyciela. Nauczyciel będzie osiągał w procesie nauczania – uczenia się założone cele, jeżeli będzie znał bardzo dobrze swoich uczniów, będzie znał i umiał stosować odpowiednie metody nauczania oraz środki dydaktyczne, posiądzie umiejętność odpowiedniej organizacji procesu nauczania. Ważnym czynnikiem wpływającym na jakość kształcenia specjalnego jest baza materialna. Proces ten może przebiegać prawidłowo, o ile będzie organizowany w odpowiednio przygotowanych salach, a uczniowie wyposażeni są w stosowne urządzenia i środki dydaktyczne. ” (G. Tkaczyk s. 46).[7]

Obok tych umiejętności w procesie nauczania i wychowania uczniów niepełnosprawnych istotne jest posiadanie przez nauczycieli umiejętności psychospołecznych. Zaliczyć do nich należy autentyzm, akceptację i rozumienie empatyczne.

(…) ”postawa autentyzmu polega na tym, iż przejawiająca ją osoba pozostaje w swym zachowaniu tym, kim jest naprawdę; zrywa z wszelką fasadowością i graniem jedynie określonej roli. Jest szczera, otwarta w kontaktach z innymi, ma zaufanie do siebie i innych oraz jest świadoma własnych uczuć.(…) Wypowiedzi i działania jej są zgodne z przeżywanymi przez nią doznaniami i odczuciami.

Akceptacja jako następna z postaw wychowawców wobec dzieci zakłada w szczególności uznanie ich takimi, jakimi są naprawdę. Wychodzi się tu założenia, że czym innym zgoła są zachowania wychowanka, a czym innym on sam jako osoba ludzka, której przysługuje takie samo prawo do wewnętrznej autonomii i indywidualnego rozwoju, jak ludziom dorosłym. Stąd też można nie zgadzać się z jego sposobem postępowania, a nawet odczuwać oburzenie z tego powodu, ale nigdy nie należy okazywać mu dezaprobaty.

W rozumieniu empatycznym – jako kolejnym warunku skutecznego wychowania – wychodzi się z założenia, że każdy człowiek żyje swym własnym wewnętrznym świecie przeżyć i postrzega świat zewnętrzny w pewien osobliwy sposób, nadając mu tylko przez niego samego odczuwane znaczenie. Centrum jego wewnętrznego świata stanowi on sam jako osoba ludzka. Świat ten jest dla niego „rzeczywistością”, która odpowiednio zabarwia jego sposób postrzegania świata zewnętrznego i reagowania na niego. Nic więc dziwnego, że różni ludzie rozmaicie reagują na te same bodźce w świecie zewnętrznym. Reagują tak w zależności od tego, jaki jest wewnętrzny świat ich przeżyć. Dlatego zrozumieć zachowanie drugiego człowieka można jedynie poprzez podjęcie próby widzenia świata zewnętrznego jego własnymi oczami, tj. przez pryzmat jego wewnętrznych doświadczeń i przeżyć, a więc niejako przez wewnętrzny jego system odniesienia jako osoby ludzkiej. Dopomaga w tym rozumienie empatyczne, polegające na uważnym wsłuchaniu się w wypowiedzi – reakcje drugiego człowieka łącznie z intensywnym usiłowaniem wczuwania się w jego doznania, uczucia i myśli” (M. Łobocki 1994, s.21 za: G. Tkaczyk 2001, s.59).[8]

[7] Tkaczyk G., (2001), Kształcenie lekko upośledzonych umysłowo [w:] Cz. Kosakowski (red.), Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo, Toruń, Wydawnictwo edukacyjne „AKAPIT” s. 46

[8] Tkaczyk G., (2001), Kształcenie lekko upośledzonych umysłowo [w:] Cz. Kosakowski (red.), Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo, Toruń, Wydawnictwo edukacyjne „AKAPIT” s. 59

2. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Celem podjętych badań było poznanie pracy nauczycielek w klasach integracyjnych oraz w ośrodkach szkolno wychowawczych. Zbadano 59 nauczycielek ze szkół specjalnych oraz 54 z klas integracyjnych. Łącznie zbadano 113 nauczycielek. Badania przeprowadzono w 2013 roku na terenie Małopolski.[9] W badaniach zastosowano ankietę, w której zawarto pytania otwarte i zamknięte. Badane nauczycielki miały możliwość dokonywania wielokrotnej odpowiedzi.

3. WYNIKI BADAŃ

Praca z uczniami niepełnosprawnymi wymaga wysiłku i ogromnego zaangażowania ze strony nauczycieli. Podejmują oni trud nauczania i wychowania dzieci, które wymagają szczególnej troski i wsparcia.

Zdaniem Z. Brańki, M. Kuźmy (1996 s.45)[10] „Nauczyciele zapewniają dzieciom udział w różnych formach współdziałania czy współuczestnictwa. Scalanie jest dominującym zadaniem wychowawczym, które w przyszłości będzie miało oddźwięk społeczny, gdyż od przygotowania zdrowej części społeczeństwa zależeć będzie indywidualny rozwój jednostki niepełnosprawnej"

Wyniki badań dotyczące pracy nauczycielek z klas integracyjnych i ze szkół specjalnych zaprezentowano w poniższych tabelach oraz przedstawiono graficznie na wykresach.

Tabela nr 1. Praca z uczniami niepełnosprawnymi

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Zajęcia dodatkowe	12	14.3	32	40.5	44	27.0
Dodatkowe lekcje	18	21.4	5	6.3	23	14.1
Zajęcia wyrównawcze	39	46.4	38	48.1	77	47.3
Zajęcia logopedyczne	15	17.9	12	15.2	27	16.6
Zajęcia ruchowe	36	42.9	27	34.2	63	38.7
Gry edukacyjne	34	63.0	39	66.1	73	64.6

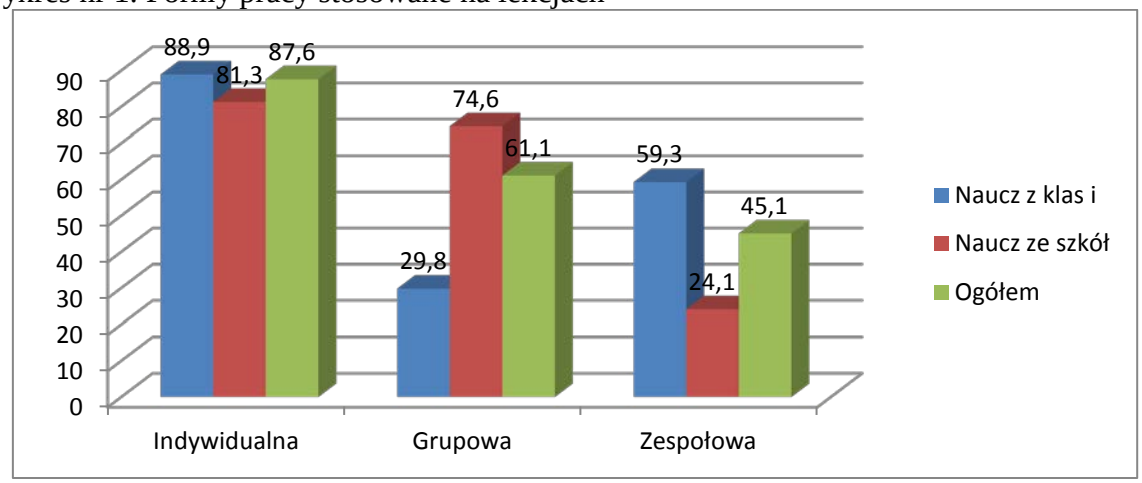
Nauczycielki w grupie ogółu badanych najczęściej stosują w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi gry edukacyjne 64.6 %, zajęcia wyrównawcze 47.3 % oraz zajęcia ruchowe 38.7 %. Częstotliwość tych działań jest podobna w obu grupach badanych nauczycielek. Nauczycielki z klas integracyjnych najczęściej podejmują gry edukacyjne 63 % oraz zajęcia wyrównawcze 46.4 % natomiast nauczycielki ze szkół specjalnych najczęściej podejmują gry edukacyjne 66.1 %, zajęcia wyrównawcze 48.1 % a także zajęcia dodatkowe 40.5 %.

Właściwie dobrane formy pracy na lekcji decydują w dużej mierze o skuteczności pracy nauczycieli. Istotne jest to, by były one dostosowane do możliwości i potrzeb nauczanych uczniów.

[9] Wyniki badań zostały zaprezentowane na Międzynarodowej Multidyscyplinarnej Konferencji Naukowej w dniach 14-15 XI 2013 roku zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

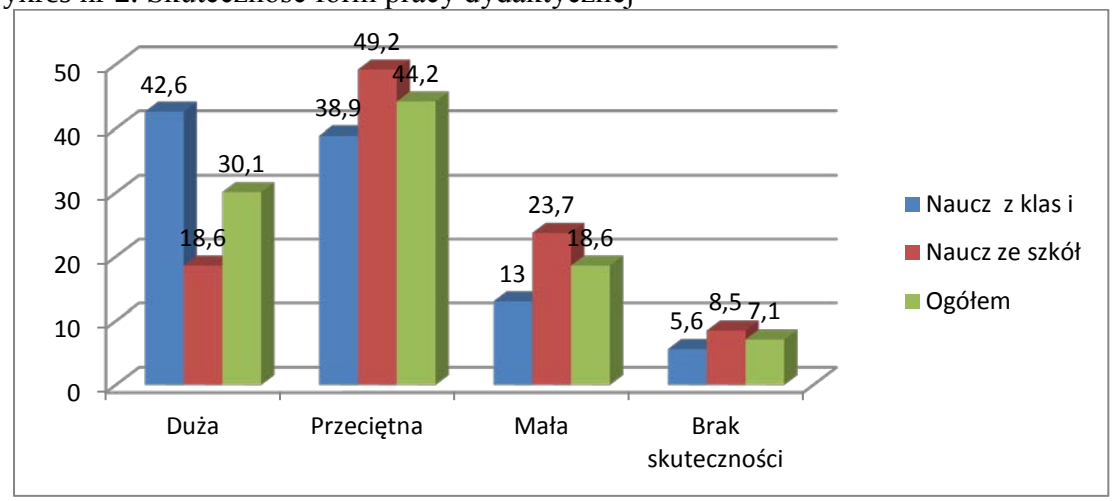
[10] Brańka Z., Kuźma M., (1996), Integracja dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej [w:] J. Pilecki, M.A. Winzer (red.) Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP

Wykres nr 1. Formy pracy stosowane na lekcjach



Nauczycielki z grupy ogółu badanych 87.6 % najczęściej podejmują pracę indywidualną z uczniami niepełnosprawnymi. Taką pracę preferują nauczycielki klas integracyjnych oraz ze szkół specjalnych. Praca grupowa jest częściej podejmowana przez nauczycielki ze szkół specjalnych a praca zespołowa przez nauczycielki z klas integracyjnych.

Wykres nr 2. Skuteczność form pracy dydaktycznej



Badane nauczycielki z grupy ogółu badanych oceniają skuteczność pracy dydaktycznej jako przeciętną 44.2 % badanych i dużą 30.1 %. Nauczycielki z klas integracyjnych uważają, że skuteczność ich pracy jest duża 42.6 % wypowiedzi i przeciętna 38.9 %. Natomiast nauczycielki ze szkół specjalnych sądzą, iż skuteczność ich pracy jest przeciętna 49.2 % wypowiedzi oraz mała 23.7 % badanych. Nieliczni badani dostrzegają brak skuteczności swojej pracy.

Tabela nr 5. Czynniki uzależniające skuteczność form pracy

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Systematyczna praca	42	77.8	49	83.1	91	80.5
Częste utrwalanie materiału	29	53.7	37	62.7	66	58.4
Zadania powtórzeniowe	28	51.9	21	35.6	49	43.4
Różne formy pracy	22	40.7	31	52.5	53	46.9

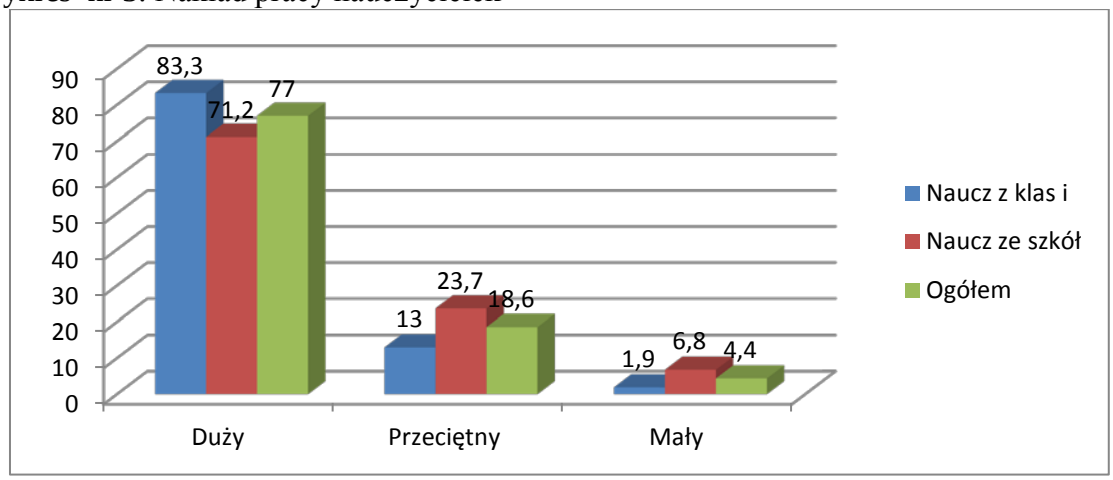
Ponad połowa ogółu badanych nauczycielek zauważa, że systematyczna praca oraz częste utrwalanie materiału przynoszą najlepsze efekty. Zarówno nauczycielki klas integracyjnych jak i ze szkół specjalnych podkreślają, że systematyczna praca i częste powtarzanie materiału wpływają na skuteczność pracy i osiągane efekty.

Tabela nr 6. Środki dydaktyczne stosowane na zajęciach

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Plansze	43	79.6	24	40.7	67	59.3
Tablice	19	35.2	22	37.3	41	36.3
Plakaty	12	22.2	31	52.5	43	38.1
Krzyżówki	18	33.3	28	47.5	46	40.7
Zeszyty ćwiczeń	41	75.9	34	57.6	75	66.4
Puzzle	8	14.8	29	49.2	37	32.7
Koła skojarzeń	7	13.0	15	25.4	22	19.5
Ilustracje	37	68.5	52	88.1	89	78.8

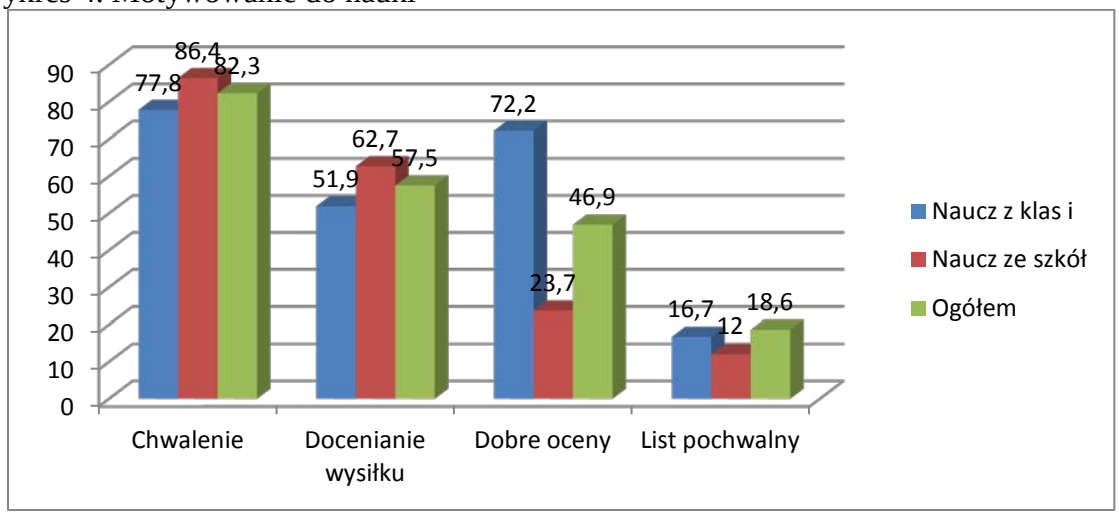
Najczęściej stosowane środki dydaktyczne w grupie ogółu badanych to ilustracje 78.8 % zeszyty ćwiczeń 66.4 % oraz plansze. 59.3 % W grupie nauczycielek klas integracyjnych dominują plansze 79.6 %, zeszyty ćwiczeń 75.9 % oraz ilustracje 68.6 % badanych a w grupie nauczycielek ze szkół specjalnych ilustracje 88.1 %, zeszyty ćwiczeń 57.6 % oraz plakaty 52.5 %.

Wykres nr 3. Nakład pracy nauczycielek



Badane nauczycielki uważają, że ponoszą duży nakład pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Tak sądzi 77 % ogółu badanych. Praca z uczniami niepełnosprawnymi wymaga od nauczycielek z klas integracyjnych i ze szkół specjalnych dużego zaangażowania co zostało potwierdzone badaniami.

Wykres 4. Motywowanie do nauki



Ponad 80 % ogółu badanych nauczycielek motywuje do nauki poprzez stosowane pochwały. Ponad 50 % nauczycielek docenia również wysiłek dziecka. W klasach integracyjnych nauczycielki najczęściej chwalą uczniów i stawiają dobre ceny natomiast w szkołach specjalnych nauczycielki stosują również pochwały ponad 86 % badanych i docenia wysiłek ucznia 62.7 %.

Tabela nr 7. Zainteresowanie problemami uczniów

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Jestem otwarta na problemy	38	70.4	46	78.0	84	74.3
Jestem gotowa do pomocy	49	90.7	42	71.2	91	80.5
Pomagam sama	29	53.7	39	66.1	68	60.2
Kieruję do pedagoga	13	24.1	11	18.6	17	15.0
Kieruję do specjalisty	9	16.7	17	79.7	26	23.0
Rozmawiam z rodzicami o problemie ucznia	38	70.4	47	79.7	85	75.2
Rozwiązuje problem z uczniem	41	75.9	32	54.2	73	64.6

Nauczycielki z grupy ogółu badanych są w większości przypadków otwarte na problemy uczniów i są gotowe do pomocy. Badane osoby pomagają najczęściej samodzielnie lub kierują ucznia do specjalisty albo rozmawiają z rodzicami o problemie ucznia. Podobne wyniki występują w obu grupach badanych.

Tabela nr 8. Trudności w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Problemy z zachowaniem	48	88.9	23	39.0	71	62.8
Trudności w matematyce	32	59.3	43	72.9	75	66.4
Trudności z chemią i fizyką	12	22.2	25	42.4	37	32.7
Problemy z wypowiadaniem się	16	29.6	36	61.0	52	46.0

Trudności towarzyszące nauczycielkom w pracy najczęściej dotyczą trudności w matematyce w opinii 66.4 % badanych oraz problemy z zachowaniem w opinii 62.8 % badanych. W klasach integracyjnych dominują trudności z zachowaniem i trudności z matematyką natomiast w szkołach specjalnych trudności z matematyką i z wypowiadaniem się.

Tabela nr 9. Współpraca z rodzicami

Odpowiedzi	Badani				Ogółem N = 113	
	Nauczycielki z klas integracyjnych N = 54		Nauczycielki ze szkół specjalnych N = 59			
	L	%	L	%	L	%
Informowanie o osiągnięciach uczniów	44	81.5	34	57.6	78	69.0
Rozmowy o zachowaniu uczniów	38	70.4	24	40.7	62	54.9
Udzielanie wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem niepełnosprawnym	43	79.6	54	91.5	97	85.8

Nauczycielki z grupy ogółu badanych współpracując z rodzicami najczęściej udzielają wskazówek dotyczących pracy z dzieckiem niepełnosprawnym 85.8 %, przekazują informacje dotyczące osiągnięć uczniów 69 % oraz udzielają wskazówek dotyczących pracy z uczniem niepełnosprawnym 54.9 %. Nauczycielki z klas integracyjnych częściej informują rodziców o osiągnięciach szkolnych, udzielają wskazówek dotyczących pracy z uczniem niepełnosprawnym i rozmawiają o zachowaniu uczniów natomiast nauczycielki ze szkół specjalnych częściej udzielają wskazówek dotyczących pracy z uczniem niepełnosprawnym i informują rodziców o osiągnięciach szkolnych.

Zdaniem A. Maciarz, 1997 s. 20-22 „Psychoemocjonalna integracja dzieci niepełnosprawnych w środowisku szkolnym oraz pozytywne osiągnięcia edukacyjne tych uczniów będą wtedy, gdy dokonają się w szkole zmiany tzn. odrzucone zostaną zasady:

- to dziecko jest najlepsze, które umie najwięcej i przyjęcie nowej zasady, że każde dziecko jest dobre na miarę swoich możliwości,
- wymuszania od dzieci jak największych osiągnięć i przyjęcie zasady wspierania ich pełnego rozwoju”.[11]

Przeprowadzone badania dostarczyły informacji o pracy nauczycielek z dziećmi niepełnosprawnymi. Praca ta wymaga ogromnego zaangażowania w nauczanie i wychowanie dzieci niepełnosprawnych. Jest to trudna i żmudna praca wymagająca szczególnej cierpliwości i wytrwałości nauczycielek. Muszą one wielokrotnie powtarzać materiał by nauczyć swoich uczniów nowych treści lub wielokrotnie ćwiczyć by wyuczyć określonego zachowania. Badanie nauczycielki podkreślają, że systematyczna praca, częste powtarzanie materiału, różne formy pracy, motywowanie do nauki oraz zainteresowanie problemami uczniów a także współpraca z rodzicami wpływają na skuteczność pracy i osiągane efekty. Mimo, że praca jest trudna to przynosi ona wymierne efekty widoczne w posiadanych umiejętnościach dzieci niepełnosprawnych.

Bibliografia

1. Brańka, Z., Kuźma, M., Integracja dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej W. J. Pilecki, M. A. Winzer (red.) *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci*

[11] Maciarz A., (1997), Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych .Rocznik Naukowo – Dydaktyczny, Prace Pedagogiczne XX z. 186, Kraków , WSP, s. 20, s.20-22

niepełnosprawnych, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP 1996. 45 s. ISBN 83-86841-41-9
2. Dykcik W., *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej* W. W. Dykcik (red.) , *Pedagogika specjalna*, Poznań , WN UAM, 2001. 66-75 s.
3. Kuźma J., Nauczyciele przyszłej szkoły, Kraków, WN AP 2000 b. s.104-109 ISBN 978-83-7587-100-5
4. Kuźma J., Nauczyciele przyszłej szkoły wobec nauczania zintegrowanego W. H. Kosętka, J. Kuźma (red.) , *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków, WN AP 2000 a. 65-71s.
5. Maciarz A., Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. Rocznik Naukowo – Dydaktyczny, Prace Pedagogiczne XX z. 186, Kraków , WSP, 1997. 20-22 s.
6. Mikrut A., Wyczesany J., Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, 1998, 19 s. ISBN 83-87513-18-0
7. Minczakiewicz E., M., Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.) *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak" 2004. s.238 – 239 s. ISBN 83-89501-22-8
8. Pilecka W., (2004), Dzieci niepełnosprawne W. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona (red.), *Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej 2004. 364 s. ISBN 83-7271-287-5
9. Tkaczyk G., (2001), Kształcenie lekko upośledzonych umysłowo, Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne" AKAPIT" ISBN 83-905248-9-9

Kontakt do autora

Małgorzata Rozenbajgier
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
ul. Ingardena 4
30-060 Kraków
Polska
E- mail rozenbajgier.m@interia.pl

EVA DŘÍZGOVÁ – JIRUŠOVÁ, PEDAGOG SÓLOVÉHO ZPĚVU XXI. STOLETÍ

EVA DŘÍZGOVÁ – JIRUŠOVÁ, THE VOCAL SINGING PEDAGOGUE OF XXI CENTURY

Markéta Szendiuchová

Abstrakt

Tento text je zaměřen na osobnost pěvecké pedagogiky, Evu Dřízgovou – Jirušovou, která v současnosti pedagogicky působí na Janáčkově konzervatoři a Gymnáziu v Ostravě a na Katedře sólového zpěvu Fakulty umění Ostravské univerzity. Cílem je rozbor některých dílčích aspektů výuky sólového zpěvu, s možností inovovat současnou pěveckou pedagogiku v širším kontextu.

Klíčová slova: *Eva Dřízgová – Jirušová, vokalíza, zpěv, metodika, didaktika, pedagogika*

Abstract

This text is focused on a personality of singing pedagogy, Mrs. Eva Dřízgová -Jirušová who is currently teaching at Janacek´s Conservatory, also at Ostrava Gymnasium, as well as at Department of Vocal Studies at Faculty of Fine Arts of Ostrava University. The aim is the analysis of some particular aspects of vocal singing education, with possibility to innovate the present vocal pedagogy in a broader context.

Key words: *Eva Dřízgová – Jirušová, vokalises, singing, methodology, didactics, pedagogy*

1 ÚVOD

Eva Dřízgová – Jirušová[1], osobnost, kterou v oblasti současné vážné hudby, zvláště pak sympatizantům opery a komorní hudby není nutno představovat. V tomto příspěvku bych ráda zaměřila pozornost na její pedagogickou práci. Přece jen však pro pochopení dílčích vazeb, je důležité vzít v úvahu i skutečnosti, které vyplívají z její umělecké činnosti a které tvoří celou její pedagogickou individualitu.

Pedagogická činnost Evy Dřízgové – Jirušové započala v roce 2000 na Janáčkově konzervatoři v Ostravě, nyní na Janáčkově konzervatoři a Gymnáziu v Ostravě. Od roku 2008 je pedagogem zpěvu také na Katedře sólového zpěvu Fakulty umění Ostravské univerzity. V našem pedagogickém prostředí je celkem ojedinělou záležitostí, že působí jak na středoškolském stupni vzdělávání, tak i na stupni vysokoškolském. A z hlediska potřeby několikaletého procesu výuky zpěvu je to samozřejmě intencionální přístup v pedagogice Evy Dřízgové – Jirušové.

Podle typologie pěveckých pedagogů je osobnost Evy Dřízgové – Jirušové ideálním typem pedagoga. Jde o typ smíšený[2], který spojuje teorii s praxí výkonného umělce. K profilu

[1] od roku 1985 je sólistkou Národního divadla moravskoslezského v Ostravě. Také je dvojnásobnou nositelkou Ceny Thálie. První získala v roce 1996 (Mimi., G. Puccini – Bohéma), druhou v roce 1998 (Melisanda., C. Debussy – Pelleas a Melisanda.

[2] VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, J.:*Didaktika zpěvu pro sólisty, sborové pěvce a budoucí pěvecké pedagogy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, s. 75.

pěveckého pedagoga patří však nejen umělecká praxe, ale také pedagogický optimismus, vztah k člověku, pěvecko-pedagogický talent, který na teoretické bázi spolu s tvořivou fantazií a pochopením pro individualitu žáka tvoří gró pedagogické osobnosti.

Na posledním místě, nikoli z hlediska důležitosti, bych zmínila odbornost pedagoga. Mělo by jít o co nejširší rozhled v oblasti psychologie, pedagogiky, anatomie a fyziologie hlasového ústrojí, odborné literatury o zpěvu, pěvecké metodiky, nevyjímaje ani okruh literatury populárně-naučné. Přidanou hodnotou a samozřejmostí je podmínka celoživotního vzdělávání[3], platná pro výše zmíněné a mnohonásobně cenná v oblasti literatury zpěvní, jenž obsahuje veškerý notový materiál, a která bude předmětem našeho zájmu.

2 HISTORICKÉ VAZBY DNEŠNÍ PĚVECKO PEDAGOGICKÉ PRAXE

Pokusíme-li se vzít stav současné moderní pedagogické praxe a její aktuální stav, musíme ji zvážit v širším kontextu a také historických souvislostech. Jaký stav pěveckého umění, pěvecké techniky byl před třemi sty, čtyřmi sty lety? Co bylo cílem a jaké cíle od absolventů konzervatoří a vysokých uměleckých škol máme dnes? Samozřejmě, že v takto vzdálené historii neexistovala odborná institucionální výchova, jakou známe dnes.[4]

Z historického hlediska je naprosto unikátní období konce 16. a počátku 17. století. Svět instrumentalistů a vokalistů se odehrával v harmonii a symbióze, která byla příčinnou pro vzájemné podněcování fantazie a improvizace. Později mnozí virtuosové *Giuseppe Tartini* (1690-1770), *Francesco Geminiani*[5] (1687-1762) poukazovali na příbuznost mezi nástroji a lidským hlasem a považovali lidský hlas za svůj vzor.[6] Řevnivost v kladném smyslu slova vyústila v potřebu pěvců konkurovat virtuózní technice instrumentalistů, která eskalovala výkony kastrátů, jenž vévodily hudebním produkcím bezmála tři století.

Snaha o ovládnutí hlasu jako hudebního nástroje zapříčinila vznik mnoha teoretických spisů a traktátů, které položily základy pro pěveckou pedagogiku dnešní doby. Z mnohých uvedu jen ty, které se pojí s předmětem našeho zájmu. V roce 1556 vyšla „Pratica musica“ *Hermanna Fincka* (1527-1558), v níž autor doporučuje cvičení na solmizační slabiky za účelem vyrovnání zvuku. Také na tehdejších italských konzervatořích (Collegi di musica) byla prvním metodickým postupem ve výuce solmizace. Tento školský systém existoval již od 16. století a ještě na přelomu 17. a 18. století *Pier Francesco Tosi* (1653-1732) soustavně pojednává o výuce zpěvu ve svém „Opinioni de ´ cantori antichi e moderni o sieno osservazioni il canto figurato“ (1723). O lidském hlase jako o hudebním nástroji pojednává spis *Giuseppe Zarlina* (1517-1590) „Institutioni harmoniche“ z roku 1558. Pravidla cvičení, návod na cvičení ozdobného zpěvu, mj. i anatomii hlasového orgánu najdeme ve spise neapolského zpěváka a lékaře *Camillo Maffei* „Discorso della voce“[7] z roku 1562.

---

[3] která na tomto místě je myšlena spíše obecně. Nicméně platí, že Eva Dřízgová – Jirušová je v současnosti doktorandkou Fakulty umění Ostravské univerzity ve studijním programu Interpretace a teorie interpretace.

[4] Vznik Pražské konzervatoře se pojí s rokem 1811, jedná se o instituci, která patří k nejstarším školám svého typu v Evropě, obor zpěv se začal vyučovat později, až v roce 1817.
Pro ilustraci uvádím také vznik Vyšší hudebně pedagogické školy (1953), dnešní Janáčkova konzervatoř a Gymnázium v Ostravě.

[5] přezdívaný „Il Furibondo“. Toto označení vystihovalo jeho energetickou hru na housle. *Geminiani* přestože byl skladatelem převážně hudby instrumentální (houslové koncerty, sonáty), měl vztah i k hudbě vokální. Možnou paralelou ke zpěvu by mohlo být jeho přátelství a pracovní styky s *G. F. Händelem* (1685-1759), jehož dominantní je především tvorba vokálně instrumentální, operní, kantátová a oratorní.

[6] CELLETTI, R.: *Historie belcanta*. Praha: Ladislav Horáček-Paseka, 2000, s. 7.

[7] „Discorso della voce a del modo d´apparare di canto rdi gargante“.

2.1 Solmizační řada

Pramen zpěvu solféží na solmizační slabiky pochází však ze soustavy slabik *Quida z Arezza* (asi 990-1050), které jsou odvozeny z počátečních veršů svatojánského hymnu (příloha č. 1).

Příloha č. 1 Solmizační slabiky ve svatojanském hymnu

Jedná se o hexachord, vzestupnou diatonickou řadu s půltónem uprostřed, dnešní c d e f g a. První slabiky veršů ut, re, mi, fa, sol, la odpovídají předešlé tónové řadě. Hexachordální solmizace se udržela až do 16. století, pak byla mírně obměněna a rozšířena do oktávy. V 18. století byla slabika ut nahrazena slabikou do pro snazší výslovnost. Dnes se jí užívá zvláště v románských zemích (Španělsko, Portugalsko, Francie, Itálie).

Od poloviny 16. století přišla řada pokusů tuto solmizační řadu inovovat. Kupříkladu belgický skladatel *Hubert Waelrant* (1517-1595) zaváděl tvz. bocedisaci (bo, ce, di ga, lo, ma, ni). V roce 1750 se například *Carl Heinrich Graun* (1704-1759) snažil o zavedení jiné tónové abecedy, tvz. damenisace podle slabik da, me, ni, po, tu, la (příloha č. 2).

Příloha č. 2 *Ferdinand Sieber* (1822-1895) – 10 Vocalisen und Solfeggien, op. 46

Z mnohých návrhů se žádný neujal, mimo návrhu pojmenování si jako označení tónu h.

3 VOKÁLNÍ PEDAGOGICKÁ PRAXE

Faktem zůstává, že současná pedagogická praxe je v tomto směru prováděcí praxe zpěvu, ať už solfeží[8] nebo vokalíz, na ústupu. Potvrzuje to také významná pedagožka *Franziska Martienssen-Lohman* (1887-1971): „Solmizační slabiky se v rámci určité pěvecké šablony ještě dnes používají ke stálému hlasovému cvičení: zpívání s těmito rychle se měnícími

[8] výraz odvozený z francouštiny, označuje menší vokální útvar intonovaný na solmizační slabiky i na jiné systémy slabik. Pro solféže zpívané pouze na vokál se ujal termín vokalíza.

slabikami, které vždycky příslušejí k týmž notám, představuje druh početní úlohy, která žáka zaměstnává muzikálně, aniž by jej hlasově či jakkoli podněcovala.[9]

Dále pod heslem „Solfeže a vokalízy“ rozvádí: „Cvičení těchto etud se zvláště osvědčuje, když se každá jednotlivá studuje v různých tempech a ve všech dosažitelných tóninách, v mezzoforte i mezzopianu a s technicky už vypracovanými uvolňujícími slabikami nebo vokály - v živém intonačním rytmu a přísné intonační kontrole.[10]

Skutečností zůstává fakt, že solféže a vokalízy tvoří základní penzum několika prvních ročníků všech středních odborných škol uměleckého typu u nás. Zůstávají základním průpravným cvičením a nástrojem k překonání různých technických problémů. (intervalu tercie, kvarty, kvinty, sexty, septimy, oktávy., melodických ozdob jako například obal, příraz odraz, skupinka, trylek, nátryl, mordent., stupnic diatonických, molových, chromatických., dále k například k procvičení synkop, běhů, arpeggia, apod.)

Na Janáčkově konzervatoři a Gymnáziu v Ostravě je tato instrukční zpěvní literatura součástí prvních tří ročníků z celkové šestileté doby studia. V prvním ročníku jedním z výstupů je stavba vokálů ve střední hlasové poloze. V minimu povinného učiva žák mimo jiné nastuduje osm vokalíz, z nichž dvě jsou také zkušební látkou tohoto ročníku. Ve druhém ročníku navazuje výstupem s požadavkem na zdokonalení neutralizace vokálů. Povinností je nastudovat deset vokalíz, z nichž opět dvě jsou zkušební látkou. A konečně ve třetím ročníku žáci propojují technický stupeň rozvoje s přípravou jednoduchých melodických ozdob. Učivem zůstává stejně jako v ročníku prvním, nastudování osmi vokalíz, z nichž dvě jsou součástí zkušební látky.[11]

Vokalízy však nejsou ani zcela vyloučeny na vysokoškolském stupni. Na Fakultě umění Ostravské univerzity stále zůstávají součástí požadavků k přijetí ke studiu. Otázkou však zůstává, jak vzkřísit minulost, jak ji inovovat, jakým způsobem můžeme dále efektivně využívat didakticko-metodické základy zpěvní literatury tohoto typu?

Vokální pedagogická praxe je v současnosti taková, že zpěv vokalíz je možno provádět pěti způsoby:

1) zpěv vokalízy na libovolný vokál nebo samohlásku (a, e, i, o, u).
2) zpěv na slabiku (ra, la, ma, va, atd., během vokalízy se opakovaně slabika nasazuje v kontextu hudební fráze).
3) solmizace (tónová řada c, d, e, f, g, a, h, c odpovídá do, re, mi, fa, sol, la, si, do).
4) solmizace v daných tóninách na slabiky do, re, mi atd. Do odpovídá notě c, pokud je tóninou C dur nebo c moll. Jinak je prvním stupněm tóniny, ve které je vokalíza napsána (příloha č. 3, viz druhý řádek).

Příloha č. 3 *Giuseppe Concone* - 25 hlasových cvičení, op. 10

[9] MARTIENSSEN-LOHMANN, F.: *Vzdělaný pěvec*. Pardubice: KORA, 1994, s. 250.
[10] tamtéž
[11] ŠVP Janáčkovy konzervatoře a Gymnázia v Ostravě., neexistuje ve veřejné podobě. Byl mi zapůjčen v prezenční formě.

5) zpěv textové předlohy (výjimka v instrukční literatuře zpěvní, kterou tvoří *Nicola Vaccai* (1790-1848) se svoji Metodo pratico de canto.[12] (příloha č. 4)

Příloha č. 4 *N. Vaccai* - Metodo pratico de canto

Velmi podnětná je i instrukce autora, kterou podává při každém dílčím úkolu. Vaccai píše: „Tato lekce se začíná v tempu Adagio, pak se zrychluje až do tempa Allegro, dle možností pohyblivosti hlasu studenta.“ Dále pak podrobněji rozvádí návod na provedení vokalízy.[13]

[12] Text jednotlivých vokalíz je poezií *Pietra Metastasia* (1698-1782). *Vaccai* v předmluvě vysvětluje: „nalezl jsem pro jednoduché tóny diatonické stupnice slova krásné poezie Metastasiovy, abych jimi nahradil pouhé názvy not, které nemají smyslu,…“

[13] „Technika a styl: Toto je první cvičení, které bere v úvahu pohyblivost zpěvu. Je důležité pro realizaci romantické virtuózní vokality rossiniovské nebo verdiovské, aby každý typ hlasu, těžký nebo vysoký, malý nebo s velkým volumem, mužský nebo ženský, mohl nabýt umění techniky zpěvu koloratury. Krátká arietta, na první pohled jednoduchá a chytlavá, může postavit studentu (bez vyloučení hlubokých poloh) dobrý základ pro počátek perfektního provedení běhů. Nutno dodržovat následující stádia:
a) Stupňovat rychlost cvičení. Studovat velmi pomalu s dechovou lehkostí a vyrovnaností tónů. Otevřít nenásilně a rovnoměrně dutinu ústní. Maximálně artikulovat i přes zrychlování konsonanty za cílem srozumitelnosti textu.
b) Provádět cvičení se dvěma typy pohyblivosti. legata (poslechněte si sopranistku *Focela*), rubátově uvnitř aktu, výrazným prodloužením první noty každé skupinky a nechat klouzat po tvrdém patře zbylé tři noty skupinky. Martellato (poslech barytonisty *Gallo*), realizace probíhá téměř ve staccatu mezi notami a mezi rychlými bráničními impulzy, při kompletním uvolněním těla. Tento typ koloratury je předpokladem pro pohyblivost rossiniovskou a bez přehánění techniku bachovskou. Je třeba se vyhnout jakémukoliv úniku vzduchu během artikulace vokálů na počátku každého slova. Poslouchat pozorně provedení barytonisty *Gallo*, pro vytvoření jasné idey o čem se tu píše.
Čistě technické provedení se obejde bez jakéhokoliv interpretačního záměru. Bude stačit provést skladbu s hlasem kulatým, měkkým a stále v pianu, se zřetelem na text a to i v tempu Presto, stále srozumitelným.“

4 PEDAGOGICKÝ PŘÍSTUP EVY DŘÍZGOVÉ - JIRUŠOVÉ

Pedagogický přístup Evy Dřízgové – Jirušové je v oblasti instruktivní literatury zpěvní následující: „Každý pedagog má většinou nějaká "svá" dechová a hlasová cvičení (vokalízy), která slouží nejen k zahřátí-rozezpívání hlasového aparátu, ale také samozřejmě k jeho postupnému rozvoji a vědomě správnému posazení hlasu. Často je nutné pro konkrétní problematiku vymyslet vhodné cvičení pro studenta a hledat cestu individuální. To je náročná a zároveň velmi tvůrčí schopnost hlasového pedagoga, který musí mít pro tuto práci nejen patřičné vzdělání, ale hlavně talent, nezbytné "pedagogické ucho", kterým slyší a analyzuje nejen výsledný zvuk, ale i okolnosti, za kterých tón vzniká.

Vokalíza je pro mne mezistupněm k interpretaci náročnějších skladeb. Nejčastěji používám Metodo pratico di canto *N. Vaccaie* a pečlivě dodržuji návod techniky a stylu (revisione critico-technica di Elio Battaglia), uvedený v Ricordiho vydání v italštině a angličtině. Student se tak postupně má možnost setkat s celou hudebně-pěveckou problematikou avšak v jednoduchosti hudební i výrazové, což mu dává prostor plného soustředění se právě na technické aspekty (intervaly, legato, staccato, zdobení, běhy, portamento, atd.). Pro mne je i důležitý fakt jazyka, kdy se mladý konzervatorista setkává většinou poprvé s italštinou[14], má zde ideální možnost naučit se její správnou výslovnost včetně zavřených a otevřených vokálů, zdvojených souhlásek a pochopit principy legata.

Používání solmizace např. v Conconeho vokalízách se mi jeví praktické více z hlediska upevňování si spíše intonačních představ než hlasových. V případě dodržování správné solmizace pak máme vždy na stejné notě stejný vokál, což je velmi omezující a posunutí solmizace do principu tonálního (kdy tonika je vždy Do) se mi zdá hudebně zavádějící a principiálně nesprávné. Volím variantu, kdy podložím pěveckou linku italským textem, který využívám (Příloha č. 5 *Francesco Petrarca* (1304-1374) -Tre sonetti di Petrarca, viz druhý řádek)."

Příloha č. 5 *Giuseppe Concone* - 25 hlasových cvičení, op. 10

[14] V ŠVP Janáčkovy konzervatoře a Gymnázia v Ostravě se žáci setkávají se studiem árie antice ve třetím ročníku, kde se teprve předpokládá zpěv v italském jazyce.

ZÁVĚR

V samotném závěru tohoto příspěvku se pokusím o výčet několika faktů, které vyplívají z pedagogického působení Evy Dřízgové -Jirušové. Závěry a zdůvodnění několika pedagogických principů, které vyplynuly z předešlé kapitoly, jsou dílem realistického myšlení pedagoga, který má vysoký umělecký kredit, jenž se plnohodnotně uplatňuje i oblasti v pedagogické.

Uvědomění si faktu, že současná prováděcí pedagogická praxe je pohledem do budoucna, že současní pedagogové mají kompetenci i k tomu, aby vedli své studenty k využití znalostí z pedagogiky, metodiky, dějin a literatury ve svém oboru. A tito je pak zase budou předávat dalším nastupujícím generacím. To je vize budoucích jednotlivců, kteří volí mezi možnými dostupnými způsoby, a tyto možné způsoby inovují. To je fakt, který je svým přesahem dlouhodobý.

Pro náš obor sólového zpěvu může být tento příspěvek také možným podnětem a perspektivou. Příhodným závěrem budiž citace evropské autority pěvecké pedagogiky Franzisky Martienssen-Lohmann: „Pěvecká pedagogika je buď úmorné, malé, ubohé povolání – nebo nezadržitelně se v sobě omlazující, velké, bohaté poslání.“[15]

Použitá literatura

1. CELLETTI, R.: *Historie belcanta*. Praha: Ladislav Horáček-Paseka, 2000, s. 7.
2. CONCONE, G.: *25hlasových cvičení.* Bratislava: Slovenské vydavatel´stvo krásnej literatúry. 1958.
3. MACEK, P.: *Slovník české hudební kultury.* Praha: Supraphon, 1997.
4. MARTIENSSEN-LOHMANN,F.: *Vzdělaný pěvec*. Pardubice: KORA, 1994, s. 250.
5. SIEBER, F.: *10 Vocalisen und Solfeggien.* Collection Litolff (místo, rok vydání neuvedeno.)
6. ŠVP Janáčkova konzervatoř a Gymnázium v Ostravě, neautorizováno.
7. VACCAI, N.: *Metodo pratico.* Praha: Orbis, 1951, s. 3.
8. VACCAI, N.: *Metodo pratico di canto.* Milano: Casa Ricordi, 1990.
9. VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, J.: *Didaktika zpěvu pro sólisty, sborové pěvce a budoucí pěvecké pedagogy.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002, s. 75.

Kontaktní údaje

MgA. Markéta Szendiuchová
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské hory
777 010 354
mondruskova@seznam.cz

[15] MARTIENSSEN-LOHMANN, F.: *Vzdělaný pěvec.* Pardubice: KORA, 1994, s. 189.

KOOPERACE FUNKCIONÁLNÍ A INTENCIONÁLNÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY

COOPERATION BETWEEN FUNCTIONAL AND INTENTIONAL MUSIC EDUCATION

Pavla Olšarová

Abstrakt

Příspěvek je věnován problematice funkcionální a intencionální hudební výchovy. V pedagogické praxi často dochází k podceňování vlivu funkcionální výchovy, která v dnešní době díky masmédiím stále více ovlivňuje hudební preference a chování žáků. Dnešní hudební výchova jako vyučovací předmět by měla poskytovat nejen teoretické znalosti a praktické hudební dovednosti, ale také by měla směřovat k výchově žáků, kteří si aktivně vyhledávají hudební produkci ve svém okolí, navštěvují koncerty a zajímají se o celkové dění kolem sebe. Příspěvek se tedy snaží ukázat cestu ke kooperaci funkcionální a intencionální hudební výchovy.

Klíčová slova: *funkcionální hudební výchova, intencionální hudební výchova, kooperace*

Abstract

This paper discusses the functional and intentional music education. In the pedagogical practice it often leads to underestimation of the impact of functional education that today mainly due to the mass media increasingly affects musical preferences and behavior of pupils. Today's music education should provide not only theoretical knowledge and practical musical skills, but also should be directed to the education of students who actively seek music production in their area, attend concerts and are interested in the world around them. The paper will attempt to show the way how functional and intentional music education can cooperate.

Key words: *functional music education, intentional music education, cooperation*

1 ÚVOD

Žijeme v době, v níž klíčovou roli sehrávají internet a masmédia, jejichž proud informací vede k urychlení veškerých společenských procesů. I přes nesporná pozitiva plynoucí ze snadného přístupu k hudební produkci se vlivem informačních technologií stále více setkáváme se zprostředkovanou realitou. V hudebním umění je to patrné především v šíření skladeb prostřednictvím internetu. Klasické schéma komunikace, zahrnující skladatele, interpreta a posluchače, je dnes doplněno o mediálního zprostředkovatele, takže k poslechu již není potřebná přítomnost interpreta či návštěva koncertu. Hudba je jednoduše dostupná kdekoliv a kdykoliv. Dřívější sociální kontakty s lidmi podobných zájmů, kterým posluchač při návštěvě koncertu neunikl, jsou nyní nabourány vznikem individuálního prostoru a díky tomuto jevu se hudba "různé kvality" stává pouze pasivně přijímanou.

Přes zdánlivě velkou výhodu, spočívající ve snadné dostupnosti informací z celého světa, lidé neumí toto množství dostatečně zpracovat a jsou jimi přehlceni. Přemíra dostupných poznatků vede místo k fundovanějším znalostem k "nicnevědění" neboli *"informační krizi ve společnosti, kdy dochází k rozporu mezi vzrůstajícím množstvím informací a omezenou*

schopností jedince či společnosti jako celku jich užívat."[1] Jelikož člověk nebyl na příval faktů připraven, nedokáže je správným způsobem využít. Jedním z problémů v této souvislosti je i nedostatečná vzdělanost žáků pro fundovanou práci s informacemi (kritický sběr, kategorizování a selekce).

V rámci výše uvedeného je patrná dysfunkčnost vztahu mezi intencionální a funkcionální hudební výchovou. Napomáhá tomu také upozaďování hudební výchovy jako vyučovacího předmětu ve školách, kde ji žáci berou především jako "odpočinkový předmět". Důsledkem je klesající úroveň hudebních znalostí i dovedností. Příčinou není pouze nedostatečná stimulace zájmu dětí o hudbu v rodinném prostředí, ale také rozvoj moderních audiovizuálních technologií a médií, které umožňují neustálý kontakt s hudbou. Dochází tedy k případu, kdy intencionální hudební výchova kritizuje nedostatečný zájem žáků o hudbu, na druhou stranu funkcionální hudební výchova vyvolává dokonce přesycení hudbou. Ve výsledku tedy nacházíme problém mezi vymezením vztahu mezi intencionální a funkcionální hudební výchovou.

2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Než se ve svém příspěvku zaměřím na klíčovou problematiku, je zapotřebí specifikovat základní pojmy. Hudební výchova jako společensky organizovaný proces hudebního rozvoje člověka je nezbytná pro předávání hudby mezi pokoleními. Ve svém nejširším slova smyslu se každá prezentace hudby stává výchovnou. Cílem hudební výchovy na všeobecně vzdělávacích školách je rozvinout hudební schopnosti všech žáků a umožnit jim pozitivní aktivní i receptivní kontakty s hodnotnou hudbou. Jádrem by mělo být předávání uměleckých obsahů v rámci tzv. estetického procesu a také zároveň rozvoj konkrétních schopností a dovedností, utváření postojů a formování celé osobnosti.

Funkcionální hudební výchovu[2] lze zařadit do sféry teorie mimoškolní hudební výchovy společně s předškolní (rodinnou) výchovou a hudební andragogikou. Její hlavní funkce spočívá v nepřímém působení, které je ovlivněno životními podmínkami, životním stylem, prostředím a v dnešní době také masmédii. Podstatným znakem této výchovy je vliv na tvorbu hodnotících kritérií a vkusových preferencí.

Oproti tomu intencionální výchova[3] reprezentuje záměrné, cílevědomé a systematické výchovné působení na žáky jednotlivých typů a stupňů škol. Cílem je zprostředkování osvojení si základních předpokladů pro styk s hudbou a formování hudebního subjektu, který má v procesu primární hudební komunikace zaujmout plnohodnotné postavení, ať již jako producent hudby, výkonný hudebník, či pouze jako kvalitní recipient.

Nelze opomenout také odlišné rozdělení, které uvádí profesorka Medňanská ve své *Systematice hudební pedagogiky*[4]. Vymezuje zde, dle programu Evropské unie *Celoživotní vzdělávání - Live Long Learning*, tři formy vzdělávání. Formální vzdělávání realizující se především ve vzdělávacích institucích, které je strukturované do vzdělávacích cílů a převažuje zde cílevědomé vedení. Mezi neformální vzdělávání patří pravidelné činnosti, které nejsou explicitně označeny jako vzdělávání (ale vzdělávací efekt mají). Zahrnují v sobě požadavek dobrovolnosti, demokratismu a participace. Poslední je zde uvedeno informální vzdělávání - učení se v denním životě, ve svém okolí, v rodinném kruhu, bez vzdělávacích cílů. Je zde

[1] VALIŠOVÁ, A., BUREŠ, M. *Výchova k práci s informacemi a informačními prameny*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011, s. 213.
[2] Dle jiných dělení lze také použít pojem mimoškolská hudební výchova (viz. Ivan Poledňák).
[3] Můžeme také nalézt pojem školská výchova (viz. Ivan Poledňák).
[4] MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky.* Prešov: Prešovská univerzita, 2010.

ponechán prostor aktivitě a zájmu jedince. Tato forma funguje bez jejího uvědomování si a předchází formálnímu vzdělávání. Níže ve svém příspěvku se však budu držet termínů funkcionální a intencionální hudební výchova.

3 KOOPERACE FUNKCIONÁLNÍ A INTENCIONÁLNÍ HUDEBNÍ VÝCHOVY

Hudební výchova musela a musí více než ostatní vyučovací předměty počítat s různorodým působením funkcionálních výchovných procesů před tím, než je dítě zařazeno do procesu intencionální výchovy. Pedagog by neměl tento fakt opomíjet a jeho cílem by mělo být nalezení harmonického vyvážení obou. K tomu je zapotřebí si uvědomit, že v procesu hudební edukace by mělo dojít k souladu mezi estetickou a didaktickou interakcí. Bohužel jsme v praxi svědky toho, že přímý kontakt s hudebním dílem (estetická interakce) bývá nahrazována slovním výkladem pedagoga (interakcí didaktickou). Ztrácí se tedy pojetí hudební výchovy jako výchovy "hudbou k hudbě".[5]

I přesto, že Fukač, Tesař a Vereš ve své Hudební pedagogice[6] přestavují intencionální hudební výchovu jako vývojově i kvalitativně vyšší a účinnější typ, by funkcionální hudební výchova neměla být podceňována, jelikož dokáže jedinci zprostředkovat širší spektrum hudebního umění. Dosvědčuje to samotný fakt, že intencionální hudební výchova je stále vnímána jako ta, která představuje žákům především hudbu artificiální, kdežto ve svém volném čase mohou jedinci vyhledávat ze širokého výběru populární hudby zahrnující nejrůznější žánry, styly a fúze. Pedagog má ve svých rukou možnost skrze intencionální hudební výchovu ovlivnit (pozitivně i negativně) tu funkcionální.

Podněty pro zlepšení kooperace mezi funkcionální a intencionální hudební výchovou lze mimo jiné čerpat z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. První skutečností je, že v rozčlenění učiva vzdělávacího oboru Hudební výchova nalezneme "pouze" činnosti vokální, instrumentální, hudebně pohybové a poslechové a tedy ne blíže specifikované teoretické poznatky a hudební pojmy, které by měl žák ovládat.[7] Je tedy s podivem, kolik časového prostoru je věnováno teorii a kolik dalším činnostem v praxi mnohých pedagogů! Dále v celkové charakteristice vzdělávací oblasti "Umění a kultura" nalezneme požadavek na rozvoj poznání kultury jako neoddělitelné součásti každodenního života, přinášející nám jiné než racionální poznání světa, a s tím související nazírání na kulturu a umění v širších společenských kontextech. Dle mého názoru by právě tento požadavek měl být součástí každé hodiny hudební výchovy, jelikož souvislost národní hudební kultury s naším běžným životem je pro žáky, kteří jsou denně ovlivněni trendy masmédií, velmi zapotřebí! Podklady pro aktivní komunikaci s hudebním uměním v běžném životě nalezneme také v potřebě rozvíjení klíčových kompetencí, jež mají ideálně prolínat celým edukačním procesem. Vedle kompetencí komunikativních, které odkazují na znalost využití informačních a komunikačních prostředků a technologií pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem, by se v hodinách hudební výchovy nemělo zapomínat na kompetence občanské se svým zaměřením na respektování, ochranu a oceňování našich tradic a kulturního i historického dědictví s aktivním zapojením žáka do kulturního dění kolem něj.

[5] HOLAS, M. *Hudební pedagogika.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, hudební fakulta, katedra teorie a dějin hudby, 2004.

[6] FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika : koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti.* Brno: Masarykova univerzita, 2010.

[7] V očekávaných výstupech vzdělávacího oboru hudební výchova nalezneme pouze požadavek na schopnost zařazení slyšené hudby do stylového období na základě individuálních schopností a získaných vědomostí, a dále také schopnost vyhledávat souvislosti s hudbou a jinými druhy umění.

V praxi to znamená podněcování žáků k vyhledávání informací z okolí jeho bydliště, s iniciováním jejich aktivního přístupu pomocí moderních technologií a internetu, a zároveň aktivním navštěvováním místních kulturních akcí.

V dnešní době jsou nároky na pedagoga o něco vyšší než před desítkami let. Je totiž zapotřebí, aby vyučující uměl vysvětlit svým žákům základy objektivní a odborné práce s poznatky, jež jsou nám denně zprostředkovávány masmédií a informačními technologiemi. Díky nim pronikl do hudební recepce princip samovýběru a samodramaturgie a prohloubil se spor mezi intencionální a funkcionální hudební výchovou. Regulovat tyto procesy by měl vyučující...Bohužel často ani sám pedagog tuto dovednost neovládá. Mezi důvody, proč se intencionální hudební výchova málo zaměřuje na propojení s funkcionální, patří kromě nízké kvalifikace učitelů také nedostatečná hodinová dotace pro hudební výchovy na základních školách (čím dále více se snižující), koncepční neujasněnosti a nedostatečně dlouhé trvání výuky (u mnohých žáků končí v posledním ročníku základního vzdělávání).

4 TEORIE V PRAXI

Jak bylo uvedeno již výše, žák by neměl s hudbou přicházet do kontaktu pouze prostřednictvím video či audio nahrávek či skrze teoretické a praktické znalosti svého pedagoga. Měl by získat dovednost aktivně přistupovat k hudebnímu dění ve svém okolí. Pokud se zaměřím na formy výuky, tak mezi vynikající formy kontaktu žáků s živou hudbou patří výchovné koncerty, jejichž snahou je najít onu rovnováhu interakce didaktické a estetické. Na této organizované akci mimo školní budovu[8] mají žáci možnost poslechnout si živě reprodukovaná hudební díla v autentickém prostředí. Kromě propojení slyšeného s vizuální stránkou se žáci zároveň naučí, jak se chovat ve společnosti, jak se vhodně obléci apod. Část mladého publika tvoří potenciální návštěvníky večerních koncertů a je tedy třeba tyto koncerty vnímat jako jednu z možností kooperace intencionální a funkcionální hudební výchovy s cílem získat žáky k samostatné návštěvě koncertů ve volném čase.

Další organizační formou je exkurze, která opět splňuje kritéria kooperace školního a mimoškolního vzdělávání. Účelem je umožnit žákům, *"aby získali zkušenost z přímého styku s poznávanou realitou, aby si o ní utvořili přesnější představy"*.[9] Jedná se o jednorázovou záležitost, kdy předmětem jsou jevy společenské povahy a cílem je umocnění emocionálního zážitku z poznávání. Dále lze využít prohlídky kulturních institucí (divadel, hudebních muzeí) či návštěvy míst spojených s životem či tvorbou umělců daného regionu.

Funkčnost kooperace intencionální a funkcionální hudební výchovy je podmíněna dostatečnou přípravou budoucích učitelů na katedrách hudební výchovy pedagogických fakult. Studenti vysokých škol by měli být seznamování nejen s teoretickou a praktickou stránkou hudby v akademickém prostředí, ale také s prožitkovou stránkou tohoto umění mimo zdi univerzity. Bohužel dnešní trend školství je opačný a má tendenci směřovat k teoretickým znalostem a velkému množství abstraktních informací. Tato tendence je pochopitelná u oborů s přírodovědnými či jinými zaměřeními, ne však u oborů s uměleckými aspekty.

V rámci získaného grantu FRVŠ jsem měla možnost vytvořit si výběrový předmět "Umělecká hudba v Ostravě - hudební osobnosti a instituce" na katedře hudební výchovy Ostravské univerzity v Ostravě, jenž odrážel výše uvedenou představu o propojení intencionální a funkcionální hudební výchovy. Primárním cílem byl rozvoj orientace budoucích pedagogů v současném hudebním zázemí na území města Ostravy a také podpora aktivního přístupu

[8] Samozřejmě existuje i velké množství výchovných koncertů, jejichž organizátoři dojíždějí přímo do školy. Pro mé účely je ale přínosnější s žáky vyjít do prostředí, kde hudbu mohou potkat i ve svém volném čase.
[9] VONKOVÁ, H. *Organizační formy vyučování.* Praha: Grada publishing, a. s., 2011, s. 181.

k hudební produkci celkově. Nejen, že studenti v rámci výuky obdrželi základní teoretické znalosti, ale tyto poté museli aplikovat v praxi. Jednou z hlavních podmínek byla návštěva koncertu, dále účast v diskuzi se třemi vybranými osobnostmi, které svou aktivní činností hudební kulturu Ostravy ovlivňují a zároveň během semestru museli plnit menší "domácí úkoly", které spočívaly v jejich aktivním vyhledávání hudebního zázemí v Ostravě spojeného s tematikou výuky. Mezi jejich úkoly mimo jiné patřilo zjistit, zda a kde se v Ostravě pořádají výchovné koncerty, zjistit co nejvíce míst, kde lze navštívit produkci artificiální hudby nebo v rámci nonartificiální hudby sepsat kluby, kde je hudba provozována živě atd. Při evaluaci v poslední vyučovací hodině bylo dle zpětné reakce studentů zjištěno, že propojení intencionální a funkcionální hudební výchovy bylo pro ně přínosné více, než sami očekávali. V písemném hodnocení navštívených koncertů se objevovaly názory, že tzv. vážná hudba zní z rádia či jiných technologií velmi nezajímavě, ale při návštěvě koncertu v kostele či koncertním sále náhle hudba získala jiný rozměr a celkové vnímání prováděných děl studenty zaujalo natolik, že tyto návštěvy budou vyhledávat i nadále. Díky tomuto prožitku a znalostem mohou tito budoucí pedagogové šířit své vlastní poznatky dále ve své praxi.

5 ZÁVĚR

Dnešní doba díky masivnímu rozvoji technologií vyvolává dojem, že mladí lidé "utíkají" čím dál tím více do virtuálního světa, který jim nabízí nepřeberné množství informací a z hlediska hudby také nepřeberné množství skladeb různých stylů. Koncertní sály tedy plní publikum spíše staršího věku a prognózy do budoucna nevyhlížejí pozitivně. Musím se však přiznat, že mě překvapil příspěvek Ivana Poledňáka z roku 1966[10], který už v té době popisuje, že situace je horší než byly prognózy. *"Příznaky krize jsou nabíledni: jednostranný přeliv hudebních zájmů mládeže na hudbu nejjednodušší, neschopnost člověka zazpívat si, vybrat si hodnotnou hudbu, návštěvnická krize koncertní a operní, a co hlavně, projekce těchto nedostatků do znepokojivých příznaků v citovém životě zejména mladých lidí a do jejich životních i světonázorových postojů."*[11] Dnešní fenomén tedy není až tak rozdílný oproti předchozím létům.

Nicméně zůstává faktem, že intencionální hudební výchova zaostává za výchovou funkcionální a budoucí pedagogové nejsou na tuto skutečnost dostatečně připravováni. Mezi hlavní dovednosti budoucích učitelů samozřejmě stále patří zpěv, intonace, hra na nástroj a další, ale podstatné je, že by měli mít také osobní zkušenosti s prováděnou hudbou. Dnes si žáci mohou teoretické informace snadno dohledat s pomocí internetu, takže se nedá říci, že by o kvalitě budoucího pedagoga rozhodovala jeho teoretická znalost všech oper Dvořákových či Smetanových. Dle mého názoru je daleko horší, když daný student žádnou z nich nikdy neviděl ani neslyšel.

Budoucí pedagogové by si tedy měli uvědomovat, že hudebně výchovný proces nelze vtěsnat jen do vyučovací hodiny ve školním prostředí, ale je nutno jej chápat široce a vidět jej ve volném času svých žáků. Hudební výchova by tedy neměla končit se zvoněním zvonku, ale měla by přesahovat svými podněty dále mimo zdi školy.

[10] Název příspěvku je "K novému pojetí hudebně výchovné práce na ZDŠ".
[11] POLEDŇÁK, I. K novému pojetí hudebně výchovné práce na ZDŠ. In *Hudebně pedagogické invence. Výbor ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. s. 8-9.

Použitá literatura

1. FUKAČ, J., TESAŘ, S., VEREŠ, J. *Hudební pedagogika : koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2000. 181 s. ISBN 80-210-2458-5.
2. HOLAS, M. *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, hudební fakulta, katedra teorie a dějin hudby, 2004. 125 s. ISBN 80-7331-018-X.
3. MEDŇANSKÁ, I. *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 2010. 142 s. ISBN 978-80-555-0149-9.
4. POLEDŇÁK, I. Místo hudby v systému estetické výchovy mládeže. In *Hudebně pedagogické invence. Výbor ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. s. 46 - 53. ISBN 80-7290-229-6.
5. POLEDŇÁK, I. K novému pojetí hudebně výchovné práce na ZDŠ. In *Hudebně pedagogické invence. Výbor ze studií a statí k hudební pedagogice a výchově.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2005. s. 8 - 21. ISBN 80-7290-229-6.
6. POLEDŇÁK, I., FUKAČ, J. *Úvod do studia hudební vědy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 260 s. ISBN 80-244-1257-8.
7. VALIŠOVÁ, A., BUREŠ, M. Výchova k práci s informacemi a informačními prameny. In *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. s. 213 - 224. ISBN 978-80-247-3357-9.
8. VONKOVÁ, H. Organizační formy vyučování. In *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. s. 173 - 184. ISBN 978-80-247-3357-9.
9. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2014-03-05]. Dostupné z WWW:<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Kontaktní údaje

Mgr. Pavla Olšarová
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava - Mariánské Hory
Tel: 732 919 692
email: p.olsarova@seznam.cz

EKOLOGICKÉ POZNANIE, EKOETICKÁ IMAGINÁCIA A SENZITIVITA – CESTA K HARMÓNII ČLOVEKA A ZEME

ECOLOGICAL KNOWLEDGE, ECOETHICAL IMAGINATION AND SENZITIVITY – ROUTE TO HARMONY EARTH AND MAN

Andrea Klimková

Abstrakt

Ekologická a environmentálna výchova v súčasnom vzdelávaní sa svojim gnozeologickým, etickým aj didaktickým presahom nielen ukotvili v edukačných projektoch, ale stali konštitujúcim sa polydiskurzom, v ktorom sa integruje poznanie a porozumenie svetu prírody aj svetu kultúry, teda človeka. Ekologické poznanie a ekologická etika – fundament ekologickej a environmentálnej výchovy - sú cestou k harmónii človeka a Zeme. Pilotný program *Viac než len ľudský svet* (Klimková) je navrhnutý tak, aby jeho integrácia vo výučbe etiky vytvárala a posilňovala postoje k prírode. V pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy je dôležitým miestom pre prípravu koordinátora environmentálnej výchovy v škole.

Kľúčová slova: *ekologická etika, environmentálna výchova, ekologické poznanie, proprírodnosť, morálna imaginácia a senzitivita*

Abstract

Ecological and environmental education are anchored with its epistemological, ethical and didactic overlap in educational projects, but also became constitutional poly-discurs in which are integrated knowledge and understanding of the natural world and the world of culture. Ecological knowledge and ecological ethics – fundament ecological and environmental education – are the way to harmony of Man and the Earth. Pilot program *More than just the human world* (Klimková) is designed so that its integration in the teaching of ethics consolidates and strengthens attitudes to nature. In pregradual training of teachers ethics is an important place for the preparation of environmental education coordinator.

Key words: *ecological ethics, environmental education, ecological knowledge, moral imagination and sensitivity*

1 PREDBEŽNÉ POZNÁMKY A KULTÚRNY KONTEXT

Ako ukazujú niektoré výskumy a hodnotiace správy zo školskej praxe v školách Slovenskej republiky, environmentálna výchova sa v školách realizuje a rozvíja často spontánne a nekoordinovane, niekedy bez hlbšieho teoretického ukotvenia, niekedy viac-menej formálne (stáva sa, že prierezovo sú podchytené iba niektoré témy, iné vôbec). Ukazuje sa tiež, že mnohé školy nemajú koordinátora environmentálnej výchovy – učiteľa (odborníka), ktorý vie *Kto? Čo? Kde? Prečo? Ako?* To je v relácii k súčasnej ekologickej morálke a environmentálnej gramotnosti detí a mládeže chýbajúcim nástrojom v kultivovaní proprírodných postojov a vedomia. Ale nielen chýbajúcim fundamentom kvalitnej environmentálnej výchovy, tvárou v tvár súčasnej ekologickej krízy, mediokracie a „často traktovaného virtuálneho eudaimonizmu novej techniky“ (Vladyková, 2010 s. 407) je chýbajúcim článkom pri prepájaní princípov ekologickej a environmentálnej etiky,

ekologickej zodpovednosti, etiky zvierat, pretože už neplatí, že môžeme ignorovať potreby človeka bez nadväznosti na dopady na prírodu, blaho zvierat, zachovanie druhov.

V mojom projekte pracujem s environmentálnou výchovou trochu inak, v morálnych súvislostiach. Pracujem s východiskovým konceptom **proprírodnosti**, ktorý situujem do výučby etickej výchovy a ktorým rozumiem postoje k prírode, v ktorých sa stretáva kognitívna, afektívna (hodnotiaca, vôľová) aj konatívna sféra. Keď používam pojem proprírodnosť, odvolávam sa na koncept proprírodnosti Ľ. Vladykovej, kde ňou rozumieme „rozšírenie prosociálnosti z oblasti ľudského spoločenstva na oblasť prírody“ (Stekauerová, 1999, s. 86 - 87). Proprírodnosť ako postoj je v tomto ponímaní triádou, v ktorej rezonujú cnosti: úcta k životu, povinnosť voči mimo ľudskému bytiu, zodpovednosť za zachovanie prírody pre budúce generácie (H. Jonas), skromnosť, spravodlivosť pre všetkých – ekospravodlivosť (Skolimowski), kreativita a iniciatíva – tzn. občianska angažovanosť a advokácia vo vzťahu k prírode a Zemi. Novým smerovaním by mohla byť nová ekologická paradigma favorizujúca myšlienku synergie „sveta kultúry a prírody“, ktorá je priestorom pre novú normatívnu koordináciu prekračujúcu etický horizont a kotviacu v ekologickom poznaní, kde ekológia predstavuje východiskovú kognitívnu bázu nášho poznania. Formovanie proprírodných postojov je záležitosťou etickej výchovy a environmentálnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania.

Skúmaná téma sa interdisciplinárne vetví a zasahuje do edukačnej teórie, aj do edukačnej praxe, zasahuje do problematiky filozofie, filozofie výchovy a rôznych vedných oblastí: kognitívne sa nasycuje v ekológii a environmentalistike, afektívne vyviera z etiky, axiológie, psychológie, sociológie, konatívne a prakticko-činnostne vystupuje ako prierezová téma v školskom vzdelávacom programe. Predložená štúdia má diskurzívny charakter. Stretávanie a prelínanie racionálnych, empirických, pedagogických, morálnych aspektov pri riešení problematiky environmentálnej výchovy si vyžaduje teoretické prepojenie rôznych metodologických postupov: sociálno-kritického skúmania (*toho čo je* a *čo má byť*), kontextualizmu (*aké má tento problém kultúrno-sociálne pozadie*), koherentizmu (*pomocou ktorého uvažujeme v sieti vzťahov: morálne intuície – etické princípy – etické teórie*), narácie, aj prípadovosti.

Proprírodnosť je tak cestou k harmónii človeka a Zeme – je snahou nazerať na svet prírody a kultúry na pozadí holistickej perspektívy. Je evidentné, že príprava profesionálov – ekoetikov a kompetentných učiteľov etickej výchovy sa musí v dnešnom ekologickom veku týkať mnohých oblastí, preto by táto vzdelávacia úloha nemala chýbať v ich profesijnej príprave. Etablovanie a inštitucionalizácia návrhu novej edukačnej stratégie, tzn. pilotný ekoetický program ´**Viac, než len ľudský svet**´, ktorý pripravujem ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov etickej výchovy na Filozofickej fakulte UPJŠ v Košiciach, môže byť **jednou z možných ciest k harmónii človeka a Zeme**. Pojem ekoetický vyjadruje metakognitívne aj metaetické ukotvenie, konceptualizáciu, východiská a zdôvodnenie pre synergiu ekologického a etického, pre kognitívnu (obsahovú) postojovú (hodnotovú) aj kompetenčnú (procesuálnu, konatívnu) oblasť ekoetickej gramotnosti.

Pri vzdelávaní detí (žiakov) a mladých ľudí (študentov) by učiteľov mala viesť aj skutočnosť, že naša planéta nepotrebuje čoraz viac „úspešných“ ľudí (ľahostajných k iným, necitlivých, často bezohľadných, súťažiacich, konzumujúcich), ale zúfalo potrebuje ľudí s úctou k životu, starostlivých, spravodlivých, zodpovedných, ľudí šíriacich dobro.

2 SÚČASNÁ ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA V PODMIENKACH ŠKOLSKEJ PRAXE

Pojmy environmentálna výchova a environmentálna gramotnosť sú v súčasnosti predmetom mnohých analýz a snáh o konceptualizáciu, interpretáciu, o ich postavení v školskom systéme aj mimo školy. V poslednej dobre práve meranie environmentálnej gramotnosti zaujíma odbornú verejnosť.

S veľkou pravdepodobnosťou je momentálny stav "zdravia Zeme" a kvalita života ľudí, aj iných bytostí, ktoré sú súčasťou biosféry, priamo úmerné ekologickej morálke a environmentálnej gramotnosti. Environmentálna výchova je súčasťou edukačnej reality na všetkých stupňoch vzdelávania ako prierezová téma a na jej realizácii sa podieľajú viaceré vzdelávacie oblasti (učebné predmety). Je didaktickým systémom a synergickým projektom, v ktorom sa viac ako kdekoľvek inde uplatňujú medzipredmetové vzťahy a ktorý je postupne usporiadaný podľa schopností žiakov, vzhľadom na ich vek a stupeň morálneho aj kognitívneho vývinu. Vzdelávacia oblasť **Človek a príroda** obsahuje problematiku vzdelávania spojenú so skúmaním prírody. V tejto oblasti žiaci dostávajú príležitosť poznávať prírodu ako systém, ktorého súčasťou sú vzájomné premeny, pôsobia na seba a ovplyvňujú sa. Na takomto poznaní je založené aj pochopenie dôležitosti prírodnej rovnováhy pre existenciu živých sústav, vrátane človeka. Prírodovedné predmety svojím činnostným a bádateľským charakterom vyučovania umožňujú žiakom hlbšie porozumieť zákonitostiam prírodných procesov, a tým si uvedomovať aj užitočnosť prírodovedných poznatkov a ich aplikáciu v praktickom živote.

Ak si položíme otázku, aká teda skutočne je súčasná environmentálna výchova v podmienkach školskej praxe – pýtame sa na problematiku jej výučby, ale zaujímajú nás aj epistemologické, axiologické a etické východiská jej realizácie. Keďže ide o viacrozmerný, multidisciplinárny projekt, v ktorom sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické, sociálne aj morálne, potrebujeme iný prístup. Potrebujeme koncept a vnímanie prírody inak, než doteraz. Vnímanie prírody ako nášho existenčného habitatu a uvedomovanie, akceptácia inherentnej hodnoty prírody mohli by sa stať mediátorom zmysluplného učenia sa žiaka, nového bádania, aktívneho experimentovania a reštrukturalizácie ideí a vzorov. Inak povedané, potrebujeme nový koncept prírody, nové hodnoty, nový svetonázor. Takto ponímaná environmentálna výchova má nielen nadpredmetový charakter, ale je kontinuálnym procesom, ktorého základným a všeobecným cieľom je výchova k ekologickej zodpovednosti žiakov, k úcte k životu (aj mimo ľudskému), k formovaniu citového vzťahu žiakov k životnému prostrediu, k aktívnej tvorbe a ochrane životného prostredia, jednoducho je výchovou k pozemšťanstvu a proprírodnosti.

Vývoj slovenskej ´environmentálne-výchovnej scény´ neprebiehal v priaznivých podmienkach i vzhľadom na pretrvávajúce problémy transformácie komplexného výchovno-vzdelávacieho systému. Jej súčasný stav je možné charakterizovať viacerými nedostatkami: nedostatok finančných zdrojov, dlhoročná nekoordinovanosť rozvoja štátnych i neštátnych stredísk/centier environmentálnej výchovy v zmysle komplexnej stratégie rozvoja environmentálnej výchovy a vzdelávania zameranej na všetky cieľové skupiny. O to väčšia výzva stojí pred zástupcami všetkých relevantných rezortov a sektorov – hľadať funkčné cesty a riešenia a podporovať inovatívne prístupy, programy, výskumy.

Z vlastných skúseností vieme, že environmentálna výchova v škole je v mnohých prípadoch okrajovou záležitosťou, prípadne ponechaná výlučne na prírodovedné predmety. Pre súčasnú mladú on-line generáciu, ktorá sa čoraz viac a viac vzďaľuje od prírody, je konštitutívna väzba na prírodu, na krajinu oveľa plytšia, oveľa slabšia než v minulosti. Pilotný výskum (realizovaný ako súčasť rigorózneho pokračovania Klimková 2007, PU v Prešove), ktorého

cieľom bolo zistiť záujem a názory stredoškolských študentov k vybraným problémom prírody a životného prostredia a overiť účinky doterajšej praxe environmentálnej výchovy (cez poznanie názorov, postojov, aktivít a angažovanosti študentov) potvrdil, že informovanosť študentov (reprezentatívnej vzorky) ich poznatky a vedenie o prírode prevládajú nad afektívnou a činnostno-praktickou (konatívnou) zložkou. Je zrejmé, že utváranie žiakovho poznania prírody a environmentálnej gramotnosti stojí na implementovaní nových inovačných prvkov výučby a zážitkového vyučovania a kvalitnej prípravy budúcich učiteľov.

Napriek uvedenému, tlak ekologickej krízy a ekologického problému, funkčnosť strategických programov TUR, súčasné smerovanie hyperkonzumnej kultúry, ekologizácia našich životných štýlov ako požiadavka evidentne vyvolávajú čím ďalej intenzívnejšiu potrebu a intervenčnú požiadavku: **(a)** posilňovať, skvalitňovať a inovovať realizáciu environmentálnej výchovy implementovaním konceptu detskej vedy a synergických programov ekologickej etiky (kde sa spájajú vedy o človeku s vedami o prírode); **(b)** zaistiť a realizovať ekoetickú prípravu každého absolventa učiteľského smeru; **(c)** pripravovať a precizovať študijné materiály, kurzy, pre pregraduálne a postgraduálne štúdium učiteľov, učiteľov etickej výchovy zvlášť; **(d)** uskutočňovať pedagogický výskum v oblastiach ekologickej morálky a gramotnosti a pripravovať prípadové štúdie pre prax.

3 ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA A ETICKÁ VÝCHOVA (VÄZBY – SÚVISLOSTI – KONTEXT)

Výchova, zvlášť mravná výchova má kultivovať človeka a jej zavŕšením má byť praktické, aktívne uplatňovanie mravných požiadaviek v rozličných situáciách, aj vo vzťahu k svetu, k prírode, k mimo ľudskému bytiu. Preto mravná a etická výchova má vo svojom obsahu kumulovať to, čo je podstatné pre život a existenciu človeka v súčasnosti a v každej alternatíve budúcnosti. **Prosociálnosť** modifikovaná do podoby **proprírodnej** je úsilím o konštituovanie **novej ekoetickej orientácie človeka**.

Súčasná etická výchova je v našich podmienkach konštituovaná predovšetkým ako výchova k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v prosociálnom správaní. Jej súčasťou je rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie seba aj iných, autoregulácia ako prostriedok ovládania seba samého a svojho správania, podpora mentálnej hygieny atď.). V posledných desaťročiach sa čoraz častejšie skloňujú aj nové prístupy vo výchove. Hovorí sa o tvorivo-humanistickej výchove (Zelina), o výchove charakteru (Lickon), v ktorej sa pracuje s tromi zložkami (vedomie, cítenie, konanie), o personálnej a sociálnej výchove (Kosová). Ale **proprírodnosť ako cnosť a nová alternatíva našich životných štýlov v etickej výchove prítomná nie je, absentuje.** Vyskytuje sa ako jedna z aplikačných tém, ale formulovaná a konceptualizovaná nie je.

Fundamentálnou otázkou potom je, či sme schopní v takto situovanej výchove *modelovať proprírodnosť* alebo je environmentálne vedomie a gramotnosť len púhym sloganom. S veľkou pravdepodobnosťou sloganom nie je, pretože ako výskumy ukazujú, ľudí súčasnej doby začína zaujímať náš existenčný habitat a ekologické základy nášho bytia. Nová environmentálna paradigma (NEP), nový svetonázor, ktorý vychádza z presvedčenia, že: (1.) ľudstvo svojou činnosťou a zásahmi do prírody môže narušiť rovnováhu v prírode; (2.) existujú limity rastu; (3.) ľudské právo vládnuť nad svetom prírody je obmedzené - nahrádzajú tradičnú sociálnu paradigmu. Avšak učitelia nie sú dostatočne pripravení a pripravovaní na to, aby realizovali environmentálnu výchovu tak, aby mohla byť cestou k proprírodnosti, tzn. aby kultivovali a budovali ekoetickú gramotnosť synergicky, holisticky a

mravne tak, aby sa pretavila do postojov ako stavebný substrát našej ekologickej zodpovednosti a teda zodpovednej a harmonickej ľudskej spoločnosti.

Prečo hľadáme styčné body medzi environmentálnou výchovou a etickou výchovou? Prostredníctvom emócií svet prežívame a prostredníctvom rozumu o svete premýšľame, preto sme k určitému konaniu kondicionovaní aj rozumom aj citom. Naše ekologické vedomie sa týka celého človeka, nielen nášho intelektu.

Ekologický problém otvoril novú etapu v uvažovaní, keď morálni filozofi sústredili pozornosť na svet prírody a našu existenciálnu vzájomnosť, naše **ekologické Ja** a usilujú o artikuláciu tohto vzťahu morálnym jazykom. Existenciálnou vzájomnosťou rozumieme to, že ako ľudské indivíduá, ako "ekologické Ja" žijeme v kontexte vzťahov, ktoré určujú to, čím sme a ktoré spoluutvárame vďaka našej cieľavedomej činnosti aj mysleniu. Súhlasíme s názorom R. Eckersleyovej, že z hľadiska "ontologického primátu vnútornej spätosti všetkých javov (…) môžeme zastávať postoj existenciálnej vzájomnosti pri vlastnej sebarealizácii ako "pozitívnu afirmáciu nášho ľudského včlenenia v ekologických vzťahoch" (Eckersleyová 1992, s. 53).

Ak máme byť sami sebou, ak sa máme realizovať, nemôžeme opomínať svoje **pozemšťanstvo**, ale ho prijať a prevziať ako danosť, ako niečo prirodzené. Aj v človeku sa príroda dostáva k slovu. Pozemšťanstvo v tomto kontexte, by znamenalo odpovedať si na otázku *čo je to byť človekom.* Táto myšlienka má samozrejme svoje hlbšie pozadie. Najmä v dobe, keď predstava dobra a dobrého života (kľúčová pre morálne premýšľanie, uvažovanie a konanie) je v súčasnej dobe konfrontovaná a reinterpretovaná mediálnymi cestami, mediálnou komunikáciou a komunikáciou vôbec.

Prečo hľadáme styčné body medzi environmentálnou výchovou a etickou výchovou? I keď môžeme konštatovať, že sa vytvorili fundamenty ekologickej etiky a stratégie v nej sú relevantné, racionálne prepracované, nové trendy v ekologickej vede inšpirujú a posúvajú náš záujem k možnostiam synergetického prepojenia naturalistickej paradigmy s personalistickou paradigmou. Etika Zeme vytvára „diachrónne spojenie medzi ľuďmi a mimo ľudskou prírodou" (Vladyková 2009, s. 56), z toho vyplýva konzekvencia: **poznať ekologicky - konať ekoeticky – žiť morálne** a tým aj kvalitne a zodpovedne**.** Tu má ekologické poznanie nezastupiteľné miesto a ekologická etika predstavuje fundamentálnu bázu pre prijatie novej ekologickej morálky: morálna významnosť biotického spoločenstva ako takého a zároveň morálna významnosť jeho jednotlivých členov.

Prečo hľadáme styčné body medzi environmentálnou výchovou a etickou výchovou? Opäť a opäť sa potvrdzuje opodstatnenosť prípravy budúcich učiteľov etickej výchovy zaoberať sa epistémami prírody a projektom ekologickej synergie. Kým procesuálna stránka učenia vzťahuje žiaka ku kompetenciám, postojová stránka vyjadruje nielen záujem, uznanie a oceňovanie, ale aj zodpovedné rozhodovanie a konanie voči prírode a mimo ľudskému bytiu. Ak berieme do úvahy epistemologickú rovinu našich východísk, tak pohľad na prírodu – náš existenčný habitat má predstavovať široko koncipovaný inter/transdisciplinárny pohľad a teoretickú bázu: ak chceme správne a dobre poznať, vedieť, pochopiť, konať, potrebujeme pohľad ekologický rovnako ako filozofický, tzn. epistemologicky, axiologicky a eticky tvorivo uchopiť prírodu.

Opäť a opäť sa potvrdzuje, že emocionalita ako spôsob stretávania sa so svetom a konštitúcia novej výchovy - proprírodnej, biofilnej, mala by sa stať neoddeliteľnou súčasťou výchovy etickej a mravnej. Nepotrebujeme nutne v prvých krokoch reformovať, rekonceptualizovať celý školský systém, to by riešenie odsúvalo do nedohľadna. Je treba začať *tu a teraz,* napríklad s novými edukačnými projektmi, inovovanou pregraduálnou prípravou učiteľov a celoživotným vzdelávaním učiteľov (nielen) etickej výchovy. „V aplikačných témach etickej výchovy fundovaný učiteľ nájde dostatok priestoru pre realizáciu otázok etiky

ekologickej aj etiky zvierat ako kultivácie morálky a rozvoja morálnej imaginácie detí a mladých ľudí (Klimková, 2014, s. 174)

4 EKOETICKÝ EDUKAČNÝ PROGRAM: VIAC, NEŽ LEN ĽUDSKÝ SVET

Po mnohých rokoch skúseností s dobrovoľníckou a voľnočasovou prácou s deťmi a mládežou v oblasti ekologickej a environmentálnej výchovy, ekotáborov, ale aj po rokoch štúdia ekologickej etiky a environmentálnej výchovy celkom prirodzene vznikal v mojom portfóliu nový ekoetický edukačný program. Keďže v našich podmienkach nie je mnoho konkrétnych edukačných programov ovplyvňujúcich sociálno-morálny vývin detí a mládeže a neexistujú žiadne programy výchovy k proprírodnosti, skôr v českej proveniencii, oprela som sa o odborné prístupy a práce T. Lickonu (In: Vacek 2004), R.R. Olivara (1992), D. Golemana (1997), Činčeru a o práce z oblasti ekoetiky: napr. Ľ. Stekauerovej *Etika o vzťahu človeka a Zeme* (2003), A. Leopolda a jeho *Etiky Zeme* (2000), P.W Taylora (1986) a Marca Bekoffa (2009). V spolupráci so študentmi učiteľstva etickej výchovy aj ekologickými aktivistami a priateľmi - dobrovoľníkmi začala som po fáze prvého mentálneho nápadu a po desiatkach či stovkách hodín v teréne pri práci a hrách s deťmi, *step by step* skladať a overovať ekoedukačný program. Keď sa začali rozjasňovať jeho kontúry, bolo mi všetko jasné. Rozhodla som sa, že v pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy a pedagógov voľného času nájde tento nástroj svoje opodstatnenie. Ekoetický edukačný program - ako výchova k proprírodnosti, ako prevencia antropocentrizmu, speciesizmu a konzumných životných štýlov je síce ešte takpovediac na štartovacej čiare. Ďalším krokom pre tento program bude v blízkej budúcnosti jeho pilotné a experimentálne overovanie v konkrétnych školách. Zároveň ho podrobíme sociálno-kritickým skúmaniam a metodologickým analýzam odborníkom z teórie a praxe.

Vytvorený program vychádza z usúvzťažnenia a synergie dvoch línií: na jednej strane personalistických sociokonštruktivistických teórií zahŕňajúcich rozvoj vnútorného potenciálu dieťaťa ako nositeľa autonómnej morálky a na strane druhej ekoetických teórií, z ktorých vychádzame pri rozvíjaní a kultivácii mravného vedomia a ekologickej morálky. Program ju budovaný na zážitkovosti, tvorivosti, riešení morálnych dilem.

Program pripravujeme a koncipujeme tak, aby jeho integrácia do výučby zaistila v škole v rámci hodín etickej výchovy priestor pre výchovu k proprírodnosti vo vekovo homogénnej skupine žiakov, s ohľadom na ich vek, mravný vývin. Metodika je rozčlenená do základných modulov, ktoré obsahujú charakteristiku modulu, základné teoretické východiská, cieľ, rozvíjané kompetencie, popis obsahu, formy aj spôsoby realizácie. Hry a aktivity sú variabilné a umožňujú zostaviť samostatné tvorivé dielne, ktoré by vyhovovali učiteľom aj žiakom. Aj bežne používané hry možno použiť tak, aby sledovali stanovené ciele. Program staviame na niekoľkých moduloch: Zem – moja planéta; Môj svet tu a tam; Pozemšťania; Po stopách bieleho vlka; Médiá okolo nás a príroda v médiách. V súčasnej fáze je pripravovaný a tvorený ako výučbový kurz v pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy, určený žiakom siedmeho až deviateho (7. - 9.) ročníka základnej školy. Ponúka pestrú paletu aktivít a svojou výraznou motivačnou intenciou podporuje koncentráciu pozornosti a záujmu žiakov. Ako sprievodnú súčasť prípravy a tvorby programu budeme v blízkej budúcnosti vytvárať špeciálne pre program aj webstránku a e-learningový modul ako metodickú a didaktickú podporu pre učiteľov a pomôcku pre žiakov.

Použitá literatúra

1. ECKERSLEY, R. 1992. *Environmentalism and Political Theory.* London: Albany: State University of New York Press. 1992.
2. KLIMKOVÁ, A. *Vybrané problémy environmentálnej výchovy v strednej škole*. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2007. Rigorózna práca.
3. KLIMKOVÁ, A. *Zviera ako kultúrny konštrukt: „nevidené zviera"*. In: Aplikovaná etika – kontext a perspektívy II. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, 2010, s. 158 – 176. ISBN 978-80-8152-101-0.
4. STEKAUEROVÁ, Ľ. *Sugescia noosféry vo filozofii výchovy.* In: Slovenská a česká filozofia na prelome tisícročí. Prešov: FF PU, 1999, s. 283 - 292. ISBN 8088885663.
5. VLADYKOVÁ, Ľ. *Morálno-filozofické implikácie netradičných ekologických vied v ekofilozofickom diskurze*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 2009. - 150 s. - Č. projektu: VEGA 1/3601/06. - ISBN 9788070977347 (viaz.).
6. VLADYKOVÁ, Ľ. *Metóda ekologickej synergie ako inovačný krok vo výučbe subdisciplín aplikovanej etiky.* In: Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, 2010, s. 402 - 407. ISBN 978-80-7097-843-6.

Kontaktní údaje

PhDr. Andrea Klimková, PhD.
Univerzita P. J. Šafárika, FF, Katedra aplikovanej etiky
Moyzesova 9, 040 01 Košice
Slovensko
Tel: +421907929400
email: andrea.klimkova@gmail.com

SPOŁECZNE OCZEKIWANIA ZMIAN W POLSKIEJ SZKOLE

SOCIAL EXPECTATIONS OF CHANGES IN POLISH SCHOOL

Zofia Brańka

Abstrakt

W artykule w oparciu o analizę wybranej literatury naukowej zaprezentowano stanowiska pedagogów co do funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły i propozycji niezbędnych w niej zmian. Ponadto na podstawie badań własnych przedstawiono wizję przyszłej szkoły w opinii studentów kierunków pedagogicznych i pożądanych cech osobowościowych nauczycieli.

Słowa kluczowe: *edukacja, szkoła, nauczyciel, uczeń*

Abstract

In the paper, the Author provides an analysis of selected scientific publications in order to present a review of educators' opinions on functioning of the contemporary Polish school. In addition to the opinions, the paper includes the educators' suggestions of necessary changes to be made in the Polish school. Moreover the results of the Author's own research were provided. For this purpose, basing on the opinions of students studying pedagogical majors, the Author introduced a vision of the future school and desirable personality traits of a teacher.

Keywords: *education, school, teacher, pupil*

Wprowadzenie

We współczesnym świecie coraz bardziej doceniana jest edukacja społeczeństwa, bowiem wykształcenie i wychowanie stanowi fundament jego rozwoju i funkcjonowania.

„Raport Komisji Europejskiej pt. „Edukacja dla Europy" kładzie szczególny nacisk na problematykę kształcenia w duchu wspólnych wartości cywilizacji europejskiej, do których zalicza:

- prawa człowieka/ godność osoby ludzkiej,
- podstawowe swobody,
- demokratyczna prawomocność,
- pokój i odrzucenie przemocy jako środka do celu,
- poszanowanie innych ludzi,
- solidarność międzyludzka (w ramach Europy i wobec całego świata),
- rozwój zrównoważony,
- równość szans,
- zasady myślenia racjonalnego: etyka dowodów podlegających sprawdzeniu,
- ochrona ekosystemu,
- odpowiedzialność jednostkowa[1]

[1] *Edukacja dla Europy*. tłum. Wojnar I.i Kubin J. *Raport Komisji Europejskiej*. Warszawa: „ELIPSA",1999, 16-17 s., za: Banach Cz. *Prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020*. W *Edukacja 2000 - Teoria i praktyka. Wyzwania edukacyjne w aspekcie wdrażanej reformy i integracji europejskiej*. Materiały pokonferencyjne. (pod red.) H.Bednarskiego, S.Ośki, H.Budzenia. Radom: Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. 21s. ISBN 83-7204-206-3.

Czesław Banach podkreśla, że „Czynnikami przemian edukacyjnych i społecznych w Polsce do roku 2020 powinny być:
po pierwsze – koncentracja na kulturze ogólnej oraz realizacja wartości cywilizacji europejskiej, a takze wspólnych założeń reformowania europejskich systemów edukacyjnych,
po drugie – rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do efektywności ekonomicznej,
po trzecie – strategia „uczenia się przez całe życie“,
po czwarte – uznanie edukacji za narodowy priorytet“[2].

W Polsce od wielu lat pod kątem optymalizacji kształcenia wprowadzane są różnego rodzaju rozwiązania, niestety nie zawsze z sukcesem Obecnie w społeczeństwie wyczuwa się niezadowolenie z systemu kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji. Zastrzeżenia między innymi są do współczesnej szkoły, jako bardzo ważnego ogniwa edukacji.

Świadczą o tym między innymi badania naukowe, które są prezentowane na sympozjach, konferencjach i w publikacjach naukowych. Szerokie dyskusje na temat potrzeby zmian w systemie kształcenia prowadzone są również w mass mediach.

1. Oczekiwania zmian w polskiej szkole na podstawie wybranej literatury naukowej

Zdaniem Cz. Banacha: „Szkoła jest skomplikowanym systemem społecznym oraz organizacyjnym, mocno sprzężonym z innymi dziedzinami i obszarami życia i działalności wspólnot ludzkich[3]. „[...] jako instytucja społecznego kształcenia i wychowania, ma zapewnić odpowiednie warunki rozwoju każdej jednostce, będąc nośnikiem wartości i doświadczeń oraz miejscem zaspokajania jej potrzeb, poznawania siebie i świata, aby lepiej mogła sobą kierować. Realizacja funkcji szkoły: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, orientacji szkolnej, zawodowej życiowej, selekcyjnej, innowacyjnej i socjalizacyjnej, służy przygotowaniu młodzieży do wielostronnego rozwoju i aktywności. Bez szkoły trudno byłoby przygotować się do świadomego i racjonalnego uczestnictwa społecznego[4]

. Literatura naukowa zawiera wiele stwierdzeń naukowców i praktyków nauczania co do konieczności wprowadzenia pożądanych zmian w szkole polskiej.

Tadeusz Frąckowiak podkreśla, że: „Już pobieżna obserwacja rzeczywitości szkolnej pokazuje nam, że tempo i jakość dokonujących się zmian nie zawsze jest zadowalające. Związane jest to zapewne ze złożonością obszaru, jakiego zmiany te mają dotyczyć. W istocie chodzi tu o zmiany świadomości ludzi tworzących rzeczywistość szkolną i to w równej mierze nauczycieli, jak i uczniów czy rodziców[5].

Według Cz.Banacha „Szkoła – mimo wielu prób jej reformowania jednostkowego i zbiorowego – nie nadąża za charakterem i tempem zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych oraz za potrzebami, prawami i powinnościami młodzieży i dorosłych. Trudno radzi sobie z dominacją tradycyjnie pojmowanej funkcji kształcącej nad innymi

---

[2] *Ibidem*. 32 s.

[3] Banach Cz. *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż.* Wyd.III. Poznań: eMPi2. 2005, za: Kuźma. J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków: Impuls, 2008. 90 s. ISBN 978-83-7587-100-5.

[4] Banach Cz. *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*-. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995. 97 s. ISBN 83-86229-68-3.

[5] Frąckowiak T. *Zmierzch epoki, totalizm intelektualny, absurd i humanizowanie wychowania*. W *Socjalizacja a wartości* (red.) T.Frąckowiak, J.Modrzewski. Poznań 1995, za: Sałasiński L., *Wychowanie w szkole – odkrywanie na nowo sensu edukacji.* W *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. (red.) G.Miłkowska-Olejniczak, K.Uździcki. Wyd. I. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 2000. 163-164 s. ISBN 83-7268-009-4.

funkcjami:ogólnorozwojowymi, wychowawczą, opiekuńczą, orientacyjną, socjalizacyjną i resocjalizacyjną“ [6].

Józef Kuźma stwierdza, że:

„ – Szkoła obecna, a tym bardziej przyszła, pod żadnym pozorem nie może zamykać się wewnątrz własnej przestrzeni szkolnej i odgradzać od bliższego i dalszego środowiska przyrodniczego, społecznego i szeroko rozumianej gospodarki rynkowej (przemysłu, rolnictwa i usług).

- Wszelkiego rodzaju programy i przedsięwzięcia prowadzące do radykalnego ograniczenia swobody i niezależności uczniów, jak „zero tolerancji“, wprowadzanie do obiektów szkolnych służb ochroniarskich czy agentów, instalowanie kamer video lub podsłuchu, naruszają prawa uczniów do wolności, tożsamości i podmiotowości, podważają zaufanie uczniów do nauczycieli, wychowawców lub w ogóle do ludzi dorosłych. Jeśli już dopuszczać stosowanie w praktyce szkolnej tego rodzju środków prewencyjnych, to muszą one być wykorzystywane doraźnie i w ograniczonym zakresie. W każdym razie środki te nie mogą być traktowane jako antidotum na wszystkie niedostatki funkcjonowania szkoły i nauczycieli. W dłuższej perspektywie nadużywanie tego rodzju środków restrykcyjnych oznaczałoby bowiem całkowitą porażkę dla nauczycieli, wychowawców czy pedagogiki jako nauki o wychowaniu. Do niepowodzeń wychowawczych powinni również przyznać się rodzice, którzy w pierwszym rzędzie są odpowiedzialni za socjalizację swoich dzieci.
- W dobrej, efektywnej szkole przyszłości, stawiającej na coraz wyższą jakość edukacji, polegającej na nauczaniu wychowującym, młodzież należy konsekwentnie wyprowadzać z ciasnych, stresogennych, niejednokrotnie „toksycznych“ sal szkolnych, a nie coraz bardziej zamykać i odgradzać od otoczenia.

Dla przeciwdziałania tym wysoce niekorzystnym trendom i praktykom w edukacji szkolnej, zmierzającym do zamykania się szkoły i izolowania uczniów i nauczycieli od realnego życia, należałoby podjąć dość radykalne zmiany polegające z jednej strony – na podnoszeniu jakości dotychczasowej edukacji szkolnej poprzez rozwój organizacyjny szkoły i aktywizację uczniów, a z drugiej- otwieraniu się szkoły na różne formy edukacji równoległej oraz zewnętrzne środowisko przyrodnicze, społeczne, kulturalne, a także szeroko rozumianą sferę produkcji i usług“[7].

Ponadto J. Kuźma podkreśla, że szkoła przyszłości powinna być skoncentrowana na uczniu[8].

Według T. Pilcha: „Szkoła przyszłości – to szkoła uwolniona od polityki i ideologii. Szkoła przyszłości – to szkoła wysokich kompetencji i nauczająca prostej, bezwyjątkowej uczciwości[9]. [...] „ Organizacja szkoły, treści nauczania i metody wychowania winny respektować dobro dziecka jako najważniejszy wskaźnik ich etycznej oceny. Szkoła polska musi zapewnić dziecku rozwój fizyczny i moralny, umysłowy, duchowy i społeczny w zdrowych i normalnych warunkach wolności i godności. Oznacza to między innymi, że dziecko nie jest własnością swoich rodziców, państwa, kościoła czy kogokolwiek i w przypadku sprzeczności interesów dziecka z interesami rodziców, czy innych osób odpowiedzialnych za dziecko, zawsze pierwszeństwo powinno być dane dobru dziecka“[10].

---

[6] Banach Cz. *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż.* Wyd.III. Poznań: eMPi2. 2005, za: Kuźma J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Wyd.III. Kraków: Impuls, 2008. 91 s. ISBN 978-83-7587-100-5.

[7] Kuźma J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*.Wyd. III. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“, 2008. 93-94 s. ISBN 978-83-7587-100-5.

[8] Por. Kuźma J. *Szkoła przyszłości. Rozpocznijmy poważny, a nie retoryczny dialog*. „ Eduacja i Dialog“ 2011, nr 5/6. 63 s..

[9] Pilch T. *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, 1999. 156 s. ISBN 83-88149-05-9.

[10] *Ibidem*. 211-212 s.

Zdaniem Grażyny Rury, „Polska szkoła – chcąc się stać szkołą nowoczesną „europejską" – musi przygotować swoich absolwentów do nowych zadań i wyzwań współczesnego świata. Uczniowie coraz częściej muszą brać odpowiedzialność za własne uczenie się już od najmłodszych lat szkolnej edukacji. Nowy, zmieniający się świat wymaga od szkoły nowych, zmieniających się, alternatywnych metod pracy. Uczeń, który dziś przychodzi do szkoły, to zupełnie inny uczeń niż ten, który przychodził do szkoły kilka lat wcześniej. Uczeń naprawdę wie o otaczajacym go świecie więcej, niż moglibyśmy się spodziewać"[11].

Tadeusz Pilch stwierdza, że „nauczyciel jest najważniejszym składnikiem i struktury oświaty, i procesu dydaktyczno-wychowawczego. Bez przyzwolenia nauczycieli trudno wyobrazić sobie skuteczne przeprowadzenie zasadniczych zmian w edukacji."[12].

Autorzy słownika pedagogicznego[13] podają, że: „Od współczesnego nauczyciela wymaga się, aby sprawował trzy podstawowe funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą, a nie ograniczał się – jak niejednokrotnie w szkole tradycyjnej – do przekazywania uczniom gotowej wiedzy do zapamiętania oraz sprawdzania, czy i w jakim stopniu zdołali ją oni opanować. Wymaga się również, aby nauczyciel był specjalistą w zakresie nauczanego przedmiotu; chciał i umiał korzystać w swej pracy ze zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii; przestrzegał podstawowych zasad moralnych i etycznych; stanowił dla uczniów wzór do naśladowania; ustawicznie doskonalił swoje kwalifikacje oraz był dla dzieci i młodzieży nie tylko wykładowcą, lecz również animatorem ich różnorakich poczynań edukacyjno-kulturalnych, doradcą i opiekunem, którego powinna cechować – jak to kiedyś obrazowo określił J.W.Dawid – „miłość dusz ludzkich".

„W historii wychowania utrwalilo się przekonanie, że podstawowym atrybutem dobrego nauczyciela jest „zamiłowanie" do pracy z dziećmi i młodzieżą. Jest charakterystyczne, że na pierwszym miejscu wśród cnót nauczyciela – wychowawcy stawiane są właściwości ekspresyjne, a nie instrumentalne. Nauczyciel kochający dzieci i młodzież bez trudu nawiąże z nią właściwe kontakty i stworzy klimat życzliwości i empatii. [...] Miłość do dzieci nie zastąpi jednak znajomości psychiki. Stąd wynika powinność znajomości psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży. [...] Podstawową cnotą nauczyciela jest jednak gruntowna wiedza w dziedzinie nauczania. Wiedza, uniejętności dydaktyczne oraz kultura osobista budują najważniejszą cechę zawodu nauczycielskiego – autorytet" [14].

„Wielu pedagogów i przedstawicieli innych dyscyplin społecznych formułuje zestawy pożądanych cech osobowych nauczyciela-wychowawcy. Do najczęściej wymienianych cech można zaliczyć:

- otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą, empatię,
- kompetencyjność merytoryczną i metodyczną,
- poszanowanie godności ludzkiej, partnerstwo i podmiotowość,
- dialogowość i demokratyczność, umiejętności negocjacyjne,
- sprawiedliwość w ocenianiu uczniów,
- zaufanie, życzliwość i niezawodność (spolegliwość),
- wymagalność i dyscyplinę, demokratyczny styl kierowania,
- tolerancję, kulturę ogólną i pedagogiczną,
- umiejętność planowania i organizowania pracy zbiorowej,

[11] Rura G. *Etapy nad konstruowaniem zintegrowanego procesu edukacyjnego*. W *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. (red.) H.Sowińska, R. Michalak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2004. 226-227 s. ISBN 83-7308-357-X.

[12] Pilch T. *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999. 158 s. ISBN 83-88149-05-9.

[13] Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M*., Słownik pedagogiczny*. Wyd. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2009. 114 s. ISBN 978-83-01-15635-0.

[14] Pilch T. *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999. 156 s. ISBN 83-88149-05-9. s. 208.

- umiejętność i motywację do samokształcenia,
- poczucie humoru“[15].

Według H. Nogi[16] „[...] o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone“.

Zdaniem J.Kuźmy „ Kompetencje nauczyciela rozumiemy jako kwalifikacje, czyli wiadomości i umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu. Są to: zdolność i gotowość do wykonywania określonych zadań dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność realizacji zadań sprawnie i skutecznie, radzenie sobie z problemami, właściwe zachowanie się, postawa racjonalności i odpowiedzialności w wypełnianiu swoich obowiązków i w korzystaniu ze swoich praw“[17].

Zwieńczeniem społecznych oczekiwań zmian w polskiej szkole są następujące wypowiedzi:

Henryka Budzynia: „ Aby polepszyć jakość edukacji, należy najpierw polepszyć rekrutację, przygotowanie, status społeczny i warunki pracy nauczycieli, ponieważ tak długo nie będą mogli spełniać oczekiwań, jak długo nie będą mieć pożądanych wiadomości i uniejętności, zalet osobistych, możliwości zawodowych i motywacji“[18].

Józefa Kuźmy: „Jak zgodnie twierdzi wielu współczesnych teoretyków edukacji, obecną szkołę trzeba radykalnie zmienić bądź odrodzić. Należy zacząć od teorii szkoły oraz szkolnictwa, która by wskazała drogi zmiany i modernizacji współczesnej szkoły i określiła jej wizję lub koncepcje w przyszłości. Powinny to być oczywiście szkoły na różnych poziomach (szczeblach) edukacji oraz wielu typów, odmian czy rodzajów, tak aby uczniowie mogli wybierać najbardziej odpowiednią dla ich zainteresowań i uzdolnień, zgodnie z teorią wielorakiej inteligencji“[19].

Czesława Banacha: „Punktem wyjścia do formułowania zadań i modelu szkoły i nauczyciela przyszłości powinna być ocena efektów ich pracy w stosunku do założonych celów i oczekiwań[20].[...] Funkcje i zadania szkoły i nauczycieli powinny być wyznaczone przez podstawowe cele społeczne i międzyludzkie relacje, sfery aktywności człowieka oraz określenie miejsca szkolnictwa w systemie edukacji narodowej i w procesach zmiany społecznej[21].

---

[15]Banach Cz. *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*-. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995. 148 s. ISBN 83-86229-68-3; por. Rozenbajgier M. *Komunikacja społeczna w kształceniu nauczycieli*. W *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach, stan obecny i perspektywy*. (red.) Z.Kwiasowski Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007. 178 s. ISBN 978-83-7271-428-2.

[16]Noga H. *Kompetencje nauczyciela techniki*. W *Education and Technology.* (red.) H. Bednarczyk, E.Sałata. Radom 2010, s.539.

[17] Kuźma J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*.Wyd. III Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“, 2008. 190 s. ISBN 978-83-7587-100-5.

[18] Budzeń H. *Przygotowanie nauczycieli do wdrażanej reformy oświaty*. W Edukacja 2000 – *Teoria, praktyka. Wyzwania edukacyjne w aspekcie wdrażanej reformy i integracji europejskie*. Materiały pokonferencyjne. (pod red.) H. Bednarskiego, S. Ośki i H. Budzenia. Radom: Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. 86s. ISBN 83-7204-206-3.

[19] Kuźma J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*.Wyd. III Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“, 2008. 260 s. ISBN 978-83-7587-100-5.

[20] Banach Cz. *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*-. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995. 117 s. ISBN 83-86229-68-3.

[21] *Ibidem*. s. 116.

2. Badania własne

W kwietniu i maju 2013 r. przeprowadzono badania własne na terenie Małopolski wśród 476 studentów kierunków pedagogicznych wyższych uczelni w Brzesku, Krakowie, Nowym Sączu i Tarnowie. Celem badań ankietowych było poznanie opinii studentów na temat wizji przyszłej szkoły, szkoły skoncentrowanej na uczniach i jej nauczycieli[22].

2.a Wizja przyszłej szkoły w opinii studentów

Wyniki badań ankietowych dotyczących przyszłej szkoły przedstawiono poniżej w tabeli 1. Z analizy danych wynika, że studenci wypowiadając się o przyszłej szkole, w jej centrum widzą ucznia. To dla niego ma być zorganizowana przyjazna, bezpieczna, nauczająca i wychowująca szkoła. Gwarantująca indywidualne podejście do ucznia i jego prawidłowy rozwój. Szkoła z dobrze wykwalifikowaną kadrą pedagogiczną, wyposażona w odpowiednie środki dydaktyczne. Oparta na współpracy z rodzicami, uczniami i środowiskiem.

Tabela 1. Pożądane cechy przyszłej szkoły

L.p.	Cechy szkoły	Liczba	%
1.	Przyjazna, ucząca, wychowująca i godna zaufania	460	96,64
2.	Bezpieczna	456	95,80
3.	Na pierwszym miejscu stawia ucznia.	444	93,28
4.	Otwarta na ucznia	435	91,39
5.	Indywidualne podejście	428	89,92
6.	Programy nauczania dostosowuje do możliwości ucznia	414	86,97
7.	Poświęca odpowiednią ilość czasu potrzebom ucznia	376	78,99
8.	Pomaga uczniowi w pokonywaniu trudności	345	72,48
9.	Nie dyskryminuje uczniów z uboższych rodzin	323	67,86
10.	Umożliwia i zapewnia kontakt z nauczycielami	306	64,29
11.	Opiera się na współpracy z rodzicami, uczniami oraz ze środowiskiem	296	62,18
12.	Rozwija zainteresowania, uzdolnienia (telenty) i pasje ucznia	293	61,55
13.	Wprowadza nowe przedmioty, zajęcia pozalekcyjne oraz atrakcyjne koła zaintereowań	270	56,72
14.	Orócz mankamentów widzi też dobre strony ucznia	257	53,99
15.	Dobrze wyposażona w środki dydaktyczne	248	52,10
16.	Posiada dobrze wykwalifikowaną kadre pedagogiczną	234	49,16

Studenci widzą również konieczność wydłużenia czasu pracy szkoły w ciągu dnia, w tym biblioteki szkolnej z czytelnią. Uczeń w zależności od indywidualnych potrzeb, powinien mieć możliwość przebywania w szkole poza obowiązkowymi zajęciami. Jest to związane z organizacją różnorodnych, atrakcyjnych zajęć pozalekcyjnych oraz dyżurów nauczycieli. Wówczas szkoła w większym stopniu niż obecnie będzie mogła brać udział w organizowaniu wolnego czasu uczniów. W tych działaniach mogą być pomocni także rodzice.

2.b Nauczyciel przyszłej szkoły w opinii studentów

Wyniki badadań ankietowych odnośnie tego jaki powinien być nauczyciel przyszłej szkoły zestawiono w tabeli 2. Największy odsetek studentów uważa, że nauczyciel przyszłej szkoły przede wszystkim powinien mieć powołanie, kochać (lubić) dzieci, mieć dobry kontakt

[22] Wyniki badań zaprezentowano wcześniej na Sympozjum Naukowym „ Od tradycyjnej do przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach“ zorganizowanym w dniach 10-11 czerwca 2013 r., przez Krakowską Akademię im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Referat pt. „ Nauczyciele przyszłej szkoły skoncentrowanej na uczniach w opinii studentów“ został przyjęty do druku.

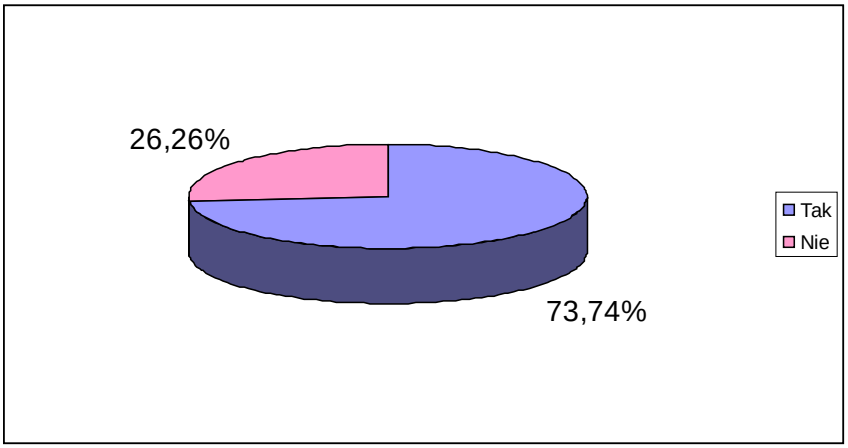
z nimi, być komunikatywny, rozumieć dzieci oraz być otwartym na potrzeby wychowanków, czyli posiadać predyspozycje, które pozwolą mu zawsze działać dla dobra dziecka (tabela 2).

Tabela 2. Pożądane cechy osobowościowe nauczycieli

L.p.	Cechy osobowościowe nauczyciela	Liczba	%
1.	Z powołania	351	73,74
2.	Kochać (lubić) dzieci	333	69,96
3.	Mieć dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą	329	69,12
4.	Komunikatywny	309	64,92
5.	Rozumie dzieci i młodzież	299	62,82
6.	Otwarty na potrzeby wychowanków	281	59,03
7.	Pozytywnie nastawiony do ludzi	272	57,14
8.	Wykazujący chęć niesienia pomocy	257	53,99
9.	Powinien pomagać słabszym uczniom	243	51,05
10.	Zrównoważony	237	49,79
11.	Wytrzymały	232	48,74
12.	Cierpliwy	225	47,27
13.	Punktualny	201	42,23
14.	Tolerancyjny	196	41,18
15.	Uczciwy	193	40,55
16.	Rzetelny	191	40,13
17.	Dotrzymujący słowa	188	39,50
18.	Ambitny	186	39,08
19.	Wrażliwy	182	38,24
20.	Empatyczny	179	37,61
21.	Odporny na stres	172	36,13
22.	Sprawiedliwy	170	35,71
23.	Sumienny	162	34,03
24.	Pracowity	161	33,82
25.	Konsekwentny w działaniu	159	33,40
26.	Dobry	153	32,14
27.	Kreatywny	148	31,09
28.	Dociekliwy	138	28,99
29.	Kompetentny	136	28,57
30.	Posiadający dużą wiedzę i umiejętności praktyczne	135	28,36
31.	Bezinteresowny	124	26,05
32.	Z poczuciem humoru	119	25,00
33.	Lubiący swoją pracę	114	23,95
34.	Poszukujący nowych metod nauczania	110	23,11
35.	Interesująco przekazujący materiał nauczania	105	22,06
36.	Posiadający autorytet	101	21,22

Na zadane w ankiecie pytanie: Czy chcąc być dobrym nauczycielem, konieczne jest posiadanie wrodzonych predyspozycji, czy też nie? 73,74% (351) badanych studentów opowiedziało się za koniecznością posiadania takich predyspozycji (wykres 1). Uważają, że pokazuje to sama rzeczywistość, gdyż spotykamy się z osobami w zawodzie nauczycielskim, które nigdy nie powinny do niego trafić. Pomimo wykształcenia kierunkowego i praktycznego niektórzy z uczących nie są dobrymi nauczycielami-wychowawcami. Właśnie brakuje im wrodzonych predyspozycji, które w żaden sposób nie nadrobią. W tym zawodzie nie wystarczy sama fachowość i wiedza.

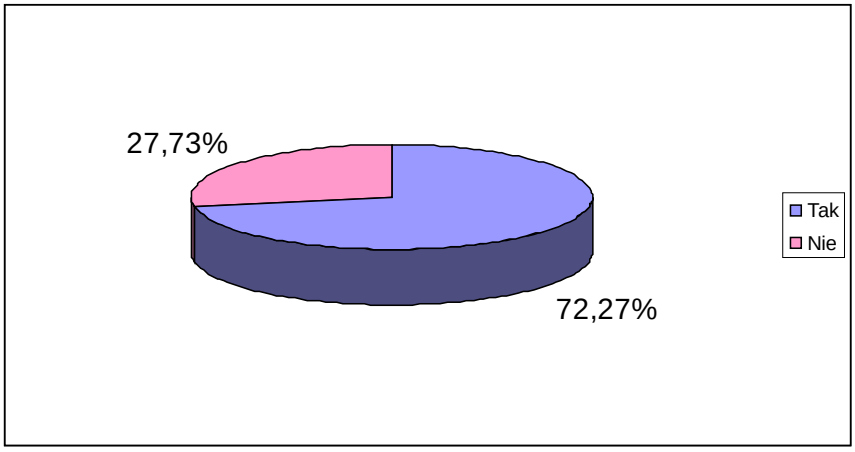
Wykres 1. Konieczność posiadania wrodzonych predyspozycji przez nauczyciela w opinii studentów



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych, IV-V 2013, n=476

Na pytanie, czy na poszczególnych szczeblach edukacji wskazane są u nauczycieli jakieś szczególne predyspozycje (cechy osobowościowe) ?, spośród ogółu badanych studentów, twierdząco odpowiedziało 72,27% (344) (wykres 3).

Wykres 2. Konieczność posiadania szczególnych predyspozycji na poszczególnych szczeblach edukacji



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych, IV-V 2013, n=476

Badani studenci przy wymienianiu pożądanych cech osobowościowych nauczycieli na poszczególnych szczeblach edukacji szkolnej, kierowali się różnicami występującymi w okresach życiowych młodego człowieka. Wyniki badań jak kształtowały się te cechy osobowościowe nauczycieli na poszczególnych szczeblach edukacji zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Pożądane cechy osobowościowe nauczycieli na poszczególnych szczeblach edukacji

L.p	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Liceum ogólnokształcące		Szkoła wyższa	
	Cecha	%	Cecha	%	Cecha	%	Cecha	%
1.	Opiekuńczy	57,77	Życzliwy	53,57	Kreatywny	45,17	Kompetentny	48,32
2 .	Wyrozumiały	46.43	Wyrozumiały	53,57	Komunikatywny	43,07	O dużej wiedzy	42,44

							naukowej	
3.	Życzliwy	39,92	Otwarty	33,82	Wyrozumiały	37,82	Odpowiednio przygotowany do zajęć	35,71
4.	Cierpliwy	36,13	Konsekwentny	27,31	Konsekwentny	31,93	Pogłębiający wiedzę	30,46
5.	Zodpowiednim podejściem do dziecka	34,24	Cierpliwy	23,11	Z poczuciem humoru	29,62	Pomagający w doskonaleniu predyspozycji studenta do zawodu	27,73
6.	Radosny	29,62	Prowadzący interesująco lekcje	17,23	Sprawiedliwy	23,11	Wyrozumiały	24,16
7.	Ciepły	25,63	Bardziej surowy niż w szkole podstawowej	13,66	Stanowczy	19,33	Punktualny	17,86
8.	Komunikatywny	21,43	Utrzymujący dyscyplinę na lekcji	10,50	Indywidualne podejście do uczniów	17,44	Ambitny	13,03
9.	Łagodny, ale nie pozwalający na wiele	19,96	Pomocny w rozwiązywaniu problemów uczniów	6,72	Posiadający dużą wiedzę merytoryczną i metodyczną	14,71	Z poczuciem humoru	11,55
10 .	Dotrzymujący Słowa	17,44			Traktujący ucznia podmiotowo	10,92	Indentyfikujący się z zawodem	8,82
11.	Wrażliwy	15,76			Pomagający w wyborze kierunku studiów	6,30	Traktujący studenta podmiotowo	6,51
12.	Troskliwy	13,03					Szanujący godność studenta	5,67
13.	Umiejący słuchać	8,82						
14.	Empatyczny	,35						
15.	Odpowiedzialny	,88						
16.	Posiadający zdolność tłumaczenia dziecku	5,25						

Studenci zwrócili również uwagę na fakt, że obecnie spotyka się nauczycieli, których cechy osobowościowe nie kwalifikują ich do tego zawodu. Według nich podstawową przyczyną tego faktu jest nieprawidłowy dobór kandydatów na studia pedagogiczne gdyż brak jest odpowiedniej selekcji w zakresie osobowościowym. Ocenia się tylko poziom zdobytaj wiedzy (wyniki w nauce). Chcąc zmieniać polską szkołę, należy zacząć przede wszystkim od tego problemu.

Podsumowanie

Z analizy wybranej literatury i wyników badań przeprowadzonycch wśród studentów kierunków pedagogicznych wynika, że polskie społeczeństwo oczekuje głębokich zmian w polskiej szkole. Bardzo ważnym będzie w pierwszej kolejności odpowiedni dobór kandydatów do zawodu , a następnie doskonalenie i optymalizacja ich profesjonalnego kształcenia.

Literatura

1. BANACH, CZ. *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy-*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995. ISBN 83-86229-68-3.
2. BANACH, CZ. *Prognoza rozwoju edukacji w Polsce do roku 2020.* W *Edukacja 2000- Teoria i praktyka. Wyzwania edukacyjne w aspekcie wdrażanej reformy i integracji europejskiej.* Materiały pokonferencyjne, (pod red.) H. Bednarskiego, S. Ośki, H.Budzenia. Radom: Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. ISBN 83-7204-206-3.
3. BANACH, CZ. *Szkoła naszych oczekiwań i marzeń, potrzeb, projekcji i działań od A do Ż.* Wyd.III. Poznań: eMPi2. 2005.
4. BUDZEŃ H. *Przygotowanie nauczycieli do wdrażanej reformy oświaty*. W *Edukacja 2000 – Teoria, praktyka. Wyzwania edukacyjne w aspekcie wdrażanej reformy i integracji europejskiej.* Materiały pokonferencyjne. (pod red.) H. Bednarskiego, S. Ośki i H. Budzenia. Radom: Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Instytut Technologii Eksploatacji, 2000. ISBN 83-7204-206-3.
5. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO, pod przewodnictwem Delorsa J., tłum. Rabczuk W. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, 1998.
6. *Edukacja dla Europy*. tłum. Wojnar I.i Kubin J. *Raport Komisji Europejskiej*. Warszawa: „ELIPSA“,1999.
7. FRĄCKOWIAK, T. *Zmierzch epoki, totalizm intelektualny, absurd i humanizowanie wychowania.* W *Socjalizacja a wartości* (red.) T.Frąckowiak, J.Modrzewski. Poznań 1995.
8. KUPISIEWICZ, CZ., KUPISIEWICZ, M. *Słownik pedagogiczny*. Wyd. I, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2009. ISBN 978-83-01-15635-0.
9. KUŹMA, J. *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*.Wyd. III. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“, 2008. ISBN 978-83-7587-100-5.
10. KUŹMA, J. *Szkoła przyszłości. Rozpocznijmy poważny, a nie retoryczny dialog*. „ Eduacja i Dialog“ 2011, nr 5/6.
11. NOGA, H. *Kompetencje nauczyciela techniki*. W *Education and Technology.* (red.) H. Bednarczyk, E.Sałata. Radom 2010.
12. PILCH, T. *Spory o szkołę*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, 1999. ISBN 83-88149-05-9.
13. ROZENBAJGIER, M. *Komunikacja społeczna w kształceniu nauczycieli*. W *Kształcenie nauczycieli przysposobienia obronnego w polskich uczelniach, stan obecny i perspektywy.* (red.) Z.Kwiasowski Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2007. ISBN 978-83-7271-428-2.
14. RURA, G. *Etapy nad konstruowaniem zintegrowanego procesu edukacyjnego*. W *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. (red.) H.Sowińska, R. Michalak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004. ISBN 83-7308-357-X.
15. SAŁASIŃSKI, L. *Wychowanie w szkole – odkrywanie na nowo sensu edukacji.* W *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*. (red.) G. Miłkowska-Olejniczak, K.Uździcki.Wyd. I. Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, 2000. ISBN 83-7268-009-4.

Contact

Dr hab. Zofia Brańka
Profesor nadzwyczajny MWSE, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna (MWSE)
Katedra Nauk o Wychowaniu
ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Polska
tel. (+48) 14 65 65 537
e-mail: zofiabranka@interia.pl

SPECIFIC PURPOSE TRAINING – SEARCHING FOR WAYS SUCCEED IN LABOUR MARKET

Daniela Hrehová, Anna Jenčová

Abstract

The aim of this article is to show that (1) providing university education regarding the experience needs is insufficient, (2) high unemployment rate of graduates, (3) students' approaches to business enterprise as a new way of the labor market employment are rather negative. Research part presents only some results of the research that we consider being determining regarding the reflection of future career development with the emphasis on detecting the purpose to run the business. We recommend to introduce the subject of all-university purpose that would help to promote the attractiveness of entrepreneurship as an opportunity for future self-employment, to strengthen active approach of students to their own future in starting their business thinking, attitude or purpose.

Key words: *quality of university education, research detections, introducing all-university subject*

1. PREPARATION OF THE UNIVERSITIES FOR LABOR MARKET

Principal mission of all the universities is education, research and development in general, "the power of mind", i.e. to get the graduate ready for the practice at European and international level through its professional preparation (Anderson, 2010). Quality, specialization and availability – emphasis on these values is considered to be priority criteria even within university study. In spite of such an ambitions, charts of success of many agencies show that Slovak universities are not the world and even European top ones in the long term. These attributes are supported by other factor – applicability on labor market after graduation. It's very hard for graduates to employ themselves at labor market – the reason is an increase of employees' requirements for the quality of work force (Bertánus, Camberová, 2013). Corporation sphere, predominantly industry and services, shows reserves at the labor market preparation. Universities prepare students for practical needs insufficiently, education is theoretical and keeps behind the real life (Kremský, 2014). Therefore, it's more than desirable to prepare university students for higher employers' demands, practical requirements and environment dynamics. The needs for innovation of educational content are centered in supporting the general and even specific skills, flexibility, the need for adaption to various requirements of employer, client, permanent maintenance and widening the knowledge, ability to be responsible and active.

1.2 How does the practice refer to unemployment

Applicability at labor market is strongly determined by global factor such as economic crisis for many years. According to International Labor Organization analysis (2013, p. 10), unemployment rate growth is presumed to be 6 % in 2014 with the perspective till 2017. In spite of the chances to find the job not demanding university education and degree, high unemployment rate is made by graduates with insufficient practice and lack of work habits (Sadovská, 2013). There are less unemployed graduates than unemployed academicians of lower educational level who increase unemployment rate in Slovakia. Although graduates are the least risk group from unemployment point of view, unemployment of this group is one of the highest among other European states (Strnáková, 2005, p. 20). Values of this indicator pass the average of European Union – overestimated work force is limited factor lowering the

chances of young people to employ themselves directly after graduation. According to the author, labor market development was positively influenced by social reform launched in 2004 consisting of more measures leading to stimulation of working places, to more effective employment services, greater motivation of people towards economic activity and the support of their effort to improve their employability. According to available data (ÚPSVaR, 2011), approximately 50 % of graduates have social, thus economic, law, philosophical specializations. Specializations are usually not preparing graduates sufficiently for their practice or the market is overloaded. According to UPSVaR data, there are 22, 2 % of unemployed of all the unemployed graduates in terms of study specializations of technical sciences. Even though data can be changed every year, there is serious influence of social policy and labor policy change made by Slovak government within its social reform on graduates' unemployment development. Analysis of approach of graduates' work force at labor market can provide an important knowledge in the sphere of educational politics of departmental politics of Ministry of Education of Slovak Republic and is a challenge for institutions offering the education. Designing the state politics in the field of education is daily confronted by the move and the changes in European and global area. The most important factor influencing the labor market situation in recent five years globally was economic crisis demanding universities to prepare more qualitative and vital graduates able to be successful at labor market.

1.2 Is there any interest in business enterprise in practice?

According to European Working Conditions Survey data, as we talk about labor market in the area of Europe, there is a knowledge that crucial part of the workers (82%) is categorized as employees, just 15% are employed by themselves, almost ¾ of employees work steadily at employer's workplace and that is fundamental characteristics of European labor market (Parent-Thirion, 2012) and trends of its development in last decade.

One of the possibilities, how not to become unemployed, is a possibility of independent enterprise. Education system, especially teaching plans, are not sufficiently aimed at business and do not provide basic skills entrepreneurs need (EU, 2013). According to critics, universities achieved too little during their several years of existence. They even didn't increase the effectiveness and production of educated man, but it seems that they even resigned the production of perspective graduate. The call for "useful" education means that universities should serve this day (Bowen, 2013). Universities have to take into their consideration that it's necessary to have changes, innovation, education and specialized preparation closely-knit together. There is reinforcement of innovativeness and creativity including entrepreneurship at all levels of education and professional preparation as one of four strategic goals within operating program Education and professional preparation 2020 (European Commission, 2013). Young people's interest in carrier of businessman is rising in Slovakia recently, though we are still one of the last in European Union, in spite of this improvement (Solík, 2013). Graduates wish to be independent earners the least. It's not just Slovak specificity. Results of Euro barometer survey for 2010 aimed at entrepreneurship, its development and motivation of people in question of decision making in case of being independently earners or employees didn't change in comparison with 2007. Generally, 45 % of Europeans would be rather independent earners and 49 % would rather work as employee. 65 % of Slovaks want to be rather employees and they stated regular incomes, guaranteed work and stable working time as their main reasons of this fact. Decision of becoming independent earner in Slovakia would make approximately 26 % interviewees that's the worst result among EU countries. Slovaks stated insufficiency of initial capital, negative environment for doing the business and even missing business idea as an obstacle in their business. 62 % of Slovaks have never thought of doing the business (Euro barometer, 2010).

Entrepreneurs associated in Association of Slovak Entrepreneurs (ZPS) and even universities are aware of education importance and the support of young generations towards their entrepreneurship, need for improving business education. The need to reflect, predict and adapt the education to the needs of labor market result from the stated. University students rightly expect providing and provision of worthy and modern way of education for their professional growth. It's important to have talented able people ready to employ at labor market and develop our economy right after their graduation (Chudoba, 2013).

1.3 Research study

It's supposed to improve the preparation of students for business activities based on literary resources on current state of solution and elaborating the education of entrepreneurship at various universities in Slovakia, to construct measuring instrument able to obtain wide-spectrum data from the students of Technical University of Kosice (TUKE) that would regard their attitudes, experiences, knowledge, current situation, expectations and carrier planning after their graduation. We focus our attention on already obtained business experiences of students who do their business during their studies in questionnaire.

Respondents express their opinion in the first part of the questionnaire scaled as *1. Disagree, 2. Rather disagree, 3. Agree as well as disagree, 4. Rather agree, 5. Agree,* in order to express what they consider to be influential in acquiring their occupation, for successful hiring, what conditions their current study provided for them and what knowledge, skills they obtained that they would use later when entering their work.

Respondents present their actual experiences with business and targets for their future business in next part of the questionnaire.

1.4 File characteristic

The survey took place at six faculties of Technical University of Kosice. The choice of the faculties was consistent with our plan and we realized it at faculties where the Department of Social Sciences leads the seminars of social subjects at Bachelor and Engineer study degree. Students of the third year of study of Bachelor degree and students of the second year of study of Engineer degree were respondents of the survey. The choice of the respondents was purposeful. Random choice of surveyed students was done with the students present at taught classes. There are 2823 students in these years of studies. There was a representative sample of 147 students of Bachelor study degree and 136 students of Master or Engineer study degree.

Data collection was performed in October – November 2013. We processed obtained data with statistics packet MS Excel and later with MS WinStat.

1.5 Research results

We state just key discoveries concerning the knowledge regarding wide database of obtained results that we use in order to prepare future graduates for labor market.

$H_0$1: We suppose that there won't be any difference in both files between students' expectations that they can be easily employed within the specialization they study now.

Results of the differences test between averages t- test did not bring any statistically significant differences between students of Bachelor and Master/Engineer study degrees – AM at Bachelor study degree is 2,25, SD 1,25; AM at Master/Engineer study degree was 2,45, SD 1,24 (t = - 1,336, p 0,183), we accept zero hypothesis.

Students rather expect that looking for the job of their specialization they study now will be more difficult.

$H_0$2: We suppose that there won't be any difference in both files between students' evaluation that they acquire the latest knowledge by their present study.

Results of the differences test between averages t- test did not bring any statistically significant differences between students of Bachelor and Master/Engineer study degrees – AM at Bachelor study degree is 3,07, SD 1,15; AM at Master/Engineer study degree was 3,07, SD 1,08 (t= 0,019, p 0,985), we accept zero hypothesis.

$H_0$3: We suppose there is no difference between the students of Bachelor/Master study degree in evaluation of their present study in which they acquire and develop the practice.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,56, SD is 1,31; AM at Master/Engineer study degree was 2,55. SD 1,14 (t = 0,040, p 0,968), we accept zero hypothesis.

$H_0$4: We suppose there won't be any difference in evaluation of present study between students of Bachelor/Master study degree in which they could develop their competencies important for their professional practice.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,82, SD is 1,13; AM at Master/Engineer study degree was 2,87. SD 1,05 (t = 0,392, p 0,695), we accept zero hypothesis.

$H_0$5: We suppose there won't be any difference in evaluation of present study between students of Bachelor/Master study degree in which they acquired professional education at good scientific level.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,90, SD is 1,20; AM at Master/Engineer study degree was 2,93. SD 1,04 (t = 0,210, p 0,834), we accept zero hypothesis.

$H_0$6: We suppose there won't be any difference in evaluation of present study between students of Bachelor/Master study degree in evaluation of acquiring good business knowledge and business competences during their study.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,08, SD is 1,24; AM at Master/Engineer study degree was 1,90. SD 1,28 (t = 1,194, p 0,233), we accept zero hypothesis.

$H_0$7: We suppose there won't be any difference in evaluation of present study between students of Bachelor/Master study degree in evaluation of acquiring good business knowledge and business competences in planning their own carrier during their study.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,31, SD is 1,26; AM at

Master/Engineer study degree was 2,44. SD 1,26 (t = 0,878, p 0,381), we accept zero hypothesis.

$H_0$8: We suppose there won't be any difference in evaluation of present study between students of Bachelor/Master study degree in evaluation of acquiring good knowledge and information for establishing the company during their study.

We didn't find any statistically significant difference between students of Bachelor and Master/Engineer study degree – AM at Bachelor study degree is 2,41, SD is 1,41; AM at Master/Engineer study degree was 2,12. SD 1,35 (t = 1,813, p 0,071), we accept zero hypothesis.
We didn't find any statistically significant difference between averages of t-test (t = 0,541, p 0,589) when asking the question whether students consider the competency to satisfy the needs of employers important for acquiring the work after their graduation. AM at Bachelor study degree is 3,91, SD is 1,14; AM at Master/Engineer study degree was 3,84. SD 1,02. Approach of students is neutral in both cases.
We didn't find any statistically differences when asking whether practice sufficiency is crucial. AM at Bachelor study degree is 3,99, SD is 1,14; AM at Master/Engineer study degree is 3,89, SD is 1,22 (t = 0,678, p 0,503).
We didn't find any statistically differences when asking whether acquiring good conditions for developing important attributes necessary for professional practice. AM at Bachelor study degree is 2,77, SD is 1,03; AM at Master/Engineer study degree is 3,01, SD is 1,12 (t = 1,812, p 0,071).
Results after answering the question concerning practice development didn't find statistically any significant answers (t = 0,392, p 0,695).
In spite of the fact that stated results didn't bring statistically significant differences between Bachelor study degree and Master/Engineer study degree students, we consider the subjective statements of students that don't need to correspond with the state of objective evaluation and don't need to lead to their real preparedness for doing the business. We understood their answers as one of the source of knowledge, pilot survey that we use further in designing the textbook as well as valuable source of knowledge for planning our further education of socio-scientific subjects.

1.6 Recommendations

There is a question how and with a help of what to educate under specific conditions of university study for better, more professional, active preparedness of graduates for the needs of labor market and its competitiveness within intentions and knowledge of the students of TUKE of Kosice (targeted research, individual consulting, students' statements). The need for increasing the interconnection between education, research and business environment with three parts of so-called "knowledge triangle" seems to be important. That means:

- to execute all-society edification about the significance of entrepreneurship for the future of Slovak Republic;
- to integrate even education to entrepreneurship into curriculum either through new independent subject or through the possibility of broadening the education of business skills within already existing subjects by trainings etc.;
- to develop so-called meta-skills through which transmission education does not pay enough attention, because it's more concentrated to theoretical-professional knowledge;

- it’s necessary to move from education based on the courses to education based on the results and professional qualifications;
- to implement international reliable practices and methods within education to entrepreneurship and successful employability;
- to stimulate business ambitions, develop business potential and business skills of potential businessmen.

The aim of the authors is to implement given recommendations for the conditions of TU of Kosice through the aimed practical preparation – introduce the subject *The Rudiments of Entrepreneurship Competences for Non-economy Students* that would be focused on the education and training of elementary economic competences within non-economic study programs of university education to support active approach of students towards their own future, increasing the attractiveness of entrepreneurship as an opportunity, the development of their business thinking, the support of business approaches and development of cross-sectional competences (social, personal), special key competence of “entrepreneurship and innovativeness”.

1.7 Conclusion

Economic instability of labor market and the threat of unemployment requires constant raise of education and qualification level and also the need to accept responsible decisions what conditioned the necessity of transition of educational process into the approach forming the competences of graduate in his/her relation to business. Non-economic subjects dominate within business education at universities. The importance to pay attention even to possible developmental impulses, e.g. in clarifying expectations, carrier direction, competences development, experience acquiring made by experiential education, providing the space for personal growth result from the research detections (regarding the first part of the research). Even if students do not think about the business as their primary carrier choice, acquired “qualities” enable them to employ themselves better in the position of employee.

References:

1. ANDERSON, R. 2010.*The 'Idea of a University' today.* [online]. *History & Policy*, March 2010 [cit. 2005-03-15]. Available at: http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html
2. BERTÁNUS, J., CAMBEROVÁ, M. 2013: *Uplatnenie na trhu práce vo vybraných krajinách EÚ.* In Psychológia práce a organizácie 2012. Košice : FF UPJŠ ISBN 978-80-8152-086-0 s. 410, s.
3. BOWEN, B. 2013. *Higher Education in the DigitalAge.* Princeton University Press. *ISBN* 978-0691159300.
4. EUROBAROMETER. 2010. *Slováci nemajú radi podnikateľov.*[online]. [cit. 2005-03-15]. Available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/facts-figures anylysis/eurobarometer/index_en.htm
5. EURÓPSKA KOMISIA. 2013. *Ako podporovať politiku v oblasti MSP zo štrukturálnych fondov.*[online]. Séria príručiek, 2013, 78s. ISBN 978-92-79-26354-5. [cit. 2005-03-15]. Available at: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/regional-sme-policies/documents/no.1_entrepreneurial_mindsets_sk.pdf
6. EURÓPSKY HOSPODÁRSKY A SOCIÁLNY VÝBOR: *CCMI/068 Prispôsobiť zručnosti – sektorové rady pre zamestnanosť a zručnosti (prieskumné stanovisko).* [online]. Brusel, 17. februára 2010, 17s. [cit. 2005-03-15]. Available at: http://*eescopinions.eesc.europa.eu/viewdoc.aspx?doc=ces/ccmi/ccmi068/...*

7. CHUDOBA, Š. 2013 Prví študenti už smerujú do praxe. [online]. 27.11.2013 [cit. 2005-03-15]. Available at: https://www.minedu.sk/prvi-studenti-uz-smeruju-do-praxe/
8. KREMSKÝ, P. 2014. *Čo hovoria študenti? Viac ako dve tretiny sa sťažujú na teoretické štúdium.*[online]. 22.01.2014 [cit. 2005-03-15]. Available at: http://www.vysokoskolacidopraxe.sk/514-sk/co-hovoria-studenti-viac-ako-dve-tretiny-sa-stazuju-na-teoreticke-studium/
9. PARENT - THIRION, A., VERMEYLEN, G., van HOUTEN, G., LYLY-YRJINENi, M., BILETTA, I., CABRITA, J., & NIEDHAMMER, I. (2012). 5-th European working conditions survey. Luxembourg: Office for the Official Publications of the European Communities.
10. SADOVSKÁ, E. 2013. *Nezamestnanosť mladých je problém, s ktorým bojujú všetky krajiny Európskej únie.*[online]. 12.06.2013. [cit. 2005-03-15]. Available at: http://www.cas.sk/clanok/252971/nezamestnanost-mladych-lame-rekordy-kde-ziskat-peniaze-na-podnikanie.html
11. SOLÍK, J.2013. *Nezamestnanosť mladých je problém, s ktorým bojujú všetky krajiny Európskej únie.* [online]. 12.06.2013[cit. 2005-03-15]. Available at: http://www.cas.sk/clanok/252971/nezamestnanost-mladych-lame-rekordy-kde-ziskat-peniaze-na-podnikanie.html
12. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SLOVENSKEJ REPUBLIKY: *Nezamestnanosť podľa Výborového zisťovania pracovných síl v roku 2011* . [online] 2011[30.04.2012]. Available at: http://portal. Satistika.sk/showdoc.do?docid=35596//
13. ZAČKOVÁ, K. 2000. *Manažéri si ťažkajú, že školy nepripravujú kvalifikovaných pracovníkov.*[online]. 24.05.2000 [cit. 2005-03-15]. Available at: http://www.etrend.sk/trend-archiv/rok-/cislo-M%C3%A1j/manazeri-si-tazkaju-ze-skoly-nepripravuju-kvalifikovanych-pracovnikov.html

Research project
The article was prepared with in the solution of project MŠVVaŠ SR KEGA 015TUKE-4/2013 Business competences Essentials for non-economists.

Contacts information:
PhDr. Daniela Hrehová, PhD.
Technical University in Košice, Department of Social Sciences
Letná 9, 042 00 Košice
Tel: +42155 6024202
email: daniela.hrehova@tuke.sk

PhDr. Anna Jenčová, PhD.
Technical University in Košice, Department of Social Sciences
Letná 9, 042 00 Košice
Tel: +42155 6024149
email: anna.jencova@tuke.sk

DIAGNOSTIKOVANIE HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

DIAGNOSING OF CHILDREN‘S MUSICAL ABILITIES IN THEIR ENTER TO PRIMARY SCHOOL

Oľga Pappová, Monika Cíferská

Abstrakt

Učiteľ primárneho vzdelávania sa stretáva v rámci vyučovania hudobnej výchovy s nerovnako hudobne rozvinutými žiakmi. Táto rôznorodosť sa prejavuje najviac pri vstupe dieťaťa do prvého ročníka základnej školy. Tento fakt súvisí s tým, že deti prichádzajú do základnej školy z rôznych prostredí, teda na rozvoj ich hudobných schopností významne vplývala kvalita hudobných podnetov, ako aj dĺžka, kvalita a efektívnosť aplikovaných metodických a didaktických postupov zo strany pedagóga v materskej škole. Poznanie úrovne hudobných schopností detí je akýmsi „odrazovým mostíkom“ pre ďalšiu hudobno-výchovnú prácu učiteľa, preto v príspevku uvádzame príklad jednoduchej diagnostiky hudobných schopností, analyzujeme výsledky získané pomocou tohto diagnostického nástroja a uvádzame príklad, ako tieto zistenia môže učiteľ využiť v ďalšej hudobno-výchovnej práci.

Klíčová slova: *dieťa mladšieho školského veku, hudobná výchova, hudobné schopnosti, diagnostika hudobných schopností*

Abstract

Teacher in primary education mets with no equally developed children in his teaching the music lessons. This variousness is manifesting the most in thein enter to first class in primary school. This facti is related with different surroundings from which children came to primary school. For rasing their musical abilities impal the quality of musical incetives how are length, quality and efficiency of applied metodic and didactic accesses from teacher side in kindergarden. Knowledge the level of children ‘s musical abilities is „stepping – stone ” for another musical and educational work of the teacher, so in the contribution we indicie example of simple diagnosis of musical abilities, we are analyzing results gain with help of this diagnostic tool and we indicie the example how these results should be used by teacher in his musical and educational work.

Key words: *child of young school age, musical education, musical ability, diagnosis of musical abilities*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Učiteľ primárneho vzdelávania sa stretáva v rámci vyučovania hudobnej výchovy s nerovnako hudobne rozvinutými žiakmi. Táto rôznorodosť sa prejavuje najviac pri vstupe dieťaťa do prvého ročníka základnej školy. Tento fakt súvisí s tým, že deti prichádzajú do základnej školy z rôznych prostredí, teda na rozvoj ich hudobných schopností významne vplývala kvalita hudobných podnetov, ako aj dĺžka, kvalita a efektívnosť aplikovaných metodických a didaktických postupov zo strany pedagóga v materskej škole. Poznanie úrovne hudobných schopností detí je akýmsi „odrazovým mostíkom“ pre ďalšiu hudobno-výchovnú prácu učiteľa, teda na základe poznania úrovne hudobných schopností by sa mala odvíjať učiteľova ďalšia hudobno-výchovná práca.

Učiteľ by mal nielen poznať špecifiká hudobného vývinu detí mladšieho školského veku a úroveň hudobných schopností tak, ako ju popisujú mnohí autori (napr. Sedlák, 1988, 1990; Balcárová, 2001, 2013, Krbaťa, 2008), ale mal by poznať aj úroveň hudobných schopností jednotlivých žiakov, s ktorými pracuje. Učiteľ na základe tohto poznania môže porovnávať individuálne rozvojové možnosti a schopnosti dieťaťa so všeobecnými rozvojovými možnosťami a vývinovými osobitosťami v mladšom školskom veku, prostredníctvom tohto poznania hľadá a nachádza postupy a metódy na ďalší rozvoj hudobných schopností v edukačnom procese. Tieto informácie by mal využiť nielen pri individuálnej práci s deťmi, ale využíva ich aj pri výbere hudobného materiálu, výbere hudobných aktivít, hudobných hier.

V nasledujúcej podkapitole sa budeme venovať definovaniu kľúčových pojmov hudobné schopnosti a pedagogické diagnostikovanie.

1.1 Hudobné schopnosti dieťaťa mladšieho školského veku a ich diagnostikovanie

Schopnosti človeka sa môžu prejaviť len v konkrétnej činnosti. Hudobné schopnosti sa môžu prejavovať len v hudobných aktivitách. (Balcárová, 2004). Hudobné schopnosti Sedlák definuje ako *„psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré mu umožňujú kontakty s hudbou, jej vnímanie, prežívanie a všestrannú hudobnú aktivitu. Sú základným predpokladom pre hudobnú činnosť, prejavujú sa v nej a zároveň skvalitňujú.“* (Sedlák, 1988, s. 29).

Je to vlastnosť osobnosti, ktorá sa utvára postupne od jednoduchých k zložitejším schopnostiam. Tento proces ovplyvňuje prostredie, výchova a vlohy. Vlohy však nie sú rozhodujúce pre hudobný vývin, pretože aj s nízkym potenciálom vlôh má jedinec predpoklady na hudobný vývin. Hudobné schopnosti sú predpokladom hudobnej činnosti, v ktorej sa prejavujú a skvalitňujú opakovaním a cvičením, čím vytvárajú základ pre vznik a funkčnosť hudobných zručností. (Balcárová, 2004).

Pre potreby diagnostikovania úrovne hudobných schopností vyvstala potreba klasifikácie hudobných schopností. Môžeme sa v literatúre stretnúť s klasifikáciou hudobných schopností od viacerých autorov (Sedlák, 1988, Kodejška, 2002, Balcárová, 2013). V podstate v klasifikácii hudobných schopností sú len malé odchýlky. Sedlák (1988, s. 30) hudobné schopnosti klasifikuje od najjednoduchších po zložitejšie a charakterizuje nasledovné schopnosti: schopnosti sluchovo-percepčné, sluchovo-motorické, analyticko-syntetické, rytmické cítenie, tonálne cítenie, harmonické cítenie, hudobná pamäť, hudobná predstavivosť a hudobno-intelektové schopnosti, ku ktorým priraďuje hudobné myslenie, estetické vnímanie a hodnotenie a hudobno-tvorivé schopnosti. Balcárová (2013) na rozdiel od Sedláka radí k hudobné predstavy do skupiny hudobno-intelektových schopností. Kodejška (2002) člení niektoré hudobné schopnosti na čiastkové schopnosti, napríklad hudobno-sluchové schopnosti člení na citlivosť pre intenzitu, citlivosť pre farbu tónu a citlivosť pre rozlišovanie výšky tónu.

Podľa Gavoru (1999, str. 10) pedagogické diagnostikovanie je „zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia“. To znamená, že prostredníctvom diagnostikovania sa zistí, aký je žiak v určitom období výchovno-vzdelávacieho procesu, či jeho stav rozvoja zodpovedá výchovným cieľom a zámerom. Pri diagnostikovaní hudobných schopností teda pôjde o zisťovanie stavu rozvoja hudobných schopností. Podľa objektívnych výsledkov diagnostikovania pedagóg alebo pedagógovia stanovia ďalšie kroky jeho hudobného rozvoja. Pedagogické diagnostikovanie je proces plánovitý, ktorý sa realizuje pravidelne,

systematicky, nakoľko pedagóg potrebuje priebežne poznať stav rozvoja dieťaťa. Preto odporúčame každoročné diagnostikovanie hudobných schopností a hlasového rozsahu žiakov.

Diagnostikovanie pozostáva z niekoľkých krokov, ktoré prebiehajú jednak po sebe, jednak prebiehajú simultánne. Niektoré kroky sa uskutočňujú pred samotným diagnostikovaním, iné zasa po ňom. Pri plánovaní a organizovaní diagnostikovania Varcholová, Maliňáková a Miňová (2003, str. 8) uvádzajú nasledovné kroky:

- Diagnostická hypotéza
- Zber a spracovanie diagnostických údajov
- Vyhodnotenie a interpretácia diagnostických údajov
- Stanovenie diagnózy
- Komunikácia diagnózy
- Pedagogické opatrenie (zásah, intervencia)
- Vyslovenie prognózy

V nami navrhnutom spôsobe diagnostikovania hudobných schopností sme postupovali práve podľa týchto krokov.

2 NÁVRH DIAGNOSTICKÉHO NÁSTROJA NA ZISŤOVANIE ÚROVNE HUDOBNÝCH SCHOPNOSTÍ DETÍ PRI VSTUPE DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

2.1 Diagnostická hypotéza

V prípravnej fáze diagnostikovania sme vychádzali z predpokladu, že deti pri vstupe do základnej školy vstupujú do hudobno-výchovného procesu vplyvom prostredia s rôznou úrovňou hudobných schopností. Táto úroveň hudobných schopností odráža skutočnosť, či dieťa prichádza z prostredia podporujúceho kontakty dieťaťa s hudbou alebo z málo hudobne podnetného prostredia.

2.2 Zber a spracovanie diagnostických údajov

Informácie o úrovni hudobných schopností detí sme realizovali začiatkom októbra 2013 v prvom ročníku v Základnej škole v Číferi. Čas diagnostikovania hudobných schopností sme zvolili na začiatok októbra, keď sme už predpokladali istú úroveň adaptácie detí na školský režim, čo sa nám osvedčilo. Diagnostikovali sme všetkých 15 prítomných detí, z toho bolo 7 chlapcov a 8 dievčat. V rámci rodičovského združenia sme zistili hudobné zázemie detí. Zistili sme, že dve deti navštevujú Základnú umeleckú školu, odbor hra na klavíri. Všetky deti navštevovali pred vstupom materskú školu, tri z detí len povinný predškolský ročník.

Testovanie hudobných schopností detí sme realizovali podľa odporúčaní Sedláka (1988) kolektívne v rámci hodiny hudobnej výchovy. Na úvod hodiny hudobnej výchovy sme deti oboznámili s testom a vysvetlili sme im potrebu preverenia ich hudobných schopností a pokúsili sme sa odbúrať strach niektorých detí zo známkovania testu a strachu zo zlyhania. Deťom sme postupne vysvetlili každú úlohu, ku ktorej mali vždy nahrávku, ktorú sme im pustili, niekedy aj viackrát. Podľa úrovne zvládnutia úlohy dostali body.

Zameranie jednotlivých úloh a hodnotenie jednotlivých úloh bolo nasledovné, pri tvorbe testových úloh sme sa opierali o návrhy Sedláka (1988):

1. **úloha**: v tejto úlohe sme sa zamerali na kvalitu hudobného sluchu (sluchovo-percepčné schopnosti) **– *rozlišovanie intenzity tónov***. Deťom sme pustili nahrávku dvoch tónov; jeden tón bol vo forte, druhý v piane. Úlohou detí je vyfarbiť ten tón, ktorý bol hlasnejší (prvý / druhý)
   Hodnotenie úlohy: Ak deti vyfarbili správnu notu získali 3 body, ak nesprávne 0 bodov.

2. **úloha:** touto úlohou sme zisťovali kvalitu hudobného sluchu (sluchovo-percepčné schopnosti) – ***rozlišovanie farby tónov.*** Deťom sme pustili nahrávku troch rôznych hudobných nástrojov. Úlohou detí je vyfarbiť správny obrázok hudobného nástroja v ukážke 1, 2 a 3.
   Hodnotenie: V tejto úlohe mohol žiak za všetky správne určené hudobné nástroje podľa krátkej hudobnej ukážky získať 3 body. Ak určil len dva správne získal 2 body, ak jeden správne získal 1 bod. Ak sa mu nepodarilo určiť ani jeden hudobný nástroj správne, dostal 0 bodov.

3. **úloha:** touto úlohou sme zisťovali kvalitu hudobného sluchu (sluchovo-percepčné schopnosti) – ***rozlišovanie výškových vzťahov medzi tónmi.*** Deťom sme pustili nahrávku dvoch tónov; jeden bol vyšší a druhý nižší (min. o terciu vyšší/ nižší). Úlohou detí je vyfarbiť ten tón, ktorý bol vyšší (prvý / druhý).
   Hodnotenie: Túto úlohu sme hodnotili rovnako ako prvú úlohu, a teda: Ak deti vyfarbili notu správne, získali 3 body, ak nesprávne 0 bodov.

4. **úloha**: touto úlohou sme zisťovali úroveň tonálneho cítenia - ***rozlišovanie dokončenosti alebo nedokončenosti melódie.*** Deťom sme pustili nahrávku úryvku piesne Maličká som. Pri výbere piesne sme vychádzali z doterajšieho poznania detí a hľadali sme pieseň, ktorú deti poznali a ktorú sme s deťmi dva týždne pred testovaním spievali. Úryvok bol nahraný tak, aby pieseň nebola dokončená. Deti mali za úlohu určiť na základe vypočutého úryvku piesne, či bola pieseň zahraná celá alebo nie a v závislosti od toho vyfarbiť príslušného smajlíka.
   Hodnotenie: Ak správne vyfarbili smajlíka, priradili sme im 3 body, ak nesprávne, získali 0 bodov.

5. **úloha**: bola zameraná na hudobnú pamäť – ***pamäť pre rytmus.*** Každému dieťaťu sme vytlieskali krátky úryvok (3 takty v 2/4 takte). Úlohou dieťaťa bolo zopakovať úryvok vytlieskaním. Pri vytlieskavaní rytmu sme každému dieťaťu osobitne vytlieskali iný rytmus, aby sme sa vyhli opakovanému počutiu rytmického motívu, pretože by to podstatne skreslilo výsledky.
   Hodnotenie: Piatu úlohu sme bodovali hneď, keďže sme deťom vytlieskali rytmický motív, ktorý mali zopakovať. Ak zopakovalo dieťa správne rytmický motív, získal 3 body, ak sa pomýlil v jednom takte získal 2 body, ak sa pomýlil v 2 taktoch, získal 1 bod. Ak nevytlieskal rytmický motív správne – vytlieskal niečo iné, získal 0 bodov. Táto úloha bola pomerne náročná na čas, venovali sme jej takmer celú vyučovaciu hodinu.

6. **úloha** : bola zameraná na hudobnú pamäť – ***pamäť pre melódiu.*** Úlohou detí bolo identifikovať podľa vypočutej melódie pieseň a zakrúžkovať správnu odpoveď, resp. správny obrázok. Aj pri tejto úlohe sme vychádzali z predchádzajúceho poznania detí a vybrané piesne (Medveďku, daj labku, Kohútik jarabý, Na cestičke roháč) sme dva týždne pred testovaním zopakovali, aby sme si boli istí, že deti piesne poznajú. Na začiatku tejto úlohy sme deťom vysvetlili spôsob označovania správnej piesne

v cvičnej úlohe, v ktorej mali z troch obrázkov po vypočutí piesne zakrúžkovať obrázok, ktorý podľa nich súvisí s piesňou (na príklade piesne Zlatá brána z obrázkov pes, mačka, brána zakrúžkovali tú správnu možnosť).Obrázky v teste sme zvolili tak, aby obsah obrázka naznačil názov piesne.
Hodnotenie: Za každý správne zakrúžkovaný symbol piesne žiak získal 1 bod.

7. **úloha** : touto úlohou sme zisťovali úroveň rytmického cítenia – ***citlivosť pre metrum*** a ***citlivosť pre zmeny tempa.*** Úlohou detí bolo pochodovať na pieseň „My sme smelí vojaci“ a pri spomalení alebo zrýchlení piesne (prípade zmene piesne), správne zareagovať aj zmenou pohybu (spomalenie - chôdza, zrýchlenie – beh). V tejto úlohe sme testovali každé dieťa samostatne. V priebehu pochodu sme zmenili tempo piesne a pozorovali sme reakciu daného dieťaťa. Vždy sme menili tempo v inej časti piesne, aby sme tak predišli sklonu dieťaťa opakovať po spolužiakoch.
Hodnotenie: V tejto úlohe mohli žiaci opäť získať maximálne 3 body. Aktivitu sme rozdelili na 2 časti, v prvej sme zisťovali citlivosť pre metrum. Žiaci najprv spoločne a potom aj postupne pochodovali na pieseň – „My sme smelí vojaci.“ Všímali sme si ich pochodovanie a hneď sme im zapisovali body do hárkov (3 body – áno, 2 body – skôr áno, 1 bod – skôr nie, 0 bodov – nie). V druhej časti sme postupovali podobne, zmenili sme však najprv spôsob pochodovania – žiaci nepochodovali na mieste, ale do kruhu, prípadne do priestoru v rade za sebou a potom sme menili spevom tempo, aby sme zistili u žiakov ich citlivosť na zmenu tempa. Taktiež sme túto úlohu hneď hodnotili.

Na záver sme zisťovali, ako sa im páčilo testovanie, či to bolo podľa nich ťažké a pod. Potom si mohli zaspievať pieseň podľa vlastného výberu.

Takto zozbierané informácie sme potom postupne vyhodnotili prostredníctvom vyššie uvedeného bodovania, vytvorili sme si pozorovací hárok, v ktorom sme zaznamenali úspešnosť dieťaťa v testovaní hudobných schopností.

Tabuľka 1 Ukážka pozorovacieho hárku
TRIEDA: 1. C ZÁKLADNÁ ŠKOLA CÍFER MENO: **Zuzka N.**

Hudobné schopnosti		**Zvládnutie úlohy**			
		Áno (3)	**Skôr áno (2)**	**Skôr nie (1)**	**Nie (0)**
Kvalita hudobného sluchu	Rozlišovanie intenzity tónov				x
	Rozlišovanie farby tónov		x		
	Rozlišovanie výškových vzťahov medzi tónmi	x			
Tonálne cítenie	Rozlišovanie dokončenosti resp. nedokončenosti melódie	x			
Hudobná pamäť	Pamäť pre rytmus	x			
	Pamäť pre melódiu	x			
Rytmické cítenie	Citlivosť pre metrum	x			
	Citlivosť pre zmenu tempa	x			
			Počet získaných bodov: 20/24		

2.2 Analýza výsledkov testovania, stanovenie diagnózy a pedagogické opatrenia

Na základe pozorovacích hárkov sme vytvorili sumarizujúcu tabuľku, na základe ktorej sme analyzovali úroveň hudobných schopností triedy ako celku a porovnávali ju s dostupnými výsledkami, ktoré uvádza Kodejška (2002) a Balcárová (2013).

Tabuľka č.2 Hodnotiaci hárok hudobných schopností detí

		Zvládnutie úlohy					
Hudobné schopnosti		Spolu – 15 žiakov					
		Áno (3)	**Skôr áno (2)**	**Skôr nie (1)**	**Nie (0)**	**Počet bodov spolu**	**Úspešnosť**
Kvalita hudobného sluchu	Rozlišovanie intenzity tónov	8	-	-	7	24	53%
	Rozlišovanie farby tónov	7	8	-	-	37	82%
	Rozlišovanie výškových vzťahov medzi tónmi	12	-	-	3	36	80%
Tonálne cítenie	Rozlišovanie dokončenosti resp. nedokončenosti melódie	11	-	-	4	33	73%
Hudobná pamäť	Pamäť pre rytmus	8	3	3	1	33	73%
	Pamäť pre melódiu	14	-	-	1	42	93%
Rytmické cítenie	Citlivosť pre metrum	9	4	2	-	37	82%
	Citlivosť pre zmenu tempa	10	4	1	-	39	87%
Spolu						281	78%

Prvá oblasť, ktorou sme sa zaoberali, bola oblasť **hudobného sluchu**. Testovanie tejto oblasti prebiehalo bez problémov. Nahrávku tónov sme deťom púšťali opätovne a opakovali sme, čo je ich úlohou, aby neprišlo k nepochopeniu zo strany detí. Sedlák tvrdí, že v tomto veku by dieťa malo rozlíšiť dvojice tónov v rozsahu oktávy – výšku a intenzitu. V našom testovaní kvality hudobného sluchu dosiahli deti 72% úspešnosť, to znamená, že 28% detí, túto schopnosť doteraz má rozvinutú na veľmi nízkej úrovni. Prekvapivo nízke výsledky získali žiaci v oblasti rozlišovania intenzity tónov úspešnosť bola len 53%, to znamená. Toto poznanie je dôležité pre prácu učiteľky a je signálom, aby v rámci hudobnej výchovy túto oblasť hudobnosti cielene rozvíjali.

V tejto oblasti lepšie výsledky vykazovali chlapci. Priepastné rozdiely sme postrehli najmä v schopnosti rozlišovania intenzity tónov, kde chlapci dosiahli 86% úspešnosť v porovnaní s dievčatami, ktoré dosiahli len 25% úspešnosť v rozlišovaní stanovených atribútov. Teda rozdiel v tejto kategórií je až 61%. Je to najväčší rozdiel, ktorý deti dosiahli v porovnaní so

všetkými kategóriami. Pre dievčatá je kategória rozlišovania intenzity tónov tou najmenej úspešnou. Túto oblasť zvládla len jedna štvrtina dievčat. Úspešnosť v oblastiach rozlišovania farby tónov a rozlišovania výškových vzťahov medzi tónmi bola u dievčat rovnaká, teda 75%. Najúspešnejšou kategóriou v tejto oblasti bola oblasť rozlišovania farby tónov, kde chlapci dosiahli 90% úspešnosť. V oblastiach rozlišovania intenzity tónov a rozlišovania výškových vzťahov medzi tónmi dosiahli chlapci rovnakú úspešnosť – 86%.

V oblasti **tonálneho cítenia** Sedlák uvádza, že dieťa by malo v tomto veku rozoznať, či je melódia ukončená alebo nie, teda by malo mať rozvinuté tonálne cítenie. Pri štúdiu literatúry sme sa dostali aj k výsledkom Balcárovej (2004), ktorá sa zaoberala tonálnym cítením, a preto môžeme v tejto oblasti porovnať naše výsledky s jej výsledkami. Podľa Balcárovej (2004) sa tonálne cítenie utvára pred 8. rokom života a začiatkom 9. roku má túto schopnosť 92% detí. V našom výskume testované 6-7 ročné deti dosiahli 72% úspešnosť. Teda teoreticky by táto schopnosť mohla byť do 9. roku života dieťaťa rozvinutá na podobnej úrovni akú uvádza Balcárová. Je dôležité pracovať na rozvoji tonálneho cítenia, lebo je dôležité pre vznik a rozvoj harmonického cítenia, ktoré sa utvára okolo 9. roku.

Výsledky chlapcov a dievčat v tejto oblasti nevykazujú značné rozdiely. Práve naopak, rozdiel je len minimálny, a to 4%. Je to najmenší rozdiel v porovnaní so všetkými kategóriami. Zároveň je to jediná kategória, v ktorej dievčatá dosiahli lepšie výsledky ako chlapci, aj keď len o 4 %.

Ďalšia oblasť je oblasť **hudobnej pamäte**. V oblasti hudobnej pamäte sme sa opäť opierali o Sedláka, ktorý tvrdí, že by deti mali mať v tomto veku túto schopnosť rozvinutú. V našom výskume deti dosiahli 83% úspešnosť. V porovnaní s výsledkami testovania Kodejšku, ktorý testoval deti predškolského veku môžeme vidieť akceleráciu schopností, pretože deti predškolského veku dosiahli 51% úspešnosť.

Testovanie ukázalo, že v tejto oblasti je rozdiel medzi chlapcami a dievčatami väčší. V oblasti pamäte pre rytmus je rozdiel medzi chlapcami a dievčatami 14%. V oblasti pamäte pre melódiu je to 12%. Pamäť pre melódiu u chlapcov dosahuje maximálnu hodnotu, teda 100%. Je to jediná oblasť v rámci testovania, v ktorej boli všetci žiaci, resp. všetci chlapci 100 percentne úspešní. V tejto oblasti žiaci dosiahli prekvapivý výsledok, pretože podľa zistení A. Bentleya sa skôr utvára pamäť pre rytmus a potom pamäť pre melódiu. V našom testovaní bola pamäť pre rytmus horšia než pamäť pre melódiu. U dievčat je dokonca tento rozdiel markantnejší.

Poslednou oblasťou, ktorú sme diagnostikovali, je oblasť **rytmického cítenia**, ktorú by opäť mali mať deti v tomto veku už rozvinutú. Úspešnosť detí v našom výskume dosiahla podobnú úroveň ako predchádzajúca oblasť, teda 84%. V porovnaní s Kodejškom tu vidieť nárast úspešnosti o 25%.

V oblasti rytmického cítenia výskum prebiehal taktiež bez problémov. Žiaci v tejto oblasti dosiahli uspokojivé výsledky. Opäť sú na tom „lepšie“ chlapci ako dievčatá. Rozdiel v oblasti citlivosti pre metrum je medzi chlapcami a dievčatami len 7%. Rozdiel v oblasti citlivosti pre zmenu tempa je však vyšší, a to 16%. Citlivosť pre zmenu tempa je kategória, kde chlapci dosahujú druhé najlepšie výsledky a v porovnaní s citlivosťou pre metrum sú na tom o 9% lepšie. V oblasti citlivosti pre metrum a citlivosť pre zmenu tempa dosahujú dievčatá rovnaké výsledky.

Tieto čiastkové kategórie tvoria komplex **hudobných schopností** detí, ktoré sme testovali. Už tieto výsledky nám našepkávajú, že chlapci na dedinskej základnej škole sú na tom lepšie ako dievčatá. Tento fakt by mala brať do úvahy učiteľka, ktorá by mala vyberať také činnosti pre dievčatá, aby rozvíjala tie oblasti, v ktorých dosiahli dievčatá horšie výsledky. Teda by mala

zaraďovať rôzne sluchové hry, ktorými by podnecovala rozvíjanie rozlišovania intenzity, farby a výškových vzťahov a rôznymi rytmickými hrami a cvičeniami posilňovať pamäť pre rytmus. Chlapcov by mala podnecovať náročnejšími úlohami a činnosťami, aby nenastal regres ich hudobných schopností. Učiteľka by sa mala zamerať aj na rozvíjanie pamäte pre rytmus, pretože hudobná pamäť je kľúčovou schopnosťou, ktorá ovplyvňuje vyššie intelektové hudobné schopnosti, a pretože v testovaní v nej dosiahli žiaci horšie výsledky.

Po analýze celkových výsledkov by mal učiteľ v diagnostike pokračovať a všímať si individuálne výsledky jednotlivých detí. V našom testovaní hudobných schopností dve deti dosiahli 100% úspešnosť. Boli to tie deti, ktoré navštevovali ZUŠ, teda vidíme, že ak sa dieťa systematicky hudobne rozvíja, úroveň hudobných schopností je za týchto ideálnych podmienok na vynikajúcej úrovni. Učiteľka by mala na základe výsledkov diagnostikovania pripravovať pre týchto chlapcov náročnejšie úlohy a činnosti, aby ďalej rozvíjala ich potenciál.

Najhoršie výsledky dosiahla Sára, ktorá dosiahla len 33% úspešnosť. Sára bola jedným z detí, ktoré navštevovali materskú školu len rok pred nástupom do základnej školy. Predpokladáme, že tento fakt a to, že pochádza zo sociálne málo podnetného prostredia zapríčinilo jej neúspech v testovaní. Či je náš predpoklad správny, ukáže čas a individuálna práca učiteľky s týmto dieťaťom. Učiteľka by mala na základe výsledkov diagnostikovania zvýšenou pozornosťou a zapájaním tohto dieťaťa do podnetných hudobných činností v hudobno-výchovnom procese odhaliť, či úroveň hudobných schopností dieťaťa je spôsobená malou podnetnosťou prostredia alebo či ide o poruchu hudobnosti u tohto dieťaťa.

3 ZÁVER

Diagnostikovanie úrovne vedomostí, zručností a schopností sa javí ako dôležité nielen v predmetoch, ako matematika, slovenský jazyk. Diagnostikovaniu sa venuje pozornosť aj vo výchovných predmetoch, telesnej výchove, kde sa odporúča testovať žiaka aspoň raz ročne. Podľa nášho názoru je rovnako dôležité aj zisťovanie úrovne hudobných schopností detí v hudobnej výchove, a to nielen pri vstupe dieťaťa do základnej školy, ale je dôležité urobiť vstupné diagnostikovanie hudobných schopností v každom ročníku základnej školy. Opierame sa pritom o fakt, že dôležitým rysom hudobného vývinu sú jeho perspektívy. Tieto perspektívy sa nemajú vzťahovať len k okamžitému stavu a možnostiam dieťaťa, k tomu, čo momentálne dokáže splniť a vykonať. Musí byť nasmerovaný do budúcnosti, k vzdialenejším perspektívam, a to sa dá len vtedy, ak učiteľ prostredníctvom diagnostikovania pozná aktuálnu úroveň hudobných schopností žiaka.

Navrhli sme model vstupného testovania hudobných schopností, ktorý sme aplikovali v 1. ročníku základnej školy. Je to jednoduchý diagnostický nástroj, ktorý dokáže využiť každý učiteľ hudobnej výchovy primárneho vzdelávania, prípadne si ho modifikovať a prispôsobiť veku a špecifikám triedy, s ktorou pracuje. Poskytli sme aj návod, ako spracovať výsledky testovania a ukázali sme, ako využiť zistené výsledky v ďalšej hudobno-výchovnej práci učiteľa. Výsledky diagnostikovania by mohli byť súčasťou triedneho alebo žiakovho portfólia, čím by sa zaručil komplexný pohľad na žiaka.

Použitá literatura

1. BALCÁROVÁ, B. *Recepcia hudby.* Prešov: Súzvuk, 2001. 113 s. ISBN 80-968566-4-2.

2. BALCÁROVÁ, B. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy.* Prešov: Súzvuk, 2004. 336 s. ISBN 80-89188-00-1.
3. BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. 195 s. ISBN 978-80-555-0839-9.
4. GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka.* Bratislava: Vydavateľstvo PRÁCA, spol. s r.o., 1999. ISBN 80-7094-335-1.
5. KODEJŠKA, M. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku.* Praha: Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta, 2002. 76 s. ISBN 80-7290-080-3.
6. KRBAŤA, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov*. 2. rozšírené vydanie. Vrútky: Peter Krbaťa. 2008. 364 s. ISBN 978-80-969808-6-4.
7. SEDLÁK, F a kol. *Didaktika hudební výchovy I.* 2. vydanie. Praha: SPN, 1988. 312 s.
8. SEDLÁK, F. 1990. *Základy hudební psychologie*. 1. vydanie. Praha: SPN, 1990. 311 s. ISBN 80-04-20587-9.
9. VARCHOLOVÁ, M., MALIŇÁKOVÁ, M., MIŇOVÁ, M. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy.* Prešov: Rokus, 2003. 68 s. ISBN 80-89055-34-6

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

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ

EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

KLIENTI/KY S „NEVHODNÝM“ TELOM V PRAXI LIEČEBNÉHO PEDAGÓGA/IČKY

CLIENTS WITH “INAPPROPRIATE” BODY IN THE SPECIAL EDUCATION PRACTICE

Monika Rusnáková

Abstrakt

V príspevku sa venujeme osobám, ktoré nespĺňajú súčasný ideál krásy, v dôsledku čoho sú častokrát stigmatizované a diskriminované zo strany spoločnosti. V existujúcich liečebnopedagogických postupoch, zameraných na pomoc diskriminovaným osobám zdôrazňujeme potrebu uplatňovania princípov emancipácie, oslobodzovania sa od spoločensky nanútených estetických noriem, čím sa vplýva na kauzálne pozadie problematiky mýtu krásy. Máme tiež za cieľ poukázať na úžitočné prepojenie emancipačnej a liečebnej pedagogiky, ktorých cieľom je nachádzať pozitívne zdroje v osobnosti človeka, mobilizovať jeho občiansky potenciál a napomáhať jeho celistvosti.

Klúčové slová: *Emancipácia, Emancipačná pedagogika, Liečebná pedagogika, Mýtus krásy*

Abstract

This article deals with persons who do not meet the current ideal of beauty, as a consequence are often stigmatized and discriminated against by society. In the Special education practice existing procedures to assist persons discriminated emphasize the need to apply the principles of emancipation, liberation from socially imposed from aesthetic standards, there by affecting the causal background issues beauty myth. We also aim to point out the helpful links between the Pedagogy of oppressed and the Special education, that focus on positive source of human personality, mobilizing its citizens' potential and help its entirety.

Key words: *Emancipation, Pedagogy of oppressed, Special education, The Beauty Myth*

„Ľudia sú schopní dať život v lotérii, obetovať svoju lásku, vzdať sa svojej slobody a zriecť sa vlastného myslenia, len aby sa priradili k stádu, šli konformne s ním, a tak si osvojili pocit identity, hoci len iluzórnej“ (Fromm, 2009, s. 61).

ÚVODOM

Liečebný/á pedagóg/ička vo svojom poslaní sprevádza množstvo ľudí, ktorých životná situácia je sťažená vplyvom rôznych nepriaznivých okolností. Medzi tieto javy patrí aj **diskriminácia a stigmatizácia** jednotlivca ná základe viditeľných „nedostatkov“ na jeho zovňajšku. Súčasný tlak na konformitu je čoraz závažnejší, lebo k negatívnym reakciám okolia a tiež ponukám zo strany korektívneho priemyslu dnes postačujú aj minimálne odchýlky od prezentovanej „normy.“ Inými slovami, človek dnes nemusí mať výrazný telesný „hendikep“, postačuje, že nie je ideálny a že este nevyskúšal všetky možnosti, ktoré sľubujú „nápravu.“ Ľudia si svoju telesnú „inakosť“ uvedomujú hlavne vo vzťahu k svojmu prostrediu, pre ktoré sa stávajú nápadnými, rušivými, až neprijateľnými. Hovoríme o socio-kultúrnych kontextoch, ktoré by mal/a mať (nielen) každý/á liečebný/á pedagóg/ička na zreteli, aby problémy klienta/ky príliš nepersonalizoval/a. To sa niekedy deje najmä v teoretickom spracovávaní pojmu mýtus krásy, ale napríklad aj v prípade porúch príjmu

potravy, kde sa stotožňujeme so slovami Wolfovej (2000, s. 253): *„Ak sa teoretici anorexie zameriavajú na jednotlivé ženy alebo na ich rodiny, prehliadajú podstatu taktiky tohto boja. Ekonomická a politická odplata za ženskú chuť do jedla je v tomto bode oveľa silnejšia ako dynamika rodiny. Toto už nemožno ďalej vydávať za súkromný problém. Ak z ničoho nič 60-80% vysokoškoláčok nemôže jesť, ťažko uveriť, že 60-80% rodín je práve v tejto špecifickej oblasti zrazu dysfunkčných. Vzduchom sa nesie nákaza, ktorá bola umelo vyvolaná.“*
Aj v prípade zreteľného individuálneho vkladu jednotlivca je vhodné brať do úvahy sociálne dimenzie, ktoré významne vplývajú na podstatu a súvislosti jeho problémov v oblasti telesného prežívania. Liečební/é pedagógovia/ičky majú za cieľ nachádzať pozitívne rezervy v osobnosti svojich klientov, kde z môjho pohľadu patrí aj aktérstvo a to nielen na individuálnej, ale aj spoločenskej úrovni. Aktívny prístup k sebe je účinnou zbraňou proti naučenej bezmocnosti, ktorej sú stigmatizovaní ľudia častokrát vystavení a stávajú sa tak pasívnou obeťou mýtu krásy - novou definíciou ich sebaidentity. *Mýtus krásy je predsudok, podľa ktorého je krásny len určitý typ telesného vzhľadu (farba pleti, vlasov, výška, hmotnosť a pod.), ktorý je socio-kultúrne vykonštruovanou a slepo akceptovanou normou. Ide o politicko-ekonomický nástroj a formu útlaku, prostredníctvom ktorého sa manipuluje s vedomím jednotlivca a obmedzuje sa tak slobodné prežívanie jeho telesnosti.* Tento mechanizmus odzrkadľuje v prvom rade alarmujúci stav kultúry a spoločnosti, nielen stav individuálneho prežívania a správania sa jednotlivca (napr. úroveň jeho sebadôvery). Okrem prístupov, ktoré majú snahu pozitívne formovať vzťah klienta k jeho vlastnému telu, považujem za rovnako dôležité podnecovať klienta/ku k jeho emancipácii, k oslobodeniu sa od spoločensky nanútených estetických noriem a k aktívnym zásahom voči obmedzovaniu jeho slobody.

1 NAJOHROZENEJŠIE SKUPINY OBYVATEĽSTVA Z HĽADISKA STIGMATIZÁCIE A DISKRIMINÁCIE NA ZÁKLADE „NEADEKVÁTNEHO“ VZHĽADU

Hoci nadpis signalizuje riziká pre niekoľko zvlášť ohrozených jednotlivcov, dovolíme si konštatovať, že negatívny vplyv mýtu krásy zasahuje do života každého z nás. K tejto úvahe nás vedie skutočnosť, že každý človek je vo svojej telesnosti potenciálne nevyhovujúci a to v závislosti od aktuálnych spoločenských trendov panujúcich v oblasti módy, estetickej medicíny, kozmetiky a pod. Práve tento ich neustále meniaci sa charakter stavia do veľmi relatívneho svetla aj súčasnú posadnutosť národa štíhlou a trvalo mladistvou líniou. Pokiaľ bude pre mocných v budúcnosti ekonomicky, či politicky viac vyhovujúce oblejšie alebo staršie telo, tí/e menej „prebudení/é“ im okrem svojej duše opäť ochotne zveria aj svoje telá k „nevyhnutnej“ náprave.
Skôr ako sa dostaneme k osobám, ktoré z hľadiska pôsobenia mýtu krásy považujeme za zvlášť ohrozené, chceme vyjadriť presvedčenie, že v súčasnosti sú touto najrizikovejšou skupinou všeobecne **ženy**. Žena je považovaná za stelesnenie krásneho pohlavia, čo má podľa Nováka (2010, s. 61) jasné vysvetlenie v jej socializácii, lebo „len ženy boli socializované tak, aby si uvedomovali, ako ostatní vnímajú ich telá.“[1] Proces socializácie človeka je výrazne ovplyvnený patriarchálnymi koreňmi našej spoločnosti – „spoločnosti, v ktorej muži predstavujú hodnotu o sebe, ale hodnota ženy závisí na mužskom pohľade.“ Už od útleho

[1] Preto sa hlavne u žien objavuje ich telesná nespokojnosť a prejavy porúch príjmu potravy.

veku sa chlapcom dáva najavo, aby pestovali svoju fyzickú silu a obratnosť a dievčatám sa hovorí, že majú svoje telo šľachtiť, chrániť pred opotrebovaním a robiť ho čo najpríťažlivejším pre okolie. Spolu so ženami nesú bremeno rôznych predsudkov o telesnej kráse človeka aj ďalšie osoby, ktoré uvádzame v nasledujúcej časti a ktorých zoznam nemôže byť konečný:

- **Osoby v seniorskom veku**

Spoločnosť nedostatočne oceňuje múdrosť a skúsenosť, zato sa priam posadnuto stará o likvidáciu vrások a ďalšie esteticko-chirurgické zákroky na zdravej zrelej pleti. Ďalej ide o oblečenie, ktoré má u seniorov/iek isté (vymyslené) pravidlá čo sa týka farebnej škály aj druhu oblečenia (napr. seniorky vo výrazných farbách alebo v „nepovolenej" dĺžke sukní sú zosmiešňované). Potom sú to šediny vo vlasoch, ktoré sa vyskytujú aj u neseniorov/iek a ktoré sa hlavne v prípade žien „musia" čím skôr zakrývať chemickými prostriedkami.

- **Ženy v období tehotenstva**

„Treba" čo najrýchlejšie predísť striám, nadbytočným kilogramom, ochabnutým prsiam a ďalším „nežiaducim" prejavom. Nie je ničím výnimočné, keď mladé ženy oddiaľujú rodičovstvo zo strachu pred telesnými zmenami počas tehotenstva. Následkom toho sa snažia pred otehotnením čo najmenej jesť a čo najviac cvičiť, aby minimalizovali negatívne dopady na ich postavu. Tento scenár dostatočne podporujú médiá titulkami: „Tehotná, ale stále sexi kosť," XX vyvetrala obrie brucho", „XX sa nám ale zaguľatila."

- **Matky po pôrode**

Čo najrýchlejšie sa dostať do „formy", „neničiť" si postavu dojčením, chirurgicky upraviť prsia a telo, nakúpiť produkty pre odstránenie celulitídy. Mnohé matky si po pôrode pripadajú odpudivé a škaredé, čo opäť nesúvisí len s ich osobnosťou, ale aj so spoločenským odkazom: Namiesto prezentovania prirodzených telesných zmien po pôrode a vyzdvihovania psychologického významu rodičovstva sa oveľa častejšie dozvedáme o celebritách s dokonalou popôrodnou figúrou, o tom, kto koľko schudol a pribral a s obľubou aj o tom, komu svedčí alebo nesvedčí materstvo. Matkám sa neustále diktuje potreba okamžitého návratu do predpôrodnej postavy a to spolu so „zaručenou" radou, že k úspechu stačí dojčenie a „behanie okolo dieťaťa". Ak sa to niektorým ženám nepodarí, podobne ako celebritám, cítia sa menejcenné a neschopné. V médiách len zriedkavo vidíme ženy po pôrode s autentickými zmenami na ich telách, preto sa niet čomu čudovať, keď sa bežné ženy pozerajú na svoje telá ako na odchýlky, na niečo, čo nemá byť a čo treba skrývať.

- **Osoby s telesným postihnutím**

- vrodené ochorenia (napr. detská mozgová obrna a mnohé ďalšie, pri ktorých sa v spojitosti so zjavným telesným hendikepom často (nesprávne) predpokladá aj duševný hendikep)
- zmyslové ochorenia (napr. osoby so silnejšími dioptriami, načúvacím prístrojom a pod. sú niektorými ľuďmi považované za duševne menejcenné, komunikuje sa s nimi v tretej osobe, sú diskriminované na trhu práce a pod. Pod vplyvom spoločenského tlaku na adekvátny zovňajšok si (nielen) tieto osoby niekedy vytvárajú rôzne kompenzácie, aby zapadli do príslušnej skupiny (napr. dospievajúci chlapec so zvyškami zraku sa takpovediac „omotá" zlatými „reťazami", ozdobí tetovaním a extravagantným účesom v túžbe nadviazať kontakty, nájsť si partnerku a pod. Väčšinou je predpojato považovaný za niekoho, kto nedokázal prijať svoj osud, málokoho napadnú ďalšie možné faktory, ktoré podobne ako osobnostné vplývajú na jeho správanie,
- poúrazové stavy (hlavne jaziev a príbuzných „defektov" sa pod vplyvom mýtu krásy „treba" rýchlo zbaviť a navrátiť sa k „norme", nakoľko spoločenský diktát je (žiaľ) dôležitejší ako múdrosť organizmu a prírody)

- **Osoby s ochorením prejavujúcim sa (aj) navonok**

- kožné ochorenia (psoriáza, ekzémy, akné atď.) výrazne znižujú kvalitu života a nie raz vedú k sociálnej izolácii človeka. Mnohí ľudia sa stále obávajú dotýkať sa chorých, hoci im nehrozí žiadna nákaza,

- endokrinologické alebo príbuzné ochorenie prejavujúce sa napr. zvýšeným potením („mapy“ v podpazuší). Osoby sú obviňované z nedostatočnej hygieny, alebo z toho, že nepoužívajú chemické prostriedky na odstránenie prirodzených javov v organizme), ďalej ide o osoby s ochlpením vplyvom nežiaducich účinkov liekov a pod. V spoločnosti sa však ochlpenie neakceptuje aj bez zjavnej zdravotnej príčiny. Prevažne ženám sa jasne dáva najavo, že prijateľná je len hladká pokožka,
- onkologické ochorenie, kde ide hlavne o vypadávajúce vlasy vplyvom liečby a následné využívanie parochní, ktoré sú ešte stále považované za niečo nevzhľadné a smiešne,
- neurologické a príbuzné ochorenia s rôznymi telesnými prejavmi, napr. symptómy v tvárovej časti tela (tiky), ktoré sa v spoločnosti často považujú za neestetické grimasy, zvlášť ak sú umocňované poruchou rečového prejavu,

- **Osoby s nadváhou a obezitou** (podľa BMI)

V tomto prípade ide častokrát “len” o sumarizáciu zdravotných rizík, ktorými sú údajne ľudia s nadváhou vystavení. Nemáme v úmysle byť obhajcami nadmernej hmotnosti, ktorá v mnohých prípadoch ohrozuje zdravie a život človeka, chceme apelovať na tendencie týchto obáv a rizík, ktoré sú namierené nesprávnym smerom. Domnievame sa, že aj v súvislosti s vyššou hmotnosťou a obezitou je v našej spoločnosti rozšírených viac mýtov ako faktov. Je to o to závažnejšie, že mýtom podliehajú niektorí/é odborníci/čky, ktorí/é doslova strašia pacientov/ky rôznymi polopravdami. V pozadí problému s nadváhou totiž zďaleka nestojí len nedostatočný pohyb a zlé spôsoby stravovania. Hoci sú zmeny v týchto oblastiach nevyhnutné, nehovoria nič o rovnako potrebných zmenách v oblasti kultúry a spoločnosti. Ústrednou témou tu nie je ani všeobecne rozširovaný problém tela, ale hlavne mýtom krásy ovládané vedomie jednotlivca.

- **Osoby s podváhou** (podľa BMI)[2]

Často automaticky, mylne obviňované z anorexie, alebo (na oko pozitívne) predurčované pre istý typ kariéry („Janku je škoda do kancelárie, ona bude modelka.“). Osoby s podváhou, hoci sú tiež napádané okolím, obyčajne sa im pripisujú zdravotné dôvody a nie prejavy osobnostnej slabosti (lenivosti, nenásytnosti) ako je to u osôb s inou ako vychudnutou postavou.

- **Osoby s „normálnou“ hmotnosťou** (podľa BMI)

Tieto osoby má okolie (najčastejšie rodičia, starí rodičia, ale aj iní) potrebu „vykrmovať“ vzhľadom na hlboko zakorenenú predstavu, že „dobre živení“ členovia rodiny najlepšie reprezentujú jej morálnu, či materiálnu úroveň. Aj v tomto smere ide o nepriaznivý vplyv mýtu krásy v dôsledku ktorého sa ľuďom pripisujú isté „tradičné“ hodnoty a vlastnosti na základe „adekvátnosti“ ich vonkajšieho vzhľadu. Okrem rodičov, túto „adekvátnosť“ posudzuje aj široké okolie a to už u detí v útlom veku, kde sa podľa istých znakov hodnotí úroveň rodičovskej starostlivosti, materiálne podmienky a pod. Je to hlavne „adekvátna“ hmotnosť dieťaťa, tzv. bucľatá ružová tvárička a ďalšie znaky, ktoré vraj svedčia o dobrých podmienkach v rodine a ktoré, pokiaľ nie sú zastúpené, hovoria o „zlých“ rodičoch. V dôsledku tejto skutočnosti rodičia nezriedka úzkostlivo sledujú, či ich dieťa „dobre“ priberá a či spĺňa ďalšie požadované spoločenské parametre týkajúce sa vzhľadu (dobre známe úzkostlivo čisté a „adekvátne“ oblečenie k pediatrovi a mnohé ďalšie „tradičné“ pravidlá). V tejto súvislosti sa tiež zaujímame, kedy sa ukončí porovnávanie detí matkami a ďalšími ľuďmi navzájom, hodnotenie toho, ktoré dieťa už má „to“ a ktorému už vidno „to“? „Oneskorenci“ (napr. rodičia s dieťaťom, ktoré ešte nechodí a už „má“ chodiť, ktorému už „má“ byť vidieť prvé zúbky a ešte nevidno a pod.) sa oprávnene cítia menejcenní, lebo „správne“ je len to, čo určuje spoločenský diktát a čo nasleduje väčšina.

[2] BMI (tzv. body mass index) nepovažujeme za spoľahlivý nástroj určovania stavu telesnej hmotnosti u človeka, v danom kontexte ho uvádzame len za účelom vytvorenia si prvotnej predstavy o danej kategórii.

- **Osoby s „príliš“ vysokou alebo nízkou postavou**

Sú terčom rôznych posmeškov a nálepiek (obor, trpaslík), ďalej pokiaľ ide o páry, v spoločnosti sa ešte stále neakceptuje partnerka s vyššou postavou v porovnaní s partnerom. Ide hlavne o dlhodobo rozširovaný mýtus, že muž má byť vyšší a silnejší ako žena, aby ju vraj spoľahlivo ochránil. Následkom toho sa mužom s nižšou postavou pripisujú rôzne neadekvátne označenia ako „submisívny“, „zženštilý“, „slabý“ a vyššie ženy sú naopak považované za dominantné a panovačné. Ak je už nutné v rámci partnerského vzťahu hovoriť o potrebe ochrany, domnievame sa, že by mala byť vzájomná, nie predurčovaná len ženám zo strany mužov a už vôbec nie obom vnucovaná na základe telesných parametrov.

- **Osoby s nedostatočne „moderným“, tzv. neznačkovým, alebo inak nevyhovujúcim imidžom** (oblečenie, úprava vlasov, absencia tetovania a pod.)

Do tejto skupiny osôb patria aj muži s „neadekvátnym“ oblečením a to hlavne z hľadiska jeho farebnosti, nakoľko sa chlapcom a mužom v spoločnosti netolerujú farby, ktoré „majú“ nosiť len ženy alebo osoby s inou sexuálnou orientáciou (mýtus o tom, že „ružový svet“ patrí dievčatám a ženám, „modrý svet“ patrí chlapcom a mužom). Ďalej ide o osoby, ktoré si vplyvom nepriaznivej sociálnej situácie nemôžu dovoliť nakupovať tzv. značkové oblečenie a veľakrát sa hanbia zato, že nakupujú v obchodoch so secondhand tovarom. Rovnako sem však patria aj osoby, ktoré nosia „skromné“ oblečenie, hoci si môžu zadovážiť aj tzv. vyšší komfort, no necítia potrebu ho napĺňať. Aj tieto osoby sa stretávajú s rôznymi reakciami okolia, ktoré im priamo, či nepriamo vnucuje spoločensky zaužívaný štandard. Častokrát sú to rodičia podliehajúci negatívnym vplyvom mýtu krásy, ktorý hovorí o istom estetickom štandarde pre určité skupiny ľudí a ktorý potom rodičia uplatňujú na svojich deťoch, napr. študentoch/kách, resp. absolventoch/kách VŠ (študent práva sa má voziť na takom a takom aute a má byť oblečený na takej a takej úrovni, dcére – budúcej lekárke rodičia predurčujú „daný“ reprezentatívny zovňajšok).

- **Osoby s disproporciou rôznych častí tela, iných veľkostí a tvarov**

Odstávajúce uši, príliš veľký (malý) nos, malé úzke pery, malé alebo nepevné prsia, príliš veľké prsia, podobne aj mužské pohlavné orgány. Okolie týmto osobám (pod vplyvom masmédií a odporúčaní farmaceutického a chirurgického priemyslu) neustále rozdáva rôzne rady, tipy a odporúčania na úpravu tej ktorej časti tela, ktoré ono považuje za hendikep a ktoré sa im snaží vsugerovať falošnú predstavu nedokonalosti. Často ide nielen o rôzne rady, ale aj o prejavy ľútosti a súcitu, napriek tomu, že mnohé zo spomínaných osôb nepociťujú žiadne znaky nepohodlia vzťahujúce sa k ich údajnému hendikepu.

- **Osoby s „neadekvátnymi“ prejavmi na tele –** pehy, pigmentové škvrny, lupiny vo vlasoch, znamienka na „nepovolených“ miestach
- **Osoby s nedostatočným opálením pokožky alebo inými exotickými prejavmi**
- **Osoby inej ako bielej pleti**
- **Osoby (prevažne muži) s vypadávajúcimi vlasmi, ale aj ženy s riedkymi vlasmi, ktorým je diktované, že atraktívny je len ich bohatý objem**
- **Tzv. atraktívne osoby, ktoré však paradoxne tiež nevyhovujú, nakoľko nespĺňajú „normu“ v inom smere.**

Niektoré z týchto osôb takmer vôbec nepoužívajú líčidlá alebo si inak neupravujú tvár a sú považované za tzv. prirodzene krásne. Sú však opakovane napádané okolím rôznymi predsudkami (kariéra „cez posteľ“, namyslenosť, krásna hlava - prázdna hlava, promiskuitné správanie, život ako „prechádzka ružovým sadom“ atď.). Tieto reakcie sú tak prejavom nepriaznivých charakteristík jednotlivcov - utláčateľov, ako aj, znovu zdôrazňujeme, enormného tlaku spoločnosti na konformitu.

- **Osoby (prevažne muži) s nedostatočne „vybudovaným“ svalstvom** v telesných partiách, ktoré spoločnosť považuje za atraktívne (časti horných, dolných končatín, hrudník atď.)

2 PRINCÍP EMANCIPÁCIE V LIEČEBNOPEDAGOGICKEJ PRAXI

Termín emancipácia vo všeobecnosti označuje „vymanenie sa spod závislosti, moci, z nevýhodného stavu, osamostatnenie, zrovnoprávnenie, dosiahnutie spoločenskej nezávislosti“ (Tokárová, 2007, s. 25). Podobne Śliwersky (2008, s. 204, 277), vníma **emancipáciu** ako *„oslobodenie sa spod vlády spoločenskej dominancie a závislosti…k slobodnému vyjadrovaniu vlastných, autentických potrieb, rovnosti šancí, právu na sebaurčenie, na sebausmerňovanie, na výchovu slobodnú od násilia a silu posilňujúceho JA.“*
Autor ďalej upozorňuje na politické aspekty pojmu, t.j. na význam politického konania a myslenia v súvislosti s kritickým rozhodovaním, pričom však nejde o identifikáciu so štátom, či zoštátnením v strane, ale o to, že *„ak ľudia chcú byť schopní vykonávať kontrolu nielen nad podmienkami vlastného života, ale aj jeho verejnou sférou, ak chcú využívať všetky možnosti demokracie k participácii na spoločenskej zmene, tak im v tom musí pomôcť vzdelávanie, ktoré by ich pripravovalo na politickú aktivitu.“*
Princípy emancipácie využíva vedná disciplína, **emancipačná pedagogika**. Je jedným z účinných nástrojov regulácie vplyvu mýtu krásy na človeka a spoločnosť a to hlavne pre jej významný potenciál v oblasti prevencie. Zakladateľom emancipačnej pedagogiky, resp. pedagogiky utláčaných (pedagogy of oppressed) je brazílsky pedagóg Paulo Freire (1921-1997). Edukácia je v jeho ponímaní oslobodeneckou činnosťou, čím propagoval dialektickú metódu, vďaka ktorej sa edukácia utláčajúcej sily môže premeniť na silu oslobodzujúcu (Prokop, 2005). Freireova pedagogika znamená cestu, ktorá ponúka klientom/kám získať moc nad svojím svetom pomocou pomenovania ich problémov a analýzou príčin, ktoré tieto problémy spôsobujú. Zdôrazňoval, že akonáhle klienti/ky získajú znalosti a pochopenie svojej kultúry, dostanú silu túto kultúru meniť. Sebareflexiou sa človek oslobodzuje zo spoločenskej podmienenosti a otvára si cestu k možnosti vytvárať humánnejšie spoločenské pomery (Freire, 1972).
V liečebnopedagogickej praxi nám ide o zvyšovanie citlivosti klientov voči otázkam o zachovávaní najdôležitejších ľudských práv a slobôd, kde patrí aj uplatňovanie rovnosti príležitostí mužov a žien a oslabovanie negatívneho vplyvu rodových mýtov a stereotypov. Vo vzťahu k mýtu krásy sú to úlohy vyplývajúce z kritického myslenia a z asertívnych postojov voči predstaviteľom/kám mediálneho, kozmetického, módneho priemyslu a ďalších odvetví, ktoré profitujú z nespokojnosti človeka a z jeho neschopnosti napĺňať súčasné estetické kritériá. Pokiaľ ide o aplikáciu emancipačných princípov v jednotlivých terapeutických prístupoch, v nasledujúcej časti uvádzame niektoré príklady a podnety. V liečebnopedagogickej starostlivosti sa mnohé realizujú, len sú pre nich zaužívané iné pomenovania. Našim cieľom je skôr zintenzívniť tieto aktivity, prípadne ich rozšíriť a zdôrazniť v nich emancipačný zámer ako reakciu na novodobé, závažné javy v spoločnosti.
V oblasti **receptívnej arteterapie** je vhodné klienta/ku motivovať k pozorovaniu výtvarných diel, ktoré podporujú rozmanitosť vo vzťahu k farebnosti aj k tématickému obsahu. Tolerancia najrôznejších foriem a tvarov má tiež významný multikultúrny rozmer. Hlavne deťom a dospievajúcim, v citlivom období vyvíjajúcej sa identity zdôrazňujeme, že tá ktorá forma umeleckého stvárnenia autora/ky nie je jedinou možnosťou spracovania reality a tiež, že neexistujú kategórie dobrých a zlých, normálnych a nie normálnych výsledkov činnosti človeka. Ďalej klientov/ky podnecujeme k tomu, aby viac vnímali svoje pocity z výtvarného diela bez hodnotiacich súdov, načúvali svojmu „vnútornému hlasu“, prípadne sa zamýšľali nad samotným procesom tvorby autora/ky, ktorého dielo sledujú. Ak sa totiž zamerajú len na hodnotenie výsledku, rovnako pristupujú k vlastným produktom, porovnávajú ich a úzkostlivo nasledujú normu, ktorú si pre seba stanovili. Výsledkom je častokrát navonok pekný obrázok, ktorého autor/ka sa však nijako inak neobohatil/a, nestretol/la sám/a so sebou. Nadobudol/la

len dojem falošnej spokojnosti, krátkodobý obdiv, ktorý však vystrieda realita, keď sa o slovo prihlási pravé Ja.

Aktíva forma artetarapie môže mať podobu tématizovanej kresby/malby, napríklad na tému „sloboda voľby“, ktorú sme zvolili pri práci so študentkami odboru Sociálna práca. Tejto téme predchádzala diskusia o interupcii, ale rovnako je možné ju využiť v oblasti mýtu krásy. Sloboda voľby sa potom bude dotýkať otázok slobodného prežívania vlastnej telesnosti, tolerancie k inakosti, akceptácie telesných zmien v staršom veku života človeka, ďalej počas tehotenstva a po pôrode, ale aj v puberte, vplyvom ochorenia, úrazu a podobne. Vhodné je tiež výtvarné spracovanie samotného aktérstva voči rôznym formám manipulácie, napríklad obrana voči reklame, ktorá presadzuje nedosiahnuteľný telesný ideál, voči sexistickým prejavom v reklame, voči mediálnym produktom, ktoré pozitívne alebo negatívne diskriminujú človeka na základe telesných parametrov. Práce môžu byť spracované ako zložitejšie kompozície s využitím klasických aj netradičných výtvarných materiálov, alebo ako jednoduché plagáty a grafiky.

Pokiaľ ide o **diagnostické využitie arteterapie**, jednotlivé línie a obsah kresby/maľby nám veľa napovedajú o poznávacích a emocionálnych procesoch klienta/ky. V oblasti problematiky mýtu krásy nás špecificky zaujíma sebaobraz človeka, ako vníma a prežíva vlastnú telesnosť a aké jej dáva významy v kresbe. Ak si všímame prvky emancipácie, môžeme sa veľa dozvedieť o postojoch klienta/ky k sebe a k spoločnosti, do akej miery sa stotožňuje s tzv. dominantným diskurzom o tele, aké sú jeho stratégie oslobodzovania sa od účinkov mýtu krásy a podobne. V kresbe sa mnohokrát odzrkadľujú prejavy naučenej bezmocnosti, prvky pasivity, či rezignácie (klienti/ky s telesným postihnutím, nadváhou…), ale vždy môžeme zhliadnuť aj zdroje, či rezervy klienta/ky, o ktoré je možné sa oprieť a na ktorých môžeme spoločne stavať. Ako úvadza Horňáková (2003), spontánne situácie v tvorbe pomáhajú odkryť typické modely správania, konflikty a túžby, ale aj ponúknuť nové možnosti.

Psychomotorická terapia môže posilňovať emancipačné schopnosti človeka v psychickej oblasti, ktorá sa zameriava na psychické uvoľnenie, na zvyšovanie sebauvedomenia, posilnenie sebakompetencie a zlepšenie sebaobrazu. Ďalej v somatickej oblasti ide o odbúranie psychického napätia, uvoľnenie tela, o rozvoj schopností a návykov, na zvýšenie aktivity a podobne. V sociálnej sfére sa snažíme prostredníctvom pohybu vyjadriť svoj názor a postoj voči problému (mýtus krásy, vlastný „hendikep“), nachádzať adekvátne spôsoby správania sa voči okoliu, ktoré klienta diskriminuje, formovať asertívne spôsoby komunikácie atď. V psychomotorickej terapii je obzvlášť dôležité odburávať predsudky a zábrany na strane „postihnutých“ ale aj v skupine klientov, ktorí sa svojim vzhľadom viac približujú k prezentovanému ideálu. Odlišní/é klienti/ky často nekriticky prijímajú rôzne stereotypné tvrdenia o tom, ako ich údajne vyššia hmotnosť limituje v pohybe, že sú ich pohybové vyjadrenia nevkusné, že nevládzu, sú leniví/é atď. Ďalej sa hanbia za prílišné potenia sa, zato, že zaberajú viac miesta a za mnohé ďalšie ťažkosti, ktoré sú výsledkom enormného tlaku spoločnosti na ladné pohyby štíhleho tela a na výkon ako taký. V tejto terapii ide o to, aby sme (nielen) u zvlášť ohrozených klientov (poruchy prímu potravy, závislosť na cvičení) neposiľnovali výkonnostnú stránku pohybu, ale upriamili pozornosť na samotnú jeho podstatu, na rozmer, ktorý sa nedotýka len estetických parametrov.

Biblioterapia je ďalším priestorom pre aplikáciu emancipačnej filozofie. Súčasné časopisy o móde, diétach a kozmetike sa dajú pri spolupráci s klientom/kou vhodne edukačne využiť, pričom sa v nich snažíme identifikovať nielen pasáže, ktoré prehlbujú mýtus krásy, ale aj ktoré napomáhajú jeho eliminácii. Všímame si preto hlavne pozitívne príklady a diskutujeme o nich. Môžeme spolu s klientmi napísať list redakcii, ak sa nám zdá, že obsah časopisu zasahuje do práv jednotlivca, ak sú nám prezentované vzory, ktoré nekorešpondujú s realitou. Dôležité je znižovať dopyt po časopisoch a novinách, ktoré nás informujú o zázračných

skrášľujúch produktoch s jasným ekonomickým pozadím. Tiež sa môžeme zaujímať o to, prečo sa v časopisoch nenachádza viac ľudí v seniorskom veku, viac bežných ludí bez počítačovej úpravy ich vizáže, viac ludí s hendikepom alebo v období prirodzených telesných zmien. List redakciám však može mať aj pozitívny obsah, kde spolu s klientmi oceníme každý prvok, ktorý prispieva k oslabeniu účinkov mýtu krásy.

V oblasti **receptívnej biblioterapie** ponúkame klientom/kám literatúru, ktorá ich aktivizuje, napomáha k vnútornej slobode a celistvosti, literatúru, ktorá v nich vzbuzuje otázky, podporuje sebavnímanie, sebahodnotu atď. Expresívna forma biblioterapie môže spočívať v terapeutickej práci s príbehom. Ide o naratívny spôsob práce s klientom/kou, kde sa snažíme porozumieť vplyvom dominantného príbehu o tele a kráse na jednotlivé oblasti života človeka. Spolu s klientom hľadáme možnosti k tvorbe alternatívnych príbehov, nových foriem prežívania reality, ktoré prispejú k zlepšeniu kvality života klienta/ky a k uspokojeniu jeho individuálnych potrieb. Našim cieľom pritom nie je negovať doterajší proces rastu človeka, ale nájsť v ňom zdroje, ktoré budú viac pracovať v prospech neho samotného. Mýtus krásy nás presviedča o tom, že všetky „nevyhnutné nápravy“ našich tiel sú tu v našom záujme a pre naše „dobro“. Mnohí/é klienti/ky mu podľahnú natolko, že sa stane definíciou ich sebaidentity. Aj s paremieologickou biblioterapiou máme dobré skúsenosti, keď klienti/ky hľadajú rôzne citáty a mottá o tele a kráse, vzájomne o nich diskutujú, snažia sa ich obmieňať a spoznávajú svoje reakcie, aj okolia. Z expresívnych foriem spomenieme ešte písanie listov, či denníkov, v ktorých sa klienti/ky prihovárajú vlastnému telu alebo komunikuju s vlastným telesným „problémom“. Listy tiež píšeme s klientmi/kami, ktorí/é nemajú odvahu postaviť sa osobne voči osobe, ktorá ich diskriminuje, dáva im rôzne podmienky, či ultimáta vo vzťahu k ich vizáži.

V terapii hrou využívame princíp emancipácie v hrách s pravidlami, rolové hry, hry na podporu sociálneho učenia a získania korektívnej skúsenosti. „Atmosféra hry uľahčuje učenie a zážitok „vyhrania sa, pomáha odbremeniť pri psychickom napätí, depresii, emocionálnej skleslosti. Pomáha tiež naladiť sa, aktivovať a pôsobí podporne v liečebnom procese (Hornáková, 2003). Hru využívame aj v poradenskom procese na podporu stratégií konania a schopnosti presadiť sa, obhájiť svoje práva a zámery. Podobne je to v **dramatoterapii**, v ktore realizujeme edukačné etudy z oblasti súčasnej reklamy na rôzne produkty estetického priemyslu, ale aj na iné témy súvisiace s diskrimináciou. Stvárňujeme tiež príbehy podľa scenára, či predlohy, v ktorých sa umocňuje emancipačný aspekt. Často sú to príbehy zo skutočného života, v ktorých sú protagonisti/ky nútení/é zaujať stanoviská voči určitým javom, ktoré ich znevýhodňujú, sú nútení/é sa postaviť životu a byť aktívni/e. V príbehoch sa vyskytujú postavy, ktoré im pomáhajú porozumieť sebe aj iným, postavy nesúce nádej, ktorá je časom blízka aj klientovi/ke. V dramatoterapii tiež využívame sociálnu skúsenosť, ktorá klientom/kám napomáha získať vhľad do situácií a problémov, odhaľovať skryté mechanizmy vo vzťahoch, ale aj latentné, doteraz nevyužívané schopnosti klienta/ky porozumieť, posunúť sa vo vnímaní a prežívaní. Latentný obsah v konceptuálnych schémach ľudí najviac ohrozených mýtom krásy veľmi dobre odhaľujú hry s maskami, pričom je vhodné, ak si klienti/ky masku aj sami/e vytvoria, vzájomne si masky vymieňajú a rozprávajú o svojich pocitoch. Masky je možné využiť aj pre účely psychoedukacie, keď sa snažíme objasniť klientom/kám rôzne manipulatívne praktiky estetického priemyslu, aby tieto vplyvy dostatočne vnímali vo vzťahu k vlastným ťažkostiam. Ďalej sú to hry s rôznymi zástupnými rekvizitami, ktoré využívame pre externalizáciu problémov klienta/ky. Telesná inakosť je lepšie prijímaná klientom/kou práve cez zástupný predmet, symbol, ktorý odzrkadľuje jeho obavy, či úzkosť a ktorý sa tak stáva dočasným útočiskom pre klienta/ku. V neposlednom rade využívame rôzne techniky dramatoterapie zamerané na: sebareflexiu klientov-ich vklad do života problému, čím živia svoj problém a zabezpečujú podmienky pre jeho rast, ďalej orientované na tréning asertívnych schopností a rôzne behaviorálne zamerané techniky.

ZÁVER

Princípy emancipácie je možné uplatňovať v každej z liečebno-výchovných aktivít, ktoré sú navyše prínosné svojim umeleckým (tvorivým) charakterom. Aj tu platí, že viac ako výsledok je dôležitá procesuálna stránka „veci“ v situáciách, keď si klient/ka môže uvedomiť, získať vhľad alebo pozitívnu skúsenosť a nádej pre svoj nový životný „príbeh.“ Bdelosť a uvedomenie sú atribúty obzvlášť významné pre oslabovanie účinkov mýtu krásy, ktorý prebieha zväčša nevedome a je teda záležitosťou skôr implicitných psychických procesov, v ktorých sídlia naučené formy správania. Poslaním liečebného pedagóga/ičky je pomôcť klientovi/ke priblížiť sa k pravde, ktorá podporí rozvoj jeho sebauvedomovania, jeho sebaobraz a identitu. Vzhľadom na príčinné súvislosti mýtu krásy, t.j. ekonomické, politické, mediálne a ďalšie faktory, vzniká niekedy v klientoch/kách dojem, že sú voči týmto vplyvom bezmocní, že ich zmietajú „sily“, ktoré nevedia nijako ovplyvniť. Mnohí/é si naopak stereotypne myslia, že sú tieto vplyvy prirodzené a neškodné a že sú normálnou súčasťou moderného života. Niekedy klienti/ky považujú samých seba za príliš precitlivelých voči rôznym formám manipulácie zo strany estetického, mediálneho, či farmaceutického priemyslu, čo len nahráva týmto spoločnostiam, aby si dobre ochránili svoje zájmy. *Hlavnou úlohou mýtu krásy je presvedčiť človeka, že má byť niekým iným, že má vyzerať inak a odviesť ho tak čo naďalej od neho samého, lebo len vtedy je možné ho ovládať.* Sprevádzať klienta/ku na ceste k jeho vlastnému stredu, k jeho domovu je pre liečebného/ú pedagóga/ičku náročné, ale zmysluplné poslanie. V niektorých prípadoch nie je kam sa vrátiť, lebo domov nikdy neexistoval, môžeme ho však spolu s klientom/kou objaviť a urobiť tak ďalší spoločný krok k jeho celistvosti.

Použitá literatúra

1. FREIRE, P. *Pedagogy of opressed* (Pedagogika utláčaných). New York, London : CONTINUUM, 1972, ISBN 0-8264-1276-9.
2. FROMM, E. *Cesty z nemocné společnosti. Sociálně psychologická studie*. Praha : EarthSave, 2009, 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.
3. HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie,* Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2003, 144 s., ISBN 80-968927-6-2.
4. NOVÁK, M. *Společnost, kultura a poruchy příjmu potravy*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2010, 105 s., ISBN 978-80-7204-657-7.
5. PROKOP, J. *Škola, společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005, 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
6. ŚLIWERSKI, B. *Súčasné teórie a smery vo výchove a vzdelávaní.* Ružomberok : VERBUM, 2008, 305 s., ISBN 978-80-8084-512-4.
7. TOKÁROVÁ, A. *Vzdelanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze.* Prešov : Akcent, 2007, 2. vyd., 179 s. ISBN 978-80-969419-9-5
8. WOLF, N. *Mýtus krásy.* Bratislava : Aspekt, 2000, 337 s., ISBN 80-85549-15-8.

Kontaktné údaje

Mgr. Monika Rusnáková
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra pedagogiky
Ul. 17. Novembra č.1
080 01 Prešov
email: ovecko@centrum.sk

SVĚŘENCI Z VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ A JEJICH MOTIVACE KE KRESEBNÉMU PROJEVU

YOUNG PEOPLE LIVING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND THEIR MOTIVATION TO THE DRAWING EXPRESSION

Marie Bajnarová

Abstrakt

Příspěvek se zamýšlí nad motivací ke kresebné výpovědi problémové mládeže. Podstata článku je zprostředkovat informace a vhodné varianty motivace k výtvarnému procesu mladistvých z výchovných ústavů a touto cestou je vést k otevřenému kresebnému vyjádření svých duševních pocitů, myšlenek, postojů a názorů.

Klíčová slova: *Mládež ve výchovném ústavu, kresba, kresebná výpověď, motivace*

Abstract

This paper examines the motivations for artistic activity of youth with conduct disorder. The importance of the article is to provide information and appropriate variants of motivation to process visual adolescents living in correctional institutions. Drawing becomes open express mental feelings, thoughts, attitudes and opinions.

Key words: *Youth people in educational institute, drawing, drawing communication, motivation*

1 MLADISTVÝ S PORUCHOU CHOVÁNÍ A SE ZNAČNÝMI VÝCHOVNÝMI PROBLÉMY V PROCESU KRESBY

Období puberty s sebou přináší plno osobnostních změn. Typickou vlastností dospívajícího je uzavírání se do svého světa, především k vlastnímu Já. Takové myšlení i přes veškerou kritičnost bývá ovládáno emocemi, náladami a touhami. Mladiství jsou svým vnitřním životem zaujati, dokážou o sobě přemýšlet, ale také se obracejí ke svým konfliktům, uvažují nad nimi. Stejně tak hledají vlastní identitu prostřednictvím získávání nových zkušeností. Věk dospívání je také obdobím přemýšlení o svých nadějích, budoucnosti a o svém postavení ve společnosti (Brunecký, Teyschl, 1964, s. 216). Avšak tyto změny mohou přinést do vývoje některých jedinců negativní formace. Podle Čačka (1995, s. 55–56) je pubertální věk obdobím častého výskytu nežádoucích reakcí, jako jsou lži, pomluvy, podvody, rvačky apod. Také toto období označuje jako chtivost a hlad po životě, což je výrazem přirozené potřeby rozšiřovat si vlastní obzor zkušeností. Uvádí velké nebezpečí zakopnutí na vlastní cestě k dospělosti, čímž má na mysli nezralý přístup celé osobnosti.

V dospívání často dochází k psychickým labilitám, sociálním i mravním deformacím, což může zapříčinit výskyt poruchy chování a to může předznamenat budoucí delikventní chování jedince. Jedinec se musí potýkat s různými typy psychických zátěží, ať už se jedná o zkouškové období ve škole, stresující okamžiky nebo konflikty v sobě samém či ve vztazích s okolím a v rodině. Tyto faktory silně ovlivňují jeho myšlení a především vývoj. Mezi další vlivy, které zapříčiňují vznik poruchy chování a můžou dát podněty k delikventnímu způsobu života, patří např. problémy se školním výkonem, dysfunkčnost rodiny, izolace od vrstevníků nebo naopak zařazení se do problémové skupiny, snadná dostupnost návykových látek, apod.

Také Ondicová (2013, s. 214) uvádí osobnostní problémy, mezi něž řadí právě členství v gangech, odcizení od rodiny, drogovou závislost, alkoholismus, dealerství, sklony k násilnému chování, nízké IQ či psychické poruchy (nepociťování zodpovědnosti, odchylky apod.). Tyto zmíněné faktory můžeme chápat jako jakési signály budoucího delikventního chování u mladistvých. Pokud jedinec nezvládá své emoce a neví, co je „dobré" a „zlé", nedokáže se přijatelným způsobem začlenit do svého okolí a zvolí si pak životní cestu, při které si stanoví vlastní pravidla. Do této situace poté musí zasáhnout společnost, která provede určitá výchovná opatření. Podle posledních výzkumů se zvýšil počet případů rizikového chování dospívajících, zároveň se u některých osobnostních typů snižuje věková hranice. Roman Svatoš (2013, s. 196) se ve svém příspěvku zmiňuje o současném stavu kriminální mládeže u nás, popisuje problémovou integraci mladých do společnosti a zdůrazňuje fakt, že dnešní generace je agresivnější, brutálnější a páchá více trestných činů než v minulosti.

1.1 Důležitost kresebného sdělení u problémového jedince

Jedinci, ať už se jedná o děti nebo dospívající, vždy zažívají různé okamžiky a situace, které ovlivňují jejich kresebné ztvárnění. Kresba neodmyslitelně patří k aktivitám, která dokáže zviditelnit vnímání světa a sebe sama. Díky kresbám zjistíme, jakým bohatým životem autor žije a jaký jeho vnitřní svět doopravdy je. V kreslířském podání se často objevuje symbolická přeměna skutečnosti. Symbolické obrazy ve výkresech nám ukazují jakési sdělení, promlouvá k nám řeč autora. Záleží na nás, jak v těchto symbolických či grafických obrazech dokážeme číst. Read (1967, s. 153) vidí v kresebném projevu vizuální symboly právě jako šifry v řeči čar, jež jsou výrazem citů autora a jeho sdělení obsahu druhým lidem. Musíme si uvědomovat, že kresebný projev obsahující symboly a grafické znaky má své vlastní charakteristické znaky a řídí se určitými pravidly. Při pohledu na kresbu, kterou kdokoliv ztvárňuje, nás může na první pohled udivit neobvyklé kreslířské tvary nebo uchopení podstaty zkresleného duševního stavu autora, rukopisné vedení linek, práce s kreslířským médiem a výsledný celek podaného sdělení.

Obsahem kresebného sdělení není jenom výčet čar, osobité kreslířské gesto, symbolický výraz a zachycení svých pocitů za pomoci kresebných znaků, především je to odraz vnitřních zkušeností. Autor se se svou kresbou ztotožňuje, stává se pro něj velmi osobní. Je to intimní výpověď vlastních zkušeností a přepis jeho aktuálního citového rozpoložení. Každý jedinec, který se odhodlá kreslit, má většinou svůj specifický způsob kresebného vyjadřování. Tento způsob je obohacený o různé zvláštnosti a originality. Kresebný proces můžeme definovat jako záznam zážitku, který má autor zakotvený ve své paměti a skrze kresebné činnosti si jej dokáže znova vybavit a znova prožít. Tato poznávací činnost, jež vzniká během kresebného procesu, zároveň otevírá prostor pro zachycení reality či fantazijních představ, což řídí emocionální složka autora. Podle Kucharské (2005, s. 8) kresebný ráz určuje citový stav a nálada jedince. Stručně řečeno, kreslení je přirozenou reakcí na vlastní zkušenosti, postoje, hodnoty a citové stavy. *„Tyto reakce vychází z vysoce osobních a složitých sítí faktorů, které lze popsat jako kombinaci toho, co vidíme, toho, co cítíme, a toho, co si myslíme."* (Meglen, Meglen, 2001, s. 49) Kresba pro problémové jedince je prospěšná i z toho důvodu, že tento proces umožňuje reflexi nad výslednou prací a podporuje sebepoznání, rozvíjí myšlenky o sobě samém. Do kresby rovněž pronikají nevědomé tendence, které promítají životní zkušenosti autora. Toto promítání je cennou informací jak pro vychovatele, terapeuty a rodiče, tak i pro samotného tvůrce.

1.2 Motivační proces k podání kresebného projevu svěřence z výchovného ústavu

Jak bylo zmíněno, kresba je znakem osobnosti. Podstata kresebného projevu spočívá v motivaci. Pokud je jednotlivec motivovaný ke kresebné výpovědi, dospělým nebo z vlastního popudu, vždy se ve výsledku bude odrážet autentický výraz autora. Kresebný proces je působení vnějších i vnitřních sil a také interakce osoby se skupinou, se svým okolím či se svými představami.

Pro kresebný proces jedince je potřeba vytvořit příznivé podmínky. Motivace ke kresebnému projevu má být vedena v přátelské atmosféře a má problémového jedince k tvorbě podněcovat, ne jej utlumovat. Neklid a hluk na začátku tvorby nikdy neprospívá, spíše vede k úzkosti a kresebné sdělení potlačuje. Také negativní vlivy vzniklé před kresbou mohou zapříčinit úzkostné stavy, autora přivádějí k povrchnímu projevu a výsledné práce jsou znakem recese. Pokud vidíme, že jedinec není úplně naladěný na kresebný proces, není vhodné, aby byl do aktivity nucený. Z mého pozorování kresebných procesů vyplynulo, že kresebnou aktivitu ruší také přítomnost více vychovatelů, popř. i samotného ředitele ústavu. Motivace a kresebný proces by měl vznikat bez předsudků, že jedinci během aktivity něco spáchají. Samozřejmě by jistý dozor nad svěřenci měl být, ale pouze do té míry, aby bezpečnostní opatření nenarušovalo kreslení jedince. Aby byl kresebný proces autentický a totožný s vnímáním autora, je třeba, aby kreslící neměl pocit, že ho někdo hlídá, sleduje, kontroluje, opravuje a upozorňuje. Pokud dojde k tomu, že jedinec kreslí z donucení, pod nátlakem a motivace má nádech rozkazu, je jisté, že jedinec se bude ve svém kresebném projevu bouřit, bude pod vlivem znechucení z úkolu a výsledná práce se může jevit jako projev vzdoru. *„Kreslení by mělo být činností vykonávanou bez námahy, mělo by být spíše chutí než zarputilého úsilí.“* (Meglen, Meglen, 2001, s. 44) Read (1967, s. 147) je toho názoru, že ať dospívající kreslí cokoliv, pod něčím vlivem nebo vedením, kreslí hlavně pro sebe, má tím sledovat své vlastní skryté cíle a *„jde tedy o to, aby právě nezávislost jeho činnosti byla nejdříve zajištěna.“* Klíčovou postavou pro kresebný projev je tedy koordinátor celého procesu, který řídí klima během činnosti, motivuje, podněcuje a chválí jedince, usměrňuje nepřizpůsobivé chování, dává prostor ke svobodnému projevu, komunikuje s jedinci, získává nad úkolem zpětnou vazbu a oceňuje výsledky. Na konci procesu má jedinec zažít pocit úspěchu z dobře zvládnuté kresebné činnosti.

Vychovatel, terapeut či jiný dospělý, který se rozhodne výtvarně tvořit se svěřenci, má příznivě působit na jejich motivaci. Neměl by do procesu vstupovat s předsudky o typickém problémovém jedinci. Je třeba odhodit nálepkování a jakékoliv zařazování svěřenců do škatulek, právě takové hodnocení má velký vliv na samotnou motivaci k jejich podání kresebného sdělení. Proto je nutné, aby byl koordinátor kresebné akce schopen navodit správnou atmosféru. *„Má-li však kolem sebe vytvářet svobodný tvůrčí prostor, musí současně potlačovat osobní stanoviska, nevnucovat své myšlenky, ani výtvarný názor.“* (Roeselová, 2003, s. 17) Mějme na paměti, že motivace i průběh samotné práce by měla každého jedince oceňovat, neboť díky kresbě se nám mohou otevřít, říct to, co nejsou schopni vyslovit nahlas, co je trápí a o čem sní.

Je potřeba vytvořit takové podmínky, které se stanou motivačním zdrojem. Zadavatel kresebného úkolu má zvolit zajímavý námět pro zpracování a do motivace vkládá své nejsilnější stránky. Motivací se stane nejen přátelské a tvůrčí klima, ale také název kresebného úkolu. Přínosné bývá relaxační cvičení před kreslením, které napomůže ke zklidnění a k přemýšlení nad svými pocity a myšlenkami. Vhodná motivace dokáže vyvolat zájem jedince o danou činnost. Kresebný úkol má být prezentován jako zajímavý problém, který umožní pozitivní sebehodnocení a zamýšlení se nad zobrazenými znaky a symboly.

Úkol se stane problémovou situací jen tehdy, pokud vyvolá v autorovi vnitřní konflikt, který jej aktivizuje k poznávací činnosti. Téma má motivovat k tomu, aby byl svěřenec schopný ho kresebně vyřešit. Při takovém řešení se rozvíjejí schopnosti, myšlení a formuje se osobnost (Lokšová, Lokša, 1999, s. 27). Jedinec má motivaci a kreslení chápat jako odpočinkovou tvůrčí činnost, která obohatí jeho další nová poznání. Také má odvádět od destruktivních tendencí, má hrát významnou roli v překonávání psychických obtíží (Campbellová, 2002, s. 13). V motivaci by mělo být obsaženo, že právě prostřednictvím kresebnému projevu se o sobě můžou ledasco dozvědět, naopak může být něco i nevědomě prozrazeno a díky sdílení svých kreseb s ostatními nebo jen se sebou samým mohou mnohé získat.

Koordinátor kresebné činnosti by měl správně volit slova, věty a otázky. Zásadní chybou během motivace je se nad jedinci povyšovat a mluvit přehnaně spisovně. Tím si pozornost svěřenců nezískáme. Stejně tak je zapotřebí organizovat kresebnou aktivitu a přizpůsobit prostředí tak, aby se jedinci cítili během svého kreslení uvolněně. Svěřenci by neměli sedět jako ve školních lavicích, takže by měli kreslit u jednoho stolu a koordinátor by měl sedět vedle nich. V žádném případě by neměl stát nad nimi. Pokud koordinátor stojí nad svými svěřenci, vyjadřuje to jeho důraz na respekt a mohlo by to opět snížit kresebný proces a tvůrčí činnost. Chceme-li získat upřímný, osobitý kresebný projev, je tato pozice nepřijatelná.

Z pohledu koordinátora by motivace měla být citlivá vůči problémovým jedincům. Měl by se vcítit do každého kresebného projevu svěřence a do individuálních kresebných zvláštností, během tvorby by měl pozorně naslouchat, podporovat přístupy k úkolu a oceňovat výtvarná podání svěřenců. Především má usilovat o to, aby svěřenec během kresby prožil výtvarný zážitek, tedy aby se jeho vnitřní svět propojil s kresebnou výpovědí. Pokud se jedinec bude na své kreslení soustředit, prožije zážitek, který se vynoří v procesu kresby. *„Pokud se jedinec soustředí, vnímá vlastní pocity a reaguje na ně, noří se do světa fantazie nebo přemýšlí a může nalézt zážitky.“* Roeselová (2003, s. 45) Motivace nejen ke kresebnému procesu, ale také k nalezení vlastní identity skrze výtvarnou činnost, nemá být snahou o dokonalý výsledek, ale má být nástrojem porozumění problémovým jedincům.

Závěr

V příspěvku jsem se pokusila nastínit důležitost motivace ke kresebnému projevu svěřenců z výchovných ústavů. Zvláštní pozornost je třeba věnovat smyslu kresby a její nezbytnosti v období dospívání v ústavní péči. Kresebný proces představuje posloupnost myšlenek, činů, zkušeností a emocí, které vedou k autentické výpovědi autora. Kreslení je proces zahrnující prožívání a zpracování vlastního pojetí skutečna, ve kterém dochází k uvědomování si svých psychických funkcí. Cílem bylo poukázat na klíčovou postavu koordinátora, který má správně motivovat, řídit klima během kresebného procesu, podněcovat, chválit a dávat prostor ke svobodnému projevu. Příspěvek řeší důležitost motivace, reflexe nad výslednou prací a rozvoje sebepoznávání. Zároveň upozorňuji, že do kresebného projevu pronikají nevědomé tendence, které pomítají zkušenosti autora. Kresebný projev byl objasněný jako výsledek působení vnějších i vnitřních sil. Motivace mladistvých ke kresebnému ztvárnění je přínosem jak pro ně samotné, tak především pro vychovatele, terapeuty a rodiče.

Použitá literatura

1. BRUNECKÝ, Z., TEYSCHL, O. *Duševní vývoj a výchova dítěte.* Praha: Orbis, 1964. 221 s. Pyramida.
2. ČAČKA, O. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti.* Brno: Masarykova univerzita. 83 s. ISBN 80-210-0904-7.
3. KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu.* Praha: Univerzita Karlova, PdF, 2005. 96 s. ISBN: 80-7290-217-2.

4. MEGLIN, D., MEGLIN, N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření.* Praha: Portál, 2007. 147 s. ISBN 80-7178-446-X.
5. ZOUBKOVÁ, I., FIRSTOVÁ, J. A KOL. *Kriminologie: aktuální problémy.* Praha: Policejní akademie ČR, 2013. 270 s. ISBN 978-80-7251-395-6.
6. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie.* Praha: Portál, 1990. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
7. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost.* Praha: Portál, 1999. 200 s. ISBN 80-7178-205-X.
8. ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy V.: nejen pro základní umělecké školy.* Praha: Univerzita Karlova, 2003. 200 s. ISBN 80-7290-129-X.
9. READ, H. *Výchova uměním.* Praha: Odeon, 1967. 228 s.

Kontaktní údaje

Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy
Poříčí 7, Brno 603 00
email: marie.bajnarova@seznam.cz

THE PRACTISE AS AN IMPORTANT OBJECT OF THE STUDY PROCESS

Antanas Janušauskas, Gediminas Aleksonis

Abstract

The results of investigation have been analyzed applying the methods of statistical analyze that were created by computer specialists of Kaunas Faculty of Police. Police officers must be professional in order to do their tasks professionally. Today, when Lithuania faces greater or smaller crises of different characters, researchers in education rise the question how to develop a future specialist that he/she would distinguish in his/her ability to adapt in the society that is fast changing and full of challenges, would have accumulated the necessary amount of knowledge, would be able to apply it in different practical situations, would be able to analyze as well as would interpret and predict his/her further career. The article strives to disclose the higher police education at the Faculty of Public Security Mykolas Romeris University in Lithuania. The paper aims to reveal the educational aspect of teaching practices, goals and the criteria of assessment in training police officers. The aim of investigation is to ascertain the attitude of future police officers towards the chosen profession and its evaluation after the fulfillment of practice, and to analyze students' evaluation of different territorial police subdivisions. The university education in stated as the advantage of a police worker: having higher education such an officer can better adapt to the relations between the police and citizen as they became bilateral and are based on mutual understanding. It is associated with changes of the tendencies of crimes, growth of younger and more cruel criminals, appearance of complex development group-nets sailing drugs, terror attacks and international criminal expansion by making use of knew sophisticated technologies.

Keywords: *university education. student, practice, and police officer.*

1. INTRODUCTION

Higher education can best assist police, in their great social work, by working with them to design, develop, deliver and evaluate full-fledged philosophies of police education. On this basis, all university programs have a strong focus on basic skills education. In management education in particular, this relies on the development, or at least the articulation, of normative and interrelated models of society and its police, and on the identification of empirically justifiable dispositions for practice and methods for teaching. The trends and developments in higher police education in Lithuania have generally confirmed the principal challenges identified in the Bologna Declaration – standardizes and integrates the Lithuanian education in the European Higher Education Area. University education increased communication skills, public relations skills, report writing skills, response to new training, decision-making ability. That demonstrates that a university education requirement for police institutions is beneficial to the level of performance achieved by its police officers. The quality of the personnel of police officers depends on the strategy of its training very much. At present the following tendencies prevail in the philosophy of the training of Western European police officers: assistance, attention to and social sensitiveness for community. Institutions of police officers' training begin to train a police officer who meets the standards of new public management. In modern developed and democratic society the service at law enforcement institutions should be considered to be a respectable profession because it requires not only strong character and high intellect, good physical training, but also the wish to serve considering interests of a person, society and state. Referring to these attitudes, the

state pays a lot of attention to the quality, improvement and standard of police officers' training. Its aim is to train a professional, qualified officer of law enforcement, who would be able to solve different legal-social problems in practical activity in order to guarantee law and order. Thus professionalism of a police officer is understood as the kind of work activity, which needs special preparation. A professional officer distinguishes in good knowledge in his/her work. Professionalism is readiness and proficiency to work as well as thorough know-how in the work. Professional activity differs from amateurish activity by its high quality and competence.

Our experience shows that professionalism of primary-level officers of law enforcement can be evaluated during the training practice already after two terms of studies when students have to apply the theoretical knowledge acquired at the Faculty of Public Security, Mykolas Romeris University, facing real situations and law violators. During the training practice students must efficiently evaluate situations that do not have analogues, to urgently take proper solutions, on which professional analysis of a situation as well as execution of law violation depends. In order to attain this aim it is very important that a student would have the formed fund of the most important theoretical knowledge and the ability to apply it in practice till the future training practice. Birzer (2003), Buerger (2004), Faull (2009), Janušauskas (2012), Janusauskas and Nedzinskas (2008), Jaschke and Neidhardt (2007), Nedzinskas (2007, 2009), Roberg and Bonn (2004), analysed and studied educational practice of students – future police officer wrote about professional training.

The aim of this article is to identify what influence is made by the training practice upon professionalism of law enforcement officers. The research methods – analysis of scientific literature and documents, survey-in-written of students, quantitative data analysis.

2. THE ESSENCE AND ORGANISATION OF THE TRAINING PRACTICE OF STUDENTS

The following question constantly emerges in the study process: what is more important – theoretical preparation or practical abilities? Needs of the knowledge and information society induce the change in the concept profession, and it is suggested to understand a profession as certain area of an activity, in which professional ethics and social relations take a very important place. The optimal solution might be understood as synthesis of these processes - meaningful reflection-based learning integrating individual experience and theoretical knowledge. Reflective observation and thinking as well as accumulation of individual experience are considered to be equally significant components that insuring effective studies. This model analyses crises of reflective thinking that emerge due to the gap of "heights of academic knowledge" and „chaotic bottoms of the practice, as well as it points out continuity, flexibility, universalism of this spiral of learning. First of all day-time students acquire theoretical knowledge, afterwards they have a possibility to experiment during their practice, i.e. to reflect and to accumulate individual experience. It is possible to assume that the most important condition that guarantees effective application of the time meant for the practice is students' readiness for this type of the activity during their studies. It has to take place in the following directions: professional teaching being realized by means of theoretical and practical courses of delivered study subjects; development of a professional personality, which manifests as specially organized and controlled process, during which a student gets involved into the professional work of a future officer as well as professionally important specialist traits are developed.

First of all, the first direction predicts formation of knowledge system about peculiarities a future profession by involving mastering of the foundations of basic subjects of police and

state's border defense, getting acquainted with methodology and technologies of practical activity of police and state's border defense, methodology and methods of scholastic cognition. Such preparation is implemented mostly at lectures and seminars of a theoretical subject. Beside the theoretical preparation it is also necessary to guarantee technological preparation of students for their future practice. Practical classes run the form of seminars, trainings, role-plays and simulations. During seminars preliminary interim defense of activity projects that contributes to improving student's "methodical fund" is planned. Enactment of different situations as well as performance of sessions and fragments contributes to improving practical activity and develops self-confidence as well as analyze own actions. Analytical abilities of students form when observing actions of experienced teachers, analyzing own actions, discussing problems at different levels (speeches and reasoning during seminars and lectures). Finally, a student develops the ability of operative reflection, i.e. the ability to perceive work content and its results.

The aim of the practice is to make a student realize public activity of law enforcement and the way of thinking that emphasizes cooperation. During the practice proper methods of the activity, the character of law enforcement work as service, representation of own profession by maintaining professionalism of a law enforcement officer, readiness to serve people and the ability to consider expectations of society should be emphasized. During the practice a student should be wider acquainted with the activity of the institutions, with which law enforcement mostly cooperates and with methods of the cooperation. The training practice is the stage, during which it is possible to observe trainee's aptitude for the activity of law enforcement. The aim of the practice is to achieve that students would:

- possess a reality-based view about the activity of police officers at different se and about requirements set for law enforcement institutions as well as understand the character of law enforcement institutions work as public service;
- learn to perform usual tasks of a universal officer of law enforcement.

In the beginning of the practice students get acquainted with a receiving institution. They get acquainted with the organization of law enforcement departments, the environment of the activity, divisions and subdivisions of the institutions, executives of law enforcement institutions, work hours and other conditions of the service, as well as they find out about the issues related to the use of service dress, a certificate and special means. Students have to be acquainted with requirements for work security. Matters of didactics are also considered. Also students have to sign that they will announce any confidential information obtained during their practice. A law enforcement institution, which appointed for the practice, is responsible for guaranteeing of the resources necessary for the practice as well as for implementation of the practice. The institution obligates to organize and to implement the realization of the training practice and at the same time to evaluate the suitability of a law enforcement officer who participates in the practice for the work of law enforcement. The division that receives a student appoints a practice supervisor, who performs the functions formulated in programme of training practice and assesses the suitability of a student who participates in the practice for professional activity. The practice is performed at different structural divisions of law enforcement institutions. The succession of practice performance is established by the direction of law enforcement institutions.

The Faculty is responsible for planning of the content of the training practice, its compatibility to the qualification requirements formulated for professional training of officers. The Faculty controls, informs divisions of law enforcement institutions in time and participates in coordinating the activity of practice supervisors and the officers responsible for the practice. After the practice has finished and the evaluation of the results of students' activity during

their practice has been made, the officer responsible for the practice presents his/her report about the organization of the practice for the vice-dean of the Faculty. During the practice students have to perform all training assignment given by their practice supervisor as well as other tasks related to the practice. Training assignments are given at every division of a law enforcement institution, in which a student performs the practice. A practice supervisor formulates assignments independently. The practice supervisor inscribes formulations of assignments, their assessments and remarks about the activity of a trainee into the documents of students' practice performance.

3. THE ANALYSIS OF THE RESEARCH RESULTS

The students of the Faculty of Public Security, Mykolas Romeris University participated in training practices when they studied in the first and second year. The respondents got questionnaires. In the beginning the respondents were asked whether the Faculty cared that future police officers would apply the theoretical knowledge, acquired during lectures, during their practice. Every fifth respondent indicated that the theoretical knowledge acquired at the Faculty they completely applied during their practice; every second respondent pointed out that they only partly applied the theoretical knowledge and only every seventh respondent stated that they were not able to apply the theoretical knowledge, acquired at the Faculty, during their practice. The survey data show that prevailing majority of the students completely or partly applied the theoretical knowledge acquired at the Faculty in order to solve emerged problems during their training practice. In the nearest future it would be expedient to analyze the reasons why 14 percent of the respondents did not apply the theoretical knowledge acquired at the faculty during their training practice. It should be assumed that the reason for this could be students' frustration with their future profession and indisposition to master theoretical knowledge, as well as the absence of complicated fast-answer requiring situations in practice. However these are only premises requiring more detailed analysis.

The author of the article asked the respondents whether the knowledge and skills acquired during the practice contribute to strengthening the resolution to become police officers. 34 percent of the respondents answered that the knowledge and skills acquired during the practice absolutely strengthened their resolution to become police officers. 38 percent of the respondents indicated that it contributed partly, 14 percent – more contributed than did not. Also 14 percent of the respondents were of the opinion that the knowledge and skills acquired during the practice did not contribute to strengthening their resolution to become law enforcement officers. So it is possible to state that this strengthens the above-mentioned assumption that these students got frustrated with their future profession. The respondents were asked to give their arguments why, according to them, the knowledge and skills acquired during their practice contributed to strengthening their resolution to become a law enforcement officer and vice versa. It should be noted that second-year trainees did not express their arguments. It is possible to assume that they could lack both experience and courage to express their critical opinion.

Having found out the respondents' opinion on application of theoretical knowledge in practice, it was interesting to know whether the practice influenced the development of theoretical knowledge thesaurus. One third of the respondents indicated that their thesaurus of theoretical knowledge enlarged, for two thirds of the respondents this fund only partly enlarged. Only a small part of the respondents thought their fund of theoretical knowledge did not enlarge. These data allows stating that the respondents who participated in the research noticed and positively evaluated that during their practice the thesaurus of theoretical knowledge enlarged, it was applied in practice. It was interesting to find out

whether during the practice the conditions for students to develop their skills of filling official and professional documents were guaranteed. 30 percent of the respondents stated that they improved these skills completely, 46 percent of them pointed out that they partly improved these skills and 12 percent of the respondents indicated that they more improved than did not their skills of filing official and procedural documents. Only 12 percent of the respondents stated that during the practice the conditions to improve their skills of filing official and procedural documents were not created. Considering that filing official and procedural documents is a very important part of the work of a police officer, the answers revealed that the conditions to implement this process were guaranteed during the practice at the maximum. Future officers get acquainted and participate in the process of filing official and procedural documents; they are able to name and to state the facts emerged during the practice.

During permanent training of a police officer and during the practice it is very important that during their practice they would be taught to evaluate and to analyze different situations, which they face continuously. The answers of the respondents are the reason to pay some attention: only 18 percent of the trainees were taught to thoroughly analyze and to evaluate situations. Other respondents stated that they were more than were not taught to analyze situations or they were partly taught. Even 23 percent of the respondents indicated that they not taught to evaluate and to analyze different situations during their practice. All respondents who participated in the research were asked to what subjects should be paid greater attention when getting ready to the practice – specialty subjects, specialty and general subjects or only general subjects. Only 20 percent of the second-year students indicated that it would be necessary to stress only specialty subjects – perhaps they did not have greater experience and did not see wide possibilities in the activity of police officers. 80 percent of the respondents pointed out that during the practice it was important to emphasize development of both specialty and general abilities. Such competitive evaluation of the practice content shows the ability of the respondents to orient in educational space of Europe and Lithuania as well as the ability to predict what is mostly lacking and to what the attention of higher education institutions training law enforcement officers should be paid.

During their practice students face miscellaneous activity of officers, professionalism of officers as their human traits becomes evident. Future officers of law enforcement perhaps not so open but discuss and evaluate the behavior of their working colleagues. Thus the respondents were asked what imposes them when observing the work of officers during the training practice. 44 respondents presented 81 evaluating feature. Mostly the respondents pointed out that they were imposed by the responsible viewpoint of officers to the assigned tasks. This made 25 percent of all evaluations. The second place went to the trainees' estimation (the greatest impression) that the officers before decision-making consulted with their colleagues (23 percent of all estimations). The third place (17 percent) went to the students' statement that law enforcement officers worked fast and professionally. Future police officers were imposed that the specialists of law enforcement used to perform their assignments in time (14 percent). The trainees stressed that officers were civilized (12 percent of all estimations) with detainees, arrestees and waiters. However the statement those officers were civilized and polite got least estimations (9 percent).

The students – respondents were asked whether they had possibilities and whether the conditions to develop their different value attitudes were created during their practice. The respondents answered that the possibilities to develop the following value attitudes were created: dutifulness, punctuality, liability/responsibility and culture, communicativeness and honesty.

GENERALIZATION

Police education and training in Lithuania is changing. Within the Lithuanian system of police education, there is a coherent system of training at all levels of education. Each level is supported by an occupational profile and a related curriculum for each police officer. All profiles and all modules have been developed by academic professionals and police partners. Assumptions of several management reforms suggest that increased education of the police will effect job performance in several ways. Under community- and problem-oriented policing, higher education is assumed to improve problem-solving skills and provide police with a wider range of solutions outside legal sanctions. The above information shows that basic processes involved in the Faculty of Public Security in Kaunas activities are dynamic in nature. These include educational activities, research and international cooperation. Similar dynamics is observed for changes which take place in the area of human resources, teaching facilities and organizational structure. A particularly strong stimulus in this respect was the integration of higher police education into the system of general education and the incorporation of the latter in implementation of the Bologna Process. Key researchers believed, in principle, that university education was beneficial for police officers across all organisational ranks. There were different perspectives about the professional status of police and if, in fact, police could ever be considered true professionals. The role of university education in police organisations was also viewed from a variety of perspectives in the areas of police culture, competencies and promotions.

Sources

1. BIRZER, M.L. *The theory of andragogy applied to police training*. Policing: An International Journal of Police Strategies and Management, 2003. Vol 26, No 1, pp. 29-42.
2. BUERGER, M. *Educating and training the muture police officer*. FBI Law Enforcement Bulletin, 2004. Vol 73, No 1, pp. 26-32.
3. FAULL, J. *Security in Europe-objective, initiatives and measures of the European Union. The New Police in Europe*. The Professional Journal for Further Education and Training, 2009. Vol 1, No 1, pp. 3–5.
4. JANUŠAUSKAS, A. *After the Bologna process: new developments in University education of police officers*. Public security and public order: scientific articles (7) Kaunas:MRU. 2012. Vol 7, pp. 103-111.
5. JANUŠAUSKAS, A., NEDZINSKAS, E. *Professional career of the students of faculty of public security*. Global cooperation in engineering education: innovative technologies, studies and professional development: international conference proceedings, October 2-4, 2008, Kaunas, Lithuania. p. 139-142.
6. JASCHKE, H.G., NEIDHARDT, K.A. *Modern police science as an integrated academic discipline: A contribution to the debate on its fundamentals*. 2007. Policing & Society. Vol 17, No 4, pp. 303–320.
7. NEDZINSKAS, E. *Peculiarities of the assessment of a profession chosen by students applying on the data of practice*. Gobal cooperation in engineering education: innovative technologies, studies and professional development : international conference proceedings, October 4-6, 2007, Kaunas, Lithuania. p. 121-124.
8. NEDZINSKAS, E., BANKAUKIENĖ, N. *Training practice – the premise for professionalism of a future officer of law enforcement*. Changes in Social and Business Environment : proceedings of the 3rd international conference. Kaunas: Technologija. 2009. pp. 279-288.

9. ROBERG, R., BONN, S. *Higher education and policing: Where are we now?*' Policing: An International Journal of Police Strategies and Management. 2004. Vol. 27, No. 4, pp. 469-486.

Contact

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

ROZVOJ PARCIÁLNYCH KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ

DEVELOPMENT OF THE PARTIAL COGNITIVE FUNCTIONS AT PRE-SCHOOL CHILDREN

Viktor Gatial, Michal Čerešník, Alžbeta Lazíková

Abstrakt

Autori sa v príspevku zaoberajú možnosťami preventívneho rozvoja kognitívnych funkcií dieťaťa predškolského veku a uvádzajú výsledky pilotného výskumu účinkov rozvíjacieho programu B. Sindelarovej na úroveň kognitívnych funkcií vybranej skupiny predškolských detí.

Kľúčové slová: *kognitívna psychológia, kognitívne funkcie, rozvíjací program, materská škola, štádium predškolského veku*

Abstract

The authors in this paper deals with the possibilities of preventive development of cognitive functions of a child in a pre-school age and they presents the results which they has achieved within the pilot research; particularly the effects of the progress program by B. Sindelar on the level of cognitive functions of selected group of pre-school children.

Key words: *cognitive psychology, cognitive functions, progress program, kindergarten, stage of pre-school age*

1 ÚVOD

Jednotlivé kognitívne funkcie človeka sú ovplyvňované počas jeho života viacerými faktormi. Za rozhodujúce faktory by sme mohli považovať tie biologické (vrodené vlohy a ich kvalitu, zmeny v štruktúre nervového systému v pre-, peri-, alebo postnatálnom štádiu vývinu). V zhode s modernými názormi kognitívnej psychológie však vieme, že vrodené vlohy je potrebné rozvíjať v minimálne priemerne podnetnom prostredí, a že prípadné organické deficity je možné do určitej miery zlepšiť. Taktiež vieme, že preventívne (zámerné, systematické, dlhodobé) rozvíjanie kognitívnych funkcií v predškolskom veku dieťaťa je prínosné aj keď žiadny prípadný deficit nie je prítomný.

V našej praxi azda najviac skloňované meno v súvislosti s diagnostickými a zároveň rozvíjacími programami pre deti, je meno rakúskej klinickej psychologičky Brigitte Sindelarovej. Jej diagnostické - rozvíjacie programy sú vysoko hodnotené nielen z hľadiska výbornej praktickej použiteľnosti, ale aj z hľadiska presadzovania tzv. dynamického prístupu v diagnostike vývinových porúch detí, ktorý, povedzme si úprimne, stále nie je u nás dostatočne využívaný a docenený.

Ako uvádza autorka, podchytiť a trénovať parciálne oslabenie výkonu je potrebné už len preto, že človek pôsobením a dôsledkom oslabenia parciálnych výkonov trpí. Pretože zvyčajne deti, ktoré robia ťažkosti sú deťmi, ktoré ťažkosti majú. A deti, ktoré majú ťažkosti, sú nepohodlné deti. Nepohodlné deti dostanú menej uznania, náklonnosti, o to viac negatívnej pozornosti zo strany zo strany okolia. A to ich robí deťmi, ktoré trpia. A netrpia len deti, ale aj ich okolie, väčšinou celá rodina dôsledkami parciálneho oslabenia výkonu. Na prevencii veľmi záleží, pretože utrpenie dieťaťa spôsobené oslabením parciálneho výkonu sa môže zmeniť z „myši“ na „slona“. Ak sa podarí, oslabenie parciálneho výkonu vyrovnať predtým, ako dieťa nastúpi do školy, môže sa tým zabrániť veľkému trápeniu (Sindelarová, B., 2011).

„Hneď ako je identifikovaný deficit čiastkovej funkcie dieťaťa, môže sa začať s funkčno-terapeutickým cvičným programom. Podpora tejto čiastkovej funkcie však neznamená len robiť špecifický cvičný program. Podporovať znamená aj zmeniť štýl výchovy tak, aby zodpovedal špeciálnym potrebám dieťaťa, aby tak bola zaručená jeho podpora. Práca s rodičmi je rovnako dôležitou súčasťou nápravy pri starostlivosti o deti s deficitmi čiastkových funkcií. Starostlivosť o dieťa s deficitmi čiastkových funkcií, ktorá neobsahuje poradenstvo pre rodičov a ktorá neintegruje emočnú situáciu dieťaťa a vzťahy v rodine je profesionálnou chybou“ (Sindelarová, B., 2000, s. 85).

„Vplyv oslabení čiastkových funkcií je možné zaznamenať už v materskej škole, alebo pred vstupom do školy, ale často sú tieto príznaky ignorované. Dôvodom je, že v škôlke sa dieťa môže do určitej miery rozhodnúť, akú činnosť bude robiť. V materskej škole môže dávať prednosť niektorým činnostiam a iným sa môže vyhýbať. Pravdaže, učiteľky ho motivujú aj k činnostiam, ktorým sa vyhýba, ale nebýva striktne nútené a klasifikované v danej činnosti. Pri častom neúspechu v niektorých činnostiach, aj keď nie je za to kritizované, však tieto činnosti prestáva robiť a vyhýba sa im“ (Sindelarová, B., 2000, s. 46). Ak sa podarí deficity čiastkových funkcií diagnostikovať a odstrániť zacieleným programom už vo veku, kedy dieťa ešte nezažilo, že zlyhalo pri požadovanom výkone, je mu daná šanca, že sa zamedzí školskému zlyhaniu, a z toho rezultujúcim emocionálnym následkom. Tak bude dieťa aj jeho okolie ušetrené mnohým trápeniam. Včasné rozpoznanie deficitov čiastkových funkcií znamená rozpoznať ich skôr ako dieťa trpí. Rozpoznať deficity čiastkových funkcií včas preto znamená, že sú diagnostikované a napravené ešte pred vstupom dieťaťa do školy. Metodicky je možná diagnostika a náprava deficitov čiastkových funkcií už v predškolskom veku a umožňuje prevenciu porúch učenia a správania.

Čiastkové funkcie nevnímame ako jednotlivé, úplne samostatne existujúce funkcie, ale ako funkcie, ktoré tvoria systém spracovávania informácií. Dôsledkom je ich vzájomný súvis, ktorý musí byť zohľadňovaný. Pokiaľ pozorujeme prítomné oslabenie na jednom stupni a zároveň aj na stupni nad ním, tak je dôležité precvičiť bazálne funkcie, pretože oslabenie na vyššom stupni môže byť len následkom oslabenia „spodnej funkcie“ (Sindelarová, B., 1996).

Stotožňujeme sa s názorom P. Arslan Šinkovej, ktorá v úvode k príručke B. Sindelarovej píše: „Termínom „čiastkové vývinové deficity v spracovávaní informácií“ autorka dopĺňa pojem „oslabenie čiastkového výkonu“ alebo používané synonymum „oslabenie čiastkových funkcií“ resp. „deficity čiastkových funkcií“. Uvedené pojmy používame v príručke ako synonymá. Zaužívané spojenie „dielčie oslabenie výkonu“ sa nám javí ako nesprávne, nakoľko slovo „dielčie“ je subštandardné, pravdepodobne odvodené od českého slova „dílčí“. Termín „čiastkové vývinové deficity v spracovávaní informácií“ podľa B. Sindelar presnejšie vystihuje uvedenú problematiku a zároveň sa tak autorka snaží predísť zámene pojmu „oslabenie“ za pojem „porucha“ (s týmto fenoménom sa stretávame prevažne v nemecky hovoriacich krajinách). Autorka chápe komplexný výkon techník v čítaní a písaní ako výsledok prepojenia čiastkových procesov spracovávania informácií. Teoretický model opierajúci sa o poznatky z vývinovej, kognitívnej psychológie a neuropsychológie, z ktorého autorka vychádza, sa orientuje na „celok“ procesov spracovávajúcich informácie („čiastkové výkony“) z pohľadu prepojenia jednotlivých elementov. Diagnostika za zameriava na diskrepanciu čiastkových výkonov vyšších procesov myslenia v rámci kognitívneho systému, v ktorom sa vzájomne prepájajú a ovplyvňujú bazálne (čiastkové) funkcie“ (Arslan Šinková, P. in Sindelarová, B., 2014).

2 PROGRAM B. SINDELAROVEJ MAČKA MŇAU

„Mačka Mňau“ je screeningová metóda na včasné zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií pre deti vo veku od troch do piatich rokov. Vychádza z rovnakej teórie ako „Metodika na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií“. Cieľom včasného zachytenia deficitov je podporiť dozrievanie

dieťaťa prostredníctvom cielených hier. Zabráni sa tak možným poruchám učenia a správania, prípadne je možné už prejavujúce sa symptómy, ktorých príčinou by mohli byť deficity čiastkových funkcií, eliminovať až úplne odstrániť (Sindelarová, B., 2014).

Ako uvádza autorka, metodiku na zachytenie deficitov čiastkových funkcií nemožno chápať ako test v psychologickom slova zmysle. Tento test nemá byť vyhodnotený na základe stredných hodnôt, percent a iných štatistických údajov, ktoré poukazujú na normu. Základom nie je porovnávanie vyšetrovaného dieťaťa s inými deťmi jeho veku, ale včasné zachytenie disharmónie vo vývine čiastkových funkcií vyšetrovaného dieťaťa. Ide tu o intraindividuálne, nie o interindividuálne porovnanie. Metodika nemá byť nástrojom nomotetickej diagnostiky, ale má byť nástrojom, ktorý sa usiluje o harmonický vývin dieťaťa a ponúka mu pomoc dozrievať. Cieľom metodiky nie je testovanie „normy", ale má slúžiť ako meradlo silných individuálnych stránok dieťaťa ako východiska pre terapiu. Motívom vypracovania tohto materiálu bola prevencia v záujme detí, nie vylučovanie normality. Cieľom tejto metódy je detailne postihnúť úroveň percepčných a kognitívnych funkcií dieťaťa predškolského veku, aby sa mohol vytvoriť individuálny špecifický plán nápravy. Keď vzniká podozrenie, že by problémy dieťaťa mohli byť spôsobené deficitom v čiastkových funkciách, slúži táto metóda na diagnostiku deficitov v čiastkových funkciách a stanovenie účinnej pomoci prostredníctvom nápravného programu. Test je zložený zo subtestov z ktorých každý meria jednu čiastkovú funkciu. Jednotlivé subtesty sú zadávané prostredníctvom úloh, ktoré dieťa realizuje pri vzájomnom čítaní interaktívnej knižky, kde sa odohráva príbeh mačky Mňau. Cieľom nie je klasifikácia osoby, ale jej rozvíjanie. Je to prostriedok na zhodnotenie aktuálnej úrovne (Sindelarová, B., 2011).

Metóda pozostáva z nasledovných subtestov: Vizuálne členenie figúry a pozadia, Auditívne členenie figúry a pozadia, Vizuálna diferenciácia, Auditívna diferenciácia, Vizuálna pamäť, Auditívna pamäť, Priestorová orientácia, Intermodalita, Serialita. Auditívne členenie figúry a pozadia: Meria sa schopnosť koncentrácie pozornosti na auditívne podnety, a to odolnosť pozornosti voči rušivým vplyvom, t. j. schopnosť nenechať sa odpútať nepodstatnými podnetmi. Zameraná pozornosť je ako filter, ktorý eliminuje pôsobenie aktuálnych nepotrebných informácií. Koncentrácia na sluchové, obvykle verbálne podnety je náročnejšia, pretože podnety majú obmedzenú dobu trvania. Dieťa nemôže vnímať ľubovoľne dlho, a ani sa k nim nemôže vrátiť, pokiaľ ich už nezachytilo. Táto schopnosť je meraná úlohou, kde dieťa v rade počúvaných zvukov zvierat má označiť vopred dohodnutý zvuk. Vizuálne členenie figúry a pozadia: V subteste sú prezentované vizuálne informácie. Výhodou je, že expozícia nie je časovo obmedzená. K hodnoteniu aktívnej vizuálne zameranej pozornosti slúži subtest zameraný na vyhľadávanie podnetov určitého druhu. Úspešné splnenie úlohy závisí na dobrom fungovaní vizuálnej schopnosti postrehnúť dôležité detaily, ale aj na schopnosti odlíšiť podstatné znaky od nepodstatných a integrovať do celku. V tejto úlohe má dieťa vyhľadať na obrázku šesť schovaných mačičiek. Priestorová orientácia (taktilno-kinestetická oblasť): Skúška hodnotí taktilnú citlivosť a schopnosť diferenciácie dotykov, rozpoznávanie predmetov hmatom. Ide somato-senzorické spracovanie, kde problémy mávajú deti s pohybovými poruchami, deti s poruchami pozornosti a hyperaktivitou. Dieťa sa má pokúsiť vybrať 6 kolíkov bez toho, aby sa do ponožky pozeralo. Auditívna diferenciácia: Skúška auditívnej diferenciácie je zameraná na posudzovanie vyspelosti jednej zložky fonologickej percepcie, miery porozumenia rozdielnosti znenia kombinácie rôznych foném, ktoré vytvárajú slová. Štruktúru skúšky tvorí 6 dvojíc slov s racionálnym významom, 3 rovnaké dvojice a 3 nerovnaké dvojice. Examinátor postupne predrieka dvojice slov a respondent len hovorí, či ide o slová „rovnaké" alebo „nerovnaké". Vizuálna diferenciácia: Subtest slúži na hodnotenie vizuálnej percepcie, a to rozlišovaním odlišnosti a zhody rôznych obrazcov. Dieťa má spoznať a spojiť rovnaké dvojice z ponuky 12 obrázkov. Vytvorí takto 6 dvojíc rovnakých obrázkov – ponožiek, ktoré mačička rozhádzala. Auditívna pamäť: V tomto subteste je meraná krátkodobá verbálna sluchová pamäť prostredníctvom zapamätania si a reprodukcie viet so šiestimi slovami. Výsledok v subteste

nezávisí len na kvalite pamäti, ale aj na celkovej úrovni verbálnych schopností, pretože aj pre krátkodobé zapamätanie si zmysluplného celku je dôležité spracovanie a pochopenie jeho významu. Najprv dieťaťu povieme šesťslovnú vetu a potom ju 2 krát spolu s dieťaťom opakujeme a nakoniec vyzveme dieťa, aby ju zopakovalo samo. Zaznačíme koľko slov si z vety zapamätalo. Vizuálna pamäť: Skúška obsahuje 2 obrázky, ktoré sú dieťaťu prezentované (domy mačičiek). Rekondičná rada obsahuje 2 identické obrázky a 4 odlišné a dieťa má spoznať už videné obrázky. Skúška využíva mechanizmus znovupoznávania, schopnosť ukladania príslušných informácii do pamäti. Intermodalita: Dieťaťu sú predstavené mačičky a každá je označená menom. Počas ďalšej úlohy má menom najprv pomenovať 2 mačičky na obrázku (vizuálno-auditívna intermodalita) a potom má ukázať mačičky, ktorých meno sme povedali (auditívno-vizuálna intermodalita). Celkovo v tejto úlohe môže získať maximálne 4 body. Serialita: Škála slúži na hodnotenie schopnosti integrovať podnety v špecifickom poradí, zachovať ich frekvenciu. Má blízko k niektorým školským schopnostiam, ako je učenie sa faktov alebo porozumenie sekvencii udalostí. Sekvenčným spôsobom sú spracované aj verbálne výpovede a uplatňujú sa pri formulácii vlastného vyjadrenia. Sekvenčné usporiadanie prispieva k zisteniu prevažujúcej stratégie riešenia úloh, to znamená pochopiť podstatu a radiť podľa plánu v nadväznosti na podnety. Serialita je rozlíšená na vizuálnu, auditívnu a motorickú. Vo všetkých častiach je 6 úloh. Auditívna spočíva v správnom opakovaní sledu dvoch slov. Pri vizuálnej serialite má pokračovať v usporiadaní rady obrazcov, dieťa musí spracovať podnet a schopnosť transformovať odpoveď na úroveň motoriky. Pri motorickej serialite ide o napodobnenie a opakovanie série pohybov rúk v rovnakom poradí (Sindelarová, B., 2011).

3 ÚROVEŇ KOGNITÍVNYCH FUNKCIÍ PREDŠKOLSKÝCH DETÍ

3.1 Výskumná vzorka a organizácia výskumu

Náš výskumný súbor pozostával zo 46 participantov predškolského veku, ktorí boli zaradení do dvoch skupín - experimentálnej a kontrolnej. V prvej skupine sa realizoval program na rozvoj čiastkových funkcií podľa B. Sindelarovej. V druhej, kontrolnej skupine sa program nerealizoval. Vekový priemer detí v experimentálnej skupine bol 5 rokov a 6 mesiacov. Vekový priemer detí v kontrolnej skupine bol 5 rokov a 8 mesiacov. V obidvoch skupinách participanti navštevovali predškolské zariadenie v meste. Výber, ktorý sme využili pri voľbe participantov do skupín bol zámerný. Bol zrealizovaný skríning 210 detí v predškolských zariadeniach a do kontrolnej a experimentálnej skupiny boli vybraní participanti so zistenými deficitmi čiastkových funkcií. V súlade s teoretickým predpokladom bolo medzi participantmi vyšetrenými skríningom okolo 25 % detí s deficitmi čiastkových funkcií. Výber participantov bol taktiež podmienený súhlasom ich rodičov. Pri zaraďovaní do skupín sme sa snažili spárovať participantov podľa charakteristík: vek a intelekt a prítomnosť čiastkových deficitov tak, aby proporcionálne rozloženie bolo v skupinách približne rovnaké.

Následne sme si stanovili úlohu pripraviť projekt výskumu a uskutočniť experiment v prirodzených podmienkach materskej školy zameraný na rozvíjanie čiastkových procesov detí prostredníctvom programu B. Sindelarovej. Výskum mal experimentálny dizajn (pretest – posttest) s cieľom zistiť stav jednotlivých čiastkových procesov (funkcií) a ich rozvoja vplyvom tréningu. Výsledkom bolo overovanie efektívnosti programu a návrhy opatrení na zakomponovanie tréningu do edukačných procesov materskej školy. Predpokladali sme, že včasným rozpoznaním a nápravou deficitov čiastkových funkcií zabezpečíme prevenciu porúch učenia a pozitívne ovplyvníme školskú spôsobilosť detí. Pred a po realizácii programu boli jednotlivé funkcie merané metódou B. Sindelarovej Mačka Mňau. Rozvíjací program trval 6 mesiacov. Počas programu prebehlo niekoľko stretnutí s rodičmi detí. Rodičia boli zaškolení ako „terapeuti“ a pracovali s deťmi denne 10 minút podľa presne stanoveného terapeutického plánu. Každý týždeň sa realizovali kontrolné stretnutia počas ktorých sa kontrolovala práca doma a čiastkové splnenie cieľov, zároveň sa vždy stanovovali ďalšie

ciele. Každé dieťa postupovalo podľa individuálne zostaveného plánu. Rodičia si robili záznamy o svojej práci doma a zároveň sa postup práce kontroloval na stretnutiach. Etiku výskumu sme zabezpečili súhlasom zákonných zástupcov účastníkov.

3.2 Výskumné otázky a hypotéza

V rámci realizácie rozvíjacieho programu a nášho výskumu nás zaujímalo, či sa po aplikácii rozvíjacieho programu zvýši úroveň jednotlivých meraných ukazovateľov (jednotlivých subtestov rozvíjacej - testovej metódy B. Sindelarovej – Mačka Mňau) jednotlivcov našej výskumnej vzorky. Zaujímalo nás tiež, či prípadný rozdiel bude prítomný v experimentálnej, alebo aj kontrolnej skupine, a to v preteste a postteste. Na podklade uvedených výskumných problémov sme stanovili nasledovné výskumné otázky: Zvýši sa vplyvom rozvíjacieho programu úroveň čiastkových funkcií detí predškolského veku v experimentálnej skupine? Zvýši sa úroveň čiastkových funkcií detí predškolského veku aj v kontrolnej skupine, ktorá neabsolvovala rozvíjací program? Bude prítomný signifikantný rozdiel v meraných ukazovateľoch medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v postteste? Bude prítomný signifikantný rozdiel v meraných ukazovateľoch medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v preteste? Stanovili sme si teda nasledovnú hypotézu:
H: Predpokladáme, že úroveň čiastkových psychických funkcií bude vyššia v tej skupine detí predškolského veku, v ktorej bude aplikovaný rozvíjajúci program.

4 ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV

V tabuľke 1 uvádzame výsledky a štatistické vyhodnotenie rozdielu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v jednotlivých subtestoch použitej metodiky v preteste. Medzi oboma výskumnými skupinami v jednotlivých subtestoch, ako aj v celkovom hrubom skóre testu neexistuje rozdiel okrem subtestov auditívna a vizuálna diferenciácia. Môžeme teda povedať, že obe skupiny boli v počiatočnom testovaní vo výkone pomerne vyrovnané.

Tabuľka 1: Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v preteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

	VFP		AFP		PO		AD		VD	
	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS
N	23									
Me	5	5	4	4	3	4	4	3	5	4
AM	3.91	3.91	4.04	4.00	3.04	3.52	4.13	3.17	4.26	4.30
SEM	0.42	0.42	0.42	0.41	0.48	0.51	0.37	0.39	0.36	0.28
SD	2.02	2.02	1.99	1.95	2.29	2.43	1.77	1.88	1.74	1.33
U	264.5		259.0		229.0		184.5		253.0	
p	0.500		0.451		0.213		**0.037**		**0.040**	

Legenda: VFP – vizuálne členenie figúry a pozadia, AFP – auditívne členenie figúry a pozadia, PO - priestorová orientácia, AD – auditívna diferenciácia, VD - vizuálna diferenciácia, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, U – testovacie kritérium, p – významnosť

Tabuľka 1 (pokračovanie): Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v preteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

	AP		VP		IN		SER		CHS	
	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS
N	23									
Me	4	3	1	1	3	3	12	13	39	39
AM	3.83	3.26	1.13	0.96	2.52	2.52	11.91	12.74	38.78	38.39
SEM	0.43	0.45	0.18	0.17	0.29	0.29	0.96	0.85	1.67	1.31
SD	2.08	2.14	0.87	0.83	1.41	1.41	4.59	4.09	7.98	6.27
U	224.5		234.0		264.5		241.0		261.5	
p	0.185		0.239		0.500		0.302		0.474	

Legenda: AP – auditívna pamäť, VP – vizuálna pamäť, IN - intermodalita, SER - serialita, CHS – celkové hrubé skóre, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, U – testovacie kritérium, p - významnosť

V tabuľke 2 uvádzame výsledky a štatistické vyhodnotenie rozdielu medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v jednotlivých subtestoch použitej metodiky v postteste. Medzi oboma výskumnými skupinami okrem subtestov priestorová orientácia, intermodalita a serialita, a taktiež v celkovom hrubom skóre testu existuje signifikantný rozdiel v prospech experimentálnej skupiny.

Tabuľka 2: Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v postteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

	VFP		AFP		PO		AD		VD	
	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS
N	23									
Me	6	5	6	5	6	5	6	4	6	5
AM	5.13	4.39	5.13	4.26	5.00	4.04	5.39	3.61	5.22	4.57
SEM	0.32	0.35	0.29	0.37	0.30	0.45	0.24	0.36	0.24	0.27
SD	1.55	1.70	1.39	1.79	1.41	2.16	1.16	1.73	1.17	1.31
U	186.5		177.5		203.5		101.0		182.5	
p	**0.034**		**0.021**		0.078		**0.000**		**0.028**	

Legenda: VFP – vizuálne členenie figúry a pozadia, AFP – auditívne členenie figúry a pozadia, PO - priestorová orientácia, AD – auditívna diferenciácia, VD - vizuálna diferenciácia, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, U – testovacie kritérium, p – významnosť

Tabuľka 2 (pokračovanie): Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v postteste medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou

	AP		VP		IN		SER		CHS	
	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS	ES	KS
N	23									
Me	6	4	2	1	3	3	16	13	54	41
AM	5.09	3.65	1.65	1.35	3.26	2.78	14.61	13.09	50.48	41.74
SEM	0.30	0.42	0.12	0.14	0.17	0.30	0.78	0.77	1.79	1.22
SD	1.44	1.99	0.57	0.65	0.81	1.45	3.75	3.70	8.58	5.87
U	150.0		195.0		224.5		193.5		99.5	
p	**0.009**		**0.041**		0.177		0.058		**0.000**	

Legenda: AP – auditívna pamäť, VP – vizuálna pamäť, IN - intermodalita, SER - serialita, CHS – celkové hrubé skóre, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, U – testovacie kritérium, p - významnosť

V tabuľke 3 uvádzame výsledky a štatistické vyhodnotenie rozdielu medzi pretestom a posttestom v experimentálnej skupine v jednotlivých subtestoch použitej metodiky. Medzi oboma výskumnými skupinami vo všetkých subtestoch, ako aj v celkovom hrubom skóre testu existuje signifikantný rozdiel. Môžeme teda povedať, že v experimentálnej skupine došlo k zlepšeniu výkonu jednotlivcov našej výskumnej vzorky, a to vo všetkých meraných ukazovateľoch.

Tabuľka 3: Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v experimentálnej skupine s časovým odstupom (pretest-posttest)

	VFP		AFP		PO		AD		VD	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
N	23									
Me	5	6	4	6	3	6	4	6	5	6
AM	3.91	5.13	4.04	5.13	3.04	5.00	4.13	5.39	4.26	5.22
SEM	0.42	0.32	0.42	0.29	0.48	0.30	0.37	0.24	0.36	0.24
SD	2.02	1.55	1.99	1.39	2.29	1.41	1.77	1.16	1.14	1.17
Z	-3.477		-2.98		-3.312		-3.337		-3.082	
p	**0.000**		**0.002**		**0.000**		**0.000**		**0.001**	

Legenda: VFP – vizuálne členenie figúry a pozadia, AFP – auditívne členenie figúry a pozadia, PO - priestorová orientácia, AD – auditívna diferenciácia, VD - vizuálna diferenciácia, Pr – pretest, Po – posttest, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, Z – testovacie kritérium, p – významnosť

Tabuľka 3 (pokračovanie): Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v experimentálnej skupine s časovým odstupom (pretest-posttest)

	AP		VP		IN		SER		CHS	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
N	23									
Me	4	6	1	2	3	3	12	16	39	54
AM	3.83	5.09	1.13	1.65	2.52	3.26	11.91	14.61	38.78	50.48
SEM	0.43	0.30	0.18	0.12	0.29	0.17	0.96	0.78	1.67	1.79
SD	2.08	1.44	0.87	0.57	1.41	0.81	4.59	3.75	7.98	8.58
Z	-3.209		-2.762		-2.473		-3.531		-4.109	
p	**0.000**		**0.003**		**0.007**		**0.000**		**0.000**	

Legenda: AP – auditívna pamäť, VP – vizuálna pamäť, IN - intermodalita, SER - serialita, CHS – celkové hrubé skóre, Pr – pretest, Po – posttest, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, Z – testovacie kritérium, p - významnosť

V tabuľke 4 uvádzame výsledky a štatistické vyhodnotenie rozdielu medzi pretestom a posttestom v kontrolnej skupine v jednotlivých subtestoch použitej metodiky. Medzi oboma skupinami vo všetkých subtestoch, ako aj v celkovom hrubom skóre testu existuje signifikantný rozdiel. Môžeme teda povedať, že v experimentálnej skupine došlo k zlepšeniu výkonu jednotlivcov našej výskumnej vzorky, a to vo všetkých meraných ukazovateľoch.

Tabuľka 4: Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v kontrolnej skupine s časovým odstupom (pretest-posttest)

	VFP		AFP		PO		AD		VD	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
N	23									
Me	5	5	4	5	4	5	3	4	4	5
AM	3.91	4.39	4.00	4.26	3.52	4.04	3.17	3.61	4.30	4.57
SEM	0.42	0.35	0.41	0.37	0.51	0.45	0.39	0.36	0.28	0.27

SD	2.02	1.70	1.95	1.79	2.43	2.16	1.88	1.73	1.33	1.31
Z	-2.636		-2.121		-2.762		-2.333		-1.890	
p	**0.004**		**0.017**		**0.003**		**0.010**		**0.030**	

Legenda: VFP – vizuálne členenie figúry a pozadia, AFP – auditívne členenie figúry a pozadia, PO - priestorová orientácia, AD – auditívna diferenciácia, VD - vizuálna diferenciácia, Pr – pretest, Po – posttest, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, Z – testovacie kritérium, p – významnosť

Tabuľka 4 (pokračovanie): Rozdiel výsledkov v jednotlivých subtestoch v kontrolnej skupine s časovým odstupom (pretest-posttest)

	AP		VP		IN		SER		CHS	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
N	23									
Me	3	4	1	1	3	3	13	13	39	41
AM	3.26	3.65	0.96	1.35	2.52	2.78	12.74	13.09	38.39	41.47
SEM	0.45	0.42	0.17	0.14	0.29	0.30	0.85	0.77	1.31	1.22
SD	2.14	1.99	0.83	0.65	1.41	1.45	4.09	3.70	6.27	5.87
Z	-2.264		-3.000		-2.449		-2.070		-4.119	
p	**0.012**		**0.002**		**0.007**		**0.019**		**0.000**	

Legenda: AP – auditívna pamäť, VP – vizuálna pamäť, IN - intermodalita, SER - serialita, CHS – celkové hrubé skóre, Pr – pretest, Po – posttest, N – početnosť, Me – medián, AM – aritmetický priemer, SEM – smerodajná odchýlka, SD – štandardná odchýlka, Z – testovacie kritérium, p - významnosť

Z analýzy výsledkov vyplýva, že v obidvoch skupinách sme zaznamenali pozitívnu zmenu, pričom v experimentálnej skupine sme zaznamenali zmenu výraznejšiu: Najnižší rozdiel priemerného hrubého skóre medzi prestestom a posttestom v experimentálnej skupine sme zaznamenali v subteste VP, a to 0.52 bodu. Najvyšší rozdiel priemerného hrubého skóre medzi pretestom a posttestom v experimentálnej skupine sme zaznamenali v subteste SER, a to 2.7 bodu. Rozdiel v celkovom hrubom skóre bol 11.7 bodu v prospech posttestu. Naproti tomu najnižší rozdiel priemerného hrubého skóre medzi prestestom a posttestom v kontrolnej skupine sme zaznamenali v subtestoch AFP a IN, a to 0.26 bodu a najvyšší rozdiel priemerného hrubého skóre medzi pretestom a posttestom v kontrolnej skupine sme zaznamenali v subteste PO, a to 0.52 bodu. Rozdiel v celkovom hrubom skóre bol 3.08 bodu v prospech posttestu. Po kvalitatívnej analýze výsledkov výskumu môžeme konštatovať, že v oblasti vizuálnej percepcie, diferenciácie a pamäti nastala pozitívna zmena tak v experimentálnej, ako aj kontrolnej skupine, čo možno dávať do súvisu tak s vplyvom rozvíjacieho programu, ako aj zrením organizmu, naproti tomu však v oblasti auditívnej diferenciácie, percepcie a pamäti nastal výrazná pozitívna zmena práve v experimentálnej skupine, čo podporuje našu hypotézu o pozitívnom vplyve rozvíjacieho programu. Práve oblasť auditívnych funkcií (fonematické uvedomovanie a diferenciácia a jazykový cit ako najdôležitejšie jazykové funkcie) sa v poslednom čase dáva do súvisu so vznikom špecifických vývinových porúch učenia, a to v oveľa väčšej miere ako oblasť vizuálnych funkcií.

5 ZÁVER

Rozvíjací program mal pozitívny vplyv na zlepšenie úrovne jednotlivých čiastkových funkcií detí v experimentálnej skupine. Potvrdilo sa, že systematicky a metodicky je možná diagnostika a náprava deficitov čiastkových funkcií ešte pred vstupom do školy. Program môže slúžiť ako cielená prevencia ako dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti.

Použitá literatúra

1. ARSLAN ŠINKOVÁ, P. Deficity čiastkových funkcií. Modul 1, Bratislava, 2013
2. 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.
3. POKORNÁ, V. Teorie a náprava specifických poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9
4. SINDELAROVÁ, B. Předcházíme poruchám učení, Portál, Praha, 1996, ISBN 80-85282-70-4
5. SINDELAR, B. Basic Functional Disorders, Verlag Austria Press GmbH, Vienna, Austria, 2000, ISBN 3-85330-126-6
6. SINDELAR, B. Kursbuch Psychoedukation, 2010, Verlag Austria press, Wien, ISBN 13:98-3-85330-180-7
7. SINDELAR, B. Deficity čiastkových funkcií - príručka (T-254), Bratislava, Psychodiagnostika, 2000
8. SINDELAROVÁ, B. Deficity čiastkových funkcií ako príčina porúch učenia a správania. Modul 2, Viedeň, 2008 (interný materiál)
9. SINDELAR, B. Mačka Mňau (príručka), Austria Press GmbH, Wien, 2011, ISBN 13: 978-3-85330-102-9
10. SINDELAROVÁ, B. Mačka Mňau - screening na včasné zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií u detí vo veku 3 - 5 rokov, Kanije, Counselling s. r. o, Bratislava, 2014, ISBN 978-80-971572-0-3

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

PhDr. Michal Čerešník, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská 4, 949 01, Nitra
Tel: +421 37 6408289
E-mail: mceresnik@ukf.sk

Mgr. Alžbeta Lazíková
betka.lazikova@gmail.com

VZŤAHOVÉ SIETE V RANEJ PEDAGOGICKEJ KARIÉRE UČITEĽOV

RELATIONAL NETWORKS OF EARLY CAREER TEACHERS

Miroslava Lemešová, Lenka Sokolová

Abstrakt

Prvé roky učenia sú pre začínajúcich učiteľov a učiteľky náročné. Mnohé výskumy sa venujú najmä problémom, s ktorými sa učitelia stretávajú a rozmanitosti ich príčin. Menej pozornosti sa venuje ich silným stránkam a odolnosti zvládať záťaž. Je však mnoho podmienok, ktoré podporujú odolnosť začínajúcich učiteľov – kultúra školy, identita učiteľa a jeho práca či vzťahy. V predkladanej štúdii prezentujeme výsledky výskumu, v ktorom sme sa zamerali na odhalenie rôznych typov vzťahov vytvárajúcich vzťahovú sieť začínajúcich učiteľov a učiteliek. Naše výsledky poukazujú na tri skupiny vzťahov v rámci vzťahových sietí: vzťahy v škole (s riaditeľom, kolegami, žiakmi), vzťahy mimo prostredia školy (s vrstovníkmi, rodičmi začínajúceho učiteľa) a vzťah so sebou samým. Významné osobné a profesionálne vzťahy, ktoré si začínajúci učitelia a učiteľky budujú, podporujú ich rast a sebadôveru.

Kľúčové slová: *začínajúci učitelia, vzťahové siete, odolnosť, vzťahy*

Abstract

The first years of teaching are challenging for the early career teachers. Many researchers investigated the problems teachers encounter and a variety of their reasons. However just in a few cases the focus is upon teachers´ strengths and resilience. There are many conditions, which support resilience of teachers - school culture, teacher identity, teachers' work or relationships. In this study we present the results of the research designed to show how various types of relationships make up the relational network of the early career teachers. Our findings outline three groups inside relational networks: relationships formed in the school (with administration, teaching colleagues, students), relationships out of school (with peers, parents of the teacher) and relation towards themselves. The significant personal and professional relationships that the early career teachers developed support their self-confidence and development.

Key words: *early career teachers, relational networks, resilience, relationships*

1 ÚVOD

Mnohé výskumy zameriavajúce sa na učiteľstvo, a najmä na ranú pedagogickú kariéru učiteľov, ukazujú, že zotrvanie alebo odchod začínajúcich učiteľov a učiteliek z profesie, sú úzko spojené so skúsenosťami, ktoré získali v priebehu prvých rokov učenia (Gray, Brauen, 2013). Ich „idealistická" motivácia je v tomto období konfrontovaná s každodennou realitou, narážajú na rozdiely medzi pregraduálnou prípravou a vlastnými očakávaniami, bojujú s výzvami a problémami vychádzajúcimi z práce so skupinou detí ale i s novými kolegami, no vyrovnávajú sa i s často obrovskou fyzickou a psychickou záťažou, ktorú so sebou učiteľstvo prináša. Sebadôvera učiteľa vo vlastné schopnosti, tzn. jeho presvedčenie o tom, že dokáže efektívne vykonávať svoju profesiu, súvisí s jeho spokojnosťou s prácou. Tá následne ovplyvňuje zotrvanie alebo odchod z povolania. Podľa P. Koršňákovej a J. Kováčovej (2010) vykazujú slovenskí učitelia do 30 rokov významne nižšie hodnoty sebadôvery ako ich starší kolegovia, pričom ako hlavnú príčinu uvádzajú, že nevedia, ako si majú získať žiakov. Vo

výskume M. Černotovej (2006) uvádzali začínajúci učitelia a učiteľky s päťročnou praxou, že ich pregraduálna učiteľská príprava nepripravila napríklad na riešenie konfliktov, výchovné problémy žiakov, prácu s deťmi a rodinami, ktoré sú v niektorých charakteristikách „iné“ či na utváranie dobrých vzťahov medzi učiteľom a žiakmi, rodičmi či nadriadenými. Spokojnosť učiteľa má vo všetkých krajinách OECD priamoúmerný vzťah s disciplínou v triede, sebadôverou či vzťahmi medzi učiteľmi a žiakmi (Koršňáková, Kováčová, 2010). Faktory, ktoré vytvárajú riziko odchodu začínajúcich učiteľov a učiteliek z učiteľského povolania, sú výskumne dostatočne zmapované a identifikované. Menej sa však píše o tých, ktoré pomáhajú učiteľom a učiteľkám na začiatku ich pedagogickej kariéry zvládať stres, tvoria ich silné stránky, budujú ich odolnosť a vedú k dlhodobému zotrvaniu v profesii.

2 ODOLNOSŤ ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV Z POHĽADU VZŤAHOV

Odolnosť (rezilienciu) možno chápať ako všeobecnú schopnosť umožňujúcu predchádzať, minimalizovať či prekonať poškodzujúci dopad stresujúcich situácií (Šolcová, 2009). Z interaktívnej perspektívy je podľa K. Paulíka (2010) rozhodujúcou pre adaptáciu na takéto situácie interakcia osobnostných a situačných dispozícií. Znamená to, že človek využíva svoje schopnosti, znalosti, skúsenosti a zároveň situačné možnosti, aby zvládol záťažové nároky a dokázal riešiť problémy, ktoré z nich vyplývajú, vyhol sa podnetom vyvolávajúcim stres, eliminoval ich alebo zmenil svoje reakcie v kontakte s takýmito situáciami. Odolnosť možno teda chápať ako dynamicky sa meniaci a rozvíjajúci psychický jav, ako pružnosť v prispôsobovaní sa podmienkam. Mnohí začínajúci učitelia a učiteľky sa na začiatku svojej kariéry stretávajú s obrovskou záťažou a sú vystavení mnohým rizikám. B. Johnson et al. (2012) a jeho tím identifikovali, na základe viac ako 60 rozhovorov zo začínajúcimi učiteľmi a učiteľkami, neskôr aj s vedením škôl, päť kľúčových podmienok podporujúcich odolnosť začínajúcich učiteľov a učiteliek. Prvou sú *prístupy a prax*, ktoré sa vzťahujú na oficiálne vyhlásenia, smernice, hodnoty, návrhy riešení umožňujúce či zabraňujúce začínajúcim učiteľom cítiť pohodu. Ide napríklad o spôsoby, akými je realizovaná pregraduálna príprava učiteľov, nadväzovanie spolupráce ale i postupy, akými sú začínajúci učitelia zamestnávaní. Ďalšími rozhodujúcimi podmienkami sú *kultúra školy* (hodnoty, presvedčenia, normy, vzťahy, spôsoby správania, ktoré charakterizujú každodenné školské rituály), *identita učiteľa* (uvedomenie si a pochopenie seba ako učiteľa), *samotná učiteľova práca* (jej fyzická, emocionálna, intelektuálna a vzťahová rovina) a *vzťahy*, na ktoré sa v tomto príspevku väčšmi zameriame.

V prípade **vzťahov** ide o sociálne a profesionálne siete, kontakty s inými a spolupatričnosť, ktorú zažívajú začínajúci učitelia a učiteľky. Podľa B. Johnsona et al. (2012) sa školy, ktoré si cenia vzťahy, zameriavajú na komplex emocionálne ladených potrieb začínajúcich učiteľov a povzbudzujú sociálne interakcie, ktoré podporujú rešpekt, dôveru, starostlivosť a integritu. Na odolnosť začínajúceho učiteľa majú vplyv teda nielen individuálne faktory, ale ovplyvňujú ju aj jeho sociálne vzťahy, ktoré mu poskytujú sociálnu oporu. Tá je danému jedincovi poskytovaná jednotlivcami, napr. uvádzajúcim učiteľom či učiteľkou alebo aj sociálnymi skupinami (kamarátmi, rodinou a pod.). Kľúčovým je zistenie, že pre zvýšenie sebadôvery a vnímanej kompetentnosti začínajúcich učiteľov a učiteliek sú nevyhnutné podporujúce vzťahy, no zároveň schopnosť byť oporou iným na základe vzájomnej dôvery a starostlivosti (Le Cornu, 2013). Vzťahy napomáhajú nielen odolnosti voči záťažovým situáciám, ale podľa vzťahovo-kultúrnej teórie (Comstock et al., 2008) sa práve v nich deje rast a rozvoj. Ľudia prostredníctvom vzťahov podporujúcich rast sami rastú, smerujú k vzájomnej dôvere, rozvíja sa ich schopnosť participovať v stále komplexnejších a rozširujúcich sa vzťahových sieťach, cítia vzájomnú empatiu a posilnenie. Kontakty s inými umožňujú cítiť väčšiu kompetentnosť

v konaní, dávajú možnosť získať presnejší obraz o iných ale i o sebe samom, prežívať zmysluplnosť a užitočnosť. Ako najdôležitejšie sa v ranej kariére učiteľov ukazujú vzťahy so žiakmi/študentmi a kolegami. Mimoriadne významné sú však pre začínajúcich učiteľov a učiteľky i vzťahy s riaditeľom, vrstovníkmi či vzťah k sebe samému (Le Cornu, 2013). Ch. Day et al. (2009) uvádza, že učitelia, ktorí vyjadrovali vo vzťahu k svojej práci odolnosť a oddanosť, hovorili najčastejšie o podpore vychádzajúcej zo školy a z osobného života. 76% zo 198 člennej vzorky učiteľov a učiteliek hovorilo o podpore z vedenia, 63% o podpore od kolegov a 95% výpovedí sa týkalo podpory osôb zo súkromného života. Ako však tieto vzťahy vplývajú na každého jedného zo začínajúcich učiteľov, závisí od kontextu prostredia, situácií, s ktorými sa stretávajú, ale i od angažovanosti, s akou začínajúci učiteľ do vzťahov vstupuje. Je však isté, že začínajúcim učiteľom a učiteľkám poskytujú nielen emocionálnu podporu, ale i priestor pre profesionálny rast, ktorý je práve v tejto fáze profesionálneho vývinu veľmi dôležitý.

3 O VÝSKUME

Predkladaná štúdia je čiastkovým výstupom rozsiahlej grantovej úlohy *Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov* podporenej agentúrou VEGA. Cieľom projektu je okrem iného identifikovať kľúčové momenty rozvoja a zvnútorňovania sociálno-psychologických kompetencií v začiatkoch pedagogickej kariéry v životných príbehoch učiteľov a učiteliek. Okrem zberu kvantitatívnych dát získavaných či už existujúcimi alebo nami vytvorenými sebahodnotiacimi škálami, sme sa zamerali i na získanie kvalitatívnych údajov a ich analýzu. S budúcimi učiteľmi a učiteľkami, t. j. súčasnými študentmi a študentkami magisterského stupňa štúdia rôznych učiteľských aprobácií, so začínajúcimi učiteľmi a učiteľkami (max. 3 roky praxe) ale i s tými, ktorých možno označiť už za expertov v učiteľskej profesii, sme zrealizovali do dnešného dňa viac ako 60 individuálnych rozhovorov.

V príspevku ponúkame výsledky kvalitatívnej analýzy šiestich rozhovorov zachytávajúcich skúsenosti a príbehy začínajúcich učiteľov a učiteliek, ktorí pôsobia v učiteľskej profesii na plný alebo čiastočný úväzok v Bratislavskom samosprávnom kraji (bližšiu charakteristiku jednotlivých účastníkov a účastníčok ponúka *Tabuľka*). Každý z nich má aj vzhľadom na iný typ školy, na ktorej pôsobia, iný pohľad na postavenie učiteľa a učiteľskú prácu. Vo vybranej skupine sa nachádzajú učitelia i učiteľky priemerne s 5 mesačnou praxou, ktorí pôsobia na bežnej základnej škole či základnej škole venujúcej sa vzdelávaniu nadaných detí, ale i učiteľ na strednej odbornej škole či učiteľka bilingválneho gymnázia. Isté špecifiká vytvára i zázemie, z ktorého vychádzajú – jedna z učiteliek má oboch rodičov učiteľov, ďalší dvaja učitelia súbežne s prácou učiteľa pokračujú v doktorandskom štúdiu ale do analýzy sme zaradili i študentku končiaceho ročníka magisterského stupňa učiteľstva, ktorá však už v poslednom ročníku vysokej školy vykonáva prácu učiteľky.

Pre účely tohto príspevku sme sa zamerali na jednu z oblastí, ktorá sa v analýzach údajov z rozhovorov ukázala ako kľúčová, a to na oblasť vzťahov začínajúcich učiteľov a učiteliek. Učitelia sa k tejto téme vyjadrovali bezprostredne, napriek tomu, že sme sa na ňu priamo nepýtali. Vychádzame pritom z tézy vzťahovo-kultúrnej teórie, ktorej základom je presvedčenie, že každý psychologický rast, a teda i zdokonaľovanie sa v práci učiteľa/učiteľky, sa odohráva vo vzťahoch. Našim cieľom je odhaliť, ktoré osoby vytvárajú oporné body vzťahovej siete začínajúcich učiteľov a ako napomáhajú tejto skupine učiteľov vyrovnávať sa so záťažou a ťažkosťami na začiatku ich kariéry. Metódou vytvárania trsov a porovnávania (Miovský, 2006) sme analyzovali výpovede začínajúcich učiteľov a učiteliek

Tab. Charakteristiky a kódy účastníkov a účastníčok výskumu

Kód rozhovoru	Pohlavie	Vek	Dĺžka praxe v mesiacoch	Typ školy
ZU/1/2013	Ž	24	3	Bežná základná škola
ZU/2/2013	Ž	24	3	Bilingválne gymnázium
ZU/3/2014	Ž	24	5	Základná škola zameraná na nadané deti
ZU/4/2014	Ž	25	12	Spojená škola
ZU/5/2014	M	25	5	Stredná odborná škola
ZU/6/2014	M	27	6	Bežná základná škola

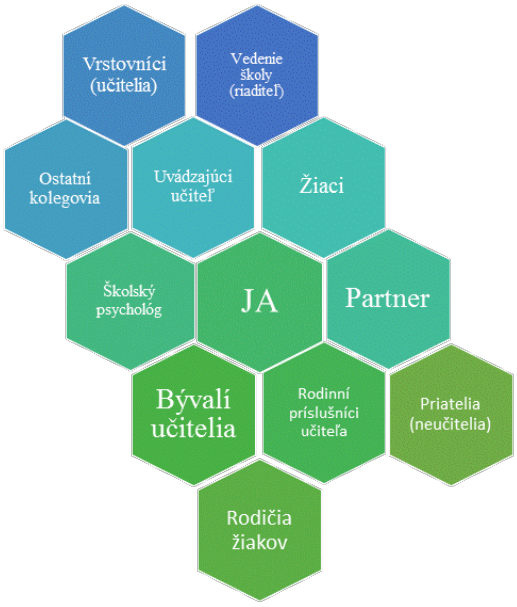
vzťahujúce sa k tejto problematike. Identifikovali sme vzťahy s osobami, ktoré považujú za dôležité, ale i tie, ktoré vnímajú ako užitočné, no chýbajú im a želali by si ich zlepšenie. To nám umožnilo vytvoriť model vzťahovej siete, ktorá môže v prípade niektorých začínajúcich učiteľov a učiteliek, ak je dostatočne silná, pôsobiť i ako sieť „záchranná“, zabraňujúca napríklad odchodu z povolania. V texte dokumentujeme výsledky autentickými citáciami, ktoré sú označené kódmi (viď *Tab.*). Podľa nich možno vyjadrenia priradiť k jednotlivým účastníkom a účastníčkam.

4 VZŤAHOVÉ SIETE ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV A UČITELIEK

Vzťahy a spojenia s rôznymi osobami vytvárajú u začínajúcich učiteľov a učiteliek akúsi „záchrannú sieť“, t. j. komplex účelne rozmiestnených oporných bodov. Tie sa javia byť dôležité najmä v prvých rokoch pobytu v učiteľskej profesii, ktoré sú pre mnohých mimoriadne náročné. Na to, aby sa teda začínajúci učitelia a učiteľky cítili sebavedomo a kompetentne, potrebujú cítiť od ľudí, ktorí ich obklopujú, podporu, ochotu pomôcť, ocenenie za to, čo robia, záujem, no i istú voľnosť a prijatie možných chýb a nedostatkov, ktoré nastanú: *„Nejak som nepočula taký ten že áno, toto robíš dobre a... Možno toto som čakala, nejakú takú tú odozvu aj od kolegov, čo ja viem, že niekto sa príde na mňa vôbec pozrieť, že čo robím zle, alebo čo by som mohla robiť inak. A možno toto mi nejak chýbalo. Dialo sa to len na začiatku, veľmi málo a potom už vôbec“* ZU/3/2014. Tieto ale i iné potreby začínajúcich učiteľov a učiteliek sú v mnohom sýtené vzťahmi, ktoré majú vytvorené alebo ktoré sa nástupom do školy vytvárajú. Ide jednak o **vzťahy s osobami, ktoré sú súčasťou školského života** a jeho aktérmi. Do tejto skupiny môžeme zaradiť vedenie školy (v rozhovoroch hovorili začínajúci učitelia a učiteľky najmä o riaditeľovi/riaditeľke), vrstovníkoch spomedzi učiteľov danej školy, uvádzajúcich učiteľov a učiteľky, ostatných kolegov a kolegyne v učiteľskom zbore, žiakov, ich rodičov či školského psychológa. Vzťahovú sieť ale spevňujú i **vzťahy mimo školy**, vzťah s partnerom, s priateľmi, ktorí nepôsobia v učiteľskej profesii, bývalými učiteľmi a učiteľkami (napr. z prostredia vysokej školy) či rodinnými príslušníkmi začínajúceho učiteľa a učiteľky. Oporným bodom je tiež **vzťah začínajúceho učiteľa/učiteľky k sebe samému**, teda to, ako učiteľ reflektuje svoje postavenie a prácu, ako si dokáže nastaviť hranice v práci s deťmi i kolegami či jeho stratégie zvládania záťaže. Prehľad jednotlivých typov vzťahov ponúka *Obrázok.*

Dôležitosť pripisovaná jednotlivým kontaktom a spojeniam v rámci vzťahovej siete sa veľmi rôzni. Niektorí zo začínajúcich učiteľov a učiteliek zdôrazňovali najmä vzťah k žiakom, vzťah k sebe či vzťah s riaditeľkou školy ako ten, ktorý im pomáha vyrovnávať sa so záťažou

Obr. Oporné body vzťahovej siete začínajúcich učiteľov a učiteliek



a ponúka im stability a silu zotrvať. Iní naopak uvádzali najmä vzťahy mimo školy. V príspevku sa nezaoberáme intenzitou a dôležitosťou jednotlivých vzťahov, snažíme sa skôr opísať vzťahy, ktoré vzťahovú sieť vytvárajú, tvoria jej jednotlivé body. V niektorých prípadoch sa tieto dve dimenzie vzťahov, v škole a mimo nej, prelínajú. Napríklad v prípade začínajúcej učiteľky, ktorej mnohí rodinní príslušníci pôsobia ako učitelia. Tento typ kontaktov ponúka teda nielen sociálnu oporu ale i odbornú, metodickú pomoc a reálne praktické skúsenosti: *„Niekedy sa aj poradím so staršími kolegami, čo sú takí skúsení, alebo aj s maminou niekedy sa rozprávam. U nás je dosť veľa učiteľov v rodine, aj teta, aj starkí boli. My máme celkom aj tak s tetou, lebo ona je tu v Bratislave. Tak keď sa stretneme, tak sa rozprávame o tých deťoch a tak“* (ZU/4/2014).

4.1 Vzťahové siete v škole

Pre začínajúcich učiteľov je veľmi dôležitá práve tá časť ich vzťahovej siete, ktorú si vytvárajú priamo v prostredí školy. Jednu z kľúčových pozícií zastávajú **vzťahy so žiakmi**. Ich dôležitosť sa prejavuje v tých výrokoch učiteľov a učiteliek, v ktorých hovoria o získanej energii, radosti z práce, odovzdávania poznania, z pozitívnej spätnej väzby po vydarenej hodine: *„Čo ma uspokojuje? Keď žiaci vedia, keď sa niečo naučia, alebo keď mi dokážu odpovedať tým, čo som ich naučil, alebo vidia tam nejakú súvislosť, alebo tým, keď ma pozdravia vyslovene milo a sú radi, že ma stretli“* ZU/6/2014. O svojej práci hovoria veľmi zanietene a zdôrazňujú jej zmysel, ktorý v mnohom prevyšuje také negatívne stránky ako výšku platu, fyzickú či psychickú náročnosť povolania či nízky spoločenský status a pod. Angažovanosť učiteľa do budovania vzťahov so žiakmi a ich úspechu v procesoch učenia sa stretáva s angažovanosťou alebo neangažovanosťou zo strany žiakov. Nastavenie žiakov následne značne ovplyvňuje prežívanie začínajúceho učiteľa. Vo vzťahu k žiakom je tiež dôležitý **vzťah začínajúceho učiteľa k ich rodičom**. Mnohí začínajúci učitelia a učiteľky sa necítia príjemne v kontakte s rodičmi a tieto stretnutia sa im spájajú skôr s negatívnymi emóciami, odoberajú im energiu a odvahu. Ak je však vzťah s rodičmi pozitívny, môže mať efekt na sebadôveru začínajúceho učiteľa a byť zároveň veľmi nápomocný v jeho práci.

Príjemné, prijímajúce a podporujúce pracovné prostredie je významné pri budovaní odolnosti začínajúcich učiteľov a učiteliek. Vytvárajú ho vzťahy s vedením školy, uvádzajúcim učiteľom či učiteľkou, ktorý má za úlohu sprevádzať začínajúceho učiteľa na začiatku jeho kariéry, vrstovníkmi v učiteľskej profesii, ostatnými kolegami a kolegyňami, s ktorými začínajúci učiteľ prichádza denne do kontaktu či inými pracovníkmi školy, ako napr. školským psychológom alebo administratívnym personálom. **Vedenie školy, t. j. riaditeľ a jeho zástupcovia**, asi najvýraznejšie utvárajú kultúru školy, spôsoby komunikácie medzi jednotlivými pracovníkmi, pravidlá fungovania a postupy, akými sa riešia prípadné ťažkosti. Oni sú tými, kto začínajúceho učiteľa prijíma, oboznamuje so základným fungovaním školy, rieši nielen učiteľove úspechy ale i nezdary vo vzťahu k deťom, ale i vo vzťahu k ich rodičom či iným kolegom. Emocionálna a profesionálna podpora z ich strany môže mať významný vplyv i na zotrvanie učiteľa v škole: *„Od pani riaditeľky cítim také povzbudenie. Ona mi sama povedala, že rob to čo robíš ďalej, že dobre to robíš. Takže akože fakt, keby sa ona postavila proti mne, keby mi povedala, že neviem, zníž nároky alebo si strašne prísna, tak by som možno aj rozmýšľala o zmene školy alebo čo. Alebo celkovo. Ale tým, že vlastne stála za mnou a zastala sa ma zakaždým... Keby sa postavila proti mne, aj napríklad kolegovia.... tak určite by to vo mne nevyvolala dobrý pocit a necítila by som sa tu dobre“* ZU/1/2013.

Otvorenosť, rešpekt a starostlivosť prichádzajúce nielen od vedenia školy, ale aj **od ostatných kolegov** a uvádzajúcich učiteľov, ovplyvňuje nielen sebadôveru začínajúceho učiteľa vo vlastné schopnosti ale povzbudzuje ho i v hľadaní spôsobov, ako čo najlepšie, najtvorivejšie, najefektívnejšie vykonávať svoju prácu aj za cenu mnohých chýb, omylov a nových začiatkov. Neoceniteľné je najmä prostredie, ktoré dáva možnosť bez obáv sa pýtať a požiadať o pomoc, priznať si vlastnú chybu či hovoriť o chybách, ktorých sa kolegovia a kolegyne vo svojej práci dopustili (či už ide o rovesníkov alebo starších kolegov). Takéto pozitívne vzťahy vytvárajú i spolupatričnosť a budujú vzájomnú dôveru. Niektorí zo začínajúcich učiteľov a učiteliek využívajú možnosť pozorovať hodiny starších, skúsenejších kolegov, získajú informácie o konkrétnych deťoch či u ich triednych učiteľov. Hľadajú oporu **uvádzajúceho učiteľa a učiteľky**, ktorí im môžu sprostredkovať mnohé z ich učiteľskej aprobácie, administratívnych povinností, no zároveň im pomáhajú zvládať počiatočnú časovú a fyzickú záťaž, ktorú so sebou učenie prináša. Jedna z učiteliek tiež v rozhovore uviedla, že využíva možnosť navštíviť školskú psychologičku, a to najmä v prípade, že má ťažkosti so žiakmi. Významným sa zdajú byť z pohľadu začínajúcich učiteľov a učiteliek i priestorové podmienky školy. Pozitívom sa javí byť, napriek určitej stiesnenosti, spoločná zborovňa, kde s kolegami prichádza začínajúci učiteľ do kontaktu bezprostredne a kde sa mnohé informácie dozvedá iba akoby mimochodom. Naopak delenie učiteľov do kabinetov zapríčiňuje zníženie frekvencie vzájomných kontaktov, nutnosť cielene vyhľadávať určitú osobu v prípade potreby či nepriamosť komunikácie.

„Nie sme všetci v jednom kabinete, ale sme rozdelení. Len s dvoma učiteľkami som pravidelne v kontakte. Komunikácia je medzi nami veľmi biedna. Možno by som mal urobiť ja prvý krok. Čakal som, že budeme viac komunikovať medzi sebou, že mi to tam tak chýba“ ZU/5/2014.

„Ja som si kedysi myslel, že každý ten učiteľ má nejaký svoj kabinet. Mne sa práve páči na našej škole, že sme spolu, no, lebo je to lepšie. Tlačíme sa tam síce, ale aspoň sa vidíme, zasmejeme sa na niečom, vieme o tom, čo ktorý žiak vyviedol, takže ja tú školu, kde učím, považujem za úplne super. Nemenil by som tam nič“ ZU/6/2014.

4.2 Vzťahové siete mimo školy

Vzťahy s ľuďmi mimo prostredia školy poskytujú začínajúcim učiteľom a učiteľkám najmä emocionálnu podporu. Kamaráti, rodinní príslušníci či partneri poskytujú oporu v situáciách záťaže a zároveň nadhľad (ten je možný priamou neúčasťou na dianí v školskej triede či iným vzdelaním): *„Ja to robím rozhodne každý deň, večer rozhovorom s priateľom sa vyrozprávať. A keď bolo niečo zlé, snažím sa nad tým viac zamyslieť“* ZU/3/2014. V skupine kamarátov, najmä tých, ktorí sú mladší a ešte navštevujú základnú či strednú školu, hľadá jedna zo začínajúcich učiteliek inšpiráciu a odporúčania týkajúce sa „ideálu“ učiteľa. Na základe takýchto informácií sa následne snaží pozmeniť či upraviť to, akou učiteľkou je: *„Ja sa aj dosť rozprávam so svojimi kamarátmi, čo sú ešte takí mladší a sú ešte na školách. Tak čo oni vnímajú učiteľov, čo sa im na nich páči, nepáči“* ZU/4/2014.

Emocionálnu podporu však v tejto skupine vzťahov rozširujú o profesionálnu pomoc napríklad bývalí spolužiaci, ktorí vykonávajú učiteľské povolanie, no učia na inej škole či inú cieľovú skupinu ale zažívajú vlastne v mnohom to isté, bývalí učitelia a učiteľky (napr. z prostredia vysokej školy) alebo rodinní príslušníci pôsobiaci v školstve. V niektorých prípadoch sa však obe skupiny vzťahov, v škole i mimo nej, môžu zliať do jedného. Jedna zo začínajúcich učiteliek nastúpila na strednú školu, na ktorej sama študovala. Spolu s ňou na nej učia i jej bývalí spolužiaci: *„A to bolo také, v učiteľskom zbore je asi 7 alebo 8 učiteľov, ktorí mňa učili. A to bolo trošku také, že mala som z toho takú neistotu, že oni ma poznali proste ako iného človeka. Za tie roky na výške asi každý študent sa zmení. A to, že ja chcem, aby ma ľudia poznali takú, aká som teraz, nie ako som bola pred piatimi rokmi. Toho som sa bála hodne. Zaujímavé je, že tam vznikla taká situácia, že traja spolužiaci z ročníka tam teraz učíme. A dokonca sme spolu v kabinete“* ZU/2/2013. Z bývalých učiteľov a spolužiakov sa v tomto prípade stali súčasní kolegovia, čo opäť iným spôsobom utvára vzťahy. Napriek nesmiernej výhode, akou je poznanie systému školy, jej pravidiel a spôsobov fungovania, vníma začínajúca učiteľka túto situáciu i s istou neistotou, spojenou najmä s jej osobou, vlastnou identitou a zmenami, ktorými prešla.

4.3 Vzťah k sebe samému

Vzťah k sebe samému ovplyvňuje to, ako pohodlne sa začínajúci učiteľ a učiteľka cítia v roly učiteľa. Zároveň ale ovplyvňuje i vzťahy so žiakmi, s uvádzajúcim učiteľom a učiteľkou, rodičmi či kolegami. Tí začínajúci učitelia a učiteľky, ktorí veria v svoje schopnosti a cítia sa byť kompetentní (v tomto vnímaní seba samého ich samozrejme môže podporovať i okolie), považujú reflexiu diania na hodine, zvolených vyučovacích metód či spôsobov riešenia konfliktov za príležitosť zlepšiť sa a veci meniť. Využívajú na to každú príležitosť, vidia zmeny, ktorými prešli, zároveň ale neprestávajú hľadať možnosti pre rast: *„Cesta autobusom je presne o tomto, že rozmýšľam, čo chcem zmeniť. A keď idem zo školy, tak sa pozerám na to, čo sa vlastne v tej škole stalo, čo som podľa mňa urobil správne a čo by som mohol vylepšiť“* ZU/5/2014. Táto skupina (a ide o všetkých šesť našich účastníkov a účastníčok) sa nebojí pýtať iných, hľadá pomoc, rady, inšpiráciu, zároveň ale reflektuje to, čo prežíva a využíva svoje vlastné zdroje, je si vedomá svojich hraníc, limitov, slabých i silných stránok. Udržuje svoju vlastnú pohodu a vyváženosť medzi prácou a osobným životom, čo je nesmierne dôležité nielen pre zotrvanie v profesii ale aj pre jej efektívne vykonávanie: *„Snažila som sa čoraz viacej pripravovať, aby to bolo čo najdokonalejšie, najlepšie. Potom sa moje psychické stavy zhoršovali a prišla som na to, že nie je dôležité ako sa pripravím na hodinu, ako pripravím prezentáciu, ako pripravím pracovný list, ale ako pripravím samú seba. Tak som prišla na to, že dôležitá je psychohygiena“* ZU/3/2014.

5 ZÁVER

I keď sa charakteristika učiteľstva ako veľmi individuálneho povolania môže javiť ako pozitívum, pri vstupe do povolania je skôr veľkou nevýhodou. Dôležité sa preto javia poznatky o faktoroch vplývajúcich na posilnenie odolnosti začínajúceho učiteľa a učiteľky. Ako sa ukazuje, dôležitými faktormi je napríklad kultúra školy, identita učiteľa či vzťahy, ktorým sme sa v príspevku intenzívnejšie venovali. Informácie o jednotlivých typoch vzťahov, ich význame, obsahu či pozícii v rámci sociálnej siete jednotlivých učiteľov môžu napomôcť podporiť zotrvanie tejto skupiny učiteľov v profesii či pomôcť prekonávať prekážky, s ktorými sa začínajúci učitelia a učiteľky stretávajú. U niektorých fungujú vzťahy s inými ako *„záchranné siete“* umožňujúce prispôsobiť sa komplexnosti, intenzite a nepredvídateľnému charakteru učiteľskej práce. Pre iných sú nesmiernou motiváciou: *„Byť medzi ľuďmi je fajn“* ZU/6/2014.

Použitá literatúra

1. COMSTOCK, D. L. et al. Relational-Cultural Theory: A Framework for Bridging Relational, Multicultural, and Social Justice Competencies. In *Journal of Counseling & Development*, 2008, Vol. 86, p. 279 – 289.
2. 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. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. str. 39. ISBN 80-7043-483-X.
3. DAY, CH. et al. Comitted for Life? Variations in Teachers´ Work, Lives and Effectiveness. In BAYER, M., BRINKKJÆR, U., PLAUBORG, H., ROLLS, S. (Eds.). *Teachers´ Career Trajectories and Work Lives.* London: Springer, 2009. p. 49 - 70. ISBN 978-90-481-2357-5.
4. GRAY, L., BRAUEN, M. *Strategies for Longitudinal Analysis of the Career Paths of Beginning Teachers: Results From the First Through Fourth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study (NCES 2013-336).* U. S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2013. 89 p. Dostupné na: http://nces.ed.gov/pubsearch. [15. 3. 2014]
5. JOHNSON, B. et al. *Early career teachers: Stories of resilience.* University of South Australia, 2012. 96 p. ISBN: 978-0-646-58408-9.
6. KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. NÁRODNÁ SPRÁVA.* Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2010. 162 s. ISBN 978-80-970261-2-7.
7. LE CORNU, R. Building Early Career Teacher Resilience: The role of Relationships. In *Australian Journal of Teacher Education*, 2013, Vol. 38, 4, p. 1 – 16.
8. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
9. PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2959-6.
10. ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti.* Praha: Grada Publishing, 2009. 104 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

Výskumný zámer:
Príspevok bol vytvorený s podporou grantu VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov.

Kontaktné údaje
Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
Tel. č.: +421 2 50 222 344
Email: lemesova@fedu.uniba.sk

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
Tel. č.: +421 2 50 222 340
Email: sokolova@fedu.uniba.sk

DEVELOPING PROFESSIONAL VISION IN THE INITIAL TEACHER TRAINING

Lenka Sokolová

Abstract

Teachers´ professional vision is the ability to connect the general pedagogical knowledge with the real-life classroom situation, to be sensitive to significant classroom phenomena, to describe, explain and predict the classroom action. This study aims to illustrate how the professional vision can be developed using the video-based approach in university courses of subject didactics. The participants were teacher candidates (n=64) attending the compulsory course of the didactics of psychology. In a case study we analysed two examples of video-based training situations. The content analysis focused on the elements of professional vision proved that guided video-based approach could serve as an effective tool of the development of declarative knowledge and professional vision among teacher candidates.

Key words: *professional vision, video-based approach, microteaching, teacher training*

1 PROFESSIONAL VISION – LINKING THEORY AND PRACTICE

The debates on the teacher´s role, competence, performance and qualification place the teaching profession at the centre of interest across various contexts (educators, decision-makers, school administration, parents, students or popular media). The researchers in educational and workplace psychology study the notion of teacher professional identity, personality and competences of teachers across the career cycle. There is no doubt that the initial, pre-service teacher education plays an important role in this process. Its task is to foster the development of practical teaching skills, pro-teaching identification and facilitate the personal dispositions of teacher candidates. The pressure towards more school-based teacher training is visible in many countries and the traditional approaches seem to become ineffective (Korthagen & Kessels, 1999). Teacher candidates often fail in the ability to transfer the pedagogical knowledge (theory) into classroom situations (practice). F. Korthagen and J. Kessels (1999, p. 5) documented three main theory-practice transfer problems based on cognitive-psychological perspective:

1. Students in teacher education have preconceptions about learning and teaching based mostly on their own experiences in the student role, but these notions often do not agree with the theories taught in the teaching programmes. The transfer problem then can be interpreted as a "lack of integration of the theories presented in teacher education into the conceptions student teachers bring to the teacher education programme" (Corporaal, 1988, in Korthagen & Kessels, 1999).
2. Student teachers must have personal concerns about teaching or they must have encountered concrete problems. Otherwise the usefulness of the theory is not clear to them and so they are not motivated to study it. Teacher training seems to be ineffective to students until they could see and feel the theory in concrete situations.
3. "Teachers need quick and concrete answers to situations in which they have little time to think. This type of action-guiding knowledge is rather different from the more abstract, systematized and general expert-knowledge that teacher educators often present to student teachers" (Korthagen & Lagerwerf, 1996; Tom, 1997, in Korthagen & Kessels, 1999).

In our previous research (Lemešová, 2013) teacher students commented on the quality of their teacher education. They perceived their training as too theoretical, without effective transfer into practice. These results support the interpretation of F. Korthagen and J. Kessels. It seems to be a challenge for initial teacher educators and training programmes to design teacher education proximal to everyday school life and classroom dynamics. The reflective experiences with teaching may support both pro-teaching identification among teacher candidates and also their ability to link the theory into practice, to perceive, understand and evaluate the classroom action. The term "professional vision" is often used to describe this ability. The term professional vision was introduced in 1994 by C. Goodwin. It can be defined as an ability to watch and interpret the classroom action, or in other words the ability to describe, explain and predict the classroom situations (Stürmer et al, 2013).
Two levels of professional vision can be distinguished. The content-relation level covers three dimensions:

a) Teacher (his or her didactic, organizational, diagnostic and social-psychological competences, interaction with individuals and group),
b) Student (activation, questions asked, mistake analysis, student-student and teacher-student interactions),
c) Group (group Dynamics, in-group and teacher-group interactions).

Within the perception and procedural level T. Seidel et al (2010) and A. Lefstein and J. Snell (2010) defined two dimensions of professional vision within teacher´s work:

a) Selective attention – how teachers perceive the classroom situations. The teacher cannot follow every action in the classroom. This level of professional vision demonstrates teacher´s ability to be sensitive enough to identify the relevant moments of the classroom activity.
b) Knowledge-based reasoning – reasoning about school situations is based on the professional knowledge, this ability to understand the processes of teaching and learning differs from the common reasoning about school situations (such as reasoning of students or parents). The knowledge-based reasoning consists of three cognitive processes:
    a. Description - ability to describe in detail the observed situations,
    b. Interpretation - ability to connect the observed phenomena with the previously acquired knowledge,
    c. Prediction - ability to use the interconnection of the situation and the theory for evaluation and prediction of classroom situation. (Sherin, van Es, 2009, Seidel et al, 2010).

Professional vision is based on the preconceptions acquired mostly in teaching situation as a tacit knowledge (knowledge "acquired independently of the conscious effort to learn" (Reber, 1989). The role of the initial teacher education is to connect these preconceptions with explicit theory. Teacher educators use several methods to fulfil this goal: observational practice, teaching practice, microteaching and video-based approach.

2 DEVELOPING PROFESSIONAL VISION THROUGH VIDEO-BASED APPROACH

The video-based methods have become common part of the pre-gradual and post-gradual teacher trainings and research. Despite a few disadvantages (such as time and technical demands or the requirements of the didactic and social-psychological skills among teacher educators) they seem to be very effective in the development of the practical teaching skills. The analyses of real-life classroom situations from different educational contexts facilitate mainly reflective practice (Hewit et al, 2003, Janík et al, 2009). Recently published studies

illustrate the application of these methods in the development of pedagogical content knowledge (Janík et al, 2009), in the facilitation of the social and communicative competences (Šírová, Krejčová, 2011, Jursová Zacharová, 2013), in pre-gradual microteaching trainings (Kpanja, 2001) and also in the development of professional vision (Seidel et al, 2010; Stürmer et al, 2013).

Formally we can distinguish several categories of video-based methods (Sokolová, 2013):

a) The level of teacher´s training:
    a. Pre-gradual training,
    b. Mentoring of the teacher novices,
    c. Further professional development of experienced teachers.
b) The type of video-record:
    a. Self-record, participants analyse the records of their own teaching, the analysis could be in a written form or in a form of guided group discussion.
    b. Raw video-record of an unknown teacher, participants analyse a model lesson of an unknown teacher, the analysis could be in a written form or in a form of guided group discussion.
    c. Edited video-record of an unknown teacher, participants analyse a model lesson of an unknown teacher, the analysis could be in a written form or in a form of guided group discussion.
c) The source of the training video-record:
    a. Microteaching in a "video-club".
    b. Teaching in a common class during students´ teaching practice.
    c. Teaching in a common class by regular class teacher.
d) The content focus of the training video-record:
    a. Subject-specific competences and the pedagogical content knowledge.
    b. Diagnostic competences of a teacher.
    c. Social-psychological competences of a teacher.
    d. Group dynamics.
e) The interaction with the lecturer and a group:
    a. Video-web, participants analyse the video-records available on-line (mainly in specific educational settings), they interact via online discussion group, e-learning modules or in a group seminar.
    b. Video-club, participants watch and analyse the video-records directly in a group seminar.

3 DEVELOPING PROFESSIONAL VISION – A CASE STUDY

This study aims to illustrate how the professional vision can be developed using the video-based approach in university courses of subject didactics. The participants were teacher candidates (n=64) attending the compulsory course of the didactics of psychology. The procedure used in this course consisted of recording the microteaching in a training group, direct self-reflection of the presentation, direct feedback in a group, guided analysis of selected sequences in a group and individual analysis of student´s own record (written report on their own microteaching).

	female	male	**sum**
Winter term 2011/12	12 (100%)	0 (0%)	**12**
Summer term 2011/12	10 (83%)	2 (17%)	**12**
Winter term 2012/13	10 (83%)	2 (17%)	**12**
Summer term 2012/13	10 (83%)	2 (17%)	**12**

Winter term 2013/14	15 (94%)	1 (6%)	**16**
SUM	**57 (89%)**	**7 (11%)**	**64**

Table 1 Participants

Before the group video-training each record had been analysed with the Anvil video analysis software (detailed analysis will be published elsewhere). Based on the analysis we had chosen the sequences to be presented for group analysis. After watching the sequence (approximately 2 minutes of a record) students wrote down their observations, these notes were further analysed and discussed in a group with lecturer´s guidance. For the purpose of this case study we analysed two examples of video-based training situations. Each situation represents a teacher giving an instruction for a group work. Sequence no. 1 is from the beginning of the course and the sequences no. 2 is from the last session of the course. The situations and students comments were transcribed and coded based on three procedural dimensions of professional vision. Tables 2 and 3 contain a part of the transcription of the analysed situations.

Video sequence 1 (approximately 1,5 min.)	**Examples of students´ comments:**
Teacher: Now, I will give you papers. There are three pieces of information. The first is the age. Then there is, according to Erikson, the period, identity and the confusion of identity and so on. And the third is the text that belongs to a given period. But they are not related. So I´ll give you the papers. The first person will say the age; the next will read the name of the period and then someone will add the characteristics of a period. […] Teacher: Who does not understand? */teacher waits for a while, giving eye-contact/* Everybody understands? Well, excellent. Students: */laughing, nodding/* Teacher: */hands out the papers/* Teacher: Now you can read it. You have about two minutes to decide what belongs where. Students: */talking in groups, reading the texts/*	What have you seen in the sequence? S1: Teacher is giving an instruction. [description] S2: Teacher is saying what they are supposed to do. Students are listening [description] S3: Teacher is explaining and then handing out the papers. [description] S4: Giving instruction, checking the understanding – that is good. [description + evaluation] S5: Teacher is showing the hand-outs and explaining how to use them. [description] S6: Teacher gave an eye contact to check the understanding. [interpretation]

Table 2 Sequence 1

Video sequence 2 (approximately 1,5 min.)	**Examples of students' comments:**
Teacher: So, it is a short game. Let´s imagine that we have one common friend. His name is, for example, Peter. And now each of you will go to his birthday party and bring him a present. I´ll start: I am going to Peter´s birthday party and	What have you seen in the sequence? S1: Teacher is explaining the game; she is speaking slowly for student to understand. [description + interpretation]

I´ll bring him a flower. Lucy will repeat what I have brought to Peter and add what she will bring […] Students: */nodding, giving short comment "yeh" etc./* Teacher: OK, let´s start. */giving nonverbal signal to a student/* Student 1: What can I bring? A telephone. Teacher: You have to repeat first. Student 1: OK. We are going to Peter´s birthday party. You will bring a flower. And I will bring a telephone. Teacher: Fine. Continue please. */smiling, nodding and giving nonverbal signal to another student/*	S2: Teacher gave a corrective feedback; it may help also other students to understand better. [interpretation + prediction] S3: Teacher gives a lot of nonverbal signals – especially positive. It is motivating for students. [interpretation + prediction] S4: Giving instruction and smiling, giving positive nonverbal signals. [description + interpretation] S5: Teacher gave a clear instruction. Students understood immediately. [description + interpretation]

Table 3 Sequence 2

In each session of the course 3 sequences from 2 different student teachers were presented and analysed. While at the beginning of the course students usually gave short descriptive comments on the teaching situations (as shown in tables 2 and 3), in the final session the comments were more detailed, contained links to pedagogical knowledge (types of questions, feedback etc.) and presented higher processes of professional vision. This course case study focused on the elements of professional vision shows that guided video-based approach could serve as an effective tool of the development of declarative knowledge and professional vision among teacher candidates. The analysis of students´ reflective reports written after the course confirmed that teacher students had found this method of training as useful and helpful especially for their self-reflection as teachers and for linking the theory and practice. (Sokolová, 2013)

"Even we know about the types of questions from several theoretical courses, only during this course I could feel the difference between open and closed questions." (S19)

We use the video-records of students´ own microteaching for group analysis in our courses. This method may have several limitations. Being recorded in a situation, which we are not familiar with may increase the level of tension and stress. Students are often afraid of the direct confrontation with the weak points of their presentations, appearance and communication (Černotová & Fischer, 2011). Personal involvement and emotional engagement may limit the reflection of a given classroom situation, because the participants are preoccupied by the self-criticism. Generally students are more objective when analysing a record of an unknown teacher (Seidel et al, 2010). Watching their own or colleague´s videos may then lead to rather descriptive than evaluative or predictive comments. This tendency could be seen especially in the first sessions of our courses, later on students gave also more detailed interpretative comments. Based on students´ reports we may conclude that in spite of these limitations analysing own videos has many advantages. Students described the

situations, in which watching the record of the lesson they had taken part in, helped them to interpret the situation.

"I was surprised, how many things I had not perceived during the activity itself. It was interesting to see the reactions of the group on what the teacher was saying at the moment. I realised several times, that the reaction was much stronger, that I had noticed as a participant." (S28)

"We often discussed the moments that I could not interpret on my own. I could not understand their meanings." (S25)

4 CONCLUSION

The formation of the individual teaching style is a complicated process, which is not determined only by the teacher education. However, the initial training should provide the teacher students with enough opportunities for the real-life teaching experiences, their reflection and confrontation of these experiences with the explicit pedagogical theory. The presented case study shows an example how pre-service teachers may develop their level of professional vision. We assume that developing the ability to feel, to understand and to predict classroom action is one of the crucial goals of teacher education and its role and changes within the teacher´s career cycle should be investigated in further research.

Literature:

1. GOODWIN, Ch. Professional Vision. *American Anthropologist,* 1994, 96(3), 606-633.
2. HEWITT, J., PEDRETTI, E., BENCZE, L., VAILANCOURT, B. D. & YOON, S. New applications for multimedia cases: promoting reflective practice in preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 2003, 11(4), 483-501.
3. JANÍK, T., JANÍKOVÁ, M., KNECHT, P. & NAJVAR, P. Video jako prostředek rozvíjení učitelových didaktických znalostí obsahu. In T. Janík et al: *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů.* Brno: Paido, 2009. S. 83–96.
4. JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. Neverbálna komunikácia a jej využitie pri utváraní vzťahu učiteľ-žiak. In Sarmány-Schuller, I. (ed.): *Otázniky rozhodovania: Teória, empíria, život*. Bratislava: Stimul, 2013. S. 127 – 131.
5. KORTHAGEN, F. A. J. & KESSELS, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Chanign the Pedagogy of Teacher Education. In Educational Researcher, 2013, vol. 28, no. 4, pp. 4 – 17.
6. Kpanja, E. A. (2001). Study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), 483-486.
7. Lefstein, A. & Snell, J. (2010). Professional vision and the politics of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 505-514.
8. LEMEŠOVÁ, M. Teória, teória, teória... Realita a ideál učiteľskej pregraduálnej prípravy očami študentov. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. XXI. Konference České asociace pedagogického výzkumu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013. S. 534-539.
9. REBER, A. S. Implicit Learning and Tacit Knowledge. In *Journal of Experimental Psychology: General*, 1989, 118(3), p. 219-235.
10. SEIDEL, T., STURMER, K, BLOMBER, G, KOBARG, M. & SCHWINDT, K. Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make

a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 2010, 2, 259-267.
11. SHERIN, M. G., & VAN ES, E. A. Effects of Video Club Participation on Teachers´s Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 2009, 60 (1), 20-37.
12. SOKOLOVÁ, L. Videotréning v príprave budúcich učiteľov a učiteliek psychológie. In *Psychológia (v) škole. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2013. S.
13. STÜRMER, K., KÖNINGS, K. D. & SEIDEL, T. Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. In *British Journal of Educational Psychology*, 2013, 83(3), p. 467-483.
14. STÜRMER, K., SEIDEL, T. & SCHÄFER, S.. Changes in professional vision in the context of practice. In *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 2013, 44(3), p. 339-355.

Výzkumný záměr:
VEGA 1/0562/13 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov

Kontaktní údaje:
Mgr. Lenka Sokolová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59, 813 34 Bratislava
e-mail: sokolova@fedu.uniba.sk

INSTRUCTION OF LAW DURING THE SEMINAR - COOPERATION BETWEEN THE LECTURER AND THE STUDENTS

Paweł Dębowski

Abstract

A very important issue is to raise and sustain the motivation of the students in the educational process, and encouraging them to cooperate. The purpose of these considerations is specific cooperation between the lecturer and students which should lead to achievement of better learning effects. The purpose of this study is the attempt to determine the factors, which lead to correct cooperation with the students at the faculties of law (the stimulating function of the academic lecturer, the seminar based on the context, student – the co-lecturer), as well as the presentation of the factors that restrict it (mistakes made by the academic lecturers or the students, organizational and technical factors). Author construct the model of ideal academic lecturer cooperating with pupils (the appropriate communication, kindness, understanding or fairness, patience, reliability, lack of unjustified criticism and fair sharing the knowledge).

Keywords: *instruction of law, cooperation, the lecturer, the students, the model of the ideal lecturer*

1 PRELIMINARY ISSUES

It is obvious to say, that good teaching effects may be brought only for those methods, which activate students and compel them to cooperate with the lecturer. Results of many pedagogical researches proves that learning is more pleasant and easier, when it gives pleasure and when the person is studying of his or her own will. Students with strong motivation to studying learn faster, understand more and remember what they have learnt for longer period of time. Therefore, a very important issue is to raise and sustain the motivation of the students in the educational process, and encouraging them to cooperate.

The academic lecturer should be close to the students to be able to easily communicate with them. There cannot be only the source of information, but a kind of assistant, which helps students in analyzing problems and seeking proper solutions. The purpose of these considerations will be this specific cooperation between the lecturer and students which should lead to achievement of better learning effects. All comments will be made on the basis of teaching law with regard to its specificity. These issues seem to be very important on this ground, because, as noted in the academic circles[1], the subject has remained unexplored so far. P. Czarnecki notes that "the reason for this situation is both marginalizing this field of legal sciences, as well as the lack of adequate specialists" [2]. It is hard to disagree with the author's statement. Therefore the purpose of this study will be the attempt to determine the factors, which lead to correct cooperation with the students at the faculties of law, as well as the presentation of the factors that restrict it. This way it can be possible to construct the model of ideal academic lecturer cooperating with pupils.

The considerations will be limited to one of the forms conducting classes, namely seminar, which is a form that allows for a more closer contact with the students and inherently enables to create the cooperation.

[1] See: P. Czarnecki, *Dydaktyka głupcze!... – czyli jak i po co uczyć, by procesu karnego nauczyć*, (in:) P. Hofmański (ed.), *Węzłowe problemy procesu karnego*, Warszawa 2010, p. 910.
[2] *Ibidem*, p. 910.

2 THE SPECIFIC OF INSTRUCTION OF LAW

Before starting the detailed considerations, it is necessary to pay attention to the issues that distinguish instruction of law from didactics of other disciplines. First of all ,it should be noted that this didactics must take into account the provisions of law in view of the many changes, taking place on this ground. It is obvious that law changes with e.g. the economy, society or technology development. It must be admitted that these changes are relatively frequent. Undoubtedly it is caused by the matter which is affected by the law. It is established in a special way in certain social situations. Legal language is not neutral on the characteristics of social situations. In this regard, we can cite the thought of T. Gizbert-Studnicki "legal language is a variant of situational determined", i.e. that "(...) the individual characteristics of language of the legal texts are determined by the characteristics of social situations in which the legal texts are functioning as a tool of linguistic communication "[3].

The task of didactics the law should be not only the transmission of legal knowledge to students, but also passing the appropriate ethical attitude, from which, as it is noted, depends on the correct interpretation of the law and the application of legal provisions in practice.

3 THE FIGURE OF AN ACADEMIC TEACHER AT THE FACULTIES OF LAW

Frequently person who conducts the seminar at the Faculty of Law is a participant in doctoral studies. Unfortunately doctoral studies conducted on the faculties of law in Poland mostly do not provide in the curriculum any courses. Unluckily, nobody teaches the lecturers the teaching itself, what causes, that the classes are very often conducted by excellent researchers, who are devoided the ability of passing knowledge and enforcement of it. Entrusting to the doctoral students to conduct the seminar can have negative effects. Doctoral students many times try to reconcile obligations relating to the doctoral studies and family responsibilities, professional obligations, as well as resulting from the performed pupilage.

4 THE CORRECT COOPERATION BETWEEN THE LECTURER AND STUDENTS DURING THE SEMINAR

4.1 The stimulating function of the academic lecturer

Definitely it was began to prefer to move away from the model of gaining encyclopaedic knowledge in favour of activating the students to creative activities. Traditional teaching methods, used so far, were based on academic teacher as the sole source of knowledge, possibly on teamwork. Mostly they were: information lecture, description, narrative, lecture and talk. Currently, the role of the academic teacher is changing - from the position of lecturer becomes the organizer and coordinator of student's work, activating them to creative activities.

Nowadays, the lecturer, who is conducting classes can not only fulfil managerial function, but must perform also the stimulating function first and foremost[4]. The law student should feel motivate. The role of lecturer is to release the maximum activity, independence and initiative at coming into knowledge and skills. The lecturer must be the person, who realises to the students at every stage, that involvement at process of their own learning will make it so that in the future will be better lawyers. They will become the lawyers for whom there will be no difficulty in solving the legal problems of accurate argument. The perfect

[3] T. Gizbert-Studnicki, *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej,* Kraków 1986, p. 88.
[4] See: E. Klimowicz-Górska, *Metody aktywizujące w nauczaniu procesu karnego* (in:) P. Hofmański (ed.), *op.cit.* p.

solution may be an idea to ask a question about the expectations of the given class at the beginning of each class with a new group of students, and, at the same time, appreciating each student's speech, in the name of proclaiming that there is no so-called. "stupid questions".

4.2 The seminar based on the context

The context is very important during the cooperation with the students on seminar, which significantly increases their motivation to study. University education, by definition "academic", what colloquially means "detached from reality", is serving to prepare to adult life and practicing a profession. The context increases the student's motivation to learn, bring closer to real situation which can be met in adult, professional or family life and face the students with new challenges.

The structure of the context teaching should be as follows: the context - introduction to the subject based on a phenomenon known to students from everyday life, mass media, etc. (lecturer); isolation of the problem (task for students), asking the research question or hypothesis (students); search for information (either by analyzing a variety of sources, and most of all experimental - students); attempt to answer the question or verify the hypothesis (students); generalization of knowledge, introducing new concepts (task for the lecturer).

The art of choosing and application the context in academic practice is a huge field of methodical creativity for teacher. It is not a simple matter, but worth the effort. The contexts enable to think parallel about the various manifestation of processes taking place into the society. Interesting and matched to students group contexts significantly increase motivation to learn.

4.3 Student – the co-lecturer

The thesis that the student being an co-author of the classes, will remember and, above all, understand the greater part of the material, seems to be justified. Should be fully approved the methods, which needs to be used by lecturer to activate the students, which proposed M. Całkiewicz. To the most effective, among others should be included: case study (lecturer is formulating the problems that the students are solving with the use of the legal basis), work with the jurisprudence of the Supreme Court (lecturer teaches the use of judicial decisions to resolve specific situations), the use of press materials (lecturer teaches critical look at the press materials), formulation of pleadings (allow the application of the law in practice is a great incentive to explore the procedural rules) and moot courts (participants have the opportunity to play the role of judge, prosecutor, defence; student appreciates the guide who can explain certain legal institutions for a "living example")[5].

Methods of cooperation may consist in problem methods, which are developing critical thinking skills. They consist of the presentation to the students the problem situation and organization of the cognitive process. The occurring process of education and cognitive consists of analyzing, explanation, evaluation, comparison and inference. Further methods are the methods of expression and impression, focused on the emotions and experiences. They increase the emotional involvement of students. They are the result of experience related to the performance of specific tasks (e.g. acting as a defendant during the simulation of a criminal trial). An interesting method is the method of graphic recording, in which the decision-making process is presented in the illustration. They encourage to make decision on independent way, which on each step will be made by future lawyer in everyday work.

The main advantage of these methods is to improve the skills which are useful not only during the seminar, but mostly in everyday life, such as the ability to draw conclusions,

[5] See: M. Całkiewicz, *Interaktywne formy nauczania w dydaktyce prawa karnego procesowego* (in:) P. Hofmański (ed.), *op.cit.* p. 889-891.

analytical and critical thinking, linking events and facts on causal nexus, appropriate behaviour in a new situation, communication skills, discussion, creativity. Those are the skills which, for sure, good lawyer should have.

Another point to be stressed is the fact that the academic lecturer who is interacting with students, in a relatively short time is moving away from traditional role of the teacher - an expert towards the teacher: the advisor (which is only available if students have a problem with the solution of a difficult task, or when they do not understand it, as well as if they are unsure), the animator (who initiates the methods and explains their meaning to the process of learning, presents the purposes of learning and prepares material to work with), the observer and listener (who is observing the students at work and shares with them these observations), the participant of learning process (who knows he does not have to be perfect and is an example of a person who learns throughout the life) or the partner (who is ready to modify previously prepared classes unit of, depending on the situation).

4.4 The benefits from the cooperation between the lecturer and the students

The use on seminar the methods of teaching and learning based on cooperation, helps not only to students, but also facilitates the work of the lecturer. Therefore students begin to be self-reliant and develop their own strategies for learning, it triggers the motivation and curiosity to learn. Because of that, the lecturer is less frequently to do with bored and reluctant students and, on the other hand, is observing increasingly more engagement, interest and activity. Cooperating student is changing from passive recipient to active participant of planning, organizing and evaluating of their own learning, and can deepen the interest in common affairs, the student learns to communicate, becomes to be independent, is developing own strategies for learning and releases the authentic motivation. The student builds its autonomy in work and study and take action on their own initiative.

While cooperating, the lecturer and the student are partners – both parties are equally responsible for the results of joint work. They together decide on the ways of reaching the results. They are adopting new roles and responsibilities - that is, lecturer stops being omniscient authority, and becomes an advisor, organizer. The student from a passive recipient turns into an active the participant of planning, organizing and evaluating their own work. To make this reversal of roles possible, both sides need to articulate their needs and methodological support.

The task of the university (faculty of law) is to prepare the student to work independently - the student needs the guidance on how to organize the own workshop, how to rationally plan the time, how to learn outside the university and in general - how to learn independently (at home, in the realization of projects, during individual work). Cooperation during the seminar allows you to release an internal potential of teacher’s and the student’s capabilities. This all should be guided by the thesis saying that students do not need a ready-made solutions, but examples, impulses and incentives to experiment and seeking for different way of coming to law knowledge.

5 THE FACTORS INTERRUPTING THE PROPER COOPERATION

Undoubtedly, the achievement of abovementioned objectives is hampered by mistakes made by academic teachers and also the students themselves. For further factors interfering the cooperation should be included factors that can be called organizational and technical factors.

5.1 Mistakes made by the academic lecturers

The key mistake is that the lecturer does not have with the right engagement, treating the seminar as an obligation, occupying a lot of time. As it was noted above, a university teacher at the faculty of law is often also a practitioner and not sparsely works, e.g. in the law office or in the court and prefers to dedicate the greater part of his time to his job. Such attitude cannot create the conditions for the proper cooperation with the students. It is possible to said that the lecturer is not often going to pursue this cooperation, and the seminar brings rather to the simplest, most of all one-sided forms of teaching activity.

Another problem is the lack of interest in whether the students understand the new material, whether they are able memorize it, and then apply to specific cases. Bearing in mind the teaching of law, transfer of the sole knowledge itself is not enough, the key is to teach the interpretation of the law, applying it to the presented facts. A very important task of a lecturer is to remind of the appropriateness of seminar and thus the creation of the image of the person who is intended that the student was not limited only to pass the exam, but the used the knowledge in further life, not just professional[6].

The wrong pedagogical practice is often to impose personal preferences as regards the subjects and methodology of learning. In the process of teaching the lecturer behaves as if he had to teach himself, and the same respect only his own preferences.

Another problem that should be in the field of interest, is the problem of the lack of creativity and so-called routine. The lecturer, who is willing have positive impact on the process of learning in his students, cannot just rely on duplicate patterns of action which were developed earlier and are often outdated. Firstly, the law, as it was pointed above, is the field which there often changes, secondly, each group of students is different. Ignoring this regularity does not lead to the fact that students will be seen the lecturer as the mentor. The routine may contribute to the fact that only the lecturer will see himself as a perfect teacher who is always right.

A major problem is undoubtedly so called "the evaluator's syndrome." The essence of teaching should not be the assessment[7], but teaching the students. Often, a university teacher forgets about the students' need for to obtain the feedback from the teacher on the results of education and information is double characteristic: strengthening what they had done well and correcting improper actions.

5.2 Mistakes made by the students

The student, especially nowadays, is given the opportunity to select universities, the field of study the curriculum with a wide range of obligatory and optional subjects. The model image should be an individual approach to own "career". The motive, in the learning process, should be to strive for knowingly and intentionally acting. When selecting the curriculum, the student should be guided by what is contained in the syllabus , where is defined, inter alia, the purpose of education and its effects on the level of knowledge, skills and social competence. Unfortunately, this is only an assumption. In fact, the student does not understand and does not see the appropriateness of improving the knowledge of the certain subject. The student does not see the need to participate in that "cooperation." The only goal is often just passing the exam, the student often is not looking at the process of their education prospectively.

For example, if a student takes the principle of "all following the line of least resistance", then chooses the teachers approaching to the subject with reserve. They do not set

[6] M. Strzelecki, *Nauczyciel zły, czyli najczęstsze błędy popełniane przez pedagogów* (in:) S. Prochowska (ed.) *Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego*, Wrocław 2013, www.up.wroc.pl/p/nauka/studia_doktoranckie/materialy_pokonferencyjne_-_ujednolicone_ze_spisem_tresci.pdf [access 11.02.2014], p. 47-51.

[7] A. L. McGinnis, *Sztuka motywacji, czyli: jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, Warszawa 2000, p. 53.

unreasonable requirements and do not enforce the knowledge in the appropriate manner. The result of such approach is completion of the course by the student, without a detailed knowledge of the subject and without the acquisition of practical skills. The original purpose – obtaining the completion of a course – is reached, the secondary purpose – expansion of real knowledge – remains not accomplished.

5.3 Organizational and technical factors

The lecturer who decides to cooperate with the students must prepare the materials and arrange the place of learning in advance, considering that the lecturer conducting the seminar faculties of law is a doctoral student, unfortunately that can cause a problem.

These issues perfectly has been listed by P. Czarnecki[8]. He pointed out that the problem might be size of the seminar groups, the size of classrooms and finally logistics and technical base. These factors are often independent from lecturer, which enforces the academic society and financial resources of the university.

6 THE MODEL OF THE IDEAL LECTURER COOPERATING WITH THE STUDENTS. THE CONCLUSIONS

Performed considerations indicate clearly that the modern teaching of law should be a combination of the teaching process with the learning process as one chain of activities of the lecturer and the student. Lecturer cannot treat the classes only as the obligation, a kind of "necessary evil", but shall have sense of mission.

The basis issue in building the cooperation between the lecturer and the student should be the appropriate communication, because without it obtaining the desired effect in education is impossible. Lecturer who is expecting the respect, should show it himself during the classes and should avoid the irony, the malevolence or raising his voice. The integral elements should be: kindness, understanding or fairness. The ability of planning and organizing own and collective work has the significant importance for development of relationships. The preparation of a young man for life in society as a lawyer, flooded by the stream of information and consumption, is a difficult task and requires an active attitude from the academic teacher and the student both. The most important in the learning process and deciding to the success of the methods used is effective communication between students and academic teacher.

Students identify themselves with the lecturers who are manifesting the initiative and self-reliance and also are having the confidence and authority, and with such a lecturer they want to establish cooperation during the classes.

In the context of instruction of law and its specific it should be pointed out, that attitudes and opinions of academic teachers are shaping the standards of conduct and behaviour of future lawyers. The upbringing component should include collaboration, which was the subject of this discussion. This element should become the core of the educational process at the faculties of law in addition to effective teaching.

The list of the characteristics of good academic teacher, who works with the students is long, but the most important is that the person who is teaching gained the respect of others, was competent and fair in assessing of the knowledge. Also other important qualities of a good teacher are patience, reliability, lack of unjustified criticism and fair sharing the knowledge.

Academic teacher, whose actions are characterized by formalism, coldness, nervousness, injustice and lack of friendliness in relation to the students, establishes the

[8] See: P. Czarnecki, *op. cit.*, (in:) P. Hofmański (ed.), *op. cit.*, p. 914.

formal relations with them, neutral and does not create the proper conditions for creating the cooperation. This teacher not only does not create a constructive forms of interpersonal reactions, but also may produce a negative social attitudes. The lecturer's work should be constantly followed by the thought that he participates in very important process of forming future generations. In own work at university and in career of academic teacher it is worth to avoid abovementioned mistakes. Therefore it comes into play - in a broad perspective - the level of development of society and the state by those created future generations.

Sources

1. Całkiewicz, M., *Interaktywne formy nauczania w dydaktyce prawa karnego procesowego*, (in:) Hofmański, P. (ed.), *Węzłowe problemy procesu karnego*. I. Issue. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer busines, 2010. 1038 p. ISBN 978-83-264-0115-2.
2. Czarnecki, P., *Dydaktyka głupcze!... – czyli jak i po co uczyć, by procesu karnego nauczyć*, (in:) Hofmański, P. (ed.), *Węzłowe problemy procesu karnego*. I. Issue. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer busines, 2010. 1038 p. ISBN 978-83-264-0115-2.
3. Gizbert-Studnicki T., *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*, I. Issue. Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986. 139 p. ISBN 83-01-06963-5.
4. Klimowicz-Górska, P., *Metody aktywizujące w nauczaniu procesu karnego*, (in:) Hofmański, P. (ed.), *Węzłowe problemy procesu karnego*. I. Issue. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer busines, 2010. 1038 p. ISBN 978-83-264-0115-2.
5. McGinnis, A. L., *Sztuka motywacji, czyli: jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, IX. Issue. Warszawa: „Vocatio", 2000. 148 p. ISBN 83-85435-11-5.
6. Prochowska, S. (ed.) *Mistrzostwo pedagogiczne jako konieczna cecha wykładowcy uczelnianego*, I. Issue. Wrocław: 2013. 162 p. www.up.wroc.pl/p/nauka/studia_doktoranckie/materialy_pokonferencyjne__ujednolicone_ze_spisem_tresci.pdf.

Contact

Mgr. Paweł Dębowski
Jagiellonian University
Gołębia 24, 31-007 Krakow, Poland
Tel: +48796145850
email: pawel.debowski87@gmail.com

MOTIVACE JAKO PŘEDPOKLAD ÚSPĚŠNÉHO VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA

MOTIVATION AS A PREREQUISITE FOR A SUCCESSFUL UNIVERSITY STUDY

Naděžda Petrů, Josef Novák

Abstrakt

Tato práce se zabývá motivací studentů, která je důležitým předpokladem ke studiu na vysoké škole. Motivace výrazně ovlivňuje pozdější studentovo vnímání kvality výuky. Na motivaci navazuje stanovení individuálních cílů. Autoři příspěvku zkoumali, zda a jak se vyvíjí studentské preference a motivace ke studiu. Ke zkoumané problematice brali v úvahu jednak známé teorie v této oblasti, taktéž pečlivě vyhodnocovali výsledky dotazníkových šetření. Tato práce bude využita pro další zkvalitňování výuky a pro další zvyšování motivace studentů na kvalitním vysokoškolském studiu.

Klíčová slova: *Vysoká škola, výuka, motivace, předpoklad ke studiu, dotazníkový průzkum*

Abstract

This paper deals with the motivation of students as an important prerequisite for university study. Motivation strongly influences subsequent perception of the quality of teaching. The motivation results finally in individual goals of students. Authors of the paper investigated whether and how to develop students' preference and motivation to study. They have taken into account known theories in this area and also have evaluated very carefully the results of questionnaire survey. This work will be used to further improve the quality of teaching and further increase the motivation of students on high quality of university education.

Key words: *University, education, motivation, prerequisite for study, questionnaire survey*

„Jak je možné, že malé děti jsou tak chytré a dospělí takoví hlupáci? Musí to být důsledek vzdělání." Alexander Dumas

1. MOTIVACE JAKO SOUČÁST TROJÚHELNÍKU KOMPETENTNOSTI

Pro malé děti představuje učení se a objevování čehokoli nového jednu z největších životních radostí. Pro mnoho dospělých je učení se novým věcem, poznávání a objevování velkou námahou. Proč se tolik liší úspěch ve vzdělávání u dětí a u dospělých? Na tuto otázku hledá odpověď mnoho odborníků z řad psychologů, sociologů, pedagogů atd. Jednou z nabízených odpovědí jsou podmínky trojúhelníku kompetentnosti, který má tři vrcholy – umět, chtít a moci. Pokud se chce dospělý něčemu novému naučit, musí mít schopnost učit se (předpoklady, vlohy, rozumové schopnosti atd.) musí chtít (motivace) a musí mít k tomu možnost (přístup k informacím, ke vzdělávací instituci atd.)

Podstata motivace je komplikovaná a bývá spatřována nejčastěji v očekávaném osobním užitku a prospěchu, spojeném s prožitkem slasti a uspokojení, ať již materiálním, poznávacím, společenském nebo morálním. Klíčový význam má sebezáchova, sebeprosazení a seberealizace. Úspěch a užitek se ovšem nemusí sám od sebe dostavit, často se o něj musíme

hodně přičinit. To je záležitost jednání a vytrvalosti snažení (Chalupa, 2007). Motivace je jednou ze složek psychické regulace činnosti, která zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů. Podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu (Nakonečný, 1997). **Motivaci** lze považovat za nejdůležitější faktor efektivního vzdělávání dospělých. Motivace způsobuje „chtění" něčemu se naučit, něco poznat, pochopit, implementovat do každodenního života. Motivace je souborem faktorů, které vedou k dosažení určitého cíle. Konkrétní motivy jsou příčinou chování a jednání člověka, uspokojují určité potřeby.

1.1 Motivace vysokoškolských studentů

Prostředí vysokých škol je z pohledu pedagogiky i psychologie specifické. Didaktické postupy pro různé věkové kategorie a národnosti studentů na vysoké škole mají své rysy, postupy a zásady.

Motivace může u studentů výrazně ovlivňovat oblasti vysokoškolské výuky, které studenti následně hodnotí jako pro ně důležité, kvalitní či nekvalitní. Motivační teoretikové (Pintrich, 1994; Marsh & Dunkin 1992; Deci 1971, 2000 a další) rozdělují motivaci do třech komponent, kterými jsou očekávání, hodnota a pocit (expectancy, value, affect).

- Očekávání v sobě obsahuje studentovu víru ve vlastní schopnost zvládnout zadaný úkol, přesvědčení o vlastních schopnostech a kompetencích.
- Hodnota odkazuje k jeho vlastní víře a cílům, které jsou pro něj ve vztahu k úkolu důležité, ptá se tedy po smyslu daného úkolu.
- Pocit pokrývá emocionální reakci, která je s daným úkolem spojená.

Na studentovu motivaci navazuje stanovení cílů. Člověk má tendenci vytyčovat si v různých oblastech životní cíle různé úrovně, zejména podle toho, jak obtížný se mu úkol zdá. Podle Palána (2002) je aspirace cíl, snaha, nárok nebo požadavek na uspokojení potřeb, které si člověk vymezí a o jejíž naplnění se snaží nebo jejich naplnění očekává. Obecně lze studenty rozdělit do několika skupin:

- Studenty s výkonovými cíli – pro ně je nejdůležitější dostat co nejlepší známku nezávisle na tom, jestli je probírané informace zajímají, chtějí posílit své sebevědomí. Kvalitní je pak pro ně taková výuka, která jim umožní bez velké námahy získat co nejlepší hodnocení.
- Studenti s výukovými cíli - chtějí co nejlépe poznat a pochopit probíranou látku, dosáhnout co největšího porozumění, na hodnocení ostatních nebo autorit jim primárně nezáleží. Kvalitní je pro ně taková výuka, při které se aktivně zapojují do aktivit vedoucích k porozumění a zvládnutí učiva.
- Povrchově motivovaní studenti se snaží vyvinout jen minimální úsilí dostatečné pouze pro to, aby daným předmětem nebo studiem prošli. Kvalitu výuky většinou nejsou schopni reálně posoudit, protože se účastní pouze skutečně povinných aktivit.
- Hluboce a vnitřně motivovaní studenti se zajímají o probíranou látku, chtějí získat co nejvíce znalostí a pochopit základní principy. Primární je rozvinutí vlastních schopností v dané oblasti. Za kvalitní považují takovou výuku, která jim umožní snadnější kariérní start.

K výše uvedeným závěrům nezávisle na sobě došly různé výzkumné týmy. Např. Jacobs et al.,2000, Dweck & Legett, 1988 Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991 atd. Radford & Holdstock 1993 zkoumali, co studenti od vysoké školy očekávají. Výsledkem bylo rozdělení studentů podle jimi stanovených cílů na tři kategorie. Studenti, kteří chtějí získat znalosti studenti, kteří chtějí získat dovednosti, studenti, kteří chtějí získat zkušenosti. Dále byli studenti rozděleni do dalších dvou kategorií:

- studenti motivovaní disciplínou samotnou - potřebují mít jasně daná pravidla a vyhovuje jim, pokud jsou do učení tlačeni úkoly a pevně stanovenými termíny. Chtějí přesně vědět, co mají povinně prostudovat, jak bude probíhat výuka, jaké jsou požadavky na účast na přednáškách, cvičeních, jak nahradí případnou absenci, jak budou zkoušeni, co bude obsahem testu atd. Kvalitní je pro ně taková výuka, která přesně odpovídá předem danému popisu ve studijní opoře;
- studenti motivovaní získáním schopností a dovedností - na vysoké škole se chtějí naučit to, co uplatní v praxi. Proto očekávají velké množství praktických seminářů, přednášející z praxe, přípravu prezentací na reálná témata, hraní situací, setkání s úspěšnými lidmi z daného oboru.

Pro uspokojení potřeb studenta je důležitý i pohled na rozdíl mezi studentovým pojetím učení se a studentovými nároky na kvality výuky – průběh vyučování. Samotný průběh výuky může ovlivnit počet studentů ve skupině, osobnost pedagoga, uplatňované moderní didaktické metody, studovaný obor či předmět. Studentovo pojetí učení se týká jeho vlastní činnost, toho, jak se učí on sám – někteří studenti upřednostňují průběžnou přípravu, někteří několikadenní přípravu před vlastní zkouškou či testem. Studentské pojetí vyučování se týká samotné činnosti vyučujícího a studentových představ o tom, jak by výuka měla vypadat.

Proto by vysoká škola měla iniciovat, podporovat, správně interpretovat a zohledňovat zpětnou vazbu od studentů, která může odhalit preference studentů a problémy při výuce a učení již v počátku a podnítit rychlejší a účinnější zlepšení a změny. Jinými slovy škola by měla umět rozpoznat motivy svých studentů (denní i kombinované formy výuky) a těm následně umět přizpůsobit průběh i obsah výuky.

1.1.1 Jak probudit zájem o učení

Jak nejlépe motivovat účastníky vzdělávání, aby je co nejvíce uspokojilo, aby se aktivně účastnili vzdělávacího procesu, aby jejich snaha o poznání byla úspěšná? U dospělých musí být téma, směr, obor vzdělávání zajímavý, musí vycházet z trendů dané problematiky a studovaný obor musí být uplatnitelný v praxi. Vzdělávání musí mít přesně definovaný cíl a jasnou strategii, jak cíle dosáhnout. Pro někoho může být motivací získání vysokoškolského titulu a nastartování pracovní kariery, u jiného může být motivací snadnější možnost absolvování studia v zahraničí díky programu Erasmus - zahraniční zkušenosti jsou pro mladé lidi nejen zážitkem, ale také možným příslibem lepšího uplatnění a snížení rizika případné nezaměstnanosti. Pro jiného je získání magisterského titulu předpokladem k dalšímu doktorandskému vzdělávání a uplatnění se na poli vědy a výzkumu. Vzdělávání může představovat smysluplnou náplň volného času, možnost poznání nových kolegů, možnost získání nových informací. Zájem o studium vzbuzují i měnící se požadavky trhu práce, na kterém vzdělávání působí jako motiv pro získání zajímavých pracovních pozic v nových odvětvích a oborech (nanotechnologie, biotechnologie, internetový marketing, manažerská versatilita, zahraniční obchod na různých teritoriích atd.)

Zájem studentů o výuku závisí na osobnosti samotného vyučujícího. Na srozumitelnosti a zajímavosti jeho výkladu, na jeho schopnosti využívat moderní technologie, na aktivizačních metodách výuky, na uvádění příklad z praxe, způsobu vedení diskusí a v neposlední řadě i na průběhu a způsobu zkoušení studentových znalostí. Pozitivní motivaci zvyšuje průběžné kladné hodnocení, přátelská atmosféra.

Zájem o vzdělávání roste také s citovým vztahem k oboru. Zájem studentů podněcuje jejich osobní pokrok v pochopení učiva, schopnost vytvoření a prezentace projektů, získávání zpětné vazby ohledně průběžně dosahovaných výsledků. Přehnané nároky nebo neúspěch ve studiu mohou motivaci snížit a vyvolat nechuť k dalšímu studiu.

1.1.2 Informační zdroje

Uchazeči o studium na vysokých školách mají širokou škálu možností, jak získat informace o možnostech studia. Jako nejčastější zdroj je uváděn internet (webové stránky VŠ, sociální sítě), dále pak inzerce v denním tisku, zvláštní odborné přílohy periodik (časopisy, noviny), reklama v televizi nebo v rozhlase. V neposlední řadě jsou zdrojem informací též širokoplošné billboardy. Neméně důležitým, a přitom velmi působivým zdrojem informací, důležitých pro následné rozhodnutí potencionálního studenta, jsou ústní reference a doporučení. Řada budoucích studentů vyhledává sama iniciativně reference o jednotlivých školách v rámci jejich zájmu a zaměření. Poutavým a rozdílně navštěvovaným zdrojem informací jsou dny otevřených dveří. Motivem pro výběr konkrétní university mohou být dokumentární medailonky úspěšných a zajímavých absolventů, kteří dokázali využít potenciál vzdělání a dosáhli ve svých profesích mimořádných výsledků.

„Žádný člověk není takový hlupák, aby nedosáhl úspěchu aspoň v jedné věci, je-li vytrvalý.“ (Leonardo da Vinci)

2. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÝCH ŠETŘENÍ – POHLED STUDENTŮ NA MOTIVACI K VÝUCE V PRŮBĚHU STUDIA

Cílem této části příspěvku není diskutovat na téma validita, metodika, způsoby vyhodnocování či využití výsledků studentských šetření jako důležitého informačního a inspiračního zdroje pro strategii řízení kvality pedagogického procesu. Autory příspěvku zajímalo, zda a jak se vyvíjí studentské preference a motivace ke studiu. Na problematiku nahlíželi pohledem jak známých teorií, tak i pohledem vyhodnocení dotazníkových šetření.

Výzkum v oblasti změn motivace studenta ke studiu v průběhu prvních třech let studia provedli např. Jacobs & Newstead (2000). Postupně se v průběhu tří studií, provedených na bakalářských studentech psychologie (N=423), snažili zjistit, nejenom co studenty motivuje ke studiu, ale také jak se jejich motivace mění v průběhu odstudovaných let. Výsledky šetření konstatovaly, že studenti nastupují v prvním ročníku na školu s nadšením a motivací. Naplnit své cíle v průběhu bakalářského studia je pro ně velmi důležité. Ve druhém roce se významnost všech oblastí obecně snižuje – studentům tolik nezáleží na tom, co a jak se učí. Nakonec ve třetím, tedy posledním ročníku, opět dochází k nárůstu motivace, přičemž studenti nejvíce chtějí získat znalost výzkumné metodologie a praktické dovednosti. Pokles ve druhém ročníku se autoři pokoušejí vysvětlit takzvaným „second-year blues“, kdy nadšený student po prvním roce ztrácí studijní motivaci (důvody nejsou probírány). Tento vývoj je možno teoreticky vysvětlit i tím, že student ve druhém ročníku poznal a pochopil chod univerzity a ví, co musí udělat, aby studoval úspěšně. Oproti třetímu ročníku dosud není intenzivně konfrontován s nutností budoucích změn po získání titulu Bc. – proto se cítí dobře a na tom, co a jak se učí, mu tolik nezáleží. Ve třetím ročníku je však konfrontován s tím, že se bude muset nějak uplatnit dále. To je pro něj podnětem k uvažování nad tím, co bude v budoucnu potřebovat, zda bude dále studovat či zda nastoupí do praxe. Řeší otázku své specializace a budoucího zaměření, zvýší se jeho zájem na tom, aby mu škola poskytla předpoklady pro úspěšnou profesní karieru.

Zajímavé jsou výsledky studie Lenky Menclové a Jarmily Baštové (AULA, roč. 14, 01/ 2006). Autorky vyhodnocovaly možné faktory motivující mladé lidi ke studiu na vysoké škole. Na základě provedeného výzkumu definovaly, že mladé lidi motivuje dlouhodobě zřetelně nejvíce možnost budoucího získání dobře placeného zaměstnání a budoucí dobré profesionální kariéry. Uvedená orientace je stále pregnantnější a vyjadřuje postoj

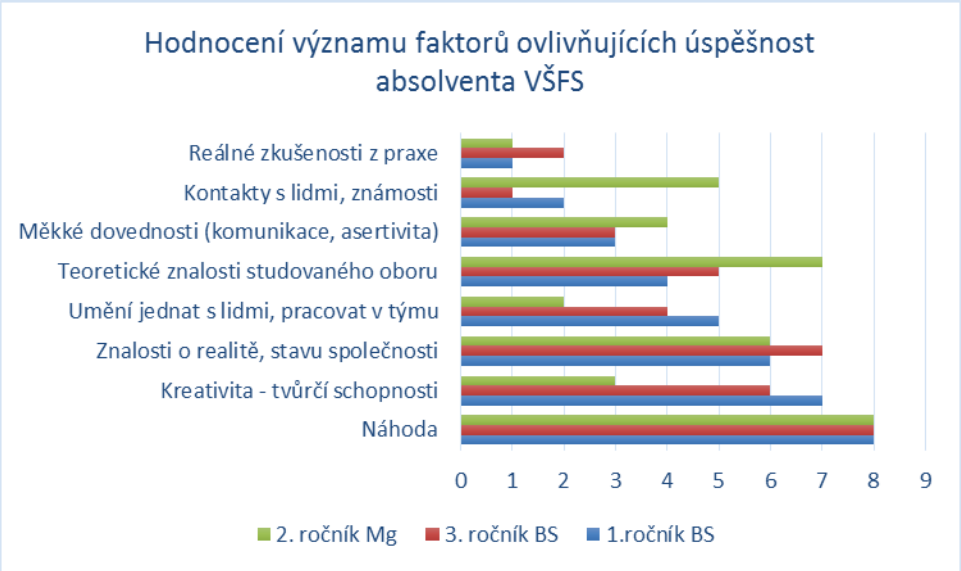
vysokoškolských studentů ke vzdělání – chápou jej jako instrumentální hodnotu, sloužící k naplnění ekonomické hodnoty vzdělání.

VŠFS, o.p.s. – katedra sociologie – pravidelně provádí dotazníkové šetření mezi studenty 1. ročníků bakalářského studia, studenty 3. ročníku bakalářského studia a 2. ročníku magisterského studia. Šetření je součástí vnitřního grantu VŠFS „*Systematické zkoumání sociálního systému VŠFS (zaměstnanci, studenti, absolventi)*“. Autoři příspěvku si stanovili následující cíl:

- komparací zjištěných dat z výstupů paralelních výzkumů probíhajících v rámci interního grantu VŠFS, postihnout faktickou reálnost formativního dopadu výchovně-vzdělávacího procesu, jímž studenti během studia procházejí.
- Hypoteticky lze předpokládat, že se názory studentů budou měnit v návaznosti na zkušenosti a průběh odstudovaných let.
- Expedice dotazníků a sběr dat byly provedeny elektronicky.
- Dotazování bylo realizováno v měsících duben a květen 2013.
- Dotazník vyplnilo 757 respondentů.

Pohled na faktory úspěšnosti absolventa vysoké školy řešil představu respondentů o ideálním profilu absolventa vysoké školy a jeho šancích na úspěch po ukončení studia. Tuto problematiku mapovala otázka **„Na čem podle Vašeho názoru závisí úspěšnost absolventa vysoké školy v praxi?“** Bylo vyhodnoceno následující pořadí.

Graf 2.1: Hodnocení významu faktorů ovlivňujících úspěšnost absolventa VŠFS

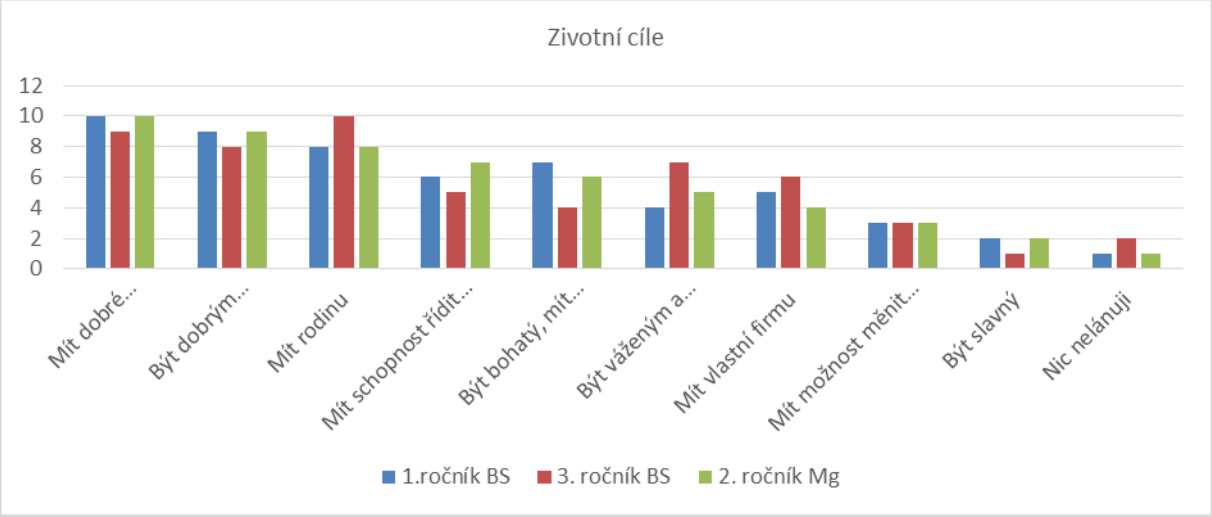


Zdroj: vlastní zpracování autory práce na základě závěrečných zpráv z dotazníkových šetření (Zich, Petrová 2013; Rytina, Zich 2013; Tomčík, Zich 2011)

Z hodnot uvedených v grafu je zřejmé, že ani jeden z poměřovaných faktorů nezaujímá dominantní postavení. Ani jeden nelze vnímat jako klíčový. Názory respondentů jednotlivých ročníků se významně neliší, úspěch absolventa ovlivňuje vždy více okolností, jde o jejich kombinaci. Nicméně, podle názoru oslovených studentů jsou při startu profesní dráhy nejvíce významné *reálné zkušenosti z praxe*. Meziročníkové srovnání neukázalo zásadnější změny, pouze posílila role faktorů sociálního kapitálu, známostí a kontaktů. Jisté „podceňování“

teoretické znalosti je již stabilním postojem studentů bakalářské formy studia, magisterští studenti jsou si již vědomi důležitosti teoretických základů.

Graf 2.2: Životní cíle



Zdroj: vlastní zpracování autory práce na základě závěrečných zpráv z dotazníkových šetření (Zich, Petrová 2013; Rytina, Zich 2013; Tomčík, Zich 2011)

Motivace studenta řídí jeho chování určitým směrem, která jej směřuje k určitému cíli, na základě kterého pak posuzuje kvalitu výuky. V dotaznících byla položena baterie otázek, která zjišťovala, jakou důležitost přikládají studenti předloženým životním cílům na konci studia. Výsledky porovnání jsou znázorněny v Grafu 2.2. Poznámka: Čím vyšší hodnota, tím je cíl pro respondenta významnější. Meziroční porovnání životních cílů vykazuje významnou podobnost. Studenti přikládají největší význam výroku mít dobré zaměstnání, být dobrým odborníkem v oboru. Logicky tedy očekávají, že je škola kvalitně připraví na jejich kariérní start.

Shrnutí. Stanovená hypotéza - že se názory studentů budou měnit v návaznosti na zkušenosti a průběh odstudovaných let se nepotvrdila. Faktory, které ovlivní jejich kariérní start a životní cíle se po dobu studia výrazně nemění. Za nejvýznamnější faktor lze považovat získání reálných zkušeností z praxe, kreativitu, tvůrčí schopnosti, umění jednat s lidmi, získávání měkkých dovedností.

3. ZÁVĚR

Na základě výše uvedeného je možno vydedukovat, že aktuálně je pro vysokoškolské studenty motivací úspěšný kariérní start, možnost budoucího získání dobře placeného zaměstnání. Studenti budou považovat za kvalitní takovou výuku, která jim umožní získání reálných zkušeností z praxe. Další motivací ke studiu může být získání schopnosti profesionálně argumentovat (na základě získaných vědomostí, ale i schopnosti profesionální prezentace), kriticky myslet ve variantách, získání všeobecného i odborného rozhledu.

Pro zvýšení motivace ke studiu je třeba i pravidelně hodnotit studijní výsledky studentů. Přístup k tomuto hodnocení musí být především pozitivní, přátelský a konstruktivní. Velmi důležitým faktorem je rovněž to, že pro studenta se stává lektor, se svými odbornými zkušenostem, partnerem. Mimořádně pozitivně jsou studenty hodnoceni lektoři se širokými praktickými zkušenostmi, neboť studenti již při samotném získávání teoretických znalostí se

přesvědčují o nutném spojení teorie s praxí. Tím získávají větší pocit sebedůvěry a určité jistoty pro své následné zařazení do pracovního procesu, kde na ně čeká většinou mimořádně silná konkurence.

Použitá literatura

1. DONALD, J. & DENISON, D. *Quality Assessment of University Students – Students Perceptions of Quality Criteria.* The Journal of Higher Education, 2001 Vol. 72, No. 4.
2. CHALUPA, Bohumír. *Psychologie dnes a zítra.* Brno: Littera, 2007. ISBN 978-80-85763-38-6.
3. MENCLOVÁ, Lenka a Jarmila BAŠTLOVÁ. *Studie Vysokoškolský student v České republice – komparace dat z výzkumů let 1992–2005*. AULA, roč. 14, 01 / 2006. s. 89. ISSN 1210-6658.
4. NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Akademie věd České republiky, 1997. ISBN 80-200-0592-7.
5. PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: Výkladový slovník*. Praha: Akademie věd České republiky, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
6. PETROVÁ,I. ; ZICH,F. *Studijní profil posluchače 2. Ročníku magisterského studia VŠFS v AR 2012 / 2013. Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření*. Praha, Most: VŠFS, o.p.s. 2013, ISBN není uveden
7. RYTINA,J; ZICH,F. *Sociální a studijní profil posluchače 3. ročníku bakalářského studia VŠFS AR 2012 / 2013. Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření*. Praha, Most: VŠFS,,o.p.s., 2013, ISBN není uveden
8. TOMČÍK, M; ZICH,F. *Sociální a studijní profil posluchače 1. ročníku bakalářského studia VŠFS AR 2010 / 2011. Závěrečná zpráva z dotazníkového šetření*. Praha, Most: VŠFS,,o.p.s., 2011, ISBN není uveden

Kontaktní údaje

Ing. Naděžda Petrů
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Fakulta ekonomických studií
Estonská 500, 101 00 Praha
Tel. 736 528 436
Email: 9895@mail.vsfs.cz

JUDr. Josef Novák
Vysoká škola finanční a správní, o.p.s., Fakulta ekonomických studií
Estonská 500, 101 00 Praha
Tel. 721 126 230
Email: 19448@mail.vsfs.cz

MOTIVAČNÍ METODY VE VÝUCE ODBORNÉHO JAZYKA

METHODS OF MOTIVATION IN PROFESSIONAL LANGUAGE TEACHING

Anna Horňáková

Abstrakt

Osvojovanie si odborného jazyka je dlhodobý proces, ktorý treba neustále rozvíjať a zdokonaľovať. Aby bolo učenie sa odborného jazyka úspešné, je potrebné používať rôzne motivačné metódy. V príspevku charakterizujeme niektoré z nich, ktoré majú pozitívny vplyv na zvyšovanie miery motivácie, čo vedie k efektívnejšej práci na hodinách výučby odborného jazyka.

Klíčová slova: *motivace, motivačná metoda, odborný jazyk, vyučování, vzdělávání*

Abstract

Acquisition of professional language is a long process that must be continually developed and improved. To teach professional language successfully, it is necessary to use different motivational techniques. In this paper we deal with some of them that have a positive impact on increasing rates of motivation, leading to more effective work during professional language teaching.

Key words: *motivation, method of motivation, professional language, teaching, education*

1 VÝUČBA ODBORNÉHO JAZYKA

Vzdelávanie, učenie, edukáciu iných pokladáme za najstaršiu a najprirodzenejšiu vlastnosť človeka. Mnohí schopnosť učiť iných označujú ako umenie, poslanie alebo profesiu. Pre vykonávanie každej ľudskej činnosti je potrebné mať dostatok času, vedomostí, zručností a postojov. Počas nášho života sa vo svojom povolaní stretávame s rôznymi skupinami ľudí, čo si vyžaduje vcítenie sa do situácie toho druhého. Okrem odborného vzdelania a potrebných skúseností je preto nevyhnutné, aby pri kontakte s partnerom sme vedeli **vhodne komunikovať.** Komunikácia podľa Horňákovej (2008) je sociálny proces odovzdávania informácií, slov, významov, ale aj pocitov, myšlienok, vzťahov, na základe čoho sa ľudia navzájom poznávajú a obohacujú. V práci pedagóga je to priam nevyhnutné. Mnohým pedagógom je pri kvalitnom vykonávaní profesie oporou pedagogická literatúra, skúsenosti a názory iných, ale hlavne praktické výsledky (Horňáková, 2009).

Naším cieľom je podať stručnú charakteristiku možných vyučovacích metód pri výučbe odborného jazyka pre pedagógov, ktorí sa neboja zameniť klasické vyučovanie za nové, tvorivé, motivujúce a myslíme si, že aj efektívnejšie. Pojem **metóda** pochádza z gréckeho slova methodos a v preklade znamená cestu za niečím, postup, spôsob. Metóda je zámerný, cieľavedomý, uvedomelý postup, smerujúci k dosiahnutiu stanového cieľa (Petlák, 2004). Cirbes (1990) definuje didaktickú metódu ako "systémové didaktické usporiadanie učiva v súčinnosti učiteľa a študentov v súlade s didaktickým princípom a v spojitosti s didaktickými prostriedkami materiálnej povahy a organizačnými formami výučby". Vyučovacie metódy predstavujú v procese výučby veľmi dôležitý prvok. Pomocou nich sa študentom sprostredkuje príslušný obsah učiva. Súčasná moderná doba vyžaduje, aby sa v rámci vyučovacieho procesu využívali nielen klasické vyučovacie metódy, ako sú prednáška a výklad, ale aj netradičné

(motivačné) metódy, ktoré dokážu študentov aktivizovať do samostatnej práci a do hľadania vhodných riešení problémov. Zároveň podporujú rozvoj logického, analytického a tvorivého myslenia. Učitelia by preto mali do procesu výučby odborného jazyka zaraďovať čo najviac takých vyučovacích metód, ktoré umožnia študentom odborné jazykové kompetencie rozvíjať a zdokonaľovať. Uvedené metódy výučby i napriek tomu, že ich aplikujeme na výučbu odborného jazyka, je možné po ich modifikovaní využiť pri vzdelávaní študentov na rôznych typoch a stupňoch škôl a na rôznych vyučovacích predmetoch.

1.1 Motivácia k výučbe odborného jazyka

Správna motivácia je základom aktívnej činnosti študenta vo vyučovaní, má sa prelínať celým vyučovacím procesom.

Je nesprávne chápať motiváciu len ako vzbudenie či udržiavanie záujmu študenta o učebnú činnosť, ale je potrebné vidieť úzky vzťah medzi motiváciou a aktivitou. Pod **motiváciou** rozumieme istý stav vnútornej aktivizácie jednotlivca, vyplývajúcej z jeho potrieb a zameranej na uspokojenie týchto potrieb. V jazykovej zložke ide o dosiahnutie vedomostí o jazyku a zručností kultúrne ho používať, čo sa týka nadobudnutých vedomostí odborného jazyka, je nevyhnutné vedieť ich efektívne využiť v praxi. Gardner hovorí, že motivácia zahŕňa štyri základné aspekty – cieľ, snažívé správanie, túžbu dosiahnuť cieľ a pozitívny postoj k danej aktivite. (Gardner, 1985, s. 50). **Motivovanie** – je zámerné a špecifické pôsobenie na študenta pomocou didaktických prostriedkov, podmienok a situácií, pričom sa využívajú aj študentove vnútorné a povzbudzujúce činitele. To znamená, že učiteľ musí hlbšie poznať študentovu osobnosť, mal by zabezpečiť, aby bolo celé vyučovanie prestúpené motivačnými prvkami, aby sa motivačné metódy vyskytovali v priebehu celého vyučovania, v každej jeho fáze. Úlohou učiteľa je pomocou priebežných motivačných metód rôznymi vstupmi udržiavať pozornosť a záujem študentov.

Do vstupnej motivácie patrí:

Motivačné rozprávanie

Hlavnou vlastnosťou motivačného rozprávania je pútavosť. Pútavosť je podmienená nielen zaujímavosťou obsahu rozprávania, ale aj moduláciou hlasu, gestikou a mimikou. Učiteľ musí vedieť rozprávať tak, aby jeho rozprávanie bolo sugestívne. Motivačné rozprávanie môže byť uskutočnené aj motivačným čítaním odborného textu, ale aj rozprávaním o udalosti z praktického vyučovania.

Motivačný rozhovor

Používa sa ako vstupná i priebežná motivácia. Je to dialóg medzi učiteľom a študentmi, pričom učiteľ aktivizuje ich poznatky, skúsenosti, zážitky. Rozhovorom prebúdza záujem o nové učivo. Motivačný rozhovor sa uskutočňuje aj medzi samými študentami, ale vždy pod učiteľovým vedením. Téma rozhovoru musí vždy súvisieť s učebnou látkou. Motivačným rozhovorom učiteľ navodzuje problémovú situáciu a povzbudzuje študentov rozmýšľať o danom probléme.

Motivačná demonštrácia

Za motivačnú demonštráciu sa v odbornom jazyku považuje napr. zaujímavá posluchová ukážka, odborný text, situačný dialóg alebo iný materiál viažuci sa k preberanej učebnej téme. Na motivačnú demonštráciu sa v súčasnosti používa moderná technika (audiovizuálne a interaktívne pomôcky – rádio, video, interaktívna tabuľa) s nahrávkou odborného textu alebo odbornej témy vo forme power pointovej prezentácie. Tieto sprostredkovače vedia motivačne ovplyvniť študentov, emocionálne ich pripraviť na príjmanie nových poznatkov.

Motivačný nadpis

V niektorých odborných učebniciach sa učebná látka nepomenúva priamo, napr. zdravá výživa, ale nepriamo, pomocou nadpisu, ktorý u študentov vyvolá zvedavosť, napr. pri téme zdravá výživa sa použije motivačný nadpis „Ako byť zdravý a štíhly“. Motivácia sa umocní tým, že si študenti vymieňajú poznatky a skúsenosti o danej téme.

Do priebežnej motivácie patrí:

Aktualizácia obsahu

Učebný obsah sa aktualizuje najčastejšie tak, že učiteľ približuje a spája učivo s príkladmi zo života, s tým, čo študenta zaujíma. Umožňuje študentom tvorivo dopĺňať obsah preberaného učiva, spestruje učivo zaujímavými príkladmi, otázkami a pod.

Motivačná výzva

Motivačnými výzvami povzbudzujeme študentov počas celej vyučovacej hodiny, teda priebežne. Osobitú funkciu tu majú častice, ktoré zosilňujú výzvu (napr. „Nože si pozrite tento obrázok…“; „Azda sa rozpamätáte…“).

1.2 Motivačné metódy a ich využitie

Pri učení odborného jazyka existuje viacej typov motivačných metód, uvedieme len niektoré z nich.

- **Problémové metódy** sú v súčasnosti považované za jedny z najmodernejších motivačných metód, ich podstatou je objavovanie nových poznatkov intenzívnym myslením, induktívnou či deduktívnou cestou. Pri ich riešení študenti objavujú doposiaľ nepoznané a vytvárajú nové riešenia. Vyvrcholením úsilia učiteľa je doviesť študenta k samostatnému mysleniu a schopnosti objavovania informácií. Mojžíšek (1988, s.156) hovorí: "… problémové metódy nie sú len prostriedkom pre získavanie nových poznatkov, ale sú i obsahom vzdelávania - študent sa musí postupne naučiť samostatne myslieť." Metódy riešenia problému (dialogické, problémové, projektové a i.) patria do veľkej skupiny problémových metód, ktoré charakterizujú tzv. problémové vyučovanie. Názorné metódy zvyšujú efektívnosť vyučovania s prevažujúcim názorno - obrazným myslením.Vyučovacie metódy s využitím interaktívnej tabule, videa, dataprojektoru, počítača sú v súčasnosti nenahraditeľné pri upevňovaní spájania teórie s praxou.
- **Brainstorming** znamená v preklade "búrka mozgu" (brain= mozog, storm= búrka). Metóda brainstormingu je založená na nasledovných princípoch:
  1. princíp úplnej voľnosti nápadov
  2. princíp produkcie kvantity nad kvalitou
  3. princíp straty autorského práva
  4. princíp zákazu kritizovania

Cieľom tejto metódy je získanie čo najväčšieho počtu návrhov, postojov, názorov a myšlienkových nápadov v čo najkratšom čase. Metóda brainstormingu má zvláštnu prednosť - zjednocuje skupinu. Variantom brainstormingu je **brainwriting**, avšak nápady sú prezentované písomne. Vhodné je jej využitie u málo komunikatívnych študentov, ktorí majú zábrany verejne komunikovať. Výhodou je odstránenie zábran pred verejným vystupovaním.
Možné využitie: úvodná hodina vyučovania odbornej komunikácie v cudzom jazyku zameranej na asertivitu, empatiu, devalváciu, evalváciu a iné .

- **Heuristická metóda** je určitým vrcholom v metódach nácviku tvorivosti. V našich podmienkach sa pokúsil vypracovať univerzálny heuristický postup Zelina (1996) a nazval ho **DITOR.** Je to akronym odvodený od začiatočných písmen základných krokov tohoto postupu:

D- definuj problém - znamená snahu orientovať sa v prostredí a vybrať si problém
I- informuj sa - zameraný na zhromažďovanie všetkých dostupných informácií
T- tvor riešenia, predstavuje tvorivú prácu študentov takými postupmi, akým je napr. brainstorming
O- ohodnoť riešenia - cieľom je posúdiť a vybrať tie návrhy, ktoré sú hodnotené z hľadiska kritérií - čas, náklady, podmienky a podobne
R- realizuj riešenie - sú to konkrétne kroky pri realizácii riešenia

Možné využitie: pri vyučovaní napr. analýza riešenia problémov prostredníctvom rôznych techník.

- **Bzučiace skupiny (buzz groups) - c**ieľom metódy je aktivizácia študentov po dlhšom časovom úseku bez aktivity. Vhodné je kombinovať túto metódu napr. s metódou vysvetľovania. Študenti zvyčajne v priebehu určeného časového limitu prediskutujú tému vo dvojiciach a potom môžu nasledovať odpovede na ich otázky.

Možné využitie: pri verbálnej a neverbálnej komunikácii.

- **Heuristická metóda analýzy prípadu (case study) -** je metóda založená na prešetrení, analýze a diagnóze podrobného popisu problému alebo situácie. Problém môže byť skutočný alebo simulovaný, metóda vyžaduje ponorenie sa do problému a jeho následné rozlúštenie. Metóda analýzy prípadu existuje v mnohých variantoch napr.
  - kritická nehoda
  - ďalší variant metódy, tam, kde je prípad už rozvinutý a odhalený, musia študenti určiť, čo sa pravdepodobne odohrá ďalej
  - prehranie celého prípadu

Táto metóda sa dá využiť pri sprístupňovaní teoretických vedomostí a praktických skúseností, napr. z ošetrovateľskej praxe, keď študenti analyzujú problém alebo situáciu, v ktorej nevedeli správne reagovať na problémy pacienta napr. pri uspokojovaní spirituálnych potrieb v terminálnych fázach ochorenia.

- **Hranie rolí (role play)** - táto metóda umožňuje demonštráciu schopností, nápadov, predstáv a pocitov v simulovaných situáciách na základe skutočnej životnej skúsenosti. Hranie rolí je hodnotná vyučovacia metóda pre hociktoré povolanie. Umožňuje študentom vysporiadať sa s mnohými náročnými situáciami a spätne uvedomiť si správanie, postoje a schopnosti klienta, ale aj svoje.

Možné využitie: Táto metóda je veľmi produktívna pri výučbe verbálnej cudzojazyčnej komunikácie, ako napr. pri rozhovore s pacientom a pri výučbe empatie a asertívneho správania.
Pri výučbe problematiky odbornej komunikácie je dôležité uplatniť aj učenie eduktívnou hrou napr. hraním sociálnych rolí, tvorivou dramatizáciou a taktiež sa využíva učenie problémové, tvorivé a činnostné. Učitelia vo výchovno-vzdelávacom procese mali by zamerať pozornosť aj na nacvičovanie a zdokonaľovanie komunikačných a situačných zručností s vhodným využitím aktivizačných a tvorivých metód.

- Medzi vhodné aktivizujúce metódy pri výučbe odborného jazyka patrí aj **metóda kolotoču (carousel),** pri ktorej študenti sedia v kruhu tvárou von a druhá skupina študentov utvorí okolo nich druhý kruh tvárou do kruhu. Táto metóda je náročná na priestor a na čas, preto je vhodné ju využiť na hodinách odborných konverzácií v cudzích jazykoch pre príslušný študijný odbor – cvičenia sú organizované v dvojhodinových blokoch. Dobrá príprava na hodinu umožní učiteľovi kvalitnú výučbu, ktorá pokryje veľký objem informácií v relatívne krátkom čase hlavne vtedy, keď je podporená vhodným materiálom, ktorý upúta pozornosť študentov a je aj podnetom k ďalšiemu samoštúdiu, prípadne samovzdelávaniu po ukončení štúdia.
- **Akvárium so zlatou rybkou (gold fish bowl)** - existujú **dve verzie tejto metódy,** a to otvorená a zatvorená. Stoličky musia byť usporiadané v dvoch kruhoch čelom do prostriedku. Skupina vnútorného kruhu aktívne diskutuje na určenú tému a skupina vonkajšieho kruhu pozoruje diskutujúcich. Po diskusii študenti z vonkajšieho kruhu komentujú svoje pozorovania a hodnotia svoje pocity. Pri metóde otvoreného akvária zostávajú v prostriedku 2 stoličky neobsadené. Kedykoľvek v priebehu diskusie sa môže ktorýkoľvek člen z vonkajšieho kruhu premiestniť na voľnú stoličku a zapojiť sa do diskusie. Táto vyučovacia metóda vedie k nácviku objektívneho pozorovania celého procesu.

Možné využitie: pri výučbe problematiky prejavov aktívneho počúvania a pri zistení kvality komunikácie napr. v ošetrovateľskom procese.

- **Kruhy (rounds)** - študenti sedia v kruhu a vyjadrujú sa k danej téme jeden po druhom. Metóda kruhu môže byť využitá na mnohé účely**:** - na hodnotenie; na riešenie problému; na pozitívnu motiváciu; na zoznamovanie.

Možné využitie: pri neverbálnej komunikácii, keď chceme vyskúšať a vyjadriť pocity vyvolané nezáujmom inej osoby. Túto metódu môžeme využiť v úvodných hodinách pri zoznamovaní sa študentov.

- **Snehová guľa (snowballing)** - začína sa tým, že študenti dostanú individuálny čas na premyslenie danej témy a potom o nej diskutujú najskôr v dvojici, potom vo štvorici …… skupiny sa spájajú tak dlho, až sa vytvorí celá skupina. Práca v malých skupinách znižuje aktivitu dominantných študentov.

Možné využitie: devalvácia, elevácia v sociálnej komunikácii.

- Pri všetkých aktivizačných metódach nesmieme zabúdať ani na metódy **reprodukčné**, napr. **inštruktáž,** ktorá sa realizuje pred začatím pracovnej úlohy. Skupinovú inštruktáž uplatníme vtedy, keď sú žiaci rozdelení do skupín. Priebežná inštruktáž je predovšetkým individuálna.
- V súvislosti s modelovými situáciami je vhodné využiť pri výučbe aj metódu **demonštračnú,** napr. premietnutím filmu v kombinácii s metódou pozorovania a rozhovoru.
- **Situačné metódy** - predmetom analýzy je ucelená reálna situácia konfliktnej povahy zo života resp. praxe. Cieľom je vecný rozbor situácie, jadra problému, ale i rozbor správania aktérov tejto situácie.

Táto metóda sa dá použiť pri výučbe problematiky asertivity a rôznych druhov správania.

- **Inscenačná metóda** - vychádza z princípu situačnej metódy, vyžaduje praktické simulovanie a hranie určitej situácie. Táto metóda vyžaduje komunikačné činnosti a všeobecne precvičuje praktické uplatnenie teórie v modelových situáciách. Podstatou môže byť problém vyplývajúci z konkrétnej situácie, napr. vo vzťahu sestra a pacient, učiteľ

musí zadať študentom východiskovú situáciu a inštruktáž. Po ukončení má nasledovať diskusia.

- **Metódy samostatného štúdia** - sú individuálnym procesom osvojovania učiva, pri ktorom využívame napr. metódu práce s textom, učebnicou, knihou. Pri tejto metóde môžu študenti využívať dostupné informácie z publikácií a odborných kníh v knižniciach a taktiež poznatky môžu získať prostredníctvom internetu.

Možné využitie: metódy workshopu pri tvorivej diskusii v malých skupinách, pri problematike výučby zdravého presadzovania sa.

2 Záver

Cudzojazyčné odborné znalosti patria ku kľúčovým kompetenciám každého jednotlivca a významnou mierou rozhodujú o jeho úspešnom uplatnení sa v profesionálnej konkurencii. Učenie sa odborného jazyka je zložitým a komplexným procesom, a preto na jeho zvládnutie používame rôzne prístupy a metódy. Zlepšovanie sa spolupráce študenta a učiteľa v prostredí, v ktorom je študent vedený k samostatnosti, je indikátorom relatívne vysokej motivácie učiť sa odborný jazyk. Pri výbere vyučovacích motivačných metód neexistuje najefektívnejšia, univerzálna vyučovacia metóda, na akúkoľvek vyučovaciu hodinu. Každá vyučovacia metóda má svoje kladné i záporné stránky. I napriek tomu, že poukazujeme na motivačné, tvorivé metódy, ktoré sa dobre uplatňujú pri výučbe odborného jazyka, nepopierame efektívnosť metód slovných, ktoré umožňujú v najkratšom čase odovzdať rozsahom veľkú informáciu, predložiť študentom problém a rozvíjajú abstraktné myslenie študentov. Názorné metódy zvyšujú efektívnosť vyučovania s prevažujúcim názorno - obrazným myslením. Praktické vyučovacie metódy sú nenahraditeľné pri upevňovaní spájania teórie s praxou.

Použitá literatura

1. CIRBES, M. *Všeobecná didaktika pre vyučujúcich na 2. a 3. stupni škôl*. Košice: UPJŠ, 1990.264s. ISBN 80-7097-053-7.
2. GARDNER, R., C. *Social Psychology and Second Language Learning.The Role of Attitudes and Motivation.* London: Edward Arnorld Publishers, Ltd. 1985, 201p., ISBN 0-7131-6425-5.
3. HORŇÁKOVÁ, A. Motivácia učiť sa odborný jazyk. *Kvalita jazykováho vzdelávania na univerzitách v Európe II.*, medzinárodné sympózium-zborník príspevkov. Bratislava: CASAJC, 2008; 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; 12-13.
4. 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.
5. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metódy*. Praha: SPN, 1988, 2. vydanie, s.17.
6. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika.* Bratislava: Iris, 2004.311s. ISBN 80-89018-64-5.

Výzkumný záměr, projekt

Príspevok bol vytvorený v rámci projektu KEGA MŠ SR 049PU4/2012 „*Implementácia moderných technológií do výučby odborného cudzieho jazyka”.*

Kontaktní údaje

RNDr. Anna Horňáková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, Ústav jazykových kompetencií, Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania

ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Tel: +421 903 611 772
email: anna.hornakova@unipo.sk

RODZINA: TRADYCJA, DZIEDZICTWO KULTUROWE A KULTURA GLOBALNA

FAMILY: TRADITION, CULTURAL HERITAGE AND THE CULTURE OF GLOBAL

Daniel Wiśniewski

Abstrakt:

Dbałość o kondycję i właściwe funkcjonowanie rodziny jest zadaniem priorytetowym dla państwa, społeczeństwa i jego różnorodnych organów oraz samych członków rodzin, którzy powinni zabiegać o swój rodzinny dobrostan. Kształtowanie się modelu współczesnej rodziny polskiej jest procesem o charakterze stałym, złożonym i dynamicznym, w którym szczególną rolę odgrywa edukacja obywatelska.

Słowa kluczowe: *rodinu, tradice, kultura, globalizace, teenager*

Abstract

Care for the health and proper functioning of the family is a priority task for the State, the society and its various bodies and members of the families themselves who should solicit your family welfare. The evolution of contemporary Polish family model is a process of constant, complex and dynamic.

Keywords: *family, tradition, culture,globalization, teenager*

1.1 Współczesna rodzina

Rodzinę tradycyjnie definiuje się jako parę małżeńską posiadającą dzieci. Jednocześnie określenie, czym jest rodzina, nastręcza wiele trudności, zarówno psychologom, socjologom, jak i pedagogom. Trudności te wynikają stąd, iż odpowiednia definicja powinna zawierać wszystkie formy życia rodzinnego, charakterystyczne dla społeczeństw różnych kultur, okresów historycznych i ustrojów. Definicja powinna też obejmować wszystkie typy rodzin : powstałe w wyniku wymiany pierwotnych partnerów w małżeństwie na nowych, małżeństwa z dziećmi adoptowanymi czy tzw. rodziny zastępcze, rodziny grupowe, zrekonstruowane. Rodzinę określa się także ze względu na jej strukturę wewnętrzną, jako układ pozycji, wzajemnych stosunków międzyludzkich i międzypokoleniowych, kierowanych zespołem norm i wartości. Wartości i normy są przepisami wskazującymi, jak powinien zachowywać się członek danej społeczności czy danej grupy. Obowiązują one wszystkich członków grupy bez względu na to, jaką pozycję w tej grupie zajmują.

1.2 Wartości i tradycje we współczesnej rodzinie

Wartości życia rodzinnego są przez Polaków szczególnie cenione, wiele osób w swym systemie wartości stawia je na pierwszym miejscu, a szczególnie samą rodzinę jako wartość. Wartości te tkwią głęboko w realizowanych wzorach życia rodzinnego. W okresie ostatnich kilkudziesięciu lat zmalała w Polsce w życiu rodzinnym rola tradycji, mimo że jest nadal dostrzegalna; nastąpiło dość znaczne przesunięcie ról i pozycji społecznych w rodzinie - w tym ewidentne obniżenie się pozycji społecznej męża i ojca. Emocjonalno-ekspresyjne relacje

w małżeństwie nabrały nieco znaczenia, ale ograniczane były u nas wydatnie narastającymi sukcesywnie trudnościami w wypełnianiu funkcji materialno-ekonomicznej, opiekuńczo-zabezpieczającej, integracyjnej oraz socjalizacyjno-wychowawczej.

Rodzina polska w swojej tradycji ma liczne święta, najczęściej są one nierozerwalnie związane ze świętami religijnymi. Do najbogatszych w tradycje świąt, obchodzonych najbardziej uroczyście, należą Boże Narodzenie i Wielkanoc, dalej Wszystkich Świętych z dniem zmarłych i Boże Ciało. Są to święta religijne i jednocześnie rodzinne. Do najważniejszych świąt typowo rodzinnych, które są mocno związane z religią, należą takie związane z wydarzeniami progowymi, jak ślub i wesele, narodziny dziecka, jego chrzest i pierwsza komunia święta, śmierć oraz pogrzeb. Aż trzy z wymienionych są skoncentrowane na dziecku, czyli podkreślają jego wartość w polskiej kulturze.

Najważniejsze święta państwowo – narodowych dla Polaków to rocznica ustanowienia Konstytucji 3 Maja oraz Narodowe Święto Niepodległości. Obydwa mają charakter świąt publicznych.

Wymienione święta rodzinne, religijne, i państwowe są ściśle powiązane z całościową kulturą polską i europejską, z chrześcijaństwem, dzięki czemu posiadają bogatą symbolikę, rozbudowaną obrzędowość i trwałość. Od wieków są wzbogacane w symboliczne przedmioty i zachowania, dzięki czemu stanowią integralną część polskiej kultury. Obchodzenie świąt w rodzinie jest niezmiernie ważne dla procesu socjalizacji ze względu na treści i formy, jakie są z nimi związane. Dzięki nim członkowie rodziny uświadamiają sobie swoje w niej miejsce, uczą się uprawnień i obowiązków, zakorzeniają się w rodzinę, a poprzez nią w społeczność lokalną i regionalną, w kulturę całego narodu i społeczeństwa. Święta są bowiem ważnym elementem i nośnikiem tożsamości społecznej i kulturowej.

Specyficzną cechą świąt i zwyczajów z nimi związanych jest brak radykalizmu w ich przemianach. Bywa, że nowe elementy harmonijnie wiążą się z już istniejącymi. Nie porzuca się łatwo symbolicznych przedmiotów i zachowań, nawet wtedy, gdy dla tych, którzy je praktykują, straciły dawne znaczenie. Dlatego też, jeżeli jakaś polska rodzina straciła więź z religią, to zachowuje zwyczaje bożonarodzeniowe, pełne religijnej i narodowej wymowy, mimo że jej członkowie nie rozumieją już ich treści. Zwyczaje podobnie jak język są ważnym elementem polskiej tożsamości. W nich zawierają się nasze dzieje, ideały, dążenia, wierzenia, charakter stosunków społecznych. Dlatego ich przestrzeganie jest przejawem kontynuacji kultury narodowej i jej wspaniałym nośnikiem. Rodzina odgrywa tutaj rolę swoistego pomostu pomiędzy dawnymi i nowymi latami oraz pomiędzy jednostką i narodem. Przez to zaś, że pielęgnowane w niej zwyczaje przeżywane są bardzo indywidualnie, w niewielkiej grupie, z dużym ładunkiem emocjonalnym, zakorzeniają one jednostkę głęboko w to wszystko, co nazywamy dziedzictwem kulturowym rodziny i narodu.

O kulturze bowiem możemy mówić wówczas, gdy człowiek nauczył się swoje indywidualne doświadczenia przekazywać drugiemu człowiekowi i następnym pokoleniom. Staje się ona wówczas tożsama z tradycją, zarówno historyczną, jak i kształtowaną współcześnie. Człowiek funkcjonuje jakby w trójwymiarze: jako odbiorca – uczestnik kultury, jako twórca kultury i jako ten, który przekazuje dziedzictwo kulturowe. Można więc uznać, że przekaz dziedzictwa kulturowego jest pierwszym i podstawowym warunkiem trwania kultury. Przekazywanie dziedzictwa kulturowego odbywa się przede wszystkim poprzez przyjęcie wartości tkwiących w bezpośrednim, przyrodniczym i kulturowym otoczeniu człowieka oraz w wyniku zakorzenienia i poczucia więzi.

Można wymieniać wiele wartości, norm i stanów psychospołecznych przekazywanych w dzisiejszej rodzinie polskiej poprzez obchodzone w niej święta i zachowane zwyczaje. Mocno ugruntowane w polskiej kulturze, choć w różnym zakresie przekazywane przez przeciętną w Polsce, są: wartość domu, życie rodzinne i dziecko, silna więź między pokoleniami i

krewnymi, wysoka pozycja kobiety i matki, religijność przepełniona silną emocjonalnością, racjonalność dopełniania uczuciowością, intymność domu połączona z otwartością na sprawy publiczne, gościnność (spontaniczna, bezpośrednia, wylewna, wspaniałomyślna, ofiarna, pogodna, czasami także nachalna, wolność i indywidualizm uspołeczniony.

Tradycyjną typową cechą Polaków jest poszanowanie dla rodziców, poczucie silnej więzi z nimi i ich rodzicami, czyli własnymi dziadkami. Z tradycji wywodzi się również silna więź - zwłaszcza emocjonalna i towarzyska z bliższymi krewnymi z linii bocznej (usamodzielnionych braci i siostry). Zaznaczyło się też u nas, w naszej tradycji narodowej zespolenie tradycji rodzinnych z patriotycznymi. Jest to zapewne w znacznej mierze dziedzictwo narodu żyjącego dłuższy czas pod zaborami - i to w okresie, kiedy w Europie formowały się silne uczucia narodowe. Nie mając własnego państwa oraz odczuwając niedobór własnych instytucji kulturalnych, oświatowych i politycznych, nasi pradziadowie uczynili z rodzin bastion polskości socjalizujący poszczególne pokolenia. Tutaj przekazywano z pokolenia na pokolenie mowę ojczystą, narodowe tradycje i obyczaje, uczono historii Polski i pieśni powstańczych, wpajano przekonanie o konieczności odrodzenia ojczyzny. Rodziny polskie znajdowały się też przez wiele wieków w kręgu silnego oddziaływania tradycji religijnych, związanych szczególnie z religią katolicką, najbardziej u nas rozpowszechnioną. Oddziaływała ona na normy i wzorce życia rodzinnego, moralność i obyczajowość rodzinną.

1.3 Tożsamość narodowa, dziedzictwo kulturowe młodego pokolenia

Polskiej tożsamości i patriotyzmu nie zniszczyli ani zaborcy, ani okupanci. Można zatem mieć nadzieję, że i dzisiaj uczestnicząc w procesach jednoczenia Europy, globalizacji oraz korzystając z kultury popularnej, zachowamy polską tożsamość i będziemy potrafili wypracować godne miejsce wśród narodów z własną tożsamością. Piastowane w rodzinach tradycje kulturowe są istotnym warunkiem pojawiania się procesów autonomizacyjnych społeczeństwa polskiego.

Dziedzictwo kulturowe oznacza dobra kulturowe, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie. W efekcie stają się nimi „wszystkie wartości, które przejmuje się w spadku od wcześniejszych generacji, a więc zarówno te bardziej uznawane i cenione, jak i te, które mogą być niepożądane i odrzucone (…). Współczesność wzmacnia, wyzwala, ale i wymusza potrzebę sięgania do dziedzictwa kulturowego traktowanego do niedawna jako konserwatyzm, ludowość zacofanie, parafiańszczyzna czy zaściankowość (…). Ważna staje się ochrona własnej tożsamości, ustawicznie jej definiowanie dzięki przywołaniu pamięci o przodkach i bliskich, z drugiej – uwzględnianie teraźniejszości i przyszłości (...).

Najmłodsze pokolenie z jednej strony próbuje sięgać po elementy dorobku kulturowego generacji starszych, traktując przekaz tradycji jako podstawę integracji grupy, uznania i szacunku dla jej wartości, z drugiej zaś wydaje się nie dbać o nie, wykazując obojętność i deklarując, że odczucia wywoływane przez świadomość przynależności do grupy narodowej nie mają znaczenia. Rezygnują więc z tradycji na korzyść życia konsumpcyjnego i „kultury typu instant", tymczasowości i natychmiastowości. Symbolem tej kultury jak pisze Zbyszko Melosik jest triada *fast food, fast sex, fast car*. W kulturze tej media nieustannie zalewają nas informacjami, przed którymi jednostka często nie potrafi się obronić, a do tego określone wartości tracą na znaczeniu ze względu na szybkość zachodzących zmian oraz utratę układów odniesienia, jakim były stabilne pojęcia, tradycja, kategorie, teorie i tym podobne.

Tożsamość młodego człowieka jest więc w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w większym przez kulturę globalną, popularną i ideologię konsumpcji. Można też zauważyć, że młodzież w przeciwieństwie do pokolenia

dorosłych zajmuje stanowiska konserwatywne, bardziej pryncypialne, rygorystyczne i odrzucające liberalizm.

Świat, w którym żyjemy, nieustannie się zmienia. To co jeszcze wczoraj było wartością, dziś odchodzi w zapomnienie. Ponowoczesność, której młody człowiek musi stawić czoło, zmusza go do dostosowania się do zmian. Tempo życia jest coraz większe , a to sprawia, że młodzież nie ma czasu, aby zastanowić się, w jakim kierunku ich życie zmierza. Obecnie młodzież nie pyta o cel i zasadność zmian, nie myśli o konsekwencjach, jakie przynosi życie w zglobalizowanej, płynnej rzeczywistości. Bo dziś ważne jest nie, aby być, ale by mieć – i to jak najszybciej.

Młodzież przełomu wieków jest nową generacją, inną od wcześniejszych pokoleń swoich rówieśników. Jej specyfika i odmienność ma swoje źródła w sytuacji społeczno – kulturowej, politycznej oraz gospodarczej naszego kraju, Europy i świata, będącej zarazem ważnym punktem odniesienia. W warunkach przyśpieszonych zmian związanych z procesami globalizacyjnymi i transformacyjnymi, uległ i nadal ulega zachwianiu tradycyjny porządek wartości – bardziej akceptowane zaczynają być te spośród nich, które odnoszą się do konkretnych sytuacji ludzkich, społecznych i ekonomicznych. Obserwacja życia społecznego wskazuje na związek między współczesnym kryzysem kulturowym a kryzysem orientacji i zdolności wartościowania młodego pokolenia, którego świat wartości jest w dużym stopniu osadzony na nowej kulturze, co nie pozostaje bez wpływu na jego sposób życia. Współczesną młodzież nie łączy wspólny światopogląd, aksjologia i kod komunikacyjny.

1.4 Globalny nastolatek

Powstanie globalnej kultury młodzieżowej powoduje, że nastolatki na całym świecie są znacząco bardziej podobne do siebie wzajemnie niż do pokolenia swoich rodziców. Globalna kultura popularna i globalna komunikacja, działając w poprzek granic i kontynentów, rozpraszają różnice narodowe, państwowe, etniczne i językowe: współczesny nastolatek zwykle dobrze posługuje się językiem angielskim, choć nie przywiązuje wagi do poprawności gramatycznej.

Globalny nastolatek jest bardzo pragmatyczny, łatwo się komunikuje, jest maksymalnie tolerancyjny dla różnicy, odmienności i wszelkich paradoksów. Jednocześnie cechuje go sceptycyzm wobec idei głębszego zaangażowania: nie ma zamiaru dokonywać jakiejkolwiek rebelii, zmieniać świata w imię jakichkolwiek alternatyw. Akceptuje powierzchowność, kulturę typu instant, pełną sprzeczności i nie dającą jasnych odpowiedzi, powodującą konieczność „przeskakiwania" do wciąż nowych jej przejawów. Stąd socjologowie mówią o „braku rdzenia tożsamości" lub o „tożsamości przezroczystej" – całkowitej niewrażliwości na różnice kulturowe i dostrzeganiu wyłącznie tego, co „wspólne", a zatem równoznaczne z tym, co „europejskie". Współczesna „westernizacja" świata pozwala osobie żyjącej według tego modelu funkcjonować perfekcyjnie w dowolnym zakątku globu: może ona zmieniać miejsca zamieszkania, kontynenty i kultury, byle dawały jej one odpowiedni komfort psychiczny i materialny – w sensie prowadzenia „europejskiego stylu życia", widzianego przez pryzmat międzynarodowych lotnisk, dobrych hoteli i restauracji, supermarketów. „Przezroczysta" tożsamość staje się warunkiem kulturowego przetrwania.

Można stwierdzić, że globalny nastolatek jest na „nieustannych wakacjach" od znaczeń i wartości typowych dla jego własnej społeczności i kultury. Prawdy i wiedza, które otrzymuje od rodziców, szkoły czy społeczeństwa, są nieustannie kwestionowane (relatywizowane) przez odmienne formy prawdy i wiedzy. Trudno więc go przekonać do jakiejkolwiek idei czy ideologii, ponieważ intuicyjnie postrzega ją jako historyczną i lokalną konstrukcję (…). Globalny nastolatek nie ma jakiegokolwiek z góry przyjętego schematu rzeczywistości, w który wpisywałby nowe (kulturowe) krajobrazy, doświadczenia czy wydarzenia.

Globalny nastolatek, który znakomicie wpisuje się w kulturę typu *all inclusive*, stanowiącą apogeum kultury konsumpcji i swoistą soczewkę pewnych charakterystycznych dla niej tendencji, które w oczywisty sposób wiążą się z przemianami wielokulturowego globalnego świata, wzbudza rozliczne kontrowersje. Dla jednych jest postacią zdecydowanie pozytywną. Ich zdaniem to, że potrafi się odnaleźć w każdych warunkach kulturowych, pozwoli mu uniknąć frustracji i alienacji oraz odnosić społeczne sukcesy. Drudzy oceniają go jako postać wręcz smutną – powierzchowną, a przede wszystkim pozbawioną dziedzictwa narodowego i państwowego. W ich opinii jest skazany na dryfowanie przez kultury i znaczenia, niezdolny do głębokich przemyśleń; nie posiada on wyrazistej tożsamości. Zdolność do nieustannej adaptacji, która dla pierwszej grupy stanowi wartość i zaletę, dla drugiej przesądza o dramacie tożsamościowym i nie podejmuje się dokonać jakichkolwiek rozstrzygnięć w tej kwestii.

Wychowanie do wartości i edukacja patriotyczna w nowych realiach społeczno – kulturowych, w których żyje młode pokolenie Polaków w kraju i za granicą, to jeden z ważniejszych kierunków […] nauk humanistycznych i społecznych.

Kultura, która nie potrafi utrzymać harmonii młodością między a starością, traci swój instynkt samozachowawczy, przez co jest zagrożona, słaba i może ulec samounicestwieniu. Aby do tego nie dopuścić, należy na bazie pokoleniowej generować określoną formę energii, szukać sposobów jej przenoszenia, chronienia i usensownienia. Dzięki niej można wytwarzać pozytywne wartości, symbole, zasady edukacyjne i metody przekazu. Generowanie etosu, generowanie pewnego stylu życia, określonych norm jest wyzwaniem i zadaniem współczesnej edukacji, w której szczególna rola przypada edukacji obywatelskiej. Na tę ostatnią składają się z jednej strony działania mające charakter poznawczo – emocjonalny, których celem jest kształtowanie poglądu na świat oraz rozwijanie postaw i uczuć patriotycznych, obywatelskich i społecznych, z drugiej zaś strony działania przygotowujące do praktycznego funkcjonowania w życiu społecznym i państwie, zgodnie z zasadami demokracji.

Bardzo znaczące we współczesnej edukacji obywatelskiej jest łączenie aspektów społecznych, politycznych i prawnych. Niezmiernie istotna jest edukacja regionalna i międzykulturowa, której nie można pominąć.

Literatura:

1. Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, ISBN 978-83-7611-325-8.
2. Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B., *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, ISBN 83-89518-30-9.
3. Lewowicki T., Szczurek – Boruta A., Grabowska B., *Społeczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2009, ISBN 978-83-7611-471-2.
4. Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Impuls, Kraków 2013, ISBN 978-83-7850-475-7.
5. Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, ISBN 978-83-60501-09-2.
6. Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, ISBN 83-89574-43-8.
7. Nikitorowicz J., *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?,* Impuls, Kraków 2013, ISBN 978-83-7850-177-0.

8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, ISBN 83-89501-19-8.
9. Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, ISBN 83-232-1223-6.
10. Tyszka Z., *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, ISBN 83-232-1134-5.

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

KVALITATÍVNA ANALÝZA VNÍMANIA SOCIÁLNO-PSYCHOLOGICKÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA Z POHĽADU LEKTORIEK CUDZIEHO JAZYKA

QUALITATIVE ANALYSIS OF TEACHERS SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPETENCES PERCEPTION FROM THE VIEWPOINT OF A FOREIGN-LANGUAGE LECTURER

Zlatica Jursová Zacharová

Abstrakt

Sociálno-psychologické kompetencie patria medzi kľúčové kompetencie učiteľa. Článok referuje o čiastkovom výskume, ktorého cieľom bolo analyzovať interview so špeciálne zaškolenými matkami/učiteľkami do metodiky naratívneho formátu prispôsobeného pre vyučovanie cudzieho jazyka najmenších detí. Bolo sledované, ako učiteľky/lektorky pracujúce v súkromnej sfére s malými deťmi v predškolskom veku, vnímajú kompetencie učiteľa a prácu učiteľa. Z analýzy vyplynulo, že lektorky, ktoré nevyštudovali pedagogický smer, považujú možnosť učiť cudzí jazyk za lukratívnu prácu a vnútorne sa identifikujú s rolou učiteľky. Medzi najdôležitejšie vlastnosti učiteľa – okrem odbornej kompetencie, ktorú považujú za samozrejmú pre konkrétnu aprobáciu, zaraďujú ľudskosť, spravodlivosť, schopnosť mať rád deti a dôslednosť.

Kľíčová slova: *sociálno-psychologické kompetencie, učiteľ, lektor*

Abstract

Socio-psychological competence are the key competence of a teacher. This paper reports on a partial research aimed to analyze interviews with a specially trained mothers / female teachers in the methodology of narrative format adapted for teaching a foreign language to small children. It was observed how a teacher / lecturer, working in a private sector with young children in preschool age, perceive competence of a teacher and teacher's work. The analysis showed that a lecturer that does not have pedagogical education, considered the opportunity to teach a foreign language as a lucrative job and internally identified with the role of a teacher. Among the most important characteristics of a teacher - in addition to professional competence, which they take for granted for a particular approbation - they classified humanity, justice, the ability to love kids and consistency.

Key words: *Socio-psychological competence, teacher, lecturer*

1 UČITEĽ A JEHO KOMPETENCIE

Učím správne? Čo by som mohol pre žiakov urobiť? Mám vytvorený so žiakmi dobrý vzťah, rozumieme si?

Počas praxe učiteľa sa v začínajúcom období objavujú pravdepodobne podobné otázky. Začínajúci učitelia by mali byť dostatočne odborne erudovaný, no pri riešení interpersonálnych konfliktov, problémových detí alebo vytváraní klímy triedy sa len ťažko môžu spoliehať na svoje zručnosti, skúsenosti a prax, získanú počas štúdia na vysokej škole, (Sokolová, 2013, Lemešová, 2013).). Pre začínajúce učiteľa je prvého jeden a pol kritického z pohľadu adaptovania sa na prácu v triede a administratívneho zaťaženia učiteľa. V odbornej

literatúre sa pod pojmom učiteľ bežne rozumie pedagogický zamestnanec školy, ktorý vychováva a vzdeláva deti v inštitucionálnom prostredí a spĺňa kvalifikačné predpoklady ukladané zákonom (317/2009). V anglickej literatúre slovo teacher (učiteľ) označuje osobu (vec), ktorá niečo učí, špeciálne osobu, ktorej pracovnou náplňou je učiť študentov niečomu (Merriam Webster).). V takomto širšom zmysle pojmu by sme mohli hovoriť aj o lektoroch, ktorí pracujú s malými deťmi v súkromných jazykových školách, alebo centrách ako o učiteľoch, pretože pre deti a ich rodičov často reprezentujú učiteľov nezávisle od ich dosiahnutého vzdelania, dĺžky či typu aktivity, ktorú s deťmi vykonávajú. Nevyhnutnou podmienkou pre prácu s deťmi je utvárať podmienky pre efektívne vyučovanie (Jursová Zacharová, 2011, 2013), čo je umožnené, len ak je učiteľ kompetentný pre prácu s deťmi. Odhliadnuc od odborných kompetencií, ktoré sa líšia v závislosti od typu činnosti, alebo aprobácie, je potrebné aby učitelia rozvíjali svoje didaktické kompetencie a predovšetkým kompetencie umožňujúce vytvorenie vzťahu so žiakmi a prácu s triedou. Lemešová, Sokolová a Cabanová (2012) sa pre kategorizovanie sociálno-psychologických kompetencií inšpirovali modelom Paytona a taxonómiou výchovných cieľov D. B. Kratwohla a kol :

- **intrapersonálne kompetencie** zahŕňajú sebapoznanie, sebahodnotenie, sebareflexiu a sebaakceptáciu,
- **interpersonálne** kompetencie ako sociálna percepcia, aktívne počúvanie, verbálne a neverbálne komunikačné zručnosti a spôsobilosti spojené so sociálnymi interakciami a riešením interpersonálnych konfliktov
- **kompetencie spojené s riadením triedy** obsahujú senzitivitu k skupinovej dynamike, reagovanie v súladne s profesijnou etikou, podnecovanie skupinovej kohézie a pozitívnej klímy v triede a zvládanie problémových situácií v skupine
- **sociálno-inkluzívne kompetencie** pod ktorými rozumejú senzitivitu k inakosti, empatiu, akceptáciu a adaptáciu (Lemešová, Sokolová a Cabanová, 2012).

Do akej miery reflektuje vyššie navrhovaný teoretický model sociálno-psychologických kompetencií s vnímaním učiteliek voľnočasových aktivít krúžkov cudzích jazykov kompetencie učiteľov/učiteliek? V nasledujúcich riadkoch sú analyzované výpovede účastníčok interview vo vzťahu ku kompetenciám učiteľa a zároveň je položená otázka, aké rozdiely si uvedomujú títo učitelia medzi svojim postavením a postavením učiteľa v štátnej škole s plnou kvalifikáciou.

2 ÚČASTNÍCI A PRIEBEH VÝSKUMU

Vo výskume je analyzovaných 5 pološtrukturovaných rozhovorov s absolventkami inovatívneho vzdelávania zameraného na didaktiku cudzojazyčnej výučby detí pomocou metódy naratívny formát. Lektorky touto metódou v čase rozhovoru učili približne rok až tri roky. Najmladšia účastníčka rozhovoru mala 32 rokov a najstaršia 42. Z hľadiska pôsobenia jedna účastníčka žije v Bratislave, dve v širšom okolí Bratislavy a dve v mestách na strednom Slovensku. Mená účastníkov rozhovoru sú z dôvodu zachovania anonymity pozmenené a začínajú všetky na písmeno L.

Každá účastníčka už pred tréningom a vzdelávaním pre cudzojazyčnú výučbu pracovala s deťmi, či dospelými v rámci voľnočasových kurzov, pričom pôvodne pracovali v kancelárii v ekonomickej sfére. Tri účastníčky majú ukončené vysokoškolské vzdelanie a dve účastníčky absolvovali pedagogické vysokoškolské vzdelanie s aprobáciou pre cudzie jazyky. Rozhodnúť sa pre učiteľstvo bolo pre nich otázkou zmyslu, naplnením svojej potreby po

realizácii a sebaaktualizácii. Troman, Woods (2009) označili takýchto učiteľov ako **Self-Initiated Turners,** teda meniacich zamestnanie z vlastnej iniciatívy.

„… keď som išla na vysokú školu, tak som si zámerne zvolila učiteľstvo, ale hneď po výške som nešla učiť, no po roku práci v kancelárii som úporne hľadala učiteľské miesto. …počas toho, ako som robila niečo úplne iné, mi niečo chýbalo. Tak som začala rozmýšľať, čo som kedysi chcela, čo mi chýbalo a potom som začala učiť v jazykovke.“ (Laura)

Aj druhá pedagogicky vzdelaná účastníčka popisuje podobne svoje rozhodnutie stať sa učiteľkou. Podobne ako Laura cítila, že ju ekonomická práca v kancelárii nenapĺňa a túžia po niečom zmysluplnejšom.

„Rozhodla som sa pre učiteľskú profesiu v jednej nemenovanej firme, kde som v tom čase robila účtovníctvo a zistila som, že sedenie v kancelárii nie je moja dráha, moja cesta, ktorou by som sa chcela uberať a vedela som, že by som chcela robiť s malými deťmi…. Hovorila som si, že chcem robiť niečo zmysluplné.“ (Lea)

Ďalšie dve účastníčky začali pracovať s deťmi po narodení svojich detí. Táto skutočnosť korešponduje aj s výskumom Tromana a Woodsa (2009), ktorí zistili, že hlavným bodom zlomu pre zmenu kariéry v prospech učiteľstva je u žien narodenie vlastného dieťaťa. Podľa autorov pri učiteľstve v oveľa menšej miere dochádza k napätiu medzi pracovnou dobou a potrebou starostlivosti o rodinu. Týchto učiteľov označili ako **Parent Turners** meniacich zamestnanie z rodinných dôvodov.

„Zvažovala som inú prácu v kancelárii, alebo učiť a rozhodla som sa, že toto je najvýhodnejšie pre moju rodinu,aj z finančného hľadiska aj s tým, že sa môžem venovať naďalej rodine a dieťaťu.“ (Lenka)

Samotná motivácia pracovať s deťmi prichádza u participantiek so snahou vychovávať svoje dieťa čo najlepšie a odovzdávať mu také informácie, ktoré sú pre matku dôležité. Všetky účastníčky interview berú svoje deti na hodiny, ktoré učia. Lýdia hovorí:

„Motivovalo ma k tomu moje dieťa, lebo som chcela byť tam, kde je ona alebo pre mňa sú tie veci dôležité, tak som jej to chcela odovzdať a aj ostatným deťom.“ (Lýdia).

U všetkých účastníčkach sa záujem o učiteľskú prácu prejavoval už v ranom detstve.

Ľubka spomínala: *„Už na základnej škole som chcela učiť, byť učiteľkou. Len ten život ma odviedol iným smerom, ale vždy to bola moja túžba. Mala som pocit vo vnútri, že chcem byť učiteľkou…*“

Nie len Ľubka, ale všetky účastníčky sa priznali, že v detstve chceli byť učiteľkami a hrávali sa na učiteľky. Ich rozhodnutie vydať sa inou cestou bolo ovplyvnené rozhodnutím rodičov (Ľubka, Lýdia), alebo z dôvodu, že hoci rozmýšľali nad učiteľstvom, nemali ambície kresliť alebo sa venovať hudobnej výchove (Lenka). Napriek tomu, že pracovali v ekonomickej sfére, absolvovali školenia potrebné pre vedenie kurzov, trénovanie, či prácu s deťmi, čím sa nevedome približovali svojim detským predstavám byť učiteľkou. Táto skutočnosť podporuje zistenie Gavoru (2001), že učiteľská socializácia sa deje už na základnej škole.

Skúmané osoby podrobne odpovedali na voľne položené otázky týkajúce sa ich rozhodnutia stať sa učiteľom, vnímaním svojich silných a slabých stránok pri práci s deťmi a analýzou jednotlivých sociálno-psychologických kompetencií. Rozhovor trval v priemere 40 minút, bol nahrávaný na diktafón a následne prepísaný do písomnej podoby, z ktorej boli extrahované interpretačné kategórie.

3 ÚDAJE A INTERPRETÁCIA

Vzhľadom na cieľ práce bolo interview zamerané na názory účastníkov týkajúce sa učiteľských kompetencií. Vo voľnom rozprávaní učitelia charakterizovali vlastnosti/kompetencie úspešného učiteľa a následne boli konfrontovaní s jednotlivými kategóriami. Boli tiež požiadaní o konkrétne popísanie zážitku/udalosti, na základe ktorej vnímajú kompetenciu ako dôležitú, alebo ako nedôležitú.

- **osobnostné predispozície učiteľa pre prácu s malými deťmi** – kategória bola vytvorená vzhľadom na častosť použitia opisujúcich vlastností učiteľa. (Mať rád deti, byť hravý, otvorený, usilovný, všestranný, kreatívny, zhovievavý, vedieť zaujať, ale aj byť pozitívne nastavený k ľuďom, životu, práci, no na druhej strane popísali aj nutnosť vedieť nastaviť hranice a byť dostatočne prísny, spravodlivý a ľudský). Tieto vlastnosti učiteľa boli identifikovateľné z názorov všetkých účastníčok.

  „Dnes viem, že ak bude mať učiteľ jasné, aké má mať hodnoty v živote, potom bude vedieť byť spravodlivý …. Tak ho budú rešpektovať aj rodičia, aj kolegovia a aj tie deti. ... musí to byť zrelý človek.“ (Ľubka)

- **intrapersonálne kompetencie** – (sebapoznanie a sebaistota v tom, že vie, čo robí a prečo to robí, je dôsledný a vytrvalý v tom čo robí, je si istý, že je expert). Pocit vlastnej hodnoty a istoty je prepojený so zvládnutím a istotou ich odbornej kompetencie – ovládania učiva, ale zároveň sa odvíja aj od dĺžky praxe. Sebahodnotenie ako dôležitú kompetenciu učiteľa spomínajú vo voľnej časti tri učiteľky, ktoře nemajú pedagogické vzdelanie.

  „*Ja si sama seba dosť vážim a tým pádom mi to sebahodnotenie pomáha pracovať s rodičmi a potom je to dobré.*“ (Ľubka)

  „*Pamätám si z akou trémou som predstúpila prvý rok pred deti a pre rodičov, veľa času a síl mi to uberalo, s tým, že som si nebola istá, ako to príjmu. Dnes keď učím, tak viem, že toto funguje takto a … toto ma oslobodilo. ... Byť si istý v tom čo robí, mať vedomie, že naozaj toto funguje, zaberá.*“ (Lýdia)

  Učiteľky s pedagogickým vzdelaním pripisujú tejto kompetencii význam až po dotazovaní sa.

- **interpersonálne kompetencie** - (vedieť komunikovať s deťmi, nadväzovať vzťah, využívať prvky neverbálnej komunikácie, vedieť zaujať deti). Okrem toho je spomínaná aj potreba dobrej komunikácie s rodičmi detí, čo zrejme vyplýva z charakteru práce – učenia malých detí, pričom pre tento typ práce je dôležitý kontakt s rodičom, ktorý pomocu audio a video materiálov zabezpečuje dieťaťu každodenný kontakt s cudzím jazykom.

  „*zistila som, že očný kontakt je veľmi dôležitý a pri každom jednom krúžku, ... , dieťa vyžaduje pozornosť a tú pozornosť mu naozaj zabezpečím pohľadom.*“ (Lenka)

  „*úsmev, pohľad očí, nadšenie, prejavenie živosti a emócií … vloženie sa do tej veci*“ (Lýdia)

  Lektorky konkretizujú niektoré formy neverbálnej komunikácie ako zameranie pohľadu, úsmev, práca s emóciami, ktoré podľa Taeschner (2005) vedú k vytváraniu dobrého vzťahu s dieťaťom a k zabezpečeniu intersubjektivity, čo môže byť pre dieťa dostatočným pozitívnym signálom a môže naštartovať jeho ochotu spolupracovať a komunikovať s učiteľom v cieľovom jazyku (Jursová Zacharová, 2013).

- **sociálno-inkluzívne kompetencie** – (rešpektovať a akceptovať rozdiely detí, umožniť všetkým vyniknúť, schopnosť porozumieť dieťaťu, mať dobrý prístup k deťom). Účastníčky pracujú s malými deťmi a uvedomujú si, rôzne prejavy správania detí, ale aj potrebu individuálnej práce s dieťaťom. Všetky účastníčky uviedli empatiu, akceptáciu a schopnosť mať rád deti ako základnú vlastnosť učiteľa.

  „Myslím, že za najdôležitejší považujem prístup k deťom … naladiť sa na ich rovnakú vlnovú dĺžku…“ (Lenka

  „Rešpektovať, že nie všetky sú rovnaké a akceptovať ich rozdiely, podnecovať ich a možno aj aktivity robiť tak, aby každý mohol vyniknúť... aby všetky deti mohli vyniknúť...“ (Ľubka)

- *„Niektoré deti visia na učiteľke viacej a vyžadujú viacej pozornosti, niektoré menej. Tak treba vycítiť, že ktoré dieťa potrebuje možno viac prístupu.*“ (Lenka)

- **kompetencie spojené s riadením triedy** – boli samostatne spomenuté len u účastníčky, ktorá pracuje v súkromnom školstve a aj to len v kontexte toho, čo potrebuje posilniť, zlepšiť na sebe.

  „Tým, že som začínajúci učiteľ, tak mi uchádzajú také veci, ako napísať dátum na tabuľu, dať pozor, aby si ho všetci zapísali do zošita, skontrolovať, či to čo je zapísané na tabuli, či to majú tak zapísané v zošitoch…“ (Laura)

  Ostatné účastníčky, tieto kompetencie vo voľnom rozhovore nespomenuli a pri navádzajúcich otázkach sa o nich vyjadrili len zbežne, pričom ich prepojili s inými kompetenciami.

  „jednoducho učiteľ sa musí zaujímať o to, aká je pohoda v triede, o to prečo je napríklad dnes Jožko smutný, je to jeho povinnosťou, lebo aj vychováva deti, musí byť kamarát“ (Lea)

  „ja tomu rozumiem ako udržanie disciplíny v triede a zachovanie pokoja. Je to kľúčová vec, aby učiteľ vedel zachovať poriadok v triede, ako náhle toto stratí, tak nič nenaučí“ (Lýdia) a ďalej v inej súvislosti spomína *„musí vytvoriť dobrú atmosféru v triede*“.

  Podľa Lenky pri kurzovom učení malých detí tieto kompetencie navystupujú do popredia, nakoľko na kurzoch sa často nachádzajú aj rodičia, ktorí na dieťa dávajú pozor. Pre každodenné učenie v škole ich však považuje za dôležité. Je pravdepodobné, že nakoľko účastníčky nemajú reálne skúsenosti z každodenného vyučovnia v škole, tieto kompetencie sú pre nich menej podstatné.

Okrem sociálno-psyhcologických kompetencií sa účastničky mali potrebu vyjadriť aj k profesijným a didaktickým kompetenciám učiteľia. Učiteľky, ktoré učia prvý polrok ich považovali za dôležitejšie, jako učiteľky, ktoré učia už dlhšie. Tie ich považujú za samozrejmé a nevenovali im takú pozornosť.

- **didaktické kompetencie** – schopnosť spracovať materiál, prispôsobiť materiál veku a schopnostiam dieťaťa reálne popísala len účastníčka, ktoré pracuje v školstve. Ostatné účastníčky pracujú s materiálom, ktorý majú vo veľkej miere spracovaný a pripravený k použitiu bez nutného didaktického spracovávania. Napriek tomu si hľadajú doplnkové materiály na internete a snažia sa využívať svoju kreativitu a vytvárať deťom zábavné hodiny.

- **odborné kompetencie** – sa čiastočne prelínajú s intrapersonálnymi kompetenciami. Učiteľky poukazovali na skutočnosť, že učiteľ, musí ovládať na výbornej úrovni

učivo, ktoré učí, prípadne jazyk daný jazyk, jeho foneticko-fonologickú stránku, a gramatiku.

„*No tam musí byť profesionál, musí rozumieť predmetu, ktorý učí.*“ (Ľubka)

„*No aj tá odborná kompetencia, že ovládam, čo idem učiť, som v tom expert*“ (Laura)

V priebehu času svojej edukačnej praxe účastníčky prehodnotili niektoré kompetencie a pri práci s malými deťmi považujú za dôležitejšie sociálno-psychologické kompetencie a pozitívne nastavenie učiteľa ako odbornú jazykovú kompetenciu.

„*Úplne na začiatku som myslela – mal by to byť native speaker, najlepší zo všetkých, aby vedel zabaviť a plynule vysvetliť gramatiku. ... Teraz som sa presvedčila, že nemusí byť native speaker, ale naozaj musí mať rád ľudí, deti ... mal by poznať metodiku, aby vedel rozlíšiť, čo žiaci potrebujú, aby vedel vytvoriť dobrú skupinovú atmosféru, aby sa to dobre pracovalo*“ (Ľubka)

„*Tá odborná kompetencia sa trošku posunula v tom, že vždy závisí od vekovej kategórie, alebo vedomostnej kategórie … nemyslím, si, že tá odborná kategória je úplne najdôležitejšia pri nižšom veku … sú dôležitejšie tie sociálna kompetencie a tá schopnosť didaktizovať materiály*“ (Laura)

Najviac sa hodnotili účastníčky ako kompetentné pri sociálno-inkluzívnych kompetenciách a pri osobnostných predispozíciách pre prácu s malými deťmi, vytvorením vzťahu s deťmi a vnímaním ich potrieb. Keďže učia deti vo veku od 2 do 6 rokov, je táto skutočnosť prirodzená. „*Inšpirácia charizmatickou osobnosťou je typická pre mladších žiakov, kým starších žiakov skôr inšpiruje učiteľ ako inštitucionálna autorita*“ (Gavora, 2002, s. 251). Účastníčky si boli menej isté v intrapersonálnych kompetenciách a to predovšetkým tie, ktoré ešte neukončili celé vzdelávanie v naratívnom formáte a mali za sebou menej praxe ako staršie kolegyne. Podčiarkujú aj dôležitosť tréningov, vzdelávania, praxe ale aj spätnej väzby zo vzájomných hospitácií pre získanie dostatočných kompetencií pre úspešné učenie čo je v súlade s názormi odborníkov (Lemešová, 2013; Sokolová, 2013).

„*Lebo treba aj tréning, nedá sa všetko vyčítať z kníh. Na tomto treningu mi veľmi pomohlo, že sme to všetko prerozprávali, každý príbeh sme prešli bod po bode, skúšali sme si to …v praxi som cítila, že mám prípravu za sebou.*“ (Ľubka)

„*…až po tréningu* (po druhom roku učenia) *som prišla na to, čo je dobré…*“ (Lenka)

Učiteľky samé vnímajú potrebu rozvíjať si svoje kompetencie, odborne rásť, pričom ďalšie vzdelávanie je pre niektoré náročnou záležitosťou, pre iné výzvou a podnetom. Všetky tvrdili, že pre vlastný odborný rast je potrebné získavanie spätnej väzby od detí, rodičov, kolegov, alebo iného odborníka.

3.1 Spokojnosť s vnímaním pozície učiteľa

Lektorky sa celkovo identifikovali s rolou učiteľky a so svojim postavením učiteľky sú spokojné, pričom ale vidia rozdiel medzi svojim postavením a postavením učiteľa v štátnych školách, prípadne všeobecným vnímaním postavenia učiteľa.

„*Ja neučím na slovenskej škole, je to iný typ školy a mám pocit, že aj rodičia si nás tam vážia a berú nás ako partnerov pri výchove svojich detí.*“ (Laura)

„*Ja osobne spokojná som. Verím, že sú školy, kde je učiteľom super, učiteľ v nich má príležitosť.*“ (Lýdia)

Ak by sa mali rozhodnúť opätovne, rozhodli by sa pre prácu, ktorú robia a pre metódu, ktorú si zvolili. Napriek identifikácii s rolou učiteľa konštatovali, že by sa nechceli dostať do pozície bežného učiteľa.

„*Ja som spokojná, lebo ja si to* (hodinu) *tvorím ako potrebujem*“ (Ľubka).

Možnosť slobodne tvoriť a byť kreatívna pri vyučovaní rezonovala v odpovediach účastníčok. Práve voľnosť, sloboda a tvorivosť patrili medzi dôvody, kvôli ktorým by necheli učiť v štátnej škole.

„*Ja mám knihu, z ktorej musím použiť možno 3 strany a všetko okolo si môžem vymyslieť – ušiť na mieru detí, čiže ja hľadám, vymýšľam, kombinujem a to je skvelé ...momentálne to vidím ako výhodu.*“ (Laura)

„*Ja sa veľmi teším, že v skutočnosti naozaj učím to, v čo verím. … Ja naozaj vidím, že vyštudované učiteľky od toho svojho povolania ustupujú, lebo to nemôžu robiť ako to oni chcú, lebo školský systém je iný, ja pritom vyštudovaná učiteľka nie som a predsa môžem učiť to, čo ma baví a v čo verím*.“

„*Ale zrejme tá byrokracia, ktorá je v škole, tak to musí byť náročné pre učiteľov, proste sústrediť sa na svoju profesiu, odovzdávať znalosti niekomu a na druhej strane systém funguje inák. Ja by som toto neznášala*.“ (Lea)

Účastníčky považujú svoju pozíciu lektorky/učiteľky cudzieho jazyka pre malé deti za dobre hodnotenú a svoju prácu vnímajú ako exkluzívnu. Na jednej strane je pre nich náročná, pretože si musia zabezpečiť organizačné, účtovné, manažérske a marketingové záležitosti samé a pritom sa od nich vyžaduje pri učení plné nasadenie, no celkovo sa s ňou identifikovali, uspokojuje ich a poskytuje im pocit vyššej hodnoty seba.

„*Ja to beriem ako lukratívnejšiu prácu, túto angličtinu*“ (Ľubka)

„*Byť učiteľom je super, je to naozaj až taká česť. ... Rodič mi donesie dieťa, zverí mi ho a ja to vnímam ako prejav dôvery*.“ (Lýdia)

„*Nemyslím, si, že ja ako človek by som vedela robiť niečo iné, vedela, člověk sa naučí kadečo, ale toto je niečo čo ma napĺňa a čo robím rada…*“(Lea)

Podobne ako učitelia vo výskume Gavoru (2002) aj tieto účastníčky potvrdzujú altruistický motív, pre ktorý sa rozhodli učiť ako napr.: radosť zo sprostredkovávania informácií a zmysluplnosť svojej práce.

„*Mne sa páči to, že človek sa jednoducho rozdáva ostatným. … Ja som možno v týchto veciach iná, ale mne ide o to, pomáhať ostatným, učiť ich niečomu*.“ (Lea)

Učiteľky frustruje nezáujem rodičov o spoluprácu, prípadne nezáujem alebo momentálna indispozícia detí venovať im na hodine pozornosť. Týka sa to skúseností s hyperaktívnymi deťmi na hodine, ktoré občas svojim konaním narúšajú priebeh pedagogického procesu. Účastníčky zároveň vyjadrujú potrebu spätnej väzby od rodičov, detí alebo kolegov, aby sa moli zlepšovať a rozvíjať svoje kompetencie. V rámci absolvovaného vzdelávania majú povinnosť sebahodnotenia pomocou videozáznamu svojej práce - analýzu mirkosprávania v triede, predovšetkým neverbálnych aspektov správania a analyzovať ich vo vzťahu k správaniu sa detí na hodinách, táto skutočnosť je dôležitá pre ich sebahodnotenie a dôveru v svoje schopnosti a kompetencie.

4 ZÁVER

Predkladaný výskum je parciálnou súčasťou projektu VEGA č. 1/0562013 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov, ktorý zozbieral a analyzoval vyše 60 interview začínajúcich učiteľov a učiteľov expertov. Interview analyzované v článku ukazujú, že lektorky cudzieho jazyka považujú za dôležité prevažne intra a interpersonálne kompetencie a sociálno-inkluzívne kompetencie. Kompetencie spojené s riadením triedy sú vnímané síce ako dôležité, no naladenie sa na dieťa a porozumenie dieťatu je u týchto učiteliek považované za dôležitejšie, predovšetkým za schopnosť, ktorú učiteľ potrebuje mať a nedá sa naučiť. V popredí vnímania úspešného učiteľa stoja u nich osobnostné charakteristiky učiteľa týkajúce sa spravodlivosti, ľudskosti, priateľskosti, ale aj pozitívneho nastavenia sa, schopnosti mať rád ľudí a predovšetkým detí.
Napriek tomu, že účastníci výskumu (okrem jednej) nepracujú v školskom systéme, identifikujú sa s rolou učiteľa a svoju prácu berú ako poslanie. Potrebu vzdelávať sa, nachádzať vzájomnú podporu, rady ale aj sebahodnotenie považujú za dôležtijú súčasť osobného a profesionálneho rastu učiteľa.

Použitá literatura

1. BAYER M., BRINKKJAER, U., PLAUBORG, H., ROLLS, S. Introduciotn ot Teacher´s Career Trajectories. In Bayer edt. *Teacher´s Carrer Trajecotires and Work Lives*. Springer. 2009, 1-9, ISBN 978-90-481-2358-2.
2. GAVORA, P. Rozhodnutie stať sa učieľom – pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogická revue*, 2002, 54, č. 3. 240-245 s.
3. JURSOVÁ ZACHAROVÁ Z. Neverbálna komunikácia a jej využitie pri utváraní vzťahu učiteľ-žiak. In *Otázniky rozhodovania: Teória, empíria, život*. Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť pri SAV , 2013. 127-132. s. ISBN 978-80-8127-086-4.
4. LEMEŠOVÁ, M. Sociálno-psychologický výcvik jako súčasť pregraduálnej prípravy učiterľov a učiteliek. . In *Sapera Aude 2013: Pozitívní vzdělávaní a psychologie 3.* – Hradec Králové: Magnimitas, 2013, s. ISBN 978-80-905243-6-1.
5. LEMEŠOVÁ, M. Čo ak je realita ešte horšia … obavy študentov a študentiek učiteľstva. In *Otázniky rozhodovania: Teória, empíria, život*. Bratislava: Slovenská psychologická spoločnosť při SAV. 2013. 188-192 s. ISBN978-80-8127-086-4.
6. LEMEŠOVÁ, M., SOKOLOVÁ, L., CABANOVÁ, K. Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej prírpave učiteľov. In *Sapere Aude 2012: Vzďelávaní s nešní společnosť 2.* Hradec Králové:Magnimitas. 596-604s. ISBN 978-80-904877-9-6.
7. PRUCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
8. SOKOLOVÁ, L. Rozvíjanie sociálnych kompetencií učiteľov a učiteliek v rámci pedagogickej praxe = Developing social-psyhcological comptetences of future teachers through the teachin practice. In *Sapera Aude 2013: Pozitívní vzdělávaní a psychologie 3.* Hradec Králové: Magnimitas, 2013, 482-490 s. ISBN 978-80-905243-6-1.
9. TAESCHNER, T. *The magic teacher*. London: CILT. 2005. ISBN 1 90423 46 0.
10. TROMAN, G., WOODS. P. Poscript to „Careers Under Stress: Teacher Adaptation at a Time of Intensive Reform“. In Bayer edt. *Teacher´s Carrer Trajecotires and Work Lives*. Springer. 2009, 137-142 ISBN 978-90-481-2358-2.
11. Merriam Webster An Encyklopaedia Britanica http://www.merriam-webster.com/dictionary/teacher

12. Zákon č. 317/2009 Z.z. *o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnanoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

Výskumný zámer, projekt
Projekt VEGA č. 1/0562013 Sociálno-psychologické kompetencie v pregraduálnej príprave a ranej pedagogickej kariére učiteľov

Kontaktné údaje
Mgr. Zlatica Jursová Zacharová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
email: zlatica_zacharova@astiret.com

VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE A JEHO VLIV NA UTVÁŘENÍ VZTAHŮ S VRSTEVNÍKY

THE EDUCATIONAL SYSTEM OF HEARING IMPAIRED PUPILS IN THE CZECH REPUBLIC AND ITS INFLUENCE ON SHAPING RELATIONSHIPS WITH PEERS

Veronika Švecová

Abstrakt

Příspěvek s názvem „Výchovně-vzdělávací systém žáků se sluchovým postižením v České republice a jeho vliv na utváření vztahů s vrstevníky“ se věnuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. V současné době mají žáci se sluchovým postižením možnost vzdělávat se formou integrace, nebo mohou navštěvovat systém škol pro žáky se sluchovým postižením. Ačkoli to nemusí být na první pohled patrné, výběr vzdělávací formy může významným způsobem ovlivnit budoucí směřování žáka se sluchovým postižením a jeho vztahy s majoritní společností. Obě vzdělávací formy mohou mít rovněž vliv na utváření partnerských vztahů těchto žáků. Příspěvek se ve svém úvodu bude věnovat historickým aspektům výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením, současnému systému výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice, specifikům vzdělávání žáků se sluchovým postižením a jeho vlivům na utváření vztahů k vrstevníkům.

Klíčová slova: *historické aspekty, vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice, vzdělávání žáků se sluchovým postižením v základních školách pro sluchově postižené, integrace žáků se sluchovým postižením*

Abstract

The paper, entitled "The educational system of hearing impaired pupils in the Czech Republic and its influence on the formation of relationships with peers“is dedicated to the education of pupils with hearing impairment in the Czech Republic. Currently, students with hearing disabilities opportunities to learn either by integration or system can attend schools for pupils with hearing impairment. Although it may not be apparent at first glance, the choice of educational forms can significantly influence the future direction of the pupil with a hearing impairment and its relations with the majority society. Both forms of education may also have an impact on the future development of partnerships pupils with hearing impairment. The paper in its introduction will be given to the historical aspects of the education of students with hearing impairments, the current system of education in the Czech Republic and specifics of education for pupils with hearing impairment and its effects on the formation of relationships with peers.

Key words: *historical aspects of education for pupils with hearing impairment, the current system of education for pupils with hearing impairment in the Czech Republic, the education of hearing impaired pupils in primary schools for the hearing impaired, the integration of pupils with hearing impairment*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

V současné době mohou být žáci se sluchovým postižením vzdělávání v systému „speciálního školství“ ve školách pro žáky se sluchovým postižením, nebo mohou být integrování v běžných základních školách. Můžeme říci, že od roku 1991 prošel vzdělávací systém žáků se sluchovým postižením výraznou změnou, přičemž tyto změny mají progresivní charakter. V tomto textu nebudeme rozebírat, jaké formy vzdělávání jsou pro žáky se sluchovým postižením nejvhodnější, ale zamyslíme se nad tím, jak obě tyto formy mohou ovlivňovat vztahy s vrstevníky, tedy i partnerské vztahy. Musíme si uvědomit, že co může být výhodou, může být zároveň i nevýhodou. Žáci, kteří se vzdělávají v základních školách pro sluchově postižené, jsou v kolektivu stejně sluchově postižených vrstevníků, což jim pozitivně pomáhá vybudovat si zdravý pohled na sebe samotné. S touto formou vzdělávání je však spojen i negativní aspekt, kdy se žák se sluchovým postižením dostává do intenzivnějšího kontaktu se slyšícími vrstevníky teprve v období nástupu na střední školu, popřípadě v období nástupu do zaměstnání. Oproti tomu žáci se sluchovým postižením, kteří jsou od začátku vzděláváni formou integrace, se setkávají se svými intaktními vrstevníky denně. Tato forma při svém správném provedení znamená spoustu výhod pro obě skupiny žáků. Nesprávně provedená integrace může výrazným způsobem poškodit žákovo sebehodnocení, sebevědomí a jeho pozici v očích intaktních vrstevníků. Ať již rodiče zvolí pro své dítě kteroukoli formu vzdělávání, pozitivním zjištěním je jen samotná přítomnost volby vzdělávacích možností, neboť v minulosti byli žáci se sluchovým postižením často staveni na okraj společnosti a jejího zájmu.

2 HISTORICKÝ EXKURZ DO VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Jak uvádí Poul (1995) osoby neslyšící a nemluvící byly ve společnosti vždy nápadné.

2.1 Výchovně-vzdělávací systém osob se sluchovým postižením ve starověku

V počátcích dějin se s neslyšícími osobami vůbec nepočítalo. Osoby „hluchoněmé“ byly často považovány za osoby s duševní poruchou, setkávaly se s řadou neporozumění a překážek. (Poul, 1996). Děti ve starověkém Řecku byly po dovršení věku 6let usmrceny na pohoří Tajgetos. Rovněž ve starověkém Římě bylo zvykem hluchoněmé děti zabíjet. (Hrubý, 1999) Justiniánův Codex – právní dokument z tohoto období – nedovoloval neslyšícím pořizovat závěť. Hluchoněmými se zabývala rovněž církev, neboť řešila, zdali mohou neslyšící přijímat svátost. Teprve okolo roku 1200 umožnila církev neslyšícím uzavírat manželství prostřednictvím posunkové řeči a hluchoněmost nebyla vnímána jako překážka. (Pulda, 1994) Za největšího učence období starověku je považován **Aristoteles**, který byl mimo jiné vychovatelem Alexandra Velikého. Aristoteles se ve svém díle se zabýval metafyzikou, politikou, je považován za zakladatele logiky. Jako první se pravděpodobně zabýval hluchoněmotou. Závěry, které Aristoteles vyslovil, měly pro hluchoněmé nedozírné následky, neboť tvrdil, že vše, co vstupuje do vědomí, musí projít smyslovými orgány, proto chybí-li smyslový orgán, musí člověku chybět i část vědomí. Na základě Aristotelova výroku byli hluchoněmí stavěni na úroveň osob s mentálním postižením, proto se jejich vzděláváním nikdo až do 16. století nezabýval. (Hrubý, 1999) Negativní vliv na hluchoněmé vrhal i sv. Augustin, jeden z církevních otců, který prohlásil ucho za „bránu spasení“. Jiné prameny však uvádějí, že tento církevní otec považoval spasení hluchoněmých za možné.

2.2 Počátky skutečného vzdělávacího systému osob se sluchovým postižením – XVI. století

První osobností, která prolomila Aristotelovo „prokletí“ hluchoněmých, byl **Rudolf Agricola**, který ve svém spise „De Inventione Dialectica“ popsal případ chlapce, který neslyšel, ale naučil se rozumět všemu, co bylo napsáno a své myšlenky rovněž dovedl písemně vyjadřovat.
Za prvního skutečného učitele neslyšících je považován **Pedro Ponce de Leon**. Pedro Ponce de Leon, který byl mnichem benediktinského kláštera, působil jako vychovatel v rodině, kde vychovával děti zatížené hluchotou. Jeho nejznámějším žákem byl Pedro de Velasco. (Hrubý, 1999; Poul, 1996)

2.3 Významné osoby na poli výchovy a vzdělávání osob se sluchovým postižením v 17. století

Významnou osobností na poli výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením v 17. století byl **Juan Pablo Bonet**. Ten nejprve působil v rodině de Vasco jako tajemník, později se ujal role vychovatele. Bonet vydal knihu s názvem „Zjednodušení zvuků a umění naučit němé mluvit“. Tato kniha je považována za první nástin do problematiky vyučování neslyšících.
Výchovou i vzděláváním neslyšících se kromě dvou zmíněných španělských představitelů zabýval i Angličan **John Bulwer**. Tento anglický lékař napsal dvoudílnou knihu s názvem „Chirologia a Chironimoia“. Bulwer byl prvním člověkem, který se systematicky věnoval odezírání.
Proti odezírání ve výchově a vzdělávání sluchově postižených se postavil Angličan **Dalgarno**, který zavrhl odezírání a svůj důraz kladl na čtení a psaní. Vymyslel rovněž prstovou abecedu, která má podobu rukavice s písmenky.
K dalším představitelům, kteří se věnovali vyučování neslyšících, patřil **Johann Konrad Amman**, který vydal latinsky psané knihy „Surdus loquens (Hluchý mluvící)“ a „Dissertatio de Loquea (Pojednání o řeči)“. Ačkoli je tento lékař považován za zakladatele orálního přístupu, připustil, že nejde orálním způsobem vzdělávat všechny žáky se sluchovým postižením. Sám si vybíral jen ty žáky, kteří měli šanci na úspěch. K výuce řeči používal ohmatávání chvějících se hlasivek a jako první popsal užití logopedického zrcadla. (Hrubý, 1999)

2.4 Počátky skutečného vyučování neslyšících

Je třeba si uvědomit, že až do 18. století bylo vyučování neslyšících buď soukromé, nebo církevní a výuka se zaměřovala na neslyšící děti z bohatých rodin. Teprve v 19. století začínají vznikat první „školy“ pro neslyšící.
Zakladatelem prvního ústavu po neslyšící byl **Abbé de l´Epée**, který je patrně nejslavnější osobností na poli vzdělávání neslyšících. Abbe de l´Epée nejprve vyučoval dvě sluchově postižené dívky, v roce 1769/1770 zřídil I. ústav pro hluchoněmé v Paříži. (Poul, 1996). L´Eppé se na rozdíl od svých současníků snažil poskytovat vzdělání co nejširšímu okruhu zájemců, své vyučovací metody netajil a byl průkopníkem znakového jazyka.
Největším odpůrcem Abbe de l´Epého byl **Samuel Heinicke**, který v roce 1778 založil ústav pro hluchoněmé v Lipsku. Na rozdíl od l´Eppého byla jeho metoda přísně orální a znakový jazyk považoval za škodlivý. Protože Heinicke věděl, že je pro neslyšící těžké naučit se vyslovovat hlásky, spojoval jejich výslovnost s chutí. (Hrubý, 1999)
Ústavy pro neslyšící v Paříži a Lipsku doplnil v roce 1779 ústav pro hluchoněmé ve Vídni a záhy vznikaly ústavy další. (Poul, 1996) Na našem území vznikl první Pražský ústav pro hluchoněmé v roce 1786. Postupně se názory na používání orální a manuální metody radikalizovaly, až vyústily v roce **1880** Milánským kongresem, kdy byla ustanovena orální metoda.

2.5 Vzdělávání žáků se sluchovým postižením od počátku 20. století do roku 1991

Dle Hrubého (1999) se první pokusy o zavedení povinné školní docházky pro žáky se sluchovým postižením uskutečnily již ve 20. letech 20. století. Vláda v tomto roce uložila poslankyni Alžbětě Sychravové za úkol, aby vypracovala pro neslyšících návrh na vzdělávání. Poslankyně však zemřela a opětovný zájem o povinnou školní docházku neslyšících se objevil až v roce 1948.

V roce 1948 došlo k zavedení povinné školní docházky neslyšících Zákonem č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (Školský zákon). Zákon č. 95/1948 Sb. jasně stanovil: *„Veškeré mládeži se dostane jednotné výchovy a obecného i odborného vzdělávání na školách, které tvoří jednou soustavu.“* Zákon vymezil devítiletou povinnou školní docházku a pro žáky se zdravotním postižením vytvořil kategorii *„Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči“*. Dle Hrubého (1999) tento zákon rozdělil školy pro sluchově postižené na *„školy pro hluchoněmé“; „školy pro děti se zbytky sluchu“; „školy pro děti nedoslýchavé“; „školy pro hluchoněmé a méně nadané.“*

Pokud se vrátíme k historii výchovy a vzdělávání sluchově postižených, zmínili jsme si v rámci této kapitoly, že v roce 1786 vznikl v Praze I. ústav pro hluchoněmé. Postupem času vznikaly na našem území další ústavy, které byly v roce 1948 zestátněny na školy. Po roce 1948 existovaly na našem území školy pro žáky se sluchovým postižením v Praze, Brně, Plzni, Českých Budějovicích, Valašském Meziříčí, Ivančicích a Lipníku nad Bečvou. Později vznikla škola pro sluchově postižené v Kyjově a Ostravě-Porubě. (Hrubý, 1999)

V roce 1978 prošlo školství pro sluchově postižené změnou, neboť se žákům se sluchovým postižením prodloužila povinná školní docházka z dřívějších devíti let na jedenáct let. K této změně došlo na základě Nařízení vlády č. 91/1978 Sb., jímž se prodlužuje povinná školní docházka na některých školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. *„Povinná školní docházka pro žáky základní školy pro neslyšící, základní školy pro žáky se zbytky sluchu, základní školy pro nedoslýchavé, základní školy pro nemluvící, zvláštní školy pro neslyšící, zvláštní školy pro žáky se zbytky sluchu, zvláštní školy pro nedoslýchavé a zvláštní školy pro nemluvící trvá 11 let.“*

V tomto roce byla vydána rovněž Vyhláška č. 95/1978 Sb., o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči. Na základě této vyhlášky byly pro žáky se sluchovým postižením zřízeny tyto typy škol: *„základní škola pro nedoslýchavé, základní škola pro žáky se zbytky sluchu, základní škola pro neslyšící, odborné učiliště pro sluchově postiženou mládež, střední odborné učiliště pro sluchově postiženou mládež, gymnázium a střední průmyslová škola pro sluchově postiženou mládež.“*

K vydání nového školského zákona, který nahrazoval školský zákon z roku 1948, došlo v roce 1984. V tomto roce byl vydán Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). Tento zákon zkrátil povinnou školní docházku sluchově postižených z jedenácti na osm ročníků. *„Základní školy pro mládež vyžadující zvláštní péči mají osm ročníků; ministerstvo školství stanoví obecně závazným předpisem školy, které mají devět ročníků.“*
O dva roky později byla ke Školskému zákonu vydána Vyhláška č. 49/1986 Sb., o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Jak si můžeme všimnout, přestože školství pro žáky se sluchovým postižením prošlo od svého povinného zavedení několikerými změnami, společným jmenovatelem těchto změn bylo, že až do roku 1991 byly školy pro sluchově postižené členěny na školy pro neslyšící, školy pro žáky se zbytky sluchu a školy pro nedoslýchavé.

Výrazná změna postihla školský systém pro žáky se sluchovým postižením v roce 1991, kdy byla vydána Vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Na základě této vyhlášky byl zrušen termín „školy pro mládež vyžadující zvláštní péči“, nově byly do soustavy škol pro sluchově postižené začleněny i školy mateřské. Vyhláška také zrušila klasifikaci škol pro sluchově postižené dle stupně sluchové ztráty a dala vzniknout jednotnému termínu *„speciální základní školy pro sluchově postižené“*. Pro žáky se sluchovým postižením existovaly tyto typy škol: *„speciální mateřská škola, základní škola pro sluchově postižené, střední odborné učiliště pro sluchově postiženou mládež, gymnázium pro sluchově postiženou mládež, střední odborná škola pro sluchově postiženou mládež.“*

Na poli vzdělávání sluchově postižených došlo po roce 1991 k řadě dalších změn. Žáci se sluchovým postižením byli integrováni do běžných škol, bylo jim dáno právo na vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka, došlo k vydávání učebnic a dalších materiálů po žáky se sluchovým postižením, do výuky byly zařazeny metody bilingválního vzdělávání a totální komunikace a rozšířila se nabídka sekundárního vzdělávání. (Komorná, 2008)

2.6 Střední vzdělávání žáků se sluchovým postižením od počátku 20. století do roku 1991

V předcházejících řádcích jsme si nastínili situaci vývoje základního vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Nyní si nastíníme situaci středního vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

Dle Komorné (2008) do roku 1991 existovaly v celém Československu pouze dvě střední školy pro žáky se sluchovým postižením, ve kterých mohli tito žáci složit maturitní zkoušku. Jednalo se o Gymnázium pro sluchově postižené v Praze – Ječné ulici a Střední průmyslovou školu oděvní ve Slovenské Kremnici. Tyto školy byly určeny zejména nedoslýchavým žákům. Možnosti žáků se zbytky sluchu a neslyšících žáků byly velmi omezené. Tito žáci mohli navštěvovat jen střední odborné učiliště po sluchově postiženou mládež v Praze na Smíchově a Brně.

2.7 Současný systém výchovy a vzdělává žáků se sluchovým postižením

V současné době je vzdělávání žáků se sluchovým postižením upravováno Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Žáci se sluchovým postižením jsou na základně školského zákona zařazeni mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť tento zákon jasně stanovuje: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchově postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“*

Povinná školní docházka je ustanovena jako devítiletá, avšak u žáků se zdravotním postižením, tedy i žáků se sluchovým postižením, kteří jsou vzdělávání ve školách či třídách

s upraveným vzdělávacím programem, může povinná školní docházka s předchozím souhlasem MŠMT trvat deset let.

Kromě Školského zákona upravuje vzdělávání žáků se sluchovým postižením Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška upravuje jednotlivé formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením následovně. Speciální vzdělávání je zajišťováno: *„formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola"), nebo kombinací výše uvedených forem."* Pro individuálně integrovaného žáka je vypracován individuální vzdělávací plán. Na základě vyhlášky jsou pro žáky se sluchovým postižením ustanoveny tyto typy škol: *„mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené)."*

Obdobně jako základní vzdělávání je dle výše uvedených právních norem upravováno i střední vzdělávání. Jak uvádí Komorná (2008) po roce 1991 se mohli žáci se sluchovým postižením hlásit na jakoukoli střední školu bez ohledu na typ a stupeň sluchové ztráty. Postupně vznikaly další střední školy pro žáky se sluchovým postižením.

V současné době mohou žáci středních škol navštěvovat obdobně jako žáci základních škol střední školy pro sluchově postižené, nebo být integrováni v běžných středních školách.

Tab. 1: Přehled středních škol pro žáky se sluchovým postižením

Název školy	Město	Kraj
Gymnázium pro sluchově postižené	Praha – Ječná ul.	Praha
Střední průmyslová škola elektrotechnická	Valašské Meziříčí	Zlínský
Střední zdravotnická škola pro sluchově postižené	Praha - Radlice	Praha
Střední škola pro sluchově postižené	Brno	Jihomoravský
Střední pedagogická škola pro sluchově postižené	Hradec Králové	Královéhradecký
Střední odborná škola pro sluchově postižené	Praha - Holečkova	Praha
Střední odborná škola	Olomouc – Svatý Kopeček	Olomoucký
Střední odborné učiliště	Valašské Meziříčí	Zlínský
Střední odborné učiliště a odborné učiliště pro sluchově postižené	Hradec Králové	Královéhradecký
Střední odborné učiliště	Praha - Holečkova	Praha
Střední odborné učiliště	Olomouc – Svatý Kopeček	Olomoucký
Odborné učiliště pro sluchově postižené	Brno	Jihomoravský
Odborné učiliště pro sluchově postižené	Hradec Králové	Královéhradecký
Odborné učiliště	Praha – Holečkova ul.	Praha

Odborné učiliště	České Budějovice	Jihočeský
Praktická škola dvouletá	Olomouc	Olomoucký
Praktická škola dvouletá a Praktická škola jednoletá	České Budějovice	Jihočeský

Dle Školského zákona mohou všichni žáci, tedy i žáci se sluchovým postižením, získat *„střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitou.“* Střední vzdělávání žáků se zdravotním postižením může být ve výjimečných případech prodlouženo, nejdéle však o dva roky.

3 SPECIFIKA VZDĚLÁVACÍCH FOREM ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM S AKCENTEM NA VZTAHY S VRSTEVNÍKY A PARTNERSKÉ VZTAHY

Jak jsme zmínili v předchozích odstavcích, mohou být žáci se sluchovým postižením vzděláváni formou integrace, nebo ve školách samostatně zřízených pro žáky se sluchovým postižením.

Jsou-li žáci se sluchovým postižením vzdělávání v základní škole pro sluchově postižené, jedním ze specifických rysů této vzdělávací formy je snížený počet žáků ve třídě, právo na vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka, specifické metody, postupy a přístupy k žákům se sluchovým postižením, používání speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek, ale zejména kolektiv stejně postižených vrstevníků.

Oproti tomu žáci, kteří jsou vzdělávání formou integrace, se vzdělávají ve společnosti slyšících vrstevníků. Těmto žákům je vypracován IVP.

Dle Vágnerové (2008) je volba vhodné formy vzdělávání u sluchově postižených poměrně komplikovaná, neboť mají tito žáci obtíže nejen v porozumění, ale i v aktivní komunikaci. Někdy mohou tyto děti působit ve škole jako děti se sníženou inteligencí. Integrace žáků se sluchovým postižením je dle této autorky vhodná spíše u žáků s lehčími stupni sluchového postižení. U žáka se zbytky sluchu nebo neslyšícího je integrace poměrně komplikovaná, neboť nezvládá orální řeč. Integrace do běžné základní školy může mít pozitivní efekt v případě dětí z podnětného rodinného prostředí, kterým je při výuce k dispozici asistent pedagoga.

Z hlediska partnerství jsou první partnerské vztahy navazovány v období adolescence (dospívání). Toto období je důležité zejména proto, že na jedince čekají dva zásadní vývojové úkoly. 1. Navázání diferencovanějších vztahů k vrstevníkům; 2. Emancipaci od rodiny.
V tomto období si žáci se sluchovým postižením začínají naplno uvědomovat limity a dopady sluchového postižení a prožívají svou „první krizi identity“. (Vágnerová, 2008). Jsou-li žáci ve společnosti intaktních vrstevníků, můžeme předpokládat, že krize identity u nich bude větší, neboť se mohou srovnávat pouze se slyšícími vrstevníky.
Problematický je v období dospívání i vztah se skupinou spolužáků. Je-li jedinec ve společnosti slyšících vrstevníků, je výrazně narušen jeho pocit sounáležitosti ke skupině. Takto postižený jedinec může být izolovaný a stát na okraji skupiny, může mít pocit, že do ní nepatří. Z tohoto důvodu může strádat nedostatkem sociálních kontaktů a mít zároveň pocit, že do skupiny nepatří. Rovněž se mohou objevovat potíže s navazováním vrstevnických, tedy i partnerských vztahů. V základních školách pro žáky se sluchovým postižením je situace odlišná, neboť všichni mají sluchové postižení. (Vágnerová, 2008) Mezi žáky tedy vzniká pocit sounáležitosti. V rámci skupiny má každý jednotlivý žák stejnou šanci se prosadit a jeho

snaha není předem odsouzena k nezdaru tak, jak je tomu často v případě žáků integrovaných. Problémem této „minority“ žáků se sluchovým postižením je, že si často neuvědomuje dopady a překážky, které vyplývají ze sluchového postižení, což může v budoucnu přinést problémy.

V loňském roce byla žákům se sluchovým postižením, kteří navštěvovali základní školu pro sluchově postižené, položena otázka, zdali preferují jako partnera vrstevníka se sluchovým postižením, vrstevníka slyšícího, nebo zdali nemají vyhraněný názor. Tito žáci odpověděli ve 47 % případech, že by raději vrstevníka slyšícího. V letošním roce bychom obdobou otázku chtěli položit žákům středních škol pro sluchově postižené, v rámci projektu IGA PdF_2014_013, a v rámci disertační práce žákům integrovaným. Zajímalo by nás, zdali je typ vzdělání jednou z determinant, která ovlivňuje preferenci intaktního/slyšícího partnera.

4 ZÁVĚR

V předchozím textu jsme se věnovali problematice výchovy a vzdělávání žáků se sluchovým postižením s akcentem na partnerské vztahy. Nejprve jsme si nastínili historický vývoj vyučování neslyšících, dále jsme se zaměřili na současný systém vzdělávání žáků se sluchovým postižením a závěrem jsme věnovali pozornost vrstevnickým vztahům.

Literatura

1. Hrubý, J. *Průvodce světem neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu.* I. Díl. 2., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha : FRSP, 1999. ISBN 80-7216-096-6.
2. Komorná, M. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce.* 1. Vyd. Praha : CKTZNJ, 2008. ISBN 978-80-8721-818-1.
3. Poul, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících.* 1. Vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.
4. Pulda, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk.* 1. Vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-21004-76-2.
5. Vágnerová, M. Patopsychologie pro pomáhající profese. 4., rozšíř. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
6. Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství
7. Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol
8. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
9. Vyhláška č. 95/1978 Sb., o školách pro mládež vyžadující zvláštní péči
10. Vyhláška č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách
11. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
12. Nařízení vlády č. 91/1978 Sb., jímž se prodlužuje povinná školní docházka na některých školách pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Projekt
IGA_PdF_2014013

Kontaktní údaje
Mgr. Veronika Švecová
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
svecovave@centrum.cz

THE PROBLEM OF THE INTEGRATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOLS

Róża Teresa Majzner

Abstract

The article discusses the issue of integration of intellectually disabled students in regular schools. The paper presents the results of the survey conducted among teachers and pupils of primary schools. The first part of the article presents the theoretical characteristics of the mild intellectual disabled students and comparing the level of intellectual development of students with peers who are in the so-called the intellectual norm. In the second part of the paper are presented results of research of the author which discusses aspects of the integration of intellectually disabled students learning in regular schools. There have been attempts to describe the teaching process – raising and caring school to the student with a disability. The author also presents teachers' perceptions of the integration of disabled students in the class against the intellectual norm. Due to the many difficulties that are inherent in the integration of disabled students attempt to find solutions to difficulties encountered in the integration of children with disabilities in regular schools. In this part of article have also been described ways that teachers believe may affect the process of integration and change negative attitudes towards integration in the school community, teachers and proposals on how to strengthen the integration of disabled friend with non-disabled students. The paper also presents the opinions of students on the students' integration with disabilities in regular schools. An attempt was made to characterize the problems and barriers to integration perceived by the students. The studies also aimed at identify the opinions of students on the benefits that they derive from the integration of a student with disabilities.

Keywords: *integration, intellectual disability, teachers' opinions, students' opinions, problems of integration, proposals for changes in the integration process*

1. INTEGRATION IN DEFINITION

Commonly used term which is "integration" is derived from the Latin word integratio – renewal of integrare – renew, regenerate, since integer – intact, whole. Frequently in pedagogy define integration is used in the context of the social integration of people with disabilities. This trend humane social change for people with disabilities, who opposes the trend of isolation and discrimination against people with disabilities, was brought to the Poland in the seventies, by his promoter Professor Alexander Hulek. According to him "an inclusive education system and education is at the maximum turn children and youth with deviations from the norm to ordinary schools and other educational institutions, enabling them to – If possible – growing up in a group of healthy peers. And individuals residing in care seek to system integration training and education to ensure the most frequent contacts with external social environment" (Hulek A., 1980, p 492).

W. Kopaliński in the Dictionary of foreign words and phrases in foreign languages presents integration as a "merge, the process of creating the whole of the parts, the inclusion of an item a whole; fusion and harmonization of components of social collectivity" (W. Kopaliński., 1983, p. 192). In the opinion of A. Hulek, the main objective of social integration is to create a natural social environment conditions for development, learning, work and leisure activities of people with disabilities. The author recognizes this purpose, as to enable the people to lead a normal life, the enjoyment of all levels of education, cultural achievements and widely available forms of active recreation (Hulek A., 1980).

Integration is a process whose goal is to create such conditions which the able-bodied and disabled people will be able to work together, live, learn and work. Integration favors establishing relationships between children with disabilities and non-disabled.

2. INTELLECTUAL DISABILITY IN THE LITERATURE

One group of disability is intellectual disability, formerly known as mental retardation. However, the term of this kind, due to its stigmatizing character is replaced by intellectual disability term. In the literature one can also find the term “oligophrenia" which is derived from the Greek language and make words oligos – small, phren – reason. In the literature these terms are still used to define intellectual disability, but nowadays “intellectual disability" is seen as the least pejorative, because it puts mental retardation on a par with other disabilities (A. Maciarz, No 4 (231) 2005). Due to the application in the literature to determine whether intellectual disability and mental retardation, also in this study in the theoretical part. These terms will be used as an interchangeably terms.

Literature shows various definitions of intellectual disability. Among them definitional intellectual disability and the evolution of this concept can be distinguished definition of the American Association of Mental Impairments, which was developed in 1992, as follows: "Mental retardation is characterized by significantly lower than average intellectual functioning, with both comorbid limitation in two or more of the following adaptive skills: communication, self – care, home living, socialization, use the goods of the socio – cultural, self-reliance, concern for health and safety, school skills, to organize leisure time and work. Mental retardation manifests itself before 18 year of life "(Bobkowicz - Lewartowska, 2011, p 9). Among the definition of intellectual disability depicting a phenomenon worth noting the definition given by K. Kirejczyk "intellectual disability is significantly lower than the average in a given environment (at least two standard deviations) global mental development of individuals with severe difficulties both in terms of learning and adaptation, resulting in the early stages of development by hereditary factors (congenital), acquired after birth (in those rare cases, by social factors – cultural), causing permanent (relative) changes in the functioning of the central nervous system “(K. Kierejczyk, 1981, s. 67).

Another definition of mental retardation - intellectual disability, which can be found in a wide literature on the subject is the definition proposed by J. Sowa, which states that “mental retardation is a condition of reduced mental capacity in relation to the normal state characterized by the underdevelopment or impaired perceptual processes, attention, memory and thinking as a result of pathological processes “(J. Sowa, 1997, p. 31). Among the various definitions relating to intellectual disability can also meet the definition of J. Doroszewska (J. Doroszewska, 1989, p 20), which distinguishes mental retardation in two forms, the first is oligophrenia and other dementia. She called oligophrenia as mental retardation congenital or acquired very early in childhood, it is a deficit that was created in the early stages of development. Dementia is defined as mental impairment resulting from illness contracted during life, inseparable regression in development. Definitions mentioned above appear that the understanding of it by the researchers is very wide. A common feature of the positions described above is that in the case of mentally disabled individuals there is a lower than average performance property.

The following table no 1 shows the number of proprietary characteristics of the development of individual spheres of people with intellectual disability. The table was compiled by the author of this publication based on available literature.

Researches in this study were lead in regular schools where mild intellectually disabled students were included in student’s communities. Due to this fact table 1 presents characteristic of student with mild intellectual disability.

Table 1 The functioning of the person with mild intellectual disability

intelligence quotient	36 – 51
Processes orientation -	receptors disorder hearing, sight, damage of the cerebral cortex

cognitive	
perception	is inaccurate, slower, have trouble distinguishing characteristics essential of these invalid
Heed. Focus	discretionary, can develop appropriate measures, often dispersed, the lack of divisibility and hyperactivity, involuntary attention to another stimulus
Memory Imagination	bigger problems, confabulation, fabrication, and sometimes a good memory-sided, imprecise notions, p short, impaired logical way of learning by doing (practice) then remember
Thinking	Specific – imaging nature, reach the third stage of the sub-period of preoperative: they are not capable of scheduling, classification, adding, creating abstract concepts, if you define it on the basis of appearance and applications, difficulties in mastering the concepts of numbers, they can compare items (similarities and differences)
Speaking abilities	develops with a delay, speech disturbances in the form of dyslalii, poor vocabulary
motility	Psychological and movment disorders: hyperactivity, paresis, paralysis, posture, movements are unnecessary (synkinesies)
Self-service	most often need support in dealing with complex issues (eg in the government office), people are able to take care of themselves

The above table shows a pictorial average level of functioning of the person with mild intellectual disability. As you can see there are many dysfunctions, which significantly hampers the functioning of such a person in society, and may cause difficulty in communication between the disabled person and the disabled person.

3. METHODOLOGY

In this section are presented the basic assumptions of methodological own research on the problem studied, which is the integration of intellectually disabled student in the school storage. The object of study of this work is the integration of intellectually disabled student, both in opinion and in the opinion of teachers as students. The aim of the own research of this study was to get to know teachers' and students' opinion about integration of students with intellectual disabilities in regular schools. The main problem in research studies was the question: What is the teachers' and students' opinion about integration?

The research problem formulation allows to create the specific research problems that are presented in the form of the following questions:

Question 1 What is the attitude of teachers and students towards integration?

Question 2 How pedagogical – didactic process is being perceived?

Question 3 What are the proposed resolutions relating to the integration process ?

In conducting this research process adopted method of diagnostic survey. In order to carry out research as a research technique was used survey. As a research tool used questionnaire. The population of respondents consisted of two research groups from which one were the teachers and the second group were students. A group of teachers consisted of 39 people. The group of students consisted of 84 primary school students.

The Research results' permitted to obtain quantitative results that determine how teachers and students evaluate the nature of the process of integration of students with disabilities in regular schools.

4. THE OWN RESEARCH RESULTS

The third part of this paper presents the results of research conducted among students and teachers in primary school (regular school), which cater for children with intellectual disabilities. First presented in this paper, teachers' opinions about the inclusion of students with intellectual disabilities in regular schools.

Table 2 The attitude of teachers towards integration

attitude	**Respondents (teachers)**
approval	30,77%
indifference	23,08%
disapproval	46,15%

In Table 2 summarizes the attitude of teachers towards the integration of disabled student in the school storage. Most teachers expressed disapproval - 46.15 % of respondents. Approval to integration expresses 30.77 % of the teachers, and the indifference to the integration of students with intellectual disabilities in mainstream schools expressed 23,08 % of the respondents .

Among the most common associations of teachers with respect to the integration of students with intellectual disabilities appear in association with a very positive tone. Replies teachers that appear as associations regarding integration are:

- Attending intellectually disabled child to school with other children
- A must tolerate the child “handicapped ";
- An additional amount of work (work sheets, documentation, descriptive assessment)
- "crabby disciple" ;
- "problematic disciple";
- Problems (absorbing pupil);
- Necessity of additional training.

Some respondents expressed positive associations regarding integration, among which there are the following response :

- Turning to the society student with a disability;
- Science tolerance;
- Science coexistence and cooperation;
- Science unselfish behavior
- Improving teaching workshop ;
- Mutual respect student – disabled colleague – a teacher.

The above opinions of teachers on the integration of students with intellectual disabilities show a very positive attitude of teachers to the question of integration. According to their statements can be deduced that a child with disabilities in regular schools perceive as a problem student who is still "whining" and requires increased attention from the teacher. In addition, teachers are reluctant to approach the need for training in connection with the need to deepen their knowledge in the subject of working with children with intellectual disabilities. Among the negative attitudes towards inclusion in mainstream schools, there are also ways of the positive perception of the process as an opportunity to learn tolerance and cooperation of a disabled child. Benefits because of mutual respect on three learning students – disabled colleagues, and teachers. Also, some educators believe that the integration of students with disabilities is a great opportunity to improve the workshop of teaching and improve their skills .

Another aspect of the study was the perception by teachers teaching process – educational subject of an inquiry are classes that are not mandatory for a student with a mild disability intellectually, due to the implementation of the program designed for students with mild intellectual disabilities. Table no 3 provides of summary of the percentage of results, in which the student intellectually disabled moderate does not participate, if they are not mandatory – 69.23% of the teachers stated that the students in these classes do not participate. Participation in classes intellectually disabled student in the classes in force it confirms 30.77% of the teachers.

Table 3 Participation of a student with a disability in the classroom, not mandatory classes

The participation of the student with a disability in the classroom in not mandatory classes	
Yes	30,77%
No	69,23%

In order to obtain a wider picture of the functioning of intellectually disabled student in the school community during the mass teaching of compulsory and voluntary teachers were asked to provide a place where resides the disabled pupil who does not participate in that kind of activity. Among the most frequently mentioned places were: common school, a library, a school counselor and other teachers unspecified location.

Another aspect of the functioning of a student with intellectual disabilities in regular schools was to determine the frequency of peer conflict, the participant is disabled pupil. According to 69.23 % of the respondents, such conflicts occur very often, while 23.08 % think they are frequent. The results presented in detail in Table 4 Obtaining such responses confirms previously reported results where shown that in the opinion of the majority of teachers intellectually disabled pupil moderate school of mass is a student requires more attention, as well as additional problems associated with keeping the student in school.

Table 4 The frequency of conflicts

The frequency of conflicts	
Very often	69,23%
Often	23,08%
Sometimes	7,69%

The problems associated with the integration of intellectually disabled student most often perceived by teachers is the lack of mutual understanding of students in terms of behavior, assessment, exemption from parts of objects. Teachers emphasize that non – disabed students do not understand why their colleague behaves differently than they and their behaviors are tolerated, the next issue is the difference in assessment and no need to attend a disabled colleague (colleague) to all school lessons, pupils do not understand why children with disabilities are Rated otherwise. On the other hand, the disabled pupil does not understand why colleagues are getting the evaluation, and he (she) does not. Among other problems related to the integration of students with intellectual disabilities perceived by teachers include:

- Provoking undesirable behavior;
- Apprentice "deficient" bothered non – disabled colleagues;
- Student with a disability in the common threat;
- The reluctance of teachers to the flexibility of the educational process;
- The reluctance of teachers to further education.

Summary discussion of the process of integration of students with intellectual disabilities in mainstream schools "mass" is presented in Table No. 5, which contained proposals for changes in the model of integration, taking into account the distinction between teachers who have approval for this type of integration as well as those who express disagreement on this issue.

Table 5 Proposed amendments to the integration model

Proposed amendments to the integration model	
Approval of integration	Disapproval
• Changing the attitudes of teachers • Reliable continuing education of teachers • Better to motivate teachers to improve their teaching to students with disabilities • Conducting workshops and lectures for teachers, students and parents	• No need to change • Children with intellectual disabilities should not enjoy the school mass (directing students to special schools) • Too low requirements of the student in the school of mass

Among the changes that have been proposed by the teachers supporting the idea of integration was a need to change the attitudes of teachers, diligent education of teachers. In addition, teachers indicate the need to better motivate teachers to improve their teaching to students with disabilities. As the last item appeared on the necessity of workshops and lectures for teachers, students and parents. Among those that are characterized by aversion to the idea of integrating the prevailing opinion that there is no need to make changes, besides to work on this, that children with intellectual disability were sent to special schools.

The second group of respondents were students who, every day in their communities classroom and school reside and attend classes together with colleagues with intellectual disabilities. Students were asked to determine what benefits they believe come from the possibility of joint learning and fun with students with disabilities among the most commonly reported benefits of the integration of the students mentioned that:

- They learn tolerance – 91.67 % ;
- They gain new experiences – 33.33 % ;
- They learn to cooperate – 48.81 % ;
- They feel important because that helps disabled colleagues – 59.52 % ;
- They need to be more patient – 8.33 % ;
- Get to know yourself and your individuality – 13.10 %.

Students participating in the study also recognize the problems associated with the integration, among which the most frequently mentioned ignorance (96.43 %), the student's disability, they do not understand what the intellectual disability and what are the characteristics, the students indicate that, in the case of physical disability its essence is visible (to move in a wheelchair, walking problems, etc.) while in the case of intellectual disability colleagues in the physical sense no different from them. Subsequently, the students exchange a lack of understanding of many situations (55.95 %), among which “throwing" by the teachers of disabled friend or colleague with some lessons to the lounge, in addition, students cannot understand why teachers say that a colleague is different and need to "let go" another puzzling issue is the method for evaluating students (42.86 %) and no need to write checks for disabled students like themselves.

In addition, students fully fit indicate that they often do not understand some behavior of their disabled colleagues (63.10%), among which mention frequent anger, speech and some non – verbal expression.

Among the proposed solutions by students with disabilities difficulties related to the integration of students with intellectual disabilities in mainstream schools can be distinguished :

- Understanding (good knowledge of disability) – 82.14 %
- Understanding on the part of a disabled colleague – 73.81 %
- workshops and classes with a specialist – 58.33 %
- Support for teachers – 39.39 %.

Based on the answers given by the students can be concluded that they are demanding understanding and provide them with reliable knowledge about disability. In addition, would also be understood by disabled colleagues. Also clearly shows that they are demanding the example and support from adults in establishing contacts and a full understanding of disabled students .

5. RECAPITULATION

Considering the results presented in this article may first be noted that, in order to improve the integration of students with intellectual disabilities in the moderate mainstream schools in a very significant change in attitude is the integration of participants in relation to the integration of students with and without disabilities in mainstream schools. Teachers are largely responsible for the full integration of disabled pupils in the school community. Necessity seems to be against this change of attitude of teachers to students and the desire to improve their own workshop, which would enable the exercise of teaching and teacher education in a conscious way in shaping the process of integration and positive attitudes towards this process among students, parents and other teachers. Secondly, it is essential to the advancement of knowledge and the transfer of accurate information on disability and

related aspects of integration among the participants of integration, which are the teachers, students and parents of the children. Directly with the deepening of knowledge and transfer of accurate information are related workshops that help people integrate among its participants. The integration of students with intellectual disabilities in mainstream schools is possible but it requires effort from both the teachers, parents and students themselves both able-bodied and disabled. The right choice will make efforts to improve the integration and operation of bases where the families would work over tolerance and mutual understanding of the world of people with and without disabilities. Writing about working families are referred to the families of both students with disabilities and disabled, as well as in the homes of family teachers of any other person being a member of an inclusive society .

Sources

1. Bachman W., Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice, „Szkoła Specjalna" 1995, nr 2, in Polish
2. Bobkowicz – Lewartowska L., Niepełnosprawność intelektualna, diagnozowanie, edukacja i wychowanie, wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2011, in Polish
3. Bogucka J., Kościelska M., Wychowanie i nauczanie integracyjne, STO, Warszawa 1994, in Polish
4. Bogucka J., Kościelska M. (red.), Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia, CMPPP MEN, Warszawa 1996, in Polish
5. Doroszewska J., Pedagogika specjalna, T. II, Ossolineum, Wrocław 1989, in Polish
6. Dykcik W., Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo, Wyd. UAM, Poznań 1979, in Polish
7. Ficek R., Od izolacji do integracji, „Szkoła Specjalna" 1997, nr 3, in Polish
8. Hulek A., Integracyjny system kształcenia i wychowania, [w]: A. Hulek (red.), Pedagogika rewalidacyjna, PWN, Warszawa 1997, in Polish
9. Hulek A. (red.), Pedagogika rewalidacyjna, PWN, Warszawa 1980, in Polish
10. Kierejczyk K., Upośledzenie umysłowe – pedagogika, PWN, Warszawa 1981, in Polish
11. Kopaliński W. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983, in Polish
12. Maciarz A., Społeczny wymiar niepełnosprawności intelektualnej, „Szkoła Specjalna" 2005, nr 4, in Polish
13. Maciarz A. Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów, Zielona Góra 1995, in Polish
14. Sowa J., Pedagogika specjalna w zarysie, Fosze, Rzeszów 1997, in Polish
15. T. Pilch, T. Bauman, Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, Warszawa 2001, in Polish
16. T. Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995, in Polish

Contact

mgr Róża Teresa Majzner
PhD Student at Jesuit University Ignatianum in Krakow
Kopernika 26
31 – 501 Kraków, Poland
Tel. + 48 697 224 858
email: roza.majzner@gmail.com

VYBRANÉ ASPEKTY VZŤAHU MATKA- DIEŤA

SELECTED ASPECTS OF MOTHER-CHILD RELATIONSHIP

Adriána Vailing

Abstrakt

Kvality roly matky a materstva majú nenahraditeľný význam v spojitosti so zdravým vývojom ľudstva a obzvlášť v rannom vývoji dieťaťa. Je preto nevyhnutné pozastaviť sa a poukázať práve na špecifiká, ktoré tieto kvality v sebe obsahujú a hlavne aké môžu mať ďalekosiahle následky. Vzťah alebo exaktne povedané vzťahová väzba medzi matkou a dieťaťom vedecká verejnosť považuje za jednu z hlavných determinánt správania sa dieťaťa, tak v rodinných vzťahoch ako aj vo vzťahoch v školskom prostredí. Tento vzťah v sebe zahŕňa mnoho rôznorodých špecifík a orientácií, čo umožňuje parciálny pohľad na danú problematiku. Jedným z možných aspektov skúmania je problematika vzťahovej väzby.

Kľúčová slová: *matka, materstvo, vzťahová väzba, typy matiek,*

Abstract

The quality of mother role and motherhood have irreplaceable importance in conjunction with a healthy development of mankind, and particularly in early child development. Therefore it is necessary to suspend the law and point out the specifics, that those qualities have inside them and especially which may have far-reaching consequences. The relationship, or more exactly attachment between mother and her child is by the scientific community considered to be one of main determinants of the behavior of a child within the family relations and as well as in the school environment. This relationship encompasses many various circumstances and orientations, allowing a partial view on this issue. One of the potential aspects of the research is the issue of attachment.

Key words: *mother role, motherhood, attachment, maternal types*

1 MATERSTVO- JEHO VÝZNAM, PRÍNOSY A OBETE

Materstvo nie je záležitosťou len niekoľkých mesiacov, či rokov, ale je to pre ženu záväzok na celý život a prináša do jej života mnoho zmien, s ktorými sa musí popasovať v dobrom i zlom. Ide o prirodzenú a očakávanú rolu ženy, ktorá jej ponúka jedinečnú skúsenosť a vyvoláva osobité emócie charakteristické len pre vzťah matky a dieťaťa. Kvalita tohto vzťahu veľmi úzko súvisí s kvalitami, ktoré so sebou prináša materská rola a prirodzene i to, či daná žena vníma materstvo ako prínos alebo naopak ako obetu. Danou problematikou tak pozitívnych ako aj negatívnych dopadov - obetí materstva na život ženy sa venuje I. Sobotková (2001).

1.1 Vymedzenie matky, materstva

S pojmom matka a jeho významom sa každý z nás stretáva už od narodenia, však nastáva u nás problém s nájdením vymedzenia toho pojmu v dostupných pedagogických slovníkoch. S jej priblížením sa väčšinou možno stretnúť v častiach, v kapitolách diel o rodine alebo v starých pedagogických lexikónoch z povojnových čias. Z toho možno usúdiť, že v aktuálnej

domácej a zahraničnej odbornej literatúre je matka monotematicky vymedzene málo skúmaná.
Priblíženie a konkretizáciu matky ako pedagogický pojem prináša J. Čečetka v Príručnom pedagogickom lexikóne z roku 1943 no jej základné myšlienky určite platia aj dnes. Spomínaný znalec hovorí o veľkom a mimoriadnom význame matky, materstva pre zachovanie spoločnosti, taktiež hovorí o starostlivosti o matku, zabezpečovanie jej životných, pracovných i zdravotných možností. J. Čečetka pokladá za nevyhnutnú potrebu výchovy ženy na úlohu matky. Taktiež zdôrazňoval fyzickú pripravenosť ženy ma materstvo, jej citovú a mravnú vyspelosť, vzdelanie matky pre jej ďalší rast ako aj rast dieťaťa (Čečetka, J. 1943).
Prístup súčasnej domácej autorky Eleonóry Bujnovej evokuje emocionálny aspekt ponímania pojmu matky v spojitosti s dieťaťom. E. Bujnová uvažuje o matke v rovine symbolu emocionálnej sily a mieni, že: ...“ako vzor podporuje citový kontakt s dieťaťom, bezprostredný pocit blízkosti a lásky, porozumenia, ochrany a bezpečnosti pred vonkajším svetom. Dieťa vníma citovú hĺbku a pravdivosť vzťahu, ktorá ho citovo uspokojuje alebo neuspokojuje. Citové väzby medzi matkou a dieťaťom sa stávajú vzorom budúceho citového vzťahu, ktoré matka ako vzor môže ovplyvniť tak, že ju bude dieťa neskôr akceptovať ako vzor aj vo vzťahoch s inými ľuďmi. Matka navodzuje prvú, začínajúcu sa identifikáciu, ktorá sa začína priamym napodobňovaním a preberaním foriem správania, ktorý ako model zosobňuje. Proces napodobňovania prebieha mimovoľne, spontánne, na základe citovej miery matky. Čím je citový vzťah s matkou vrúcnejší, tým je stotožňovanie sa a napodobňovanie sociálnych hodnôt bezprostrednejšie“ (Bujnová, E. 2005, s. 61).

Za substantívum materstva oxfordský slovník určuje pojmy vychovávať (dieťa so starostlivosťou a láskou) starať sa (o niekoho láskavo a ochraňujúco, niekedy prehnane) (http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/mother?rskey=YplwRN&result=1).
M. Vágnerová pristupuje k ponímaniu roly matky a materstva z aspektu vývojovej psychológie. Jej poňatie týchto pojmov je nasledovné: „Začiatok materstva býva spojený s poklesom významu všetkých ostatných variantov sebarealizácie, to znamená i profesie. Rola matky sa stáva zdrojom nových zážitkov, osobného uspokojenia a zároveň je natoľko časovo náročná, že väčšina ostatných rolí stráca dočasne svoj význam“ (Vágnerová, M. 2000, s. 324). Ďalej to spomínaná autorka popisuje ako bilancovanie medzi rolami manželky, matky a profesijnou rolou.
Pre úplne pochopenie materstva ponúkame vysvetlenie psychologického slovníka P. Hartla, H. Hartlovej pojmu rola: „Správanie, ktoré je pre jedinca v určitom postavení či situácii vhodné, očakávané a žiaduce, prípadne je pre ne daná konkrétna sociálna norma, ktorá v danom spoločenstve určuje, ako sa muž a žena majú správať a aké správanie je pre nich primerané, pravidlá sa môžu pomerne rýchlo meniť, tradičné stereotypy pohlavných rolí sa najčastejšie objavujú v masmédiách, kde sú mužským a ženským hrdinom prispôsobované príslušné vlastnosti a aktivity, pričom vybočenie zo stereotypu naznačuje u mužov zoženštelosť, u žien neženskú tvrdosť → genderová identita“ (Hartl, P.- Hartová, H. 2010, s. 504).
To či je starostlivosť, či cit o dieťa u žien vrodený a či je starostlivosť automatická píše kontroverzne historička Elizabeth Badinter (1998). Autorka hovorí, že materská láska nie je žene daná inštinktom, ide o cit ako každý iný, preto ho každá matka prežíva trochu ináč. Žiadny cit nie je dokonalý, preto ani materská láska nie je bez chýb. Teda predpoklad, že každá žena musí milovať svoje dieťa, že ide o jej prirodzenosť nie je správny.

Materstvo možno považovať za fenomén, ktorý je tak na Slovensku ako i v Českej republike málo diskutovaný v kruhoch odbornej verejnosti. Ako hovorí Klára Šeďová (2003) je pozoruhodný nezáujem oň a dáva túto apatickosť do súvislosti s prevažujúcou orientáciou pedagogiky na školské prostredie. Dokonca i v pedagogickom slovníku, ktorý autorka

považuje za reprezentatívnu publikáciu v odbore pedagogika (Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J. 2001, s. 202), nájdeme len pojem „rodinná výchova“, heslo „pedagogika rodiny“ či „rodinná pedagogika“ by sme tu hľadali márne. Preto považujeme za nevyhnutné poukázať na obrovskú nenahraditeľnosť a predovšetkým na veľkú zodpovednosť, ktorú so sebou prináša. Kvalita zvládnutia tejto roly v živote ženy výrazne ovplyvní kvalitu života jej dieťaťa.

1.2 Prínosy a obete materstva, rodičovstva

Rodičovstvo so sebou prináša veľa ťažkého ale ešte viac krásneho. Výskumná a diagnostická odborníčka na psychológiu rodiny I. Sobotková (2001, s. 115-116) sa zamýšľa nad tým aké prínosy môže mať rodičovstvo:

- Osobné naplnenie/ zmysluplnosť života pre ženy,
- rozvoj vzťahov: ako k dieťaťu, tak aj k partnerovi, manželom pribúdajú nové role,
- rola matky, rola otca. Partneri sa navzájom vidia v nových pozíciách. Žena získava nový okruh priateľov, známych,
- pokračovanie rodu,
- rodičovstvo dáva ľuďom priestor poznať seba a druhých v situáciách, ako by to bez dieťaťa nebolo možné,
- je to znak dospelosti, zrelosti.

Súčasné trendy a problémy materstva so sebou prinášajú pokles pôrodnosti čo prirodzene vychádza z pribúdania bezdetných rodín, či rodín s jedným dieťaťom. Odkladanie materstva je ako spomína Z. Helus (2008) ďalším charakteristickým trendom súčasnosti, čím stúpa priemerná veková hranica, v ktorej ženy privádzajú na svet svoje deti. Čo však vedie dnešných rodičov k odkladaniu počatia svojich potomkov?
Vyššie spomínaná autorka I. Sobotková (2001) v nasledujúcich bodoch popisuje aké „obete“, negatíva vo väčšine rodičovstvo so sebou prináša a tým poukazuje na hlavné dôvody jeho „odkladania“:

- Spomalenie kariéry matky,
- finančné znevýhodnenie,
- obmedzenie osobnej slobody,
- dopad na manželský vzťah,
- rodičovstvo je nezvratné rozhodnutie,
- obava, že by neboli dobrými rodičmi,
- neochota priniesť deti na svet, kde hrozí nukleárny konflikt a kde sú ďalšie vážne globálne problémy.

2 KVALITA VÄZBY MEDZI MATKOU A DIEŤAŤOM

Každé dieťa si po narodení hľadá svoju bezpečnú základňu. Je preň prirodzené hľadanie istoty, ochrany, lásky, napĺňanie fyzických i emočných potrieb prostredníctvom pripútania sa k osobe, najčastejšie k jednému z rodičov - k matke. Matkina citlivá, jemnocitná reaktivita a starostlivosť o dieťa, o jeho potreby prejavované rôznymi signálmi, sú predpokladom dobrého fungovania ich vzájomného vzťahu. Táto väzba je pre dieťa nevyhnutná v jeho ďalšom zdravom každodennom fungovaní v oblasti zvládania záťažových situácií, v spôsobe prežívania, hľadania riešenia týchto problémov a všetkých vzťahov s ľuďmi.
Na prelome päťdesiatich a šesťdesiatich rokov 20. storočia môžeme sledovať prudký nárast záujmu o citlivosť vychovávateľov, čiže v hlavnej úlohe matiek voči deťom a ich okamžité ale i dlhodobé následky na prežívanie a celkový optimálny vývin dieťaťa.

2.1. Definície väzieb matky a dieťaťa

Vo vyššie spomínanom období 50.-60. rokoch 20. storočia vzniká teória *„tzv. vzťahovej väzba (angl. attachment theory)“*. Jej primárnym autorom je psychiater John Bowlby (1907 – 1990). Charakteristika jedných z najvýznamnejších našich domácich psychoanalytikov zaoberajúcich sa touto problematikou hovorí, že teória vzťahovej väzby: „...patrí k mimoriadne komplexným a zásadným konceptom emocionálneho a sociálneho rozvoja človeka. Jej základným pojmom je „tzv. vzťahová väzba (angl. attachment)“, ktorá označuje spontánne, automaticky prítomné (manifestujúce sa) vrodené tendencie naviazať sa a je zreteľná najmä u detí. Táto tendencia ostáva v človeku počas celého života vo forme vyhľadávania blízkosti, pomoci a ochrany v blízkych osobách a jej dôsledkom je intenzívna reakcia ne separáciu od nich“ (Hrubý, R., Hašto, J. 2012, s.1).

J. Bowlbyho skúsenosti, ktoré získal po ukončení štúdia v domove pre problémových chlapcov, ho priviedli k presvedčeniu, že závažné narušenie vzťahu matky s dieťaťom vedie k neskoršej psychopatológii a má vplyv i na súčasné správanie a prospievanie dieťaťa (Cassidy, J. 1999).

Americko-kanadská psychologička a významná priekopníčka v oblasti skúmania vzťahovej väzby Mary D. Salterová Ainsworthová (1979) sa rovnako ako J. Bowlby zaoberala identifikáciou štyroch fáz vzťahovej väzby. Pri ich porovnaní ide v podstate o rovnaké fázy aj teóriu, len s inou a to nasledovnou formuláciou:

- zahajujúca predvzťahová väzba,
- vytváranie vzťahovej väzby,
- vyjasňovanie vzťahovej väzby,
- ujasnený vzťah s vytýčeným cieľom.

1. fáza: Hneď na začiatku dieťaťu trvá 8 až 12 týždňov naučiť sa odlišovať matku od ostatných ľudí pohybujúcich sa v jeho okolí. Dieťa nemá schopnosť rozlišovať osoby s ktorými príde do styku, aj keď reaguje na podnety od daných ľudí. Dieťa sa na konkrétnu osobu orientuje, sleduje ju očami, chytá jej časti tela, usmieva sa a vydáva džavotavé zvuky. Vo väčšine prestane plakať, keď zbadá ľudskú tvár alebo začuje ľudský hlas. V tejto danej fáze dieťa ostáva radšej v prítomnosti kohokoľvek, akoby malo byť ponechané osamote, preto je táto etapa tiež známa aj ako štádium nerozlišujúcej vzťahovej väzby.

2. fáza: V tejto fáze sa odohráva diskriminácia, alebo rozlišovanie medzi rodinnými členmi a osobami mimo rodiny. Dieťa sa k osobám vo svojom okolí chová rovnako priateľsky ako k preferovanej osobe, no výraznejšie reaguje na matku (figúru pripútania). Rozlišovanie dieťaťa na základe auditívnych podnetov v prvých 4 týždňoch je málo pravdepodobné a na zrakové podnety v prvých 10 týždňoch. Individuálne rozlišovanie je už celkom bežné od 12 týždňov života dieťaťa. Táto fáza bežne trvá do 6 mesiaca, avšak v nepriaznivých podmienkach rodiny aj dlhšie. Oba prvky blízkosť vyžadujúceho správania už dieťa plne využíva a to konkrétne plač a naťahovanie rúk, k preferovanej osobe.

3. fáza: Táto fáza tvorby vzťahovej väzby dieťaťa je charakteristická cieleným vyhľadávaním blízkosti špecifickej osoby pohybom a iným emočným správaním, ktorému matka ako primárny opatrovateľ chápe. Dieťa má pri odchode matky tendenciu ju nasledovať, pri jej návrate sa s ňou zase radostne zvíta. Matku vníma ako východiskovú bezpečnú základňu *(tzv. „secure base“)*. V tomto období dochádza zároveň k redukcii priateľských reakcií na iné osoby. Dieťa prijíma niektoré ďalšie osoby selektívne a to ako figúry vzťahovej väzby, iné zase nie. Cudzí ľudia môžu u dieťaťa vyvolať strach a stiahnutie sa a dieťa je k nim viac opatrné. Vzťahová väzba na matku je teraz jasne viditeľná. Začiatok fázy je okolo 6 mesiaca života dieťaťa a podľa J. Bowlbyho je ono už v tejto fáze jednoznačne pripútané.

4. fáza: Dieťa v štvrtej fáze je schopné vnímať štyri veci o primárnom opatrovateľovi (matke) a sú to jej, motívy, pocity, plány a ciele. Táto fáza je preto nazývaná tiež „partnerstvo“. Vzniká tzv. kognitívna mapa a matka je v nej považovaná za nezávislý objekt. Tento objekt – matka pretrváva v časovo- priestorovom kontinuu a jej pohyb je viac-menej predvídateľný. Dieťa sa pozorovaním matky a jej správania učí to, aké má matka plány a ciele. Obraz o svete si dieťa utvára už omnoho komplexnejšie a jeho správanie je flexibilnejšie. Pre túto fázu je charakteristické, že dieťa v nej nadobúda vzhľad do motívov, emócií a cieľov svojej matky (Ainsworth, M. D. 1979a; Ainsworth, 1979b; M. D. Sidiropoulos, D. et al. 2006, Hašto, J. 2005).

2.2 Diferenciácia vzťahových väzieb matky a dieťaťa

M. Vágnerová (2000) vychádzajúc z M. D. Salterovej Ainsworthovej (1989), M. Maina a J. Solomona (1986) a K.S. Bergera a R.A. Thompsona (1998) diferencovala tri typy neistej väzby pripútania sa dieťaťa k matke:

a) „*Vyhýbavá väzba* sa prejavuje slabým úsilím o kontakt, eventuálnou tendenciou sa kontaktu s matkou vyhýbať. Takéto deti sú ľahostajné k separácii od matky, pretože si k nej nevytvorili dostatočne istý a spoľahlivý vzťah.

b) *Úzkostná väzba* je charakterizovaná nadmerným lipnutím na matke a neprimerane silnou úzkostnou reakciou pri akomkoľvek náznaku separácie. Vzťah sa tu síce vytvoril, ale je zrejmé, že dieťaťu neposkytuje potrebnú istotu a bezpečie.

c) *Ambivalentná väzba* sa prejavuje kombináciou tendenciu k blízkemu kontaktu a lipnutím na matke a negatívnych prejavoch správania k matke (vzdor, zlosť, odmietanie), ktoré sa prejavuje ako reakcia na nedostatočný prejav lásky zo strany matky. Ani tento vzťah nemožno považovať za uspokojivý, ani on neposkytuje dieťaťu pocit istoty a bezpečia.

Odborník na pedagogiku a psychológiu zaoberajúci sa detstvom, dieťaťom a súčasnými vplyvmi sveta na vývoj dieťaťa Zdeněk Helus (2004) myšlienku väzby medzi matkou a dieťaťom podporil aj v rámci požiadaviek prístupu vychovávateľa- matky a rodiny v myšlienke neblokovania potencialít dieťaťa. Myslel tým využívanie bohatstva potenciálneho rastu a rozvoja dieťaťa citlivosťou vychovávateľa voči nemu hlavne v jeho prvých mesiacoch života. Danú citlivosť odvodil od spomínanej teórie vzťahovej väzby a charakterizuje tri typy matiek:

- „*Citlivé matky*“- dané matky reagujú obvykle okamžite na prejavy svojho dieťaťa, keď si žiada blízkosť. Berú ho láskyplne do náručia, hovoria s ním, majú schopnosť rozlíšiť rôzne potreby dieťaťa a odpovedať na ne nestereotypne, potrebným spôsobom. Výsledkom týchto „citlivých“ reakcií matky na dieťa vzniká stabilná citová väzba dieťaťa na matku. U dieťaťa možno pozorovať istotu voči matke a jej správaniu. V prípade odchodu matky sa uňho prejaví úzkosť avšak pri jej príchode sa dieťa opäť upokojí a teší sa z nej, prípadne to berú ako samozrejmosť, ktorá sprevádza jeho pokojnú hru (Helus, Z. 2004).
- „*Menej citlivé matky“*- líšia sa od predchádzajúcich hlavne v tom, že kontakt matky s dieťaťom mu neprináša takú zjavnú radosť. Dané matky sú príliš premenlivé v náladách a správaní sa voči dieťaťu. Niekedy sú odmietavé, inokedy vľúdne a ich nálady prevyšujú nad potreby svojho dieťaťa, preto niekedy nereagujú na plač dieťaťa a potrebu byť utešované. Sú často krát rigidné a nutkavé v správaní, teda reagujú rovnakým spôsobom a to napriek rozdielnosti situácii. Konajú podľa určitých pocitov, ktoré im vravia čo presne by mali robiť a nehľadia pri tom na to aké ma dieťa skutočné potreby. Výsledkom toho je destabilizujúca vzťahová väzba medzi dieťaťom a matkou, pri ktorej dieťa niekedy na matke lipne, vyžaduje si ju a naopak ju niekedy odmieta (Helus, Z. 2004).
- „*Málo citlivé matky“*: sú typické zvýšeným nesústavný prístupom k dieťaťu a jeho potrebám. Dieťa nechávajú niekedy dlho bez povšimnutia, majú veľké výkyvy v správaní sa

voči dieťaťu. Dané matky svoje dieťa niekedy zlostne odmietajú inokedy a potom ho náruživo objímajú. Neprekáža týmto matkám ani to, že svojím prehnaním prejavom kladných citov narúšajú dieťaťu sústredenie sa na nejakú inú aktivitu. Správanie matky k dieťaťu a jeho načasovanie často neodpovedá tomu v ako rozpoložení je dieťa čoho výsledkom je dezorganizovaná citová väzba. Deťom takýchto matiek chýba istota vo vzťahu matke, v tom ako sa majú správať a ako bude matka reagovať a teda dané dieťa je vo vzťahu k matke frustrované. Tieto deti sú v porovnaní s predchádzajúcimi skupinami ďaleko viac citovo labilnejšie, je u nich ľahko vyvolaný pocit paniky a negatívnych prejavov. Vo vzájomnom vzťahu matka – dieťa možno nájsť zmes hľadania kontaktu, zlosti a strachu, prípadne pri možnosti vytvorenia kontaktu je dieťa nespokojné, nedosiahne to o čo sa snažilo.
V kontexte danej problematiky M. Vágnerová (2000) upozorňuje na francúzsku psychoanalytičku R. Debrayová (1987), ktorá kladie dôraz na rovnováhu vzťahu medzi matkou a dieťaťom. Daná rovnováha existuje na psychickej i na somatickej úrovni. Pri situáciách priaznivých pre individuálne prijateľné uspokojovanie potrieb dieťaťa a matky nastáva takýto stav rovnováhy.

Z. Helus (2004) v spojitosti vyvodenia vyššie spomínaných troch typov matiek uvádza podľa Belského a kol. (1984) sociálne vplyvy ovplyvňujúce aktualizáciu vývojových potencialít dieťaťa a kľúčové podmienky. Pre optimálny osobnostný a kognitívny vývoj dieťaťa je potrebné dodržať tieto dané podmienky:
- *pozorná ústretovosť (attentiveness)*- pre dieťa je dôležité už samotné množstvo času, ktoré mu matka v rannom detstve venuje i jej láskyplné pozorovanie svojho potomka. To sa ďalej odráža v zvýšenej zvedavosti dieťaťa pri poznávaní okolia, taktiež v jeho rečovom a intelektovom vývoji. Pozorná matka je viac vnímavejšia k aktivitám dieťaťa, vie sa doňho vcítiť a podnecuje ho k aktivite ak svojimi reakciami.
- *telesný kontakt*- je považovaný za nevyhnutnosť pre kognitívny vývoj a to vtedy, ak vyvoláva radostnú aktivitu dieťaťa. Je predpokladom pre bohatšiu integráciu dieťaťa s okolím.
- *verbálne (slovné, rečové) podnecovanie*- dieťa sleduje so vzrušením jemu adresovanú reč matky už dlho pred tým ako začne rozprávať. Reakcie dieťaťa na reč prebiehajú v podobe vlastnej zvukovej aktivity. Vkladá sa do nej celé aj rôznymi živými gestami, bohatým integrovaním sa do vyjadrenia sa, čo dáva predpoklad budúcemu rečovému a sociálnemu vývoju dieťaťa.
- *podnecujúci vplyv predmetov*- pre dieťa je veľmi dôležitá bohatosť príležitostí manipulovať s predmetmi (hračkami) ž od prvých mesiacov jeho života. Má možnosť pozorovať ich, skúmať ich vlastnosti rôznymi zmyslami prostredníctvom čoho sa zoznamuje so svojimi vlastnými schopnosťami a má to priaznivý vplyv na budúci úspech v škole. Dieťa zrejme prostredníctvom danej manipulácie dešifruje informácie o danom premete (či jazdia, vydávajú zvuky, patria k sebe, zapadajú do seba a pod.). Spontánne objavy dieťaťa ho orientujú na nové a zaujímavé „objavy“, čí sa samo seba skúša a stáva sa „objaviteľom“. Uvedomuje si tiež svoje prvotné kompetencie niečo dosiahnuť. Vďaka tomu predmety fungujú v útlom detstve podobne ako učitelia, ktorí podnecujú vývoj.
- *responzivita alebo vcítené reagovanie okolia na prejavy dieťaťa*- ide skutočnosť, ktorá má zásadný význam, nakoľko responzivita znamená, že dieťa sa dostáva do milujúceho pochopenia a vnímania dospelého (matky). Zvukové či motorické prejavy matky (rodič) zaznamenáva a dieťa cíti očakávanú odozvu a nabáda ho to k ďalším aktivitám. Dieťaťu pomáhajú citlivé odozvy matky, otca, vychovávateľa k diferencovanejším, bohatším prejavom, čo vyvoláva ešte viac radosti a zadosťučinenia z daných aktivít a zo seba samého ako „tvorcu“ (Helus, Z. 2004).

Téma vzťahu matky a dieťaťa a väzba medzi nimi nadobúda v súčasnej dobe plnej otrasov rodinných tradícií na čoraz väčšej aktuálnosti. Z toho dôvodu pociťujeme určitú akútnu potrebu renesancie témy vzťahovej väzby aj po mnohých rokoch vytvorenia základov tejto teórie. Veríme, že sa daný príspevok stane inšpiráciou tak pre odbornú ako aj laickú verejnosť.

Použitá literatura

1. AINSWORTH, M. D. 1979a. Attachment as Related to Mother-Infant Interaction. In *Advances in the Study of Behavior*. 1979, vol. 9, no 1. (s. 1- 51).
2. AINSWORTH, M. D. 1979b. Infant-mother attachment. In *American Psychologist.* 1979, vol. 34, no. 10. (s. 932- 937).
3. BUJNOVÁ, E. 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prost*redí. UKF- Nitra, 138 s. ISBN 80-8050-891-7.
4. CASSIDY, J. 1999. *The nature of the child's ties : Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications.* New York: Guilford Press, 925 s. ISBN: 1-57230-826-5.
5. ČEČETKA, J. 1943. *Príručný pedagogický lexikon II*. Turčiansky Sv. Martin : Kompas, 421 s.
6. HARTL, P.- HARTOVÁ, H. 2010. *Veľký psychologický slovník.* Portál – Praha, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
7. HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba- ku koreňom lásky a úzkosti.* Trenčín: vydavateľstvo F. 300 s. ISBN: 80-88952-28-X.
8. HRUBÝ, R., HAŠTO, J. 2013. *Integratívne neurovedecké aspekty vzťahovej väzby.* In. PSYCHIATRIA – PSYCHOTERAPIA -PSYCHOSOMATIKA, 20, 2013, č. 1, s. 46 - 49[cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: < http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/1-2013/ppp1-2013-cla14.pdf>.
9. HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál, 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
10. HELUS, Z. 2008. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
11. OXFORD DICTIONARIES. 2013. [cit. 2013-10-20] Dostupné na internete: < http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/mother?rskey=YplwRN&result=1>.
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ. J. 2001. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, sro, 328 p. ISBN 80-71-78-579-2.
13. SIDIROPOULOS, D. et al. 2006. A Review of Postpartum Psychosis. In *Journal of Women's Health*, vol. 15, no. 4. (s. 352- 368).
14. SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. 1. vydanie. Praha: Portál, ISBN 80-7178-559-8.
15. ŠEĎOVÁ, K. 2003. *Mateřství jako pozitivní hodnota a žitý svět*. In *SPFFBU, řada pedagogická U8*. Brno: Masarykova univerzita, s. 11 - 27, 17 s. ISBN 80-210-3120-4.
16. VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Portál – Praha, 524s. ISBN 80-7178-308-0.

Kontaktní údaje

Mgr. Adriána Vailing
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: adriana.pardusova@ukf.sk

ŠKOLA AKO ROZHODUJÚCI ČINITEĽ V PREVENCII A INTERVENCII RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA ŽIAKOV

SCHOOL AS A MAIN FACTOR OF PREVENTION AND INTERVENTION IN RISK BEHAVIOR OF STUDENTS

Štefánia Ferková

Abstrakt

V príspevku poukazujeme na to, že školské prostredie pôsobí predovšetkým ako hlavný činiteľ v prevencii a intervencii rizikového správania žiakov. Zdôrazňujeme aj to, že učiteľ svojim necitlivým správaním môže negatívnym spôsobom ovplyvňovať nevhodné správanie žiakov. V príspevku sú uvedené parciálne výsledky nášho výskumu zameraného na súvislosti medzi školským prostredím a rizikovým správaním žiakov.

Kľúčové slová: *škola, rizikové správanie, žiaci, prevencia, intervencia*

Abstract

In this article we point out that the school environment acts mainly as a major factor in the prevention and intervention of risk behavior of students. It emphasizes that the teacher with his insensitive behavior may negatively affect the inappropriate behavior of students. The paper presents partial results of our research focused on the link between the school environment and risk behavior of students.

Key words: *school, risk behavior, students, prevention, intervention*

1. ŠKOLSKÉ PROSTREDIE

Novodobá škola v skutočnosti nikdy nebola inštitúciou, kde by sa deti učili iba „predmetom“ a kde by sa učitelia nezaujímali o ich socializáciu, osobnostný a morálny vývin a kde by sa usudzovalo, že tieto aspekty výchovy majú byť prenechané rodinám, alebo iným inštitúciám. Požiadaviek na školu, niekedy protikladných, v novej dobe skôr pribúda (Matoušek, Kroftová, 2003). Svet sa kvalitatívne mení, a tým sa menia aj nároky na pedagógov. Dochádza ku globalizácii, očakáva sa efektívna výchova detí a mládeže, spoločenská solidarita a občianska cnosť. Kritickou schopnosťou sa stáva počítačová gramotnosť a zvládanie nových informačných technológií. Zvyšuje sa dĺžka školskej dochádzky a zvyšuje sa úroveň vzdelanosti populácie. Ako slabne vplyv niektorých rodín na deti a ako sa mocným socializačným vplyvom, často veľmi negatívnym, stávajú média a zároveň rastú obavy z neriadeného socializačného pôsobenia rovesníckych skupín, začína byť škola ako pomaly jediné prostredie schopné garantovať „optimálne“ či dokonca „vedecky premyslené“ pôsobenie na dieťa, ktoré je v súlade so záujmami spoločnosti.

Prechodom do školy každé dieťa stráca výlučné postavenie, ktoré do tej doby malo v rodine. Musí sa prispôsobovať novému životnému rytmu – nútenému vstávaniu v určitej dobe, vyučovacím hodinám a pod. Dieťa by si malo už na začiatku školskej dochádzky priniesť zvnútornené elementárne normy sociálneho správania, malo by vedieť, čo je dovolené a čo je zakázané, eventuálne trestané. Až v priebehu školského veku sa začínajú sociálne normy stabilizovať a s príchodom logického myslenia a s rozšírením časovej perspektívy je dieťa schopné pochopiť na všeobecnej rovine určité veci a javy ako trvalo hodnotené ciele vlastného konania (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Deti si začínajú v triede utvárať svoju vlastnú „subkultúru“ vyznačujúcu sa svojim vlastným jazykom, zvyklosťami a rituálmi. V triede vznikajú aj podskupiny, ktoré sú motivované spoločenskými záujmami, spoločenskými činnosťami. O. Matoušek a A. Kroftová (2003) hovoria o tom, že v niektorých prípadoch môžu byť tieto podskupinky zárodkom asociálnych partií. Ich vzniku napomáha neangažovanosť učiteľa.
E. Durkheim (in Prokop, 2005) definuje školské prostredie ako školskú triedu, zdôrazňoval že existuje skutočný skupinový život triedy. Deti v triede cítia, myslia inak ako keď sú izolované. V triede s objavujú javy zákazov, demoralizácie, vzájomného nadmerného dráždenia, násilia. Disciplína v škole nemôže byť chápaná ako absolútna podriadenosť despotickej moci učiteľa. Učiteľ má byť morálnym vzorom a takisto morálnou bytosťou, musí chcieť, aby žiaci rozumeli tomu, že mravné pravidlá sa týkajú aj učiteľa, a že ich nejde odmietnuť a nie zmeniť, že je nutné ich používať a zaväzujú ho rovnako ako zaväzujú žiakov.
Deti sú v inštitučnom a unifikujúcom prostredí vystavené viac než v minulosti tlakom na dokonalú adaptáciu. V prostredí vyžadujúcom veľkú mieru konformity sa každá malá odchýlka od normy - napr. hyperaktívne správanie alebo vrodená porucha- môže stať vážnym problémom. Ak nie je učiteľ a vychovávateľ schopný pristupovať k takémuto dieťaťu so zvláštnym ohľadom, dieťa sa dostane na okraj jeho záujmu. Zlyhávanie v škole je predzvesťou zlyhávania po škole (Matoušek, Kroftová, 2003).

1.1 Rizikové správanie žiakov v školskom prostredí

Mnoho rodičov sa vyhýba zákazom a príkazom vo výchove, majú na svoje deti malé nároky a snažia sa vyhnúť akýmkoľvek konfliktom. To, že sa na deti nekladú mimo školu žiadne nároky, keď deti majú pocit, že si všetko môžu dovoliť, vedie to k tomu, že v škole nerešpektujú pravidlá a odmietajú pristúpiť na požiadavky učiteľov. Práve v škole si mladý človek na rovine intelektuálnej a spoločenskej osvojuje určité pravidlá. Keď sa u niektorých detí neuplatňujú pravidlá ani doma v rodine, majú pocit, že sú na všetko sami a vzrastá u nich pocit úzkosti a neistoty. Môže sa u nich prejavovať agresívne, prípadne až tyranizujúce správanie a budú sa snažiť prestupovať, negovať dané zákazy. Pretože sa s pravidlami nestretli ani doma, ani v škole, budú sa čoskoro konfrontovať so spoločenským právom.
Dieťa sa učí rešpektovať sociálne, v našom prípade školské normy a reaguje na vplyvy vonkajšieho prostredia rôznym spôsobom. Buď sa im prispôsobí, vtedy hovoríme o adaptácii na nové sociokultúrne podmienky, alebo sa stavia do odporu voči predkladaným školským normám a zásadám správania. Osobitným a ojedinelým prípadom je, keď sa dieťa správa nadkonformne, teda nad očakávania školy a prekračuje normu smerom nahor (Határ, 2007).
Úsilie dospievajúceho o nezávislosť a vzrastajúca kritickosť môžu spôsobiť, že mladý človek už nie je ochotný bezvýhradne plniť svoje povinnosti voči škole. Tento jav možno badať na samotnej arogancii a celkovom negativizme. Vzájomné vzťahy medzi žiakmi sa vytvárajú bez ohľadu na požiadavky a priania dospelých. Z neformálnych skupín vznikajú pevnejšie priateľstvá, a to predovšetkým v rámci toho istého pohlavia. Potreba priateľstva vzniká v dôsledku narastajúcich konfliktov s prostredím, teda s učiteľmi a rodičmi.
Práca s výchovne problémovými jedincami v prirodzených podmienkach činnosti školy však ani zďaleka nie je jednoduchá. Problémom býva v mnohých prípadoch i znížená schopnosť pedagógov efektívne reagovať na vzdorovité, opozičné a agresívne správanie žiakov. V neposlednom rade tu negatívne pôsobí aj postavenie učiteľov v spoločnosti v zmysle demotivačného hodnotenia výkonu ich povolania. Napriek tomu v oblasti prevencie sociálno - patologických javov, cielené na deti a mládež, zaujímajú školy nezastupiteľné miesto. Veď v základných školách je viac ako 11% žiakov so zvýšeným rizikom k sociálno-patologickému správaniu, v stredných školách sa podiel týchto jedincov pohybuje okolo 7% a v učilištiach a praktických školách presahuje veľmi znepokojujúcu hodnotu 46% (Němec, 2004).

Štúdia Cullingforda (1999, in Kyriacou 2005), ktorá odhaľuje dráhu po ktorej sa uberajú mladí delikventi tvrdí, že školské roky boli typicky charakterizované opakujúcimi sa konfliktami, vývojom násilného správania, ich účasťou na šikanovaní a vylúčením zo školy. Ich kriminalita je vyústením tejto dráhy a manifestácia pocitov dysfunkcie a sociálneho vylúčenia, ktoré v detstve prežívali. Ľ. Sejčová (2002) uvádza, že delikventní mladí ľudia sa horšie cítia v škole, majú narušený svoj vzťah k škole a učiteľom, potvrdil sa aj horší prospech. A. Heretik (2005) vo výskume z roku 1999 zistil, že zo 176 vrahov 36,9% z nich v škole vykazovalo poruchy správania (znížené známky zo správania pre agresiu voči učiteľom a spolužiakom, nepriame formy agresie voči zvieratám a objektom).
J. Šuba (2005) uvádza, že u detí s ADHD je v škole často prítomné nevhodné správanie v školskej triede a slabý akademický výkon. U školákov je časté agresívne správanie a slabá výchovná usmerniteľnosť. Častejšie sa u týchto detí vyskytuje opakovanie ročníka, vylúčenie zo školy a nesplnenie podmienok prijatia na strednú školu. Časté sú problémy v sociálnej interakcii. U týchto jedincov je zvýšené riziko zneužívania alkoholu a zvýšené riziko zranenia. Pri neliečení sa častejšie vyvíjajú disociálne rysy osobnosti, jedinci sa stávajú častejšie závislí od alkoholu a iných psychoaktívnych látok.
Existujú štúdie rôznych autorov, ktoré hovoria o tom, že žiaci, ktorí sú slabo prospievajúci v škole, viac vykazujú známky delikventného správania, ako žiaci, ktorým sa v škole darí. Autori ďalej uvádzajú, že rizikoví jedinci v škole, ktorí páchajú trestné činy sú tí, ktorí chodia neskoro do školy alebo tam nechodia vôbec - záškoláci.
A. Kopányiová a Š. Matula (2003) poukázali na interkorelačnú analýzu položiek dotazníkov, ktorá potvrdila významný vplyv školského prospechu na správanie. Najvyššie korelácie so známkou zo správania dosahujú práve známku z matematiky a zo slovenského jazyka. Chlapci, ktorí mali zníženú známku zo správania, významne skórovali v položkách samostatnosť, emočná labilita, impulzivita a negativizmus. Dievčatá v položkách tvorivosť a emočná labilita. Nezáujem dodržiavať poriadok a spolupracovať sú významné charakteristiky chlapcov so zníženou známkou zo správania. Z položiek z *Dotazníka rizikového správania* sa u týchto žiakov v škole ukazuje významné predovšetkým maladaptívne správanie (obviňovanie z neúspechov, strach v správaní, neschopnosť vyrovnať sa s neúspechom, neschopnosť rešpektovať druhých a pod.), inklinovanie k problémovej skupine (závislý, vyhľadáva spoločnosť, podlieha vplyvu problémových žiakov) a u chlapcov impulzívne správanie (neschopnosť dokončiť úlohu, vyrušovanie, skratové správanie a pod.).
D. Cullinan, E. J. Sabornie (2004) uvádzajú výskumy s deťmi s poruchami správania, kde tieto deti mali viac problémov v matematike a čítaní v porovnaní s ich rovesníkmi bez porúch správania a autori ďalej tvrdia, že ich školský výkon nebol primeraný ich veku. Podľa istého autora G. Wiela (in Cullinan, Sabornie, 2004) školský neúspech spojený so sebapohŕdaním, pocitmi hanby, poníženia úzkosti, majú pre žiaka hlboké a trvalé psychologické následky, ktoré sa prejavia v správaní. Tento jav autor nazýva *„syndróm školského neúspechu“*. D. Fontana (1997) uvádza Wraggov výskum (1984) kde sa ukázalo, že veľká väčšina problémového správania v triede sa vyskytuje v podobe drobných neprístojností. Rozprávanie bez dovolenia, vyhýbanie sa práci, zbytočný hluk a odbiehanie z lavice sú omnoho častejšie ako vážnejšie previnenia, ako je slovné urážanie učiteľa, ničenie vecí a fyzické násilie. Správanie dieťaťa však nemusí byť nutne úmyselnou snahou spôsobiť problémy učiteľom, rodičom a iným deťom, ale je to odozva spätá s potrebou získať pozornosť. Stáva sa, že žiak si môže premietať obraz svojho otca do učiteľa, a bude s nim jednať podobne ako by jednal so svojim otcom. Môže sa sťať, že agresívna a nevysvetliteľná reakcia voči učiteľovi predstavuje opakujúce sa konfliktné správanie, ktoré dieťa prežíva s rodičom, alebo je to vyjadrenie toho konfliktu, ktorý nemôže vypuknúť doma. Z pohľadu psychoanalýzy determinujú vzťahy dieťaťa k otcovi a matke čiastočne jeho správanie voči škole a učiteľovi.

Odchylné správanie u detí, je častokrát volené z bezradnosti, z nedostatku lepších možností, z časového tlaku a z pocitov životnej neistoty a nezakotvenosti. Dieťa nie je problematické neustále, ale v určitých časových intervaloch, kedy je na neho vystupňovaný nátlak (Koťa, 2004). Škola môže podnietiť vznik porúch správania prostredníctvom učiteľovej necitlivosti k žiakovej osobnosti, neadekvátnym očakávaniam zo strany učiteľov, nevhodným prístupom a nevhodnými inštrukciami zo strany učiteľa, ktorý žiakovi dáva irelevantné úlohy. K poruchám správania v triede dochádza aj vtedy, keď si sám učiteľ, najmä triedny učiteľ nevšíma agresiu v triede, nedáva si čas hneď v zárodku riešiť nežiaduce správanie žiakov, alebo aj podporuje tieto prejavy kvôli svojej popularite a obľube. E. Komárik (2005) tvrdí, že trieda je živý organizmus, v ktorom prebieha urputný boj o moc a sympatie. V tomto zápase môže byť učiteľ nechceným spoločníkom mocenských klík, ktoré utláčajú ponižujú a šikanujú spolužiakov.

M. Elliott (2002) taktiež uvádza, že škola môže prispieť k rozvoju šikanovania a to slabým dôrazom na morálne hodnoty, ak sú nejasné spôsoby správania, nekonzistentné metódy udržiavania disciplíny, slabá organizácia, neadekvátna supervízia. Autor sa zmieňuje o výskume, kde sa šikanovanie vyskytovalo viac vo veľkých školách a veľkých triedach a v školách, kde sa nekládol veľký dôraz na prevenciu šikany. Agresori šikany sú častokrát zahrnutí do ďalšieho antisociálneho správania a nie sú anxiózni, neistí a bez priateľov. Disponujú vlastnosťami ako je nízka kontrola impulzivity, násilie vidia ako pozitívnu kvalitu, sú psychicky a emocionálne silní, necitliví k pocitom iných, sú sebavedomí. Väčšinou sú obeťami násilia v škole tí, ktorí sami páchajú násilie na iných. Problémom súvisiacim s poruchami správania žiakov môžu byť práve „veľké školy“. Megaškoly vytvárajú podmienky pre vznik všetkých typov sociálnej patológie, pre slovnú a fyzickú agresivitu, šikanu, pre rozvoj drogovej scény a pod. Vzťahy medzi ľuďmi sú vo veľkých školách zvyčajne horšie.

A. Kopányiová (2002) sa vo svojom výskume zamerala na prejavy problémového správania podľa jednotlivých kategórií a v jednotlivých ročníkoch. Zistila, že prejavy impulzívneho správania sa zvyšujú v 1., 5. a 8. ročníku základnej školy. Výskyt maladaptívneho správania (dificílne, agresívne, nedostatočne vytvorené sociálne zručnosti a návyky a pod.) sa zvyšuje v 1., 4., 6. a 8. ročníku. Negativistické správanie sa najviac objavuje v 6., 7. a 8. ročníku (charakteristika pubertálneho obdobia). Prejavy asociálneho a antisociálneho správania v 6. a 8. ročníku. Egocentrické správanie vo 4., 6., 8. ročníku. Autorka zistila, že v Bratislave je 10,2 % žiakov s poruchami správania ohrozených sociálnou patológiou.

Chlapci bývajú častejšie školsky nezrelí ako dievčatá, vzhľadom na to sú i primárne horšie disponovaní na adaptáciu na školu. Chlapci dôsledkom zrenia bývajú podráždenejší, labilnejší a ľahšie sa unavia, nevydržia dostatočne dlho pracovať. Mávajú horšiu koncentráciu pozornosti. Učitelia a odborníci na základe svojich výchovných skúseností a z výsledkov výskumov potvrdzujú, že výchovne problémoví jedinci pochádzajú práve z problémového prostredia (Gajdošová, Bogárová, 2001).

Emocionalita a jej poruchy sú v našej školskej populácii činiteľom, ktorý znižuje efektívnosť vzdelávacieho procesu (Komárik, 2005). Z týchto poznatkov vyplýva, že včasná intervencia je najsilnejší spôsob pomoci deťom s poruchami správania. Uspokojujúca intervencia nemôže byť jednorazová, ale musí pozostávať z celého komplexu interakcií, ktoré zachytia celý vývin dieťaťa.

Vyššie spomínané štúdie potvrdzujú aj výsledky nášho výskumu, prostredníctvom ktorého sme sa snažili zistiť potenciálny vzťah medzi školou, ako rizikovým prostredím vo vzťahu k rizikovému správaniu. Školské prostredie, ktoré by mohlo súvisieť s problematickým správaním žiakov sme charakterizovali predovšetkým neprimeraným postojom učiteľov k nevhodnému správaniu, kde si učitelia nevšímajú nevhodné správanie žiakov, sú k žiakom

nepríjemní, príliš prísni, používajú neúčinné metódy na udržanie disciplíny v triede, sú voči jednotlivcom zaujatí.
Jednou z príčin problémového správania žiaka v školskom prostredí môže byť aj jeho odmietanie zo strany spolužiakov. Na identifikáciu odmietania spolužiakmi sme vytvorili v našom dotazníku položky zamerané na množstvo kamarátov, ktorých má daný žiak v triede, na jeho obľúbenosť, či ho považujú ostatní za priateľského človeka, za samotára, či sa v škole respondent cíti nepríjemne.
Predpokladali sme, že jednotlivé kategórie rizikového správania žiakov budú pozitívne korelovať s rizikovým sociálnym prostredím žiakov, tak ako máme vymedzené v dotazníku sociálneho prostredia (odmietanie spolužiakmi).

Tab.č. 1 Korelačné koeficienty medzi kategóriami rizikového správania a sociálnymi činiteľmi podporujúcimi ich vznik (n 146)

		AS.	**ANT.**	**EG.**	**IMP.**	**MAL.**	**NEG.**	**I.K.P.S.**
škola	korel.koef.	0,160	0,119	0,106	0,244	0,170	0,148	0,249
	hlad.význ.	0,027*	0,076	0,102	0,001**	0,020*	0,037*	0,001**

Legenda:
AS. – asociálne správanie
ANT. - antisocálne správanie
EG. - egocentrické správanie
IMP. – impulzívne správanie
MAL. – maladaptívne správanie
NEG. – negativistické správanie
I.K.P.S. – inklinovanie k problémovej skupine
*p<0,05; **p<0,01;**p<0,001
korel. koef. – korelačný koeficient
hlad. význ. (p) – hladina významnosti

V kategórii škola, ktorá predstavuje v tomto prípade rizikové prostredie v zmysle podpory rozvoja problematického správania, sa nám ukázal vzťah medzi impulzívnym správaním a inklinovaním k problémovej skupine na hladine významnosti ($\alpha<0,01$) a medzi asociálnym, maladaptívnym a negativistickým správaním na hladine významnosti ($\alpha<0,05$). Vzhľadom na nízke korelačné koeficienty však tento vzťah hodnotíme ako relatívne slabý. Napriek tomu, nepredpokladali sme, že by sa nám potvrdil vzťah medzi jednotlivými kategóriami rizikového správania a školou ako rizikovým činiteľom, pretože sme očakávali, že škola bude pôsobiť skôr preventívne, tzn. mala by potláčať negatívne prejavy správania žiakov. Tu však musíme podotknúť, že škola, v ktorej prebiehal náš výskum nemusí nutne predstavovať rizikové prostredie, naším cieľom nebolo skúmať a zistiť o aké školské prostredie ide. V našom dotazníku žiaci hodnotili toto školské prostredie zo svojho pohľadu, tak ako ho vnímajú oni, z čoho môžeme takisto usudzovať, že mohlo dôjsť k skresleniu výsledkov, vzhľadom na to, že žiaci v tomto veku majú možno skôr tendenciu posudzovať školu v smere mínus. Z odbornej literatúry vieme, že aj učiteľ môže svojou netoleranciou voči odchýlkam a zvláštnostiam znevýhodňovať, diskriminovať, stigmatizovať žiakov, bez akejkoľvek šance na možnosť presadiť sa takí, akí žiaci sú, nájsť porozumenie a pomoc, akceptovať ich ako individuality.

Tab.č. 2 Korelačné koeficienty medzi kategóriami rizikového správania a sociálnymi činiteľmi podporujúcimi ich vznik (n 146)

		AS.	ANT.	EG.	IMP.	MAL.	NEG.	I.K.P.S.
spolužiaci	korel.koef.	0,064	-0,045	0,006	0,022	0,038	0,037	0,006
	hlad.význ.	0,221	0,293	0,472	0,394	0,324	0,328	0,471

Legenda:
AS. – asociálne správanie
ANT. - antisocálne správanie
EG. - egocentrické správanie
IMP. – impulzívne správanie
MAL. – maladaptívne správanie
NEG. – negativistické správanie
I.K.P.S. – inklinovanie k problémovej skupine
*p<0,05; **p<0,01;**p<0,001
korel. koef. – korelačný koeficient
hlad. význ. (p) – hladina významnosti

Prekvapujúco sa nám nepotvrdil vzťah medzi odmietaním žiakov zo strany spolužiakov, ktorí inklinujú k problémovému správaniu. Ani v jednom prípade sa nám neukázal štatisticky významný vzťah medzi týmito kategóriami tak, ako sme očakávali. Z tohto by nám mohlo vyplynúť, že tí žiaci, ktorí majú sklony k problémovému správaniu na danej škole nie sú medzi svojimi spolužiakmi neobľúbení, nie sú nimi v triede odmietaní. Toto tvrdenie však nemôžeme zovšeobecňovať, vzhľadom na to, že sme nijako bližšie neoverovali odmietanie žiakov v triedach, na potvrdenie tohto zistenia, by bola potrebná jeho hlbšia analýza.

1.2 Prevencia a intervencia rizikového správania žiakov

Deti a adolescenti trávia v škole podstatnú časť dňa pod dohľadom školského personálu. V rámci efektívnej prevencie rizikového správania a násilia v škole by mal byť zavedený funkčne integrovaný systém súvisiaci s podpornými službami duševného zdravia. Do koncepcie by mala byť začlenená celá komunita školy. V škole by mala byť snaha o vytvorenie pozitívnej klímy, kde by si mali byť žiaci a študenti vedomí toho, že v prípade akýchkoľvek problémov sa môžu obrátiť na niekoho z dospelých. Je veľmi dôležité, aby všetci zamestnanci školy boli oboznámení s rizikovými faktormi a varovnými signálmi v súvislosti s rizikovým správaním. Riaditeľ školy, učitelia, vychovávatelia, či iní pracovníci by sa mali podieľať na vytvorení takého prostredia školy, v ktorom sa budú žiaci, študenti cítiť bezpečne.

Z odbornej literatúry je známe, že aj učiteľ môže svojou netoleranciou voči odchýlkam a zvláštnostiam znevýhodňovať, diskriminovať, stigmatizovať žiakov, bez akejkoľvek šance na možnosť presadiť sa takí, akí žiaci sú, nájsť porozumenie a pomoc, akceptovať ich ako individuality. V krajnom prípade môže učiteľ svojím nevhodným vplyvom na žiaka, ako je napr. zosmiešňovanie, urážanie, ale aj nevšímanie si, či neriešenie šikanovania, prispieť k jeho rizikovému správaniu v akejkoľvek podobe. V príspevku sa zameriavame na preventívnu úlohu učiteľov, psychológov, vychovávateľov v súvislosti s rizikovým správaním detí a mladistvých. Školskí psychológovia, výchovní poradcovia a iní pracovníci tzv. „krízového tímu“, by mali byť vyškolení zasiahnuť v prípade žiaka či študenta, ktorý vykazuje známky problematického správania. Títo odborníci by mali v prvom rade, informovať rodičov, vedieť dať odporúčania a poskytnúť podporu v škole.

Úlohou školy by mala byť v rámci prevencie rizikového správania snaha o zvýšenie sebaúcty študentov. J.M. Bertolote (2000) tvrdí, že pozitívna sebaúcta ochraňuje deti a adolescentov od psychického zúfalstva a skľúčenosti a pomáha im, aby adekvátne riešili stresové a ťažké životné situácie. Učitelia, iní pracovníci školy by mali klásť dôraz na pozitívne životné skúsenosti, ktoré pomôžu vytvoriť pozitívnu identitu u mladých ľudí. Pozitívne zážitky z

minulosti zväčšujú šancu mladých ľudí na väčšiu budúcu sebadôveru. Nestačí, aby dospelí hovorili, že majú radi svoje dieťa, ale dieťa by malo skutočne cítiť, že je milované. Je veľký rozdiel medzi deklarovanou láskou k dieťaťu a pocitom dieťaťa, že je milované. Deti by nemali byť len akceptované, ale aj s láskou opatrované. Musia sa cítiť mimoriadnymi, len kvôli tomu, že existujú. Ako uvádza P. Tománek (2012, s. 136) „spoločnosť dovolila deťom a mládeži zdôrazňovať ich práva na úkor ich povinností. Deti a mládež dnešnej doby nemajú alebo strácajú mantinely slušného správania, nevedia alebo nechcú vedieť, čo je správne a čo je krajne nevyhovujúce. Sú vychovávané ulicou, internetom, médiami, nie rodičmi. Ak sa ich virtuálny svet, do ktorého sú často ponorení, nezrealizuje v skutočnom svete, prichádza k sklamaniu, otupeniu citových väzieb a k strate komunikačných schopností." Dosiahnutie sebadôvery u detí a adolescentov závisí od vývinu ich telesných, spoločenských a odborných zručností. Aby mali mladí ľudia vysokú sebaúctu, potrebujú získať nezávislosť od rodiny a rovesníkov. Mali by byť schopní nadväzovať kontakt s opačným pohlavím, pripravovať sa na povolanie kvôli sebestačnosti a vytvoriť reálnu a zmysluplnú životnú filozofiu. Efektívnou stratégiou je zaviesť nácvik zručností potrebných v živote. Samostatnosť a schopnosť poradiť si, sú základným kameňom v rozvoji pozitívnej sebaúcty v ranom detstve.

Je potrebné viesť deti a adolescentov v škole k tomu, aby dôverovali svojim rodičom a iným dospelým osobám, ako napr. učiteľom, psychológom, lekárom a zdravotným sestrám, priateľom, športovým trénerom, atď. Úlohou školy je robiť všetko pre to, aby sa zabránilo šikanovaniu a násilnostiam v prostredí školy a v jej okolí, aby sa tak vytvorilo bezpečné prostredie pre každého. Úlohou školských psychológov by malo byť aj monitorovanie a včasná identifikácia žiakov s psychickými a výchovnými problémami, ich snahou by malo byť zabezpečenie liečby v spolupráci s CPPPaP a pedopsychiatrom. Pri riešení životných problémov a krízových situácií zohráva všade vo svete stále dôležitú úlohu dostupnosť liniek dôvery a krízových centier. Na Slovensku funguje Linka detskej istoty, avšak v iných krajinách sú zavedené non-stop linky so zameraním napr. na suicidálne správanie jednotlivcov.

Ak sa v škole vyskytne žiak alebo viacerí žiaci s rizikovým správaním, vedenie školy, učitelia, výchovní poradcovia, či školskí psychológovia musia mať vytvorenú efektívnu stratégiu riešenia problémových, krízových situácií. Vo väčšine našich škôl fungujú výchovné opatrenia vo forme pohovorov žiaka s triednym učiteľom, výchovným poradcom, či riaditeľom školy. Pri závažnejších problémoch sa uskutoční pohovor s rodičmi žiaka, podľa závažnosti sa udeľuje žiakovi znížená známka zo správania.

Ako uvádza E. Gajdošová a S. Bogárová (2001) pri odstraňovaní problémov žiakov v správaní ako súčasti intervenčných stratégií školskí psychológovia a poradenskí psychológovia alebo po intenzívnom tréningu aj učitelia, či výchovní poradcovia môžu využiť:

- **programy, tréningy, výcviky pre žiakov** (zamerané na rozvíjanie ich sociálnych zručností, asertivity, efektívneho riešenia konfliktov, adekvátnych postojov a životných hodnôt);
- **prednášky a besedy pre učiteľov, rodičov** (zamerané na zvýšenie informovanosti o psychologických otázkach výchovy a vzdelávania, na zmenu postojov k deťom, problémovým z hľadiska správania a ich lepšiemu porozumeniu;
- **výcviky pre rodičov** (zamerané na rozvíjanie sociálnej kompetencie, komunikácie a efektívne riešenie konfliktov);
- **priame zásahy do výchovno-vzdelávacieho procesu** (napr. uplatnenie humanistických prístupov v našich školách.

V našich školách takmer úplne absentujú programy zamerané na prevenciu rizikového správania v porovnaní s programami iného zamerania. Chýbajú programy zamerané na

zvýšenie psychickej odolnosti detí, zlepšenie schopností riešiť problémy. V našich školách ešte stále nie sú dostatočne distribuované informácie o tom, kde má dieťa hľadať pomoc, kde získať informácie. Nie vo všetkých slovenských školách pracujú školskí psychológovia, ktorí by žiakov informovali o tom, na koho sa v prípade núdze obrátiť a ktorí by im boli k dispozícii v prípade, že sa dieťa nachádza v kríze. V každej slovenskej škole sú výchovní poradcovia, ktorí sú určení riaditeľom školy na základe nejasných kritérií, ktorí na jednej strane nemajú až také vedomosti z oblasti školskej psychológie, v prípade závažnejších problémov ako je napr. sebapoškodzovanie žiakov, prípadne až suicidálne konanie až pedopsychiatrie a na druhej strane, majú iba o niečo „skrátený" úväzok, ktorý im neumožňuje sa do dostatočnej miery popri učení venovať deťom s problémami v učení, či správaní. Chýbajú programy, výcviky orientované na dospelých, ktorí pracujú s deťmi. Rodičia, učitelia a priatelia sú v kľúčovej pozícii všimnúť si deti a dospievajúcich, ktorí sa nachádzajú v kríze a zabezpečiť im pomoc. Najdôležitejšie je, aby dospelí vedeli rozpoznať varovné signály, k čomu môže pomôcť absolvovanie takéhoto programu.

Záver

V prevencii a intervencii rizikového správania detí a mladistvých je nutná spolupráca školy s rodinou a s ďalšími inštitúciami. Iba kvalitná spolupráca s inými disciplínami umožní uskutočniť efektívnejšiu prevenciu a intervenciu. Je nutné zrealizovať komplexnejšie výskumy zamerané na ochranné a negatívne faktory rizikového správania so zameraním na rôzne vekové skupiny a na základe toho je potrebné vytvoriť efektívne stratégie prevencie a intervencie, ktoré by boli finančne, materiálne dostupné.

Zoznam použitej literatúry:

1. BERTOLOTE, J. M. et al. *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf
2. CULLINAN, D., SABORNIE, E. J. Characteristics of emotional disturbance in middle and high school students. In *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 2004. vol. 22, no. 9, p. 157 – 167.
3. ELLIOTT, M. *Bullying.* Harlow : Pearson education Ltd, 2002. 338 s. ISBN 0-273-65923-5.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
5. GAJDOŠOVÁ, E., BOGÁROVÁ, S. *Problémy žiakov v správaní spojené s agresivitou a šikanovaním v školách.* Bratislava : MPC, 2001. 81 s. ISBN 80-7164-309-2
6. HATÁR, C. *Agresivita žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra : PF UKF, 2007. 99 s. ISBN 978-80-8094-103-1.
7. HERETIK, A. Pohľad forenzného psychológa na problematiku násilia. In GAJDOŠOVÁ, E. a kol. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2005. ISBN 80-8050-879-8, s. 15 – 22.
8. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J. *Děti a mládež v obtížných životných situacích*. Praha : Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
9. KOMÁRIK, E. Násilie v škole. In GAJDOŠOVÁ, E. a kol. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2005. ISBN 80-8050-879-8, s. 29 – 33.
10. KOPÁNYIOVÁ, A., MATULA, Š. Príspevok k možnostiam depistáže porúch správania v poradenskom a reedukačnom procese. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* 2003, roč. 38, č. 1, s. 64 – 70.

11. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémú ve škole*. Praha : Portál, 2005. 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
12. LANGMEIER, J., KREJČIŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-159-X.
13. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha : Portál, 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
14. PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha : Karolinum, 2005. 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
15. SEJČOVÁ, Ľ. *Deti, mládež a delikvencia*. Bratislava : Album, 2002. 290 s. ISBN 80-968667-2-9.
16. ŠUBA, J. Podiel hyperkinetickej poruchy (ADHD) na agresívnom a problémovom správaní žiakov. In GAJDOŠOVÁ, E. a kol. *Spoločne proti násiliu za bránami škôl.* Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2005. ISBN 80-8050-879-8. s. 23 – 24.
17. TOMÁNEK, P. Rodina a kyberšikana. In *Disputationes scientificae Universitatis catolicae*, 2012. roč. 12, č. 2. s. 131-144. ISSN 1335-9185.

Kontaktné údaje

Mgr. Štefánia Ferková, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Ústav pedagogických vied a štúdií
Račianska 59, 813 34 Bratislava
+421 910/163 981
email: ferkova@fedu.uniba.sk

E-LEARNING IN SPORTS SCIENCES- PROSPECTS AND SKILLS REQUIREMENTS

Danica Pirsl, Irina Radevska

Abstract

Domain-specific cognitive competencies referring to generic skills deal with specific competence development over life span. One has to stipulate benchmarks for the judgment of competence development over life span and modelling of competence development over different educational stages. E-learning in sports sciences is not yet fully developed. Main reasons can be contributed to technical and cultural factors. Globalized popularity of sports sciences call for wider students' participation. University of Nis and National Sports Academy strive to establish distance learning centres for sports sciences wishing to promote e-learning and higher level diploma attainment. This paper describes attempts to establish, through IPA Cross Border cooperation project, joint distance learning centres in Serbia and Bulgaria for sport sciences curricula implementation having students' benefits as primary goal.

Keywords: *generic skills, specific-domain knowledge, sports sciences, e-learning, students*

1. INTRODUCTION

Under the Instrument for Pre-accession Assistance (IPA) Bulgaria-Serbia Cross-Border Programme Faculty of Sport and Physical Education in Nis, Serbia and National Sports Academy in Sofia, Bulgaria have signed the contract to implement the project entitled "Establishment of E-learning centres on the basis of IT infrastructure for joint program implementation at Faculty of Sport and Physical Education in Nis, and National Sports Academy in Sofia". This project envisaged to last one year, gave rise to serious activities taken to enable distance learning mode introduction into the conventional modes of teaching. What are the real life facts showing? 80% of the PE students in Nis, Serbia are not home town dwellers. They come from nearby towns or even from remote places; therefore they present a grabbing audience for E-learning. The students' body in Sofia, Bulgaria is even more varied and would benefit from E-learning as well.

In terms of facilities, Faculty of Sport in Nis does not have a platform or modes for distance learning and all study cycles curricula are conventionally implemented. Students in Sofia have already started implementation of distance learning through the "Introducing a new educational system of quality distance learning in sports and sports-related programs " project of EU in the frame of human resources development". As for the equipment Faculty of sport in Nis does not have any equipment or distance learning platform. Bulgarian students have found most benefits of distance learning mode through exams taking. The lecturers claim that they are highly motivated to embrace this mode of learning and exam taking because they can learn at their own pace, can consult the lecturers and can take progress tests showing them their aptitude and readiness to sit for an exam.

But there is always however indicating that something is missing or grasped wrong. Lecturers Sofia complain that sometimes they do not gain what they asked for, that students could be more comprehensive and studious, that learning platform is not giving them freedom to communicate fully with students, that teaching materials could be more sophisticated, etc. Referring to the teaching staff in Nis the potential weaknesses could be that teachers are not

yet familiar with distance learning platforms, that they are not so prone to changes, that they cling to convenient methods, that sport is sport and cannot be practiced at a distance. On the other hand students would gladly accept the new teaching mode but they need to be trained for such a challenge and lastly they need certain skills and competences.

1.1 Key Competency Definitions

Collecting, analyzing and organizing information

Implies the capacity to locate, sift and sort information in order to select relevant data and present them in most efficient way, to evaluate the information itself and the sources and research methods used to obtain it. Pertaining to PE students in our project they need instruction in competent handling of data and presenting them in their written assignments.

Communicating ideas and information

Implies the capacity to communicate effectively with others through spoken, written, graphic and other non-verbal modes of expression. PE students show remarkable speaking abilities but are not certain about scientific styles of writing and obviously they need further instruction in academic rhetoric and scientific language (usually Egnlish).

Planning and organising activities

Implies the capacity to plan and organize one's own work activities, efficient time and resources management, setting priorities and monitoring one's own performance. PE students are usually well organized persons due to their training routines but are not yet fully capable of their learning process monitoring.

Working with others and in teams

Implies the capacity to interact effectively with other people individually and in groups, responding to the needs of a client and team working striving to achieve mutual goal. PE students are universally communicative, teamworkers but they need positive incentives and stimuli.

Using mathematical ideas and techniques

Implies the capacity to use mathematical ideas, such as numbers and space, and techniques such as estimation and approximation, for practical purposes. PE students need to develop organizational competences.

Solving problems

Implies the capacity to apply problem-solving strategies both in clear cut situations and in critical thinking and creative approach demands to achieve results. PE students are extremely good in critical thinking and show excuisite problem solving strategies.

Using technology

Implies the capacity to apply technology, combining sensory-motor skills to competently operate equipment needed to explore and adapt systems to ones‘ needs. PE students need more sports technology knowledge, this is instructed in BA courses taught. (Source: Moy, P. The Impact of Generic Competencies on Workplace Performance, 1999)

1.2. Competencies for Next Generation Employability

Generic competences according to Kearns, 2001, are comprising following capacities and skils:

Capacity for analysis and synthesis
Capacity for applying knowledge in practice
Planning and time management
Basic general knowledge in the field of study
Grounding in basic knowledge of the profession in practice
Oral and written communication in native language
Knowledge of a second language
Elementary computing skills
Research skills
Capacity to learn
Information management skills (ability to retrieve and analyse information from different sources)
Critical and self-critical abilities
Capacity to adapt to new situations
Capacity for generating new ideas (creativity)
Problem solving
Decision-making
Teamwork
Interpersonal skills
Leadership
Ability to work in an interdisciplinary team
Ability to communicate with non-experts (in the field)
Appreciation of diversity and multiculturality
Ability to work in an international context
Understanding of cultures and customs of other countries
Ability to work autonomously
Project design and management
Initiative and entrepreneurial spirit
Ethical commitment
Concern for quality

According to Moy, 1999, four broad areas approach for the investigation of e-learning has been proposed in an EPIC (2000) study of taking training online. These are: 1) numbers of learners going through the programme: pilot study conducted in Nis claims the four year study cycle encompassing around 800 PE students at the Faculty of sport, 80% of which come from other towns, guarantees solid students‘ body engagement in distance learning; 2) the efficient use of resources: pilot study shows once the Moodle platform is installed, teaching staff and students instructed, PE curriculum design and evaluation performed, other factors such as online tutors, technical support, administration and promotional costs and costs borne by students calculated, e-learning seems to be feasible to implement; 3) the effectiveness of the results achieved: pilot study shows that through observations, questionnaires, automatic responses and self-reporting after initial e-learning in four courses, satisfactory results can be expected; 4) the return on the investment: possible difficulty is the estimation of the actual change in business measures reflecting directly to the e-learning programme; pilot study of PE e-learning points to cost-effective results. All factors taken into account will help to determine whether the e-learning solution is accomplishing its objectives in the engagement of students, the enhancement of the learning experience and the execution of the programme. However, each aspect implies sufficient level of generic competences acquisition on the part of PE students.

Table 1. Generic competences

Table of generic competences		
Instrumental	Cognitive	Analytical, systemic, critical, reflective, logical, analogical, practical, team, creative and deliberative thinking
	Methodological	Time management, problem-solving, decision-making
		Learning orientation (in pedagogical framework, learning strategies); planning
	Technological	PC as working tool; Use of databases
	Language	Oral communication skills; written communication skills; foreign language proficiency
Interpersonal	Individual	Self-motivation; diversity and interculturality; resistance and adaptation to environment; ethical sense
	Social	Interpersonal communication; teamwork; conflict management and negotiation
Systemic	Organization	Objectives-based management; project management; quality orientation
	Enterprising spirit	Creativity; enterprising spirit; innovation
	Leadership	Achievement orientation; leadership

2. CONCLUSION

To draw some conclusions we have to observe that the knowledge based society demands from the workers of the twenty-first century to manage the variety of technical specializations and rapidly comprehend key issues. Those who seek a chance at the labor market must master scientific concepts and processes because the sports industry is booming and new skills, new technologies and new highly competent workers are needed. Generic skills are not just useful in the workplace but are equally required across life long learning experiences thus e-learning in PE is fully justified. A demand for new generic skills maintaining sports area employability shows this strikingly.

PE and sports graduates need job-specific technical competencies, but they will also be asked to accommodate myriad of new occupations in sports where they have to prove to be highly competent knowledge workers. Consequently, it is crucial to determine the scope of generic skills needed in E- learning in PE and sports curricula. Research studies on generic skills are helping higher education institutions specializing in sports to formulate educational policies and initiate pedagogical reforms that can correlate positive practice and successful learning outcomes and create successful coaches, PE teachers, personal trainers, sports writers. Thus utilization of appropriate teaching, learning methodologies and skills formation will facilitate PE students' acquisition of generic skills. If students acquire knowledge through E-learning more efficiently establishing of e-centers through IPA Cross Border project is fully justified. Students are seeking not only knowledge for its own sake, but also licenses to become chartered coaches, sports workers in gyms, personal trainers, animators in leisure and tourism industry. PE E-learning will help students move from academic to operational competence. Moreover, development of generic skills will make students competent for jobs and for each student job finding is his final destination.

Sources

1. DRUCKER, P. *The Coming of the New Organization*. Knowledge Management. USA: Harvard Business School Press, 1998.

2. NONAKA, I. *The Knowledge-Creating Organization*. Knowledge Management, USA: Harvard School Press, 1998.
3. MAYER COMMITTEE. *Putting general education to work: The key competencies report*. AEC/MOVEET, Melbourne; 1992.
4. SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS. What Work Requires of Schools. Washington, DC: US Department of Labour, 1991(ED 332054).
5. MOY, JANELLE. The Impact of Generic Competencies on Workplace Performance, Australia: NCVER, 1999
6. KEARNS, PETER. *Generic Skills for the New Economy*. Australia: NCVER, 2001.
7. MAJUMDAR, S. On-line Collaborative Learning. Proceedings of the Career and Technical Education Annual Convention & IVETA at New Orleans, USA 13-16, December 2001.
8. PIRSL, D. English in Physical Education and Sport, University of Nis publishing, Nis, pp. 222, 2010.
9. PIRSL, D. Rhetorical and metadiscoursal characteristics of scientific academic discourse in the register of sport, University of Novi Pazar, Serbia, 2011.

Contact

Dr. Danica Pirsl, Ph.D.
University of Nis
Faculty of sport
Carnojevica 10a, Nis, Serbia
Tel: +381 526 804 ext.203
email: danicapirsl@gmail.com

THE ANALYSIS OF THE GENDER AND AGE SPECIFIC ATTITUDES TOWARD THE ELECTIVE SPORT AMONG CHILDREN AND YOUTH

Ružena Popović, Miloš Popović, Jasna Popović

Abstract

This study explores the relationship between elementary/secondary school students and their sport role models with a particular focus on gender. A better understanding of the relationship between boys and girls and their sport role models could enhance initiatives and programs aimed at increasing the participation of adolescents in sport and physical activity. In the first phase of the study qualitative data were collected through two focus group interviews involving elementary and secondary school students. In the second phase a Questionnaire was applied within male and female participants of semi-final and final games at the regional volleyball tournament. On the base of summarized results and applied parallel analysis in two different age specific groups it was possible to evaluate the gender differences in elective sport among adolescents. This analysis results can be very valuable indicators in application of new curricula, which offer to school children the free choice possibility for intra curricular sport activities. On the base of applied analysis it was determined significant gender differences, which is in accordance with traditionally meaning of what sports are more suitable for male or female students population.

Keywords: *children, youths, questionnaire, attitudes, evaluation, volleyball*

1. INTRODUCTION

Volleyball, as the ball game was established in 1895, and his speed development in the world dated about five decades back. Regarding the attractiveness and large applicability, volleyball soon becomes very popular sport activity on respectable level of development in both (men and women). After reaching the first bronze medal (Atlanta, 1996 OG), and than the gold medal in Sydney Olympics-2000 in man team selection, as well as the bronze medal in Volleyball Word Championships (Japan, 2006) in female team, volleyball become one of the most prestigious sports in our home country (Serbia).

1.1 Sports and Leisure

Sports can be for both fun and leisure activity. Often adolescents plan a night of bowling, mini-football, basket or roller-skating with their friends. The purpose is just to have a good time. There is little competition involved and, if so, it is mainly to make it more fun and exciting. There are other sports, which may be competitive but can be used for leisure and free time activities. Basketball and volleyball are played in the inner city. Pick up these ball games are a huge escape and give adolescents a chance to get away from the reality of their deprived lives. Many kids in the city get involved in such a sport for positive self worth and enjoyment.

1.2 Gender Differences

Gender plays a huge role in what sports adolescents choose to be involved in. Girls choose sports involving less contact; boys enjoy sports with vigorous activity and lots of physical contact (Pease, 1986). Football (soccer), baseball and combats are the sports with the most participation from boys. Volleyball, handball and tennis tend to be the popular sports for girls. Track and basketball receive interest from both males and females. In most countries even in early childhood boys like to be involved in aggressive activities. Girls find it more enjoyable

playing with dolls and less competitive situations. In our society these gender specific roles are placed upon our children. These tendencies are carried into their early adult years. And when choosing a sport these sexual stereotypes present themselves. It must be noted that in recent years it has become more acceptable for females to take on a more aggressive demeanor and involve themselves in more aggressive situations.

1.3 Competition in Sports

Competition in sports is everywhere. Daily on television there is some kind of sport being played involving intense competition. Children and adolescents watch and admire these sport events and the individuals involved. They become indoctrinated into this style of behavior (Bredemeier, 1986). It begins with children playing sports in the back yard or driveway. They take the roles of a professional athlete and compete against their friends in the neighborhood. This continues until the beginning of organized sports. This could be community or school related, and competition begins to be emphasized by a coach, and in high school this competition gets even more serious. The need to win becomes more pronounced and emphasized, as well as important process of growing up. Competition and the desire to win are not limited to athletes. From the classroom to the corporate boardroom competition and winning are desired outcomes.

1.4 Positive and Negative Aspects of Sports

There are both positive and negative aspects in sports. Positive aspects of sports for adolescents include a sense of belonging, competition, a feeling of accomplishment and enjoyment. The negatives may also include an unhealthy view of competition, less time on academics and teaching aggression (Zwingmann, 1984). Sports create a sense of belonging. Adolescents feel a type of kinship with the other people involved an almost family type feeling. For teens in the inner city this may give them the necessary attention that will allow them to stay away from adolescent's deliquensy. Competition can be a positive attribute of sports. This is a competitive world and sports may prepare teens to deal with competition. Sports also give the adolescents a feeling of accomplishment when they give their best and notice improvement over a period of time. This helps provide confidence for their future endeavors. Competition may also be a negative. Some people feel competition is not healthy. It teaches youngsters that in order to survive they must do anything to succeed even if it means hurting another individual. Aggression is another negative aspect. Many sports are violent. Teens may take this into their everyday life and become overly aggressive at unnecessary times. Lastly, sports can take up a lot of a young student's life. They may hinder studying time, and take time away from other school activities including band or volunteer activities in the community (Zwingmann, 1984). For most young people athletics can and should be a positive experience. When supervised and coached by people who care, sports can be a great learning experience.

2. PROBLEM

About six million adolescent children play high school sports and about 20 million play recreational sports outside of school (http://cdc.gov/safeusa/sports/child/html). Starting to play in sports at a young age is good for children while it helps their bodies develop healthily, it can teach them about sportsmanship and playing with others, as well as developing a good self esteem. In region of Nis-town (second large in Serbia) volleyball has competitive tradition lasting more than two decade, as the school sport. Children and youths become mass participants in school extra curricular activities and sports clubs with aim to preserving and

developing the sport skills of this ball game. Nis traditionally organized *"Saint-Sava Voleyboll Tournament"*, including elementary and secondary school students of both gender.

2.1 Healthy Kids

Children need do things to physically stimulate their bodies so they can grow to be healthy. At a young age, children have flexible and agile bodies that allow them to do things that we adults cannot do. Doing physical activity is the best way to develop the child's bones and muscles. (LeBlanc and Dickson, 1997 pgs. 3-5). Sports allow children to become socially active with other peers. Children use these sports to measure themselves and their other peers on a competitive level. *"Children who are competent at sports are more easily accepted by children of their own age, and are more likely to be team captains and group leaders. Such children usually have better social skills"* (LeBlanc and Dickson, 1997, p. 3). This is saying that the adolescent's rate themselves and others according to their capability levels in the sport and the most athletic individual seems to be the leader. (LeBlanc and Dickson, 1997 pp. 3-5)

2.2 Real Sportsmanship?

Sportsmanship is an essential attribute to a young athlete. And the responsibility lies in the coach and the parents to teach sportsmanship. Sometimes parental desire and coach desire to win overcome them. And when this desire takes over, they seem to do anything to win. They forget about teaching and focus on other matters, winning. (Murphy, 1999, pg. 172).
Adults seem to take youth sports very serious and almost treat it like it is a professional level sport. Most want to win and win at any cost. Teaching kids good sportsmanship develops healthy skills that can be used off the field as well as on. If the child understands that it is not ok to try to hurt another in sports, then they will take that off the field as well. Getting to the children early and before they are thinking about competition is essential to molding good sportsmen. (Murphy, 1999 p. 172).

2.3 The Effects of Self Esteem on Adolescents

Dr. Burnett's description of self esteem: "*to have self acceptance and considers him/herself worthy of respect and love."* His view on what he feels self esteem is actually right one. If you feel good about yourself and confident, then you carry your head higher and have a better sense of accomplishment.
British Columbia research found that more than 650 parents said their primary reason for putting their child in sports is to build self-esteem. And the fact is proven; success in sports does build high self-esteem. (after LeBlanc and Dickson, 1997, p. 91). Failure in sports generally develops a low self-esteem (Murphy, 1999, p. 178). This is where youth sports can be detrimental to a child especially if they have guardians that do not provide positive support of their actions.
A low self esteem in a child can lead to a number of things, poor social skills, lack of belief in their abilities, or just depression that they are not good enough to play a sport and be like the others (after Murphy, 1999).
That is why guardians and coaches are such vital assets to a youth participating in sports. When they fail to live up to their standards, the need to step in and encourage them or give them extra confidence to keep on trying. (Burnett, 1993, p. 9).

3. METHODS

3.1 Participants

In total, all participants in 2004 and 2005 semi-final and final competition on *"Saint Sava"* Volleyball Tournament, held traditionally in Nis (Serbia) were involved in this research. There were subdivided in two groups: A) Upper Elementary School (boys and girls, aged 11-15); B) Secondary School (boys and girls, aged 16-19). The total sample consists of more than 200 adolescents, participated voluntarily in this surway.

3.3 Procedure

On the base of comparative/parallel analysis of results it is possible to collect very important information for further studies with similar issue in the area of school elective sport, as well as extracurricular sport activities.

3.2 Instruments

The Attitudes Toward Elective School Sport and Extra Curricular Sport Activities (Popovic, et All, 2004) is the Questionnaire that consists of 56 items (questions) divided into 6 (six) sections with possibility of choosing offered alternative answers.

- The first section contains 6 items and explore the attitudes toward ***success/competition;***
- The second section contains 10 items relating to the ***training;***
- The third section contains 5 items and evaluate the ***sociability;***
- The fourth section contains 15 items and evaluate ***sociological stratification elements;***
- The fifth section contains 12 items, concerned to the ***satisfaction with physical activity;***
- The sixth section contains 8 items; estimate the ***health status*** of volleyball tournament participants.

4. RESULTD/DISCUSSION

- In this part of study are presented the results in tables from each of the 6 sections:
- **First section** of the Questionnaire that explores attitudes toward **success/competition** and evaluates the student's school success shows that students finished previous grade with over average marks, even though they had great deal of absence from the regular school classes.

I. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"How successfully you finished previous grade"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Excellent	15	**60.0**	25	**80.6**	10	40.0	16	**72.0**
Very good	09	36.0	06	19.4	12	**48.0**	06	27.0
Good	01	4.0	0	0	03	12.0	0	0

I. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"How many times you were absent from the school classes during the team preparations"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1-5	13	**52.00**	12	**38.7**	07	28.0	11	**50.0**
6-10	07	28.00	09	29.0	04	16.0	04	18.0
11-15	0	0	04	12.9	05	20.0	01	4.5
16 and more	5	20.00	06	19.3	08	**32.0**	06	27.0

- **Second section** of the Questionnaire explores attitude toward **the training** and it shows that great number of athletes are actively practicing sports outside the school setting and that accessibility for sport practicing is on a high level but the frequency level is not high enough.

II. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Do you actively practice any of the sports outside the school setting?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yes	20	**80.0**	21	**67.7**	16	**64.0**	15	**68.0**
No	05	20.0	10	32.3	09	36.0	07	32.0

II. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"If you are actively involved in sport, how often do you practice in Sport club?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
2 x per week	05	20.0	05	16.0	02	8.0	03	14.0
3x per week	10	**40.0**	18	**58.0**	04	16.0	08	**36.0**
More than 3x	0	0	01	3.2	10	**40.0**	02	9.0
Every work-day	08	32.0	02	6.4	01	4.0	03	14.0

II. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"If you do practice sport (outside school setting), is there possibility for you to satisfy the need for physical activity in your free time somewhere near where you live?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yes	23	**92.0**	29	**93.5**	19	**76.0**	13	**59.0**
No	02	8.0	02	6.5	06	24.0	09	41.0

- **Third sectio**n that explore **sociability** shows that boys can practice either (in mixed groups or in groups of same gender) while girls prefer practicing in mixed groups. Secondly both boys and girls give advantage to having either male/female or only male instructor/trainer but none of them give advantage to having female as coach/trainer/instructor on their sport classes. Practicing sports are usually done in evening hours.

III. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"With whom do you prefer to practice?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
With same gander	11	44.0	07	22.6	09	36.0	07	32.0
With mix-groups	12	**48.0**	22	**70.9**	13	**52.0**	13	**59.0**
Individually	02	8.0	02	6.45	03	12.0	02	9.0

III. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"For which sex do you give advantage to coach (instructor, trainer)"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Female	0	0	0	0	0	0	0	0
Male	07	28.0	05	16.1	09	36.0	03	14.0
Both	18	**72.0**	26	**83.9**	15	**60.0**	19	**86.0**

III. section	ELEMENTARY SCHOOL		SECONDARY SCHOOL	
QUESTION	***"At what time of the day do you usually practice exercises?"***			
Answer	Boys (N=25)	Girls (N=31)	Boys (N=25)	Girls (N=22)

	f	%	f	%	f	%	f	%
Morning	04	16.0	02	6.45	01	4.0	03	14.0
After noon	05	20.0	04	12.9	02	8.0	02	9.0
Evening	12	**48.0**	24	**77.4**	21	**84.0**	15	**68.0**

- **Fourth section** of the applied questionnaire explores **sociological stratification elements**. Our young athletes usually walk to the training area and even the parent's wages are average it's sufficient to pay for their student's club fee. We also found out that most of the athlete's parents were active sportsman while they were young.

IV. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"How do you go to your training area?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
By walk	18	**72.0**	25	**80.6**	20	**80.0**	15	**68.0**
Bicycle	04	16.0	02	6.45	0	0	03	14.0
Public transport	02	8.0	02	6.45	04	16.0	04	18.0
Motor bike	0	0	0	0	0	0	0	0
My own car	0	0	0	0	01	4.0	0	0
Parents assistance	01	4.0	02	6.45	0	0	0	0

IV. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"What's your family intake?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Minimal	01	4.0	0	0	01	4.0	0	0
Under average	02	8.0	01	3.2	01	4.0	02	9.0
Average	18	**72.0**	24	**77.4**	21	**84.0**	19	**87.0**
Above average	03	12.0	04	12.9	02	8.0	0	0
High	01	4.0	02	6.45	0	0	01	4.0

IV. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"If you practice outside the school setting is the club fee adequate for your family funding?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yes	22	**88.0**	28	**90.3**	17	**68.0**	13	**59.0**
No	03	12.0	03	9.7	03	12.0	04	18.0

IV. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Were your parents active sportsman while they were young?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a) Father								
Yes	20	**80.0**	21	**67.7**	17	**68.0**	17	**77.0**
No	05	20.0	10	32.3	08	32.0	05	23.0
b) Mother								
Yes	07	28.0	20	**64.5**	10	40.0	12	**55.0**
No	18	**72.0**	11	35.5	15	**60.0**	10	45.0

Sports are considered to be some of the more constructive and enjoyable activities available to young adolescents. However, definitions of masculinity and femininity have been imposed upon in sporting activities.

- **Fifth section** explores the **satisfaction with physical activity** and I found out that all kids get support from their family for practicing sports. Athlete's reasons for

practicing sports are usually maintaining of physical endurance or anxiety for success and information about this event was delivered by the school teacher mostly.

V. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"How did you found out about the event?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Poster	02	8.0	0	0	1	4.0	0	0
Parent	02	8.0	02	6.45	0	0	0	0
Radio	0	0	0	0	0	0	0	0
TV	01	4.0	0	0	02	8.0	0	0
Friend	04	16.0	03	9.68	13	**52.0**	08	36.0
School teacher	16	**64.0**	26	**83.9**	11	44.0	12	**64.0**

V. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Why do you practice physical activity?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Maintaining Physical Fitness	07	28.0	12	**38.7**	08	**32.0**	08	**36.0**
Health reinforsement	08	**32.0**	03	9.7	09	36.0	11	50.0
Aesthetic apierence	0	0	01	3.2	01	4.0	02	9.0
Friendly atmosphere	0	0	0	0	03	12.0	03	14.0
Success Anxiety	12	12.0	10	32.3	07	28.0	05	23.0

V. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Do you have family support?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yes	25	**100.0**	31	**100.0**	25	**100.0**	17	**100.0**
No	0	0	0	0	0	0	0	0

- **Sixth section** of this questionnaire gives estimation of **health status** of participants and found out that all participants have taken some kind of medical examination also great majority is taking is using healthy amount of fresh fruits every day. On the other side sport gave them some injuries: contusions, distensions, and distortion. Its usually legs, feet, shoulders, hands and fingers injuries those are most common in volleyball. Almost no one smoke cigarettes or drink alcohol but there is several athletes that tried some kind of drugs. If drug problem is increasing is yet to be discovered in some feature researches.

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Have you taken medical examination before you started with physical activities and where?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
School doctor	01	4.0	0	0	0	4.0	0	0
Health center	01	4.0	0	0	0	0	0	0
Sports doctor	23	**92.0**	31	**100.0**	24	**96.0**	22	**100.0**
I do not	0	0	0	0	01	4.0	0	0

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"How often do you use fresh fruits during the week?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Every day	19	**76.0**	25	**81.0**	10	40.0	16	**73.0**
Occasionally	05	20.0	05	16.0	13	52.0	06	27.0
Once per week	0	0	0	0	01	4.0	0	0

I don't use it	01	4.0	01	3.0	0	0	0	0

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Have you got any kind of injuries during practice?"***							
Answer	Boys (N=25)		Girls (N=31)		Boys (N=25)		Girls (N=22)	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Contusions	10	**40.0**	18	**58.0**	12	**48.0**	15	**68.0**
Extensions	07	28.0	08	26.0	09	36.0	07	32.0
Joint luxation	06	24.0	04	13.0	08	32.0	02	9.0
Bone fractures	0	0	0	0	01	4.0	0	0
Other	02	8.0	04	13.0	0	0	01	4.0

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"What kind of injuries?"***							
Answer	Boys		Girls		Boys		Girls	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Head	0	0	0	0	0	0	0	0
Chest	0	0	01	3.0	0	0	0	0
Hands and shoulders	07	28.0	15	**48.0**	05	20.0	06	27.0
Spine	0	0	03	10.0	02	8.0	02	9.0
Legs	08	**32.0**	11	35.0	14	**56.0**	11	**50.0**
Feet	03	12.0	03	10.0	03	12.0	01	4.5
Hand fingers	07	28.0	09	29.0	06	24.0	06	27.0

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Do you smoke cigarettes or consume alcohol?"***							
Answer	Boys		Girls		Boys		Girls	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
a) Tobacco								
Sometimes	02	8.0	0	0	02	8.0	01	4.5
All the time	0	0	0	0	03	12.0	01	4.5
I don't smoke	23	**92.0**	31	**100.0**	20	**80.0**	20	**91.0**
b) Alcohol								
Sometimes	02	8.0	01	3.0	19	**76.0**	02	9.0
All the time	0	0	0	0	0	0	0	0
I don't drink	23	**92.0**	30	**97.0**	06	24.0	20	**91.0**

VI. section	ELEMENTARY SCHOOL				SECONDARY SCHOOL			
QUESTION	***"Do you use any kind of drugs?"***							
Answer	Boys		Girls		Boys		Girls	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Sometimes	01	4.0	01	3.0	0	0	02	9.0
I tried	01	4.0	01	3.0	03	12.0	0	0
Never	23	**92.0**	29	**94.0**	22	**88.0**	20	**91.0**

4.1 What sports do males and females participate in?

Volleyball and handball are popular among adolescent females. Football, watterpolo, and combat sports are popular among adolescent males. Both males and females participate in field athletics and basketball. Girls tend to involve themselves in sports with little or no contact, while boys enjoy sports with vigorous activity and physical contact (after Lenskji, 1986).

4.2 What are the differences in the nature of sports chosen?

The subjective experience of sports differs markedly depending on the context in which sports are played. Gender plays an influential part as well in participation rates and the quality of

experience in different sport contexts. Until recently, sports have been viewed as a masculine domain (Varca, Shaffer and Saunders, 1984). The assumption is that being female as well as athletic is somehow mutually exclusive, such that opting to capitalize on one role necessitates sacrificing the other (Varca et al., 1984). Moreover, female's participation in organized sports is looked upon as socially appropriate rather than their involvement in informal or recreational sports context, while boys are far more likely to receive social approval and encouragement for participation in organized and competitive sports (Shaw, Kleiber and Caldwell, 1995).

4.3 The effects of sport participation.

Exercise and regular workload mediate the effect on health. Negatively relates to delinquency and drug use. Adolescents tend to be less involved in drugs and alcohol. Lower levels of anxiety, depression and psycho-physiological discomfort (after Vilhjalmsson and Thorlindsson, 1992). Athletics builds character, promotes healthy competition, encourages teamwork and provides adolescents with an area of instrumental achievement unavailable to the non-athletically inclined. By developing new sports in which both boys and girls engage in equally, such sports will emphasize a similarity rather than a gender difference.

5. CONCLUSION

School programs should include an adequate time allocation to quality programs of physical activity. Such initiatives are particularly important under the special conditions of developing urbanization in the Third World. Daily exercise can be incorporated into school curricula without compromising academic success. Habits are a potent determinant of future behavior, and although improved lifestyle does not always track from childhood to adult life, such programs have the potential to develop habits that will have a positive influence on adult lifestyle.

Sports at an adolescent level can be a positive attribute to a growing child. Even the great philosopher John Dewey said that a child couldn't learn without experience. And experience is what sports are all about.

Along with experience, the exercise is another positive asset to youth sports. Young children need exercise and sports are a perfect and fun way to involve a child in exercise.

Regular exercise can enhance fitness and correct developing cardiac risk factors in adolescents. Steroid abuse, drastic weight loss, excessive training, and "winning at all costs" are concerns in organized sport programs for adolescents. Interventions should stress a diversity of activity experiences suitable for continual adult life.

Sportsmanship development in a child leads to positive things off the field as well as on. And finally, there needs to be positive support for those children that are not the best athletes out of the group or fail to live up to their standards that they and other set. Positive support from the family and coaches are essential for a child to grow and like to play sports in their future.

A competitive high school athlete who is seriously considering playing a varsity sport in College needs to make a huge commitment. Before of any decision make everyone really need to get as much information about what exactly is involved in being a student-athlete in college. Intercollegiate athletics have three different divisions that schools compete in. Each division will demand different things from the student-athlete. It is very important to think about what level of competition any individual are able to physically and mentally compete in.

College students typically spend a lot of time socializing and developing their self-identity. College student-athletes have to learn to balance the athletics with being a student as well as finding time to "find them selves." It is a difficult challenge to master. Student athletes are

sometimes asked to take special classes that teach them how to meet the demands of their life. They will typically learn time management techniques, or scheduling strategies that forces them to be organized. Student athletes really need to master these skills in order to be successful in college!

If a student doesn't succeed in the classroom they have the added stress of not only letting themselves down, but also letting their team down. If your GPA is not in "good academic standing", a phrase interpreted by each individual's institution and league of participation, and then you will not be eligible to compete. Pressure is not a novel idea for the student athlete. You are under constant pressure and stress to keep your studies and self in good competitive order. Playing a sport while going to school is a harder thing than anyone really likes to admit. Think long and hard before you decide that becoming a college student-athlete is the right choice for you.

Sources

1. BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
2. BOLLIG, L., SUMMERS, J. G. (1997): *1997-1998 NCAA Division I Manual.* Kansas.
3. ..... (2002): *Bored and Bad: Some kids need help with leisure time.* (http://www.hhdev.psu.edu/research/leisure.htm)
4. BURNETT, J. D. (1993): *Youth, Sports, and Self Esteem*. Masters Press.
5. DOYLE, J. (2002): *Adolescents in Sports: When Gender Plays a Role* (HDFS 239: Adolescent Development)
6. ... (2002): *Future College student's information about eligibility*. (http:// www.sb.net/ncaaviau/)
7. LeBLANC, J., DICKSON, L. (1997): *Straight Talk about Children and Sport*. Mosaic Press.
8. MURPHY, Sh. (1999): *The Cheers and Tears*. Josey-Bass Publishers San Francisco.
9. PAOLINI, N. (2002): *Adolescents and Sports: How it Develops Health, Sportsmanship and Self Esteem*. (HDFS 433: The Transition to Adulthood) .
10. POPOVIĆ, R., CVETKOVIĆ, J., DOLGA, M. (2005): *Analysis of Attitudes of "Saint Sava's Volleyball Tournament-Nis, 2004" participants*. Abstracts Book, pp. 61-62. "11. International Scientific Conference „FIS COMMUNICATION-2005", Nis (Serbia & Montenegro), Jun, 2-3, 2005.
11. POPOVIĆ, R., DOLGA, M., POPOVIĆ, J. (2007). *Prikaz i analiza stavova učenika osnovnih škola Niša prema izbornom sportu.* 15th International Interdisciplinary Symposium „Ecology, Sport, Physical activities, and Health of Youth", Summary. Editors: B. Krsmanović, T. Halaši, pp. 11-12.
12. POPOVIĆ, R., DOLGA, M., POPOVIĆ, M. (2007). *Evaluacija stavova učesnika „Sveto-Savskog" turnira u odbojci, kod učenika srednje škole.* 15th International Interdisciplinary Symposium „ECOLOGY, SPORT, PHYSICAL ACTIVITIES AND HEALTH OF YOUTH", Summary. Editors: B. Krsmanović, T. Halaši, p. 25.
13. Rocco, D. (2002): *Sports in Adolescence.* (http:// www.ncaa.org/) - the NCAA official online site.
14. ..... (2002): *Sports Injury Prevention: Child and Adolescent / Who was affected*. http://cdc.gov/safeusa/sports/child/html
15. Van PRAAG, R. (2002): *Adolescence: Change and Continuity*. Penn State Women's Varsity soccer team 1994-96. (http://www.als.uiuc.edu/leist/resources/sport/sport.html)

16. Van PRAAG, R. (2002): *A Letter to High School Student-Athletes thinking about becoming a Student-Athlete in College.* (This site was produced by students taking HDFS 433: The Transition to Adulthood and HDFS 239: Adolescent Development at the Pennsylvania State University.

Contact

Ružena Popović, Ph.D.
University of Niš,
Faculty of Sport and Physical Education
Čarnojevića 10a, Niš, Serbia
Tel: ++381 231 649
email: ruzena@fsfv.ni.ac.rs

PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI

PSYCHOLOGY QUALIFICATION

VÝZNAM FILIÁLNEJ TERAPIE V TERCIÁRNEJ PREVENCII NÁSILIA

IMPORTANCE OF FILIAL THERAPY IN TERTIARY VIOLENCE PREVENTION

Andrea Juhásová

Abstrakt

V našej práci sa venujeme problematike týrania detí a význame filiálnej terapie pri ovplyvňovaní vzťahu matiek a detí so syndrómom CAN. Cieľom práce je zdôrazniť význam filiálnej terapie vo vytváraní priestoru pre budovanie zdravých vzťahov v rodine a v terciárnej prevencii násilia páchaného na deťoch.

Kľúčová slova: *filiálna terapia, syndróm CAN, terciárna prevencia*

Abstract

In our paper is devoted to the issue of child abuse and the importance of filial therapy in influencing the relationship of mothers and children with the syndrome CAN. The aim of this work is to emphasize the importance of filial therapy in creating space for building healthy family relationships and tertiary prevention of violence against children.

Key words: *the filial therapy, syndrom CAN, the tertiary prevention*

1 ÚVOD

Týranie detí nie je novým javom. I keď sa mu venuje veľká pozornosť, neustále dochádza k ďalším prípadom, ktoré sú svojou podstatou stále viac závažnejšie. Takmer každý deň sme obklopení informáciami z médií, či už o zanedbaní starostlivosti detí, rôznych fyzických útokoch a ich dôsledkoch pre život dieťaťa, sexuálnom zneužití, nehľadiac na všade prítomnú psychickú traumu.

Po narodení si dieťa vytvára ako prvý vzťah s rodičmi. Je to najdôležitejší vzťah dieťaťa, ktorý mu pomáha vytvoriť si názory a predstavy, ktoré sa mu v budúcnosti stanú príkladom pre ďalšie vzťahy. V dôsledku týrania je však vzťah s rodičmi narušený, deti nepoznajú pocit bezpečia a nemajú vytvorené silné citové puto k svojim rodičom, alebo osobám, ktoré ich vychovávajú.

Sociálno-psychologické a sociologické prístupy prinášajú množstvo pohľadov na týranie. Poukazujú napríklad na vzťahy rodiny a vonkajšieho prostredia, na rodinný subsystém a vnútrorodinné interakcie, na vplyv sociálno-ekonomického statusu rodiny v prepojení na výskyt týrania, zneužívania a zanedbávania detí.

V rámci tejto problematiky sa pripisuje veľký význam výchove. Ak má dieťa v detstve kontakt s násilím, zvyšuje sa riziko, že bude v dospelosti tiež agresívne. Táto agresivita sa môže prejavovať vo vzťahu voči spolužiakom, kamarátom a neskôr v partnerskom vzťahu, či vo vzťahu k svojim starnúcim rodičom. Je tu tiež veľké riziko, že v dospelom veku ako rodič bude násilie uplatňovať vo vzťahu so svojimi vlastnými deťmi. Jednou z možností riešenia tejto situácie je filiálna terapia, ktorá umožňuje rodičovi zlepšiť si vzťah so svojim dieťaťom a nahliadnuť do jeho sveta.

2 SYNDRÓM CAN

Syndróm CAN popisuje Dunovský, Dytrych a Matějček (1995, s. 24) nasledovne: „Za týranie, zneužívanie a zanedbávanie sa považuje akékoľvek nenáhodné, preventabilné, vedomé, prípadne i nevedomé konanie rodičov, vychovávateľov alebo inej osoby voči dieťaťu, ktoré je v danej spoločnosti neprijateľné alebo odmietané, a ktoré poškodzuje telesný, duševný a spoločenský stav dieťaťa a jeho vývoj, prípadne spôsobuje smrť.“

Podľa vyššie uvedených autorov, syndróm CAN zahŕňa:

- fyzické týranie,
- psychické týranie,
- sexuálne zneužívanie,
- zanedbávanie,
- zvláštne formy syndrómu CAN:
- systémové týranie,
- organizované zneužívanie,
- rituálne zneužívanie,
- sexuálna turistika,
- Münchhausenov syndróm by proxy).

Najvšeobecnejšie vyjadrenie *fyzického týrania* je neprimerané použitie telesného trestu, ktorý spôsobuje dieťaťu utrpenie, ako aj kruté telesné zaobchádzanie s dieťaťom, podmieňujúce aktuálne, prípadne i perspektívne poruchy jeho telesného i duševného zdravia. Fyzické týranie ohrozuje život dieťaťa, nakoľko môže spôsobiť zaostávanie vo vývine, nedostatočný jazykový prejav a v konečnom dôsledku i jeho smrť (Szorád, Blusková, In Vlčková, 2001).

V prípade *psychického týrania* „ide o trvalo nepriateľský postoj rodiča k dieťaťu, o úplný citový chlad, ako aj o využívanie dieťaťa výhradne k naplneniu citových potrieb dospelého, ktorý neberie do úvahy potreby dieťaťa“ (Matoušek In Vlčková, 2001, s. 60). Psychické týranie je neoddeliteľnou súčasťou všetkých ostatných foriem syndrómu CAN.

Sexuálne zneužívanie „začína tam, kde sa páchateľ vedome pokúša ukájať na tele dieťaťa alebo sa ním nechá ukájať. Je vždy násilím, a to bez ohľadu na to, či páchateľ presadzuje svoje sexuálne záujmy fyzickým atakom na dieťa alebo jeho psychickým zastrašovaním, odmeňovaním alebo iným zvýhodňovaním. Je zneužitím jeho autoritatívnej pozície a mocenskej prevahy nad mladším, ktorý je nielen bezbranným a neskúseným, ale často aj úplne od neho závislým“ (Cviková, In Vlčková, 2001, s. 72).

Zanedbávanie je „akýkoľvek nedostatok starostlivosti, ktoré dieťaťu spôsobujú závažnú ujmu na zdraví, vývine a živote, alebo ho chronicky ohrozuje“ (Ondrejkovič a kol., 2001, s. 88). Ide o neposkytovanie rodičovskej starostlivosti, prípadne starostlivosti toho, komu je dieťa zverené, a to v oblastiach výživy, oblečenia, vzdelávania, spánku, bezpečnosti, dohľadu, prístrešia, hygieny, lekárskej starostlivosti a podobne.

2.1 Zvláštne formy syndrómu CAN

Sekundárna viktimácia (systémové týranie) ide „o formu týrania systémom, ktorý bol spoločnosťou vytvorený na pomoc a ochranu dieťaťa“ (Vlčková, 2001, s. 90). Dieťa opakovane prežíva traumu, nakoľko je podrobené opätovným lekárskym, psychologickým vyšetreniam, prípadne vypočúvaním na polícii, súdoch a podobne. Tieto vyšetrenia sú nevyhnutné, ale spôsobujú dieťaťu psychickú, prípadne i telesnú bolesť.

Organizované zneužívanie detí je „zneužitie viacerými páchateľmi, ktorí sa spojili na dosiahnutie tohto cieľa“ (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995, s. 99). Patrí sem napríklad detská prostitúcia, detská pornografia, ilegálna detská práca a podobne.

Rituálne zneužívanie predstavuje manipuláciu s deťmi v súvislosti s náboženskými symbolmi súvisiacimi s nadprirodzenou silou, mocou alebo využitie detí počas rituálov (Dunovský, Dytrych, Matějček, 1995).

Sexuálna turistika je spôsob vyhľadávania detských obetí tak, že občan jednej krajiny uplatňuje svoj sexuálny záujem o dieťa v inej, nie vo vlastnej krajine.

Münchhausenov syndróm by proxy (v zastúpení) predstavuje formu týrania dieťaťa, pri ktorej rodičia zámerným vyvolávaním rozličných príznakov ochorenia vystavujú dieťa opakovaným, často veľmi náročným, bolestivým a chirurgickým vyšetrovacím postupom, čím mu spôsobujú nielen fyzickú a psychickú újmu, ale následne aj rozličné zdravotné komplikácie alebo aj trvalé postihnutie, prípadne aj smrť (Vlčková, 2001).

Všetky formy týrania zanechávajú na dieťati stopy. Jedná sa nielen o stopy fyzické, ale aj o tie, ktoré zostávajú omnoho dlhšie a to sú stopy psychické. Tieto stopy na duši sú dôsledkom týrania, zneužívania a zanedbávania, ohrozujú budúcnosť detí. Možno s nimi pracovať, zmierniť ich, napríklad prostredníctvom terapie, prípadne i odstrániť, no niekedy nezmiznú nikdy.

2.2 Dôsledky syndrómu CAN

Na dôsledky syndrómu CAN môžeme pozerať z krátkodobého a dlhodobého hľadiska. Ak hovoríme o krátkodobých dôsledkoch syndrómu CAN, máme na mysli drobné poranenia, modriny, opuchnutia, škrabance a podobne.

Medzi dlhodobé dôsledky syndrómu CAN patria závažnejšie poranenia a rany, zlomeniny, telesné problémy ako napríklad chronické poruchy príjmu potravy a chronické poruchy spánku. Do tejto skupiny tiež zahŕňame narušenie psychického stavu dieťaťa s výrazným ovplyvnením jeho ďalšej budúcnosti, napríklad zhoršenie školského prospechu, agresívne správanie, lipnutie na cudzej osobe, niekedy i na samotnom týrajúcom rodičovi, nedôvera, zatrpknutosť a neschopnosť nadviazať úprimný ľudský vzťah, strach, úzkosť. Veľmi často sa u týchto detí prejavuje pocit menejcennosti, absentujú sociálne spôsobilosti. Ďalším dôsledkom
je neschopnosť empatie (vcítenia), súcitu a ochoty pomáhať. Najvážnejším dôsledkom syndrómu CAN je smrť dieťaťa (Fuchsová, 2008).

Osobnosť detí, ktoré boli vystavené akejkoľvek forme týrania, je teda takmer vždy poznačená na celý život. Minimalizovať, prípadne odstrániť spomenuté dôsledky syndrómu CAN je možné najmä včasným rozpoznaním týrania a neodkladnou realizáciou terapie.

2.3 Výchova s násilím verzus výchova bez násilia

Násilie plodí ďalšie násilie. Je veľká pravdepodobnosť, že chlapci, ktorí boli obeťami týrania, zneužívania a zanedbávania budú mať v dospelosti sklony k agresívnemu správaniu. U dievčat, je naopak pravdepodobnosť, že si v dospelosti vyberú partnera s agresívnym správaním a stanú sa tak obeťami domáceho násilia na dlhé roky. Zabrániť obom skutočnostiam môžeme v prvom rade tým, že deti pred syndrómom CAN ochránime. To znamená, že všetci ľudia, ktorí sa podieľajú na výchove dieťaťa, majú veľkú moc zabrániť tomu, aby z dieťaťa vyrástla agresívna osoba, alebo obeť. Ak dáme deťom príklad výchovy bez násilia, môžeme dosiahnuť postupné vytrácanie sa fenoménu syndrómu CAN zo

spoločnosti. Zároveň dáme deťom možnosť vidieť, ako viesť pokojný, harmonický a usporiadaný partnerský vzťah, založený na láske, porozumení, podpore a nie na dominancii, hneve, či agresii (Buskotte, 2008).

V minulosti boli fyzické tresty vnímané ako súčasť výchovy, avšak v súčasnosti sa tento štýl výchovy považuje za staromódny, hrubý a pre deti škodlivý. Aj keď týranie detí sa vplyvom vytrácania fyzických trestov minimalizovalo, nevymizlo úplne zo spoločnosti. To znamená, že hrozba týrania, zneužívania a zanedbávania je stále reálna, preto ju treba vnímať, predchádzať jej a riešiť.

Rodičia by sa mali učiť vychovávať svoje deti bez fyzických trestov. Veď výchova bez násilia znamená výchova proti násiliu. Niektorí rodičia nevedia riešiť bežné problémy či konflikty so svojimi deťmi inak ako prostredníctvom bitky, kriku, nadávok a podobne. Avšak lepší spôsob je vychovávať bez týchto negatívnych prvkov. To znamená naučiť dieťa poslúchať a počúvať rodiča a zároveň rodič by mal počúvať potreby svojho dieťaťa. Neznamená to povoliť dieťaťu všetko, čo chce, ale vedieť sa s ním porozprávať, dohodnúť, vysvetliť mu, čo sa môže a čo nie. Dôležité vo výchove je určovanie hraníc. Dieťa sa učí, čo je v spoločnosti tolerované a tiež tomu, čo je spoločnosťou odmietané. Vyžaduje si to však trpezlivosť rodiča a zotrvanie na svojej pozícii.

Zabrániť týraniu prípadne násiliu je našou spoločenskou povinnosťou. Podľa Dohovoru o právach dieťaťa musia dospelí, respektíve štát zabezpečiť, aby boli deti chránené proti týraniu, zneužívaniu a zanedbávaniu. Každé dieťa má právo na výchovu bez násilia (Dohovor o právach dieťaťa, 2007).

V rámci výchovy je nevyhnutné spomenúť i prevenciu týrania detí.

Primárna prevencia zahŕňa všetky aktivity, ktoré bránia vzniku rizikových životných situácií, vedúcich k vzniku týrania dieťaťa a k vzniku rizikových skupín v populácii. Patrí sem napríklad osveta a výchova k rodičovstvu, či sexuálna výchova a podobne.

Sekundárna prevencia znamená vytypovanie rizikových skupín a jednotlivcov, u ktorých je zvýšená pravdepodobnosť, že sa stanú páchateľmi, alebo obeťami týrania. Napríklad rizikovými môžu byť rodičia, ktorí vo zvýšenej miere požívajú alkohol, alebo naopak deti, ktoré sa vymykajú norme ako sú hyperaktívne deti a podobne.

Terciálna prevencia je zameraná na jednotlivca alebo skupinu, kde sa už tento negatívny jav prejavil. Jej cieľom je snaha o nápravu, zmiernenie, prípadne odstránenie negatívnych dôsledkov a zabránenie nežiaducemu správaniu (Šramová, 2004).

3 FILIÁLNA TERAPIA

Filiálnu terapiu začali uplatňovať Bernard a Louise Guerney v šesťdesiatych rokoch 20. storočia, pričom vychádzali z terapie orientovanej na klienta (VanFleet, 2009).

Landreth (1991), ktorý patrí k priekopníkom filiálnej terapie v Spojených štátoch amerických, uvádza, že táto terapia je metóda, prostredníctvom ktorej odborník pomáha rodičom, stať sa terapeutom pre svoje dieťa. *Je to tréningový program pre rodičov, ktorí chcú prehĺbiť svoj vzťah s dieťaťom, chcú mu lepšie rozumieť a chcú zlepšiť svoju výchovu.*

Filiálna terapia je určená pre rodiča a dieťa, s ktorým si chce zlepšiť svoj vzťah. Keď sa mení vzťah medzi rodičom a dieťaťom, znamená to, že sa čiastočne mení dieťa a čiastočne rodič. Vzhľadom k tomu sa v literatúre uvádzajú osobitne terapeutické ciele pre deti a terapeutické ciele pre rodičov. VanFleet (1994) uvádza tieto terapeutické ciele:

Pre deti:

- dať deťom možnosť spoznať a vyjadriť svoje city,
- dať deťom príležitosť k tomu, aby boli vypočuté,
- pomôcť deťom nájsť efektívne spôsoby riešenia problémov,
- zvýšiť sebavedomie a sebahodnotenie detí,
- zvýšiť dôveru detí voči ich rodičom,
- redukovať aktuálne problémy,
- pomôcť deťom vyvinúť aktívnejšie správanie,
- podporovať otvorenú a súdržnú atmosféru v rodine, ktorá prispieva k zdravému a vyváženému vývinu dieťaťa vo všetkých sférach: sociálnej, emocionálnej, intelektuálnej, behaviorálnej, fyzickej a duchovnej..

Pre rodičov:

- zvýšiť u rodičov pochopenie špecifík detského vývinu,
- zvýšiť u rodičov pochopenie vlastného dieťaťa,
- pomôcť rodičom pochopiť dôležitosť hry a emócií v živote ich dieťaťa, ako aj v ich vlastnom,
- znížiť u rodičov pocity frustrácie týkajúce sa ich dieťaťa,
- pomáhať rodičom rozvíjať zručnosti, ktoré pravdepodobne prinesú lepšie výsledky vo výchove ich dieťaťa,
- zvýšiť dôveru rodiča vo svoje rodičovské schopnosti,
- zlepšiť komunikáciu so svojim dieťaťom,
- umožniť rodičom pracovať lepšie spolu ako tím,
- zvýšiť rodičovské pocity vrúcnosti a dôvery voči svojim deťom,
- poskytnúť rodičom bezpečnú atmosféru, v ktorej sa neboja postaviť vlastným problémom, ktoré súvisia s výchovou detí.

Týrané matky s deťmi prichádzajú do krízových centier z prostredia, kde boli deti týrané, alebo bolo svedkom týrania, v dôsledku čoho môže mať oslabený vzťah s matkou. Dôvodom je najmä neschopnosť matky uchrániť dieťa pred utrpením fyzickým alebo psychickým. Aby bola filiálna terapia v takýchto prípadoch úspešná, musí byť s matkou a dieťaťom realizovaná individuálna terapia a výchovné pôsobenie pred samotným začatím filiálnej terapie. Ich cieľom je, aby si dieťa opäť vybudovalo dôveru voči matke a následne, aby matka vedela vytvoriť počas hrovej polhodinky bezpečné a chápajúce prostredie pre svoje dieťa.

Filiálna terapia teda môže byť zrealizovaná vtedy, keď matka a dieťa dostali možnosť spracovať prežitú traumu. Filiálna terapia nie je krízová intervencia, ale je to pomoc k obnoveniu, alebo vytvoreniu pozitívneho vzťahu medzi matkou a dieťaťom.

Základné princípy hrových polhodiniek:

- Dieťa by sa malo cítiť úplne slobodne a samé si môže zvoliť, ako chce využiť svojich 30 minút, dieťa vedie a rodič by ho mal nasledovať bez robenia návrhov alebo pýtania sa otázok.
- Hlavnou úlohou rodiča je byť empatický voči dieťaťu a snažiť sa porozumieť zámerom činnosti dieťaťa, jeho hre, myšlienkam a pocitom.
- Ďalšou úlohou rodiča je komunikovať toto porozumenie dieťaťu primeranými výrokmi a sústrediť sa hlavne na pomenúvanie pocitov, ktoré dieťa počas hry používa.
- Rodič by mal byť jednoznačný a striktný pre zadávaní nevyhnutných hraníc pre dieťa, hranice sa týkajú hlavne dĺžky trvania hrového stretnutia, ničenia hračiek a fyzického ubližovania rodičovi alebo sebe (Filiálna terapia, 2008).

Ciele hrových polhodiniek:

- posilniť vzťah rodiča s dieťaťom a prehĺbiť pocit dôvery, bezpečia a blízkosti pre dieťa i rodiča,
- umožniť dieťaťu prostredníctvom hry komunikovať svoje myšlienky, potreby a pocity rodičovi,
- prostredníctvom pochopenia pocitov dieťaťa zo strany rodiča, zažíva dieťa pozitívnejšie pocity sebarešpektovania, sebahodnoty, sebaistoty a učí sa sebakontrole i zodpovednosti za svoje skutky,
- umožňuje zvýšiť úroveň hravosti medzi rodičom a dieťaťom (Manuál pre trénerov, 2008).

Čo má rodič robiť počas hrovej polhodinky:

- pripraviť miesto na hranie a rozostaviť hračky
- nechať dieťa viesť hru
- stopovať (slovne popisovať) činnosť dieťaťa
- reagovať na pocity dieťaťa a pokúsiť sa ich pomenúvať
- zadávať hranice, ak to bude potrebné
- oceniť snahu a úsilie dieťaťa
- zapojiť sa do hry dieťaťa, ale neprevziať kontrolu!
- byť verbálne aktívny (Landreth, 1991)
- Čo nemá rodič robiť počas hrovej polhodinky:
- nekritizovať žiadne správanie dieťaťa počas hry
- nevychvaľovať dieťa
- nepýtať sa otázky
- nedovoliť, aby niekto alebo niečo prerušilo vaše stretnutie
- nepoučovať dieťa a nedávať mu prednášky
- neiniciovať nové správanie
- nebyť pasívny a tichý (Landreth, 1991)

Zručnosti, ktorým sa matka učí, nemusí vo výchove uplatňovať celodenne, ale iba počas hrových polhodiniek. To dáva matke pocit, že aj keď sa jej nedarí uplatňovať výchovné zručnosti dokonale, tak to nie je tým, že zlyhala. Účinným prvkom je to, že dieťa vníma matkino úsilie venovať sa iba jemu (Manuál pre trénerov, 2008).

Keď rodič vykonáva hrové stretnutia, stáva sa viac empatickým, a tým sa zlepšuje vzťah medzi matkou a jej dieťaťom. Obaja, rodič aj dieťa rastú a rozvíjajú sa (Kraft, Landreth, 1998).

3.3 Význam filiálnej terapie

Filiálna terapia pomáha rodičom nadobúdať a praktizovať špeciálne na dieťa zamerané zručnosti, ako sú empatické počúvanie, komunikovanie porozumenia a zadávanie hraníc (Landreth, 1991). Prostredníctvom nich sa rodičia učia vytvárať nehodnotiace, bezpodmienečne akceptujúce a chápajúce prostredie, v ktorom sa dieťa cíti bezpečne a je schopné prostredníctvom hry vyjadrovať svoje emócie, myšlienky a ukázať svoj vzťah k rodičom. Pomáha deťom zvládať a riešiť problémy tak, aby v budúcnosti boli samostatnejšie a úspešnejšie v ich riešení.

Jedným z významov filiálnej terapie je aj to, že dieťaťa počas hrového stretnutia dostáva tridsať minútovú pozornosť od osoby, ktorá je pre neho emocionálne dôležitá. To vplýva na

zlepšenie vzťahu medzi rodičom, prípadne osobou, ktorá dieťa vychováva a dieťaťom, nakoľko dostávajú možnosť na objasnenie vzájomných komunikačných nedorozumení.

Počas filiálnej terapie sa prostredníctvom formovania vzťahu mení dieťa samotné, ale čo je veľmi dôležité, rodič sa mení tiež (Kraft, Landreth, 1998).

Filiálna terapia má veľký význam pri riešení sociálnych, emocionálnych, ako aj behaviorálnych problémov detí, ako je napríklad úzkosť, depresia, reakcia na traumu, bojazlivosť, chronická choroba, problémy s nadviazaním rovesníckych a priateľských kontaktov, agresívne prejavy, odmietanie školy, školské problémy a podobne. Má však dôležitý prínos aj pre prevenciu (VanFleet, 1994).

Filiálna terapia posilňuje interakciu medzi rodičom a dieťaťom, učí rodičov nadobúdať efektívne rodičovské zručnosti, znižuje rodičovský stres, čím pomáha k navodeniu pozitívnej atmosféry a prostredia v rodine, čím umožňuje harmonický vývin dieťaťa. Pomáha posilňovať vzťah medzi rodičom a dieťaťom použitím hrovej polhodinky raz týždenne. Hra je pre deti najprirodzenejším spôsobom komunikácie. Hračky sú pre deti ako slová a hra je ich rečou. Dospelí hovoria o svojich zážitkoch, myšlienkach a pocitoch. Deti používajú hračky na objavovanie svojich zážitkov a vyjadrujú to, čo si myslia a čo cítia (Manuál pre trénerov, 2008).

„Rodičia sa učia reagovať empaticky na pocity dieťaťa, budovať jeho sebavedomie, pomáhajú dieťaťu učiť sa sebakontrole, zodpovednosti a zadávať terapeutické hranice počas týchto špeciálnych hrových stretnutí“ (Manuál pre trénerov, 2008, s. 3-4). Rodič tak vytvára akceptujúce prostredie, v ktorom sa dieťa cíti bezpečne a ľahšie vyjadruje pomocou hry svoje obavy, radosti, starosti, túžby, hnev, samotu, nadšenie, pocity zlyhania a podobne. V tomto špeciálnom vzťahu nie sú žiadne výčitky, ponižovanie, oceňovanie, požiadavky ani hodnotenie.

V hrových polhodinkách si rodič vybuduje so svojím dieťaťom kvalitnejší a lepší vzťah. Dieťa zistí, že je schopné, dôležité, pochopené a prijaté také, aké je. Keď deti zažijú vzťah, v ktorom sa cítia byť prijaté a pochopené, zistia, že rodičovi na nich záleží. Následne začnú v hre vyjadrovať veľa zo svojich problémov a v priebehu hry sa uvoľní aj ich napätie, pocity, a to, čo ich ťaží. Dieťa bude potom pozitívnejšie vnímať samé seba, bude schopné objaviť svoje silné stránky, a tým, že bude riadiť hru sa bude učiť prijímať väčšiu zodpovednosť za seba. To, ako sa dieťa správa, ako premýšľa a ako vystupuje, veľmi úzko súvisí s tým, ako vníma samé seba. Ak dieťa seba vníma pozitívnejšie, bude aj jeho správanie zrelšie a vyspelejšie (Manuál pre trénerov, 2008).

4 ZÁVER

Deti so syndrómom CAN nemajú vytvorený pevný citový vzťah s rodičmi, v dôsledku čoho nepoznajú pocit bezpečia, v domácnosti prevláda nedôvera, ustráchanosť, strach a iné vplyvy, ktoré pôsobia na vývin dieťaťa deštruktívne. Deti často nemajú uspokojené emocionálne potreby z dôvodu, že ich rodičia o nich nevedia. Potrebné zručnosti k efektívnej výchove detí sa dajú získať prostredníctvom filiálnej terapie.

Hoci sme sa zamýšľali najmä nad terciárnou prevenciou násilia prostredníctvom filiálnej terapie, tento spôsob ovplyvňovania vzťahu medzi deťmi a rodičmi je veľmi dobre aplikovateľný aj na poli primárnej a sekundárnej prevencie. Miesto filiálnej terapie nevidíme iba v krízových centrách, ale aj v širšom uplatnení, napr. v špecifických kurzoch pre rodičov s deťmi alebo pre nastávajúcich rodičov. Filiálna terapia by mohla byť niečím ako vodítkom pri výchove detí a utváraní a zachovávaní zdravých vzťahov v rodine.

A potom sú tu presahy do budúcnosti. Ak sa mladí ľudia naučia, ako vychovať deti bez násilia, línia násilia sa postupne oslabí a posilní sa prostredie bezpodmienečného prijatia, pochopenia a láskyplného vzťahu.

Použitá literatura

1. BUSKOTTE, A. *Z pekla ven. Žena v domácím násilí.* Brno : Computer PressGrada, 2008. 176 s. ISBN 978-80-251-1786-6.
2. Dohovor o právach dieťaťa. [online]. 2007, [cit. 2014-03-03]. Dostupné na internete: ‹http://www.unicef.sk/sk/prava-deti/dohovor-o-pravach-dietata/dohovor-o-pravach-dietata-3.html›.
3. DUNOVSKÝ, J. – DYTRYCH, Z. – MATĚJČEK, Z. *Týrané, zneužívané a zanedbávané díte.* Praha : Grada, 1995. 248 s. ISBN 80-7169-192-5.
4. FILIÁLNA TERAPIA. Interný materiál SLONAD Nitra – Centrum Slniečko, n. o., 2008, 13 s.
5. FUCHSOVÁ, K. *Týrané dieťa.* Bratislava : Iris, 2008. 193 s. ISBN 978-80-89256-32-7.
6. KRAFT, A. – LANDRETH, G. *Parents as Therapeutic Partners*. London : Jason Aronson, 1998. 262 s. ISBN 0-7657-0106-5
7. LANDRETH, G. L. *Play Therapy: The Art of the Relationship*. Muncie : Accelerated Development, 1991. 390 s. ISBN 1-55959-017-3.
8. Manuál pre trénerov. Naše poslanie. [online]. 2008, [cit. 2014-03-01]. Dostupné na internete: ‹http://www.centrumslniecko.sk/poslanie.html›.
9. ONDREJKOVIČ, P. a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava : Veda, 2001. 311 s. ISBN 80-224-0616-3.
10. ŠRAMOVÁ, B. *Domáce násilie páchané na deťoch a mládeži.* Nitra : FSVaZ UKF, 2004. 152 s. ISBN 80-8050-750-3.
11. VANFLEET, R. *Filial Therapy: Strengthening the Parent-Child Relationships through Play*. Florida: Professional Resource Press, 1994. 77 s. ISBN 978-1-56887-007-6
12. VanFleet, R. *How to Set Up a Filial Therapy Playroom*. [online]. 2009, [cit. 2014-03-06]. Dostupné na internete: ‹http://www.play-therapy.com/professionals.html›.
13. VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2001. 172 s. ISBN 80-223-1574-5.

Kontaktní údaje

Mgr. Andrea Juhásová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 94974 Nitra
Tel.: +421 37 6408 272
Email: ajuhasova@ukf.sk

MOŽNOSTI MERANIA HUDOBNEJ PREFERENCIE U DETÍ A DOSPELÝCH V SLOVENSKÝCH PODMIENKACH

MEASUREMENT OPTIONS OF MUSIC PREFERENCE IN CHILDREN AND ADULTS IN SLOVAK CONDITIONS

Peter Kusý, Lucia Vozafová

Abstrakt

Cieľom príspevku je zosumarizovať dostupné možnosti merania hudobných preferencií u detí a dospelých a zároveň poskytnúť informácie vychádzajúce zo skúseností s výskumným využitím kvantitativneho meracieho nástroja - Dotazník hudobnej preferencie (modifikácia STOMP, Rentfrow a Gosling, 2003, 2007) - verzia pre deti a pre dospelých. Získané rezultáty nám podávajú informácie o možnostiach merania hudobnej preferencie vybraných žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania západoslovenského regiónu a ukazujú špecifiká a odlišnosti v meraní na detskej a dospelej populácii. Výsledky sekundárne odhaľujú úroveň informačnej hudobnej vedomosti, gramotnosti a aktuálneho prehľadu v hudobných žánroch u vybranej vzorky.

Kľúčové slová: *meranie hudobnej preferencie, Dotazník hudobnej preferencie pre deti a dospelých*

Abstract

The aim of this paper is to summarize the available measurement options of musical preferences of children and adults as well as to provide information based on the experience of researcher susing quantitative measuring instrument – Inventory of musical preferences (STOMP modificated, Rentfrow and Gosling, 2003, 2007) – version for children and adults. Obtained results gave us information about how the measurement of musical preferences on selected pupils of lower secondary education in Western region in Slovkia and shown the specifics and differences in measurements in the children and adult population. The results also reveal the information of musical knowledge, literacy and current over view of musical genres on selected samples.

Key words: *measurement of musical preference, Inventory of Musical Preference for children and adults*

1 ÚVOD

Podľa dvojice českých autorov Franěka a Mužíka (2006), hudobná preferencia patrila donedávna skôr do vedecko-výskumných okruhov hudobnej sociológie (napr. súvislosť so vzdelaním, vekom a príslušnosťou k sociálnej triede). Postupne sa však začali zaoberať preferenciou hudobných žánrov psychológovia, ktorých zaujíma práve psychologická podstata a pozadie hudobno-preferenčného rámca. Hudobné preferencie majú multidisciplinárny charakter a v rôznych psychologických súvislostiach zaujímali viacerých autorov (napr. North a Hargreaves, 2006, Peretz, Gaudreau a Bonnel, 1998; Schwartz a Fouts, 2003; Rentfrow a Gosling, 2003, 2007, Kopacz a Malgorzata, 2005; Franěk a Mužík, 2006; Pettijohn, Williams a Carter, 2010; Kusý a Vozafová, 2013). Prevažná časť vyššie uvedených výskumov však operuje s hudobnou preferenciou dospelej populácie, čo je prevažne vyhranený proces sympatií (antipatií) s inklináciou ku konkrétnym hudobným žánrom

(interpretom). U deti je však tento fenomén výrazne ovplyvnený základnými atribútmi aktuálneho vývinového obdobia dieťaťa. Hudobná preferencia detí ostáva zatiaľ nevyhranená a skôr sa postupom času dotvára a mení v závislosti na viacerých psychosociálnych, kultúrnych a individuálnych faktoroch.

Knobloch (1993) uvádza, že zvuky majú svojím dynamickým, rytmickým a melodickým aspektom závažný vplyv na zvieratá a ľudí. Rôzne frekvencie tak ovplyvňujú rytmus dychu u veľkej časti živočíšnych druhov, od rýb až po človeka. Zmenou rytmu sa tak môže meniť napríklad rytmus srdca. Než sa relatívne nedávno v dlhej histórii ľudstva vynoril jazyk, hudobné kvality zvukov hrali pravdepodobne ústrednú rolu v komunikácii našich predkov. V rôznych primitívnych kultúrach majú piesne stále dôležité skupinové integračné funkcie (vojenské, lovecké, pohrebné, žalospevy, pracovné piesne), alebo dokonca do určitej miery koordinujú dyadické interpersonálne procesy (milostné piesne, uspávanky). Martin Luther (in Waugh, 1997) raz vyjadril názor, že „hudba je najlepšie umenie, pretože zaháňa smútok". Ľudstvo o tom vedelo už od pradávna, a aj preto hudba kráčala v každej dobe ruka v ruke s človekom. Linka (1997) hovorí o hudbe, ako o umení tónov, čiže materiálom hudby sú predovšetkým samotné tóny avšak tiež iné využívané zvuky (šramot, lomoz atď.). Aj vďaka takejto pomerne širokej palete zvukov, má hudba na človeka veľmi silný citový vplyv. Pôsobí náladotvorne a ovplyvňuje tak ľudskú psychiku. Linka (1997) ďalej uvádza, že niektorí autori (napr. Meyer, 1952; Bimberg, 1957; Siegmund-Schultze, 1962) konštatovali, že hudobná skladba a jednotlivé jej časti sú schopné u poslucháča vzbudzovať a vnucovať mu emócie a navyše provokovať, evokovať a vyvolávať rôzne predstavové asociácie, ktoré sú často veľmi pestré, spletité, väčšinou príjemného obsahu a vždy so silným emočným nábojom, čo sa dá využiť k psychoanalytickým účelom. Posluchač sa tak môže s hudbou identifikovať, respektíve v opačnom prípade je mu nepríjemná, dotieravá a neurotizuje ho. A práve na tomto mieste sa nám vynára niekoľko základných otázok: Na základe čoho si človek vyberá určité hudobné žánre, respektíve prečo niektoré uprednostňuje a iné naopak nie? Do akej miery sa premieta hudobná skúsenosť a vzťah človeka k hudbe, do hudobno-preferenčného rámca? Akým spôsobom môžeme zachytiť hudobné preferencie a celkovo vzťah človeka k hudbe?

1. 1 Operacionalizácia základných pojmov a teoretické východiská

Na to, aby sme mohli spoľahlivo aplikovať zásady štatistickej analýzy a zovšeobecniť jej závery, potrebujeme, aby používané údaje mali požadované štatistické vlastnosti a aby adekvátne reprezentovali sledovaný jav (v našom výskume to sú hudobné preferencie). Kabát (in Kollárik a Sollárová (eds.), 2004) hovorí o tom, že požiadavky na údaje (ich reprezentatívne vlastnosti, rozsah, spoľahlivosť, konzistentnosť a časová aktualita) sú stanovené podľa charakteru tohto javu. Základným stavebným prvkom informačného súboru je preto exaktne zavedená štruktúra jednotlivých definícií a termínov. V kontexte nášho príspevku je kľúčovým pojmom preferencia hudobných žánrov (resp. hudobná preferencia). Lonsdale a North (2011) sa pokúšali nájsť dôvody, prečo človek počúva hudbu? Analyzovali a porovnali štyri typy štúdií a zistili, že sa objavuje šesť základných dôvodov pre počúvanie hudby. Primárnym je podľa nich ten, že ľudia sa snažia prostredníctvom hudby riadiť a ovplyvňovať svoju náladu a tiež sa tak vyhnúť nič nerobeniu, nude, alebo si tým jednoducho krátiť voľný čas. Sekundárnym dôvodom je podľa autorov využitie hudby, ako prostriedku dozvedieť sa a naučiť o ostatných a ich okolitom svete niečo viac (rozšíriť si obzory). V ďalšej štúdii tí istí autori zistili, že počúvanie hudby je najobľúbenejšie u dospievajúcich a že dokáže do istej miery uspokojiť a naplniť množstvo rôznych ľudských potrieb. Dôvody počúvania hudby a jej obľúbenosť sa zdá byť veľmi individuálna a generačne diferencovaná. Mardinale a Moore (1988) uvádzajú teóriu preferencie na základe prototypov v hudbe. Prototypickosť podnetu v hudbe definujú ako stupeň, pri ktorom sa daný podnet približuje

k typickému podnetu svojej triedy, to znamená, že objekt bude subjekt hodnotiť ako estetický vtedy, keď sa približuje k určitej predstave ako má objekt tohto druhu vyzerať a tým sa približuje k prototypu. Podľa Kisiela (2010) je preferencia priamo spojená s výberom z niekoľkých rôznych možností (hudobných žánrov). Môže to znamenať, že takáto sympatia/antipatia sa stane trvalou funkciou. V tomto prípade záľuba pre hudbu zahŕňa nielen druhy hudby, ktorú počúva percipient (resp. ktoré je viac ochotný počúvať), ale aj celý situačný kontext, v ktorom niektoré konkrétne aktivity súvisiace s hudbou prebiehajú. Hudobné preferencie tak úzko súvisia s hudbou, ktorú počúvame (pasívna, receptívna funkcia) a aké koncerty navštevujeme (aktívna, zážitková funkcia). Rentfrow a McDonald (2010) hovoria o tom, že hudba nás sprevádza a nasleduje v každodennom živote (na večierkoch, svadbách, cestou do práce, do školy, počas jazdy autom, v autobuse, vlaku atď.) a pôsobí veľmi svojrázne na naše emócie a správanie. Hudba sa tak stáva prirodzenou súčasťou nášho fyzického a sociálneho prostredia. Hudobné preferencie tak do istej miery pomáhajú definovať našu rolu a identitu v sociálnom kontexte a podporujú expresívnu stránku našej osobnosti, čím môžeme získať záujem/nezáujem, respektíve sympatie/antipatie ľudí okolo nás.

2 METÓDY

Jednou z najťažších úloh behaviorálneho výskumníka, ktorý je postavený pred nutnosť merať premenné, je podľa Kerlingera (1974) potreba vedomosti a orientácie v množstve už existujúcich meracích nástrojov. Pokiaľ existuje dobrý merací nástroj nejakej špecifickej premennej (v našom prípade to sú hudobné preferencie), nie je potrebné konštruovať nové metodiky. Všetky definične zavedené špecifikácie o sledovanej informácii musia byť podľa Kabáta (in Kollárik a Sollárová (eds.), 2004) jej adresátovi a užívateľovi vopred a v plnom rozsahu známe. Pre praktické účely je potrebné zabezpečiť, aby sa údaje pre rôzne sledované objekty (hudobná preferencia) mohli štatisticky triediť, agregovať a následne ďalej analyzovať a spracúvať. V tejto časti sa snažíme priblížiť, akým spôsobom, akými metódami (a prečo práve týmito) sme sa rozhodli výskum realizovať.

2. 1 Nástroje merania dát

Na zachytenie hudobných preferencií u dospelej populácie na Slovensku sme sa rozhodli použiť Dotazník hudobnej preferencie (DHP), ktorý bol preložený z českej varianty (Franěk a Mužík, 2006) amerického originálu *Short Test of Music Preferences* – STOMP (Rentfrow a Gosling; 2003). Dotazník obsahuje 17 položiek (hudobných žánrov) pričom v každej sú okrem názvov kategórie žánrov uvedení v zátvorke aj interpreti, ako ilustratívny príklad a pomôcka pre respondentov. Výstupom z dotazníka DHP sú štyri faktory (Tabuľka č. 1), ktoré zachytávajú štyri základné kategórie hudobných žánrov:

- *Reflektívna a komplexná hudba* (klasika, jazz, blues, ľudová hudba a dychovka),
- *Intenzívna a rebelujúca* (alternatíva, rock, heavymetal, punk),
- *Optimistická a konvenčná* (pop, pop-rock, reagge a ska, folk a country, muzikál, soundtrack, new age a relaxačná hudba),
- *Energická a rytmická* (rap, hip hop, dance, soul a elektronická hudba).

Respondenti si mali vybrať jednu z možností na klasickej Likertovej škále s hodnotením od 1 – *Vôbec sa mi nepáči*, cez 4 – *Nemám vyhranený názor*, až k 7 – *Veľmi sa mi páči*. Pomocou štatistického programu SPSS Statistics sme zrealizovali analýzu reliability položiek dotazníka DHP D. Hodnota Cronbachovho koeficientu vnútornej konzistencie (α=0,59) nám ukazuje, že dotazník nemeria dostatočne spoľahlivo. Ak by sme vymazali

niektoré z položiek dotazníka, hodnota Cronbachovho koeficientu sa zvýši len mierne (α≥0,62), čo je však stále nedostatočne vysoká reliabilita pre adekvátne meranie hudobnej preferencie u dospelých. Jedným z dôvodov nízkej reliability DHP u dospelých v našom výskume môže byť pomerne široká (7-bodová) so strednou – neutrálnou hodnotou (nemám vyhranený názor). Pre zvýšenie spoľahlivosti merania hudobnej preferencie u dospelých, by v tomto konkrétnom prípade mohlo pomôcť celkové rozšírenie DHP o ďalšie položky (v súlade napr. s Rimarčík, 2007), čo by znamenalo citlivejšiu diferenciáciu v jednotlivých hudobných žánroch s minimalizáciou konfúzie príbuzných žánrov.

Na zachytenie preferencií hudobných žánrov u detí sme sa rozhodli použiť modifikovaný *Dotazník hudobnej preferencie pre deti – DHP D*, ktorý je modifikovanou variantov vyššie uvedeného DHP pre dospelých a teda preložený z českej verzie amerického originálu STOMP (Rentfrow; Gosling; 2003). Dotazník taktiež obsahuje 17 položiek (konkrétnych hudobných žánrov), pri čom v každej sú okrem názvu kategórie žánrov uvedení aj interpreti, ako ilustratívny príklad a pomôcka pre respondentov. Pri modifikácii sme vychádzali z českej verzie výskumu hudobnej preferencie (Franěk a Mužík, 2006) a slovenskej štúdie hudobných preferencií dospelej populácie (Kusý a Vozafová, 2013), ktoré sú pre potreby nášho výskumu najbližšie. Vyššie uvedené výskumy však pracovali s *Dotazníkom hudobných preferencií* na vzorke dospelých, takže sme potrebovali identifikovať dimenzie hudobných žánrov platné pre hudobné preferencie detí staršieho školského veku. Faktorová analýza dát získaných DHP D nám ukázala (Tabuľka č. 2), že hudobné žánre významne sýtia päť základných faktorov (dimenzií hudobných žánrov):

- *Reflektívna a nekonvenčná hudba* – RN (New Age, relaxačná a meditačná hudba, alternatíva, jazz, punk a grunge, reagge, ska, country a folk),
- *Intenzívna a rebelujúca – IR* (rock, poprock, hardrock, metal),
- *Optimistická a komplexná - OK* (soundtrack, muzikál, blues a čierna hudba, klasika),
- *Energická a rytmická – ER* (rap, hip hop, dance a elektronická hudba),
- *Tradičná, ľudová hudba – TF* (ľudová a cigánska hudba).

Respondenti mali možnosť vybrať si jednu z možností na klasickej Likertovej škále s hodnotením od *1 – Vôbec sa mi to nepáči*, cez *3 – Nemám vyhranený názor*, až k *5 – Veľmi sa mi to páči*. Každý respondent tak mal možnosť vyjadriť svoj subjektívny názor a zaznamenať osobnú (aktuálnu) preferenciu hudobného žánru. Všetky ostatné informácie od respondentov boli obsiahnuté úvodnej demografickej časti DHP D, kde sú uvedené nasledujúce položky: pohlavie, dátum narodenia (slúži ako identifikačné číslo pre spárovanie dát v ďalších etapách výskumu), mesto/obec v ktorom bývate, škola a trieda, hudobné vzdelanie a krúžková (záujmová) činnosť v škole aj mimo školy. Podobne ako v predchádzajúcom prípade, sme zrealizovali analýzu reliability položiek dotazníka DHP D. Hodnota Cronbachovho koeficientu vnútornej konzistencie (α=0,84) nám ukazuje, že dotazník by mal merať dostatočne spoľahlivo. Ak by sme vymazali ktorúkoľvek položku dotazníka, reliabilita (α≥0,82) bude stále dostatočne vysoká pre adekvátne meranie hudobnej preferencie u detí. Pri aplikácii metódy Split half, sa hodnota Cronbachovho koeficientu vnútornej konzistencie (α=0,73) pre obidve časti dotazníka pohybuje nad hladinou 0,7 a spolu s tým Spearman-Brownov veštecký vzorec (rtt=0,81) nám nasvedčuje opäť pre dostatočnú mieru homogenity DHP D. Podľa Daniela (1998), by sa tak mali pri dostatočnej miere reliability dosahovať pri nezmenených podmienkach tie sté výsledky. Ukazuje sa, že DHP D použití v slovenských podmienkach v našej vzorky detí staršieho školského veku, sa zdá byť adekvátnym nástrojom merania aktuálnej hudobnej preferencie. Kerlinger (1974) hovorí, že

na to, aby sme mohli test adekvátne interpretovať, musí byť reliabilný a aj keď reliabilita nie je najdôležitejším fokusom merania, je predsa len krajne dôležitá.

2. 2 Faktorová analýza Dotazníka hudobnej preferencie pre dospelých a detí na Slovensku

Takmer storočie uplynulo od vzniku a zavedenia faktorovej analýzy do psychologických výskumov a záujem výskumníkov o jej využitie stále neutícha. V našom výskume sme v oboch prípadoch využili exploratórnu faktorovú analýzu, ktorú Pohlmann (podľa Szeliga, 2010) charakterizuje ako taký typ, ktorý sa využíva na vyhľadávanie samotných štruktúr z množstva pozorovaných premenných, ktoré nie sú apriórnymi hypotézami o faktorovej štruktúre. V súlade s Hendlom (2012) sme si vymedzili základný ciel faktorovej analýzy hudobnej preferencie a síce analyzovať korelácie väčšieho množstva premenných (jednotlivé hudobné žánre) tým, že sa viac premenných zhlukuje a medzi sebou v jednom zhluku (dimenzia/kategória hudobných žánrov) významne korelujú.

Na začiatok pred aplikáciou faktorovej analýzy na meracie nástroje hudobnej preferencie u dospelých a detí sme zrealizovali *Barlettov test sféricity*. Hodnota *Barlettovho testu* je 1567,72, čo pri hladine signifikancie (p< .001) znamená, že prvý predpoklad pre adekvátnosť použitia faktorovej analýzy DHP u dospelých sa potvrdil. Druhým predpokladom bola *Kaiser-Mayer-Olkinova miera adekvátnosti výberu,* ktorej hodnota 0,67, čo je podľa Szeligu (2010) slabá úroveň, avšak i tento predpoklad pre použitie faktorovej analýzy môžeme považovať za splnený, nakoľko hodnota nebola nižšia ako 0,50. Pri využití DHP na dospelej populácii (n=352) sme zrealizovali faktorovú analýzu všetkých 17 hudobných žánrov (položiek) nástroja. Výsledky faktorovej analýzy preferencie hudobných žánrov u dospelých na Slovensku (Kusý a Vozafová, 2013) prezentujeme v Tabuľke č. 1.

Tab. č. 1: Faktory hudobnej preferencie u dospelých na Slovensku

Hudobné žánre	Faktory (r)					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Blues a čierna hudba – funk, soul, RnB	,039	-,046	,165	**,857**	-,078	-,073
Jazz, Swing	-,032	,031	-,212	**,779**	,181	,212
Vážna (klasická) hudba	,082	-,076	-,528	**,371**	,346	,134
Folk, Country	,105	,322	-,426	,225	,210	**,416**
Pop	**,707**	-,158	,343	-,012	-,154	,054
PopRock	**,786**	,229	-,012	,073	-,084	,057
Rock	,203	**,849**	-,158	,139	,043	-,105
Metal, Hard rock	-,092	**,814**	-,111	-,184	-,027	,033
Rap, Hip-Hop	,084	-,119	**,772**	,070	-,123	,040
Elektronická hudba-Dance, House, Techno, DnB	-,038	-,057	**,693**	,006	,409	-,065
Alternatívna hudba, World music	-,139	,055	,095	,165	**,805**	-,086
Soundtrack	**,684**	-,110	-,031	-,130	,211	-,042
Muzikál	**,692**	-,099	-,225	,112	,040	,233
Ľudová Hudba – dychovka, cigánske	,212	-,054	-,065	,006	-,048	**,865**
Reagge,Ska	-,154	**,334**	,420	,296	,127	,488
Punk, Indie rock, Grunge	-,249	**,718**	,120	,021	,259	,156
New Age, Relaxačná a meditačná hudba	,194	,169	-,151	-,074	**,661**	,126

r – hodnota korelačného koeficientu,

Rovnako, ako v predchádzajúcom prípade, sme sa rozhodli pred aplikáciou faktorovej analýzy na meracie nástroje hudobnej preferencie u dospelých a detí zrealizovať *Barlettov test sféricity*. Hodnota *Barlettovho testu* je v prípade DHP D 434,10, čo pri hladine signifikancie (p< .001) znamená, že prvý predpoklad pre adekvátnosť použitia faktorovej analýzy DHP u detí sa potvrdil. Druhým predpokladom bola *Kaiser-Mayer-Olkinova miera adekvátnosti výberu*, ktorej hodnota 0,76, čo je podľa Szeligu (2010) stredná úroveň, takže i tento predpoklad pre použitie faktorovej analýzy môžeme považovať za splnený. Pri využití DHP na detskej populácii (n=73) sme zrealizovali faktorovú analýzu všetkých 17 hudobných žánrov (položiek) nástroja. Zber a analýza týchto dát sú súčasťou širšieho a dlhodobejšieho výskumného projektu jedného z autorov a výskumná vzorka bude naďalej rozširovaná. Parciálne výsledky faktorovej analýzy preferencie hudobných žánrov u detí staršieho školského veku na Slovensku prezentujeme v Tabuľke č. 2.

Tab. č. 2: Faktory hudobnej preferencie u detí staršieho školského veku na Slovensku

Hudobné žánre	**Faktory (r)**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Blues a čierna hudba – funk, soul, RnB	,041	-,047	**,706**	,182	,032
Jazz, Swing	,113	**,630**	,272	,140	,297
Vážna (klasická) hudba	,267	,207	,155	,138	**,750**
Folk, Country	,423	**,526**	-,077	,206	,173
Pop	,107	-,102	,318	**,706**	,045
PopRock	**,724**	,244	,169	,240	,133
Rock	**,837**	,125	-,005	-,031	,142
Metal, Hard rock	**,839**	,110	,079	-,160	,066
Rap, Hip-Hop	-,265	,089	,014	**,772**	,261
Elektronická hudba-Dance, House, Techno, DnB	,257	,358	,250	**,635**	-,304
Alternatívna hudba, World music	,291	**,687**	-,189	-,042	-,006
Soundtrack	,306	-,125	**,782**	,065	,209
Muzikál	,169	,244	**,507**	,024	,439
Ľudová Hudba – dychovka, cigánske	,267	,207	,155	,138	**,750**
Reagge,Ska	,006	**,555**	,486	,217	-,087
Punk, Indie rock, Grunge	,486	**,604**	,115	,027	-,244
New Age, Relaxačná a meditačná hudba	-,014	**,738**	,040	-,077	,343

r – hodnota korelačného koeficientu,

V obidvoch prípadoch sme použili extrakciu pomocou metódy hlavných komponentov, ktorá je podľa Szeligu (2010) vhodná, ak ju používame iba ako medzikrok, aby nám v prvej fáze pomohla určiť s akým počtom dimenzií (kategórií hudobných žánrov) máme pracovať vo faktorovej analýze. Rovnako v oboch prípadoch sme použili ortogonálnu rotačnú metódu *Equamax*, ktorá zahŕňa v sebe kombináciu metód *Varimax* a *Quartimax*. V našom prípade bolo dôležité minimalizovať počet premenných vysoko korelovaných s jedným faktorom a zároveň počet faktorov potrebných na vysvetlenie premennej.

ZÁVER

V tomto príspevku sme sa snažili reflektovať skúsenosti, ktoré nám priniesla realizácia výskumu hudobnej preferencie a možných súvislostí s osobnostnými charakteristikami u slovenských poslucháčov (Kusý a Vozafová, 2013). Zároveň sme vychádzali z dát prvej etapy širšieho výskumného projektu, kde sme sa snažili zachytiť hudobné preferencie u detí staršieho školského veku. Získané rezultáty nám prinášajú cenné informácie o potenciáloch a limitoch meracieho nástroja – *Dotazník hudobnej preferencie* (pre deti a dospelých), čo nám umožňuje adekvátnym spôsobom reagovať a zasiahnuť tak do metodologických a psychometrických nastavení metodík zberu dát v ďalších vedecko-výskumných aktivitách.

Zoznam bibliografických odkazov:

1. FRANĚK, M; MUŽÍK, P. 2006. Hudební preference a její souvislost s některými osobnostnými rysy. In: *Acta Musicologica.* Vol. 3. ISSN 1214-5955
2. HENDL, J. 2012. *Přehled statistických metod: Analýza a metaanalýza dat.* 4. vyd. Praha: Portál, 736 s. ISBN 978-80-2620-200-4
3. KERLINGER, F. 1974. *Základy výskumu chování.* Praha: ČSAV.
4. KISIEL, M. 2010. Activation Methods as an Inspiration in Shaping the Child´s Preferences in Music. In: *The New Educational Review*. Vol. 21. No. 2. pp. 259-272. ISSN 1732-6729
5. KNOBLOCH, F., KNOBLOCHOVÁ, J. 1993. *Integrovaná psychoterapie.* 1. vyd. Praha: Grada, 384 s. ISBN 80-7169-027-9
6. KOLLÁRIK, T; SOLLÁROVÁ, E. (eds.) 2004. *Metódy sociálnopsychologickej praxe.* 1. vyd. Bratislava: Ikar, 264 s. ISBN 80-551-0765-3
7. KOPACZ, A; MALGORZATA, P. 2005. Personality and Music Preferences: The Influence of Personality Traits on Preferences Regarding Musical Elements. *In: Journal of Music Therapy.* Vol. 3. No. 42. pp. 216-39. ISSN 2053-7395
8. KUSÝ, P; VOZAFOVÁ, L. 2013. *Preferencia hudobného žánru a jej vzťah k osobnostným charakteristikám u slovenských poslucháčov s genderovým odlíšením.* Príspevok na vedeckej konferencii „Osobnosť v kontexte kognícií, motivácií a emocionality IV.“ Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
9. LINKA, A. 1997. *Kapitoly z muzikoterapie.* 1. vyd. Rosice u Brna: Gloria, 158 s. ISBN 80-901834-4-1
10. LONSDALE, A. J; NORTH, A. C. 2011. Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. In: *British Journal of Psychology.* Vol. 102. pp. 108-134. ISSN 2044-8295
11. MARTINDALE, C; MOORE, K. (1998). Priming, prototypicality, and preference. *In: Journal of experimental psychology: Human Perception and performance.* Vol. 14. pp. 661-670. ISSN 0096-3445
12. NORTH, A. C; HARGREAVES, D. J., Jr. 1996. Situational influences on reported musical preference. In *Psychomusicology,* No 15, pp. 30-45, ISSN 0275-3987
13. PERETZ, I; GAUDREAU, D; BONNEL, A. M. 1998. Exposure effects on music preference and recognition. In *Memory and cognition,* Vol. 26, No. 5, pp. 884-992. ISSN 1532-5946
14. PETTIJOHN, T. F; WILLIAMS, G. M; CARTER, T. C. 2010. Music for the Seasons: Seasonal Music Preferences in College Students. In *Current psychology,* Vol. 29, pp. 328-345. ISSN 1936-4733

15. RENTFROW, P. J; GOSLING, S, D. 2003. The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences. In *Journal of Personality and Social Psychology.* Vol. 84. No. 6. pp. 1234-1256. ISSN 0047-2891
16. RENTFROW, P. J; GOSLING, S, D. 2007. The content and validity of music-genre stereotypes among college students. In *Psychology of music,* Vol. 35, pp. 306-326. ISSN 1741-3087
17. RENTFROW, P. J; MCDONALD, J. 2010. Preference, personality and emotion. In JUSLIN, P; SLOBADA, J. (eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications.* (pp. 669-695). New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923014-3
18. RIMARČÍK, M. 2007. *Štatistika pre prax.* 1. vyd. 200 s. ISBN 978-80-969813-1-1
19. SCHWARTZ, K; FOUTS, G. 2003. Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. In *Journal of Youth and Adolescence.* Vol. 32. No. 3. pp. 205–213. ISSN 0047-2891
20. SZELIGA, P. 2010. *Faktorová analýza v psychologickom výskume.* Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity, 140 s. ISBN 978-80-8082-321-4
21. TIRPÁKOVÁ, A; MARKECHOVÁ, D; DANIEL, J. 1998. *Základy štatistiky a metodológie (Učebný text pre študentov psychológie, pedagogiky a sociológie).* Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 128 s. ISBN 80-8050-226-9
22. WAUGH, A. 1997. *Umenie počúvať hudbu.* Bratislava: SLOVO, 144 s. ISBN 80-857 11-19-2

Kontaktné údaje:

Mgr. Peter Kusý
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4
Trnava, 918 43, Slovakia
+421904306324
peterkusy7@gmail.com

Mgr. Lucia Vozafová
Centrum špeciálno - pedagogického poradenstva Veľký Krtíš
Za parkom 966
Veľký Krtíš, 990 01, Slovakia
+421948041887
vozafova@gmail.com

KOMPARÁCIA ÚROVNE ASERTIVITY ŠTUDENTOV HUMANITNÝCH A TECHNICKÝCH ODBOROV VYSOKÝCH ŠKÔL

COMPARING THE LEVEL OF ASERTIVITY BY HUMAN A TECHNIC DEPARTMENT OF HIGH SCHOOL

Andrea Baranovská, Dominika Doktorová

Abstrakt

Cieľom nášho výskumu bola komparácia úrovne asertivity študentov humanitných a technických odborov vysokých škôl. Zamerali sme sa i na komparáciu úrovne asertivity vzhľadom na pohlavie. Na zisťovanie asertivity sme použili dotazník asertivity. Náš výskum sme zrealizovali na vzorke N= 100 študentov. Medzi skupinou humanitných a technicky zameraných študentov sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v hodnotách asertivity a extrémnej asertivity. V rámci pohlavia existujú signifikatne významné rozdiely v nepriebojnosti.

Kľúčové slová: *asertivita, porovnanie asertivity, mladá dospelosť*

Abstract

The main goal of our research was comparability the level of assertiveness by students of human and technic studies. We have concentrated our attention to the comparability by men and women. To detected assertiveness we used Questioner of assertiveness. Our research was realized on 100 students. Between groups were founded significant differences of assertiveness. Between men and women are significant differences in nonassertiveness

Key word: assertiveness, comparing assertiveness, young adulthood

1 ÚVOD

Každodenne sa ocitávame v situáciách, kedy nás druhí chcú nejakým spôsobom „vmanipulovať " do činností alebo do rozhodnutia, s ktorým nie sme celkom stotožnení alebo s ním nesúhlasíme. Veľakrát sa stáva, že ak nás príbuzní požiadajú o pomoc a my aj keď sme mali množstvo svojich vlastných povinností a nedostatku času, jednoducho nedokážeme odmietnuť. V takýchto situáciách je vhodné využiť asertivitu, ktorá nám môže uľahčiť život a do značnej miery pozitívne ovplyvniť vzťahy s príbuznými. Vychádzame z faktu, že asertivitu nemôžeme pokladať iba za vrodenú dispozíciu, ale za osobnostnú črtu, ktorá sa v organizme vyvíja v rámci zložitého procesu socializácie dovolíme si pozrieť sa na problematiku asertivity aj cez prizmu ontogenetickej psychológie. Problematikou vymedzenia asertivity sa zaoberali viacerí odborníci (Back, Backová, 1991 in: Nákonečný, 1996, Herdová,1997, Praško, Prašková,1996, Svobodová, 1985 in: Bratská, 1992, Šaling a kol., 2005, Svobodová, 1985 in: Bratská, 1992, Výrost a Slaměník, 1997). Z jednotlivých definícií sme vyselektovali spoločné aspekty asertivity – schopnosť zdravej, čistej komunikácie, nejedná sa o egocentrické roztiahnutie lakťov. Jedinec presadzuje svoje požiadavky spôsobmi, pri ktorých rešpektuje morálne princípy ostatných jedincov. Problematika asertivity a jej zvyšovania je v súčasnosti centrom záujmu viacerých odborníkov (napríklad Alberti, Emmone in Bratská, 1994, Wolpe, 1958, Lazarus, 1966). Na základe výskumov zameraných na komparáciu úrovne asertivity u rôznych zameraní štúdia a pracovnej činnosti (Baleš, 1990,

in: Bratská, 1992, Reber, 2001, Caponni a Novák, 1992, Kováč, Páleník, Blay,2002). Na základe týchto zistení sme sa si stanovili ciele nášho výskumu:
1, zmerať skóre asertivity vysokoškolákov;
2, porovnať mieru asertívneho správania študentov technických smerov (architekti) so študentmi humanitných odborov (učiteľstvo);
3, sledovať medzipohlavný rozdiel v dosiahnutom skóre asertivity.
V našom výskume sme sa zamerali na komparáciu úrovne asertivity vysokoškolských študentov humanitne a technicky orientovaných. Zamerali sme sa i na existenciu rozdielov medzi pohlavím. Druhotným cieľom nášho výskumu bolo podnietenie vysokoškolských pedagógov k využívaniu a oboznamovaniu žiakov s jednotlivými asertívnymi technikami.
Našu prvú hypotézu sme vytvorili na základe zistení viacerých odborníkov (Herdová,1997, Šaling a kol. ,2005, Svobodová, 1985 in: Bratská, 1992) a znie nasledovne :
Hypotéza č. 1: Medzi študentmi humanitne a technicky orientovaných škôl budú existovať štatisticky významné rozdiely v úrovni asertivity.
Rezultáty odborníkov zameraných na problematiku porovnania na základe pohlavia (Reber, 2001, Baleš, 1990, in: Bratská, 1992Kováč, Páleník, Blay,2002) nás podnietili k tvorbe našej 2 hypotézy, ktorá znie:
Hypotéza č. 2: Medzi pohlavím existujú signifikatne významné rozdiely v úrovni asertivity.

2 METÓDY

2.1 Populácia a výberový súbor

Výskumná vzorka pozostávala zo študentov humanitných odborov (učiteľstvo) a technických odborov (architektúra) v Nitre s celkovým počtom 100 (N=100)študentov, ktorých vek je 20 až 21 rokov. Obe skupiny sú komparovateľné z hľadiska veku, počtu, úrovne a lokalizácie školy.

Tab. č.1 Popis výskumného súboru

Odbor	počet študentov	pohlavie	
		ženy	muži
Humanitný	50	26	24
Technický	50	23	27

Použili sme náhodilý alebo príležitostný výber, ktorý má veľa nedostatkov, ale poskytuje najrýchlejšiu možnosť skúmania daného javu. Uvedomujeme si nereprezentatívnosť vzorky a teda minimálnu možnosť zovšeobecnenia našich výsledkov na väčšiu populáciu.
V období mladej dospelosti by sa mali začať objavovať schopnosť sebauplatnenia a sebapresadenia v práci, ale i v živote. V rámci výskumov sa verifikovalo, že uplatnenia nachádzajú ľahšie jedinci s technickým zameraním, ktorí podľa zistení disponujú i vyššou mierou asertivity ako jedinci z odborov humanitných. V rámci sebapresadenia má nesmierny význam adekvátna forma vyjadrovania svojich potrieb, predstáv a požiadaviek. Jedinci, ktorí sa naučia správnym spôsobom prejavovať svoje potreby patria medzi spokojnejších. Obdobie mladej dospelosti má veľmi veľký význam v živote človeka, jedinec sa začína odpútavať od svojej rodiny a nachádza si miesto v spoločnosti (Vágnerová, 2007).

2.2 Materiály a aparatúry

V našej práci pracujeme s jedným pojmom, ktorého operacionalizácia nie je jednoduchá, vzhľadom na nejednoznačnosť jeho chápania u samotných výskumníkov. Na účely nášho výskumu sa o to pokúsime:

Asertivita je schopnosť jedinca komunikovať zdravým a čistým spôsobom, teda nie iba egocentrickým roztiahnutím lakťov. Jedinec dokáže presadiť svoje potreby a názory adekvátnym spôsobom, pri ktorom rešpektuje morálne princípy ostatných jedincov.
Vzhľadom k tomu, že sme práve operacionalizovali pojem, môžeme sa teraz presunúť k opisu metódy, ktorú sme použili na skúmanie asertivity veličín. Jedná sa o nasledovnú metódu:

Štandardizovaný dotazník asertivity S. A. Rathusa, (1973) - pozostáva z 25 položiek, ktoré vyjadrujú tendencie jedinca k sebapresadeniu sa, bezprostrednému vyjadrovaniu svojho názoru, konštruktívnej kritiky. Nepodarilo sa nám získať údaje o jeho reliabilite, preto sme sa zamerali na zisťovanie vnútornej konzistencie testu, ktorá je 0,899, čo znamená, že sa jedná o dostatočnú reliabilitu.

Tab.č.2 Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,899	3

2.3 Výskumný plán

Pre dosiahnutie cieľov nášho výskumu sme sa rozhodli použiť komparačný výskum. Zaujímali rozdiely medzi asertivitou u študentov humanitných a technických odborov. Zamerali sme sa i na rozdiely vo vzťahu k pohlaviu. Za účelom získania odpovedí na nami vykreované hypotézy sme použili parametrické testy. Okrem dosiahnutého skóre asertivity (AS), sme u každého probanda zaznamenávali počet položiek, ktoré vykazujú extrémnu asertivitu a počet položiek, ktoré vyjadrovali nepriebojnosť probanda.

Výskumný dizajn:
1. voľba adekvátnej skupiny študentov technických a humanitných odborov;
2. zmerať skóre asertivity vysokoškolákov;
3. porovnať mieru asertivity študentov technických smerov (architekti) so študentmi humanitných odborov (pedagogika);
4. komparácia medzipohlavných rozdielov v dosiahnutom skóre asertivity.

2.4 Procedúra

Pri spracovaní a analýze získaných dát sme pracovali so štatistickým programom SPSS, verzia 17.0. Na základe výsledkov normality (premenná má normálny tvar distribúcie) sme na porovnanie skupín využili metódu parametrickej štatistiky:

Independend Samples Test - na skúmanie rozdielov medzi dvoma nezávislými výbermi.

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: Medzi študentmi humanitne a technicky orientovaných škôl budú existovať štatisticky významné rozdiely v hodnotách asertivity.
Táto hypotéza jedným z hlavných cieľov nášho výskumu zamerali sme sa na komparáciu vysokoškolských študentov s rôznym zameraním. Očakávali sme existenciu signifikatne významných rozdielov medzi skupinami.

Porovnanie asertivity humanitne (1) zameraných vysokoškolákov oproti technicky(2) zameraným

Tab. č.3 deskriptívna štatistika

	Skupina	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AS	2	50	83,45	9,528	2,131
	1	50	73,10	10,026	2,242
extrem As	2	50	5,55	3,471	,776
	1	50	1,80	1,399	,313
nepriebojnosť	2	50	2,05	1,791	,400
	1	50	2,05	2,139	,478

Z tabuľky deskriptívnej štatistiky vyplýva, že medzi skupinami existujú rozdiely v hodnotách asertivity. Technicky zameraní vysokoškoláci vykazovali vyššie skóre asertivity aj väčší počet položiek extrémnej asertivity(5,55) ako študenti humanitne zameraní. Čo sa týkalo nepriebojnosti medzi týmito skupinami nevznikol veľký rozdiel.

Tab. č.4 Štatistické spracovanie rozdielov asertivity medzi študentmi humanitných a technických odborov

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
As	Equal variances assumed	,000	,993	3,347	38	,002	10,350	3,093	4,089	#####
	Equal variances not assumed			3,347	37,902	,002	10,350	3,093	4,089	#####
extrem As	Equal variances assumed	###	,000	4,481	38	,000	3,750	,837	2,056	5,444
	Equal variances not assumed			4,481	25,015	,000	3,750	,837	2,026	5,474
Nep.	Equal variances assumed	###	,137	,000	38	1,000	,000	,624	-1,263	1,263
	Equal variances not assumed			,000	36,861	1,000	,000	,624	-1,264	1,264

Signifikancia (p) v Levenovom teste je v asertivite a nepriebojnosti väčšia ako 0,05 (p1 =0,.993 , p3 =0, 137),čo znamená, že rozptyly sú homogénne, preto interpretujeme 1. riadok. V rámci extremnej asertivity je p<0,05 preto interpretujeme druhý riadok. Hodnota Studentovho t-testu dosiahla t1(38) = 3,346 a signifikácia p<0,05(p1=0,002), čiže medzi skupinami existujú signifikatne významné aberácie. Hodnota Studentovho t-testu, t3(38) = 0,000 a signifikacia p>0,05, čiže neexistujú signifikatne významné rozdiely medzi skupinami. T2(25,01) = 4,481 a signifikácia p<0,05(p1=0,000), čo potvrdzuje existenciu signifikatne významných rozdielov medzi skupinami.

Vyššie uvedené výsledky potvrdzujú existenciu štatisticky významných rozdielov v asertivite a extrémnej asertivite medzi študentmi humanitných a technických škôl.

Hypotézač.2: Medzi pohlavím existujú signifikatne významné rozdiely v úrovni asertivity.
Táto hypotéza bula druhotným cieľom nášho výskumu. Očakávali sme verifikáciu štatisticky významných rozdielov v úrovni asertivity medzi pohlavím.

Tab. č.5 deskriptívna štatistika- porovnanie hodnôt u mužov a žien

	pohlavie	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
AS	1	49	90,00	9,843	3,113
	2	51	81,40	10,895	3,445
extrem As	1	49	8,10	4,149	1,312
	2	51	6,60	4,248	1,343
Nepriebojnosť	1	49	1,70	1,059	,335
	2	51	3,40	1,838	,581

Za tabuľky vyplýva, že muži dosahovali vyššie skóre v úrovni asertivity ako ženy. V rámci extrémnej asertivity nie sú významné rozdiely, ale v nepriebojnosti dosahujú ženy vyššie skóre v porovnaní s mužmi.

Tab. č.6 – Štatistické spracovanie rozdielov asertivity medzi študentmi a študentkami

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
AS	Equal variances assumed	,816	,378	1,852	18	,080	8,600	4,643	-1,155	#####
	Equal variances not assumed			1,852	17,817	,081	8,600	4,643	-1,162	#####
extrem As	Equal variances assumed	,059	,811	,799	18	,435	1,500	1,878	-2,445	5,445
	Equal variances not assumed			,799	17,990	,435	1,500	1,878	-2,445	5,445
Nep.	Equal variances assumed	###	,201	-2,534	18	,002	-1,700	,671	-3,109	-,291
	Equal variances not assumed			-2,534	14,386	,002	-1,700	,671	-3,135	-,265

Signifikancia (p) v Levenovom teste je v asertivite, extrémnej a nepriebojnosti väčšia ako 0,05 (p1 =0, ,378, p2 =0,811, p3 =0, 201),čo znamená, že rozptyly sú homogénne, preto interpretujeme 1. riadok. Hodnota Studentovho t-testu dosiahla t1(18) = 1,852, t1(18) = 0,799 a signifikacia p>0,05 (p1=0,081, p1=0,435), čiže medzi skupinami neexistujú signifikatne významné aberácie. Hodnota Studentovho t-testu, t3(18)= -2,534 a signifikacia p<0,05 (p1=0,002), čo potvrdzuje existenciu signifikatne významných rozdielov medzi skupinami.
Z rezultátov vyplýva, že existujú štatisticky významné aberácie medzi mužmi a ženami v nepriebojnosti. V asertivite a extrémnej asertivite neboli zaznamenané štatisticky významné rozdiely pri komparácii pohlavia.

4 DISKUSIA

4.1 Interpretácia výsledkov

Cieľom nášho výskumu bolo overenie existencie signifikatne významných rozdielov medzi technicky a humanitne orientovanými študentmi. Výsledky výskumu verifikovali existenciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami v extrémnej asertivite a v asertivite. V rámci pribojnosti neboli zaznamenané štatisticky významné rozdiely. Naša prvá hypotéza sa potvrdila

v rámci celkového skóre asertivity a extrémnej asertivity, čím sme získali zhodné výsledky s odborníkmi (Herdová,1997, Šaling a kol. ,2005, Svobodová, 1985 in: Bratská, 1992).
Druhotným cieľom nášho výskumu bolo verifikovanie existencie štatisticky významných aberácií medzi mužmi a ženami v úrovni asertivity, extrémnej asertivity a nepriebojnosti. Naša druhá hypotéza sa potvrdila len v nepriebojnosti – ženy dosahovali signifikatne významne vyššie skóre ako muži. V hodnotách asertivity dosahovali vyššiu skóre muži, ale rozdiely medzi skupinami boli pod hranicou významnosti, čo môže byť ovplyvnené práve voľbou našich skupín- porovnávali sme architektov s pedagógmi, kým bádatelia porovnávali strojárov, technikov s humanitne orientovanými smermi (Reber, 2001, Baleš, 1990, in: Bratská, 1992Kováč, Páleník, Blay,2002).Tento fakt mohol do značnej miery ovplyvniť nami získané rezultáty. Vyššie skóre v nepriebojnosti žien môže prameniť práve z typu štúdia a osobnostných charakteristík jedincov, ktorí si tento typ štúdia volia.

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. Patria sem:

1. Nesústredenie sa na elimináciu prechodných faktorov na strane participantov, spôsobenou aj internetovou verziou dotazníka. Vzhľadom na to, že dotazník bol vypĺňaný probandami, ktorých sme nepoznamli, nemuseli sme voliť vhodný spôsob motivácie k vypĺňaniu testu. Taktiež sme nepoznali ich momentálne rozpoloženie, čo sa mohlo negatívne podpísať pod výsledky testov.
2. Sebapopisná metóda. Na meranie asertivity bol použitý dotazník, ktorý je sebapopisnou technikou. Relevantnejšie výsledky by mohli priniesť testy, v ktorých by boli hodnotení oni, alebo ktoré by boli výkonové.
3. Príležitostný výber participantov, ktorý výrazne eliminuje možnosť zovšeobecnenia výsledkov.
4. Minimálne znižovanie zdrojov chybovosti vo výskume. V budúcom výskume sa pokúsime vyvinúť väčšiu snahu na štandardizáciu podmienok testovania, aspoň vzhľadom na všetkých participantov, ktorí sa zúčastnia nášho výskumu. Rovnako sa pokúsime minimalizovať vplyv vonkajších premenných.
5. Malá výskumná vzorka. Vzhľadom na malú výskumnú vzorku, nebolo možné aj napriek všetkým vyššie spomínaným limitom, vidieť skoro žiadne štatisticky signifikantné výsledky. Túto chybu sa tiež pokúsime eliminovať v našom budúcom výskume, zabezpečením väčšej výskumnej vzorky v každej skupine (cca. 100 probandov).
6. Rôznorodosť skupiny - naše výsledky nemôžeme etablovať na všetkých študentov technických a humanitne orientovaných škôl, ale len na študentov architektúry a pedagogiky.

4.3 Dôsledky vyplývajúce z výsledkov

K problematike asertivity je nutné pristupovať nielen komplexne, ale brať do úvahy i extrémne hodnoty asertivity, čím získame množstvo hodnotných informácií . Asertívni jedinci sú prínosom pre spoločnosť a taktiež sa oveľa ľahšie zaradia do pracovného procesu.
Z našich výsledkov môžeme konštatovať, že medzi úrovňou asertivity existujú štatisticky významné rozdiely. Zastávame názor, že dostatočná miera asertivity je potrebná i pre úspešné vykonávanie práce absolventov humanitných odborov (napr. pedagogika, psychológia..).

4.4 Budúce zámery

V budúcom výskume by sme sa chceli sústrediť i na koncipovanie tréningu asertivity a overovanie jeho efektivity pri rozvíjaní asertivity u vysokoškolských študentov.

Predpokladáme, že zaznamenáme štatisticky významné zvýšenie asertivity po aplikácii nami skoncipovaného tréningu v experimentálnych skupinách. Svoju pozornosť zameriame i na komparáciu študentov s ľuďmi vykonávajúcimi pomáhajúce profesie. Predpokladáme, že medzi skupinami zaznamenáme štatisticky významné aberácie.
Na základe získaných výsledkov sme sa rozhodli, že našu budúcu prácu obohatíme i o osobnostný dotazník a overíme existenciu spojitosti medzi vybranými osobnostnými vlastnosťami a asertivitou. Taktiež sa zameriame na existenciu spojitosti medzi asertivitou a vekom participantov. Predpokladáme, že medzi asertivitou a vekom existuje signifikatne významná negatívna korelácia. Taktiež sa sústredíme na overovanie existencie spojitosti medzi asertivitou a emocionálnou inteligenciou. Domnievame sa, že medzi premennými zaznamenáme štatisticky významnú negatívnu koreláciu, lebo študenti humanitných odborov by mali disponovať vyššou mierou emocionálnej inteligencie ako študenti technických škôl.
V ďalšom výskume uskutočníme až tri merania asertivity, aby sme overili dlhodobé účinky nami skoncipovaného tréningu na úroveň asertivity.

Zoznam použitej literatúry

1. BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 1. vydanie. Bratislava: UK, 1992. s. 47-62. ISBN 80-223-1469-2.
2. BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 2. vydanie. Bratislava: UK, 1994. s. 47 – 62, ISBN 80 – 223 – 0858 – 7.
3. CAPONNI, V., NOVÁK, T. *Asertivně do života.* Praha: Grada, 1994. 168 s. ISBN 80 – 7169 – 082 – 1.
4. HERDOVÁ, Z. *Asertívne správanie*. 1. vydanie. Bratislava: Belimex, s.r.o., 1997, 20 s. ISBN 80 – 85327 – 30 – 9.
5. MEDZIHORSKÝ, Š. *Asertivita.* Praha: Elfa, 1991. 76 s. ISBN 542 – 002 – 91.
6. NÁKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chováni*. 1. vydanie. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80 – 200 – 0592 – 7.
7. NÁKONEČNÝ, M. *Sociálni psychologie.* 1. vydanie. Praha: Academia, 1997. 225 s. ISBN 80 – 200 – 0690 – 7.
8. PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. *Asertivitou proti stresu.* Havlíčkuv Brod: Grada, 1996. 181 s. ISBN 978-80-247-1697-8.
9. REBER, A. S., REBER, E. S. *Dictionary of psychology.* 3. edition. London: Penguin reference, 2001. 831 s. ISBN 978-0-140-51451-3.
10. SVOBODOVÁ-BUCK,M. Model tréningu asertivity. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1997. roč. 32, č. 3, s. 227-239, ISSN 0555-5574.
11. ŠALLING, S., IVANOVÁ-ŠALLINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. *Slovník cudzích slov.* 3. vydanie. Bratislava – Prešov: SAMO, 2005. 688 s. ISBN 80-89123-03-1.
12. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.* 1. vydanie. Praha: Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
13. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociálni psychologie.* Praha: ISV, 1997. 453 s. ISBN 80-247-004-2-5.

Kontaktné údaje:

PhDr. Andrea Baranovská, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie
Námestie J. Herdu 2, 917 01, Slovenská republika, email:andrea.baranovska@gmail.com

Mgr. Dominika Doktorová
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Filozofická fakulta, Katedra psychológie
Námestie J. Herdu 2, 917 01, Slovenská republika, email:dominikka.doktorova@gmail.com

PERSONAL EXPERIENCE FROM USING SPECIFIC THERAPEUTIC PROCEDURES WHEN WORKING WITH THE CLIENTS SUFFERING FROM BEHAVIORAL DISORDERS

Marianna Šramková

Abstract
The report gives the information on selected procedures, interventions that the author has realized with behaviorally disordered clients in the pedagogical – psychological advisory and prevention centre. In the first part of the work, the author has dealt with the theme of behavioral disorders. Subsequently, her own experiences and observations recorded during the realisation, in addition to the characteristic of used interventions, procedures have been provided.
***Key words**: behavioral disorders, cognitive –behavioral therapy, music therapy, play therapy.*

INTRODUCTION

Behavioral disorders represent a serious social, psychological and pedagogical problem. Lots of foreign as well as our research works state that the first symptoms of behavioral disorders emerge at the start of primary school. They are dominant at the age of 8 -15 years. Later they are found in strong form – they clearly show the tendeny towards fixed disorders or a criminal life style, any kind of addiction, prostitution, and others. The estimated amount of behavioral disorders is 5 – 20 % at school age, 10 – 15 % in adolescence. The ratio of boys and girls states 4 : 12 - 1 against boys(Labáth, 2001).

1 THEORETICAL BASIS

In the international disease classification as worded in its 10th revision, the noseological unit of behavioral disorders has been presented. They make a separate category, explicitly specific for childrenś and adolescents´ age. Behavioral disorders are characterized as a repetitive permanent formula of dissocial, agressive and obstinate behavior, that breaks social standards and expectations appropriate childs age. This kind of behaviour is supposed to last at least for 6 months. Single dissocial or criminal manifestations are not a reason for this diagnosis.
The age of 18 years is the limit to set the diagnosis, while at least 3 symptoms are present. The syptomtoms that are linked with aggresion towards people, animals, bullying, bribery, fights, thefts, violent sexual activities, material destruction, fire setting, lies, home burglaries, documents falsification, a serious breaking of family and school rules connected with escapes, truancy are also included here.

Behavioral disorders are in MKCH divided into:

a) **behavioral disorders in relation to the family** (the symptoms are markedly linked to the family environment while they don´t occur outside the family),
b) **socialized** (child has a good support in the group of dissocially oriented peers, agressive behaviour occurs outside the group),
c) **unsociailzed** (none of deeper relations and especially relations with peers, children don´t show enough empathy and cooperation with peers, agression and conflicts are present),

d) **opposite obstinacy disorders** (excessive obstinacy, principle disagreement, disobedient and provocative behaviour can be usually observed up to age of 10 years),
e) **other behavioural disorders,**
f) **unspecified behavioral disorders.**

Heretic,A., Heretic,A., jn. (2007) have found socialized behavioural disorders and family related disorders better prognosed than those of unsocialized and opposite obstinancy ones.
Tisovičova (2007) has divided behavioral disorders similar to Slowik (2007) regarding:

a) **dissocial behavior** which is not any danger for society, behavior demonstrations can be influenced and corrected by ordinary pedagogical and psychological methods. Although certain ostentation occurs in behavior,an individual is willing to cooperate, he/she is open to correctional activites. Lies, obstinacy, negativism, maliciousity and introversion are included here,
b) **associal behaviour** clearly differs from social standards. An individual breaks social rules, especially ethical norms.The manifestations of such behaviour are more permanent, frecquent, they are of higher intensity and quality. Escapes, rambles, truancy, self-destruction and drug eddiction are stated here,
c) **antisocial behaviour** is the most dangerous form of behaviour in relation to a society, when law norms are broken and a society abuse is done. The authors have mentioned thefths, sexual delicts, health- harm and all delicts stated in a criminal law.

An objective aspect of behavior evaluation is very important when judging the bahaviour which is considered a problem. „Behaviour must be judging from the aspect of the age, possibly from the level of intellectual abilities. The aspect of developmental conditionality is important because of changeability, latency and possible temporary behavioral disorders“ (Fischer, Škoda, 2008, pg.142). Vágnerová (2008) has added that the following must be taken into a consideration: an individual does not accept social standards because of a different hierarcy of values and other prior motifs-or he/she is not able to control the behaviour because of either hyperkynetic disorder or in consenquence of narcotics use.
The reasons of behavioral disorders are multifactorial. This behaviour is a result of many internal and external factors that work in a mutual interaction. Just the accumulation of predispositional factors rises the risk of disorder existence. Heretik and Heretik, jn. have stated the most often found factors:

1. „organic damage and deviations in CNS (e.g. in combination with impulsivity and hyperactivity within ADH),
2. genetic – hereditary influences (include personal and temperament nature),
3. external influence coherent with:
    - socio-economic level of the family,
    - disharmonious family environment,
    - parents´antisocial and criminal behaviour,
    - tutorial styles,
    - childś spare time activities and hobbies“ (Heterik, A. and Heterik A., jr. and col., 2007, pg.469).

The knowledge of reasons and typical qualities of their bearers is necessary because of efficient psychological, pedagogical, tutorial and therapeutical work.
In the pedagogical - psychological advisory and prevention centre where I have worked, about a third of our clients were just the pupils – mostly boys – with behavioral disorders at the age of 12 – 15 years. Two thirds of the clients were the pupils with specific developmental learning disorders. So the clients were in the critical developmental period of pubescensy, which made their problems more evident.

2 CHARACTERISTIC OF INDIVIDUAL METHODS, INTERVENTIONS AND DESCRIPTION OF OWN EXPERIENCES FROM WORKING WITH BEHAVIORAL DISORDERED CLIENTS

As it has already been mentioned, one third of our clients were the boys with behavioral disorders in the period of pubescency. We have worked with some of them individually, some have become the part of a therapeutical group, where the team of specialists worked with them for a year. The group has been made up by boys without specific developmental behaviour disorders, but they suffered from the disorders primarly caused by improper tutorial influences, possibly by an unsufficient and wrong tuition.

They were reccomended by either teachers because of breaking school rules, truancy, excessive agressivity, bullying, over rated use of vulgarisms, or by parents because of tutorial problems. The average age of the clients was 12,5 years, the quotient of their intelligence reached an average range. (Indeed, parents of each pupil agreed with the fact that the child can be placed into the centre, and that he will be diagnosed and consequently becomes a member of a group. Also an advisory help was provided to the parents). The number of clients of the group was 8.

We have agreed with Horňák´s opinion „that the knowledge of regularities formation and functioning of distorted and pathological behavioral structures enables to make up therapeutical patterned methods. However, it is obvious that any sure effective methods exist to treat concrete disorders, as well as that already - known methods can always be used, even if in a quite specific way. The cooperation of all care participants, mainly of all members of a specialised team is expected, so that the success is accomplished“ (Horňáková,1999, pg.54).

Our team has been made up of a psychologist and a social pedagogue. We have set the methods, techniques to use in working with clients. We have also decided on which of us will be a therapeutical supervisor or a co-operative thearapist while doing activities. In the following part, the focus will be put on characterisation of some methods, interventions that were used in group work with behavioral disordered clients, and mainly the process of realisation will be described. We want to emphasize that in the following parts of this report our own experiences on using interventions will be mentioned.

This report does not mean either to aspire the verification of individual methods, nor the determination of effect on a behavioral change of individual clients.

Mainly the principles of cognitive – behavioral therapy have been the starting point for the work, since a supervising therapist has completed the training in this therapy. Consequently, the elements of music and play therapy have been used. Cognitive – behavioral intervention in behavioral disorders is based on a thorough perfect analysis of factors that develop undesirable behaviour, and the consequences that this behaviour is heading to and they preserve it. The next step means gradually to create the environment in which the expected behaviour of a child is systematically strenghtened by using rewards, and at the same time the factors that preserve undesirable behaviour are eliminated (e.g. teachers´, schoolmates´, parents ´attention). One of cognitive – behavioral programs that are focused on behavior is A Cognitive – behavioral Training Programme for Group Work with Behavioral Disordered Pubescents and Adolescents. It was elaborated by V. Korpáš on the basis of James Larson ś program, which was published in the work „Anger, hostility and agression“ (1994).

2.1 A group work cognitive – behavioral training programme for working with behavioral disordered pubescents and adolescents

The task of the programme has been set to modify social disfunctional patterns of behaviour and cognitions, that direct a pubescent towards agressive, impulsive and conflict behaviour. It provides them the understanding of anger experience that influances their cognitions, and how

this then becomes the cause of their agressive behaviour. The techniques of anger control and social problems solving have been used here. The programme participants – clients shouldn´t be younger than 12 years. Their intelligence should reach a standard range since the programme requires a certain cognitive capacity. Exceptions are needed to be considered individually.

Programm work shape: It is suitable to implement the mentioned programme into a long – term and complex programme of childrenś and youth care with behavioral dcisorders (in cooperation with family and schol). The following 3 basic forms of work have been reccomanded:

1. individual sessions (establishing of relationship and cooperation among new members, diagnosing of the current state of their psychical growth, therapeutic tasks defining, solving some problems that are improper for group advice),
2. group sessions (social skills training, training of handling negative emotions, self-control training, training of solving interpersonal conflicts, social perception and empathy improvement, supporting cooperative and prosocial forms and attitudes),
3. multi-days experience stays (self –knowing and experimenting own behaviour within the group, group dynamics to reveal and solve internal childrenś problems, that are manifested just in long – term and intensive group work, providing the example of constructive free time spending).

Use of video records:

1. previously recorded sketches model: group work with a trainer and target skills that are used by children in praxis,
2. use of a movie camera in sessions – an immediate feedback of own behaviour and a motivation factor (attraction of filming).

Supporting topics of the programe:

- familiarizing, self – knowing,
- analysis of agressive behaviour, anger signals,
- training of anger „reducers“, asertivity,
- external and internal provocations identification training,
- use of self – instructing,
- training of structural problem solving + obstacles overcoming,
- self – strenghtening, self – rewarding.

The programme itself is divided into 10 sessions, each of them lasts 2 hours.

2.2 Own experiences on using the programme

Before putting the programme into an action, it had been decided to hold 3 sessions to get the clients familiarized and to get them to know themselves. After itroductory familiarizing the boys were asked to set the group rules by themselves that would be followed in the sessions. The boys were given the explanation of the sense and purpose of the rules, they were assisted with forming of one rule, and the rest was put in their own hands.The rules were fixed on a visible place and the boys suggested an idea to bring a candy in case of breaking them.

We were surprised with the clients´ agreement to set the rules. The rebellion, protests, obstinacy and tries to influence us were expected to appear. In reverse, we became to realize that also the pupils in the period of puberty (especially behaviorally disordered boys) that are marked with rebellion, obstinacy against adult authorities, impulsive and unpredictable reactions and attitudes, freedom and independance desires, need to know their own limits, rules, which help them to get oriented in their chaos and mess and prevent them from getting into next possible problems. It was important that the rules weren´t given by us, but they were set by themselves.

The clients were quite interested in the sessions that were conducted to self- knowing. Each session started with an activity in which the boys had to evaluate positive and negative events that had happened since the last session. For many of them it wasn´t easy to speak openly about their feelings and experiences in front of the others. At first, only one – word answers were given, or they just grumbled that nothing happened. Gradually, they got used to this activity, they even got us involved in it, and we made this our introductory ritual.

After three sessions, we decided to start a realisation of the cognitive – behavioral programme. The first session was intended to let them realized the agressive behaviour and made a detailed analysis. The A-B-C method was introduced to the clients. (A – what happened, what made the problem to rise, B – how did you respond ?, C – what impact did it have on you and the others?). The boys had to remember and tell when their agressivity and impulsivity became a school, family or police problem. They were especially attracted by story - telling, later some of the stories were chosen to be analyzed through the A-B-C method. The content of the following session included psysiological signals of anger. The boys had to recognize how they feel their anger, what is happening inside of them. However, many of them had a problem to name their own emotional states. We tried to help them by giving own examples and putting questions to monitor various emotional states. („ How doest it feel to be sad, frightened, and to have a stage fright? How does your body respond?“). In the next session the boys were inroduced into anger reducers (deep breathing). At first, they saw them on a video sketch, then they were given a chance to try themselves. They didn´t show any interest in the activity, they just entertained themselves, they lauhed at one another. Discipline problems emerged. They became cheeky, they negated everything what was said. They didn´t put any attention to the others while doing activities .They didn´t listen to one another, they interrupted otherś speech, so that the attention is put on themselves. They didn´t cooperate. One of the boys let us hear that aloud: „When you are absorbed with others, not me, I must disturb, otherwise I am bored“.

The first crises broke out. Some of prepared activiy techniques were left and the boys were given a chance to revise the situation and say what they were not satisfied with.

The third and the forth session was set to identify external and internal provocations which are the cause of problems in their lives. Many young people with agressive behaviour show the tendency to assign wrongly a hostile intention of another personś action, and even if the intention of anotherś behaviour is positive. Essentially, they cognitively create anger trigger for themselves (e.g.He/she did it on purpose) from the events that the others value opposite. (e.g.: He/she did it accidently). Our pupils were also observed to perform that way. The session provided a place for role - plays and sketches. At first, the boys played bad boys, they tried to be overrate agressive. Such behaviour was not supported by us, on contrary even a little sign of constructive problem solving was rewarded. Next problem occured in the sessions. Almost all boys formed a group to attack an individual. They laughed at him, humiliated him, they always refered his deficiences This wrong behaviour was implemented into the sketches in which we also took a part, and we tried to show them through the play how their behaviour looks when it is seen after some time.

The next session was aimed at assertivity.The client had to complete the sentence: „I have a right to...“. After collecting their answers and displaying them on a big sheet of paper, we went through them and asked the boys if those are really the rights, they are qualified for. The long argumentation and defence of their claims followed. However, all this was taken positive, since the clients finally got expressed their opinion, they even started to listen to one another. Then we suggested another topic: how the pressure of a peer group influances the decision of an individual to advocate his own rights. If it is simple to go against the group. How does it feel to be different .The discussion then flew easily.

The folloing sessions were meant to train a self – instructing, anger control method. The effectivity of self-instructing is based on the assumption that external events (calling names, jostling, taking things) make an individual feel angry just in the case when agreed with them a man is forming a growing character of anger by his internal voice. At first, the pupils watched the video – sketches based on the mentioned method and after that they played some situations on their own. The next session included the training of the technique „Think in advance“. Thinking in advance uses the following statement: „If I don´t control myself, It will get me into troubles“. After introduction of the technique, we told them about our own experiences in which we didn´t manage to control our anger either, and what consequences it brought to us. The clients were given an explanation that also fighting is often one of the consequences of not thinking in advance.
Through the method of brainstorming they had to write in groups: a) all positive consequences of fighting and b) all negative ones. They were attracted by the activity and they started work immediately. After reading all lists, the boys were surprised to know that the list of negatives was much more longer than the opposite one, and that the positive list had a condition „if I won the fight...“. One of the clients mentioned right that also in sport we can free our acummulated energy, as well as anger, disappointment and experienced failures. And this is the better way than fights against weaker schoolmates.
Structural problem solving as the way of preventing against problems and failing in gaining school and personal aims was a concern of the last sessions. Two basic points of all problems - obstacles and aims were analyzed. The boys were given the simple questions „Which decisions have you already made today?“. Then the words „decision“ and „problem“ were written on the blackboard. It was explained to them that a decision becomes a problem when I am not sure what to do and how to decide. So the external and internal obstacles block the way to achieve our aims. The boys started lively to discuss individual obstacles. Many of them realized that they have and go through similar problems and relevant obstacles. They even began to give advice to one another how to manage them. In the following, the steps of problem solving were trained. At first, they watched them on the video, then they had to analyze their own problem. Finally, all accomplished skills were summarized and strenghtened.

3 MUSIC THERAPY

The concept of music therapy is commonly used in Slovak language, even if it would be better replaced by the phrase the therapy through music. Music has an impact on peopleś emotions, on their motor functions as well as on some cognitive processes (imagination, attention, learning...), namely through its basic elements such as rythm, harmony and melody. Music helps to get relaxed, sature emotional needs, find the way to the others through common experiences.
In therapeutic pedagogy concerning Amtmannová, music therapy is viewed as a therapeutical – educational method in which the client with a help of musical activity or musical perception chosen to meet his/her individual needs, represents himself /herself in the way that brings the most positive effect for his/her somatic, psychical or social indisposition. This concerns music influance in the field of prevention, diagnosing and therapy tending to improve, correct or keep his/her state (Amtmannová, 2003).
Short – term and long – term tasks that meet the clients needs are set in a music therapy. The basic forms are: individual and group work, and an active and receptive music therapy. On the basis of the last ones music therapy techniques are developed. They are either active or receptive. Active techniques are those „in which the client work with a musical instrument or his voice. A music - therapeutist usually shares a play with a client. An active music therapy closely join other therapies and it uses other artistic media such as motion, dance, drama, art,

poetism“ (Zeleiová, 2002, pg.160). Passive listening to music is regarded a receptive technique. „An intentional systematical and intensive influance on the psychic of a perceiver while keeping him psysically relaxed is meant to be the main function of a receptive element of a music therapy. In the process of musical perception a subject becomes an active participant in pictured action of music that enrich by the level of its internal experiented world“ (Mátejová, 1991, pg. 80).

3.1 Own experiences

Music therapy was not practised as a complex method in our sessions. Just some of its techniques were used.The focus was put on receptive forms that come out of listening to recorded music.We knew tha the boys won´t like either to sing nor express music by moving their bodies. Orffoś Instrumentarium that was at disposal was left there untouched.
Because of that we decided on use of a receptive form which had been shown more suitable.
In a recptive therapy it is supposed to choose that way of interpretation which fullfills a therapeutic effect.The boys were suggested to bring their most favourite song for the session. They were enthusiastic over this suggestion. They were even allowed to operate the device. We did not interfere with a volume. We expected to experience the risk that their choice of compositions might increase their agression because of strongly emotional links to various types of aggresive music occure in behaviorally desordered, addicted and disharmonuesly developed pubescents and adolescents personality. But on the other hand, we wanted to get closer to their worlds through the music they adore, they momentally go in for, and that is the sign of their identity. We wanted to know the music which represents their independance from parents, provides various information either about sexual theme, alternative life styles or other themes, which are usually a tabu. Before playing the chosen song, they told us what the song is about, and why they liked it. The ephasize was also put on listening to all songs without evaluation and critics. After that we analyzed the lyrics together and linked it with their life stories.

4 PLAY THERAPY

Play therapy represents one of the basic phenomenon of human life. It can be considered a form of human activity, a life dimension. The attraction of playing games consists in meeting lots of human needs. E.g. a need of orientation,senzoric needs and their activation, but especially a need to be a part of a certain social group. Playing games is the main childrenś work in a day, through a game they acquire their skills and knowledge, which form their attitude towards them. It is the highest manifestation of a behaviour growth and an unseparable part of a child experience.
Play therapy is the technique, in which a game**,** thus a childrenś natural mean of their expression, is used as a therapeutic method to help children to handle their different problems. During the game a client has a chance to experience his/her own infiltrered feelings, he/she learns how to handle them and understand them, psychical tension gets released, the client uncovers his/her options and ways of behavior. „A special time and attention is given to the client through the play therapy. In the process he/she is learning to acquire the strategies of managing various life situations in which he/she can be found, but he/she can´t change them. A child is learning to control himself, to respect and accept himself, as well as to make independant decisions and take responsibility for them. This offers him a chance to become the human, who is able independately to cope with the problem which he can meet in the life, and to get much more positive view to a future“ (Stefaniciaková, 2001). The aim of play therapy is the change of internal experiencing, the change that leads to better satisfaction and happiness and the change of the behaviour that is socially more acceptable. A

proper age for this therapy is from three to 13-14 years, for older children an occupational therapy is more appropriate.

4.1 Own experiences

In play therapy we proceeded from a free choice of games until intentional choice. Also during this therapy a variety of difficulties and problems were recorded. They either emerged from the clientś diagnosis or their personality qualities. The most often occured ones will be mentioned:

1. Rules breaking.
2. Agressive interactive demonstrations during the game.
3. Negative ways of responding to the game material.
4. A tendency to attract the attention on him /herself.

At the beginning of the session, the boys were given an opportunity to choose the games they wanted to play. We didn´t interfere with their choice. Some decided to play table football, two of them started fencing (since they found two sticks), three of them just made a mess of the games, one started drawing, few tried to build a fortress of the cubes. However, the games didn´t attract them for long. They were curious to learn what the others were doing and they tried to take a part in their games. We just observed them. After some time we stopped them playing the games and reflexions followed: how the boys felt, if they liked it. In the end, our observation´s feedback was provided to them. Of course, the boys left a mess in the room. They were reminded of tidying up the workplace. Then game rules were commonly set to follow them. They chose a game to play along. Again, the rules were broken, not respected. They refused to adopt them, they were excessively noisy, they disturbed by playing deliberately (It was diagnistical material for us, we tried to give them reasons to understand the importance of the rules, how the world would be functioning without keeping rules, when they asked others to keep rules, and how they feel if the others don´t respect them, ...). In spite of the fact that the boys made a list of game rules themselves, and that they were displayed on a visible place, a need of revising them repeatedly emerged. We had to return to them for a long time until they got them so – so automatically acquired.
We also experienced the situations in which coping with one another became a problem, they failed in cooperation (since a cooperation requires developed social skills not needed for rivality) they reacted in an inapropriate way towards one another. In the effort to achieve their aims they didn´t hesitate to use various ways to extort the attention, especially thgrough agressive demonstrations – either verbal or psysical ones. They swore, pushed a partner out of a game, destructed anotherś work.
Their negative responds to a game material were also recorded. Since they didn´feel it their ownership, it didn´t need to be saved, as well as handled well. In the beginning, the destruction of the material occured very often, its parts were missing, improper manipula – tion and its wasting was observed. We were gradually trying these negatives to eliminate.
After some time the boys were given the common task to create and make their own game with its rules. They were keen on this task, even if in the beginning the communication and argumentation of their individual ideas was a problem. Two sessions later they found the way how to use their ideas and a game was made. They also got us involved in it and they were eager to explain the rules to keep, so that the game makes a sense. They were also sensitive to any accidental material damage of which the game cosisted. A move in choosing games was also recorded. The boys made a shift from fight games to less agressive ones.

5 CONCLUSION

In conclusion, we want to mention that these were just some interventions and procedures done in long- term working with our clients in The Pedagogical – psychological Advisory and Prevention Centre.

Of course, behavioral disorders prevention at the age of childhood and pubescency is considered to be the most efficient. The child is forming his own hierarchy of values and automatic behavioral formulas. If a family fails in its tutorial role, preventive functions can be provided by school, possibly other institutions that cooperate closely.

References

1. AMTMANNOVÁ, E. *Muzikoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: vyd. vlastné, 2003. 82 s.
2. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008. 205s. ISBN 978-80- 7387-014-0.
3. HERETIK,A. A HERETIK, A., jr. et al. *Klinická psychológia*. Nové Zámky: PSYCHOPROF, 2007. 815s. ISBN: 978-80-89322-00-8.
4. HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebné pedagogika*. Bratislava: PERFEKT, a.s., 1999. 187 s. ISBN 80-8046-126-0.
5. LABÁTH, V. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 158 s. ISBN 80-85850-66-4.
6. MÁTEJOVÁ, Z. *Základy teórie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: UK, 1993. 157 s. ISBN 80-223-0401-8.
7. MEDZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ. 10. REVÍZIE. *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum, 1992. 821 s. ISBN 80-85 121-37-9.
8. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
9. STEFANICIAKOVA, J. *Terapia hrou*. (www. i-psychologia. Sk), 2006.
10. TISOVIČOVÁ, A. *Poruchy správania a ich klasifikácia.* Ružomberok: Katolícka univerzita, 2007. 114 s. ISBN 978-80-8084-161-4.
11. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
12. ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapia- dialóg s chvením*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV, 2002. 310 s. ISBN 80-968279-6-0.

Contact information

PhDr. Marianna Šramková, PhD.
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva UKF v Nitre
Výskumno-vzdelávacie a poradenské centrum so sídlom v Spišskej Novej Vsi
Hviezdoslavova 15, 052 01 Spišská Nová Ves
Slovenská republika
phone number: 0903914550
e mail: msramkova2@ukf.sk

PSYCHOLOGICKÝ VÝZNAM EMOCIONALITY A OSOBNÍ POHODY V KONTEXTU PARTNERSTVA U ADOLESCENTŮ

PSYCHOLOGICAL MEANING OF EMOTIONALITY AND WELL-BEING IN CONTEXT OF ADOLESCENTS RELATIONSHIPS

Zuzana Mičková

Abstrakt

Vo všetkých obdobiach života sú pre osobnostný vývin dôležité interaktívne vzťahy, v adolescencii im však pripisujeme prioritné miesto. Adolescencia je obdobím hľadania partnera a nás zaujímalo ako sa emocionálna partnerská väzba premietne do vnímania sociálnych vzťahov, emocionálnej blízkosti a osobnej pohody jednotivca. Pozornosť sme sústreďili na vzťahy adolescentov v kontexte rodinných a partnerských väzieb ako i na mieru prežívania osobnej pohody a zaujímali nás rozdiely v súvislosti s adolescentmi, u ktorých emocionálna partnerská väzba nebola vytvorená. Výskumnú vzorku tvorili študenti vysokých škôl humanitných, ekonomických odborov (N= 98, M=23,97; 19-24 rokov) v Trnave a v Galante (UCM, BIVŠ, UJAK), pričom podstatnú časť výskumnej vzorky predstavovali adolescentky, ktoré spĺňali kritérium aspoň 2roky v aktuálnom partnerskom vzťahu.

Kličová slova: *emocionálny vzťah partnerský vzťah, osobná pohoda, adolescent*

Abstract

Interactive relationships are necessary for functioning personality in each state of life, but adolescence is the period of looking for partner and we are interested how emotional partners bond reflect to the perception of emotionality, social relationship and well-being relative to adolescents with out actual relationship. In our study we are interested in relationships in context of family and partners bonds, and degree of well-being. *Research sample* consists of students of universities humane and economicline (N= 98, M= 23,97, 19-24 years) in Trnava and Galanta (UCM, BIVŠ, UJAK). The main part of sample consists of adolescents -women, who have actual 2-years-long relationship.

Key words: *emocionality, family relationships, relationship, well-being, adolescent*

1 EMOCIONÁLNA BLÍZKOSŤ A OSOBNÁ POHODA ADOLESCENTOV

Pozitívna emocionálna väzba tvorí základ pre emocionálnu stabilitu a emocionálne zážitky z detstva zasahujú do obdobia adolescencie. Partnerský vzťah je jeden z dôležitých faktorov determinujúci osobnú pohodu jedinca v adolescencii. Prežívanie emocionálnej blízkosti je otázkou prijímania a poskytovania sociálnej opory a to najmä v oblasti porozumenia a dôvery. Každodenné životné situácie poukazujú na význam emocionálnych väzieb, ktoré sú základom pre poskytovanie sociálnej opory. Vplyv sociálnej opory podľa Křivohlavého (2003) je výrazný a vnímanie sociálnej opory vypovedá o tom, aká je kvalita sociálnych vzťahov, ktoré má jedinec k dispozícii.

Sociálnu oporu možno považovať za významný faktor osobnej spokojnosti jedinca. Najmä emocionálne väzby blízkych ľudí majú vplyv na osobnú spokojnosť. Emocionálna blízkosť stimuluje a utvára pocity šťastia, čo považujeme za silný zdroj osobnej pohody. Podľa Arriva

(2004) emocionálne kontakty pomáhajú pri hľadaní životnej perspektívy a pozitívne emocionálne väzby tvoria dôležitý faktor pre udržiavanie psychickej rovnováhy.
Interakcia pomáha pri rozvíjaní osobnostného potenciálu jedinca. Možno tak o vzťahoch uvažovať ako o pozitívnom psychologickom faktore, ktorý pôsobí na psychické zdravie a osobnú pohodu jedinca (Kras, 2001), Nakonečný (2008). Interaktívne vzťahy už nie sú viazané iba na rodičov ale významným faktorom sa stáva priateľ, partner jako zdroj emocionálnej blízkosti. Ako uvádza Vágnerová (2000, 2010) v popredí hodnotovej orientácie adolescenta sú partnerské vzťahy.
Partnerský vzťah v súvislosti s percipovaním emocionálnej blízkosti obohacujei interaktívnu rovinu o partnerskú náklonnosť, lásku a porozumenie. Spezzano (2009) v tejto súvislosti uvádza, že vzťah je tým najlepším prostriedkom, vďaka ktorému môžeme prežívať lásku a byť šťastní.
Šťastie adolescenta sa však (napriek silnému vplyvu) neodvíja iba od intenzity a kvality sociálnych vzťahov, ale tiež od hodnotovej orientácie a vlastnej životnej perspektívy. Adolescentné obdobie sa v súvislosti s nárokmi spoločnosti vyznačuje prípravou na povolanie. Vzhľadom k odborným kompetenciám potrebným k uplatneniu sa na trhu sa príprava na povolanie u mnohých adolescentov napr. vysokoškolákov predlžuje. Říčan (2010) uvádza, že príprava na povolanie je spojená s ekonomickou samostatnosťou, ktorá sa vyskytuje najprv u učňov, neskôr u vysokoškolákov. Vágnerová (2000) v tejto súvislosti uvádza, že pre mnohých adolescentov nie je dospelosť príťažlivá a usilujú sa ju odložiť.
Obdobie adolescencie tvorí most k dospelosti, a na ceste k nezávislosti si adolescent uvedomuje nevyhnutnosť rozvíjania kompetencií, čo sa prejavuje v snahe o individualizáciu. Súčasná potreba individualizácie vedie k rozvíjaniu schopností, k sebazdokonaľovaniu a uskutočňovaniu osobných cieľov, čo môže byť taktiež zmyslom života. Spezzano (2009) v tejto súvislosti uvádza, že potreba výnimočnosti môže brániť vo vzťahoch zbližovať a nachádzať tak vzájomnú blízkosť. Individualizácia tak môže výrazne rozvíjať psychický rozmer jedinca v zmysle saturácie cez iné hodnoty ako je partnerstvo a láska. Napríklad Kofman (2010) uvádza, že niektorí ľudia obmedzujú svoje spirituálne aktivity na pracovné aktivity, ktoré definujú ich osobnú a sociálnu identitu. Podľa Grenberga (2001) dospievajúcich ovplyvňujú mnohé ďalšie faktory napr. sociálna politika, zmeny v právnom systéme, masmédia apod.
Ekonomické a sociálne podmienky spoločnosti ako i súčasný životný štýl mladých ľudí má za následok pomalšie osamostatňovanie a dlhšiu a často výraznejšiu závislosť na rodičoch. Podľa Vágnerovej (2000) však adolescent dozrieva k naplneniu partnerského vzťahu a potreba takéhoto vzťahu sa stáva skutočnou potrebou na úrovni psychickej sociálnej i telesnej. Potreba rozvíjať emocionálne vzťahy v adolescencii sa začína spájať s partnerskou láskou. Viacerí autori podporujú tieto závery napr.Vágnerová (2000), Langmeier, Křejčířová (2006). Partnerstvo a lásku jako uvádza Maslow (2000) tak možno zaradiť k tým najvýznamnejším hodnotám obdobia adolescencie. Podľa Frankla (in Křivohlavý, 2003) partnerský vzťah možno považovať za významný faktor zmysluplnosti života a Grun (2011) dodáva, že partnerská láska tvorí súčasť zmyslu života. Emocionálnu blízkosť sme skúmali v súvislosti so zmyslom života a zistili sme, že mladí ľudia sú schopní subjektívne prežívať psychickú pohodu i bez emocionálneho ukotvenia v partnerskom vzťahu. (Mičková 2012,2013). Tieto závery podporujú tvrdenia Kofmana (2010) o individualizácií osobnosti.
Proces individualizácie tak môže byť do istej miery prekážkou v spevňovaní partnerskej lásky. Podľa Spezzana (2009) však vzťahy majú liečivú silu. Aby bola saturovaná potreba výnimočnosti u oboch partnerov je podľa autora potrebné dávať a prijímať istú mieru obdivu a lásky. Skúmali sme tiež význam emocionálnych vzťahov v súvislosti s emocionálnou blízkosťou (Mičková, 2012). Zistili sme, že percepcia priateľských, osobných, sexuálnych vzťahov bola výraznejšie vnímaná jedincami, ktorí mali aktuálny partnerský vzťah. Väčší

dôraz bol kladený na osobné vzťahy pred sexuálnymi vzťahmi. Kvalita emocionálnej podpory resp. emocionálnej blízkosti bola výrazne ovplyvnená existujúcim partnerským vzťahom. Význam emocionálnej saturácie v zmysle kvality prežívania života zdôrazňujú mnohí autori napr. (Kováč, 2001), (Křivohlavý 2009). Považujú ju za predpoklad pre kvalitný život. Jednotlivé zistenia a výskumy podporujú i ďalšá autori napr. u Harineková (2003, 2004), Matějček (2002), Sobotková (2007), Ryff, Keyss (1995). Podobné zistenia nájdeme u Rhoadesa (2008), Ruiselovej (2006), Greenbergera a kol. (2001) Cobb (in Hewstone, Stroebe, 2006) a pod.

2 CIELE VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ VZORKA

Vo výskume sa sústreďujeme na adolescentov v kontexte interaktívnych vzťahov–rodinných a partnerských vzťahov v oblasti emocionálnych väzieb a sociálnych kontaktov a percipovania osobnej pohody. Naším cieľom je zistiť úroveň emocionálnej opory v súvislosti s vytvorením partnerského vzťahu, v súvislosti so vzťahmi v rodine, so subjektívnou mierou spokojnosti. Percepcia emocionálnej blízkosti nás zaujíma tiež v súvislosti s partnerským vzťahom. Výskumnú vzorku tvorili študenti vysokých škôl humanitných a ekonomických odborov (N= 98, M=23,97; 19- 24 rokov) v Trnave a v Galante (UCM, BIVŠ, UJAK). Podstatnú časť vzorky predstavujú adolescentky, ktoré spĺňali kritérium aspoň 2 roky v aktuálnom partnerskom vzťahu.

3 HYPOTÉZY

H1 Predpokladáme že jedinci s vytvorením aktuálnych partnerských vzťahov budú pociťovať výraznejšiu emocionálnu oporu v porovnaní s „nezadanými“ jedincami
H2 Predpokladáme že percipovanie emocionálnej blízkosti bude výraznejšie u adolescentov s vyššou mierou vnímania kladných vzťahov vo svojej rodine
H3 Predpokladáme že percipovanie emocionálnej blízkosti bude výraznejšie u adolescentov s vyššou mierou dôvery v interpersonálnych vzťahoch
H4 Predpokladáme, že pociťovanie emocionálnej blízkosti sa prejaví pozitívne v prežívaní pocitu telesnej a psychickej pohody
H5 Adolescenti s vyššou mierou emocionálnej lability budú mať nižšiu mieru prežívania emocionálnej blízkosti

4 VÝSKUMNÉ METÓDY

Na získanie informácií o aktuálnom partnerskom vzťahu sme vytvorili vlastný dotazník, ktorý obsahov tiež informácie ako je vek, rodinný stav, pohlavie.
Na zistenie emocionálnej blízkosti sme použili dotazník sociálnej opory MOS. Dotazník bol pôvodne vyvinutý skupinou Rand and Medical Outcomes Study pod názvom Social Support Survey (MOS). Je indikátorom miery sociálneho fungovania u bežnej populácie a zameriava sa na odhad anticipovanej sociálnej opory. Odráža jedincovu subjektívnu interpretáciu jeho sociálneho začlenenia. Pre využitie dotazníka u nás bol štandardizovaný v roku 2002. Štandardizáciu zrealizovali Kožený J a Tišanská L. Česká skrátená verzia sa skladá z 18 položiek, atvoria tri dimenzie a to: Praktická intervencia, Emocionálna blízkosť, Chápajúca autorita. S ohľadom na hypotézy sme využili škálu na zisťovanie úrovne emocionálnej opory, resp. emocionálnej blízkosti. V reštandardizovanej forme respondenti odpovedajú na Likertovej päťbodovej stupnici. Každá zložka vyjadruje jeden z piatich stupňov miery jej percipovania. Z arzenálu osobnostných dotazníkov sme využili viacfaktorový osobnostný

dotazník pre adolescentov „Miglieriniho osobnostný dotazník“, ktorý chápe profil osobnosti ako otvorený systém. Pre cieľ nášho výskumu sme využili subškály pre emocionálno –vôľovú stabilitu, emocionálne vzťahy v rodine, vzťahy k ľuďom a škálu telesnej a duševnej pohody.
V tab.č.1 sú uvedené deskriptívne charakteristiky kardinálnych premenných, ktoré boli zahrnuté do výskumu. Charakteristiky sú vypočítané na vzorke 98 respondentov. Priemerná hodnota dosiahnutá v premennej sociálna opora je 75,19 (ŠO = 13,83), hodnoty sú v rozpätí 10 až 90 bodov, medián (79) aj modus (86) dosahujú vyššiu hodnotu než je priemer.
Hodnoty Emocionálnej stability variovali od 8 do 55 bodov, priemer 31, 57 (ŠO = 9,62). Medián je blízky priemeru (30), modus ako najčastejšia hodnota je vyšší od priemeru o 8 bodov (38). Priemerná hodnota premennej Rodinné vzťahy bola 10, 77 (ŠO = 4,68), medián (10) a modus (9) sú mierne nižšie vzhľadom k priemeru. Hodnoty dosahovali rozpätie od 2-25 bodov. V premenných Pohoda Vzťahy k ľuďom mohli respondenti skórovať od 0-10 bodov. V premennej Pohoda dosahovali celé rozpätie hodnôt, v premennej Vzťahy k ľuďom bola minimálna hodnota 1. Priemerné hodnoty: Pohoda = 4 (ŠO = 2,44), Vzťahy k ľuďom = 5,55 (ŠO = 2,20). Medián premennej Pohoda je rovný priemeru, v premennej Vzťahy k ľuďom je mierne vyšší ako aritmetický priemer (6) a rovná sa najčastejšej hodnote – modusu, zatiaľ čo v premennej Pohoda je najčastejšia hodnota 1, čo je hodnota výrazne nižšia než priemer či medián.

tabulka č. 1 Deskriptívna charakteristika premenných –sociálna opora, emocionálna stabilita, rodinné vzťahy, telesná a duševná pohoda, vzťahy k ľuďom

	Soc.opora	Emoc. stabilita	Rodinné vzťahy	Pohoda	Vzťahy k ľuďom
N	98	98	98	98	98
Priemer	75,19	31,57	10,77	4,00	5,55
Medián	79	30	10	4	6
Modus	86	38	9	1	6
Štd.odchýlka	13,83	9,62	4,68	2,44	2,20
Rozptyl	191,19	92,64	21,91	5,94	4,85
Minimum	10	8	2	0	1
Maximum	90	55	25	10	10

V tab. č.2 je uvedený výsledok testovania

H1: Predpokladáme že jedinci s vytvorením aktuálnych partnerských vzťahov budú pociťovať výraznejšiu emocionálnu oporu v porovnaní s „nezadanými“ jedincami.
Vzhľadom k nie normálnemu rozdeleniu premennej Sociálna opora sme zvolili neparametrický Mann-Whitneyho U test. Výsledok testu hovorí o štatisticky významnom rozdiele (Sig. < 0,001) v sociálnej opore medzi jedincami vo vzťahu a bez vzťahu, pričom vyššie hodnoty sociálnej opory sú v skupine jedincov, ktorí aktuálne majú partnerský vzťah. Hypotézu prijímame.

tabuľka č. 2 Sociálna opora v súvislostí s aktuálním partnerským vzťahom

Sociálna opora				
Vzťah N	mám	55	Mann-Whitneyho test	U 659,5
	nemám	43		Z -3,748
	spolu	98		Sig. **0,000**

V tab. č.3 vidíme výpočet Mann Whitneyho U testu pre zistenie rozdielu v sociálnej opore medzi jedincami bez partnerského vzťahu a jedincami v partnerskom vzťahu, v skupine žien. Podľa výsledkov ženy, ktoré sú aktuálne v partnerskom vzťahu percipujú výraznejšiu blízkosť než ženy, ktoré nemajú partnerský vzťah. Štatistická významnosť je na úrovni Sig. ≤ 0,001).

tabuľka č. 3 Sociálna opora v súvislostí s aktuálním partnerským vzťahom u žien.

Sociálna opora ženy				
Vzťah N	mám	51	Mann-Whitneyho test	541,5
	nemám	36		Z -3,248
	spolu	87		Sig. **0,001**

V tabuľke č.4 sa nachádza vzorka mužov. Vzhľadom k nízkemu počtu mužov výsledok neinterpretujeme.

tabuľka č. 4 Sociálna opora v súvislosti s aktuálnym partnerským vzťahom u mužov

Sociálna opora muží				
Vzťah N	mám	4	Mann-Whitneyho test	8
	nemám	7		-1,136
	spolu	11		**0,256**

H2: Predpokladáme že percipovanie emocionálnej blízkosti bude výraznejšie u adolescentov s vyššou mierou vnímania kladných vzťahov vo svojej rodine – Predpokladáme, že čím vyššie adolescenti vnímajú kladné vzťahy v rodine, tým je ich percipovanie emocionálnej blízkosti výraznejšie.
Na overenie hypotézy sme použili výpočet Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie (premenné nie sú normálne rozdelené). Ako môžeme vidieť v tab. 5, Medzi sociálnou oporou a Vzťahmi v rodine nie je štatisticky významný vzťah (Sig. > 0,05). Hypotézu H2 zamietame.
H3: Predpokladáme že percipovanie emocionálnej blízkosti bude výraznejšie u adolescentov s vyššou mierou dôvery v interpersonálnych vzťahoch – Predpokladáme, že čím vyššiu mieru dôvery majú adolescenti v interpersonálnych vzťahoch, tým je ich percipovanie emocionálnej blízkosti výraznejšie. Hypotézu sme overovali rovnakým výpočtom ako H2 (Tab.5). Výsledok neukazuje štatisticky významný vzťah medzi premennými (Sig. > 0,05). Hypotézu zamietame.
H4: Predpokladáme, že pociťovanie emocionálnej blízkosti sa prejaví v prežívaní pocitu telesnej a psychickej pohody – Predpokladáme, že pociťovanie emocionálnej blízkosti je vo vzťahu k prežívaniu telesnej a psychickej pohody. Predpoklad bol overovaný rovnakým štatistickým kritériom ako predchádzajúce predpoklady a výsledky sú v Tab. 5. Ako môžeme vidieť, medzi Sociálnou oporou a Pohodou nie je v celom súbore štatisticky významný vzťah (Sig. > 0,05). Hypotézu zamietame.
H5: Predpokladáme, že medzi percipovaním emocionálnej blízkosti a emocionálnou stabilitou je vzťah. Výsledky testovania – Spearmanov korelačný koeficient – sú zobrazené v Tab. č.5 Ako môžeme vidieť, medzi Sociálnou oporou a Emocionálnou stabilitou je slabý negatívny vzťah, ktorého štatistická významnosť je mierne vyššia ako je prijateľná hodnota (Sig. < 0,065). Hypotézu zamietame, avšak o vzťahu je možné diskutovať , najmä ak je negatívny – skôr stabilnejší prežívajú výraznejšie soc. oporu.

tabuľka č.5 Spearmanov korelačný koeficient a premenné- vzťahy v rodine, k ľuďom, pohoda, emoc. stabilita celý súbor (N 98)

Sociálna opora	Vzťahy v rodine	Vzťahy k ľuďom	pohoda	Em.stabilita
Spearmanovo rho	-0,135	-0,150	0,018	**-0,188**
Sig.	0,184	0,142	0,863	**0,063**

V Tab.č.6 uvádzame výsledky zisťovania vzťahov medzi sociálnou oporou a vzťahmi v rodine, k ľuďom, pohodou a em. stabilitou osobitne pre mužov a ženy. Vzhľadom k nízkemu počtu mužov nemožno výsledky generalizovať. V tabuľke vidíme jeden štatisticky významný vzťah (Sig. < 0,05), a to medzi sociálnou oporou a vzťahmi v rodine u mužov (N =

11!!), ide o silný negatívny vzťah (rho = -0,734), čo znamená, že sociálna opora je vnímaná výraznejšie u mužov s pozitívnejšími vzťahmi v rodine. U žien nebol zistený žiadny štatisticky významný vzťah.

tabuľka č. 6 Spearmanov korelačný koeficient a premenné- vzťahy v rodine, k ľuďom, pohoda, emoc.stabilita podľa pohlavia (muži N 11, ženy N 87)

Sociálna opora muži	Vzťahy v rodine	Vzťahy k ľuďom	Pohoda	Em.stabilita
Spearmanovo rho	**-0,734**	-0,230	0,500	0,263
Sig.	**0,010**	0,496	0,117	0,434
Sociálna opora ženy	Vzťahy v rodine	Vzťahy k ľuďom	Pohoda	Em.stabilita
Spearmanovo rho	-0,051	-0,123	-0,001	0,195
Sig.	0,636	0,258	0,990	0,070

V tab. č. 7 môžeme vidieť osobitné výpočty zisťovania vzťahov medzi sociálnou oporou a premennými, ako boli sledované vyššie, osobitne u jedincov bez partnerského vzťahu a u jedincov v partnerskom vzťahu. Ako môžeme vidieť, štatisticky významný vzťah je detegovaný medzi sociálnou oporou a emocionálnou stabilitou v skupine jedincov v partnerskom vzťahu (Sig. < 0,05). Tento vzťah je slabý negatívny (rho = -0,269), čo interpretujeme spôsobom, že čím je respondent (vo vzťahu) stabilnejší, tým výraznejšie vníma emocionálnu blízkosť. Tu môžeme diskutovať tiež o vzťahu medzi sociálnou oporou a vzťahmi k ľuďom. Ide o slabý negatívny vzťah (rho = - 0,260), ktorý je na hranici prijateľnej štatistickej významnosti (mierne ju prekračuje Sig. ≤ 0,055).
V skupine respondentov bez partnerského vzťahu neboli zistené štatisticky významné vzťahy medzi sledovanými premennými.

tabuľka č.7 Spearmanov korelačný koeficient emocionálna stabilita, vzťahy, pohoda v súvislosti s aktuálním partnerským vzťahom (bez vzťahu N 43, vo vzťahu N 55)

Bez vzťahu		Em.stabilita	Vzťahy v rodine	Vzťahy k ľuďom	Pohoda
Sociálna opora	Spearmanovo rho	-0,270	-0,171	-0,160	0,021
	Sig.	0,079	0,274	0,307	0,893
Vo vzťahu		Em.stabilita	Vzťahy v rodine	Vzťahy k ľuďom	Pohoda
Sociálna opora	Spearmanovo rho	**-0,269**	-0,114	**-0,260**	0,050
	Sig.	**0,047**	0,409	**0,055**	0,716

5 DISKUSIA

Ženy významnejšie vnímajú sociálnu oporu ak majú pri sebe partnera. U mužov tento výsledok neinterpretujeme z dôvodu nízkeho počtu respondentov. Ale v súvislosti s tým možno konštatovať, že ženy majú vyššiu tendenciu pripútať sa k partnerovi. Partnerský vzťah nie je však jedinou interaktívnou väzbou, ktorá saturuje emocionálnu blízkosť, keďže nám ju môžu poskytnúť rodičia priatelia a pod. Túto skutočnosť podporujú i naše výsledky kde sme zisťovali vzťah medzi sociálnou oporou a vzťahmi k rodine. V tejto súvislosti existuje významný vzťah medzi sociálnou oporou a emocionálnou stabilitou. Tento výsledok nie je viazaný na súčasnú partnerskú väzbu adolescentov. Percipovanie vyššej emocionálnej blízkosti pri vyššej emocionálnej stabilite sa nám potvrdil i v súvislosti s partnerským vzťahom. Súčasne partnerský vzťah znamená i vyššiu dôveru k ľuďom. Sociálna opora súvisí i s citovými vzťahmi v rodine. Možno konštatovať, že pre prežívanie emocionálnej blízkosti nie je tak dôležité ako adolescent hodnotí vzťahy rodičov a ich činy ale aké má citové väzby k rodičom. Citovú väzbu k rodičom môžeme považovať za významný faktor pre sociálnu oporu u adolescentov, napriek skutočnosti, že medziľudské interaktívne vzťahy sa začínajú

výrazne presadzovať v živote adolescenta. Citové zázemie k rodičom predstavuje teritórium bezpečia.
Ďalším našim dôležitým zistením je, že emocionálna stabilita súvisí s prežívaním sociálnej opory. Možno diskutovať o tom, že práve jedinci s pocitom istoty bezpečia bez neurotických symptómov sú schopní prežívať emocionálne pozitívne prítomnosť blízkych ľudí. Keďže vnímanie vzťahov v svojej primárnej rodine a pocit telesnej a duševnej pohody sa vo vzťahu k sociálnej opore nepreukázal, môžeme konštatovať, že emocionálna stabilita je sýtená mnohými ďalšími faktormi. Zaujímavý je výsledok skúmania gender rozmeru, kde práve u mužov je sociálna opora pociťovaná vo vzťahu k pozitívnemu vnímaniu vzťahov v rodine, zatiaľ čo u žien sa nepreukázal štatisticky významný vzťah k rodine a sociálnou oporou. Vzhľadom k nízkemu počtu mužov považujeme výsledok za zaujímavý pre ďalšie skúmanie. Vychádzajúc z teoretických a praktických poznatkov to podporuje dlhoročné pozorovania a výskumy, že napriek pozitívnym vzťahom v rodine prebieha vývin odlišne.
Zamerali sme sa na obdobie adolescencie a jej vymedzenie v kontexte interaktívnych vzťahov, resp. vo vymedzení partnerských väzieb (aktuálnych). Zaujímali sme sa o prežívanie emocionálnej blízkosti v súvislosti s láskou, a v súvislosti s osobnostnou črtou emocionálna stabilita, ako i v súvislosti so subjektívnym prežívaním stavu psychickej a telesnej pohody a v súvislosti so vzťahmi k ľuďom, v rodine. Vnímanie emočnej blízkosti je vo vyššej miere u adolescentov v aktuálne prežívanom partnerskom vzťahu. Adolescentné obdobie je sýtené najmä vášňou, čo sa môže premietnuť práve v emočnej blízkosti partnera. Vzhľadom k dĺžke partnerského vzťahu a kvalite vzťahu (eros) je možné, že to možno považovať za najvýznamnejší faktor emočného prežívania. Tento záver môžeme vyzdvihnúť najmä u žien, ktoré častejšie uvádzajú dimenziu dlhodobejšieho partnerského fungovania v porovnaní s mužmi. Ďalším zistením je, že emocionálne stabilnejší jedinci prežívajú výraznejšie sociálnu oporu. V tejto súvislosti by bolo zaujímavé uskutočniť regresnú analýzu, ktorým smerom je táto skutočnosť ovplyvnená. Vzhľadom k tomu že vzorka nie je reprezentatívna, nemožno regresnú analýzu uskutočniť.
Ďalším zistením je negatívny vzťah medzi sociálnou oporou a emocionálnou stabilitou u adolescentov ktorý fungujú v partnerskom vzťahu. Prežívanie emocionálnej blízkosti je spojené s vyššou mierou pociťovania sociálnej opory. Zistenia poukazujú tiež na význam sociálnej opory v súvislosti s emocionálnymi vzťahmi v rodine. Tento záver podtrhuje význam citovej väzby, najmä vo vzťahu k rodičom. Aj keď do vzťahov začínajú vstupovať partneri, rodičia i naďalej zastávajú významné miesto v ich živote.
Významný vzťah bol zistený medzi sociálnou oporou a citovými vzťahmi k rodine u mužov, zatiaľ čo u žien nie. Počet mužov bol nízky, a preto nie je možné výsledok generalizovať. Ide však o silný negatívny vzťah, ktorý mimo ohľadu k počtu môžeme interpretovať ako v celom súbore. Za významné faktory v súvislosti s naším výskumom môžeme považovať citové väzby k rodičom, dôveru k ľuďom, emocionálnu stabilitu. Stav telesnej a psychickej pohody sme v spojení so sociálnou oporou nepreukázali. Mohli by sme v tejto súvislosti diskutovať o ďalšom významnom faktore vo vzťahu k osobnosti ako je duševný a duchovný rozmer osobnosti.
Zaujímavým zistením je že muži potrebujú naliehavejšie kladné vzťahy pre prežívanie emočnej blízkosti v porovnaní so ženami v období adolescencie. Tento záver však možno interpretovať opatrne z dôvodu nízkeho počtu mužov vo výskume. Gender rozdiel sme zaznamenali i v súvislosti s dĺžkou a kvalitou vzťahu. V tejto súvislosti možno konštatovať, že iba nízky počet mužov bol v partnerskom vzťahu dlhšie ako 2 roky. Tu možno diskutovať o rozdielnych predstavách o partnerských vzťahoch vo vzťahu k pohlaviu v období adolescencie.

Použitá literatura

1. ARRIVE, J.Y. *Umění prožívat emoce.* Praha: Portál, 2004. 200 s. ISBN 80-7178-828-7
2. BAŠTECKÁ, B., GOLDMAN, P. *Základy klinickej psychologie.* Praha: Portál, 2001. 440 s. ISBN 80-7178-550-4.
3. GECKOVÁ, A. , PUDELSKÝ, M., TUNISTRA, J. *Vplyv percipovanej sociálnej opory na subjektívne hodnotenie zdravia adolescentami a socio-ekonomické rozdiely v sociálnej opore adolescentov.* In Československá psychologie. 2001, roč. 45, č. 1., 718. s. ISSN 0009 062X.
4. GREENBERG, M.T., DOMITROVICH,C.,BUMBARGER,B. *The preventional of mental disorders in schol aged Children*. In: Curent State of the Field. Prevention and treatment, Volume 4, articl. 1, 30s. 2001.
5. GRUN, A. *Co živí lásku.* Praha: Portál, 2011. 136 s. ISBN 978-80-262-0015-4.
6. HARINEKOVÁ, M. *Psychologické zretele ohrozenia rodiny.* In: Kresťanstvo a psychologia. 2003 Spolok Sv.Vojtecha, Trnava 2003 221-233 s. ISBN 80-7162-411-X.
7. HARINEKOVÁ, M. *Psychologické teórie rodiny*. In: Sociálna práca s rodinou I., FZaSP TU Trnava, 2004. 177s. ISBN 80-89074-93-6.
8. HEWSTONE,M, STROEBE,W. *Sociálni psychologie.* Praha:Portál, 2006. 769s. ISBN 80-7367-092-5 9.
9. KOŽENY, J., TIŠANSKA, L. Dotazník sociálnej opory MOS. Vnútorná štruktúra nástroja. In: Československá psychologie, 2003. Vol. XLVII., No 2, 135-143 s.
10. KŘIVOHLAVÝ, J. 2009, *Psychológia zdravia*. 3. vydanie, Praha: Portál, 2009. 208s. ISBN 978-80-7367-568-4.
11. KŘIVOHLAVÝ, J. *Mať pre čo žiť.* Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo, 2010. 135 s. ISBN 978-80-89231-23-2.
12. KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychológia zdravia.* Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
13. KOVÁČ, D. *WHOQOL-BREF Dotazník kvality života.* štandardizovaný dotazník Bratislava, WHO – ÚEPs SAV 1996.
14. KONDÁŠ, O. a kol. *State z klinickej psychológie.* UCM :Trnava 2002. 262 s. ISBN80- 968191-4-3.
15. KOFMAN, F. *Vedomý business*. *Integrita, úspech a šťastie.* Praha: Portál, 2010. 344 s. ISBN 978-80-7367-747-3.
16. KRAUS, B, POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk -prostředí –výchova.* Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN: 80-7315-004-2.
17. LANGMEJER, J., KŘEJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
18. MATĚJČEK, Z. *Co kdy a jak ve výchove dětí.* Praha: Portál, 2002. 112 s. ISBN 80-7178–853-8.
19. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krízové situace v rodine očami detí.* Grada Publishing, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.
20. MASLOW, A. H. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona, 2000. 157s. ISBN 80-967980-4-9.
21. MIČKOVÁ Z. *Psychologické dôsledky rozpadu rodiny.* Trnavská univerzita, Fakulta humanistiky 2007. 147s.
22. MIČKOVÁ, Z. *Psychosociálne aspekty kvality života v kontexte emocionálnej saturácie u ľudí v dospelosti.* Zborník príspevkov z konferencie k 15. výročiu založenia UCM. Univerzita sv. Cyrila a Metóda v Trnave 2012. 140 s. ISBN 978-80-8015-435-8

23. MIČKOVÁ, Z. *Selected personality traits of young people related to quality of experiencing their relationshios and life.* AD ALTA: Journal of interdisciplinary research 2013. ISSN1804-7890.
24. MIČKOVÁ, Z. *Selected personality traits of young people related to quality of experiencing their relationshios and life.* Hradec Králové, 501-508 s. ISBN 978-80-905244-6-1.
25. MIGLIERINI, B. *Osobnostný dotazník.* Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava.
26. NAKONEČNÝ, M.: *Úvod do psychologie.* Praha: Academia, 2003. 507s. ISBN 80-200-0993-0 .
27. RICHMOND, M. K., STOCKER, C. M. *Changes in Childrens Appraisals of Marital Discord from Childhood Throught Adolescence*.: In: Journal of family Psychology, 2007. vol. 21, no3, 416-425 p. ISSN 0893- 3200.
28. RUISELOVÁ, Z. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť.* Ústav experimentálnej psychológie SAV : Slovak Academic Press, 2006. 128 s. ISBN 80- 88910-23-4.
29. RHOADES, K.: *Children responses to interparental conflict*: A meta analysis of their associations with child adjustment In Child Development 2008. vol. 79, no 6, 1942-1956 p. ISSN 0214-9877.
30. RYFF, C. D., KEYES, C. L. *The structure of psychological well-being revisited*. Journal of Personality and Social Psychology 69, 1995. 719-727s. ISSN 0022 3514.
31. ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti.* Praha: Grada, 2010. 208s. ISBN 978-80-247-3133-9.
32. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny.* Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 978-80-7367-250-8.
33. SPEZZANO, C. *Milovat z celého srdce*. Praha:Eminent, 2009. 493 s. ISBN 978-80-7281-385-8.
34. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti.* Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
35. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie detství dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Kontaktní údaje

PhDr. Zuzana Mičková,PhD.
Univerzita sv.Cyrila a Metóda v Trnave
Fakulta filozofická, katedra psychológie
J.Herdu 2 , 917 01 Trnava
Tel: 0905 344198
email: mickova1@gmai.com

ISBN 978-80-87952-03-2

Vol. IV, 2014

ETTN 085-14-14029-03-1

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.