



Recenzovaný sborník příspěvků
vědecké konference s mezinárodní účastí

Sapere Aude 2017

PŮSOBNOST PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

roč. VII.

17. – 19. května 2017

Hradec Králové, Česká republika

Sapere Aude

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, 2017
Magnanimitas, Hradec Králové, 2017

ISBN 978-80-87952-19-1

Upozornění | Warning:

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661735



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

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



Reviewed Proceedings of the
International Scientific Conference on

Sapere Aude 2017

SCOPE OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

vol. VII.

May 17 – 19, 2017

Hradec Králové, The Czech Republic

Sapere Aude

Slovo úvodem

Vážení kolegové, vážení čtenáři.

Do rukou se Vám dostává sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Sapere Aude, která každoročně přináší akademicko-vědeckým pracovníkům i zástupcům praxe možnost publikovat výsledky svých odborných aktivit, či zveřejnit názory oblastí pedagogiky a psychologie.

Výbor konference děkuje všem pořádajícím institucím, účastníkům (autorům) i kolegům, kteří se na přípravě konferenčního sborníku spolupodíleli.

V Hradci Králové dne 30.5.2017

A word by way of introduction

Dear colleagues, Dear readers.

You are holding in your hands a compilation of papers of International Scientific Conference Sapere Aude, which gives the opportunity to academic-research workers as well as representatives of practice to publish results of their professional activities or to release opinions in the field of pedagogy and psychology.

Conference Committee gives thanks to all institutions, participants (authors) and also colleagues, participating in preparation of the Conference compilation.

Hradec Králové, May 30, 2017

Výbor konference, recenzenti | Committee, Reviewed by

Prof. dr. Hab. Simon Badur - European Educational Research Association
Assoc. Prof. Dr. Dusan Kostrub, Ph.D. - Comenius University in Bratislava
dr hab. Piotr Cichoracki - University of Wrocław
dr hab. prof. UO Mikołaj Iwanow - University of Opole
Prof. Jarosław Krasnak - European Institute of Education
dr hab. prof. UZ Andrzej Małkiewicz - University of Zielona Góra
Doc. PhDr. Petr Kaleta, Ph.D. - Univerzita Karlova v Praze
Prof. Ing. Václav Malý, CSc. - Institut srovnávací pedagogiky
Dr. Štěpán Ostrovák - EP HARBOUR
Prof. Daniel Schimmer, Ph.D. - Centre for Higher Education
Doc. PaedDr. Stanislav Valenta, Ph.D.
Ing. Jiří Králík, Ph.D., MBA - Magnanimitas
Doc. Mgr. Eva Súrová, Ph.D. - Magnanimitas

Obsah | Table of Contents

I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM PEDAGOGY RESEARCH	
TEMATICKÉ LEXIKÁLNÍ OKRUHY PRO VÝUKU NĚMECKÉHO JAZYKA PRO PODNIKOVOU SFÉRU <i>Tomislav Potocký</i>	9
HUDOBNÁ TEÓRIA – POPOLUŠKA HUDOBNEJ EDUKÁCIE? <i>Alena Čierna</i>	14
INFORMOVANOSŤ BUDÚCICH UČITEĽOV O VÝZNAME POHYBOVEJ AKTIVITY U DETÍ S DM 1.TYPU <i>Jana Cinová, Ľubica Derňárová, Andrea Šuličová, Zuzana Novotná, Tatiana Šantová, Zuzana Šimová</i>	24
PRIESKUM ZÁUJMU ŠTUDENTOV STREDNÝCH PEDAGOGICKÝCH ŠKÔL O PROBLEMATIKU VÝSKYTU DIABETES MELLITUS U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU <i>Zuzana Novotná, Ľubica Derňárová, Jana Cinová, Andrea Šuličová, Zuzana Šimová, Tatiana Šantová</i>	32
GOSSIPING IN THE SOCIAL MEDIA AS A BARRIER IN BECOMING COMPETENT AND ETHICAL COMMUNICATOR <i>Małgorzata Laskowska, Krzysztof Marcyński</i>	40
MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV PRI VOĽBE A PRÍPRAVE NA ZDRAVOTNÍCKE POVOLANIE <i>Livia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertaľová, Anna Eliášová, Jana Cuperová, Jana Cínová</i>	49
SOCIAL ACCEPTANCE OF THE PUPIL'S WITH SPECIAL NEEDS IN REGULAR ELEMENTARY SCHOOL <i>Eva Lörinczová</i>	58
HODNOTENIE PRAKTICKÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV PRI OŠETROVANÍ DRÉNOV A DRENÁŽNYCH SYSTÉMOV <i>Terézia Fertaľová, Anna Eliášová, Iveta Ondriová, Jana Cuperová, Livia Hadašová, Silvia Cibriková</i>	67
KOMPARÁCIA POSTOJOV ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA K VYBRANÝM PROSOCIÁLNYM KATEGÓRIÁM PRI PROJEKTOVANÍ IDEY KREOVANIA VLASTNÝCH RODÍN <i>Tina Katuščáková</i>	71
DIDAKTICKÁ VYBAVENOSŤ UČEBNÍK PRO TEMATICKÝ OKRUH LIDÉ A ČAS V PRIMÁRNÍ ŠKOLE <i>Ondřej Šimík</i>	79
II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT	
VKUSOVÉ PREFERENCIE MLÁDEŽE V OBLASTI HUDOBNÉHO DIVADLA NA SLOVENSKU <i>Lenka Gálisová</i>	89
KOMPETENCE DOSPĚLÉ POPULACE ČR K TÉMATU FINANČNÍ GRAMOTNOSTI V KONFRONTACI S KONKRÉTNÍMI FINANČNÍMI POJMY A POSTUPY <i>Ivan Bertl</i>	97
BEHAWIORYSTYCZNY PARADYGMAT KSZTAŁCENIA W KONTEKŚCIE UNIWERSYTECKIEJ NAUKI PRAWA <i>Radek Rafał Wasilewski</i>	108
NOVÉ VÝZVY A KONTEXTY "VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ" A APLIKOVANÁ ETIKA <i>Andrea Klimková</i>	115
III. EVROPSKÉ DIMENZE EUROPEAN DIMENSION	
COMPARISON OF IMPORTANCE OF CIVIC EDUCATION IN ESTONIA AND SLOVAKIA <i>Barbora Jaslovská, Mária Pisoňová</i>	124

IV. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | EDUCATION AND HISTORY

ZAČIATKY INŠTITUCIONÁLNEHO VZDELÁVANIA V HUDOBNOZVUKOVEJ TVORBE <i>Pavol Brezina, Soňa Dobrocká</i>	139
VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA POKUSNÉ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLE VE ZLÍNĚ <i>Tereza Slobodníková</i>	146
KOBIETA W CHIŃSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM (ZARYS HISTORYCZNY) <i>Anetta Kuś</i>	151
VYUČOVANIE SPEVU A HLASOVEJ VÝCHOVY V ZÁKLADNÍ UMELECKEJ ŠKOLE NA PRELOME 19. A 20. STOROČIA <i>Emília Sadloňová</i>	158
ESTETICKÉ FENOMÉNY A ICH AKCEPTÁCIA V HUDOBNO-PEDAGOGICKÝCH KONCEPCIÁCH MINULOSTI A SÚČASNOSTI <i>Janka Kupková</i>	167
VZDELANIE, JEHO KULTÚRNE, TERMINOLOGICKO-HISTORICKÉ VÝCHODISKÁ A SÚVISLOSTI <i>Vladimíra Hladíková</i>	172
HUDEBNÍ FOLKLÓR V EDUKAČNÉM PROCESU NA SLOVENSKU SE ZŘEATELEM NA KYSUCKÝ REGION <i>Roman Bienik</i>	181
LIDOVÁ KULTURA A LIDOVÁ PÍSEŇ JAKO „FENOMÉN“ V PROMĚNÁCH DOBY <i>Jan Chumchal</i>	187
SEXUÁLNÍ VÝCHOVA V HISTORICKÝCH PROMĚNÁCH <i>Tereza Kaláčková</i>	195

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

AKTUÁLNE OTÁZKY VYUŽÍVANIA IKT V PRAKTICKEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV HUDBY <i>Pavol Brezina</i>	201
PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA MUZIKÁLU <i>Dominika Sondorová</i>	208
POJETÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ <i>Zuzana Palounková, Hana Joklíková, Anna Kaiserová, Markéta Košťáková, Kateřina Lindová, Jana Točíková</i>	215
VOLNOČASOVÉ AKTIVITY SENIORŮ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ <i>Lenka Nádvorníková, Martin Korych, Veronika Benčová, Lucie Kolářová, Michaela Marková</i>	225
K ORGANIZAČNÝM FORMÁM VYUČOVANIA <i>Petra Baďová, Lenka Magová</i>	235
TVŮRČÍ PROCES JAKO FORMA MEZIGENERAČNÍ KOMUNIKACE <i>Lenka Minaříková, Dana Novotná</i>	242
VYUŽITIE PORTFÓLIA UČITEĽA AKO NÁSTROJ KRITICKEJ ZMENY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ <i>Dušan Kostrub, Eva Severini, Jana Koláčková, Eva Csandová</i>	249
HODNOTENIE VÝUČBOVÉHO PROSTREDIA ŠTUDENTAMI V ODBORE LABORATÓRNE VÝŠETROVACIE METÓDY A OŠEROVATEĽSTVE PRED ZAVEDENÍM SIMULAČNÉHO LABORATÓRIA NA FAKULTE ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV PREŠOVskej UNIVERZITY V PREŠOVE <i>Ľubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Valéria Mašterová</i>	256

VI.	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY	
	TECHNOLÓGIE V HUDOBNOM VZDELÁVANÍ <i>Pavol Brezina</i>	263
	TELESNÉ TRESTY AKO METÓDY HODNOTENIA V MRAVNEJ VÝCHOVE <i>Lujza Koldeová</i>	268
	RODZINA A PSYCHOLOGICZNA KONCEPCJA ZNACZENIA <i>Agnieszka Kaźmierczak</i>	278
	ŠPECIFIKÁ POTRIEB U DETÍ A MLÁDEŽE S ADHD VO VÝCHOVNO –VZDELÁVACOM PROCESE <i>Iveta Ondriová, Anna Eliášová, Terézia Fertal'ová, Livia Hadašová, Jana Cuperová</i>	284
	OBECNOŚĆ AUTYSTYCZNEGO WZORCA FUNKCJONOWANIA W TYPOWEJ POPULACJI. CZY ISTNIEJĄ ZWIĄZKI Z PŁCIĄ, WIEKIEM ORAZ SZCZĘŚCIEM I SATYSFAKCJĄ Z ŻYCIA? <i>Renata Stefańska-Klar</i>	290
VII.	PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI PSYCHOLOGY QUALIFICATION	
	REFLECTION OF THE EFFECTIVITY OF PSYCHOTHERAPY FROM THE VIEW OF THE PSYCHOTHERAPISTS <i>Eliška Švecová</i>	301

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

PEDAGOGY RESEARCH

TEMATICKÉ LEXIKÁLNÍ OKRUHY PRO VÝUKU NĚMECKÉHO JAZYKA PRO PODNIKOVOU SFÉRU

TOPICAL LEXICAL FIELDS FOR LEARNING BUSINESS GERMAN

Tomislav Potocký

Abstrakt

V příspěvku je představen výsek kvalitativního výzkumu směřujícího k návrhu nenormativního vzdělávacího standardu pro výuku profesně zaměřené němčiny na úrovni B1 na českých fakultách s podnikově-ekonomickou profilací. Nastíněn je přehled tematických okruhů podnikové ekonomiky a komunikace, které vykrystalizovaly z dotazníkového šetření mezi studenty, pedagogy a potenciálními zaměstnavateli.

Klíčová slova: dotazníkový výzkum, profesní komunikace, vzdělávací standard

Abstract

The analysis of communicative requirements is dealt with in this paper, that could pave the way to an modern language course of Business German (Wirtschaftsdeutsch) in faculties specializing in business administration. To achieve this goal, a questionnaire survey has been carried out among three groups of respondents - students, German language teachers, and potential employers. The final objective was to incorporate topical lexical fields into the educational standard reflecting the B1 level of the CEFRL.

Key words: business communication, educational standard, questionnaire survey

1 ÚVOD

Vybavenost aktérů nadoborovou komunikační kompetencí předznamenává úspěšný průběh jejich komunikace v pracovních vztazích: Profesní specialista může například při schůzce se zákazníkem ke zprostředkování oborově relevantního obsahu jen stěží použít výlučně odborný jazyk. Aby došlo ke kýžené konvergenci oborových a sociálních zázemí interagujících mluvčích, nepostačí snížení stupně odbornosti v mluvě experta. Dotyčný se celkově musí přizpůsobit nastalé situaci, což, řekněme, při poradenské schůzce znamená osvědčit sociální a komunikační kompetence přesahující horizont jedné konkrétní profesní specializace: V naznačeném případě se jedná např. o schopnost naslouchat zákazníkovi, klást otázky, poukazovat na něco, signalizovat souhlas apod.

Identifikace okruhů komunikačních témat relevantních pro výuku profesně orientované němčiny souvisela s definováním kontur učebního obsahu nenormativního vzdělávacího standardu pro výuku německého jazyka na úrovni B1/B2 využitelného na vysokoškolských oborech zaměřených na podnikovou ekonomiku, který představoval praktický výstup disertačního projektu autora tohoto příspěvku [Potocký, 2013].

K dosažení tohoto cíle bylo na jaře 2013 realizováno dílčí dotazníkové šetření mezi třemi skupinami respondentů: 1) učiteli profesního německého jazyka na českých ekonomických fakultách, 2) studenty a 3) potenciálními zaměstnavateli.¹

¹ Základní soubor tvořily tři charakteristické skupiny osob, které splňovaly níže uvedená základní kritéria záměrného kvalifikovaného výběru: 1) pregraduální studenti bakalářských studijních oborů podnikové

Nikoliv nevýznamným předpokladem pro přizpůsobení jazykové výuky praktickým komunikačním potřebám firemní sféry bylo stanovení základních oblastí komunikace na pracovišti, které vysokoškolští absolventi budou muset obsáhnout v jazykově diverzifikovaném korporátním prostředí.

2 VYMEZENÍ SPEKTRA TEMATICKÝCH OKRUHŮ PODNIKOVÉ EKONOMIKY A KOMUNIKACE

Identifikace okruhů odborných a komunikačních témat relevantních pro výuku profesně orientované němčiny souvisí s učebním obsahem zamýšleného vzdělávacího standardu. Odborná témata představují důležité referenciální složky komunikativní kompetence hospodářské němčiny, tak jak je pojmenoval H. Funk. Mluví podle něj musí jednak disponovat deklaratorními odbornými znalostmi a zkušenostmi v rovině profesní věcné kompetence, jednak zvládat profesní komunikační postupy v rámci jazykové kompetence. Ta představuje středobod Funkova modelu. Jeho východiskem bylo přesvědčení autora o tom, že v současných neustále se proměňujících podmínkách profesní komunikace je nejvíce zapotřebí všeobecně komunikativní kompetence uplatňovaná v běžném, každodenním sociálním styku, nevyžadující speciální odborně jazykovou průpravu. Pracovníci s mezinárodním pracovním záběhem už podle Funka zdaleka nekomunikují na bázi obchodní korespondence, ale je po nich stále více vyžadováno, aby skutečně interagovali a spolupracovali. Podíl obecné a odborné složky v učivu vždy závisí na učebním cíli odvozeném od konkrétní profesní situace cílové skupiny frekventantů jazykových kurzů [Funk in Schlack, 2000, s. 159].

2.1. Stupeň důležitosti okruhů firemní ekonomiky

1 Témata z oblasti marketingu, obchodní činnosti a firemní komunikace:

- 1.1. Průzkum trhu, tržní prostředí, konkurence
- 1.2. Uvedení nového výrobku na trh
- 1.3. Distribuce (formy prodeje, odbytu aj.)
- 1.4. Realizace zakázky (nabídka, poptávka, reklamace aj.)
- 1.5. Mezinárodní dodací a platební podmínky
- 1.6. Doprava, logistika
- 1.7. Prezentace výrobků, veletrhy a výstavy
- 1.8. Reklama (plánování, reklamní prostředky aj.)

2. Témata z oblasti managementu, firemní organizace, personalistiky a podnikových financí:

- 2.1. Právní formy podnikání
- 2.2. Organizační struktury podniků
- 2.3. Styly řízení, podniková filozofie a kultura
- 2.4. Projektový management

ekonomiky učící se profesní němčinu na vybraných českých ekonomických fakultách, 2. učitelé němčiny na týchž fakultách, zapojení do výuky v kurzech profesně zaměřené němčiny určených pro frekventanty s úrovní B1 podle SERRJ, 3. potenciální zaměstnavatelé z řad firemních subjektů sdružených v Česko-německé obchodní a průmyslové komoře (ČNOPK). Výsledný výzkumný vzorek pro výzkumné šetření I zahrnující celkem 400 osob (tj. 350 pregraduálních studentů, 20 učitelů německého jazyka a 30 potenciálních zaměstnavatelů) [Potocký, 2013].

2.5. Personální řízení a rozvoj

2.6. Základy účetnictví

2.7. Základy daňového systému

2.8. Controlling

3. *Témata týkající se rámcových podmínek fungování podniků (hospodářská geografie, makroekonomické ukazatele, národní a mezinárodní instituce):*

3.1. Místní, regionální a státní úroveň hospodářských faktorů

3.2. Hospodářský cyklus (krize, konjunktura)

3.3. Banky, burza, měnové ukazatele

3.4. Evropská unie (mezinárodní normy a standardy aj.)

Odborná kompetence spojená s deklaratorní znalostí základních pojmových vztahů podnikového a okrajově také národního hospodářství se očekává od zkušených uživatelů jazyka (na úrovni C1 podle SERRJ), kteří ovládají spektrum jazykově komplexních a odborně náročnějších, autenticky mluvených a písemných textů z hospodářské oblasti a dokážou se správně a adekvátně situaci vyjadřovat ústně i písemně k pracovním a hospodářským skutečnostem. Na tyto mluvčí jsou zacíleny tematické okruhy odborné kompetence, které jsou předmětem mezinárodní jazykové zkoušky *Wirtschaftsdeutsch International*.

Bylo přitom vycházeno z předpokladu, že požadavek vybavit studenty kurzů profesně zaměřené němčiny odborným lexikem má opodstatnění tehdy, jestliže je odborně jazykové výrazivo při výuce vsazeno do kontextu komunikativních řečových jednání a vykazuje přitom dostatečnou frekvenci výskytu a šíří použití; to vše při respektování vzdělávacích záměrů a potřeb učících se subjektů [Kuhn, 2007, s. 131].

Vzájemné srovnání statisticky zprůměrovaných úhrnných hodnot v rámci tří shluků otázek vyznělo ve prospěch tematického klastru z oblasti marketingu, obchodní činnosti a firemní komunikace. Všechny skupiny respondentů shodně přisoudili nejvyšší míru důležitosti problematice spojené s realizací zakázky (srov. poddotaz 1.4). Rovněž ostatní příslušné položky se v celkovém váženém průměru pohybovaly na posuzovací škále mezi hodnotami 2,0–2,5 (tj. „důležitý“).

Tematický okruh managementu, řízení a organizace podniku (viz shluk otázek 2) považují všechny tři skupiny dotázaných v celkovém hodnocení za „částečně důležitý“ (v číselném vyjádření 2,6). Z osmi podkategorií vyzdvihli respondenti na prvních místech právní formy podnikání (srov. poddotaz 2.1) a organizační struktury podniků (srov. poddotaz 2.4); obě byly posouzeny jako „důležité“ (tj. s průměrem pod 2,5).

Celkové hodnocení „zčásti důležitý“ (v číselném vyjádření 2,66) bylo zaznamenáno také u třetího tematického klastru týkajícího se rámcových podmínek fungování podniků (srov. shluk otázek 3); nejjednoznačnější podpory od všech skupin respondentů se přitom dostalo okruhu témat spjatých s Evropskou unií (srov. poddotaz 3.4) [Potocký, 2013, s. 166].

2.2. Stupeň důležitosti okruhů firemní komunikace

Předpokladem pro přizpůsobení jazykové výuky praktickým komunikačním potřebám firemní sféry je identifikace základních oblastí komunikace na pracovišti, které vysokoškolští absolventi budou muset obsáhnout v jazykově diverzifikovaném korporátním prostředí. Do otázky bylo vybráno deset nadoborově platných okruhů firemní komunikace, které vycházejí z modelu J. Braunerta, kterému jako východisko pro stanovení základních okruhů řečové komunikace v rámci výuky cizího (německého) jazyka pro profesní účely posloužily výstupy

z několika průzkumů mezi zahraničními účastníky jazykových kurzů pro vybrané německé podniky z poslední dekády minulého století. Vyplynulo z nich zjištění, že vzdělávací obsahy těchto kurzů (tj. klíčové učivo, resp. nosný jazykový materiál) nebyly sto eliminovat komunikační deficity, se kterými byli dotyční konfrontováni v rámci procesu osobní a funkční integrace do podnikových struktur [Braunert, 2000, s. 153]. Proto byl následně s využitím instrumentů aplikované lingvistiky (analýzy řečového jednání) vypracován katalog 10 základních okruhů firemní komunikace, který je možno chápat jako standardní inventář komunikace na pracovišti, použitelný univerzálně pro nejrozličnější profese a okruhy profesních činností:

1. Příprava na přijetí do zaměstnání (představovací rozhovor, kvalifikační ukazatele)
2. Příjezd do firmy (např. způsoby dopravy a ubytování v rámci pracovní cesty)
3. Uvedení do podniku (firemní struktury, spolupracovníci, nadřízení, pracovní řád apod.)
4. Uvedení na pracoviště (základní instrukce)
5. Pracovní procesy (rutinní pracovní činnosti)
6. Zaškolení (do fungování struktur podniku, oddělení, ovládání přístrojů apod.)
7. Poruchy, defekty (zjišťování, hlášení, odstraňování)
8. Bezpečnost práce
9. Sociální kontakty, volný čas
10. Život v podniku (povýšení, propuštění, apod.)

Z analýzy výsledků empirického šetření vyplynulo, že obsáhnutí různých složek komunikačního firemního prostředí v cizím jazyce považují všechny tři skupiny respondentů za „velmi důležité“, popř. „důležité“; vysoká míra názorové shody je patrná ze srovnání hodnot celkového a celkového váženého průměru u jednotlivých položek. Rozdíly v hodnocení jednotlivých okruhů firemní komunikace byly velmi malé; výrazněji se vymykala pouze kategorie na prvním místě pomyslného pořadí důležitosti, zahrnující představovací rozhovor (srov. poddotaz 1). Na opačném konci žebříčku preferencí se objevily oblasti komunikace spojené poruchami a defekty (srov. poddotaz 7) a bezpečností práce (srov. poddotaz 8), které dotazovaní v průměru označili jako „zčásti důležité“ (tj. s průměrem vyšším než 2,5) [Potocký, 2013, s. 169].

3 ZÁVĚR

Navrzení a) odborných témat, b) komunikačních okruhů relevantních pro výuku německého jazyka zacílenou na „praktickou“ komunikaci ve sféře podnikové ekonomiky bylo vedeno záměrem identifikovat oblasti, ze kterých by se měl na základě hodnocení všech tří skupin respondentů – přednostně rekrutovat jazykový materiál pro následný didaktický výběr textů, resp. učiva v kurzech určených studentům s úrovní samostatných uživatelů jazyka.

Použitá literatura

1. BRAUNERT, J. Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation. Fachsprache. Jg. 22, Nr. 3–4, s. 153–166.
2. KUHN, G. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Jena, 450 s. 2007. Disertační práce. Friedrich-Schiller-Universität, Philosophische Fakultät. Dostupný také z WWW: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate13903/Kuhn/Dissertation.pdf>.

3. POTOCKÝ, T. Vzdělávací standard pro profesně zaměřenou výuku německého jazyka na vysokých školách s ekonomickou profilací. Praha. Disertační práce (PhD.). Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky, 214 s.
4. SCHLACK, T. 2000. Wirtschaftsdeutsch - Definitionsversuche eines undefinierbaren Begriffs. Deutsch als Fremdsprache in Korea. DaF Heft 6, 2000, s. 150–164. Dostupný také z WWW: <daf.german.or.kr/arbeit/6-torsten.doc>.

Kontaktní údaje

Mgr. Tomislav Potocký, Ph.D.
Vysoká škola finanční a správní, a.s.,
Fakulta ekonomických studií,
Katedra jazyků
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 724 681 766
email: tomislav.potocky@vsfs.cz

HUDOBNÁ TEÓRIA – POPOLUŠKA HUDOBNEJ EDUKÁCIE?

MUSIC THEORY – CINDERELLA OF MUSIC EDUCATION?

Alena Čierna

Abstrakt

Od roku 1994 bolo na Slovensku v oblasti školstva vypracovaných už niekoľko rámcových vzdelávacích programov, koncepcií, reforiem a hodnotiacich správ. V roku 2016 boli odbornej pedagogickej verejnosti do diskusie predstreté tézy školskej reformy Učiace sa Slovensko (2017), ktorá načrtáva, akoby školstvo malo fungovať (pestre a aktuálne učebné materiály, rozvoj individuality žiaka a i.). Príspevok otvára viaceré otázky hudobnej edukácie (postavenie a podiel hudobnej edukácie na všestrannom rozvoji mládeže, status učiteľa hudby a hudobnej výchovy v školskom systéme a i.). Zaoberá sa významom hudobnej teórie v systematike hudobnej vedy a podčiarkuje jej význam pre hudobné vzdelávanie na všetkých úrovniach. Cez prizmu vydaných publikácií si všíma status elementárnej hudobnej teórie v hudobnej edukácii adeptov učiteľstva hudobného umenia na pedagogických fakultách.

Kľúčová slova: muzikológia, hudobná teória, hudobná edukácia

Abstract

Since 1994, several educational framework programs, concepts, reforms and evaluation reports have been developed in Slovakia in the field of education. In 2016, the pedagogical public was debating the thesis of the educational reform called Teaching Slovakia (2017), which outlines how education should work (colorful and up-to-date teaching materials, pupil's individuality development, etc.). The contribution opens up a number of issues of musical education (the status and share of musical education on the all-round development of youth, the status of music teacher and music education in the school system, etc.). Deals with the importance of music theory in structure of musicology and highlights its importance for music education at all levels. Through the prism of publications issued, it notes the status of elementary music theory in music education of musical arts teaching candidates at pedagogical faculties.

Key words: musicology, music theory, music education

ÚVOD

Vzdelávanie a školstvo už niekoľko rokov stojí v centre záujmu verejnosti. V médiách i na stránkach periodickej tlače sa objavovali a objavujú články zaoberajúce sa akreditáciou verejných vysokých škôl, reformou štátnych vzdelávacích programov či hodnotením kvality vzdelávania a vedomostnej úrovne žiakov rôznymi agentúrami, napr. ARRA (Akademická rankingová a rantingová agentúra) alebo OECD PISA (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj), zisťujúcou výsledky vzdelávania z pohľadu trhu práce. Hovorí sa o nízkej úrovni vzdelávania, o posilnení predmetov prírodovedného a technického charakteru na základných a stredných školách, o posilnení vedy (pričom ide predovšetkým o posilnenie prírodných a technických vied, pretože humanitné vedy sú ponímané často ako „pavedy“ – aj to bol dôvod vzniku Memoranda spoločenských a humanitných vedcov koncom roka 2016), o posilnení praxe, o dôraze na jazykové kompetencie žiakov, o nedocenení statusu učiteľského povolania a chýbajúcich pedagógov, pričom sa súčasne paradoxne spomína

vysoký počet pedagogických fakúlt a ich rušenie atď. Od roku 1994 bolo na Slovensku vypracovaných už niekoľko rámcových vzdelávacích programov, koncepcií, reforiem, prípadne hodnotiacich správ: projekt Konštantín (1994), projekt Milénium (2000), obsahová reforma školstva (2008), správa o stave slovenského školstva (2013), reforma školstva Učiace sa Slovensko (2017) a mnohé ďalšie čiastkové správy. Všetky dobré myšlienky, ktoré poprední odborníci dlhoročne späť so školstvom do týchto dokumentov zapracovali, však často zostali stáť niekde na polceste – ukončila ich zmena vlády či ministra. V tomto roku na Slovensku rezonuje reforma základného i vysokého školstva Učiace sa Slovensko, s ktorou sa odborná verejnosť už v predložených tézach mohla zoznámiť. V predloženej reforme, ktorá načrtáva, akoby školstvo malo fungovať (pestré a aktuálne učebné materiály, všestranná podpora celoživotného vzdelávania učiteľov, rozvoj individuality žiaka a i.), sa však nestretávame so zmienkou o reálnom stave nášho školstva. Ciele sú ideálne, aká je však realita a čo z toho bude možné reálne dosiahnuť?

Vo vzdelávaní detí a mládeže je veľa nedoriešených a otvorených otázok, pričom mnoho otázok v súvislosti s predloženými reformami ani len nebolo otvorených. Ako je to v skutočnosti s hudobným vzdelávaním a výchovou? Aké je postavenie umeleckej a umelecko-výchovnej edukácie v sústave odborov a aké je postavenie učiteľa hudby a hudobnej výchovy na základných školách, základných umeleckých školách a na konzervatóriách? Kto a prečo mení obsah hudobného vzdelávania na školách? Kde pramení pokles záujmu o hudobné umenie a učiteľstvo hudobného umenia? Je to len dôsledok klesajúcej demografickej krivky, alebo sú dôvody podstatne hlbšie, napr. poklesom statusu umelca do roly púheho „zabávača“ a teda aj prejavom úpadku kultúrnosti? Prečo sa na gymnáziách neposilní predmet umenie a kultúra, ktorý ponúka podnety na uvažovanie a nástroje proti mediálnej manipulácii mládeže? Prečo sa neustále mení časová dotácia na hodiny hudobnej výchovy? Prečo rodičom, ani kompetentným orgánom nevadí, že deti hudobnému umeniu priúčajú nekvalifikovaní pedagógovia a že namiesto hodín hudobnej výchovy riešia matematické príklady alebo slohové cvičenia? Prečo riaditelia škôl radšej zadajú vyučovanie hudobnej výchovy nekvalifikovanému pedagógovi dopĺňajúceho si úväzok či absolventovi bakalárskeho štúdia a prečo nepodporujú zvyšovanie kvalifikácie svojich zamestnancov, ale radšej v zmysle pokynov samospráv šetria finančné prostriedky? Prečo proti tomu neprotestujú rodičia a rodičovské organizácie?

Zdá sa, že v hudobnom vzdelávaní sú nateraz preferované také riešenia, ktoré nič neriešia, pretože nesmerujú ku skvalitneniu hudobnej výchovy a vzdelávania, pretože nevytvárajú optimálne pracovné podmienky pre kvalifikovaných učiteľov, pretože pokračujú v neradostnej praxi – hudobnú edukáciu má na starosti mnoho učiteľov, ktorí učia to, čo nemajú učiť. Dôsledok? Znižujúci sa záujem o vysokoškolské vzdelávanie v odbore učiteľstvo hudobného umenia na pedagogických fakultách (aj v umeleckých odboroch na vysokých umeleckých školách) a postupne sa znižujúca vstupná úroveň adeptov vysokoškolského štúdia v daných odboroch. Kým pred dvadsiatimi rokmi nebolo mysliteľné, aby sa o štúdium učiteľstva hudobného umenia či predškolskej a elementárnej pedagogiky (ktorá zabezpečuje výučbu predmetu hudobná výchova na prvom stupni základného školstva) uchádzal adept bez adekvátnych hudobnoteoretických vedomostí, dnes nie je výnimkou, že s problematikou notového písma zápasí na prvých hodinách hudobnej teórie. Ako možno hodnotiť stav a úroveň základného hudobného vzdelania, ak v rámci najsledovanejšej vedomostnej súťaže padne vo finále otázka: koľko čiar má notová osnova? Tento malý príklad z mediálneho prostredia hovorí za všetko.

Nasledujúci text si nekladie za cieľ vyčerpávajúco zodpovedať všetky načrtnuté otázky. Na mnohé z nich by mohli odpovedať iniciované cielené výskumy, experimenty, prípadové štúdiá, či verejné diskusie dotýkajúce sa základného, stredného i vysokého umeleckého

a umelecko-výchovného školstva. Stávajúci príspevok sa zamýšľa nad postavením a úlohou hudobnej teórie v systéme hudobnej edukácie z aspektu existujúcich výučbových materiálov.

1 HUDOBNÁ TEÓRIA V SYSTEMATIKE HUDOBNEJ VEDY

1.1 Stručný náčrt vývoja hudobnovednej systematiky

Už v roku 1978 Ladislav Burlas vo svojej publikácii *Hudobná teória a súčasnosť* poznamenal, že sa „... o súčasnom stave hudobnej teórie málokedy teoretizuje“ (Burlas, 1978, s. 11). Táto téza je pravdivá i dnes, nakoľko v súčasnej odbornej i vedeckej literatúre nájdeme množstvo titulov, zaoberajúcich sa čiastkovými problémami hudobnej teórie, nie však tituly, ktoré by sa zapodievali koncepčnými a aktuálnymi úlohami hudobnej teórie vo vzťahu k hudobnopedagogickej i hudobno-kompozičnej praxi či v súvislosti so súčasným hudobným a muzikologickým myslením. Dôvodom môže byť viacvýznamovosť obsiahnutá v pojme hudobná teória, ktorý v sebe spája viaceré oblasti a koncepcie. Hudobná teória je totiž chápaná ako: a) súčasť rôznych hudobných náuk (všeobecná hudobná náuka, náuka o formách, náuka o harmónii, náuka o kontrapunkte a pod.); b) teoretická formulácia subjektívnych kompozičných techník; c) teória vedeckej teórie a napokon predstavuje tiež d) súbor metód hudobnej analýzy. Hudobná teória už od svojich začiatkov zápasí s dilemou, či má byť disciplínou prakticko-propedeutickou alebo vedecko-teoretickou (Burlas, 1978, s. 14 – 15).

Hudobná teória spolu s hudobnou akustikou je najstaršou hudobnovednou disciplínou, napriek tomu sa jej v raných systematikách hudobnej vedy nepriznáva zodpovedajúce miesto. K prvým systematikám hudobnej vedy patrí systém Friedricha Chrysandera z roku 1863, ktorý v *Jahrbucher für musikalische Wissenschaft* I vyčlenil hudobnej vede tri oblasti bádania: historickú, akustickú a estetickú. Ďalšie praktické a pedagogické náuky z hudobnej vedy vylúčil (teda aj hudobnú teóriu). Systematikou hudobnej vedy sa zaoberal aj Guido Adler (*Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*, 1885). Adler rozdelil hudobnú vedu na oblasť historickú (hudobná paleografia, historický vývoj hudobných foriem, historický vývoj zákonitostí, dejiny hudobných nástrojov) a systematickú, v ktorej o. i. sa nachádza aj oblasť hudobnej pedagogiky a didaktiky s elementárnou náukou, harmóniou, kontrapunktom, kompozíciou, inštrumentáciou a metodikou vyučovania spevu a nástrojovej hry. Hudobná teória sa tu teda spája predovšetkým s náukami a má propedeutický charakter, hoci v systematickej časti sa nachádza samostatný výskum zákonitostí výstavby hudobného diela (výskum melodiky, rytmiky, harmónie a d.). Preto navrhoval, aby sa k hudobnej teórii pri zachovaní historického náhľadu na vývoj hudobných zákonov pristupovalo tromi spôsobmi: a) podľa toho, ako sa prejavuje v umeleckých dielach, b) podľa toho, ako o nej píše a hovoria teoretici, c) podľa toho, ako sa vyučuje (Kresánek, 1980, s. 35). Hugo Riemann sa o niečo neskôr vo svojej systematike hudobnej vedy (*Grundriß der Musikwissenschaft*, 1908, 1915, 1918, 1928) snažil hudobnú teóriu očistiť od propedeutického nánosu a podával ju ako vedeckú disciplínu: predmetom výskumu sa teda u neho stali nie umelecké diela, ale náukové disciplíny (ktoré však majú umeleckú povahu aj pedagogický rozmer).

Následný vývoj priniesol postupnú atomizáciu vedeckých disciplín v snahe čo najdokonalejšie postihnúť heterogénnosť muzikológie. Nové výskumy rozšírili nielen poznanie, ale aj paletu muzikologických prístupov a čiastkových disciplín, kooperujúcich s ďalšími vednými odbormi. Popri pozitívnych výsledkoch sa však ozývali aj hlasy pochybovačné a skeptické, tvrdiace, že súčasná systematika muzikológie sa nachádza v kríze, že nie je možné do dôsledkov postihnúť multidisciplinárny charakter hudobnej vedy, že niet jasnej integrálnej koncepcie. Postupom času však možno pozorovať silnejúci vplyv etnomuzikológie, ktorá svojim metodologickým i praktickým prístupom k hudbe sa stáva prioritnou pri tvorbe celkového vedeckovýskumného konceptu muzikológie.

1.2 Vývoj a charakteristika hudobnovednej systematiky na Slovensku

Na Slovensku sa otázkami systematiky hudobnej vedy v druhej polovici 20. storočia zaoberali viacerí muzikológovia – Jozef Kresánek (*Úvod do systematiky hudobnej vedy*, 1980), Ladislav Burlas (*O metódach hudobnej vedy*, in *Musicologica slovacica IV*, 1973; *Hudobná teória a súčasnosť*, 1978), Miroslav Filip (*Hudobná teória a vzťah k formálnym vedám a Súčasné chápanie hudobnej akustiky*, in *Musicologica slovacica IV*, 1973), Oskár Elschek (*Hudobnovedecká systematika a etnoorganológia*, in *Musicologica slovacica I*, 1969; *Systematika a predmet dnešnej hudobnej vedy*, in *Musicologica slovacica IV*, 1973; *Hudobná veda súčasnosti*, 1984). Základom uvažovania o novodobej systematike hudobnej vedy sa stalo sympóziu v Moravanoch v roku 1970, na ktorom zazneli referáty a koreferáty slovenských a českých popredných muzikológov, uverejnené následne v štvrtom čísle vedeckého zborníka *Musicologica slovacica IV* v roku 1973.

Oskár Elschek odbornej verejnosti predostrel niekoľko možností systematiky hudobnej vedy. V roku 1969 navrhoval delenie na tri oblasti – základný hudobný výskum (hudobné zákonitosti), dejiny európskej umelej hudby a etnomuzikológia, pričom tieto oblasti delil na špeciálne disciplíny a všeobecné systematické disciplíny. V roku 1970 na sympóziu navrhoval ďalšie alternatívy: 1. alternatíva delila hudobnú vedu na teoretickú a aplikovanú muzikológiu, 2. alternatíva ponímala hudobnú vedu ako spojenie systematickej (teoretickej) muzikológie a regionálnej muzikológie (hudba a hudobné problémy neeurópskych kultúrnych okruhov), 3. alternatíva sa vzťahovala výlučne na teoretickú hudobnú vedu, ktorá zahŕňala dvanásť vedeckých disciplín prírodovedeckého, sociálneho alebo duchovného charakteru so samostatným zastúpením hudobnej teórie. Svoje návrhy v snahe odstrániť terminologické nejasnosti a problémy ďalej prepracoval v syntetickej práci *Hudobná veda súčasnosti*, kde opätovne hovorí o troch možných alternatívach: 1. alternatíva predstavovala trojitú schému: I. systematická muzikológia, resp. základný hudobný výskum – II. výskum európskej umelej hudby – III. etnomuzikológia; 2. alternatíva dodržiaval trojitú schému s menšími terminologickými úpravami: I. systematická muzikológia, resp. základný hudobný výskum – II. euromuzikológia (euromuzikológia) – III. etnomuzikológia; 3. alternatíva počítala s delením len na dve oblasti výskumu, ktorých názvy sa však v návrhoch mierne líšili.

Tretia alternatíva mala teda dve alternatívy: 1. I. teoretická muzikológia – II. aplikovaná muzikológia (A. euromuzikológia, B. etnomuzikológia); 2. I. systematická muzikológia (teoretická muzikológia) – II. regionálna muzikológia s viacerými disciplínami podľa hlavných kultúrnych okruhov (A. euromuzikológia, B. sinomuzikológia, C. indomuzikológia, D. orientmuzikológia, E. afromuzikológia). Táto druhá alternatíva sa stala východiskom hudobnovednej systematiky v danej publikácii, pričom všímať si musíme delenie systematickej (teoretickej) muzikológie. Elschek vo svojej systematike teoretickej muzikológie uvádza dvanásť vedeckých disciplín, z ktorých každá má svoj predmet i metódy bádania. Týchto dvanásť disciplín delí podľa ich charakteru do troch základných skupín: a) prírodovedné disciplíny (hudobná akustika, fyziologická akustika, psychoakustika, sluchová a hudobná psychológia, organológia); b) sociálno-filozofické disciplíny (hudobná sociológia, hudobná estetika, kritika, hudobná filozofia); c) hudobnotechnické disciplíny (hudobná teória, hudobná pedagogika, hudobná interpretácia, hudobná paleografia). Kým prírodovedné disciplíny sú špecificky teoretickými (systematickými) disciplínami, v nasledujúcich dvoch skupinách sa uplatňujú aj historicko-regionálne či štýlovo-sociálne prístupy (Elschek, 1984, s. 53 – 60).

Zostáva nám zastaviť sa ešte pri jednom koncepte systematiky hudobnej vedy. Jozef Kresánek, vychádzajúc z dovtedajších poznatkov európskej muzikológie, navrhoval (oproti Riemannovi i Elschekovi) deliť muzikológiu na štyri výskumné oblasti: a) systematickú oblasť, kam spadá hudobná akustika (organológia), hudobná fyziológia, hudobná psychológia, hudobná sociológia, hudobná estetika a hudobná pedagogika, pričom každá nasledujúca

disciplína nadväzuje vo výskume na výsledky predchádzajúcej disciplíny; b) historickú oblasť, ktorá je homogénnejšia vzhľadom na spoločnú metodológiu a spadajú sem nasledujúce vedné disciplíny – hudobná paleografia, dejiny hudobných nástrojov, dejiny interpretácie hudby, dejiny hudobnej pedagogiky, dejiny sociálneho postavenia hudobníkov, biografistika, dejiny štýlov a smerov, dejiny hudobnej estetiky a náhľadov na hudbu; c) etnomuzikológiu, ktorá mala prekonať eurocentrismus; d) hudobnoteoretickú oblasť, v ktorej sa synteticky spája ako systematický, tak aj historický aspekt v jednom (Kresánek, 1980, s. 25 – 41).

1.3 Propedeutický aspekt hudobnej teórie

Kresánek vo svojom *Úvode do systematiky hudobnej vedy* vyzdvihol potrebu hudobnej teórie ako základu pre hudobnovedné poznanie z aspektu systematického i historického a súčasne načrtol jej ďalšie dimenzie. Preto v muzikologickom výskume vymedzil hudobnú teóriu ako samostatnú oblasť. Poukázal i na skutočnosť, že vo vzťahu teórie a praxe nie je vždy zhoda a že teoretické poznatky zaostávajú za praxou. No teória v každej dobe pomáhala odlíšiť podstatné znaky od menej dôležitých, a tak prekonávala živelné štádia vývoja. Na pôde teórie vznikali mnohé podnety pre tvorivú prax, teória neraz pomáhala budovať racionálne tvorivé metódy. Tak sa prejavoval jej vzťah nielen k tvorivej praxi, ale aj k pedagogickej praxi. Na základe poznania hudobnej teórie, hoci z propedeutických dôvodov boli mnohé poznatky zjednodušené či generalizované, sa vytvárali predpoklady pre tvorivý rozvoj myslenia žiakov. Hoci v minulosti bola teória často podceňovaná a degradovaná výlučne na náukové predmety, nemožno podceňovať ani tento pedagogický aspekt jej dosahu. K náukovým predmetom hudobnej teórie sa radili viaceré špecializácie: elementárna náuka o hudbe, náuka o harmónii, o kontrapunkte, náuka o formách a druhoch hudobného umenia, náuka o inštrumentácii, náuka o interpretácii (s ďalšími subdisciplínami – frázovanie, dynamika, agogika, koloristika). V rámci prakticky orientovaných náuk sa súčasne hovorilo o tonalite, melódii, metrrytmických vzťahoch a i. Nezanedbateľnou súčasťou propedeuticky orientovanej hudobnej teórie boli dejiny hudobnej teórie. Rozčlenenie a špecializácia jednotlivých náuk v rámci náukovej literatúry a v kompendiách bola daná pedagogicko-didaktickými aspektmi za účelom výučby na školách s múzickým zameraním, prípadne na pedagogických školách. Tento typ literatúry predpokladá abstrahovanie poznatkov od podnecujúcich determinánt vo vývoji hudby, aj od determinánt spoločensko-kultúrneho vývoja či štýlu. Zdanlivo sa zdá sa, že ide o strnulú a konzervatívnu oblasť literatúry. Avšak aj tento typ aplikácie poznatkov hudobnej teórie môže prihliadať na vývoj hudobného myslenia, na nové poznatky i tvorivé metódy, či nové didaktické prostriedky. Znamená to, že do hudobnej teórie prenikajú metódy hudobnej historiografie (prihliadanie na vývojový aspekt hudobného myslenia) a etnomuzikológie (porovnávací metóda). (Kresánek, 1980, s. 7 – 41)

Vzťah jednotlivých oblastí hudobnej teórie je dnes viac než jasný. Cieľom propedeutickej hudobnej teórie v podobe spomínaných náuk je primárne pedagogicko-didaktický, nie však výlučne. Existuje tu vzťah medzi hudobnopedagogickou teóriou a teóriou tvorby. Adept kompozičného umenia musí najskôr zvládnuť kompozičnú problematiku na úrovni všeobecne platnej konvencie, až potom možno predpokladať individuálne tvorivé riešenia v zmysle prekonávania tradície. Vzťah hudobných náuk k analytickej oblasti hudobnej teórie je tiež jasný. Žiadna časť hudobných náuk sa nemôže zaoberať bez poznania analytických postupov, či už pri výklade látky, alebo pri vyhodnocovaní príkladov a úloh. Zostáva vzťah propedeutickej hudobnej teórie voči vedeckej hudobnej teórii. Vedecká hudobná teória skúma podstatu a špecifiká hudobnej matérie, podstatu hudobnej poetiky. Skúma konštantné (prírodné) predpoklady a historicko-vývojové (premenné) elementy hudby a ich organizáciu. Uplatňovaním historicko-vývojového aspektu vedeckej hudobnej teórie v oblasti propedeutickej literatúry, ktorá zvyčajne podáva látku ako súbor nemenných noriem, stávajú

sa tieto normy dynamickými, premennými javmi. Napríklad z náuky o hudobných formách sa stávajú dejiny hudobných foriem a druhov, z náuky o harmónii dejiny harmonického myslenia, z náuky o hudobných nástrojoch vývoj zvukového ideálu konkrétnej doby. Vedecká hudobná teória týmto spôsobom môže revolučne zmeniť staticky a konzervatívne ponímanú propedeutickú hudobnú teóriu, ktorej hrozí, že sa stane pre žiakov a študentov strnulou, konzervatívnou a nudnou, nereflektujúcou súčasný stav hudobného umenia vo všetkých úrovniach.

Súhra všetkých štyroch oblastí je pre hudobnú teóriu ako súčasť muzikologickej systematiky nevyhnutnosťou. Len vzájomné ovplyvňovanie a súhra propedeutickej hudobnej teórie, teórie kompozičnej tvorby s analytickou a vedeckou hudobnou teóriou posúva vývoj hudobnej teórie dopredu. Vzájomná súhra vo vnútri sa odráža i navonok ako súhra teórie a praxe. (Burlas, 1980, s. 11 – 21)

2 NÁUKA O HUDBE

V propedeuticky orientovanej hudobnej literatúre sa stretávame s viacerými názvami – všeobecná náuka o hudbe, elementárne náuka po hudbe, hudobná teória. Hoci ide zdanlivo o synonymá, treba sa predsa len pozrieť na jednotlivé náuky bližšie.

Všeobecná náuka o hudbe sa ako učebnica vyskytuje už v 19. storočí, pričom autori v tom čase sledovali jeden cieľ: vytvoriť dielo, ktoré by bolo súhrnom všetkých dovtedajších poznatkov z oblasti hudobnej teórie. Všeobecná náuka sa nemohla hĺbkou spracovania problémových okruhov vyrovnáť špecializovaným náukám, nebol to jej zámer. Mala na základnej úrovni podať výklad hudby, a preto obsahovala kapitoly o hudobnom zvuku, notovom písme, metrytmike a tempe, intervaloch, stupnicových škálach a tónových radoch, systémoch ladenia, diatonike a chromatike, enharmonike, konsonanciách a disonanciách, ale aj o základoch harmónie, kontrapunkte, hudobných nástrojoch a pod. V školách, kde sa vyučovali špecializované náuky, tvorila nutný všeobecný základ k poznaniu hudby. Išlo teda o informatívny a súhrnný výklad o systéme hudby s rôznym stupňom náročnosti v závislosti od jej funkcie a zamerania. Vzhľadom na prudko sa rozvíjajúcu vedu a množstvo nových poznatkov bohato diferencovanej a heterogénnej muzikológie by súčasná všeobecná náuka musela podať podstatne rozsiahlejší súhrn aktuálnych poznatkov. Napriek postoju hudobných pedagógov, ktorí často chápu všeobecnú hudobnú náuku ako raz a navždy daný systém poznatkov o hudbe, nemôže všeobecná hudobná náuka nereagovať na súčasný stav poznania. Jedným z problémov koncipovania všeobecnej hudobnej náuky je i skutočnosť, že sa zvyčajne dotýka len európskeho hudobného umenia a neinformuje a nepodáva obraz o hudobných zákonitostiach iných hudobno-kultúrnych okruhov (spomínaných vyššie). Napokon rovnako ťažké je pod spoločného menovateľa dostať i rôzne podoby a prejavy európskej hudby, napr. archaickú ľudovú pieseň, stredovekú liturgickú hudbu či najnovšie experimentálne hudobné prejavy. Všeobecná náuka o hudbe by sa tak musela premeniť na obsiahlu hudobnú encyklopédiu podávajúcu ontológiu i gnozeológiu hudby vo svetle najnovších poznatkov muzikológie. Je teda vôbec možné skoncipovať všeobecnú hudobnú náuku, ktorá by zahŕňala všetky doterajšie poznatky o hudbe? Pri zamýšľaní sa nad koncepciou všeobecnej hudobnej náuky sa autor nevyhne dvom tendenciám: a) tendencii vedomého obmedzovania skúmaného materiálu, a to v zmysle historickom, geografickom i faktografickom; b) tendencii o čo najvyšší stupeň všeobecnosti v rámci limitovaného systému tak, aby sa pertraktované poznatky mohli stať súčasťou vyššieho systému. Všeobecná náuka o hudbe by teda mala byť koncipovaná ako dynamický systém poznatkov o hudbe, determinovaný aktuálnym stavom vedeckého poznania hudobného myslenia a hudobného systému. Všeobecná náuka o hudbe teda smeruje k vedeckej koncepcii hudobnej teórie.

Na rozdiel od všeobecnej náuky o hudbe sa od elementárnej náuky o hudbe očakáva podanie len podstatných charakteristík hudby s nutným obmedzením a elimináciou poznatkov v závislosti od stupňa vzdelávacieho a výchovného programu. Neznamená to však, že by sa vedecká hudobná teória mala rozchádzať s učením elementárnej náuky o hudbe, že by elementárna hudobná náuka neakceptovala súčasný stav vedeckých poznatkov. Vzťah medzi vedeckým a propedeutickým sa nevylučuje. Aj zdanlivo statické základné poznatky o hudobnom umení je možné podať novým spôsobom, prostredníctvom nových metód a didaktických pomôcok.

2.1 Propedeutická literatúra z hudobnej teórie

Nie je naším zámerom podať na tomto mieste kompletný zoznam propedeuticky zameraných diel z oblasti hudobnej teórie. Skôr chceme poukázať na fakt malej, resp. takmer žiadnej publicistickej aktivity v tejto oblasti, pokiaľ však nepočítame oficiálne učebnice hudobnej výchovy pre základné a základné umelecké školy. Otázkou však, akou literatúrou je zastúpená hudobná teória na pedagogických fakultách, pripravujúcich budúcich učiteľov hudobného umenia a výchovy? Akú odbornú literatúru z oblasti elementárnej náuky o hudbe (nie špeciálne náukové tituly, t. j. náuku o harmónii, o kontrapunkte a pod.) majú v knižniciach k dispozícii? Všímať si budeme predovšetkým slovenské tituly po roku 1945.

K najstarším titulom patrí *Všeobecná náuka o hudbe. Notové písmo* od Jána Valašťana Dolinského z roku 1946, ktorá sa zapodieva základnými informáciami o zvuku a tóne a jeho vlastnostiach, hudobnou abecedou (názvy tónov, oktav), notovým písmom (notová osnova, kľúče, tvary nôt, tvary páuz), metroritmickou sústavou (delenie rytmických hodnôt, taktové čiary), taktovaním, zápisom melodických ozdôb, tónovou sústavou (diatonické, chromatické, enharmonické tóny) až po zápis rytmu, tempa, dynamiky a rôznych skratiek. Ide o prvú časť základnej elementárnej náuky o hudbe.

Podstatne rozsiahlejšia je *Náuka o hudbe* od Petra Hýroša z roku 1957, ktorej prvé vydanie však vyšlo už v roku 1950. Na základe ohlasov i z vlastnej pedagogickej praxe druhé vydanie prepracoval a doplnil o nové príklady. ako sám v úvode poznamenal, keďže do tých čias (t. j. od roku 1950 do roku 1957) na Slovensku nevyšla žiadna podobná publikácia, rozhodol sa znovu vydať už rozobratý titul. Hýrošova *Náuka o hudbe* začína charakteristikou hudby ako takej a systematikou hudobných disciplín. Pokračuje akustickými danosťami hudby (tón a jeho vlastnosti) a notovým písmom. Cez tóny prirodzené, odvodené a enharmonické sa dostáva k temperovanému ladeniu a stupniciam (durové, molové, enharmonické, stredoveké, chromatické, exotické, pentatonické, celotónové, cigánske), pričom si všima aj vzťah tóniny, tónorodu a príbuznosti tónin. Nasledujú intervaly (obraty intervalov, enharmonické intervaly, určovanie a rozvod disonančných intervalov), transponovanie, alikvotné a kombinačné tóny a postup v harmonickej vete. Nasledujúca stať sa venuje tempu a prednesu hudobného diela (dynamika, agogika, melodické ozdoby). Po nej už nasleduje akordika (od kvintakordov a ich obrátov až k nonovým akordom, lydickému kvintakordu, neapolskému sextakordu) a základy hudobných foriem a druhov vrátane voľných a kontrapunktických foriem. Na záver sa venuje hudobným nástrojom, druhom orchestra a orchestrálnej partitúre, ako aj rozsahu a ladeniu orchestrálnych nástrojov. Uvedená náuka je značne rozsiahla a pomerne komplexná, k čomu nesporne prispeli i redaktori publikácie – hudobní skladatelia Andrej Očenáš a Dezider Kardoš.

O dva roky neskôr vyšla v Slovenskom vydavateľstve krásnej literatúry značne rozsiahla *Hudobná teória* od Jána Fischera (1959), ktorá základné oblasti hudobnej teórie poníma aj z vývojového aspektu, napr. si všima vývojové tendencie notopisu. Značná časť je venovaná oblasti hudobnej akustiky (zdroje zvuku, voľné a vynútené chvenie, tónové zdroje a tónová oblasť, šírenie zvuku a d.). Oproti predchádzajúcim publikáciám sa venuje aj základom harmónie, a to opäť aj z vývojového hľadiska (prehľad akordických spojov od viedenských

klasikov po 20. storočie). Samozrejme nevynecháva oblasť náuky hudobných formách a hudobných nástrojoch, pričom v závere sa nachádza slovník talianskeho názvoslovía a životné dáta najvýznamnejších skladateľov. Redaktorom tejto skutočne rozsiahlej publikácie bol opäť Andrej Očenáš.

V roku 1962 po prvý raz vychádza dodnes aktuálna *Stručná náuka o hudbe* autorskej dvojice Eugen Suchoň a Miroslav Filip, ktorá je určená ako pre širokú verejnosť a milovníkov hudby, tak aj pre budúcich profesionálnych hudobníkov a hudobných pedagógov. Ako napovedá samotný názov, autori v nej pristúpili k značnej selekcii informácií (zväčša vynechávajú historický vývoj a uvádzajú len niekoľko podstatných faktov). Väčšiu pozornosť naproti tomu venujú oblastiam, ktoré dovtedy neboli v podobnom type literatúry dostatočne reflektované, a to základom hudobnej akustiky, ladeniu a ornamentike, ktoré sa opierajú o najnovšie poznatky muzikológie. Rovnako menia zaužívaný metodický postup pri podaní látky o stupniciach a intervaloch, ktorý je efektívnejší, ako v starších podaniach. táto publikácia sa dočkala reedície a je dostupná i dnes.

Od tohto vydania elementárnej hudobnej teórie sa v slovenskej propedeuticky zameranej hudobnej teórii vyskytuje už len titul *Hudobná teória pre konzervatóriá* od Juraja Pospíšila (1985), ktorej prvý diel vyšiel v podobe cyklostylu a ktorá reflektuje výlučne potreby stredných odborných umeleckých škôl (určená je pre prvý ročník konzervatórií) a prosté repetitórium hudobnej náuky pre žiakov základných umeleckých škôl *Malá náuka o hudbe* autorskej dvojice Peter Šidlík a Božena Dlháňová (1994).

Podobná situácia, i keď predsa len o niečo lepšia, je i v českej propedeuticky zameranej hudobnej teórii. Najprepracovanejším úvodom k štúdiu hudobnej teórie bola *Všeobecná hudební nauka Františka Píchu* (1961), ktorá postupuje od jednoduchého zvuku (ponímaného zo všetkých hľadísk), cez dvojzvuky (interval), troj-, štvor- až po päťzvuky (akordy). Každá kapitola je v závere ukončená stručným repetitóriom predchádzajúcej látky.

V roku 1965 bola vydaná publikácia *Základní pojmy hudební* od Adolfa Cmírala, ktorá je rozdelená do troch základných oblastí: a) všeobecné hudobné pojmy, b) súzvuky a základy harmónie, c) hudobné formy a druhy. V ďalších častiach sa čitateľ dozvie o dejinách hudby a vybraných hudobných skladateľoch a ich dielach. Táto, podobne ako aj predchádzajúca publikácia, sa dočkala viacerých vydání. V roku 1965 to bolo už siedme vydanie, avšak už bez osobnej účasti autora. Znamená to, že dopyt po tomto type literatúry, či už na školách alebo vo verejnosti, bol značný. Dôkazom toho je i stály záujem (a to i na Slovensku) o *ABC hudební nauky* Luděka Zenkla (1976), ktorá prináša základné informácie z nasledujúcich oblastí: a) všeobecná hudobná nauka – tóny a tónová sústava, notopis, tónové výšky a sústavy ladenia, takt a rytmus, prednesové a ďalšie označenia, stupnice, intervaly, akordy; b) hudobná akustika, c) hudobné nástroje ľudské hlasy, hudobné súbory a partitúry; d) úvod do štúdia hudobno-skladobných náuk; e) úvod do štúdia dejín hudby.

Napriek vytrvalému záujmu o tento typ hudobno-teoretickej literatúry, vhodnými pre štúdium na stredných odborných umeleckých školách a pedagogických fakultách, sa s ďalšími dostupnými titulmi stretávame až v 21. storočí. V roku 2003 na Pedagogickej fakulte Olomouckej univerzity v Olomouci vychádza *Elementární hudební teorie* Pavla Režného a o dva roky neskôr prázdne miesto zapĺňa *Všeobecná hudební nauka* Věry Grigovej (2005), ktorá je podobne ako publikácia Juraja Pospíšila venovaná štúdiu hudobnej teórie na konzervatóriách. Napriek tomu je vhodná i pre štúdium na pedagogických fakultách v rámci prípravy budúcich učiteľov hudobného umenia a hudobnej výchovy. Ako editor poznamenal – ide o publikáciu, ktorá v tak ucelenej a podrobnej forme nebola v Čechách vydaná už desiatky rokov. Treba podotknúť, že rovnaký osud postihol aj propedeuticky orientovanú literatúru z hudobnej teórie na Slovensku.

ZÁVER

Ako sme poukázali vyššie, hudobná teória bola už oddávna disciplínou, zameranou na vyhľadávanie a vysvetľovanie poznatkov o hudbe. Do tejto disciplíny muzikológie sa premieta celkový vývoj hudobného myslenia a metodológie hudobnej vedy. Od popisu pozorovaných javov smeruje výskum hudobnej teórie k hlbšiemu poznávaniu systému hudby, k pochopeniu jej podstaty z hľadiska dynamiky vývoja v celej jej komplexnosti. Všetky nové poznatky sa zákonite premietajú aj do hudobnopedagogickej praxe, vrátane výkladu a pochopenia zložitej štýlovo diferencovanej aktuálnej hudobnej praxe.

Napriek tomu sa na základných školách venuje často minimálna pozornosť osvojeniu poznatkov hudobnej teórie a na pedagogických fakultách časová dotácia nestačí vykryť všetky prehrešky predchádzajúceho hudobného školenia. Nedostatku všeobecne dostupnej literatúry napomáha i fakt, že pozornosť jej nevenujú ani vedeckí pracovníci – muzikológovia a hudobní teoretici, ktorí často kritizujú stav hudobného vzdelávania, ale sami svojimi publikačnými aktivitami k zlepšeniu tohto stavu neprispievajú. Ako inak si je možné vysvetliť jav, že od prvého vydania *Stručnej náuky o hudbe* E. Suchoňa a M. Filipa ubehlo už neuveriteľné polstoročie a doteraz sa nenašiel autor, ktorý by vyplnil biele miesto v propedeuticky orientovanej hudobnej teórii pre adeptov učiteľstva hudobnej výchovy. Popri špecializovaných náukách, či dejinách hudby sa hudobná teória v hudobnej edukácii naozaj javí ako Popoluška.

Použitá literatúra

1. BURLAS, L. *Hudobná teória a súčasnosť*. 1. vydanie. Bratislava: Tatran, 1978. 236 s.
2. CMÍRAL, A. *Základní pojmy hudební*. Praha: Státní hudební vydavatelství, 1965. 278 s.
3. ELSCHEK, O. *Hudobná veda súčasnosti*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvom SAV, 1984. 388 s.
4. FISCHER, J. *Hudobná teória*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1959. 339 s.
5. GRIGOVÁ, V. *Hudební nauka*. Olomouc: Alda, 2005. 225 s. ISBN 80-85600-46-3
6. HÝROŠ, P. *Nauka o hudbe*. 2. doplnené vydanie. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry, 1957.
7. KOLAFA, J. *Hudební nauka pro nehudebníky*. Praha: AMU, 1999, 2009. ISBN 978-80-7331-144-5
8. KRESÁNEK, J. *Úvod do systematiky hudobnej vedy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. 263 s.
9. PÍCHA, F. *Všeobecná hudební nauka*. Praha: Státní hudební vydavatelstvo, 1961. 239 s.
10. POSPÍŠIL, J. *Hudobná teória pre konzervatóriá I*. Bratislava: SPN, 1985. 187 s.
11. REŽNÝ, P. *Elementární hudební teorie*. Olomouc: PF UP v Olomouci, 2003. 80 s. ISBN 80-244-0647-0
12. SUCHOŇ, E., FILIP, M. *Stručná nauka o hudbe*. Bratislava: ŠHV, 1962; OPUS, 1977. 86 s.
13. ŠIDLÍK, P., DLHÁŇOVÁ, B. *Malá nauka o hudbe. Repetitorium hudobnej náuky pre žiakov základných umeleckých škôl*. Bratislava: Hudobný fond, 1994. 105 s. ISBN 80-88732-43-3
14. VALAŠTAN-DOLINSKÝ, J. *Všeobecná nauka o hudbe. Notové písmo*. 1. časť. Turčiansky sv. Martin: Matica slovenská, 1946. 100 s.
15. ZENKL, L. *ABC hudební nauky*. Praha: Editio Supraphon, 1976. 199 s.

Kontaktné údaje

Mgr. Alena Čierna, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 6408 304

email: acierna@ukf.sk

INFORMOVANOSŤ BUDÚCICH UČITEĽOV O VÝZNAM POHYBOVEJ AKTIVITY U DETÍ S DM 1.TYPU

LEVEL OF INFORMATIONS OF FUTURE TEACHERS ABOUT THE IMPORTANCE OF PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH DM TYPE 1

*Jana Cinová, Ľubica Derňárová, Andrea Šuličová, Zuzana Novotná,
Tatiana Šantová, Zuzana Šimová*

Abstrakt

Fyzická aktivita predstavuje významný aspekt liečby ochorenia diabetes mellitus (DM) 1.typu. Deti s týmto ochorením sú integrované do výchovno - vzdelávacieho procesu. Z tohto dôvodu je žiaduce, aby učitelia boli efektívne edukovaní o špecifikách pohybovej aktivity u týchto chronicky chorých detí, nakoľko v súčasnosti na školách absentuje pozícia školskej sestry. Autorky v príspevku uvádzajú do pozornosti výsledky prieskumu zameraného na úroveň informovanosti budúcich učiteľov o dôležitosti pohybovej aktivity u detí s DM 1.typu. Konštatujú, že budúci učitelia majú minimálne alebo nesprávne informácie v danej oblasti, aj keď záujem o tieto informácie prejavili. V praxi tento zistený fakt, môže výrazne ovplyvniť u detí s daným ochorením vznik skorých, vážnych komplikácií, nevynímajúc ani negatívny vplyv na kvalitu ich života.

Kľúčová slová: *Diabetes mellitus 1.typu, liečba, pohybová aktivita, učiteľ, informácie*

Abstract

Physical activity is a significant aspect of treatment of diabetes mellitus (DM) type 1. Children with this disease are integrated into the educational process. Desirable is to be effectively educated about the specifics of physical activity in these chronically ill children for teachers, because there is no school nurse at school. The authors point to on the results of a survey focused on the level of informations of future teachers about the importance of physical activity in children with DM type 1. They state that future teachers have minimal or incorrect informations, but they have expressed interest in this informations. This fact can significantly affect the development of early, serious complications and the quality of their life in the practice.

Key words: *Diabetes mellitus type 1, treatment, physical activity, teacher, informations*

ÚVOD

Výskyt chronického ochorenia diabetes mellitus (DM) 1.typu u detí má v súčasnosti výrazný vzostup. Predstavuje najzávažnejšie a ekonomicky najnáročnejšie ochorenie, ktoré si vyžaduje zvýšenú pozornosť nielen zo strany zdravotníckej verejnosti, ale aj zo strany rodičov týchto detí, nevynímajúc pedagógov. Liečba ochorenia predstavuje triádu v kombinácii inzulínovej liečby, regulovanej stravy a fyzickej aktivity. Ochorenie pri nedostatočnej liečbe môže spôsobiť vážne komplikácie. Nakoľko sú deti s DM 1.typu integrované do výchovno - vzdelávacieho procesu medzi zdravé deti je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval základnými informáciami z dôvodu potreby poskytnúť chorému žiakovi bezprostrednú prvú pomoc pri výskyte akútnych komplikácií. Zároveň je potrebné, aby bol schopný rešpektovať aj špecifické potreby chronicky chorého dieťaťa.

1 ŠPECIFIKÁ POHYBOVEJ AKTIVITY U DETÍ S DM 1.TYPU

Pohybová aktivita, ako súčasť liečby ochorenia DM 1.typu u detí predstavuje integrálnu súčasť života, nie len doplnok. Vhodná pohybová aktivita je dôležitá v udržiavaní zdravej telesnej hmotnosti, zlepšuje kardiorespiračnú vytrvalosť, svalovú silu, lipidový profil, reguluje glukózu a zvyšuje účinok endogénneho a exogénneho inzulínu. Zároveň pôsobí aj ako extra dávka inzulínu, zlepšuje sociálny život dieťaťa, zvyšuje jeho sebavedomie, priaznivo vplýva na psychiku znížením stresu, zlepšením spánku, potláča úzkosť, depresiu a stimuluje tvorbu endorfínu. Odporúča sa u kompenzovaných detských pacientov, u ktorých je riziko rozvoja skorých metabolických komplikácií minimálne. Najväčšie riziko pohybovej aktivity u detí s DM 1. typu predstavuje stav hypoglykémie, nakoľko pri telesnej námahe sa spotrebúva glukóza.

1.1 Prehľad vhodných a nevhodných pohybových aktivít

Pri určovaní vhodnej fyzickej aktivity u detí s DM 1.typu je potrebné rešpektovať štádium ochorenia a vek dieťaťa. O účinnosti fyzickej aktivity rozhoduje jej frekvencia, intenzita a doba trvania. U detí s DM 1.typu trpiacich obezitou sa odporúča vykonávať minimálne 3 - 4 krát pohybovú aktivitu za týždeň. Deti s výraznejšou inzulínovou rezistenciou by mali optimálne vykonávať pohybovú aktivitu denne. Odporúča sa vykonávať aktivitu po dobu 20 minút 3 krát do týždňa. V rámci pohybovej aktivity je potrebné preferovať dynamickú (aeróbnu) záťaž, športy zaťažujúce veľké svalové skupiny, akými sú chôdza, turistika, bicyklovanie, jogging, plávanie, lyžovanie, tanec alebo korčuľovanie. Vhodná pohybová aktivita by mala u dieťaťa s DM 1.typu trvať približne 20 - 30 minút, ak sa vykonáva 4 - 5 krát týždenne alebo 45 - 60 minút, ak sa vykonáva 2 - 3 krát do týždňa. Naopak, za nevhodné športy sa považujú športy s prevažujúcou silovou zložkou, rýchlostné športy, športy spojené so zvýšením vnútrohruďníkového tlaku, s nadmerným psychickým stresom, športy vyžadujúce náhlu zmenu polohy tela, športy spojené s vyšším rizikom úrazu alebo vrcholové športy, akými sú lietanie, potápanie, horolezectvo. Kontraindikovaná je aj skupina extrémne adrenalinových športov a vytrvalostných výkonov, akými sú bežecké a cyklistické maratóny, triatlony, náročné behy na lyžiach.

1.2 Regulácia inzulínu a príjmu stravy v závislosti od pohybovej aktivity

Pri nevhodnej pohybovej aktivite u detí s DM 1.typu je možný výskyt akútnych komplikácií. Dôležitý je selfmonitoring (samostatná kontrola hodnôt glykémie dieťaťom) pred, počas a po fyzickej aktivite v rámci prevencie hypoglykémie. Pri pohybovej aktivite je nutné kontrolovať a správne dopĺňať aj príjem jedla. Ak počas športovania nechceme pridávať dieťaťu jedlo je možné znížiť dávku podávaného inzulínu. Pri krátkodobom, málo intenzívnom pohybe postačí ubrať 5-10 % z inzulínovej dávky, ktorá v dobe pohybu pôsobí najviac. Pred stredne intenzívnym pohybom trvajúcim hodinu je potrebné ubrať 20-30 % z príslušnej dávky inzulínu a pri veľmi intenzívnom pohybe trvajúcim dve hodiny alebo viac ubrať 30-50 % z príslušnej dávky inzulínu. Pri športových aktivitách je dôležité rešpektovať aj intenzitu pohybu a dobu trvania. Pri hyperglykémii (hodnota glykémie nad 15- 16 mmol/l) sa neodporúča začínať s telesnou aktivitou. Ak má dieťa normálne hodnoty glykémie (nemala by klesnúť pod 4 mmol/l), môže športovať avšak počas vykonávania športovej aktivity musí mať možnosť zmerať si glykémiu alebo má mať umožnenú prestávku na príjem tekutín a potravy. Ak žiak avizuje hypoglykémiu (hodnota glykémie pod 4 mmol/l) je potrebné mu umožniť príjem cukru z potravy alebo nápojom. Zvýšená spotreba glukózy pri pohybovej aktivite spôsobuje zníženie glykémie. Pri plánovanej pohybovej aktivite v ranných a dopoludňajších hodinách je potrebné znížiť rannú dávku inzulínu o 20 % až 40 % a je vhodné zvážiť zníženie nočného inzulínu o 20 %. Ak dieťa vykonáva pohybovú aktivitu v popoludňajších a večerných hodinách je potrebné znížiť večernú dávku inzulínu o 25 % až 75 % a v prevencii

nočnej hypoglykémie je vhodné znížiť nočnú dávku inzulínu o 10 % až 40 %. Pokiaľ dieťa nemá naplánovanú pohybovú aktivitu je nutné zvýšiť príjem sacharidov v strave a inzulín o 1 až 1,5j na 10kg hmotnosti dieťaťa. Pri neplánovanej aeróbnej záťaži je vhodné prijať 15 až 30g pred pohybovou aktivitou a každých 30 až 60 minút opakovať príjem sacharidov v závislosti od druhu pohybovej aktivity. U obéznych detí s DM 1.typu sa odporúča pri plánovanej pohybovej aktivite prijímať sacharidy len pri nízkej hodnote glykémie a to pred začatím pohybovej aktivity. Pri anaeróbnej pohybovej aktivite nie je potrebný príjem sacharidov, pokiaľ sa jedná o intervalovú záťaž s dlhodobým trvaním, tak príjem sacharidov závisí od selfmonitoringu glykémie. Po ukončení fyzickej aktivity je vhodné prijať sacharidy v potrave 20 až 40g. Po 2 až 3 hod. po ukončení fyzickej aktivity je vhodné doplniť ďalších 15 až 30g sacharidov v potrave. Dôležité je, aby dieťa malo vždy k dispozícii potraviny s vysokým glykemickým indexom (hroznový cukor, športové nápoje alebo gély) pri každej fyzickej aktivite. Pri vykonávaní pohybovej aktivity u dieťaťa s DM 1.typu je potrebné, aby dieťa prijímalo aj dostatok tekutín. Vhodné sú minerálky s obsahom sodíka a draslíka, no naopak nevhodné sú energetické a iontové nápoje.

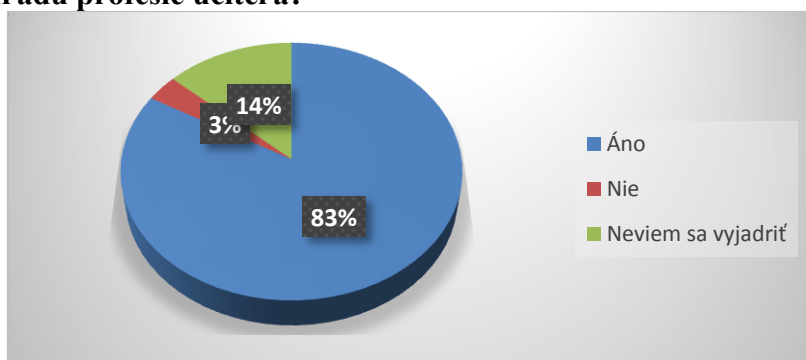
2 ANALÝZA PARCIALNYCH VÝSLEDKOV PRIESKUMU

2.1 Stanovenie cieľa, charakteristika respondentov a metodológie prieskumu

Cieľom prieskumu bolo zistiť úroveň informovanosti budúcich učiteľov o význame pohybovej aktivity u detí s ochorením DM 1.typu. Prieskum s použitím neštandardizovaného dotazníka bol realizovaný v mesiacoch november - december 2016 v spolupráci so 120 vysokoškolskými študentmi 3.ročníkov študujúcich program pedagogického zamerania (Prešovský kraj, Slovensko). Ženského pohlavia sa prieskumu zúčastnilo 77 % respondentov a 23 % respondentov tvorili muži. Veková hranica respondentov predstavovala rozpätie medzi 21 do 28 rokov. Dotazník pozostával z úvodu, identifikačných údajov, akými boli vek respondentov, typ fakulty, na ktorej študujú a pohlavie. Súčasťou dotazníka bolo 23 položiek rôznej typológie. Respondenti boli vopred informovaní o prieskume a súhlasili so spoluprácou. Samotnej realizácii prieskumu predchádzala pilotná štúdia. Administrovaných bolo 120 dotazníkov a ich návratnosť bola 100%.

2.2 Kvantitatívna a kvalitatívna analýza najvýznamnejších položiek dotazníka

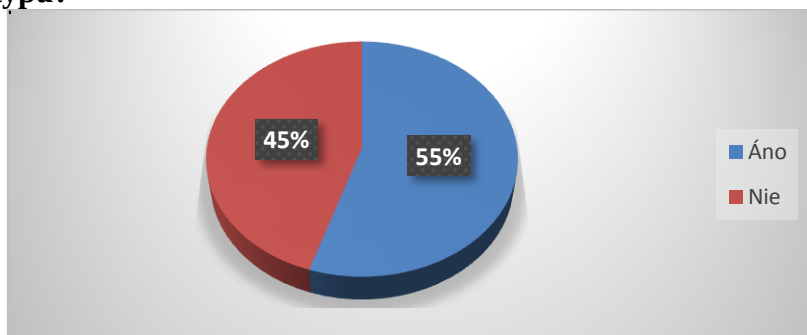
Otázka 1: Domnievate sa, že je potrebné venovať sa problematike ochorenia DM 1.typu u žiakov z pohľadu profesie učiteľa?



Graf 1 Potreba venovať sa problematike DM 1.typu u žiakov z pohľadu respondentov

K danej položke dotazníka sa vyjadrili 120 respondenti (100%). Z analýzy údajov prieskumu konštatujeme pozitívne zistenie, nakoľko budúci učelia si uvedomujú dôležitosť mať informácie o DM 1.typu, keďže žiakov s daným ochorením rok čo rok stále viac pribúda a sú integrovaní do výchovno – vzdelávacieho procesu. Osobnú skúsenosť so žiakom s DM 1.typu počas študentskej pedagogickej praxe uviedlo až 24% respondentov.

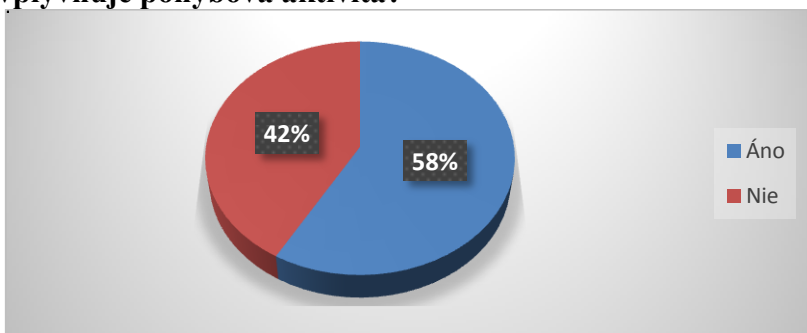
Otázka 2: Ste informovaný o fakte, že pohybová aktivita výrazne ovplyvňuje zdravie žiaka s DM 1.typu?



Graf 2 Informovanosť respondentov o význame pohybovej aktivity u žiakov s DM 1.typu

K danej položke dotazníka sa vyjadrili 120 respondenti (100%). Z analýzy údajov konštatujeme negatívny fakt, nakoľko mnohí budúci učitelia nie sú informovaní o fakte, že pohybová aktivita významne ovplyvňuje žiaka s DM 1.typu. Zároveň tým vystavujú žiaka s daným ochorením výskytu závažných komplikácií súvisiacich s neefektívnym manažovaním pohybovej aktivity aj v rámci vyučovacích hodín telesnej výchovy resp. iných športových aktivít.

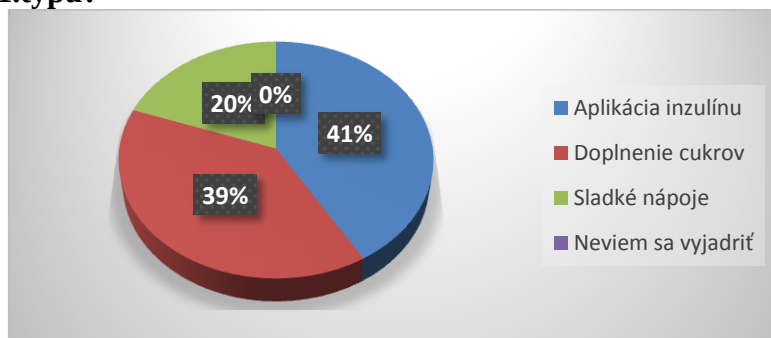
Otázka 3: Ste informovaný o fakte, že hodnoty glykémie (hodnoty cukru v krvi) u žiaka s DM 1.typu ovplyvňuje pohybová aktivita?



Graf 3 Informovanosť respondentov o ovplyvňovaní hodnôt glykémie u žiaka s DM 1.typu pohybovou aktivitou

K danej položke zaujali svoje stanovisko 120 respondenti (100%). Z analýzy údajov konštatujeme, že väčšina budúcich učiteľov je informovaná o fakte, že pohybová aktivita významne ovplyvňuje hodnoty glykémie u žiakov s DM 1.typu, no aj napriek tomuto pozitívnemu zisteniu, mnoho ďalších respondentov prieskumu túto dôležitú informáciu poskytnutú nemá, resp. si ju neuvedomuje. Z tohto zistenia vyplýva negatívny fakt pre pedagogickú prax, nakoľko neefektívne manažovaná pohybová aktivita môže ovplyvniť hodnoty glykémie u žiaka a následne vyvolať vznik vážnych komplikácií až kómy.

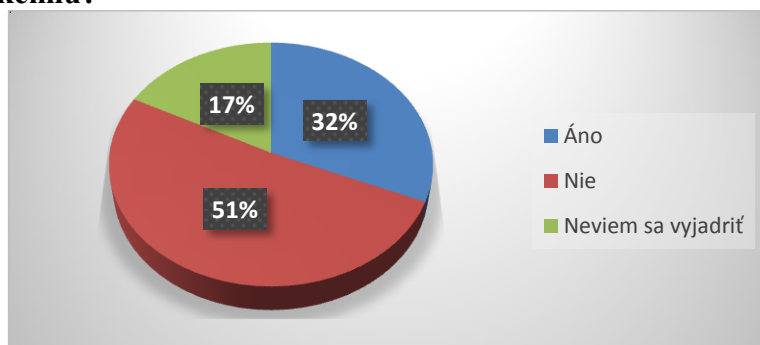
Otázka 4: Uved'te, akým spôsobom sa podľa Vás ovplyvňuje hodnota hypoglykémie u žiakov s DM 1.typu?



Graf 4 Informovanosť respondentov o možnostiach ovplyvňovania hodnôt hypoglykémie u žiakov s DM 1.typu

K danej položke sa vyjadrili 120 respondenti (100%). Na základe analýzy konštatujeme negatívne zistenie. Väčšina budúcich učiteľov je informovaná o fakte, že prvou pomocou pri hypoglykémii u žiaka s DM 1.typu je podanie cukrov (jedlo, nápoj), no mnohí sa domnievajú, že je potrebná aplikácia inzulínu, ktorého aplikácia by predstavovala vážne následky pre dieťa.

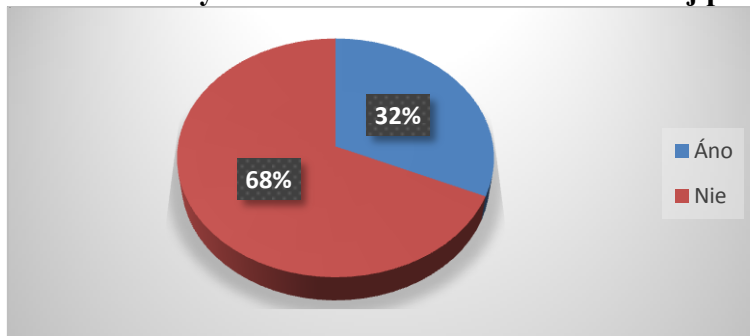
Otázka 5: Ste informovaný o fakte, že žiak s DM 1.typu si pred pohybovou aktivitou musí merať glykémiu?



Graf 5 Informovanosť respondentov o dôležitosti merania glykémie pred hodinami telesnej výchovy u žiaka s DM 1.typu

Na danú položku odpovedali 120 respondenti (100%). Z analýzy údajov konštatujeme negatívny fakt, nakoľko mnohí respondenti nemajú žiadne informácie o tom, že žiak s DM 1.typu si musí pred pohybovou, športovou aktivitou merať glykémiu, ktorej hodnoty následne určujú či danú aktivitu môže vykonávať resp. by jej realizácia mohla byť príčinou vzniku komplikácie, resp. žiak si dokáže po nameraní glykémie regulovať následný príjem inzulínu alebo stravy a celkovo prispôbiť dĺžku jej trvania.

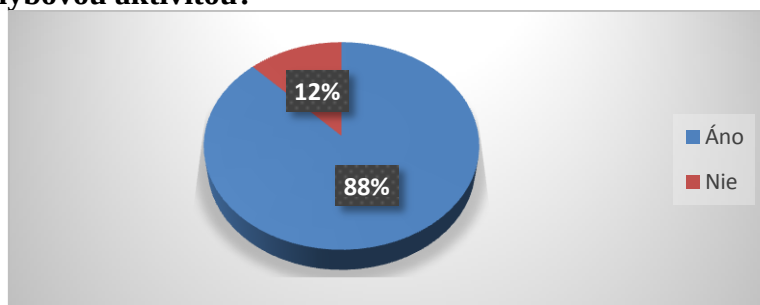
Otázka 6: Získavali ste niekedy aktívne informácie ohľadom danej problematiky?



Graf 6 Aktívne získavanie informácií respondentmi o problematike DM 1. typu u detí

Na danú položku odpovedali celkovo 120 respondenti (100%). Z prieskumu môžeme konštatovať, že pozitívne zistenie nakoľko niektorí z respondentov prejavili potrebu aktívneho získavania informácií o problematike DM 1. typu. Poukazuje to na skutočnosť, že budúci učitelia si uvedomujú dôležitosť venovať sa a pristupovať zodpovedne, špecificky k deťom trpiacim chronickým ochorením.

Otázka 7: Prejavili by ste záujem o informácie týkajúce sa problematiky DM 1. typu v kontexte s pohybovou aktivitou?



Graf 7 Záujem respondentov o informácie týkajúce sa pohybovej aktivity žiakov s DM 1. typu

Na danú položku odpovedali 82 respondenti (100%). Z prieskumu môžeme konštatovať pozitívne zistenie, nakoľko väčšina respondentov prejavila záujem o informácie týkajúce sa problematiky pohybovej aktivity u detí s DM1. typu.

2.3 Odporúčania pre prax

Na základe analýzy výsledkov prieskumu navrhujeme odporúčania pre prax určené pre:

- *štvrtkov fakult s pedagogickým zameraním:* aktívne vyhľadávať informácie o problematike pohybovej aktivity u detí s DM 1. typu prostredníctvom rôznych bibliografických zdrojov (odborné knižné a časopisecké zdroje, relevantné elektronické zdroje), aktívna a pasívna účasť na rôznych odborných seminároch, podujatiach zameraných na problematiku ochorenia DM 1. typu u detí, v spolupráci s fakultami lekárskeho aj nelekárskeho zamerania realizovať študentské konferencie v zameraní sa na danú problematiku, publikovať v časopiseckých a internetových zdrojoch svoje postrehy, postoje, odporúčania k danej problematike vyplývajúce z absolvovania študentskej odbornej pedagogickej praxe.

- *manažment vysokých škôl*: motivovať vysokoškolských študentov k aktívnemu získavaniu nových informácií o problematike pohybovej aktivity u detí s DM 1.typu, realizovať semináre zamerané na získavanie nových, zaujímavých informácií o danej problematike v spolupráci s fakultami lekárskeho aj nelekárskeho zamerania, vytvoriť pre vysokoškolských študentov fakulty športu ponuku nepovinných voliteľných predmetov, v ktorých sa okrem iného zamerať aj na oblasť pohybovej aktivity u detí s DM 1.typu, aktívne reagovať na potreby a podnety študentov zo študentskej pedagogickej odbornej praxe a vyplývajúce efektívne riešenia implementovať do praxe.

3 ZÁVER

Výskyt možných komplikácií u detí s DM 1.typu, ktoré súvisia aj s nerešpektovaním špecifik pohybovej aktivity a jej neefektívnym manažovaním výrazne skracujú dĺžku života detského pacienta, zvyšujú morbiditu, mortalitu a zároveň negatívne ovplyvňujú kvalitu života. Od učiteľov telesnej výchovy či trénerov sa vyžaduje, aby nenechávali dieťa s DM 1.typu stáť v kúte alebo sedieť na lavičke počas akejkoľvek pohybovej, športovej aktivity, čo môže následne viesť k depresiám u týchto detí. Naopak, nakoľko v našich školských zariadeniach absentuje pozícia školskej sestry od učiteľov, nevynímajúc ani budúcich pedagógov sa v súčasnosti očakáva, resp. bolo by žiaduce, aby boli pri výskyte určitých chronických ochorení u žiakov informovaní o základných informáciách. Tieto informácie by mohli efektívne využiť pri poskytnutí bezodkladnej prvej pomoci v prípade výskytu akútnych komplikácií. Záverom konštatujeme, že je potrebné zdôrazniť dôležitosť venovať sa problematike DM 1.typu u detí aj z pohľadu empirických skúmaní v akejkoľvek oblasti tohto chronického ochorenia, ktorých výsledkom je predpokladanie zvýšenia kvality života detí s daným chronickým ochorením, ako aj ich rodín a priateľov.

Použitá literatúra

1. BERNDT, R.F., TAKENGOVÁ, C., PREIKOVÁ, P., KUEHN, S., BERNDTOVÁ, L., MAYER, H., KAPS, A., SCHIEL, R. 2014. Impact of information technology on the therapy of type-1 diabetes: a case study of children and adolescents in Germany [online]. In *Journal of personalized medicine*. Roč.14, č.4, s. 200-215. ISSN 2075-4426. Dostupné z: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:AetM5YLMPwJ:www.mdpi.com/2075-4426/4/2/200+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=>
2. CINOVÁ, J. Prezentácia projektu KEGA so zameraním na inovatívne spôsoby edukácie detí s diabetes mellitus 1.typu a ich rodičov. In *DIA spektrum*. ,2016, Roč.5, č.1, s.18. ISSN 1337-592.
3. DONIČOVÁ, V., REPKO, P. Hyperglykémia ako dôsledok fyzickej aktivity u pacienta s diabetom typu 1. In *Kazuistiky v diabetológii* [online]. Roč. 11,2013, č. 4, s. 31-33. ISSN 1214-231. Dostupné z: <http://www.medvik.cz/bmc/view.do?gid=1007131>.
4. MAGUROVÁ, D., KURIPLACHOVÁ, G., MAJERNÍKOVÁ, Ľ., MROSKOVÁ, S. Postavenie sestry ako edukátorky v oblasti výchovy k zdraviu. Nové trendy ve zdravotníckých vědách IV [elektronický zdroj] : sborník abstraktů. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyňe, 2016, CD-ROM, s. 83-84, ISBN 978-80-7561-018-8.
5. MAJERNÍKOVÁ, Ľ., HUDÁKOVÁ, A. Potreba poznávania a učenia u pacienta s diabetes mellitus. In *Medicína pro praxi*,2009,Roč. 6, č.6. ISSN 1805-2355.
6. MAJERNÍKOVÁ, Ľ., HUDÁKOVÁ, A., OBROČNÍKOVÁ, A., KAŠČÁKOVÁ, M. Edukácia pacienta s diabetes mellitus [online]. 1.vyd. Prešov: Prešovská univerzita v

- Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov. ,2013. ISBN 978-80-555-0741-5. Dostupné <http://www.pulib.sk:2063/web/kniznica/elpub/dokument/Majernikova1>.
7. MARONE, S., PLUME, W.J., KERR, P., PIGNOL, A., VOGELTANZ-HOLM, K., HOLM, J., LARSEN, A. The role of free play physical activity in healthy blood glucose maintenance in children with type 1 diabetes mellitus [online]. In psychology, health and medicine. 2017, s. 48-52. Dostupné z : <http://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/13548500801983066?scroll=top&needAccess=true>.
 8. NEUMANN, D., HÁJKOVÁ, G., RUŽIČKOVÁ, K., ŠIMÁKOVÁ, R., ŠUBROVÁ, H. Dítě s diabetem v kolektivu dětí. Praha: Mladá fronta. 2013. ISBN 978-80-204-2935-3.
 9. NOVOTNÝ, J. a kol. Kapitoly sportovní medicíny, Sportpříněkterých onemocněních, [online]. [cit. 18.11.2015]. 2009. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/fsps/e-learning/kapitolysportmed/pages/23-3-sport-prionemocneni.html>.
 10. ONDŘIOVÁ, I., CINOVÁ, J., LIZÁKOVÁ, Ľ. Základy pediatrickej ošetrovateľskej starostlivosti. Vydalo: Vydavateľstvo PU v Prešove, 2016, 51 s., ISBN 978-80-555-1618-9.
 11. ŠULIČOVÁ, A. a kol. Informovanosť študentov - budúcich učiteľov o zvládání komplikácií diabetes mellitus u dětí v školských zariadeniach. Informačno-komunikačné technológie v ošetrovateľskej praxi: recenzovaný vedecký zborník, Nitra: UKF, 2016, s. 225-233, ISBN 978-80-558-1049-2.

Kontaktné údaje

PhDr. Mgr. Jana Cinová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, Prešov 080 01, Slovensko

Tel: 0905/867158

email: jana.cinova@unipo.sk

PRIESKUM ZÁUJMU ŠTUDENTOV STREDNÝCH PEDAGOGICKÝCH ŠKÔL O PROBLEMATIKU VÝSKYTU DIABETES MELLITUS U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

SURVEY OF INTEREST OF STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION SCHOOLS ON PROBLEM OF DIABETES MELLITUS IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Zuzana Novotná, Ľubica Derňárová, Jana Cinová, Andrea Šuličová, Zuzana Šimová, Tatiana Šantová

Abstrakt

Diabetes mellitus je chronické metabolické ochorenie, ktoré každoročne stúpa a objavuje sa v čoraz mladšom veku. Samotné dieťa s DM, jeho rodičia ale aj všetci tí ktorí sa o neho starajú sú opakovane konfrontovaní so situáciami, keď musia rozhodnúť o vážnych veciach bez toho aby boli podrobne školení ako správne postupovať. Je preto dôležité aby aj pedagógovia v škôlke a škole, vedeli adekvátne zareagovať a poskytnúť prvú pomoc dieťaťu, hlavne pri akútnych komplikáciách diabetu. Problém poskytnutia správnej a účinnej pomoci je možné eliminovať, alebo významne zmierniť medzi iným aj vzdelávaním učiteľov v problematike vybraných detských chorôb už počas štúdia, aby boli na tieto situácie pripravení a dokázali byť svojim angažovaným a aktívnym prístupom rodičom a deťom oporou. Autorky vo svojom príspevku prinášajú výsledky prieskumu, ktorý bol realizovaný u študentov Stredných pedagogických škôl v končiacich ročníkoch. Zistenia poukazujú na nedostatočné vedomosti respondentov o DM, a to aj v základných oblastiach, čo je ich budúcu pedagogickú prax v materských škôlkach skôr nevýhodou. Pozitívnym zistením je, že majú záujem tento druh vedomosti získať a uplatňovať vo svojom budúcom zamestnaní.

Kľúčová slova: *Diabetes mellitus, pedagóg, materská škola, dieťa s diabetom, vedomosti.*

Abstract

Diabetes mellitus is a chronic metabolic disease that rises every year and appears in an increasingly young age. The child with DM, his parents, as well as everybody who care about him, are repeatedly confronted with situations where they have to decide on serious matters without being properly trained about this issue. It is therefore important that also pedagogues in kindergarten and school should be able to respond adequately and provide first aid to the child, especially in the acute complications of diabetes. The problem of providing good and effective help can be eliminated or significantly mitigated, among other things, by teacher education in selected childhood issues during their studies, to be prepared for these situations and to be able to patronize the child and his parents. In their contribution, the authors bring the results of a survey that was carried out on students of secondary schools of nursing in the end years. The findings point that respondents have inadequate knowledge about DM, even in the basic areas, which is their disadvantage in their future pedagogical practice in kindergartens. A positive finding is that they are interested in acquiring and applying this kind of knowledge in their future employment.

Key words: *Diabetes mellitus, pedagogue, kindergarten, a child with diabetes, knowledge.*

1 DIABETES MELLITUS U DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Na celom svete žije asi 430 000 detí s diabetes mellitus (DM) a u 65 000 tisíc detí sa každoročne diabetes novo manifestuje. Všetci títo detský pacienti potrebujú liečbu inzulínom. Táto liečba im umožňuje prežiť a mať kvalitný plnohodnotný život, bez vážnejších obmedzení a komplikácií. Aby sa stal ich život aktívnym a čo najviac „obyčajným životom detí“ je potrebné zvyšovať povedomie o tomto ochorení medzi verejnosťou aj s dôrazom na finančný, časový a emocionálny dopad ochorenia pri komplexnej starostlivosti. Na Slovensku ročne pribudne asi 120 detských diabetikov vo veku do 18 rokov, pričom v súčasnosti je liečených asi 1500 detí. Súvisí to so stúpajúcim počtom obéznych detí a tento trend je alarmujúci. Navyše klesá vek, v ktorom sa cukrovka manifestuje. Pred dvadsiatimi rokmi boli diabetici v predškolskom veku raritou, dnes ich je čím ďalej, tým viac. Podieľa sa na tom aj fakt, že ak sa kedysi skombinovala dedičná dispozícia na vznik cukrovky od otca i matky, tak sa zväčša tehotenstvo nepodarilo udržať. Dnes sa tieto deti rodia a cukrovka sa u nich prejaví veľmi skoro.

1.1 Pedagóg a dieťa s cukrovkou

Diabetes mellitus je chronické metabolické ochorenie, ktoré každoročne stúpa a vyskytuje sa u detí v čoraz mladšom veku. Všetci tí, ktorí sa podieľajú na starostlivosti o dieťa vrátane pedagógov sú opakovane konfrontovaní so situáciami, keď musia rozhodnúť o vážnych veciach bez toho aby boli podrobne školení ako správne postupovať. Problematickými sú pre učiteľov napríklad situácie, v ktorých sa neraz ocitnú deti so zdravotným znevýhodnením, alebo chronickým ochorením. Aplikovať dieťaťu inzulín, podať lieky, či poskytnúť ošetrovanie pri náhlej zmene zdravotného stavu učiteľa nevedia a zo zákona ani nemôžu.

Dieťa a jeho rodičov od zistenia diagnózy učí lekár a sestra ako chorobu liečiť, upravovať dávky inzulínu, kedy a čo jesť, kedy a ako športovať, ako riešiť komplikácie, ako zvládať únavu a ako celkovo chorobu prijať a prekonávať. Väčšina detských pacientov zvláda tieto aspekty choroby dobre, avšak skutočná hĺbka ochorenia sa naplno prejaví mimo nemocnice a rodiny, v škôlke, škole, v kolektíve detí. To ako bude dieťa prijaté a aké problémy spojené s ochorením budú vznikať majú do veľkej miery vo svojich rukách ich učitelia a vychovávatelia. Tí majú jedinečnú možnosť pomôcť dieťaťu prispôbiť sa novej situácii. Často si ani neuvedomujú, do akej veľkej miery majú dosah na krehký vývoj dieťaťa, a ako zásadne môžu svojim postojom ovplyvniť jeho ďalšie uplatnenie alebo zatrpknutie. Zvlášť dôležité je, aby pedagógovia v škôlke a škole, vedeli poskytnúť dieťaťu prvú pomoc hlavne pri akútnych komplikáciách diabetu. Tento problém je možné eliminovať, alebo veľmi účinne zmierniť medzi iným aj adekvátnym prístupom učiteľov a vychovávateľov. To ako má k dieťaťu pristupovať a reagovať na jeho špecifické problémy, by sa mal pedagóg naučiť už počas štúdia, aby bol pripravený pomôcť správnym a účinným spôsobom.

1.2 Vplyv ochorenia na život dieťaťa

Diabetes mellitus ako chronické ochorenie trvá celoživotne a významne mení spôsob života dieťaťa a celej rodiny. V detskom veku diabetes mellitus prináša so sebou veľa zmien, ktoré významným spôsobom modifikujú kvalitu života. Dieťa, ktoré trpí diabetom na rozdiel od svojich vrstovníkov a dospelých diabetikov je vystavené omnoho väčšiemu tlaku. Zvlášť výrazný môže byť pri nezvládnutom prístupe k dieťaťu s týmto ochorením dopad na jeho psychiku. DM si vyžaduje zásadnú zmenu životného štýlu dieťaťa a celej rodiny, prináša obmedzenia, potrebu presnosti, sebadisciplíny a to býva často spojené aj s negatívnymi reakciami a emóciami ako sú odmietanie prísneho režimu, výkyvy nálad, bolesť, strach a úzkosť. V týchto prípadoch je zaznamenaný výskyt depresí, stresu a dokonca sa stupňuje detská agresivita. Dieťa pravidelne niekoľkokrát denne musí dostávať inzulín, sledovať hladinu glykémie, upravovať si množstvo jedla a fyzickej záťaže podľa nameranej hodnoty

glykémie, striktné dodržiavať režim a absolvovať opakované aj hospitalizácie v nemocnici. To vytvára na dieťa neúmerne tlak a nároky. Efektívna edukácia a psychosociálna podpora detského diabetika a jeho rodiny je nezastupiteľná a vedie k plnohodnotnému životu. Základným predpokladom dosiahnutia psychickej pohody je správna a včasná adaptácia dieťaťa na ochorenie. Účasť a podpora rodinných príslušníkov ako aj najbližšieho okolia môže znamenať skutočnú pomoc pre dobré výsledky liečby.

1.3 Vybrané problémy dieťaťa s DM v predškolskom zariadení

Diabetes predškolského veku sa výraznejšie nelíši od diabetu v školskom veku. Dáva sa prednosť inzulínom s predĺženým účinkom, ktorý sa podáva ráno a večer, rýchlo pôsobiaci sa musí podávať pred každým jedlom. S dieťaťom v predškolskom veku je potrebné sa o ochorení porozprávať, naučiť ho čo si má všimnúť, oboznámiť ho s možnými komplikáciami. Veľa detí už vie aj v tomto veku rozpoznať a ohlásiť *hypoglykémiu*. Dieťa v predškolskom veku môže chodiť do materskej školy, vhodné je ak chodí aspoň do obeda, rodič sa však musí dohodnúť s učiteľom o nutných úpravách režimu a o príznakoch *komplikácií*. U detí, ktoré majú pri pobyte v škôlke sklon k častým chorobám, mali by rodičia pobyt v škôlke zvážiť. Každé ochorenie môže kompenzáciu diabetu skomplikovať a dieťa z kolektívu na dlhší čas vyradiť. Pre jeho prípravu do školy pokojne postačí ak dieťa bude navštevovať škôlku, posledný rok pred nástupom do školy.

Problematické môže byť v škôlke *stravovanie*, pretože dieťa s DM má presne stanovené, koľko môže zjesť na desiatu či obed a k tomuto jedlu má určenú presnú dávku inzulínu. Preto je dôležité aby dieťa malo pravidelný režim a stravu. Pri diabete je veľmi komplikované aby režim dieťaťa s diabetom zodpovedal režimu ostatných detí. Môže sa stať že dieťa bude musieť desiatovať/olovrantovať iný čas ako jeho spolužiaci. Preto je potrebné aby učiteľky dozreli na ostatné deti, aby mu neponúkali svoju desiatu/olovrant ani si nepýtali jeho jedlo. Osobitný problém sú *sladkosti*, ochorenie nemusí automaticky znamenať ich vylúčenie z jedálneho stola. Ale rovnako ako pri iných potravinách, dieťa ich môže jesť vtedy, ak má prispôbené dávky inzulínu, aby mu sladkosti nespôsobili výkyvy glykémii. Je preto vhodné, aby učiteľka vysvetlila ostatným deťom, prečo mu nemajú ponúkať svoje sladkosti. A ak je zvykom, že deti dostávajú ako odmenu za svoju prácu sladkosti, je potrebné vopred sa dohodnúť s rodičmi dieťaťa, aby priniesli sladkosti vhodné pre ich dieťa, alebo sa dohodnúť pre dieťa na inej odmene.

Dieťa diabetik vo väčšine prípadov nie je oslobodený od *telesnej aktivity/výchovy*, práve naopak, k dobrému zdravotnému stavu potrebuje pravidelný pohyb. Aby zvládalo pravidelné hodiny telesnej výchovy musí mať posilnenú desiatu alebo si musí mimoriadne merať glykémiu a dodatočné jedlo si pridať podľa potreby. Pri menších deťoch môže byť potrebná telefonická konzultácia s rodičom. Organizmus dieťaťa s DM sa nedokáže automaticky prispôbiť zmene situácie a u dieťaťa by mohla ľahko vzniknúť hypoglykémia. Šport na vrcholovej úrovni je u detských diabetikov možný, ale požiadavky na spoluprácu sú veľmi veľké. Dôležitejšie je že im šport umožňuje mať dobrú kvalitu života a prináša im pocit citiť sa „normálne“ v kolektive iných detí.

1.4 Podmienky pre prijatie dieťaťa do predškolského zariadenia

Dieťa s diagnostikovaným DM 1. typu, je v súlade so školským zákonom dieťaťom, so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP), ak diagnostiku vykonalo školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie, ktoré je zaradené v sieti škôl a školských zariadení ministerstva školstva. O prijatí dieťaťa so ŠVVP do materskej školy rozhoduje riaditeľ na základe odporúčania všeobecného lekára pre deti a dorast, školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a informovaného súhlasu zákonného zástupcu.

Prijímanie detí so ŠVVP školský zákon aj vyhláška MŠ SR č. 306/2008 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky MŠ SR č. 308/2009 Z. z. umožňuje, ale neukladá to ako povinnosť. Riaditeľ MŠ musí vždy pred svojím rozhodnutím zvážiť, či na prijatie takéhoto dieťaťa má alebo nemá vytvorené vhodné podmienky – personálne, priestorové, materiálne, atď. Respektíve, či ich MŠ bude schopná po prijatí dieťaťa vytvoriť v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania vo vzdelaní ustanovenou zákonom č. 365/2004 Z. z. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon) v znení neskorších predpisov. Prijímanie detí do MŠ upravuje § 59 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Riaditeľ MŠ je povinný pri prijímaní detí do materskej školy dodržiavať princípy výchovy a vzdelávania stanovené v § 3 písm. c) a d) školského zákona, t.j. princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie a princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie.

1.5 Potreba informovanosti budúcich pedagógov o ochorení DM

Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, medzi ktoré sa radia aj deti so zdravotným znevýhodnením, sa na Slovensku vzdelávajú nielen v špeciálnych školách, ale čoraz častejšie sú integrované aj do bežných materských a základných škôl. Počas vyučovacieho procesu učitelia často narážajú na problémy, ktoré im pomáhajú zvládať rôzni odborníci ako sú špeciálny pedagóg, psychológ, prípadne asistent. Problematickými sú pre učiteľov situácie, v ktorých sa neraz ocitnú deti so zdravotným znevýhodnením alebo chronickým ochorením. Aplikovať dieťaťu inzulín, podať lieky, či poskytnúť ošetrovanie pri náhlej zmene zdravotného stavu učiteľa nevedia a zo zákona ani nemôžu. Tieto úkony v školách zabezpečujú obyčajne rodičia, a to často aj v prípade, že dieťa navštevuje špeciálnu školu, ktorá je určená práve pre deti so zdravotným znevýhodnením. Ani tieto školy často nemajú v tíme odborníka so zdravotníckym vzdelaním, ktorý by sa dokázal o dieťa adekvátne postarať. Pre pedagogických i nepedagogických pracovníkov sa preto môže stať zodpovednosť za takéto dieťa v škôlke alebo škole stresujúcou a zvýšenou záťažou na psychiku, vzhľadom k tomu, že je to oveľa väčšia zodpovednosť.

K tomu, aby pedagógovia dokázali adekvátne a účinne reagovať, smeruje aj moderná diabetológia, ktorej cieľom je vzdelávať aj laikov, aby dokázali zvládnuť dieťa s diabetom v jeho každodenných situáciách. Preto je potrebné aby sa táto problematika dostala do učebných osnov a vzdelávacích programov už počas prípravy budúcich učiteľov na stredných a vysokých školách.

1.6 Školská sestra – užitočná posila pedagogicko-odborného tímu

Jednou z priorít WHO v programe *Zdravie pre všetkých v 21. storočí* je aj rozvoj ľudských zdrojov pre zdravie na všetkých úrovniach a plnšie využívanie kvalifikácie zdravotných sestier a výraznejšieho pôsobenia v oblasti prevencie a poradenstva. Poslanie sestier v spoločnosti je pomáhať jednotlivcom, rodinám a skupinám uspokojovať a dosahovať maximálne telesné, psychické a sociálne možnosti v súlade s prostredím, v ktorom žijú a pracujú. V preambule dokumentu *Zdravie pre všetkých v 21. storočí* je riešená problematika zabezpečenia celoživotného vzdelávania a výchovy k zdraviu v rodinách, predškolských a školských zariadeniach, vytváranie bezpečného a vhodného prostredia pre všetkých. Napriek tomu, že aj z medzinárodných dohovorov OSN vyplývajú pre Slovensko jednoznačné povinnosti pre zabezpečenie podmienok na vzdelávanie všetkých detí, vrátane detí so zdravotným znevýhodnením, škôlky a školy považujú deti so zdravotnými komplikáciami za príťaž. Ak ide o viacnásobné postihnutie, a tým aj komplikovanejší zdravotný stav, nemusí sa rodičom podariť umiestniť dieťa ani do špeciálnej materskej alebo

základnej školy. V našom školskom a zdravotníckom systéme už dlhodobo chýba odborník z oblasti komunitnej starostlivosti, ktorý by bol špecificky zameraný na prostredie škôl a na starostlivosť o zdravie detí a žiakov. Vhodným riešením by mohlo byť zavedenie školských sestier do školského prostredia. Okrem priamych zdravotných intervencií by mohli v škôlkach a školách participovať pri príprave preventívnych programov, vytvárať metodiky pre osvojovanie si zdravého životného štýlu a a pomáhať pri budovaní zodpovedného prístupu k vlastnému zdraviu. Dobrým príkladom pre Slovensko môže byť príklad Poľska, kde sa v rokoch 1992 až 2002 zaviedol do škôl model školskej zdravotnej starostlivosti schválený Ministerstvom zdravotníctva a sociálnej starostlivosti. Poľské sestry významne ovplyvnili kvalitu programov v rámci projektu *Školy podporujúce zdravie* a poskytli ďalšie podnety na rozvoj zameraný na lepšie zaistenie primárnej starostlivosti na školách. Podobný model školskej sestry realizujú aj vo Fínsku, kde k úlohám sestry patrí nielen poznať a riešiť telesné ťažkosti detí, ale aj ich emocionálny stav, rodinné a školské prostredie.

V roku 1966 bol aj v bývalej ČSSR schválený zákon – Starostlivosť o zdravie ľudu, ktorý obsahoval aj predpisy ochrany zdravých podmienok života a práce detí, mládeže. Pozornosť bola zameraná aj na zložky školského režimu vyučovania, odpočinku, športu, prípravy na vyučovania, záujmových činnostiach a životosprávy. Zákon sa dotýkal aj liečebnej a preventívnej starostlivosti o mladú generáciu. Školskú zdravotnú službu určovala koncepcia pediatrického odboru. Zdravotnú starostlivosť vykonávali detský lekár a detské sestry v zdravotníckych obvodoch, ktoré pracovali aj na vysunutých pracoviskách ako sú: poradne, školy a jasle. Ich náplňou práce bolo aj zaistenie očkovania, prehliadky žiakov, hodnotenie duševného vývoja, prospechu a správania žiakov. Lekári a sestry sledovali chorobnosť detí a vďaka tomu sa od roku 1960 na území ČSSR pomocou ochranného očkovania nevyskytol ani jeden prípad detskej obrny. Vhodný režim navrhovali pre rekonvalescentov, chronicky choré a oslabené deti a v spolupráci s hygienikmi evidovali hygienu školského prostredia.

2 PRIESKUM ZÁUJMU ŠTUDENTOV O PROBLEMATIKU DIABETES MELLITUS

Vzhľadom k tomu, že cieľom modernej diabetológie je vzdelávať aj laikov, aby dokázali zvládnuť dieťa s diabetom v jeho každodenných situáciách, je potrebné aby sa táto problematika riešila už pri vzdelávaní budúcich učiteľov. Cieľom pilotného prieskumu bolo preto zistiť záujem študentov stredných pedagogických škôl o problematiku diabetu u detí v predškolskom veku. Zamerali sme sa hlavne na mieru poznania základných vedomostí o diabete a schopnosti podať prvú pomoc pri akútnych komplikáciách diabetu. Zaujímalo nás tiež, v akej miere sa s touto problematikou stretli počas štúdia a či by mali záujem sa s týmto ochorením bližšie oboznámiť. Oslovili sme študentov končiacich ročníkov stredných pedagogických škôl v Prešove a vo Svidníku.

2.1 Metodológia

Výber respondentov bol zámerný, oslovili sme študentov končiacich ročníkov z odboru učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo na Súkromnej pedagogickej a sociálnej akadémii EBG v Humennom a na Pedagogickej a sociálnej akadémii v Prešove. Zber údajov sa uskutočnil v mesiacoch marec-apríl 2017. Distribuovali sme 88 dotazníkov, návratnosť bola 100%. Údaje sme získali prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie. Jednotlivé položky sme rozdelili do skupín podľa oblasti na ktorú sme sa pri stanovení cieľov zamerali. Obsahoval 25 položiek, z toho bolo 22 uzavretých a 3 otvorené. Jednotlivé okruhy položiek boli zamerané vedomosti o DM, záujem študentov o problematiku, rozsah vedomostí získaných počas štúdia a názory na potrebu vzdelávania budúcich učiteľov v problematike DM v detskom veku. Získané údaje sme spracovali použitím deskriptívnej štatistiky v štatistickom programe SPSS verzia 16.0. Výsledky sú uvádzané absolútnou početnosťou (n) a percentami.

2.3 Výsledky prieskumu

Pri štúdiu odbornej literatúry sme sa s podobným typom prieskumu nestretli, preto nemáme možnosť porovnávať. V tejto problematike bola väčšina výskumov realizovaná u študentov na vysokých školách alebo u pracujúcich učiteľov.

Pri zisťovaní základných vedomostí o DM sme u našich respondentov zistili nasledovné:

- Príznaky ochorenia pozná 84 %, ale že je to ochorenie vzniknuté následkom choroby pankreasu vedelo iba 38 % respondentov.
- Normálnu hladinu glykémie pozná 37 % a 39 % sa vyjadrilo, že nevie odpovedať.
- Na otázku akú úlohu má inzulín v organizme odpovedalo správne 54 %, ale až 37 % odpovedalo, že hladinu cukru zvyšuje.
- Fyzickú aktivitu ako častú príčinu vzniku hypoglykémie považuje až 40 % respondentov, príjem väčšieho množstva tekutín, ktorý na hladinu glykémie nemá žiadny vplyv označilo 21%, správnu odpoveď - aplikáciu vyššej dávky inzulínu 16 %, a nedostatočný príjem jedla ako najčastejšiu príčinu označilo iba 6 %.
- Za častú príčinu vzniku hyperglykémie správne označilo sladkosti 47 %, ale až 20 % si nesprávne myslí, že je následkom aplikácie vyššej dávky inzulínu.
- Pri zisťovaní schopnosti respondentov podať dieťaťu prvú pomoc pri hypoglykémii sme zistili, že 52% označilo správnu možnosť – podanie kocky cukru a odmerať hladinu glykémie, pri hyperglykémii správnu možnosť vybralo iba 33 %, asi 20 % v oboch prípadoch by radšej neurobilo nič.
- Pri zisťovaní potreby špeciálnej stravy u diabetikov, kladne odpovedalo až 88 %, na otázku, či môže mať fyzická aktivita vplyv na hladinu glykémie správne odpovedalo 59 %.

Naše zistenia poukazujú, že študenti nemajú dostatočné vedomosti o DM a nechápu povahu ochorenia. K podobným zisteniam dospela aj Kašajová (Špačková 2015), ktorá realizovala prieskum u 50 študentov Pedagogickej fakulty v Prešove a zistila, že viac ako u polovice respondentov sú základné vedomosti o DM nedostatočné. Tento stav potvrdzujú aj samotní respondenti, ktorí mali zhodnotiť svoje vedomosti na škále dostatočné/skôr dostatočné/menej dostatočné/skôr nedostatočné/nedostatočné, pričom za dostatočné a skôr dostatočné ich považuje iba 16, ostatní svoje vedomosti hodnotia ako menej dostatočné až nedostatočné (Tab. 1).

Tab. 1 Sebahodnotenie vedomostí o DM

Odpoveď	N	%
Dostatočné	4	5
Skôr dostatočné	12	15
Menej dostatočné	46	52
Skôr nedostatočné	14	16
Nedostatočné	12	14
Spolu	88	100

Nie je potom prekvapením, že pri zisťovaní obáv zo starostlivosti o dieťa s DM až 36 % vyjadrilo obavy a 30 % sa nevedelo vyjadriť. Je logické, že ak niečo poznáme, väčšinou vieme ako reagovať, ľahšie sa rozhodujeme a vieme aj ako postupovať (Tab.2).

Tab. 2 Obavyrespondentov zo starostlivosti o dieťa s DM

Odpoveď	N	%
Áno	32	36

Nie	30	34
Neviem	26	30
Spolu	88	100

Prekvapujúce bolo zistenie, že respondenti sa nezhodli, či počas štúdia absolvovali predmet, kde by sa problematika diabetu preberala. 77 % respondentov odpovedá záporne a 23 % odpovedá kladne. Vysvetlenie nám ponúkli niektorí študenti pri osobnom rozhovore, ktorí uvádzali, že v rámci predmetu biológia a starostlivosť o zdravie sa stretli skôr s problematikou genetiky, hygieny, infekciami a ich prenosom, priebehom a prevenciou, DM bol spomenutý veľmi okrajovo, ako samostatné ochorenie ho nepreberali. Myslíme si, že príprava budúcich učiteľov na zamestnanie by mala byť komplexná a jej rozšírenie o túto problematiku by zvýšilo jej kvalitu. Učiteľ v škôlke a škole sa v súčasnosti stretáva stále častejšie s deťmi s rôznymi zdravotnými problémami, a vedomosti o vybraných chorobách by mu mohli pomôcť zvládnuť situácie týkajúce sa zhoršenia zdravotného stavu ich žiakov. Samotný respondenti si v prevažnej väčšine myslia, že základné informácie o DM sú pre budúceho učiteľa dôležité (Tab.3). Taktiež si 70 % z nich myslí, že tieto vedomosti by chceli získať už v škole, skôr ako nastúpia do zamestnania (Tab.4).

Tab. 3 Potreba informovanosti o DM pri výkone budúceho povolania

Odpoveď	N	%
Áno	84	96
Nie	2	2
Neviem	2	2
Spolu	88	100

Tab. 4 Záujem o získanie vedomostí počas štúdia

Odpoveď	N	%
Áno	62	70
Nie	8	9
Neviem	18	21
Spolu	88	100

Veľkou pomocou pre učiteľov by mohli byť školské sestry, ktoré by zaistili nielen zdravotnú starostlivosť o dieťa so zdravotným znevýhodnením počas vyučovania, ale mohli by vykonávať aj rutinné zdravotné prehliadky u každého dieťaťa s nadväzným sledovaním detí so špecifickými potrebami v oblasti zdravia. Následne by mohli efektívne koordinovať spoluprácu manažmentu školy, učiteľov, pediatrov, psychológov a v prípade potreby aj sociálnych a komunitných pracovníkov. Názor na túto problematiku sme zisťovali aj od našich respondentov - budúcich učiteliek materských škôl. 63 % z nich odpovedalo na potrebu školskej sestry kladne a iba 14 % si myslí, že nie je potrebná (Tab.5). Väčšina z nich si už zjavne uvedomuje, že špecializovaná pomoc odborníkov má v školskom prostredí svoje opodstatnenie a môže byť pre deti, učiteľov a rodičov veľmi prospešná. Verejnú diskusiu na túto tému vyvolala na Slovensku poslankyňa Z. Zimenová, ktorá na marcovej schôdzi parlamentu predložila návrh, ktorý ak by bol schválený umožní rozšíriť v školách pedagogicko-odborné tímy o školské sestry.

Tab. 5 Potreba školskej sestry v škôlkach a školách

Odpoveď	N	%
Áno	56	63

Nie	12	14
Neviem sa vyjadriť	20	23
Spolu	88	100

Záver

Dieťa - diabetik je bežným žiakom a nie je potrebné mu poskytovať počas výchovno-vzdelávacieho procesu mimoriadne úľavy. Dokáže vo vzdelávaní a rozvoji napredovať ako každé iné dieťa aj bez špeciálnej pomoci. To čo potrebuje je pochopenie a profesionálny prístup zo strany jeho učiteľov a istotu, že v prípade zdravotných ťažkostí sa na nich môže spoľahnúť.

Použitá literatúra

1. KUDLOVÁ, P. *Ošetrovateľská péče v diabetologii*. Praha: GradaPublishing a.s. 2015. 208 s. ISBN 8024798581.
2. LEBL, J., PRUHOVÁ, Š., et al. *Abeceda diabetu*. 2. vydanie, Praha: Maxdorf. 2004. ISBN 80-7345-022-4.
3. PELIKÁNOVÁ, T. *Klasifikace a diagnostika diabetu a porúch glukózové homeostázy*. In: V. BARTOŠ, T. PELIKÁNOVÁ, et al., eds. *Praktická diabetologie*. 3. vydanie, Praha: Maxdorf, 2003. s. 47 – 58, ISBN 80-85912-69-4.
4. NEUMAN, D. et al. *Dítě s diabetem v kolektivu dětí*. Praha: Mladá fronta. 2013. ISBN 978-80-204-2935-3.
5. RUŠAVSKÝ, Z., BROŽ, J. a kol. *Diabetes a sport*. Praha: Maxdorf s.r.o. 2012. ISBN 978-80-7345-289-6.
6. RYBKA, J. et al. *Diabetologie pro sestry*. Praha: Grada Publishing a.s. 2006. ISBN 8024766957.
7. RYBKA, J. *Diabetes mellitus - Komplikace a přidružená onemocnění: Diagnostické a léčebné postupy*. Praha: Grada Publishing a.s. 2007. ISBN 8024767341.
8. ŠKRHA, J. *Cesta diabetologie aneb jak vše začíná a končí?* Praha: Maxdorf s.r.o. 2014. ISBN 978-80-7345-385-5.
9. ŠTECHOVÁ, K., PERUŠINCOVÁ, J., HONKA, M. *Diabetes mellitus 1. typu*. Praha: Maxdorf s.r.o. 2014. ISBN 978-80-7345-377-0.
10. ŠPAČKOVÁ, Z. *S cukrovkou v školke* [online] 2015. [cit. 2016-12-08]. Dostupné na internete: <http://babetko.rodinka.sk/skolkari/skolkari/s-cukrovkou-v-skolke/>
11. TASR, Zuzana Zimenová *chce v školách osobných asistentov a sestry* [online] 2017. [cit. 2017-03-04]. Dostupné na internete: <http://skolskyservis.teraz.sk/skolstvo/z-zimenova-chce-v-skolach-osobnych/32927-clanok.html>

Kontaktné údaje

PhDr. Zuzana Novotná, PhD.

Fakulta zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove

Partizánska 1, 08001 Prešov

Tel: 7562411

email: zuzana.novotna@unipo.sk

GOSSIPING IN THE SOCIAL MEDIA AS A BARRIER IN BECOMING COMPETENT AND ETHICAL COMMUNICATOR

Małgorzata Laskowska, Krzysztof Marcyński

Abstract

Cyberspace is the interesting space to communicate. Many habits, behaviours and patterns are transferred by a person to the virtual space. In this regard, human imagination has no limits. So the authors will analyse the phenomenon of gossiping in social media in the context of communicative and ethical competence, trying to answer the following question: Do young people gossip in social media, if yes, how much and to what extent? To answer this question, the authors have undertaken research among secondary school pupils and university students. Results of research have been analysed in the context of ethical and communicative competence in order to spread the awareness and need in gaining more skills in those competencies.

Keywords: *communicative competence, ethical competence, new media, gossiping, rumor, social media, youth*

1 INTRODUCTION

The cyberspace has become a common channel and environment for communicating among people. According to J. Soboch-Stanuch, it may *satisfy nearly all the human needs, from the contact with other community members, economic needs, attempts of upgrading one's social status, to the sexual desires*¹. Hence we can conclude that the man tends to transfer many of his habits and behaviours to the virtual space. In this context, human imagination knows no boundaries. According to the theory formed by Maslow, among the human needs for self-fulfilment, respect, safety, love, friendship, there is also a need to belong, which refers also to the needs expressed through the Internet, i.e. to the online behaviours². Seeking for someone's respect and acceptance or in order to belong to a given social group, sometimes we gossip, in other words - we spread rumours. Therefore, it seems worth trying to define the place and role of the rumour and gossiping in the Internet, with particular stress put on the sphere of the social media.

Increasing activity and interest in communicating via social media is a sufficient argument for analysis of the gossip in the social media, in the context of the media ethics competence and media communicative competence. At the beginning of this analysis it has to be stated clearly, that apart from the opportunities provided by the social media – mainly communicative and informative – they also entail many potential risks, which at the same time mean serious ethical dilemmas, like for example electronic aggression, trolling, stalking, fake profiles and spreading rumours³. These ethical dilemmas in social media are very much connected with communicative competence via them.

¹ J. Sobocha-Stanuch, *Chaos w cyberprzestrzeni*, http://www.profuturo.agh.edu.pl/pliki/REFERATY_IIK_KMU/NTIT_PDF/SOBOCHA_STANUCH_Justyna.pdf (access: 12.04.2015).

² D. Bnaks, K. Daus, *Consumer: Community*, San Francisco 2002; G. Mazurek, *Fundamenty budowania wirtualnych społeczności*, „Modern Marketing” 4 (2003), p. 31.

³ P. Levinson, *Nowe nowe media*, trans. M. Zawadzka, Kraków 2010, p. 262-264.

2 THE NOTION OF RUMOUR

One of the methods of defining a rumour or a gossip shall be presented in a concrete example: *Ms Adams asks Ms Beck: - Have you seen Ms King today? Is she ill? Ms Beck to Ms Clark: - Ms Adams supposes that Ms King is ill. Ms Clark (who hates Ms King) to Ms Davies (who likes Ms King): - I've heard that Ms King is ill. Let's hope it is nothing serious.*

Ms Davies to Ms Ellis: - Ms Clark has just told me that Ms King is seriously ill. I must go and visit her. Ms Ellis to Ms French: - Ms King is said to be seriously ill, she asked for Ms Davies.

Ms French to Ms Gregg: - I've heard that Ms King is dying. Her family was already called for. Ms Gregg to Ms Hudson: - What about Ms King? I've heard she died yesterday.

Ms Hudson to Ms Ingham: - When did Ms King die? Ms Ingham to Ms Jones: - Are you going to attend Ms King's funeral, too? I've heard that she died yesterday (...). Ms King: - Some would be happy if this was true⁴.

It is a well-known situation, similar to these of our everyday lives. But what is a rumour and how should we define it? According to the Dictionary of Psychology "a rumour is generally understood as needless spreading half true and half fantastic news on private lives of other people. A rumour is misshaped information concerning other people's behaviour, events and state of affairs. This misshaping may result from subjective and uncontrolled attitude, but its main source is conscious straining the truth – which means drawing a red herring"⁵ On the other hand, in the Dictionary of the Polish Language "a rumour is an information or a story passed from person to person, which is false or has not been proven to be true, usually ruining one's reputation"⁶. This definition appears to be complete and to exhaust the topic.

Rumour is very accurately depicted by its mythological images. In Roman mythology it was known as Fama, a personification of the news appearing as a winged goddess having multiple eyes, mouths and ears, or as a winged woman flying with a trumpet. Finally, sometimes a rumour was personified as Ossa, called a messenger and informant of Zeus⁷. A gossip appears frequently during real meetings and talks. Now and then, it is a common element of communicating for the interlocutors in a given communication situation. Gossiping can make one feel better and get closer to the other person. A research done by the German scientists of the Max Planck Institute proved that the rumour plays a major role in the decision-making process. Also, the game they arranged showed that the gossip has a strong manipulative influence (During the research the scientists gave some money to the students and allowed them redistribute the money among the others. It occurred that the students tended to give less money to those described as *horrible penny-pinchers*, and more to those called *generous players* or *social workers*).

Additionally, it seems worth emphasizing a definition created by the psychologists, K. Thiele-Dohrmann, G. W. Allport and L. Postman, according to whom "a rumour, in fact, is a 'club-law' which replaces physical aggression"⁸. This feature of the Ossip – as an element of the verbal violence – is frequently used in various political games⁹. A. Zwoliński analyses the notion of rumour understood, just like disinformation, „as one of the methods used in the ideological war aimed at shaping the minds"¹⁰. Its long-term tradition is deeply rooted in establishing and strengthening of the totalitarian system. To be successful and effective, disinformation should be applied within a disorganized community, because "only when the

⁴ G. Allport, L. Postman, *The Psychology of Rumour*, New York 1947, p. 99; A. Zwoliński, *Plotki i ploteczki. Informacja bez prawdy*, Kraków 2006, p. 27.

⁵ E. Błachowicz, *Plotka w świetle teorii aktów mowy i zasad etyki komunikacji międzyludzkiej*, Rzeszów 2010; *Słownik psychologiczny*, ed. W. Szewczuk, Warszawa 1979, p. 196.

⁶ *Słownik języka polskiego*, ed. M. Szymczak, Warszawa 1979, p. 692.

⁷ *Mały słownik kultury antycznej*, ed. L. Winniczuk, Warszawa 1962, p. 109.

⁸ G. W. Allport, L. Postman, *An Analysis of Rumor*, „Public Opinion Quarterly” 10 (1947), p. 501.

⁹ J. Karpiński, *Mowa do ludu. Szkice o języku polityki*, Lublin 1985.

¹⁰ A. Zwoliński, *Plotki i ploteczki. Informacja bez prawdy*, Kraków 2006, p. 12.

individuals assemble in a chaotic way and their number grows to some extent, they evolve into a crowd; next, they become ‘proletarianized’ (regardless of their education) and finally lose their self-preservation instinct¹¹. Disinformation stands for a long-term „reinfusion of the specific stereotypes” also by the social communications means, since the use of media controlled by the authorities makes people and their minds more accessible and governable. Disinformation is always based on the lie, or, to put it in other words – information lacking truth¹². Therefore, in this case manipulation is used and in this context, disinformation, as well as the rumor is equal to violence. It is interesting that rumour, in a totalitarian system, is one of the tools by which regimes gain the power and keep the power. In this moment some questions emerge: Are there any connections between rumours in totalitarian systems and rumours in social media? Are there any similarities between totalitarian systems and social media services? Are there any connections between posting information and images by the users in the social media services and pulling out the information from the citizen in the totalitarian systems?

3 METHODOLOGY OF RESEARCH

Facebook was chosen for this study, since it is one of the most popular social networking service today. It was justly described by P. Levinson „as a milestone in the history of the social media”¹³. For the purpose of this compilation and research described below it must be reminded that „the primary purpose of creating the Facebook was allowing the students for ‘getting to know each other’ – finding out about someone’s appearance and interests without the need of meeting in the real world”¹⁴. The homepage of Facebook indicated that this medium is aimed principally at communicating: „Facebook helps to contact other people and share information”. Hence, one could conclude that just as other social media, Facebook’s functions are connected with communication, leisure and informing. Each act of communication, both via media or in the real situations, entails ethical and communicative competence.

Internet communication has a wide appeal among teenagers in particular. Every year, the scientists involved in The Pew Internet & American Life Project prepare a report entitled „Teens and Social Media”, concerning the frequency and quality of using the social media by the teenagers. In 2010, the yearly report included an interesting compilation of data collected during a few years period, which is worth mentioning here. For instance, in 2006 it was discovered that 55% of the teenagers (aged from 12 to 17) were active users of the social networking services and – what is most important – it was observed that this activity grows: in 2008 65% of the teenagers made use of such services, and in 2009 – 73%¹⁵.

Therefore, this analysis of the rumor in the social media concerns mainly the teens. It is a part of a bigger studies concerning ethical and communicative competence among students of journalism in Poland. The method of this research was a survey conducted among 100 secondary school students and 100 first-year university students. All of them proved to be Facebook users. The questionnaire included 15 substantive questions and 3 demographics questions. Some of them will be presented in this paper. The principal purpose of the research was to demonstrate, to what extent the problem of spreading rumors and gossip in the cyberspace involves the teenagers.

¹¹ Ibid., s. 13.

¹² V. Volkoff, *Dezinformacja. Oręż wojny*, trans. A. Arciuch, Warszawa 1991.

¹³ P. Levinson, *Nowe nowe media*, trans. M. Zawadzka, Kraków 2010, p. 31.

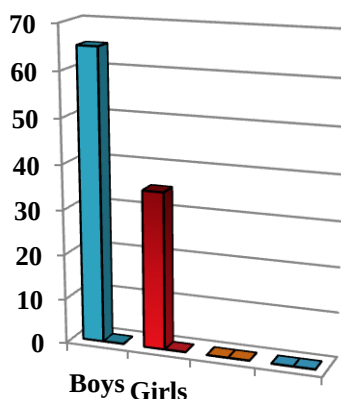
¹⁴ Ibid., p. 191.

¹⁵ A. Lenart, K. Purcell, A. Smith, K. Zickuhr, *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Raport Pew Internet & American Life Project (2010)*, http://67.192.40.213/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf (access: 11.01.2016).

4 RUMOR AMONG THE SECONDARY SCHOOL PUPILS – RESULTS OF RESEARCH

In case of the secondary school students who answered the questionnaire, the sex distribution (the first question subject) can be illustrated by the diagram below:

Picture 1. Sex of the Facebook users – the research participants

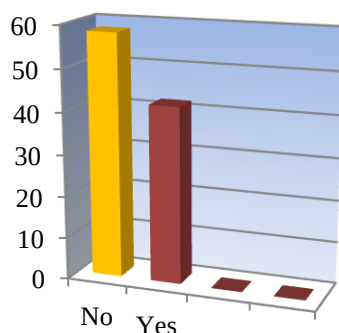


Source: own study

It must be stressed here that according to the 2011 Socialbakers data the female Facebook users are predominant. In case of the secondary school students it is just the opposite.

Another question concerned Facebook gossiping (*Have you ever or do you spread rumors through the Facebook?*) and the answers are presented by the following diagram.

Picture 2. How many of the secondary school interviewees spread rumors?

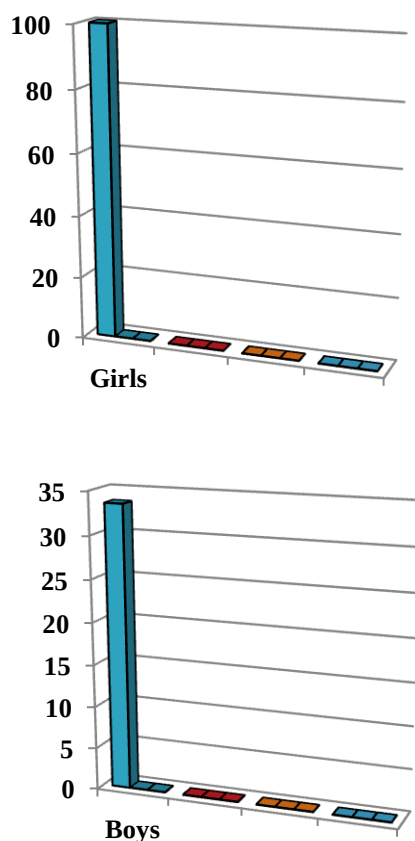


Source: own study

These results deserve to be compared with the figures concerning the 19-year-olds, 30% of whom admitted to spreading rumors. It is noticeable that the students gossip through the Facebook much less than the younger teenagers. The difference is quite substantial; therefore it is worth trying to define its source. In this context, one could indicate three major reasons of the phenomenon described above. First of all, the 19-year-olds study at the university, which should mean their impeccable manners. Next, the surveyed students have just finished the first semester of the first year of studies, which – in turn – might mean, that they do not know each other well enough to gossip about colleagues or teachers. Finally, as it should be

presented later, the secondary school students are more prone to information about other people, such as sensational rumors concerning people of their vicinity or the celebrities. To get back to the secondary school students, a next question of the survey should be described. It concerned the sex of the gossiping teenage Facebook users and the results are as follows:

Picture 3. Sex of the gossiping secondary school students



Source: own study

However, gossiping among the members of the Facebook closed groups has different proportions as far as sex is concerned. The surveys prove that 54% of them spreads rumors which indicates that in such groups its users feel safer and are more inclined to write unabashedly and openly what and about whom they think.

Of course, the subject area of the rumors is of extreme importance. The secondary school students usually gossip about their male and female friends and about teachers, i.e. about the school community in a broad sense. The teenage interviewees also admitted that they tend to write negative comments about their parents. Perhaps just a few examples shall prove that not all the Facebook comments can be treated as rumours. Some of the boys, for instance, confessed, that they gossip *about a colleague*, *about a girl*, ... *about my stupidity during the class*, ... *about many things but I don't care*, *sometimes they are funny*, *about who I am and such...* As for the girls, they mostly write *about school*, *about who is fat*, *about appearances*, *clothes and bodies*, *about some funny happenings*, *about my bad hair day*.

5 RUMOR AS AN ELEMENT OF CYBERBULLYING – SUMMARY OF THE RESEARCH

Facebook is a social networking service, whose users reveal their authentic identities, including their names and surnames. Therefore, it is difficult to keep a secret, which is a basic element of spreading rumors. The Facebook profile's wall of most users is very appealing, proving that its owner is very image-conscious and tries to present himself or herself as well as possible. Gossiping is rather rare here. However, the situation is different in closed groups. As far as communicative and ethical competence is concerned, it must be stressed that such behavior produces destructive results – "gossips and lies published in the web might harm reputation and even ruin careers"¹⁶. They are equal to lack of respect and, above all, to lack of moral and communicative competence of the gossipier and they provide more information about the gossipier than about the person who is gossiped about. A gossipier is viewed at the end as a weak communicator and a person of poor reputation. The level of communicative competence and ethical competence among the users of Facebook are taking place in such situation as e.g. spreading or not the gossip.

Researches completed among the teenagers proved that the secondary school students enjoy spreading rumors on the Facebook. But those who admit to such behaviour, do it secretly, providing no detailed data concerning the person who becomes the subject of the gossip. However, when asked if they are not afraid of being recognized and forced to take the consequences of their actions, they would mostly give negative answers, like *I am not afraid of anything, I don't care*. In this context, the university students are much more careful.

The results of the researches presented above confirm the statement formed by P. Levinson, who is of the opinion that gossiping should be qualified as cyberbullying, since the tool of the cyberbullies very often is the Internet rumour itself. Cyberbullying is understood as "violence performed by using such means as emails, instant messengers (IM), messages, pictures and videos sent via cell phones, websites, Internet pages, blogs, chatrooms, newsgroups, etc."¹⁷. The most frequent acts of cyberbullying are, among others, verbal violence meant as hostile interaction often involving profanity – known as flaming, persecution, denigrating, impersonating one's victim, using his or her password in order to log in someone else's email account, revealing someone's secrets in the web, social exclusion, ostracism, cyber-harassment¹⁸. Gossiping, which is also a form of cyberbullying, has also much in common with denigrating, which, in fact, means "passing on false and derogatory information concerning another person"¹⁹. It is done verbally, by means of webcasting untrue and harming opinions on the victim or his or her false image, created by publishing satirical or humiliating pictures. This type of violence might be targeted at school colleagues, teachers, friends or even celebrities.

6 CONCLUSIONS

One of the basic characteristic of Web 2.0 is fascination with the possibility of spying on the others. At the same time, the basis of cyberbullying is violating someone's privacy. This is the sphere of being ethically competent or not. In the era of the social media one might refer to a phenomenon that may be called Privacy 2.0. According to A. Lenart, this notion proves that in case of the social media there is a serious conflict of interest, since these media are, in

¹⁶ A. Keen, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, trans. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Warszawa 2007, p. 82.

¹⁷ R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. W. Agatston, *Cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*, trans. A. Wicher, Kraków 2010, p. 48.

¹⁸ Ibid.; J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 1 (2009), p. 12-27; Idem, *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot 2011.

¹⁹ R. M. Kowalski, S. P. Limber, P. W. Agatston, *Cyberprzemocy wśród dzieci...*, op. cit., p. 55.

principle, aimed at presenting the user and revealing as many data about her or him as possible²⁰. The users of Facebook are revealing the level of ethical competence in their activities in social media services. J. Kirtley is of similar opinion, urging caution while using the Facebook, since its user should be aware that keeping his or her privacy in the social media is not fully possible, because the basic assumption of the Facebook is webcasting as much data about oneself as possible (pictures, dates of birth, workplace, place of residence, marital status etc.) (Facebook applications change all the time. Of course, it is possible to limit access to one's personal data). Then it is worthwhile to keep developing those two competencies – ethical and communicative – while posting anything in the social media services.

Discussing the subject of the rumour in the social media one should also analyze the notion and level of communicative and ethical competences in creating the image in the social media. A Facebook profile allows for creating one's image, i.e. the way in which the user shall be perceived. According to the experts making researches on the new media - M. Lister, J. Dover, S. Giddings, I. Grant and K. Kelly, it is a form of *self-creating*²¹. Consequently, this may lead to belief that if something does not exist in the web, it does not exist at all (according to M. Graszewicz and D. Lewiński, this is a misbegotten statement, because fame and publicity might be achieved only due to one's presence in the traditional media (TV, press)²². Therefore, the authors of the above-mentioned pronouncement are of the opinion that *hypothesis stating that the Internet can replace or even eliminate traditional mass media, seems to be invalid*²³. This refers not only to business or marketing, but also to the people, to the relationships between them. The Facebook user can refrain from publishing information which might harm his or her image. Gossip definitely is one of such elements²⁴. According to S. Swinford, since the social networking services are a type of *window to the youth culture*²⁵, it is worth paying close attention to the phenomenon of the spreading rumours by the young people in the social media, because this phenomenon might be a source of more serious acts of cyberbullying or real violence, which can take place at school. Therefore this is a very important challenge for the schools, besides the families, since there the teenagers are spending a lot of time to learn many skills in preparing themselves to take very important roles in our future world.

Sources

1. ALLOPRT, G. W., POSTMAN, L. *An Analysis of Rumor*. *Public Opinion Quarterly* 10 (1947). 501-517 s. ISSN:0033-362X.
2. ALLPORT, G., POSTMAN, L. *The Psychology of Rumour*. New York: Henry Holt 1947. ISBN-13: 978-0846205647.
3. BŁACHOWICZ, E. *Plotka w świetle teorii aktów mowy i zasad etyki komunikacji międzyludzkiej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego 2010. ISBN 9788373385795.
4. BNAKS, D., DAUS, K. *Consumer: Community*. San Francisco: San Francisco Public Library 2002. ISBN: 9781413310917.

²⁰ *Special report on social networking „Privacy 2.0: Give a little, take a little”*, <http://www.economist.com/node/15350984> (access: 12.01.2016).

²¹ M. Lister, J. Dover, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *Nowe media...*, op. cit., p. 324.

²² M. Graszewicz, D. Lewiński, *Wstęp do systemowej teorii Internetu*, in: *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*, ed. M. Jeziński, A. Seklecki, Ł. Wojtkowski, Toruń 2011, p. 19.

²³ Ibid.

²⁴ B. Hogan, *The Presentation of Self in the Age of Social Media: Distinguishing Performances and Exhibitions Online*, “Bulletin of Science, Technology & Society” 6 (2010), p. 377-386.

²⁵ S. Swinford, *Focus: The School Bully Is Moving into Cyberspace*, <http://www.thetimes.co.uk/tto/news/> (access 12.12.2011).

5. GRASZEWICZ, M., LEWIŃSKI, D. *Wstęp do systemowej teorii Internetu*. In: *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*. Ed. M. Jeziński, A. Seklecki, Ł. Wojtkowski. Toruń 2011. 13-23 s. ISBN 9788323126232.
6. HOGAN, B. *The Presentation of Self in the Age of Social Media: Distinguishing Performances and Exhibitions Online*. „Bulletin of Science, Technology & Society”. 6 (2010). 377-386 s. ISSN: 0270-4676.
7. KARPIŃSKI, J. *Mowa do ludu. Szkice o języku polityki*. Lublin 1985. ISBN 9780907587170.
8. KEEN, A. *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*. Trans. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani. Warszawa 2007. ISBN 9788360807255.
9. KOWALSKI, R. M., LIMBER S.P., AGATSTON P.W. *Cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży*. Trans. A. Wicher. Kraków 2010. ISBN 9788323329077.
10. LENART, A., PURCELL K., SMITH A., ZICKUHR K. *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Raport Pew Internet & American Life Project*.
http://67.192.40.213/~media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf.
11. LEVINSON P. *Nowe nowe media*. Trans. M. Zawadzka. Kraków 2010. ISBN 9788375056389.
12. LISTER, M., DOVER, J., GIDDINGS, S., GRANT I., KELLY K. *Nowe media. Wprowadzenie*. Trans. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka. Kraków 2009. ISBN: 978-83-233-2773-8.
13. MAZUREK, G. *Fundamenty budowania wirtualnych społeczności*. „Modern Marketing” 4 (2003). 31 s. ISSN 2300-6366.
14. PYŻALSKI, J. *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”* 1 (2009). 12-27 s. ISSN: 1644-6526.
15. PYŻALSKI, J. *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot 2011. ISBN: 9788374892445.
16. SZYMCZAK, M. (ed.) *Słownik języka polskiego*. Warszawa 1979. ISBN 83-01-11810-5.
17. SZEWCZUK, W. *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979. ISBN: 83-214-0038-8.
18. SOBOCHA-STANUCH, J. *Chaos w cyberprzestrzeni*.
http://www.profuturo.agh.edu.pl/pliki/REFERATY_IKKMU/NTIT_PDF/SOBOCHA_STANUCH_Justyna.pdf.
19. *Special report on social networking „Privacy 2.0: Give a little, take a little”*.
<http://www.economist.com/node/15350984>.
20. SWINFORD, S. *Focus: The School Bully Is Moving into Cyberspace*,
<http://www.thetimes.co.uk/tto/news/>
21. WINNICZUK, L. (ed.) *Mały słownik kultury antycznej*. Warszawa 1962. ISBN 83-04-04673-3.
22. VOLKOFF, V. *Dezinformacja. Oręż wojny*. Trans. A. Arciuch. Warszawa 1991. ISBN 83-87809-14-4.
23. ZWOLIŃSKI, A. *Plotki i ploteczki. Informacja bez prawdy*. Kraków 2006. ISBN 9788374220811.

Contact

Małgorzata Laskowska, Ph.D.

The Institute of Media Education and Journalism

Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw, Poland

E-mail: m.laskowska@uksw.edu.pl

Krzysztof Marcyński, Ph.D.

The Institute of Media Education and Journalism

Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw, Poland

E-mail: k.marcynski@uksw.edu.pl

MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV PRI VOĽBE A PRÍPRAVE NA ZDRAVOTNÍCKE POVOLANIE

MOTIVÁCIA ŠTUDENTOV PRI VOĽBE A PRÍPRAVE NA ZDRAVOTNÍCKE POVOLANIE

*Lívia Hadašová, Iveta Ondriová, Terézia Fertal'ová, Anna Eliášová, Jana
Cuperová, Jana Cínová*

Abstrakt

Vybrať si správne povolanie je pre mladého človeka náročným rozhodnutím, ktoré je ovplyvňované vnútornými motívmi a faktormi vonkajšieho prostredia. Cieľom prieskumu bolo identifikovať motivačné činitele, ktoré ovplyvnili študentov v príprave na budúce povolanie a tiež identifikovať, negatívne faktory, ktoré oslabili motiváciu študentov počas prípravy na povolanie. Výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že študenti si vybrali povolanie na základe vlastného rozhodnutia a motívom pre výber zdravotníckej profesie bola túžba a ochota pomáhať ľuďom. Počas štúdia študentov teší a motivuje skutočnosť, že po ukončení štúdia už budú môcť samostatne pracovať a zarábať. Za najsilnejší demotivačný faktor študenti považujú nevhodný prístup pedagógov, upozorňujú aj na nedostatky v organizácii štúdia a nedostatočné materiálno-technické zabezpečenie výučby.

Kľúčové slová: voľba povolania, študent, motivácia, demotivačné faktory, uplatnenie v praxi

Abstract

Choosing the right job is a difficult decision for a young person, which is influenced by inner motives and factors of the external environment. The aim of the survey was to identify the motivational factors that influenced students in the preparation for their future profession as well as to identify the core negative factors weakening the motivation of the students during vocational training. The results of the survey point to the fact that students chose their profession on the basis of their own decision and the motive for choosing healthcare was the desire and willingness to help people. While studying, students are pleased and motivated by the fact that they will be able to work and earn money after graduation. Students consider the strongest demotivating factor to be the unsuitable approach of educators, they also draw attention to shortcomings in the organization of study and insufficient material and technical provision for teaching.

Key words: choice of profession, student, motivation, demotivating factors, application in practice

1 MOTIVÁCIA PRI VOĽBE POVOLANIA

Voľba povolania je jedným z najdôležitejších rozhodnutí v živote človeka. Správna voľba povolania prináša človeku radosť, spokojnosť, sebavedomie a úspešnosť, čo je dôležité pre jeho profesionálny rast i kvalitu života. Pre správny výber povolania musí mať mladý človek dostatočný motív, vďaka ktorému bude zvolenú prácu so záujmom a odhodlaním vykonávať. Výnimkou nie je ani voľba zdravotníckeho povolania. Povolanie zdravotníckeho pracovníka je náročné, vyžaduje odborné, osobnostné a emocionálne predpoklady. Mladého človeka, ktorý sa rozhodne pre prácu v zdravotníctve ovplyvňuje prostredie, rodina, médiá, doterajšie skúsenosti i osobnostné vzory.

1.1 Motivácia v období adolescencie

Obdobie adolescencie sa definuje v rozpätí 15 až 21 rokov života. Počas tohto obdobia mladý človek navštevuje strednú školu-gymnázium alebo odbornú školu, pripravuje sa na vykonávanie budúceho povolania, prípadne bez dosiahnutia potrebnej kvalifikácie začína pracovať a je začlenený do spoločenského života. Niektorí adolescenti nemajú za potrebu pokračovať v štúdiu, radia sa do zamestnania, iní zasa pokračujú v štúdiu na vysokej škole (Končeková 2010). Dôležitou súčasťou osobnej identity je rozhodovanie sa o svojom budúcom povolaní. Rozhodovanie prebieha vo veku, keď dospievajúci človek nie je záujmovo vyhranený, nie je skončený ani vývin jeho schopností a charakterových vlastností a preto svoje rozhodnutia často mení. Nezriedka o jeho budúcom povolaní rozhodujú rodičia, ktorí sa niekedy usilujú realizovať svoje predstavy a nesplnené želania (Šútovec a kol. 1994). Práve toto obdobie vytvára podmienky na reálne premýšľanie o tom, čo bude adolescent vo svojej budúcnosti vykonávať, niekedy to môže vyvstať aj problém, pretože nie každému sa podarí vybrať si povolanie, ktoré bude pre neho tým pravým rozhodnutím (Jakabčic 2002). Voľba povolania po absolvovaní strednej školy má výhody v tom, že mladí ľudia sa pozerajú na profesie objektívnejšie a vedia zhodnotiť svoje schopnosti i predpoklady pre ďalšie štúdium. Správny výber povolania je úzko spätý so sebapoznáním a vytváraním si správneho vzťahu k práci. Adolescent pri výbere povolania nevychádza len zo subjektívnych záujmov, ale kladie dôraz aj na potrebu zvoleného povolania v spoločnosti a jeho výhody (Končeková 2010). Včasná výchova k práci je dôležitým činiteľom harmonického vývoja výberu povolania. Vzťah k povolaniu začína oveľa skôr ako v období adolescencie a zahŕňa dlhodobý vývoj, ktorý vrcholí v ďalšej etape života po období adolescencie (Jobánková a kol. 1992).

1.2 Motivácia v mladšom dospelom veku

Obdobie mladšieho dospelého veku je ohraničené vekom 21 až 35 rokov. Mladý človek tu nadobúda vrchol svojich síl a svojej výkonnosti, je emocionálne stabilný a nadobúda sociálne roly, medzi ktoré patrí aj profesijná rola (Verešová 2007). Podľa Končekovej (2010) je v tomto období človek pohotový, svieži, rýchly, iniciatívny, dravý, vitálny a vysoko činorodý. S dosiahnutím dospelosti sa spája aj sebaistota a sebadôvera. Sociálna zrelosť u dospelého človeka obsahuje veľa rozdielov. Niektorí ukončili strednú školu a zamestnali sa, iní zasa pokračujú v štúdiu na vysokej škole. V tomto období si človek hľadá uspokojivé pracovné zameranie, profesionalizáciu a snaží sa dosiahnuť odbornosť. Človek má množstvo vedomostí, vyskúšaných pracovných spôsobov i životné skúsenosti (Končeková 2010). Motivácia k pracovnej činnosti je u mladých ľudí rôzna. Patrí tu potreba získania peňazí, samostatnosť a nezávislosť, sociálny kontakt a stretnutia s ľuďmi, spoločenský úspech a ocenenie, osobný rozvoj a otvorená budúcnosť, sebarealizácia, potreba atraktívnej práce. Sebarealizácia je odlišná ako u mužov, tak aj u žien. Muži smerujú k výkonu, k úspechu a k oceneniu. Ženy považujú za dôležitejšiu zmysluplnosť a užitočnosť práce, ktorú vykonávajú (Vágnerová 2000).

1.3 Profesia zdravotníckeho pracovníka

Jedným z predpokladov zdravotníckych pracovníkov je vysoká odborná úroveň, emocionálna a sociálna zrelosť, pozitívna orientácia starať sa o druhého, zabezpečiť ľudské istoty v bolestivých a smutných chvíľach pacientovho života. Práve z vyššie uvedenej charakteristiky zdravotníckeho povolania vyplýva, že pre voľbu budúceho povolania nie je ideálne obdobie pred dovršením dospelosti. Pred vstupom Slovenska do Európskej únie bola voľba povolania zdravotníckych profesií súčasťou obdobia staršieho školského veku, v ktorom chýba emocionálna a sociálna zrelosť pre tak závažné rozhodnutie ako je voľba zdravotníckeho povolania (Dimunová, 2004). Profesia zdravotníckych pracovníkov je spoločensky akceptovaná, teda zastáva určitú pozíciu a je hodnotená relatívne vysoko ako

významná súčasť zdravotnej starostlivosti (Farkašová a kol. 2001). Označuje sa aj službou pre verejnosť. Profesia zdravotníckych pracovníkov je spájaná s etickými a morálnymi princípmi. Najdôležitejšou hodnotou, ktorú by mal mať každý zdravotnícky pracovník je úcta k ľuďom (Zacharová 2007). Nároky na prácu zdravotníckych pracovníkov sa stále zvyšujú, a to v súvislosti s pribúdajúcim počtom akútnych, ale aj chronických ochorení, starnutím populácie a zvyšovaním nákladov na nemocničnú starostlivosť. Zdravotnícke povolanie realizujú zdravotnícki pracovníci v kategóriách - lekár, zubný lekár, farmaceut, sestra, pôrodná asistentka, technik laboratórnej medicíny, medicínsko – technický laborant, zdravotnícky laborant, farmaceutický laborant, verejný zdravotník, rádiologický asistent, zdravotnícky záchranár, dentálna hygienička, asistent hygieny a epidemiológie, asistent výživy, masér, sanitár, zdravotnícky asistent, optometrista, zubný technik, očný optik, ortopedický technik, elektrotechnik, fyzioterapeut, logopéd, psychológ, liečebný pedagóg, špeciálny pedagóg, biológ, fyzik, genetik a chemik (Zákon č.133/2010 Z.z.). Podmienky v zmysle platnej legislatívy (Zákon 578/2004 Z.z.), ktoré musí spĺňať každý zdravotnícky pracovník počas celého výkonu zdravotníckeho povolania sú: spôsobilosť na právne úkony v celom rozsahu, zdravotná spôsobilosť, odborná spôsobilosť a bezúhonnosť.

2. VÝSLEDKY PRIESKUMU

Hlavným cieľom prieskumu práce bolo zistiť motivačné činitele, ktoré posilnili študentov pri výbere povolania zdravotníckeho pracovníka, a naopak, zistiť negatívne činitele, ktoré oslabili mieru motivácie u študentov počas troch rokov štúdia v príprave na zdravotnícke povolanie. Čiastkovými cieľmi bolo zistiť, na základe ktorých motívov sa respondenti rozhodli pre štúdium na prípravu zdravotníckeho povolania, identifikovať činitele, ktoré pôsobia počas štúdia a prípravy na povolanie respondentov negatívne až demotivačne, zistiť, či miera pôsobiacich demotivačných faktorov je taká vysoká, že respondenti nemajú záujem o pracovné miesto vo svojom odbore v zdravotníckom zariadení, zistiť, aký je postoj respondentov k zdravotníckemu povolaniu a jeho postavenie v spoločnosti.

2.1 Metodológia a realizácia prieskumu

Prieskum sme realizovali v mesiaci apríl 2017. Dotazník sme distribuovali online formou, prostredníctvom spoločnosti google. Skúmanými oblasťami, ktoré obsahoval dotazník, motivačné a demotivačné činitele pôsobiace v procese prípravy na budúce zdravotnícke povolanie, očakávania študentov od štúdia na vysokej škole, záujem o magisterské štúdium, názory respondentov pre opätovné rozhodnutie štúdia zdravotníckych odborov v bakalárskom stupni, zamestnanie sa po ukončení štúdia, atraktivnosť a ocenenie povolania zdravotníckeho pracovníka.

2.2 Charakteristika respondentov

Vzorku respondentov tvorilo 100 študentov tretieho ročníka bakalárskeho štúdia v odbore ošetrovatelstvo, pôrodná asistancia, fyzioterapia, dentálna hygiena, laboratórne vyšetrovacie metódy v zdravotníctve a urgentná zdravotná starostlivosť. Respondenti boli vo veku od 21 rokov až 23 a viac rokov. Zo 100 respondentov bolo 85 žien a 15 mužov. Respondenti sú absolventmi gymnázia, strednej zdravotníckej školy, strednej priemyselnej školy, obchodnej akadémie a iných stredných škôl.

2.3 Analýza výsledkov prieskumu

Výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že najdôležitejším motívom pre výber povolania je túžba pomáhať ľuďom a záujem o štúdium týkajúce sa zdravia, ochorenia a liečby ľudí.

Tabuľka 1 Motívy študentov pre voľbu povolania

Motívy pre voľbu povolania	n	%
túžba pomáhať ľuďom	57	42%
záujem o štúdium týkajúce sa zdravia, ochorení a liečby ľudí	43	32%
uplatnenie na pracovnom trhu	20	15%
finančné ohodnotenie	5	4%
chcel/ a som študovať na inej škole, ale neprijali ma	9	7%
iné	0	0%

Z odpovedí respondentov vyplynulo, že výber odboru a vzdelávacej inštitúcie bol ich pevným rozhodnutím. Podporu pri rozhodnutí o voľbe štúdia mali respondenti aj od rodiny a priateľov.

Tabuľka 2 Podpora študentov pri výbere povolania

Podpora pri výbere povolania	n	%
výber štúdia na fakulte bol mojím pevným rozhodnutím	59	42%
rodina	50	35%
priatelia	17	12%
učitelia	5	3%
zdravotnícki pracovníci	4	3%
média (rádio, internet, televízia...)	5	4%
iné	1	1%

Z odpovedí respondentov vyplynulo, že študentov počas štúdia najviac motivuje a teší získavanie nových poznatkov a zručností i skutočnosť, že o krátky čas už budú môcť samostatne pracovať a zarábať.

Tabuľka 3 Odpovede študentov ,čo ich motivuje počas štúdia a robí radosť

Faktory motivácie a radosti počas štúdia	n	%
získavanie nových poznatkov a zručností v mojom študijnom odbore	40	26%
účasť a realizácia na klinických cvičeniach	30	20%
skutočnosť, že o niekoľko mesiacov už budem môcť pracovať a zarábať	50	33%
priateľské vzťahy so spolužiakmi a dobrá spoločnosť	19	12%
"užívam si život vysokoškolačka"	13	8%
iné	1	1%

Výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že študenti za najčastejšie uvádzali ako demotivačný faktor prístup a spôsob prednášania.

Tabuľka 4 Pôsobiace demotivačne činitele počas štúdia

Demotivačné faktory počas štúdia	n	%
prístup a spôsob prednášania pedagógov	68	39%
spôsob výučby	40	23%
materiálno - technické zabezpečenie fakulty	20	12%
podmienky na klinických cvičeniach priamo v zdravotníckych zariadeniach	38	22%
iné	7	4%

Tabuľka 8 Motivácia pri výbere povolania zdravotníckeho pracovníka

	áno		skôr áno ako nie		neviem		skôr nie ako áno		nie		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
potreba pomáhať ľuďom	85	85%	12	12%	2	2%	0	0%	1	1%	100	100%
starostlivosť o chorých a bezmocných ľudí	69	69%	22	22%	6	6%	1	1%	2	2%	100	100%
platové ohodnotenie	15	15%	26	26%	16	16%	26	26%	17	17%	100	100%
tímová práca	30	30%	30	30%	18	18%	18	18%	4	4%	100	100%
vzory v rodine	24	24%	12	12%	7	7%	19	19%	38	38%	100	100%
túžba dosiahnutia vyššej pozície	38	38%	19	19%	13	13%	13	13%	17	17%	100	100%
prestíž povolania	16	16%	20	20%	25	25%	17	17%	22	22%	100	100%
ponuka práce na pracovnom trhu	34	34%	20	20%	14	14%	14	14%	18	18%	100	100%
pracovné výhody	29	29%	22	22%	22	22%	14	14%	13	13%	100	100%

Tabuľka 9 Demotivácia pri výbere povolania zdravotníckeho pracovníka

	áno		skôr áno ako nie		neviem		skôr nie ako áno		nie		Spolu	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
platové ohodnotenie	38	38%	18	18%	11	11%	22	22%	11	11%	100	100%
náročnosť po psychickej stránke	22	22%	19	19%	14	14%	27	27%	18	18%	100	100%
náročnosť po fyzickej stránke	23	23%	27	27%	9	9%	19	19%	22	22%	100	100%
požadované štúdium	25	25%	14	14%	14	14%	22	22%	25	25%	100	100%
veľká miera zodpovednosti	19	19%	29	29%	14	14%	23	23%	15	15%	100	100%
pracovné povinnosti	11	11%	18	18%	16	16%	24	24%	30	30%	100	100%
práca na zmeny, počas víkendov a sviatkov	33	33%	21	21%	6	6%	19	19%	21	21%	100	100%
zlé skúsenosti počas štúdia	32	32%	21	21%	13	13%	14	14%	20	20%	100	100%
prístup pracovníkov k svojmu povolaniu	38	38%	26	26%	16	16%	12	12%	8	8%	100	100%
stav zdravotníctva na Slovensku	67	67%	20	20%	7	7%	5	5%	1	1%	100	100%
zlé vzťahy na pracovisku	37	37%	16	16%	22	22%	12	12%	13	13%	100	100%
tímová práca	9	9%	10	10%	24	24%	25	25%	32	32%	100	100%
práca v rizikovom prostredí	15	15%	19	19%	8	8%	26	26%	32	32%	100	100%
množstvo administratívnej práce	37	37%	22	22%	12	12%	19	19%	10	10%	100	100%

2.4 Diskusia

Prvým cieľom prieskumu bolo zistiť, na základe ktorých motívov sa respondenti rozhodli pre zdravotnícke povolanie. Výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že respondenti si svoje povolanie vybrali na základe motívu, ktorým je túžba pomáhať ľuďom, čo označilo až 42 % respondentov. Medzi najdôležitejšie motivačné činitele uviedli respondenti potrebu pomáhať ľuďom, starostlivosť o chorých a bezmocných ľudí, tímovú prácu, túžbu dosiahnutia vyššej pozície, ponuku práce na pracovnom trhu, ale aj pracovné výhody. Uvedené motivačné činitele povzbudili respondentov pri voľbe povolania zdravotníckeho pracovníka. Na základe výsledkov prieskumu bolo pre nás prekvapivým zistením, že až u 64 % respondentov štúdium na fakulte splnilo ich očakávania iba čiastočne. Výsledky prieskumu poukázali na skutočnosť, že študentov najviac teší a motivuje to, že o niekoľko mesiacov po absolvovaní bakalárskeho štúdia už budú môcť pracovať a zarábať, čo v našom prieskume uviedlo 33 % respondentov. Absolventi sa po ukončení štúdia chcú hneď zamestnať, pretože vidia istotu v práci a stály finančný príjem. Vendel (2008) tvrdí, že istota zamestnania a finančný príjem patria k najznámejším pracovným hodnotám človeka. Podľa Petrikovej a Tartaľovej (2012)

prieskumu požiadaviek trhu práce na absolventov vysokých škôl je nezamestnanosť absolventov bakalárskeho štúdia z nelekárskych štúdiálnych odborov všetkých absolventov školy 5, 7 %, čo je pomerne nízke číslo. Na základe odpovedí v prieskume sme zistili, že až 41 % respondentov nemá záujem o pokračovanie v magisterskom štúdiu. Niektorí respondenti počas prípravy na budúce povolanie mohli nadobudnúť nepríjemné skúsenosti počas teoretickej a praktickej výučby, ktoré ich doviedli k tomu, že už nemajú záujem o ďalšie štúdium. Demotivačným faktorom pre výber magisterského štúdia môže byť aj povinná prax v rozsahu jedného roka.

Druhým cieľom prieskumu bolo identifikovať činitele, ktoré pôsobia počas štúdia a prípravy na povolanie respondentov negatívne až demotivačne. Na základe výsledkov prieskumu sme analyzovali demotivačné faktory, ktoré negatívne ovplyvnili proces výučby a prípravu na budúce povolanie. Študenti uviedli, že počas štúdia na nich pôsobili demotivačne najmä tieto činitele: ponížujúci a nevhodný prístup pedagógov, problémy v pedagogickej komunikácii, problémy v spolupráci medzi študentmi a vyučujúcimi, organizácia štúdia a nedostatočné materiálo-technické zabezpečenie fakulty. Prístup pedagógov k študentom je dôležitý nielen z hľadiska odbornosti, ale aj z hľadiska ľudského prístupu. Pedagóg by mal byť nielen absolútnou autoritou, ale aj charizmatickou osobnosťou. Pedagóg nie je len ten, kto vysvetľuje a skúša, ale aj ten, kto výrazne ovplyvňuje motiváciu študentov. Negatívny prístup pedagógov môže viesť k tomu, že študent odchádza na inú školu alebo sa rozhodne štúdium úplne ukončiť. Správanie sa pedagógov je dôležité aj pre budovanie dobrého mena vzdelávacej inštitúcie. Za demotivačný faktor študenti uviedli aj dlhé čakanie na hodnotenie zo skúšky, resp. priebežného hodnotenia, časovo náročný rozvrh.

Tretím cieľom prieskumu bolo zistiť, či miera faktorov, ktoré pôsobia demotivačne, je taká vysoká, že respondenti nemajú záujem o pracovné miesto vo svojom odbore v zdravotníckych zariadeniach. Výsledkami prieskumu sme zistili, že ak by si respondenti mali znovu vybrať štúdium na fakulte, tak 60 % respondentov by si svoj študijný odbor vybralo opäť. 30 % študentov uviedlo, že by sa rozhodli pre iný odbor a inú vzdelávaciu inštitúciu, nakoľko boli negatívne ovplyvnení demotivačnými činiteľmi. Ak by sa eliminovali demotivačné činitele pôsobiace na respondentov, možno očakávať pozitívnejšie odozvy študentov a zvýšenie motivácie v príprave na budúce povolanie. Na základe analýzy výsledkov odpovedí respondentov sme zistili, že zo 100 respondentov len 1 respondent nemá záujem zamestnať sa vo svojom odbore po ukončení štúdia. Až 87 % respondentov uviedlo, že po ukončení štúdia majú v pláne zamestnať sa ako zdravotnícki pracovníci. Konštatujeme, že aj vzhľadom na to, že v procese prípravy na budúce povolanie pôsobia na respondentov činitele, ktoré ich nielen motivujú, ale aj negatívne ovplyvňujú, majú respondenti záujem o prácu zdravotníckeho pracovníka. Medzi najvýznamnejšie negatívne faktory zdravotníckeho povolania respondenti uviedli platové ohodnotenie, psychickú náročnosť, fyzickú náročnosť, veľkú mieru zodpovednosti, prácu na zmeny, počas sviatkov a víkendov, zlé skúsenosti získané počas štúdia, prístup pracovníkov k svojmu povolaniu, stav zdravotníctva na Slovensku, zlé vzťahy na pracovisku a množstvo administratívnej práce.

Na základe výsledkov prieskumu sme zistili, že až 92 % respondentov zastáva názor, že práca zdravotníckeho pracovníka nie je spoločnosťou dostatočne a náležite ocenená. Z výsledkov prieskumu sme zistili aj postoj respondentov k atraktivnosti povolania zdravotníckeho pracovníka. Až 58 % respondentov uviedlo, že táto práca je pre mladých ľudí zaujímavá. Aj napriek tomu, že takýto názor má viac ako polovica respondentov je potrebné viac prezentovať prácu zdravotníckeho pracovníka. Guľášová (2010) uvádza, že medzi jednotlivými profesiami majú zdravotnícke povolania výnimočné postavenie. Aj napriek tomu, že profesia zdravotníckeho pracovníka sa spoločensky akceptuje a hodnotí relatívne vysoko, celkový obraz povolania sa mení veľmi pomaly. Imidž a prestížnosť by malo byť v spoločnosti nielen prioritou zdravotníkov, ale aj orgánov, ktoré ich na verejnosti zastupujú.

Na základe výsledkov prieskumu konštatujeme, že študenti sú v procese prípravy na budúce povolanie ovplyvňovaní rôznymi činiteľmi, ktoré na nich pôsobia nielen pozitívne, ale aj negatívne. Zistili sme, že demotivačné činitele nemajú na študenta až taký vplyv, aby sa výrazne znížila miera motivácie študentov v procese výučby a prípravy na budúce povolanie. Aby sa zvýšila motivácia študentov pri výbere povolania zdravotníckeho pracovníka je dôležité, aby sa práve pôsobenie demotivačných činiteľov eliminovalo.

3.7 Návrhy a odporúčania pre prax

Po ucelení poznatkov z teoretickej časti práce a po vyhodnotení výsledkov prieskumu navrhujeme odporúčania pre prax, s cieľom zvýšiť mieru motivácie u študentov v období, keď si vyberajú budúce povolanie, i v období, keď sa na toto povolanie pripravujú. Ide o tieto odporúčania:

- v rozhodovaní o voľbe budúceho povolania prostredníctvom kompetentných centier ako sú psychologicko-pedagogické poradne podporovať aktívnu spoluprácu rodiny a školy v oblasti vyprofilovania predpokladov adolescenta pre vhodnú profesiu,
- pre absolventov stredných škôl realizovať akcie typu: „Besedy o budúcom povolaní“ a „Dni otvorených dverí“ zdravotníckych škôl a zdravotníckych zariadení, v ktorých prebieha praktická časť výučby,
- podporiť a rozvíjať Public Relations a marketingové aktivity, zamerané na propagáciu dôležitosti a kompetencií zdravotníckych profesií prostredníctvom masmediálnych komunikačných prostriedkov (televízia, rozhlas, internet, billboardy, spoty, bannery, brožúry),
- prezentovať možnosti uplatnenia regulovaných povolání na pracovnom trhu v zahraničí, aktívne spolupracovať s personálnymi agentúrami, ktoré sprostredkujú prácu,
- pravidelne realizovať a vyhodnocovať prieskumy postojov, názorov a spokojnosti študentov za účelom získania spätnej väzby a skvalitňovania podmienok vyučovacieho procesu,
- iniciovať stretnutia „študenti a pedagógovia“ za účelom podpory efektívnej komunikácie a vzájomnej spolupráce počas prednášok a klinických cvičení,
- dovybavovať materiálno-technické zabezpečenie k výučbe odborných predmetov, aby čo najviac pripomínalo prostredie podobné autentickému, priamo v zdravotníckom zariadení,
- spolupracovať s vedením zmluvných zdravotníckych zariadení, v ktorých prebieha praktická výučba a požadovať dôstojné a profesionálne podmienky pre študentov zahŕňujúce sociálne zázemie (šatne, sprchy, toalety), profesionálne zázemie (demonštračné miestnosti pre výučbu, dostatok zdravotníckych pomôcok, materiálu), a v neposlednom rade apelovať na profesionálny prístup a ústretovosť zdravotníckych pracovníkov ku študentom ako k svojim budúcim kolegom,
- pri tvorbe rozvrhu dodržiavať zásady psychohygieny,
- jasne, zrozumiteľne a včas oboznamovať študentov s plánovanými poplatkami a ďalšími zmenami na fakulte.

ZÁVER

V prieskume sme sa zamerali na identifikáciu motivačných činiteľov, ktoré posilnili študentov pri výbere zdravotníckeho povolania, ale aj na činitele, ktoré počas troch rokov štúdia oslabili mieru motivácie v príprave na zdravotnícke povolanie. Zamerali sme sa na obdobie adolescencie a mladšieho dospelého veku, keď sa mladý človek rozhoduje, vyberá si svoje budúce povolanie a postupne sa naň pripravuje. V tomto období je dôležité dospelávajúceho mladého človeka podporiť, poskytnúť mu dostatok informácií a umožniť mu štúdium

povolania, ktoré si sám vyberie. Na základe výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že miera motivácie u študentov je vysoká, aj napriek činiteľom, ktoré ju negatívne oslabujú. Študenti si svoje povolanie vybrali na základe svojho vlastného rozhodnutia, za podpory rodiny. Motívom pre výber zdravotníckeho povolania bol altruistický motív, ktorým je potreba pomáhať ľuďom. Študentov počas štúdia najviac teší a motivuje skutočnosť, že o niekoľko mesiacov už budú môcť pracovať a zarábať. Výber povolania u študentov podporili aj motivačné činitele, ktorými bola napríklad ponuka práce na pracovnom trhu, túžba po dosiahnutí vyššej pozície, tímová práca a pod. Mieru motivácie naopak oslabili demotivačné činitele, ktoré v procese prípravy pôsobia na študenta negatívne, podľa vyjadrení študentov sem patrí prístup pedagógov počas výučby, platové ohodnotenie zdravotníckych pracovníkov, psychická a fyzická náročnosť práce zdravotníckych pracovníkov a ďalšie. Zistili sme, že aj napriek pôsobeniu demotivačných faktorov, nie je miera motivácie ovplyvnená tak, aby nechceli pokračovať v profesii zdravotníckeho pracovníka. Vo väčšine prípadov však študenti nemajú záujem o pokračovanie v magisterskom štúdiu. Ak by si mali študenti opätovne zvoliť svoj odbor na fakulte, tak by si ho zvolili aj po nepríjemných skúsenostiach, ktoré počas doterajšieho štúdia nadobudli. Študenti považujú prácu zdravotníckeho pracovníka pre mladých ľudí za zaujímavú, aj keď uviedli, že podľa nich nie je spoločnosťou dostatočne ocenená. Voľba povolania je jedným z najdôležitejších životných krokov. Skôr, než si mladý človek vyberie svoje budúce povolanie, musí zhodnotiť svoje predpoklady na vykonávanie tohto povolania a poznať činitele, ktoré môžu ovplyvniť mieru jeho motivácie.

Počas štúdia a prípravy na povolanie pôsobia na študenta aj činitele, ktoré ho ovplyvňujú negatívne. Dôležité je včas identifikovať faktory, ktoré demotivačne ovplyvňujú človeka a následne eliminovať ich pôsobenie alebo ich úplne odstrániť a posilniť tak mieru motivácie pri príprave na zdravotnícke povolanie. Výber povolania ovplyvňuje aj jeho atraktivita v spoločenskom rebríčku. Práca zdravotníckeho pracovníka je dôležitá nielen pre chorých, ale aj pre zdravých ľudí a jej dôležitosť by mala byť viac prezentovaná prostredníctvom médií, čo by možno viac ovplyvnilo mladých ľudí pri výbere tohto povolania. Práca zdravotníckeho pracovníka nie je jednoduchým povolaním, preto je dôležitá potreba motívov a stimulov, aby mladí ľudia, ktorí sa rozhodli pre uvedenú profesiu, v budúcnosti vykonávali toto povolanie zodpovedne, s pokorou a rešpektom.

Použitá literatúra

1. FARKAŠOVÁ, D. a kol., *Ošetrovatel'stvo – teória: učebnica pre fakulty ošetrovatel'stva*. 1. vyd. Martin: Osveta. 2001. ISBN: 80-8063-086-0.
2. FARKAŠOVÁ, D. a kol., *Ošetrovatel'stvo – teória*. 1. vyd. Martin: Osveta. 2005. ISBN: 80-8063-182-4.
3. JOBÁNKOVÁ, M. a kol., *Vybrané problémy psychologie zdravotnické činnosti*. 2. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníku ve zdravotnictví. 1992. ISBN: 80-7013-127-6.
4. JAKABČIC, I., *Základy vývinovej psychológie*. 1. vyd. Bratislava: Iris. 2002. ISBN: 80-89018-34-3.
5. KONČEKOVÁ, E., *Vývinová psychológia*. 3. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. 2010. ISBN: 978-80-7165-811-5.
6. ŠÚTOVEC, J. a kol., *Psychológia a pedagogika*. 1. vyd. Martin: Osveta. 1994. ISBN: 80-217-0575-2.
7. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. 2000. ISBN: 80-7178-308-0.
8. VEREŠOVÁ, M., *Psychológia*. 1. vyd. Martin: Osveta. 2007. ISBN: 80-8063-239-1.

9. ZACHAROVÁ, E., *Zdravotnická psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-2068-5.
10. *Zákon č. 578/ 2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
11. *Zákon č. 133/ 2010 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 578/ 2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.*

Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej agentury KEGA č.029PU- 4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy Ia II – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu.

Kontaktné údaje

PhDr. Lívia Hadašová, Ph.D., MBA

Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel: 051/7562462

email: livia.hadasova@unipo.sk

SOCIAL ACCEPTANCE OF THE PUPIL'S WITH SPECIAL NEEDS IN REGULAR ELEMENTARY SCHOOL

Eva Lörinczová

Abstract

The integration of the students in the school is accompanied by a number of problems, not only with academic success rate of the individual, but also with his inclusion in the team of peers. A minor part of the issue is dealing with the social dimension of the educational process. The contribution is therefore oriented towards the acceptance of the individual, which we examined in the domain of the integrated 398 adolescents regular elementary school. Through the Questionnaire on social acceptance (a Juhas, 1990), we measured the degree of acceptance of individuals, their view of the team, the emotional, families and school classes experiencing relationship and relationship to classmates. We found significant differences in the The view of the individual to the team classroom and Emotional survival of the individual in a school classroom considering to integrated and intact students. These results suggest a subjective view of the individual to the collective of peers. As well, this can be attributed to the small development of social skills integrated individuals, as it indicates the detected a statistically significant difference in the emotional experiences of the individual.

Key words: *emotional survival, integration, collective classes, social acceptance*

Abstrakt

Integrácia žiaka do bežnej školy je sprevádzaná viacerými problémami, ktoré nesúvisia len s akademickou úspešnosťou jednotlivca, ale aj s jeho sociálnym začlenením do kolektívu rovesníkov. Menšia časť tejto problematiky sa zaoberá sociálnou dimenziou výchovno-vzdelávacieho procesu. Príspevok sa preto orientuje na doménu akceptácie integrovaného jednotlivca, čo sme skúmali na 398 adolescentoch bežnej základnej školy. Prostredníctvom Dotazníka sociálnej akceptácie (Juhás, 1990) sme zisťovali mieru akceptácie jednotlivcov, ich pohľad na kolektív triedy, emocionálne prežívanie, vzťah rodiny a školy a vzťah k spolužiakom. Signifikantné rozdiely sme zistili v premenných Pohľad jednotlivca na kolektív školy a Emocionálne prežívanie jednotlivca v školskej triede vzhľadom na integrovaných a intaktných respondentov. Takéto výsledky naznačujú subjektívny pohľad jednotlivca na kolektív rovesníkov. Rovnako, to môže priamo súvisieť s malým rozvojom sociálnych zručností integrovaných jednotlivcov, tak ako to naznačuje zistený štatisticky významný rozdiel v emocionálnom prežívaní jednotlivca.

Kľúčové slová: *emocionálne prežívanie, integrácia, kolektív triedy, sociálna akceptácia*

1 INTRODUCTION

A number of parents and experts agree that the current school is the best choice for individuals with special needs. The biggest advantages of the do not speak of only the academic benefits, but also the positive benefits of socialization (Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsena, 2004). Those associated with the opportunity to develop positive relationships with their peers and individual to integrate into the social life (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). On the other hand, international studies have repeatedly shown, that the inclusion of students with special needs does not lead automatically to increase friendship between these individuals and their peers (Buysse, Davis Goldman & Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2007; Pavri & Luftig, 2000). Therefore, the

fundamental question and the problem is social acceptance of an integrated individual in the regular classroom, to what extent has created social relationships between peers, as perceived by an individual, and last but not least the integrated classes for his emotional survival in the collective of their peers.

2 SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

In the link to a small social group, classroom, stresses in particular the relationship component of social system made up of three categories: personality – interaction - social environment. In the school environment, individuals need to understand that others have unique characteristics, which differ from each other. They also need to understand that the others separately think, feel and know different things. However, such information can only be obtained in its social context or environment, which are to be regarded as a necessary condition to man as a biological creature to become social beings, capable of interpersonal communication. Social group affects to a large extent attitudes, judgements, opinions and attitudes of other individuals, peers and teachers themselves. Therefore, the main advantages of an inclusive education include the heterogeneity of the learning environment. Lechta (2010) is of the opinion that this diversity is very important from the point of view, but also in terms of developing transdidactics intact individuals. On the other hand, it may also become a risk environment, and not only in terms of educational success of individuals with special needs, but also in terms of the development of the intact individuals.

On the second level of elementary schools is important for individuals to be part of the community, were somewhere, and had been the favourite friends, because in the period between the ages of 13 to 15 years of rising need for friendship and intimacy, which is confirmed by Čerešník & Dolejš (2015), who reported that during this period, individuals are more inclined to friends group. During the last stage of the basic walking to school are individuals in the period of adolescence, where physiological changes that produce changes in the emotional and social stage. Period of adolescent is characterized by a number of changes, but we focus on the individual crisis, in which the personality is characterised by internal tendencies, and lack of conflicts externally. It is also known that an individual going through different social roles, which are associated with certain standards and values and often interacts with the other members of the group, where he creates new social roles, thus shaping their social awareness, creating a troupe in the collective impact of group classes and override the influence of adults, including the rovesníckej starts with the parents. Therefore, the school environment represents the best form of the creation of new relationships and friendships. On the other hand, can lead to social exclusion in the school environment in a complete isolation in social life. The lack of social contact with friends, the low rate of control of social skills and negative sebaopätanie leading to problems that may occur up to aggressive behaviour, social anxiety, and in some studies with depression (Jordan, 2013; Suchá & Dolejš, 2016) and stress. Fry (1998) considered to be the core of these factors, interpersonal relations, which create an atmosphere of trust and acceptance. In may a young man to experience and express their doubts and insecurities, can get the courage to search and examine the values and objectives that it can provide meaningful, fulfilling, and which are not. Langmeier & Krejčířová (1998, 156) state that: *„...in this period, the young people have a tendency to be assessed, in particular, by the reactions of others to themselves and pursuant to what they themselves think about how others see them.“*

In the link to the issue of an integrated individual referred to the sentence they receive more importance. For example, research Guralnicka, Neville & Hammond et al. (2007) describes how friendships play a central role in relations, as to a large extent affect the mutual relations and provide the complex development of the personality of the individual. Friendships formed during early childhood and school age constitute a valuable context for learning social skills

that are necessary for the social, communicative and emotional development of the individual. To social inclusion occurs if every person in your individuality by accepted and has the opportunity to fully participate in it (Anderliková, 2013). Differences and deviations are taken in the context of social inclusion as enrichment for the Group and the company, or does not, or not (maybe rarely) for an exception. The right to participate in the companies justifies social ethics and applies to all areas of life in which they can all move around without restriction. The most important principles of inclusion, integration Seidler, Beliková, Dufeková (2013) are considered ethical principles. Concrete humanity, extraordinary, in which case the welfare of each other, and about the welfare of others, and unknown. Consequently, as stated in the Zimanová (2014) as editor, a new education portal that inclusion is a great chance for our education: *„I think elementary school is the perfect place for children to learn that people are miscellaneous, have different talents, abilities and limitations, and yet together they know work can be friends, they know one another's help. This should be the task of the school of the future, not only to the children of the print the bounty of knowledge. Diversity should be considered as an asset, not a problem.“*

3 ACCEPTANCE OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN THE REGULAR SCHOOL ENVIRONMENT

As indicated above, the inclusion of a pupil into the main stream education does not guarantee its full commitment and acceptance of his person from the perspective of his peers. By Zbortekovej (2012) are integrating individuals in daily contact with their fellow students are confronted with loneliness, a sense of intact everolimus tablets, repeated expressions of indifference, or even decline. Lack of social integration may be seen as a serious problem, which can complicate the formation of the identity of the individual. Considering to the sociologic component inclusion it should be mentioned that at present, people with disabilities, to some extent, but rather it is a biggest community tolerated some form of integration, as a full inclusive trend (Leonhardt & Lechta, eds., 2007). There is, therefore, in school and out of school, often referred to hidden discrimination and paradox: the inclusive education in turn establishes a (hidden) social discrimination. Very pregnantne in this context, the implementation Požár (2006). Kročanová (2012) declares that the social interaction of individuals with intact everolimus tablets as a basic measure of the success of social integration, is related to age, gender, with differences of individuals, which are reflected in the social interindividual and language competence, level of skill, in a rabbit play in verbal skills, social contacts, experience in adapting to social rules and conventions intact, in the degree of adoption of methods applicable to peer games in frends group in the participation in the activities of a group of peers, in the sense of ourselves as part of the normal frends of the group. The ability of intact individuals participate in the inclusion of individuals with special needs impacts (ibid): social perception; social skills; the social experience of peers without handicaps; verbal abilities; motivation; intuition. These capabilities will be the effectiveness of the inclusion of individuals in a social group, or, in our terms, in the classroom.

It follows that, in the school environment between individuals and individuals with special needs intact everolimus tablets is in the process of social learning, where they have the opportunity to develop their social skills (Sollárová, 2008). Foreign studies draw attention to the social learning with an emphasis on the elements of emotional survival (Chien & Harbin, 2012; Delate-O'Connor & Farley, 2012), where schools and various organizations are looking for ways to effectively integrate social learning in the schools and their curricula. For example, the Child Trends focuses on the social skills that help individuals to manage their emotions, behavior, persevere toward your goals, change the value of learning to know work with others and to believe in their own accomplishments. The very emotional experience to

interpersonal relationships, their formation and the way how bad interpersonal relationships and negative emotions threaten the physical and mental health of individuals.

The current modern world is full of conflicts, frustrations, burdens and risks. If education in the period of adolescence can't handle emotional personality, then a lack of emotional intelligence will issue an individual high risks (from depression or raw behavior to drug use, or eating disorders). Of that, of course, negative feelings, such as dissatisfaction, unhappiness, sadness, loneliness, the inability to experience pleasure, to suicide (Gajdošová & Herenyiová, 2002). It is necessary to take into account the skills that are critical to the well-being of the individual and personal success for the harmony of the society. Emotional intelligence concerns the competences and skills, which substantially affect success in school, a man of social and intimate relationships. It consists of the seven qualities or abilities: awareness of self, self motivation, perseverance, control impulses, the regulation of mood, empathy, hope or optimism (Goleman, 1995). Referring to the above we want to compare the degree of social acceptance and integrated at the same time formulate the hypothesis of intact individuals and differences in the degree of emotional survival of individuals and the perspective of the individual to the collective of classes due to the intact individuals and individuals with special needs.

4 RESEARCH METHODS

Questionnaire social acceptance (Juhás, 1990); (hereinafter DSA), the Slovak version released Psychodiagnostic in Bratislava, was established on the basis of a long-term examination of options for changes to the conduct of the individual in the group through active social learning. The questionnaire was developed in several stages. The number of items was gradually lowered by for maintaining the reliability of the questionnaire. Items in the final version of the questionnaire meeting the criteria of relative independence from the other items and meaningfulness in the examined issues. The questionnaire is composed of 4 variables – I. *The Relationship of the individual to peers*, II. *The view of the individual to the team of the school classroom*, III. *Emotional survival of the individual in the school classroom*, IV. *Evaluation of the relationship of the family environment and the school*. The value of the Cronbach alpha for individual variables are: I. variables 0.55, II. variables 0.79, III. variables 0.95 and IV. variables 0.92, for a total for the whole questionnaire is 0.95.

In the framework of the variable I. *The Relationship of the individual to peers*, is detected, the extent to which the respondent depends on the opinion of his classmates, as well as assessed satisfaction with how your individual's peers shall be weighted, whether friends with their classmates and outside the classroom and has a with them the same interests. Items are heading off also on the popularity of the individual among peers, faith in the fact that his classmates will help, for his opinion on the inclusion of the in any of the groups in the classroom and in his opinion, to the fact that they have the best ones in the class who are kept in seclusion.

In variable II. *The view of the individual to the team classroom*, is detected, to what extent would a person in another class, he felt better, that will be remembered for life in his class in a good way. Furthermore, the items are focused on determining the extent to which the individual is afraid to express their views in the classroom, the extent to which an individual gets along with his classmates well and to the appearance before the collective classes, to the good understanding of peers, on the seizure of their class, and last but not least, if an individual knows to share their achievements with classmates.

In variable III. *Emotional survival of the individual in a school classroom*, is the focus of the items on the individual towards those who do not want to make the most, for the application of even stricter methods to absence individual honest a friend in the class. Subsequently, we ascertained whether in the classroom will find also those peers who are to respondent behave

neúprimne, when meeting with some classmates bothers him his clumsiness, in his class an individual is evaluated by marks and not by its properties. As well, if an individual believes that his classmates are better than he and ashamed when something fails, it is sensitive to various cues from the side of classmates.

In variable IV. *Evaluation of the relationship of family and schoolclass*, through the items we find peace individual fear, as a degree of concern that the parents are aware of it. As well, we want to find out the degree of volition of the individual, the parents were proud, he agrees to peace depend on.

5 RESEARCH SAMPLE

Representative research sample is made up of 398 adolescents aged 14 to 15 years, of which 194 boys (48,62 %) and girls (51,38 %). The reason for the choice of individuals 9 year is considered the most effective, because individuals are located in a transit period of go to school, where you can finally find their readiness for social adaptation to the new environment continued school. The research sample is the regular elementary school studnets in Slovakia in the Nitra, Bratislava, Banská Bystrica, Prešov, Trenčín, Trnava, Žilina and Košice region in the percentage distribution, which corresponds to the size of the population. The research sample meets the criteria of representativity according to approximation of Morgan & Krejcie (1970).

Respondents were categorised according to integration into two groups:

- the first group consists of individuals without special needs, with the number of intakt individuals (81,40 %);
- the second group consists of individuals with special needs, integrating individuals with the number 74 (18,60 %).

6 THE RESULTS

Statistical analyses were carried out in the IBM SPSS statistics 20 (Statistical Package For The Social Sciences) and STATA 13. For a description of the research data, we used the methods of descriptive statistics (Tomšík, 2016). To determine the normality of the distribution of the research data file has been used Kolmogorov-Smirnov (R) coefficient. Due to the fact that the data do not meet the criteria for further analysis of the commonality were elected by the nonparametric tests. The results of the statistical analysis are presented in tables 1 and 2.

Tab. 1: Descriptive statistics and research data normality

Factor	Respondents	N	Min	Max	M	SD	SK	KU	R	p
The Relationship of the individual to peers	without special needs	324	10	32	20.99	3.311	-0.160	0.304	1.384	0.043
	with special needs	74	11	28	20.69	3.741	-0.253	-0.434	1.178	0.124
The view of the individual to the team classroom	without special needs	324	11	35	22.48	3.271	-0.206	1,306	1.773	0.004
	with special needs	74	13	30	21.49	3.672	0.058	-0.248	0.740	0.643
Emotional survival of the individual in a school classroom	without special needs	324	10	37	20.06	4.650	0.811	0.788	2.283	0.000
	with special needs	74	10	36	22.42	5.279	0.330	0.146	0.847	0.470
Evaluation of the relationship of family and schoolclass	without special needs	324	7	18	12.47	2.131	-0.113	0.019	1.937	0.001
	with special	74	7	20	12.05	2.739	0.612	0.599	1.521	0.020

	needs									
Social acceptance	without special needs	324	51	104	76.00	8.514	-0.112	0.582	1.267	0.081
	with special needs	74	54	97	76.65	9.940	-0.029	-0.257	0.608	0.853

***Note:** N-number; Min-minimum score in the category concerned; Max-maximum score in the category concerned; M-average; SD-standard deviation; SK-skewness distribution; KU-kurtosis of a data set; R-Kolmogorov-Smirnov factor; p-Statistical significance Kolmogorov-Smirnov test for normality

The comparance research groups with regard to the type of respondents, we found a statistically significant difference at the level of the following variables: *Emotional survival in the classroom* of the DSA questionnaire individuals ($U = 8451.000$; $p = 0.000$) and *The view of the individual to the team classroom* ($U = 9837.000$, $p = 0.015$). Significant differences were detected at the level of the entire DSA questionnaire. Beholding the values in Table 2, a greater degree of social acceptance of individuals with significant demonstrated without special needs for each variable obtained by difference, in addition to *Emotional survival of the individual in a school classroom* and *Evaluation of the relationship of family and schoolclass*. *The view of the individual to the team classroom* have reached about $M = 0.99$ of a point above the average score (without special needs $M = 22.48$; with special needs $M = 21.49$), and in *Emotional survival in the classroom* about $M = 2.36$ points (without special needs $M = 20.06$; with special needs $M = 22.44$). The overall average *Social acceptance* students without special needs have reached about $M = 0.65$ points, compared with individuals (without special needs $M = 76.65$; with special needs $M = 76$). Given the differences between the variables view of *The view of the individual to the team classroom* ($r_s = 0.213$) and *Emotional survival of the individual in a school classroom* ($r_s = 0.280$) with regard to the type of respondents (without special needs and with special needs) confirmed the correlation analysis, where the relationship was detected on the levels of 0.01. *The Relationship of the individual to peers*, *Evaluation of the relationship of family and schoolclass* and in the overall Social acceptance of significant difference was found.

Tab. 2: Comparison of the level of social acceptance due to students without special needs and iwith special needs

Factor	Respondents	N	M	SD	SEM	df	U	p
The Relationship of the individual to peers	without special needs	324	20.99	3.311	3.311	394	11519.000	0.598
	with special needs	74	20.69	3.741	3.741	394		
The view of the individual to the team classroom	without special needs	324	22.48	3.271	3.271	394	9837.000	0.015
	with special needs	74	21.49	3.672	3.672	394		
Emotional survival of the individual in a school classroom	without special needs	324	20.06	4.650	4.650	394	8451.500	0.000
	with special needs	74	22.42	5.279	5.279	394		
Evaluation of the relationship of family and schoolclass	without special needs	324	12.47	2.131	2.131	394	10274.500	0.052
	with special needs	74	12.05	2.739	2.739	394		
Social acceptance	without special needs	324	76.00	8.514	8.514	394	11640.500	0.697
	with special needs	74	76.65	9.940	9.940	394		

***Note:** N-number; M-average; SD-standard deviation; SEM-standard error of the mean; df-degrees of freedom; U-Mann-Whitney U test; p-Statistical significance

7 DISCUSSION AND CONCLUSION

As part of our research, we have focused on the degree of social acceptance of individuals under conditions of students without special needs and with special needs elementary school. School inclusion under based on Ainscow, Dyson & Booth eds. (2006) in three dimensions that can be objectively and empirically examined: the presence of pupils in school; participation, active participation, degree of involvement; achievement. In this model, is the participation of the parent concept of performance, academic success. Social relationships are creating identity, creating a network of us human interactions that inevitably we need for living together in any social group. In our study we found statistically significant differences *The view of the individual to the team classroom* ($U = 9837.000$, $p = 0.015$) and *Emotional survival of the individual in a school classroom* ($U = 8451.500$, $p = 0.000$). For the other variables, as well as in the overall *Social acceptance* has not been found between students without and with special needs. The results can be interpreted on the basis of facts, that the individuals are afraid to express their views more integrated in the classroom can be based on well with his classmates, as suggested by the difference in *The Relationship of the individual to peers*, but on the other hand, may have a problem with posing in front of the group and just does not like to share your success stories with classmates. This fact is confirmed by research, Frostad, Pijl & Flem (2008), where it is stated that the integration of individuals are less popular and have a problem inside the relationships with their classmates. In the classroom it may exhibit poor communication or asertivitou by individuals with special needs.

Furthermore, we believe that these individuals do not want to be the center of attention, and for this reason I prefer to pull back, and their opinions, attitudes in the classroom are not reflected. A number of studies (Lörinczová, 2016; Scheepstra, eds., 1999; Soresi & Nota, 2000) draw attention to individuals with special needs and a smaller degree of social skills, which are associated with a lack of making relations between the members of the group. With that is directly related to their emotional survival, which is an integral part of its identity. The sheer emotional survival is linked to its ability to manifest their opinion with others of the class and its ability to nehanbit' ahead of classmates to say something. The same relates to his emotional intelligence and social skills that are directly linked studies Elliotta, Maleckie & Demaray (2001); Kavala & Forness (1996); Maleckie & Elliotta (2002). The results repeatedly show that social skills are important for the successful socialization and academic success for all students, and the authors consider them to be important in the prevention of negative reviews from the other.

In conclusion, that the level of social acceptance because of the intact and integrated individuals achieved positive results, which suggest that the classification of individuals with special needs and inclusive education issues gradually leads to the coexistence of all individuals. On the other hand, some cracks and the possible problems from the perspective of individuals, we integrated the collective view of the class itself and its emotional survival. Therefore, we should focus on improving social skills, such as social skills training. The aim should be to develop and maintain contacts, relationships and friendships among peers, the Elimination of social exclusion, aggressive speeches or low sebapoňatia. As the results show, that in the period of adolescence is a significant orientiert to support individuals I in a positive sense, to support his self-esteem, but also respect for other people. Social skills develop overall social and emotional intelligence of individuals, and thus support their healthy development (Lörinczová & Žovinec, 2016). A number of studies (Elias, 1995; Jordan, eds., 1991), that such programs are based on the social and emotional aspects of indicating a solid basis of social skills aimed at helping individuals cope with the multiple challenges in your life.

Bibliography

1. Anderliková, L. (2013). *Cesta k inkluzii. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha : TRITON.
2. Buysse, V., Goldman, D. B. & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503–517.
3. Čerešník, M., & Dolejš, M. eds. (2015). Spoločný projekt dvoch národov alebo podobnosti a rozdiely v procese a výsledkoch výskumu zameraného na rizikové správanie a osobnostné rysy dospievajúcich na Slovensku a v Českej republike. *PhD. Existence 2015 česko-slovenská psychologická konferencia (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 203-219.
4. Chien, N. & Harbin, V. (2012). Encouraging the development of key life skills in elementary school-age children: A literature review and recommendations to the Tauck Family Foundation Washington. *Child Trends*.
5. Delate-O'Connor, B. L. & Farley, CH., eds. (2012). Essential Self Management Skills: Summary of Research. *Child Trends*.
6. Elias, M. J. (1995). Primary prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention*, 1995, 16 (1), 5–24.
7. Elliott, S. N, Malecki, CH. K. & Demaray, M. K. (2001). New Directions in Social Skills Assessment and Intervention for Elementary and Middle School Students.
8. Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: Pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8, 37–57.
9. Fry, P. M. (1998) The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences. *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*.
10. Gajdošová, E. & Herényiová, G. (2002). *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. 1. vyd. Bratislava : Príroda, 301 s.
11. Goleman, D. (1995). *Emoční inteligence*. 2. vyd. Praha : Metafora, spol. s.r.o., 326.
12. Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., Connor, R. T. (2007). The friendships of young children with developmental delays. A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 64–79.
13. Jordan, J., Kaplan, A. G., Miller, J. B., Stiver, I. P. & Surrey, J. L. (1991). Women's growth in connection: Writings from the Stone Center. *The Guilford Press*, 310.
14. Jordan, C. H. et al. (2013). Responsive Low self-esteem: Low explicit self-esteem, implicit self-esteem, and reactions to performance outcomes. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, 7, 703-732.
15. Kavale, K. A. & Forness, S. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*.
16. Kročanová, Ľ. (2012). Sociálne zručnosti detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole. *Efeta*, 2, XXII, 16 – 20.
17. Langmeier, J. & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing.
18. Lechta, V. eds. (2010). Základy inkluzivní pedagogiky. Deti s postižením, narušením a ohrozením ve škole. Praha : Portál, 440 s.
19. Leonhardt, A. & Lechta, V., a kol. (2007). Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum, verzus jej realizácia. *Efeta*, 2, XVII, 2-4.
20. Lörinczová, E. (2016). Sociálny kapitál v diskurze edukačných koncepcií 21. storočia. MMK International Masaryk conference for ph.d. students and young researchers, VII, 724-732.

21. Lörinczová, E. & Žovinec, E. (2016). Sociálne kompetencie žiakov v diskurze 21. storočia. Nitra : PF UKF v Nitre.
22. Malecki, CH. K. & Elliott, S. N. (2002). Children's Social Behaviors as Predictors of Academic Achievement: A longitudinal Analysis. *School Psychology Quarterly*, 17,1,1-23.
23. Pavri, S. & Luftig, S. (2000). The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom?
24. Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 4, 387-405.
25. Požár, L. (2006). *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava : Retaas.
26. Seidler, P., Beliková, V. & Dufeková, A. (2013). *[In]akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2013.
27. Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212–220.
28. Sollárová, E. (2008). Socializácia. *Sociálna psychológia*. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, 168-180.
29. Soresi, S. & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's syndrome, *European Psychologist*, 5(1), 34–43.
30. Suchá, J. & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
31. Tomšík, R. (2016). *Štatistika v pedagogickom výskume : Aplikácia komparačných a korelačných metód pomocou programu Microsoft Excel*. Nitra : UKF, 304 s.
32. Zborteková, K. (2012). Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, 2012, 260 – 272.

Contact the author

Mgr. Eva Lörinczová
 Department of education UKF in Nitra
 Drážovská cesta 4
 949 01 Nitra
 Tel. 037/6408 222
 eva.lorinczova@ukf.sk

HODNOTENIE PRAKTICKÝCH ZRUČNOSTÍ ŠTUDENTOV PRI OŠETROVANÍ DRÉNOV A DRENÁŽNYCH SYSTÉMOV

EVALUATION OF STUDENTS' PRACTICAL ABILITY IN TREATING DRAINS AND DRAINAGE SYSTEMS

*Terézia Fertaľová, Anna Eliášová, Iveta Ondriová, Jana Cuperová, Livia
Hadašová, Silvia Cibíriková*

Abstrakt

Rýchly vývoj technológií musí odrážať aktualizáciu zažitých ošetrovateľských postupov pri poskytovaní komplexnej ošetrovateľskej starostlivosti. Vzdelávanie na tieto zmeny musí pružne reagovať a sestry pre výkon povolania z hľadiska zamestnávateľov dostatočne pripraviť jednak v rovine teoretickej ale aj praktickej. Hodnotenie vzdelávacieho procesu z pohľadu študentov je síce jednosmerné ale môže odrážať niektoré nedostatky, ktoré je potrebné odstraňovať v záujme zvyšovania kvality vzdelávania. V predkladanom príspevku sa zaoberáme hodnotením teoretických vedomostí a praktických zručností v súvislosti so starostlivosťou o drény a drenážne systémy, ktoré sú nevyhnutnou súčasťou práce sestry v chirurgických odboroch.

Kľúčové slová: *drén, drenáž, študent, ošetrovanie, vzdelávanie, sestra*

Abstract

The rapid development of technologies must be reflected in the updating of nursing practices in providing comprehensive nursing care. Education for these changes must respond flexibly and from the point of view of employers must nurses prepare adequately, both in theoretical and practical terms. The assessment of the learning process from the students' point of view is one-way but it may reflect some shortcomings that need to be eliminated in order to improve the quality of education. In the present paper we deal with evaluation of theoretical knowledge and practical skills in relation to the care of drains and drainage systems, which are a necessary part of the work of a nurse in surgical fields.

Keywords: *drain, drainage, student, nursing, education, nurse*

1 DRÉNY A DRENÁŽNE SYSTÉMY

Drén je definovaný ako nástroj umožňujúci odtok patologického obsahu z dutín tela navonok alebo zabezpečí vzájomnú komunikáciu medzi dutinami tela v organizme (Šanta, Mýtnik 2008).

Ako drenážny systém zvyčajne pomenovávame drén (rúrku) a rezervoár slúžiaci k zberu tekutiny. Drenáž prevažne odvádza tekutinu, napr. hnis, krv, vzduch, lavážnu tekutinu, žlč, pankreatické šťavy alebo črevný obsah (Vytečková 2015).

Významnou úlohou drenáže nie je len odstránenie patologickej tekutiny alebo vzduchu, ktorá môže svojou prítomnosťou spôsobiť komplikácie, ale je to tiež aj signalizačná a reštitučná funkcia. Aj keď je signalizačná funkcia nedocenená, môže zohrávať dôležitú úlohu v život ohrožujúcich situáciách, napr. pri akútnom krvácaní. Vďaka reštitučnej funkcii drenáže je možné rozpínať pľúca pri aktívnej drenáži hrudníka (Wechsler 2001). Používanie drénov a drenážnych systémov v chirurgii výrazne ovplyvňuje celkový proces hojenia tým, že evakuuje nežiadúce sekréty z organizmu.

Základnou podmienkou úspechu je dodržiavanie pravidiel asepsy a antisepsy, dezinfekcie a sterilizácie, ale aj správny výber a aplikácie drenáže.

Prvé záznamy o použití drenáže pochádzajú už z čias Hippokrata (460- 377 p. n. l.), ktorý použil drevenú trubičku k drenáži empyému (Vytečková 2015).

Indikáciou pre použitie drénov je odvádzanie vzduchu alebo tekutiny napr. z orgánu, dutiny, rany alebo patologického ložiska. Nežiadúca tekutina, ktorá sa kumuluje môže mať toxický, infekčný alebo chemický vplyv na okolité tkanivo (Fraško 2011). V ohraničených priestoroch zapríčiňuje zmeny v hojivých procesoch, bráni vo fyziologickej funkcii okolitých orgánov a vytvára priaznivé podmienky pre vznik infekcie (Šanta, Mýtnik 2008). Podľa Vytečkovej (2015) dôvody zavedenia drénu preto môžu byť profylaktické alebo terapeutické.

1.1 Starostlivosť o drény

Pri výkone ošetrovateľskej praxe sestra registrovaná podľa § 62 až 64 zákona samostatne ošetroje drény, periférne katétre a centrálné katétre, epidurálne katétre, permanentné močové katétre, kanyly a stómie (Vyhláška č. 364/2005 Z. z. MZ SR, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe).

Sestra pracujúca na štandardnom chirurgickom pracovisku môže v rámci špecializačného vzdelávania získať špecializáciu v odbore intenzívnej starostlivosti o dospelých. Na základe špecializačného vzdelávania získa špecializovanú spôsobilosť, ktorá ju oprávňuje vykonávať ošetrovateľskú starostlivosť bez odborného dohľadu a bez indikácie poskytovať a organizovať ošetrovateľskú starostlivosť. Sestra na základe špecializácie v odbore intenzívnej starostlivosti o dospelých je kompetentná vykonávať ošetrovateľskú starostlivosť o hrudnú drenáž (*Výnos Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky* 2010).

Starostlivosť o každý typ drenáže má svoje špecifiká. Z popisu priebehu operačného výkonu sa sestra oboznámi s lokalizáciou zavedenia jednotlivých drénov. Táto informácia by mala byť súčasťou hlásenia o pacientovi v priebehu ošetrovateľskej a lekárskej vizity. Vo všeobecnosti platí, že úlohou sestry v starostlivosti o drenážne systémy je kontrolovať funkčnosť drénu (napr. podtlak v prípade podtlakovej drenáže). Berieme do úvahy možnosť upchatia drénu krvným koagulom a podobne.

Sestra sleduje množstvo sekrétu pomocou stupnice na fľaši alebo vaku a zaznamená to do dokumentácie k celkovej bilancii tekutín pacienta. Je potrebné venovať pozornosť aj rýchlosti, ktorou sa zberná nádoba alebo vak plnia. Umožní to včas odhaliť pooperačné krvácanie. Veľkosť krvných strát, ako aj charakter drénového obsahu podmieňuje typ a miesto zavedenia drenážneho systému. Napr. po resekcii pečene sa množstvo väčšie ako 50 ml žlče, na piaty pooperačný deň, označuje ako presakovanie žlče (Obročníková, Kuriplachová, Hudaková 2016).

Pri výmene alebo vypustení rezervoáru je rovnako dôležité si všímať aj zápach sekrétu, napr. pri odvádzaní črevného obsahu do drénu. Ak má pacient viac drénov, je potrebné ich označiť aby nedošlo k ich zámene a pod rovnakým označením drény zapísať do dokumentácie (Vytečková 2015).

Pri preväze rany s drénom postupujeme rovnako ako pri akýchkoľvek prevázoch. Používame sterilné nástroje a sterilný materiál. Sestra by mala pacienta poučiť o hygienickom režime s dôrazom na prevenciu kontaminácie, o vhodnej polohe na posteli a opatrnom pohybe, aby nedošlo k extrakcii drénu alebo zalomeniu spojovacích trubíc. O nutnosti nosiť zberné sáčky/fľaše pri chôdzi opatrne a vždy pod úrovňou drénovanej oblasti.

V prípade nízkeho odpadu z drénu sestra v spolupráci s lekárom drén odstráni. Pri tomto výkone používame sterilné pomôcky, dezinfekciu a sterilné krytie. Na niektorých chirurgických pracoviskách sa po vybratí koniec drénu, ktorý bol zavedený v rane odstrihne sterilnými nožnicami a vzorka sa odošle na vyšetrenie kultivácie a citlivosti.

Rovnako ako pri iných ošetrovateľských výkonoch, tak aj ošetrovaniu drénov a drenážnych systémov predchádza umývanie rúk. Patrí k najdôležitejším profylaktickým opatreniam, ktoré bráni v šírení nozokomiálnych nákaz, pretože až 60% nozokomiálnych nákaz je prenesený od zdravotníckeho personálu (*Clean Care is Safer Care: The First Global Challenge of the WHO World Alliance for Patient Safety* 2005).

Profesia sestry sa spoločensky hodnotí veľmi kladne ako dôležitá súčasť zdravotnej starostlivosti. Ľudstvo očakáva, že povolanie sestry bude vykonávať iba vzdelaná osoba, ktorá citlivo vníma chorobu a zmenu zdravotného stavu. Ošetrovateľstvo je mimoriadne náročné povolanie, v ktorom sa spája majstrovstvo odborných úkonov s ochotou pomáhať ľuďom a pracovať v ich prospech. Ošetrovateľská prax je dynamický proces, ktorý sa neustále vyvíja a zdokonaľuje. Popri technických vymoženostiach, ktoré prácu sestrám uľahčujú, a nových vedeckých poznatkoch, ktoré ju zdokonaľujú, citlivý a ľudský prístup k trpiacemu zostane vždy prvoradou zložkou ošetrovateľskej starostlivosti (Farkašová, 2005; Kutnohorská, 2007). Vzdelávanie sestier musí nadobudnúť charakter záväzného programu spoločnosti, pričom jej realizácia sa má uskutočňovať kvalifikovanými pedagógmi. Cieľom výskumu v ošetrovateľstve je zlepšiť ošetrovateľskú starostlivosť so zreteľom na doterajšie poznatky získané v praxi a v doterajšom vývoji teórie ošetrovateľstva. Ošetrovateľský výskum sa tak stáva prínosom pri uspokojovaní potrieb ľudí (Rybárová 2008).

2 VÝSLEDKY PRIESKUMU

So zámerom zvyšovania efektivity vysokoškolského vzdelávania sme realizovali prieskum, ktorého cieľom bolo zistiť rozsah vedomostí a praktických zručností pri starostlivosti o drény a drenážne systémy. Pre zber empirických údajov sme zvolili dotazník vlastnej konštrukcie. Samotnému prieskumu predchádzalo overovanie zrozumiteľnosti dotazníka na vzorke 10 respondentov ako aj žiadosť o súhlas s realizáciou prieskumu. Návratnosť dotazníka bola 67,5%. Získané údaje sme spracovali v programe MS Excel. Prieskumný súbor tvorilo 75 študentov 3. ročníka bakalárskeho stupňa štúdia v odbore ošetrovateľstvo na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove v akademickom roku 2016/2017. V súbore respondentov je 72 žien a 3 muži s priemerným vekom 21 rokov.

Pri analýze získaných údajov sme zistili, že väčšina študentov disponuje základnými vedomosťami o drénoch a drenážnych systémoch a svoje vedomosti hodnotia ako priemerné. Teoretické vedomosti o drénoch a drenážnych systémoch nadobudli predovšetkým na hodinách Chirurgie a chirurgického ošetrovateľstva. Ich vedomosti sú však v oblasti fungovania drénov a spôsobu ich ošetrovania nedostatočné, čo môže byť spôsobené nedostatkom dostupných zdrojov, ktoré by sa tejto problematike venovali. Zistili sme, že aj keď je súčasťou „Záznamníka klinickej praxe“ ošetrovanie Redonovej a Bülauvovej drenáže, 32% študentov pri výmene Redonovej drenáže ešte nespolupracovalo a Bülauovú drenáž ešte ani nevidelo 62,7% študentov. Toto zistenie považujeme za vážny paradox. Správny spôsob ošetrovania preto viac ako polovica študentov neovláda. Príčinou nedostatku zručností v starostlivosti o drény a drenážne systémy u študentov vidíme v absencii príležitosti realizovať takýto ošetrovateľský výkon počas vyučovacieho procesu v prirodzených a laboratórnych podmienkach. Vyučovací proces v laboratórnych podmienkach ohodnotilo 36% študentov známku 3, 32% študentov známku 4 a 16% študentov známku 5. To v konečnom dôsledku znamená, že väčšina študentov vyučovací proces v laboratórnych podmienkach v súvislosti s drénmi a drenážnymi systémami, hodnotí prevažne negatívne. Proces výučby v klinickej praxi až 48% študentov hodnotí známku 3, čo nie je ani dobré, ani zlé. Tento výsledok môže súvisieť s nedostatkom času venovanej tejto problematike v laboratórnych podmienkach. Študent často iba vidí ako sa drén ošetruje a zvyčajne nemá možnosť urobiť tento výkon samostatne.

Výsledky prieskumu nás podnietili skvalitniť vyučovací proces v laboratórnych a prirodzených podmienkach. Pripravili sme edukačný materiál o drénoch a drenážnych

systémoch vo forme PowerPointovej prezentácie, ktorá po splnení všetkých náležitostí bude dostupná na webe Fakulty zdravotníckych odborov PU v Prešove ako edukačný materiál. Zároveň sme pripravili video o ošetrovateľskej starostlivosti o drénoch a drenážnych systémoch voľne dostupné pre odbornú verejnosť na web stránke: <https://www.youtube.com/watch?v=pUA7IVrZX2A> zostrihané v programe Movie Maker. Zároveň pripravujeme odbornú publikáciu, v ktorej budú komplexne spracované kapitoly z chirurgického ošetrovateľstva.

Záver

Profesionálna príprava sestier je jadrom kvalitnej ošetrovateľskej starostlivosti. Vzdelávanie sestier v laboratórnych a prirodzených podmienkach musí reflektovať aktuálne požiadavky študentov, budúcich zamestnávateľov a reálnej klinickej praxe, ktorá sa neustále vyvíja a zdokonaľuje.

Použitá literatúra

1. *Clean Care is Safer Care: The First Global Challenge of the WHO World Alliance for Patient Safety* [online]. 2005. [cit. 2017-2-24]. Dostupné na internete: http://www.who.int/patientsafety/information_centre/ICHE_Nov_05_CleanCare_1.pdf
2. FARKAŠOVÁ, D., a kol. 2005. *Ošetrovateľstvo – teória*. Martin: Osveta, 2005. 215s. ISBN 80-8063-182-4.
3. FRAŠKO, R., 2011. Drény. In: Z. KRŠKA et al., eds. *Techniky a technológie v chirurgických oborech. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing, s. 222-225.
4. KUTNOHORSKÁ, J. 2007. *Etika v ošetrovatelství*. Praha: Grada publishing, 2007. 163 s. ISBN 978-80-247-2069-2.
5. OBROČNÍKOVÁ, A., G. KURIPLACHOVÁ a A. HUDÁKOVÁ, 2016. *Vybrané ošetrovateľské postupy v chirurgických odboroch*. 1.vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov. ISBN 978-80-89721-21-4.
6. RYBÁROVÁ, E., 2008. *Základy výskumu*. 1.vyd. Prešov: Prešovska univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníckych odborov. ISBN 978-80-8068-835-6.
7. ŠANTA, M. a M. MÝTNIK, 2008. Princípy drenáže v chirurgii. In: M. ŠANTA, J. BAČIŠINOVÁ a M. MÝTNIK, eds *Chirurgická propedeutika pre ošetrovateľstvo*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta zdravotníctva s. 169-175.
8. *Výnos Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky zo 17. septembra 2010 č. 12422/2010 - OL, ktorým sa ustanovujú minimálne štandardy pre špecializačné študijné programy, minimálne štandardy pre certifikačné študijné programy a minimálne štandardy pre študijné programy sústavného vzdelávania a ich štruktúra*.
9. VYTEJČKOVÁ, R., 2015. Drény a drenážní systémy. In: R. VYTEJČKOVÁ et al., eds *Ošetrovateľské postupy v péči o nemocné III*. Praha: Grada Publishing, s. 247-257.
10. WECHSLER, J., 2001. Úvod. In: I. ČAPOVE et al., eds *Drény a jejich využití v chirurgických oborech*. Praha: Grada Publisher, s. 11-14.

Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej a grantovej agentúry KEGA č. 029PU-4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy I a II – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu

Kontaktné údaje

PhDr. Terézia Fertalová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1, 080 01 Prešov

Tel. 00421517562462, email: terezia.fertalova@unipo.sk

KOMPARÁCIA POSTOJOV ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA K VYBRANÝM PROSOCIÁLNYM KATEGÓRIÁM PRI PROJEKTOVANÍ IDEY KREOVANIA VLASTNÝCH RODÍN

ATTITUDES COMPARISM OF TEACHING PROFESSION STUDENTS TO SELECTED PROSOCIAL CATEGORIES BY PROJECTING IDEA OF THEIR OWN FAMILY PROCESS CREATING

Tina Katuščáková

Abstrakt

Predložený príspevok prezentuje stručné vývojové tendencie rodiny a ich súvis s postavou učiteľa ako zástupcu rodiča v edukačnom procese. Práca poukazuje na čiastkové výsledky sociologicko-pedeutologického výskumu medzi študentmi učiteľstva o vybraných prosociálnych kategóriách pri kľúčových rozhodnutiach a budúcej tvorbe vlastných rodín. Príspevok apeluje na kvalitu učiteľov ako nositeľov hodnôt a morálnych postojov v rodine a škole.

Kľúčová slova: študenti, učiteľ, postoj, prosociálne, rodina

Abstract

The submitted contribution presents a brief development trends of the family and their contextual relationship in role as teachers - parent's representative in the educational process. The paper draws attention to the partial results of socio-pedeutological research among teachers on selected pro-social categories of key decisions on creation of their own families. The contribution appeals to the quality of teachers as moral value and attitude holders in environment of family and at school.

Key words: students, teacher, attitude, procosial, family

1 VÝVOJOVÉ TENDENCIE V POSTMODERNOM OBDOBÍ

Rodina je primárna sociálna skupina, ktorá v skorom detstve formuje človeka a popri jeho vstupe do školského systému vzdelávania je charakterizovaná ako najvýznamnejší socializačný činiteľ, ktorého determinanty rodinného pôsobenia sú: štruktúra rodiny, úroveň a kvalita ľudských vzťahov, ekonomický štandard, determinant súrodencov, kultúrny štandard a iné. Rodinu chápeme aj ako najintímnejšie prostredie, kde sme autentickí a aj v rámci našich rolí v nej, (za zdravého stavu) sme sami sebou (Hudáková, 2009). Je primárnym prostredím, kde má človek možnosť rozvíjať prosociálne správanie. Učiteľ v edukačnom procese do veľkej miery nadväzuje v rozvoji prosociálneho správania sa u žiakov práve na zručnosti z rodinného prostredia. Zmyslom tohto príspevku je poukázať na vývoj v postojoch študentov učiteľstva k zakladaniu rodín a toho, že oni ako budúci rodičia i učitelia v jednej osobe budú nositeľmi morálnych postojov v rodine i v škole.

Tento príspevok odkazuje na projekt KEGA s názvom „*Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie*“ pod záštitou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. „*Výskum ukázal, že žiaci vo veku 10 až 13 rokov pri riešení konfliktných situácií majú sklon reagovať najčastejšie pasívne, teda buď odvolávaním sa na autoritu rodiča alebo*

učiteľa, od ktorej očakávajú, že za nich konflikt vyrieši, alebo tiež vyhnutím sa konfliktu, únikom od problému. Pozitívnym zistením je, že žiaci v nami vybranej vzorke neuprednostňujú deštruktívne riešenia konfliktov vo forme pomsty, odplaty, agresie a pod (Ferková, 2016, s. 43).“ Práve prvok najčastejšieho odvolávania sa na učiteľa alebo rodiča predikuje potrebu pozitívnych postojov budúcich učiteľov ako k zakladaniu rodín, tak aj ich kvalitného axiologického rozvoja.

Zo sociologickej literatúry a implicitne aj z Ústavy Slovenskej Republiky za základné funkcie rodiny považujeme najmä: biologickú/ reprodukčnú funkciu, ekonomickú funkciu, ochrannú funkciu, emocionálnu funkciu, hedonistickú funkciu a v neposlednom rade je to výchovná funkcia, ktorá je prepojením všetkých ostatných aspektov rodiny, pretože práve v rodine sa dieťa učí ako sa správať v malej sociálnej skupine a následne aj v spoločenskej hierarchii. Výchova je procesom, ktorý sa paralelne odohráva v edukácii, kde sú v interakcii učiteľ – žiak – skupina žiakov rozvíjané morálne kompetencie detí a ich prosociálne správanie. Z postojov budúcich učiteľov je možné predpokladať nimi prezentované postoje voči rodine i ich tendenciu rozvoja morálnych postojov u detí (ako v škole, tak i vo vlastnej rodine).

Charakteristickým rozporom pre dnešný stav postojov študentov k rodine ale aj všeobecne pri rozhodovaní o ich súčasnosti a budúcnosti je protichodný vzťah medzi tradíciou a novosťou. V tomto zmysle markantné a relevantné demografické charakteristiky súčasnej rodiny sú:

- a) *dlhodobý pokles pôrodnosti*,
- b) *zvyšovanie veku prvorodičiek* je znakom rozvinutej infraštruktúry a súčasne prirodzeným javom vo vyspelých spoločnostiach. Súvisí totižto s faktom, že väčšina vysokoškolských študentov sú ženy. Vysokoškoláčky sú špecifickou skupinou, pretože prevažná časť z nich tehotenstvo plánuje a tým ho posúva až do času po skončení štúdií. To znamená, že pôrodnosť prvorodičiek sa oproti minulosti posunula v priemere do veku okolo 24. roku života. Za týchto okolností sa ženám najviac detí rodí vo veku 25 – 29 rokov.
- c) *zvyšovanie počtu detí narodených mimo manželstva*,
- d) *pokles sobášnosti* je prirodzeným znakom liberalizovanej spoločnosti. Aj napriek tomu, že manželstvo je uznávanou inštitúciou, mnoho dnešných párov považuje sobáš a následne manželstvo len za formálnu záležitosť,
- e) *zvyšovanie rozvodovosti*,
- f) *zmena štruktúry rodín* (zvyšuje sa počet neúplných rodín), zmena veľkostí rodín.

Úlohou sociológie ako vraví Bauman (2004, s. 23) „*je úzko sa podieľať na neustálych snahách reartikulácie meniacej sa ľudskej situácie, v ktorej sa nachádzajú stále individualizovanejší jedinci pri svojom úsilí dať svojim životom zmysel a cieľ.*“ O reartikuláciu sociálnej skupiny študentov učiteľstva ide aj v prieniku sociológie s pedeutológiou. To, čo učiteľ zvnútorňuje vo vlastnej rodine sa v podobe výchovných princípov a poňatia výučby objavuje v interakcii so žiakom. Uvedieme ako najhlavnejšie prejavy demokratizácie a individualizácie rodinných vzťahov, pluralizácie rodinných štruktúr a foriem (aj potreba tolerancie rôznorodosti podôb súčasnej rodiny), dynamizácie rodinných vzťahov a ich otvorenosť, rozdielne vzory správania a poznania, súčasne len čiastočné uspokojenie zo vzťahov v rodine, prejavuje sa aj teória chaosu v sociálnych javoch. Postmoderna je pre rodinu obdobie silných rán tradičná a jej vnútorných zmien, je to doba plurality a neistoty, nejednoznačnosti a nejednoty. Je to nie len spoločenská doba, ale aj súbor prejavov ľudstva so súvisom s ich rôznorodými predstavami, názormi, postojmi a spôsobmi života v ich sociálnych vzťahoch. Morálne postoje ovplyvňuje aj hyperrealita (Hauer, 2006), ktorá je príznačná existenciou virtuálneho sveta, popri ktorom je rodina ešte stále oporným

bodom v realite života, aj keď okolité vplyvy a životné situácie sú plné neistoty a bezprincipiálnosti.

Postmodernu, v ktorej sa súčasná rodina a škola nachádzajú možno popísať pojmami ako sú neusporiadanosť, neurčitosť, disharmónia, paradoxnosť, asymetria, diskontinuita, nesystémovosť a chaos (Komiňáková, 2006), pričom prevláda ako v rodinách, tak aj v iných sociálnych štruktúrach a vzťahoch individualizmus a cynizmus. Individualizmus rozoberá nie len Zygmund Bauman (2004), ale aj Norbert Elias (1991) v jeho štúdií *The Society of individuals* (Spoločnosť jednotlivcov) uvádza jeho poňatie vytvárania individualizmu v spoločnosti, ktorý by sme mohli popísať tým, že tak ako spoločnosť utvára individualitu svojich členov, tak oni vytvárajú spoločnosť svojim správaním, kedy naplňajú svoje potreby prostredníctvom spoločenskej siete vzájomných vzťahov. V tomto bode je teda prosociálne správanie sa žiadúce. Vo vzťahu učiteľ - žiak sú transferované a interiorizované hodnoty v interakcii medzi nimi ako zástupný model rodiny prenesený na istý čas na zástupiteľov (učiteľov).

Individuálny dosah postmoderny na axiologickú stránku v postojoch k rodine sa prejavuje človekom postmoderny, ten aj keby sa za postmoderného nepokladal, žije vo svete – Labyrinte a súčasne v kaleidoskopickom svete, kedy sa zmeny dejú rýchlo na základe najmenšieho impulzu a menia nie len obrazec, ale aj výskyt jednotlivých jeho častí a väzieb. Pri takomto „odrazovom mostíku“ je nie len ťažké hľadať zmysel života, ale aj nachádzanie hodnôt. Za predpokladu, že hodnoty sa „rodia“ z potrieb človeka, jeho personálna axiológia je značne poznačená individualizmom a egoizmom vlastných potrieb. V súčasnosti vidíme na trhu s hodnotami aj hodnoty „s marginálnou užitočnou hodnotou (Bauman, 2004, s.13).“ V rodine sa hodnoty spájajú najmä s láskou, pričom môžeme podotknúť, že láska sa vzťahuje k hodnotám, naopak rozum k úžitku. Pri strete lásky a rozumu nastáva boj, ktorý dnes končí prevahou užitočnosti, tá sa stáva hodnotou súčasnosti. Rodina je taktiež vnímaná ako možnosť nachádzania užitočných vecí a sociálnych interakcií. Každý vzťah v rodine aj mimo nej, každé rozhodnutie, postoj i názor je osobná záležitosť a ak je aj radikálne antiracionálna, má každý človek na ňu právo, priam mu musí byť tolerovaná a akceptovaná. Nezáleží ani na tom, či názor a postoj jedného človeka zraní iného v interakcii s ním. Znižuje sa emocionálny koeficient ľudstva, správanie sa ľudí je poznačené myšlienkou „*anything goes*“ a neprihliada sa na povinnosti a zodpovednosť, pokiaľ neprinášajú užitočnosť vo forme osobného zisku či už ide o peniaze a materiálno, alebo prestíž, luxus a spoločenský status.

Špecifickým vplyvom je aj účelovosť morálnych pravidiel dnešného sveta ako prostriedku spoločenskej harmónie. Objavuje sa strata strachu z pristihnutia „pri čine“ – strata zásad morálky, keďže už niet nikoho, kto by sa pohoršoval a aj spoločnosť, ktorá kedysi plnila regulačnú funkciu slušnosti a morálky sa dnes stráca v nezáujme individualít. Tendencia zvyšovania autonómnosti a autenticity jedinca súvisí s často skloňovanou otázkou slobody, často pochopenej obsahom pojmu anarchia. V globalizovanej spoločnosti, totižto je prirodzeným faktom prístup k inakosti a sú prítomné spoločenské procesy, ktoré sú vnímané ako seba samých poháňajúce, samovoľné a nepravidelné, ktoré nikto nekontroluje a už vôbec nie ich výsledky; tým sa vytvára priestor pre nové predefinované „zjavy“ v spoločenskom a rodinnom živote. Samozrejme tento proces je možný na základe ekonomickej, environmentálnej a kultúrnej globalizácie, ktorá používa na svoje „vyjadrenie sa“ média a komuniké sa naplňa novými a hlavne rozmanitými normami, vzormi a hodnotami.

Ďalším vplyvom postmoderny je fakt, že deti v rodine pociťujú nedostatok citu, čo súvisí s nerozvinutými emocionálnymi kompetenciami rodičov, ale aj ich pracovnou vyťaženosťou.

V súvislosti s napísaným môžeme sledovať slabnutie partnerských vzťahov a väzieb. Zo záväzkov a zväzkov „až do konca života“ sa stali zmluvy, ktoré sú platné pokiaľ sú výhodné; tieto zmluvy sú vypovedané za situácie, kedy niektorý z partnerov nadobudne dojem, že ukončenie ich zmluvy a nevytvorenie inej je pre neho výhodnejšie. Dnešok teda reprezentujú konzumné vzťahy. Emocionálny a axiologický konzum je opakom prosociálneho postoja. Dieťa sa v takejto nestabilite namáhavejšie učí prosociálnemu správaniu, preto je podstatné to, akých učiteľov a s akými postojmi voči trvalým záväzkom, zodpovednosti atď. žiak má.

2 METÓDOLÓGIA A ANALÝZA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Ako nástroj sme použili štruktúrovaný 17 položkový dotazník (zostavený otázkami na jednoduchý, viacnásobný výber a poradovú hierarchiu). Použili sme zámerný výber respondentov – študenti učiteľstva v aktívnom štúdiu. Výskum sme v roku 2009 realizovali na Fakulte humanitných a prírodných vied Prešovskej Univerzity v Prešove, kde výskumnú vzorku tvorilo 100 respondentov ($n_1=100$; 58 žien a 42 mužov). Vekovo sa respondenti pohybujú od 17 do 26 rokov. V roku 2016 sme realizovali zber dát na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde výskumnú vzorku tvorilo 142 respondentov ($n_2=142$; 122 žien a 20 mužov). Vekovo sa respondenti pohybujú od 18 do 30 rokov. Celkový počet respondentov bol $n=242$.

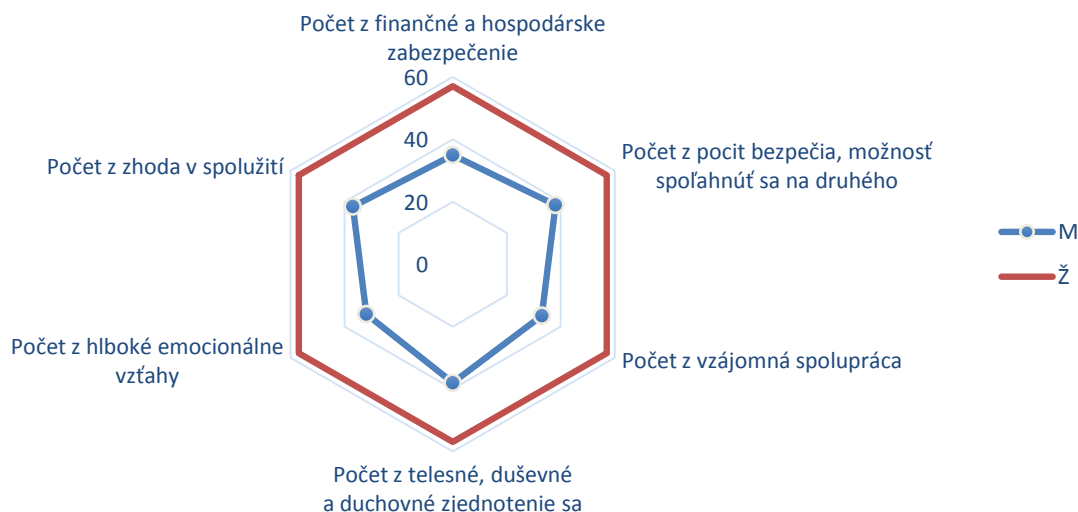
Jedným z čiastkových cieľov výskumu v roku 2009 bolo: „Zistiť prosociálnosť názorov a postojov študentov a analyzovať výsledky výskumu zameraného na názory a postoje k partnerskému spolužitiu, manželstvu, rodičovstvu, rodine.“ Pričom v súčasnej komparácii predpokladáme, že:

H1 Finančné a hospodárske zabezpečenie bude pre študentov učiteľstva pre výber partnera podstatnejšie, než iné uvedené prosociálne prejavy.

H2 Muži viac než ženy za príčinu pre ukončenie partnerského vzťahu budú uvádzať sexuálne nezhody.

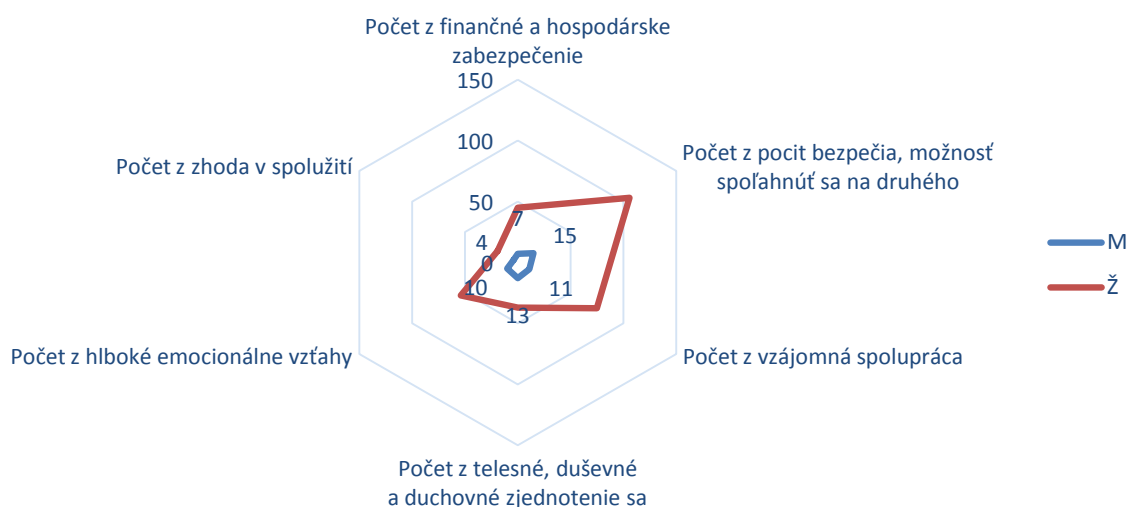
H3 Predpokladáme, že medzi študentmi z roku 2009 (generácia Y) a študentmi z roku 2016 (generácia Z) budú viditeľné rozdiely v dôležitosti prosociálnych atribútov človeka pre výber partnera.

V dotazníkovej otázke č. 3 sme sa pýtali: „Čo je podľa Vás v partnerstve najdôležitejšie? Označte poradie troch hodnôt!“ Na výber mali odpovede: finančné a hospodárske zabezpečenie; pocit bezpečia, možnosť spoľahnúť sa na druhého; hlboké emocionálne vzťahy; vzájomná spolupráca a podpora; zhoda v spolužití; telesné, duševné a duchovné zjednotenie sa. Jednotlivým označeniam poradia sme priradili váhovú kategóriu, pričom sme do úvahy brali pre výskumnú vzorku odlišene ženy od mužov súčet váhových hodnôt jednotlivcov pre danú kategóriu. U žien nastal štatisticky málo pravdepodobný jav, a to, že všetky kategórie aj po váhovom prepočte získali rovnako 57 bodov (graf č.1), a teda sme nemohli vyhodnotiť hypotézu H1. V porovnaní mužov a žien v roku 2009 možno vidieť len mierne odchýlky rozptylu odpovedí, môžeme však skonštatovať, že finančné a hospodárske zabezpečenie je pre mužov spolu so zhodou v spolužití a pocitom možnosti spoľahnúť sa na druhého silnejšie, než kategórie hlbokých emocionálnych vzťahov a vzájomnej spolupráce.



Graf č.1. Nominálne hodnoty preferovaných mravných hodnôt študentov učiteľstva FHPV - PU v roku 2009.

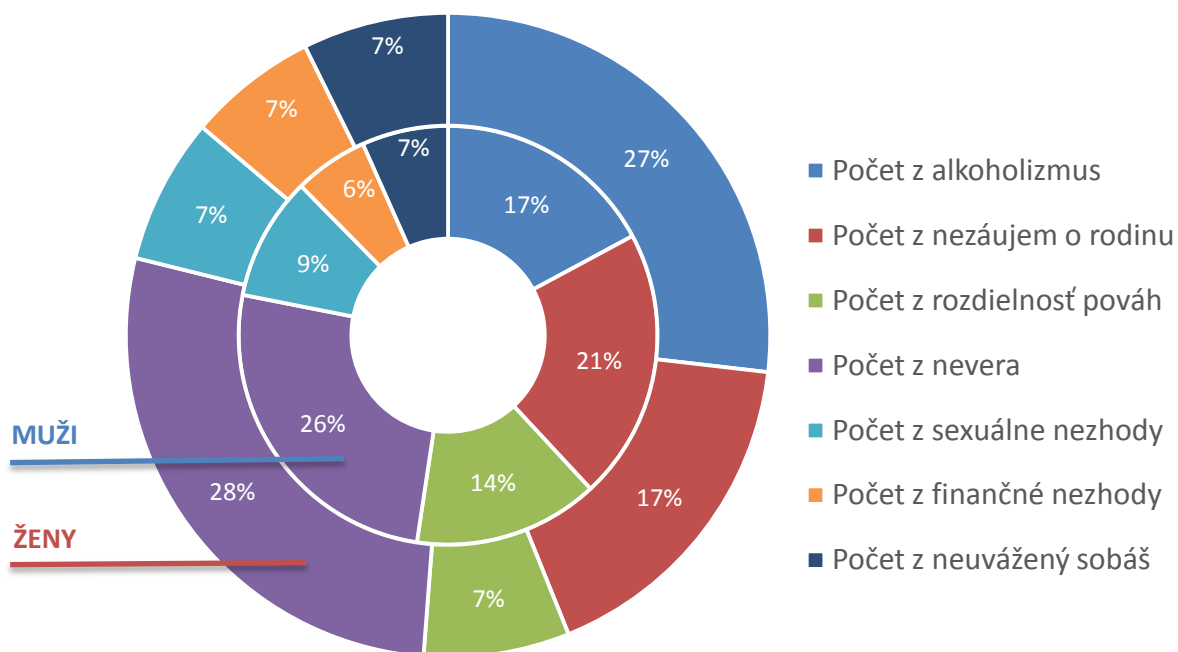
Výsledky z roku 2016 (graf č.2) naznačujú zmenu prioritizácie jednotlivých kategórií pre výber partnera. Vo výberovej vzorke bola silnejšie zastúpená ženská zložka študentiek, a preto je na prvý pohľad vidno nepomer v nominálnych hodnotách jednotlivých kategórií, na druhej strane je vo výsledkoch výskumu dôležitejší samotný rozptyl hodnôt na základe poradových hierarchií v dátach. Zmeny nastali v porovnaní s rokom 2009 ako u žien, tak aj u mužov. U žien sa vo výraznej miere znížili ako priority zhoda v spolužití, finančné a hospodárske zabezpečenie i telesné, duševné a duchovné zjednotenie sa, pričom výrazné ostali pocit bezpečia, možnosti spoľahnúť sa na druhého a vzájomná spolupráca. U mužov sa takmer vycentrovaný rozptyl hodnôt taktiež zmenil smerom k pocitu bezpečia a možnosti spoľahnúť sa na toho druhého a k vzájomnej spolupráci. Oboje odkazuje na zväčšenú potrebu prosociálnych postojov a správania sa v partnerstve. Možno konštatovať, že hypotéza H1 sa nám ani v roku 2016 nepotvrdila – ani u študentov, ani u študentiek, ani v celkovej štatistike. Miera finančnej závislosti žien trendovo klesá už niekoľko desaťročí, a teda môžeme predpokladať, že tento aspekt nie je už tak nosný pre výber partnera ako v minulosti.



Graf č.2. Nominálne hodnoty preferovaných mravných hodnôt študentov učiteľstva PdF - UK v roku 2016.

Potvrdila sa nám však hypotéza H3, ako môžeme vidieť na rozptyloch odpovedí študentov a študentiek, objavuje sa zúženie priorít smerom k vybraným prosociálnym kategóriám. Ide najmä o zodpovednosť a spoľahlivosť partnera v odpovedi pocit bezpečia, možnosť spoľahnúť sa na druhého a ide o pomoc a kooperáciu v odpovedi vzájomná spolupráca.

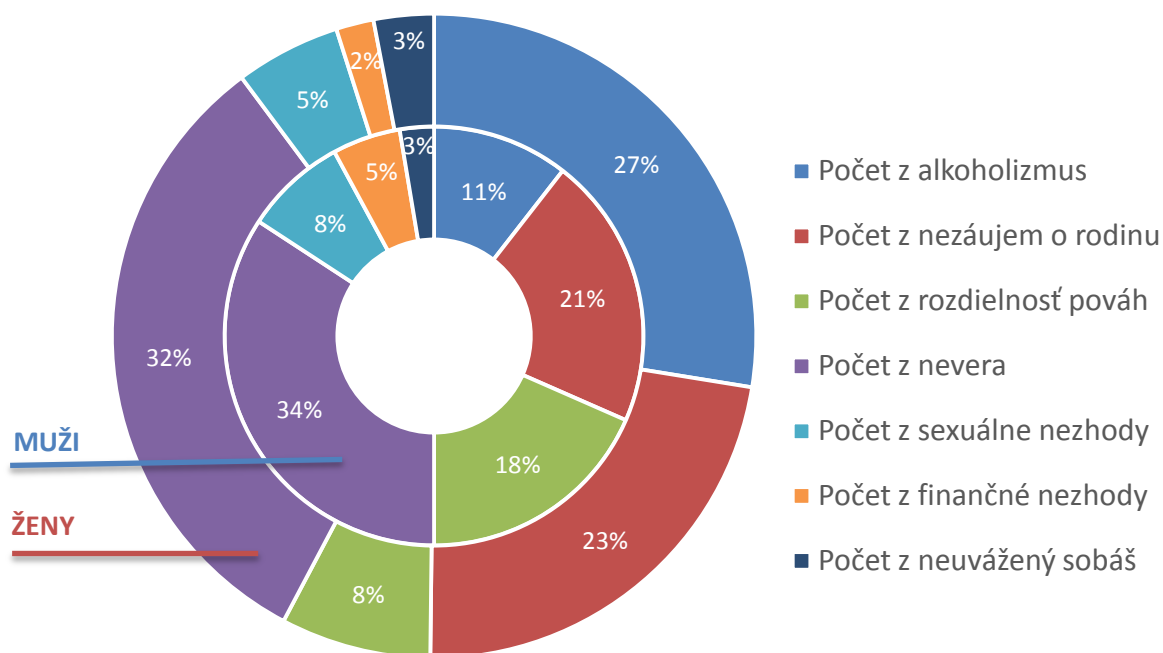
V dotazníkovej otázke č. 8 sme sa pýtali: „Uved’te príčinu, pre ktorú by ste sa s partnerom rozišli!“ Na výber mali odpovede (bol možný viacnásobný výber): alkoholizmus; nevera; rozdielnosť pováh; nezáujem o rodinu; sexuálne nezhody; neuvážený sobáš; finančné nezhody. (Otázka obsahovala aj možnosť otvorene napísať iné príčiny, avšak po obsahovej analýze vyplynulo, že respondenti vyplňajúci bod iné majú potrebu agitovať proti rozvodu, a teda by hľadali cesty uzmierenia. Pre účely tohto príspevku to preto ďalej neuvádzame.) Otázka na príčiny, pre ktoré by študenti zvažovali rozvod bola položená zámerne, pre zisťovanie neprípustného nesociálneho alebo až asociálneho správania sa, ktoré študenti nie sú ochotní akceptovať. Odráža to ich postoj k sociálnej interakcii medzi partnermi, a teda v negatívnom zmysle poukazuje na komplexne chýbajúce prosociálne postoje a správanie. V roku 2009 u študentiek (graf č.3) boli najčastejšie príčiny voľby rozvodu nevera (28%), alkoholizmus (27%) a nezáujem o rodinu (17%). A u mužov – študentov najčastejšími boli zhodné tri, aj keď s nižším percentuálnym zastúpením. Hypotéza H2 sa v roku 2009 signifikantne nepotvrdila – rozdiel medzi mužmi a ženami pri danej kategórii bol v prepočte na percentá 2%. Zaujímavéjšie je zistenie, že muži považujú rozdielnosť pováh (14%) až za dvojnásobne dôležitejšiu než ženy (7%) a podobne je nezáujem o rodinu u mužov (21%) silnejší argument na rozvod ako u žien (17%). Ako podporný zdroj dát aj graf č.3 poukazuje na vyvrátenie hypotézy H1, keďže finančné nezhody sú medzi percentuálne najslabšie vybranými odpoveďami.



Graf č.3 Percentuálne hodnoty postojov študentov učiteľstva FHPV- PU v roku 2009 k neprípustnému nesociálnemu správaniu.

Porovnanie vyhodnotených dát z roku 2016 v grafe č.4 poukazuje na percentuálne preskupenie jednotlivých možností pre podanie žiadostí o rozvod. Môžeme skonštatovať, že nastali isté zmeny medzi generáciou študentov z roku 2009 a generáciou študentov v roku

2016, a to že u žien sa len zvýšil percentuálny podiel rovnakých troch najčastejších odpovedí: nevera alkoholizmus (32%) a nezáujem (27%) o rodinu (23%). Dokonca sa znížil percentuálny podiel príčiny finančné nehody (zo 7% na 2%). U mužov nastal presun najčastejšie vybraných dôvodov pre rozvod nasledovne: najčastejšie uvedená nevera 34% (v roku 2009 len 26%), druhá najčastejšia odpoveď nezáujem o rodinu 21% (v roku 2009 rovnako 21%) a tretia rozdielnosť pováh 18% (v roku 2009 14%). Pokles u mužov ako dôvod ukončenia partnerského vzťahu zaznamenal alkoholizmus (zo 17% na 11%). Za zmienku stojí zmena dôležitosti finančnej zhody, ktorá sa u žien v roku 2016 znížila na 2% z v roku 2009 pôvodných 7%.



Graf č.4 Percentuálne hodnoty postojov študentov učiteľstva PdF- UK v roku 2016 k neprípustnému nesociálnemu správaniu.

Okrem zvýšenia citlivosti mužov na neveru a zníženia citlivosti mužov na alkoholizmus u partneriek možno konštatovať, že nedošlo k výraznejším významným posunom medzi generáciou Y a generáciou Z v rámci výberovej vzorky respondentov. Pre nízky počet respondentov sa samozrejme výsledky nedajú zovšeobecniť na celú populáciu univerzitných študentov učiteľstva a bolo by potrebné daný výskum uskutočniť v širšom meradle a upraveným dotazníkom po zapracovaní ďalších možností projektovania ich vlastných rodín, respektíve foriem spolužitia.

3 DISKUSIA

Možno skonštatovať, že postoje budúcich učiteľov k tvorbe, obsahu a forme ich budúcich rodín do veľkej miery odkazujú na to, aké morálne hodnoty a postoje budú v rámci svojej učiteľskej profesie komunikovať svojim žiakom v triede, ale i deťom v rodine. Často skloňované ľudské potreby po prosociálnom správaní sa iných voči nim odkazujú na oveľa hlbší problém v spoločnosti, a to, že tam, kde je potreba – tam je nedostatok hodnoty komplexne, nie len na strane prijímateľa. A teda, pokiaľ respondenti určovali ako najdôležitejšie pocit bezpečia (dôvera / dôveryhodnosť), možnosť spoľahnúť sa na toho druhého (spoľahlivosť a zodpovednosť) a vzájomnú spoluprácu (pomoc, altruizmus, kooperácia a prosociálnosť), ukrývajú sa za nimi pozitívne charakterové vlastnosti, ktoré je

potrebné rozvíjať ako u seba (učiteľa), tak aj u žiakov (detí). Súvis partnerstva medzi mužom a ženou a učiteľa vo vzťahu k žiakovi vidíme v zmysle Buberovho vzťahu Ja a Ty. Tam kde má byť učiteľ facilitátorom pri objavovaní sveta ako po výchovnej, tak po vzdelávacej stránke, tam má byť pre žiaka partnerom a vice versa. Pozitívnym zakončením príspevku je to, že učitelia majú možnosti metodicky rozvíjať prosociálne zručnosti a kompetencie u žiakov širokou variétou aktivít a činností. V závere možno pripomenúť fakt, že pri zmene morálnej orientácie generácií je potrebná aktualizácia výchovného prístupu.

Použitá literatúra

1. BAUMAN, Z. *Individualizovaná spoločnosť*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1195-X.
2. ELIAS, N. *The Society of Individuals*. Oxford: vyd. M. Schröter, 1991. ISBN 978-1-906359-07-2.
3. FERKOVÁ, Š. *Možnosti diagnostiky morálneho usudzovania detí a dospelých*. In: Prevencia. - Roč. 15, č. 1 (2016), s. 43-50. ISSN 1336-3689.
4. HAUER, T.: J. Baudrillard a postmoderní hyper-realita. In: Medzi modernou a postmodernou II. Partikularita a univerzalita človeka a spoločnosti. Red. Dudinský, V. – Lačný, M Prešov: Privatpress. 2006. s 285-290. ISBN 80-89215-05-X.
5. HUDÁKOVÁ, T. *Vývojové tendencie rodiny v postmodernej dobe*. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove. 2009. Diplomová práca.
6. KOMIŇÁKOVÁ, L.: *Postmoderna a komplexita*. In: Medzi modernou a postmodernou II. Partikularita a univerzalita človeka a spoločnosti. Red. Dudinský, V. – Lačný, M Prešov: Privatpress. 2006. s 87-91. ISBN 80-89215-05-X.
7. SINGLY, F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999.
8. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR: *Štatistická ročenka Slovenskej republiky 2014*. Bratislava: Veda, 2014. ISBN 978-80-224-1405-0.
9. *Ústava Slovenskej Republiky* č. 460/1992 Zb. Zákon Národnej rady Slovenskej republiky č. 63/1993 Z. z. o štátnych symboloch Slovenskej republiky a ich používaní. Ústavný zákon č. 23/1991 ZB., ktorým sa uvádza Listina základných práv a slobôd. Bratislava: Poradca, 2006. ISBN 80-08-02646-4.

Kontaktné údaje

Mgr. Tina Katuščáková, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Moskovská 3, 81334 Bratislava

Slovenská Republika

Tel: +421910144498

email: tina.katuscakova@uniba.sk

DIDAKTICKÁ VYBAVENOST UČEBNIC PRO TEMATICKÝ OKRUH LIDÉ A ČAS V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

DIDACTIC CAPABILITIES OF TEXTBOOKS IN THE FIELD PEOPLE AND TIME IN A PRIMARY SCHOOL

Ondřej Šimik

Abstrakt

Príspevok popisuje výzkum didaktické vybavenosti 11 vlastivědných učebnic z 6 nakladatelství určených pro 4. a 5. ročník pro tematický okruh Lidé a čas. Celkový koeficient didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic dosáhl hodnot od 61,1 % (Fraus) do 43,1 % (Alter). Rozdíly v didaktické vybavenosti mezi zkoumanými učebnicemi existují, avšak až na výjimečné případy se tyto rozdíly neprokázaly jako statisticky významné, a to ani mezi ročníky. Jako nejsilnější stránka didaktické vybavenosti učebnic se jeví obrazové komponenty (přes 80 %), naopak verbální komponenty (45,8 %), resp. aparát řídící učení (47,4 %) se jeví jako nejslabší. Didaktická vybavenost zkoumaných učebnic pro dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je velmi podobná a nebude nejspíše rozhodujícím kritériem pro jejich výběr učiteli.

Klíčová slova: didaktická vybavenost, učebnice, Vlastivěda, Člověk a jeho svět, primární škola, výzkum

Abstract

The paper describes the research of didactic capabilities of 11 textbooks from 6 publishing houses designed to the 4th and 5th class for the thematic field People and Time. The total value of didactic capabilities of the textbooks studied ranged from 61.1 % (Fraus) to 43.1 % (Alter). There are differences in didactic capabilities between the textbooks studied, but only in exceptional cases these differences did not prove statistically significant, even between classes. Visual components (over 80 %) appear as the strongest aspect of the didactic capabilities of the textbooks, while verbal components (45.8%), respectively the management learning components (47.4%) seems to be the weakest. The didactic capabilities of the researched textbooks for the historical part in the educational field Man and His world are very similar and will probably not be the decisive criterion for their choice by teachers.

Key words: didactic capabilities, textbook, Homeland study, Man and His World, primary school, research

1 TEORETICKÝ ÚVOD

Didaktickou vybavenost považujeme za jednu z **důležitých funkcí učebnice** (viz např. Průcha, 2013), která se zabývá jednak **prezentací učiva** (vzdělávacího obsahu) – ať již verbálně či nonverbálně, ale rovněž do jisté míry předurčuje **řízení vyučování** a učení a také **organizuje edukační proces** při používání učebnice. Jinak řečeno, je to právě didaktická vybavenost, která odlišuje právě učebnici od např. odborného vědeckého textu. Učebnice tak svým charakterem řadíme mezi materiálně didaktické prostředky, neboť jejich prostřednictvím se žáci mohou „chopit“ vzdělávacího obsahu a skrze činnosti s ním (učební úlohy) dosahovat vytyčených edukačních cílů.

Výzkumy didaktické vybavenosti učebnic jsou relativně hojné, zvláště v diplomových a disertačních pracích. **Většinou** jsou však zaměřeny na měření didaktické vybavenosti učebnic pro předměty na **2. stupni ZŠ** – např. v chemii (Banýr, 2005 nebo Kramářová, 2009), přírodopisu (Jůvová, 2006 nebo Smutková 2012), zeměpisu (Janoušková, 2008 a 2009), občanské výchovy (Jakubcová, 2012). **Didaktickou vybavenost dějepisných učebnic** zkoumali např. Tannenbergová (2009), Janková (2012) nebo Solnička (2009). Průcha (2006, s. 13) uvádí u některých učebnic dějepisu **koeficient celkové didaktické vybavenosti relativně nízký** (33 – 44%), Tannenbergová (2009, s. 67 a 73) u novějších učebnic dějepisu v 6. a 7. ročníku hodnoty 58-91%, resp. 55-97% (7. ročník), což svědčí o velkých rozdílech mezi zkoumanými učebnicemi.

Výzkumy, které by měřily přímo didaktickou vybavenost **vlastivědných učebnic pro primární školu**, není mnoho, naopak **jsou řídké** (týkají se starších výzkumů) – např. Průcha (1998, s. 96) publikuje výsledky výzkumu z 80. let minulého století, kdy byly zkoumány celé soubory učebnic pro 2. – 8. ročník ZŠ (mezi nimi i učebnice Vlastivědy). Průměrné hodnoty pro 4. ročník dosahovaly **37%** a pro 5. ročník **42,2%** (E). Novější výzkumy didaktické vybavenosti vlastivědných učebnic pro 1. stupeň absentují. Výsledky našeho empirického šetření popsané v této kapitole tak pomohou rozšířit obraz o didaktické vybavenosti učebnic pro primární školu, konkrétně pro vzdělávací okruh Lidé a čas, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. V následujícím textu si nejprve popíšeme metodologii výzkumného šetření a poté již budeme analyzovat jeho výsledky, nejprve srovnáme celkový koeficient didaktické vybavenosti a poté budeme komparovat jeho dílčí složky (komponenty).

2 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Existují různé metody měření didaktické vybavenosti (srov. Maňák, 2006, Sikorová, 2007), avšak asi nejčastěji používanou je zřejmě Průchova metoda měření (viz Průcha, 1998, s. 141-143) nebo Průcha (2006, s. 12-14), jež se zaměřuje na **36 faktorů**, které mají vliv na celkovou didaktickou vybavenost učebnice. Tuto metodu jsme použili i při vlastním výzkumném šetření v této kapitole. Podrobněji jsme metodu měření didaktické obtížnosti popsali také v naší publikaci (viz Šimik, 2014, s. 25). Připomeňme jen, že princip metody spočívá v tom, zda se daný komponent vyskytuje (bez ohledu na četnost výskytu), nebo nevyskytuje v dané učebnici.

Cíle výzkumného šetření didaktické vybavenosti učebnic (či jejich části) obsahující dějepisné učivo (pro tematický okruh Lidé a čas) jsme si stanovili následovně:

- 1) **zjistit a porovnat celkový koeficient didaktické vybavenosti** vybraných učebnic (či jejich části) pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas;
- 2) **srovnat míru didaktické vybavenosti** u vybraných učebnic (či jejich části) pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas **z hlediska ročníku**;
- 3) **porovnat závislosti mezi jednotlivými složkami didaktické vybavenosti** u vybraných učebnic (či jejich části) pro 4. a 5. ročník určených pro tematický okruh Lidé a čas.

Výzkumným vzorkem bylo celkem 11 učebnic (vydané v letech 2008 – 2012) z 6 nakladatelství, které splňovaly následující 4 kritéria: a) **obsahují historické (dějepisné) učivo**; b) deklarují zpracování **v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět**; c) **existence učebnic pro celé druhé období vzdělávání** v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (tedy pro 4. i 5. ročník); d) byla jim udělena **schvalovací doložky MŠMT** (k počátku roku 2015). Analyzovány tak byly učebnice nakladatelství Alter, Didaktis, Fraus, Nová škola, Prodos a SPN (konkrétně viz bibliografie).

Výzkumné šetření mělo **deskriptivně-relační charakter** za použití **kvantitativní metodologie**. Pro výpočty závislosti jsme používali **Pearsonův koeficient korelace**, resp. pro srovnání, zda se jednotlivé četnosti významně odlišují od průměru (teoretických četností)

jsme používali **test nezávislosti (chí-kvadrát)**. Data byla zpracována pomocí programu Excel 2010, kde jsme prováděli rovněž statistické výpočty.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Pokud analyzujeme **učebnice nakladatelství jako celek**, pak **nejvyšší hodnotu koeficientu didaktické vybavenosti (E)** mají učebnice nakladatelství **Fraus** (61,11 %; 22b ze 36b). Další tři nakladatelství dosáhla relativně malého odstupu (do 5 %) - SPN (59,72 %; 21,5b), Prodos (58,33 %; 21b) a Didaktis (56,94 %; 20,5b). Učebnice nakladatelství Nová škola mají o něco nižší koeficient, ale stále dosahuje hodnoty nad padesát procent (52,78 %; 19b). Větší (ale stále statisticky nevýznamný rozdíl - viz níže - vykázaly učebnice nakladatelství Alter (jen 43,08 %; 15,5b). Výsledky jsou tedy poměrně homogenní (rozdíl 7 bodů), tzn., že **celkové hodnoty didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic jsou podobné** (podrobněji si ukážeme níže). To potvrzuje i **malá směrodatná odchylka** ($SD = 2,61$) a **nízký variační koeficient** (11 %), což mj. vypovídá o relativní spolehlivosti aritmetického průměru. Ten dosáhl hodnoty téměř 20 bodů (z 36 možných), tj. 55%. Celkový koeficient didaktické vybavenosti (E) zkoumaných učebnic je znázorněn v tabulce 17. Znaménka +, - znamenají nadprůměrný, podprůměrný počet bodů.

Učebnice (nakladatelství a ročník)	Počet bodů (max. 36)	Koeficient E (max. 100%)	Rozdíl od celkového průměru (20 b; E=55%); CHI-TEST (p)
DIDAKTIS 5	23	63,89%	0,431(+)
FRAUS 4	22	61,11%	0,586 (+)
FRAUS 5	22	61,11%	0,586 (+)
SPN 4	21	58,33%	0,761 (+)
SPN 5	21	58,33%	0,761 (+)
NOVÁ ŠKOLA 5	21	58,33%	0,761 (+)
PRODOS	21	58,33%	0,761 (+)
DIDAKTIS 4	18	50,00%	0,685 (-)
NOV ŠKOLA 4	17	47,22%	0,521 (-)
ALTER 5	17	47,22%	0,521 (-)
ALTER 4	14	38,89%	0,177 (-)

Tabulka 1: Celkový koeficient didaktické vybavenosti u jednotlivých učebnic

Zjišťovali jsme také, zda se **didaktická vybavenost jednotlivých učebnic statisticky významně liší od průměrné hodnoty** (tzn. 19,72b., resp. $E = 55,06\%$). Výsledky ukazuje tabulka 2. K vyhodnocení jsme použili **test nezávislosti chí-kvadrát**. Z výsledků je patrné, že při srovnání průměrné hodnoty koeficientu E (celková didaktická vybavenost) a hodnot E u učebnic dle nakladatelství jako celku, **není rozdíl statisticky významný** (hodnota $p > 0,05$; měřeno na hladině významnosti $\alpha=0,05$; rozdíl mezi průměrnou hodnotou a nejvyšší, resp.

nejnižší hodnotou koeficientu didaktické vybavenosti je pouze cca 12%, resp. 8%). Dokonce ani učebnice Alter s na první pohled výrazně nižším koeficientem nevykázaly statisticky významnou odchylku od průměrné hodnoty všech zkoumaných učebnic (tzn. 19,72 bodů, tj. 55,06 %). Znaménko + v závorce symbolizuje nadprůměrnou hodnotu, resp. – podprůměrnou, avšak odchylky od průměru nejsou statisticky významné.

Nakladatelství	SPN	N. ŠKOLA	DIDAKTIS	FRAUS	ALTER	PRODOS
CHI-TEST (p;0,05)	0,699 (+)	0,776 (-)	0,827 (+)	0,468 (+)	0,147 (-)	0,699 (+)

Tabulka 2: Srovnání hodnoty koeficientu didaktické vybavenosti (od průměru) za učebnice jednotlivých nakladatelství jako celku

Statistické porovnání koeficientu didaktické vybavenosti mezi jednotlivými učebnicemi až na jeden případ rovněž nepotvrdilo významné rozdíly. Výsledky ukazuje maticová tabulka (tab. 5). Statisticky významný rozdíl (na hladině významnosti 0,05) se projevil **pouze mezi učebnicí Alter pro 4. ročník a učebnicí Didaktis pro 5. ročník** ($p=0,034$). Učebnice Alter pro 4. ročník je jedinou i ve srovnání se zbývajících učebnicemi, kde se rozdíl v bodech didaktické vybavenosti blíží statisticky významnému rozdílu ($p<0,05$).

Následující tabulka ukazuje **dílčí koeficienty didaktické vybavenosti celkem za všechny** zkoumané učebnice a zároveň **i učebnic jako celku za jednotlivá nakladatelství**. Tučně jsou vyznačeny nejvyšší hodnoty v daném koeficientu didaktické vybavenosti.

	E1 (aparát prezentace učiva)	E2 (aparát řídicí)	E3 (aparát orientační)	Ev (verbální komponenty)	Eo (obrazové komponenty)
FRAUS	57,14%	55,56%	100,00%	51,85%	88,90%
SPN	64,29%	50,00%	75,00%	48,15%	88,90%
PRODOS	78,57%	38,89%	75,00%	48,15%	88,90%
DIDAKTIS	64,29%	50,00%	62,50%	46,30%	88,90%
N. ŠKOLA	60,71%	44,44%	62,50%	44,44%	77,80%
ALTER	39,29%	41,68%	62,50%	37,04%	66,11%

Tabulka 3: Srovnání dílčích koeficientů didaktické vybavenosti dle příslušného aparátu, resp. typu komponent

V následující tabulce (4) je statistické **srovnání dílčích koeficientů** didaktické vybavenosti **od celkového průměru za všechna zkoumaná nakladatelství**. Opět jsme použili test nezávislosti (chí-square test). Z tabulky lze vidět, že **statistická významnost nebyla potvrzena u žádného nakladatelství v žádném dílčím koeficientu** (ani jedna hodnota v tabulce není menší než 0,05). Pokud je hodnota p (čísla v tabulce) rovna 1, znamená to, že v daném koeficientu se počet získaných bodů u učebnic daného nakladatelství rovná celkovému

průměru všech nakladatelství v příslušném dílčím koeficientu didaktické vybavenosti. Čím se hodnota blíží 1, tím se hodnota konkrétního koeficientu u daného nakladatelství blíží průměrné hodnotě všech nakladatelství, čím je naopak menší (blíží se nule), tím se více liší od průměrných hodnot. Symbolem + v závorce jsme naznačili, zda dané nakladatelství dosáhlo vyššího průměrného počtu bodů za daný koeficient, symbolem - (mínus) nižšího. **Žádný z rozdílů se však neukázal jako statisticky významný.** Tučně jsme zvýraznili největší rozdíly.

od průměru (hodnota v závorce)	E1 prezentace učiva (17b)	E2 řídicí (16,83b)	E3 orientační (5,83b)	E verbální (24,83b)	E obrazové (14,83b)
SPN	0,783 (+)	0,783 (+)	0,923 (+)	0,822 (+)	0,578 (+)
N. ŠKOLA	1	0,844 (-)	0,657 (-)	0,873 (-)	0,729 (-)
DIDAKTIS	0,783 (+)	0,783 (+)	0,657 (-)	0,974 (+)	0,578 (+)
FRAUS	0,786 (-)	0,455 (+)	0,113 (+)	0,542 (+)	0,578 (+)
ALTER	0,109 (-)	0,664 (-)	0,657 (-)	0,346 (-)	0,156 (-)
PRODOS	0,146 (+)	0,500 (-)	0,923 (+)	0,822 (+)	0,578 (+)

Tabulka 4: Statistické srovnání koeficientů didaktické vybavenosti od celkového průměru

Data z tabulky 4 bychom mohli interpretovat např. takto: **učebnice nakladatelství Alter** dosahují podprůměrných hodnot ve všech dílčích koeficientech, rozdíly však přesto od celkového průměru učebnic všech nakladatelství nejsou statisticky významné; **učebnice nakladatelství SPN** ve všech dílčích koeficientech vykazují nadprůměrné hodnoty, avšak jsou velmi podobné od průměru učebnic všech nakladatelství; **učebnice nakladatelství Prodos** dosahují vyššího nadprůměru v koeficientu prezentace učiva, mírně podprůměrné jsou v koeficientu aparátu řídicího učení; **učebnice nakladatelství Nové školy** dosahují kromě koeficientu aparátu prezentace učiva v ostatních koeficientech podprůměrných hodnot, avšak hodnot velmi blízkých se celkovému průměru.

Analyzovali jsme také **statistickou závislost celkového koeficientu didaktické vybavenosti učebnic (E) na jednotlivých dílčích koeficientech** (Ev, Eo, E1, E2, E3). K výpočtu byl použit **Pearsonův korelační koeficient**, který ukazuje, jak se podílejí jednotlivé hodnoty dílčího koeficientu na hodnotě celkového koeficientu. Čím vyšší číslo v tabulce u daného dílčího koeficientu didaktické vybavenosti, tím více je tímto koeficientem ovlivněna celková didaktická vybavenost.

Z tabulky 5 je zřejmé, že s celkovým koeficientem didaktické vybavenosti učebnice (E) **korelují více verbální komponenty**, než obrazové (ale to je způsobeno tím, že četnost verbálních je vyšší) - oba dílčí koeficienty se logicky přímo promítají na celkovém koeficientu, neboť ten z nich vychází (podobně tomu je i u koeficientů E1, E2 a E3). Spíše zajímavé je zjištění, které koeficienty mají **mezi sebou nízkou závislost**. Jedná se o **prezentaci učiva ve vztahu k aparátu řídicímu učení, resp. orientačnímu**. Zde se ukazuje výraznější rozdíl mezi aparátem orientačním a řídicím učivo, jinak řečeno, **učebnice mají**

zpravidla nadprůměrný orientační aparát (jako obsah, členění kapitol), ale prezentace učiva a zejména aparát řídící učení (žáka) je na slabší úrovni.

PEARSON Korelační test	Ev (verbální)	Eo (obrazové)	E1 (prezentace učiva)	E2 (řídící učení)	E3 (orientační)	E (celkem)
Verbální	x	0,655	0,678	0,811	0,805	0,951
Obrazové		x	0,807	0,547	0,467	0,843
E1 (prezentace učiva)			x	0,263	0,278	0,783
E2 (řídící učení)				x	0,770	0,781
E3 (orientační)					x	0,740
E celkem						x

Tabulka 5: Srovnání závislosti dílčích koeficientů didaktické vybavenosti na koeficientu celkovém

Existuje tedy pouze **nízká závislost aparátu prezentace učiva na aparátu řídícím učení a zejména orientačním**. Jinak řečeno, to, že se v učebnici dobře orientuje, neznamena, že by byla stejně kvalitní i prezentace učiva a aparát řídící učení. Zde se nejvíce projevila **absence položek týkající se cílů pro žáky a řešených příkladů**. Neplatí tedy, že by kvalitní orientační aparát měl vliv na aparát řídící a prezentaci učiva.

Nejsilnější stránkou zkoumaných učebnic je orientační aparát (obsah učebnice a členění učebnice na tematické celky, lekce; velmi časté jsou také marginálie, výhmaty, živá záhlaví), jehož jediným slabým místem je rejstřík. Zřetelně také **převažují obrazové komponenty nad verbálními** - učebnice jsou bohatě ilustrovány, obsahují fotografie, různé barvy písma aj.

Konečně jsme porovnávali také **rozdíly v didaktické vybavenosti dle ročníku** (v rámci jednoho nakladatelství). Do této analýzy jsme nezahrnuli učebnici nakladatelství Prodos, jelikož existuje pouze jedna učebnice pro oba ročníky. V následující tabulce jsme shrnuli výsledky, a to od nakladatelství, ve kterém mezi učebnicemi byly největší rozdíly, až po ty, jejichž učebnice pro jednotlivé ročníky měly naprosto totožný celkový koeficient didaktické vybavenosti (E). **Statisticky významný rozdíl v didaktické vybavenosti učebnic vzhledem k ročníku však nebyl prokázán u učebnic žádného nakladatelství. Největší odlišnosti (patrné již na první pohled ve struktuře celé učebnice - viz také kap 2.2) jsou mezi učebnicemi nakladatelství Didaktis.** Rozdíly se vyskytly i mezi učebnicemi nakladatelství Nová škola a Alter - zde to bylo způsobeno zejména tím, že učebnice pro 5. ročník obsahovaly navíc např. shrnutí k úvodnímu ročníku. **Učebnice 4. a 5. ročníku, které jsme sledovali, se významně neliší v didaktické vybavenosti učebnice.**

Rozdíl mezi ročníky (4. a 5.) v rámci JEDNOHO nakladatelství	chi-test (p)
DIDAKTIS (18 a 23 bodů)	0,234
N. ŠKOLA (17 a 21 bodů)	0,345
ALTER (14 a 17 bodů)	0,475
SPN (21 a 21 bodů)	1
FRAUS (22 a 22 bodů)	1
PRODOS	učebnice shodná pro oba ročníky

Tabulka 6: Rozdíly v didaktické vybavenosti učebnic z hlediska ročníku (v rámci nakladatelství)

Porovnali jsme také za použití testu nezávislosti **dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnic dle ročníku mezi všemi učebnicemi** (tzn., srovnávali jsme všechny učebnice 4. ročníku proti všem učebnicím 5. ročníku). Výsledky (hodnoty p) jsou uvedeny v následující tabulce. Rozdíly v rámci dílčích koeficientů jsou seřazeny od největších (vlevo) k nejmenším (vpravo).

Koeficient	Ev	E	E3	E1v	E2	E2v	E1	E2o	Eo	E1o
hodnota p (chí-square)	0,179	0,204	0,288	0,389	0,456	0,493	0,495	0,723	0,788	1,000

Tabulka 7: Srovnání koeficientů didaktické vybavenosti mezi 4. a 5. ročníkem (jako celku)

Můžeme tvrdit, že **největší rozdíly mezi ročníky lze pozorovat v rámci vybavenosti verbálními komponenty** a celkovým koeficientem didaktické vybavenosti (verbální komponenty mají největší přímý vliv na hodnotu E) - ale ani tyto rozdíly **nejsou statisticky významné - didaktická vybavenost (její hodnoty) učebnic pro 4. a 5. ročník se v žádném dílčím koeficientu didaktické vybavenosti významně neliší**. V rámci aparátu prezentace učiva obrazovými komponenty (E1o) jsou hodnoty dokonce zcela totožné. Lze také říci (viz tabulka 27), že **učebnice jsou mezi ročníky podobné spíše v obrazových komponentech, než z hlediska verbálních**, liší se také více z hlediska aparátu orientačního než aparátů řídicího učení a prezentace učiva. Jinak řečeno, prezentace učiva mezi ročníky je více podobná než použité prvky řídicí učení, resp. obrazové komponenty.

4 SHRUTÍ

Celkový **koeficient didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic**, resp. jejich dějepisné části se pohybuje **od 61,1 %** (učebnice nakladatelství Fraus) **do 43,1 %** (učebnice nakladatelství Alter) – rozdíl činí 7 bodů. **Rozdíly mezi koeficienty didaktické vybavenosti (E) u učebnic zkoumaných nakladatelství jako celku nejsou statisticky významné**, o čemž svědčí i nízký variační koeficient (11 %), rovněž srovnání celkového koeficientu didaktické vybavenosti u jednotlivých učebnic (až na jeden případ – učebnice Alter pro 4. ročník a učebnice Didaktis pro 5. ročník) nevykazuje statisticky významné rozdíly. V celkovém

srovnání se jako **nejsilnější stránka** učebnic našeho výzkumného vzorku jeví jednoznačně **obrazové komponenty** (Eo přes 80 %), rovněž **aparát orientační** dosahoval u většiny učebnic zkoumaných nakladatelství **nadprůměrných hodnot**, naopak **verbální komponenty** (45,8 %), resp. **aparát řídící učení** (47,4 %) se jeví jako **nejslabší článek didaktické vybavenosti zkoumaných učebnic**. Pokud bychom srovnali průměrné pořadí učebnic zkoumaných nakladatelství v dílčích koeficientech vybavenosti, pak lze sestavit následující **pořadí vzhledem k celkové didaktické vybavenosti** (pořadí od učebnic nejlépe vybavené po nejméně vybavenou): **FRAUS, SPN, PRODOS, DIDAKTIS, NOVÁ ŠKOLA, ALTER** – je ovšem třeba poznamenat, že nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. **Nízká závislost byla prokázána mezi dílčími koeficient prezentace učiva ve vztahu k aparátu řídícímu učení, resp. orientačnímu** – ukazuje se výraznější rozdíl mezi aparátem orientačním a řídícím učivo, jinak řečeno, **učebnice mají zpravidla nadprůměrný orientační aparát, ale prezentace učiva a zejména aparát řídící učení (žáka) je na slabší úrovni**, což lze interpretovat tak, že skutečnost, že se v učebnici dobře orientuje, neznamená, že by byla stejně kvalitní i prezentace učiva a aparát řídící učení (zde se nejvíce projevila **absence položek týkající se cílů pro žáky a řešených příkladů**) - neplatí tedy, že by kvalitní orientační aparát měl přímý vliv na aparát řídící a prezentaci učiva. Konečně ani **v didaktické vybavenosti učebnic vzhledem k ročníku nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u učebnic v rámci žádného nakladatelství - největší odlišnosti v rámci učebnic jednoho nakladatelství jsou mezi učebnicemi nakladatelství Didaktis**, naopak totožný koeficient didaktické vybavenosti byl zjištěn u učebnic nakladatelství SPN a Fraus. Stručně řečeno, **učebnice vykazují vysokou úroveň grafického zpracování** (obrázky, barevnost provedení), na druhou stranu **jako nejslabší se jeví ty komponenty, jež řídí činnost žáka** (formulace cílů, výsledky úkolů a cvičení nebo detailní stimulace). **Rozdíly v didaktické vybavenosti mezi zkoumanými učebnicemi existují** (řádově o 10 % lišící se koeficient didaktické vybavenosti), **avšak až na výjimečné případy se tyto rozdíly neprokázaly jako statisticky významné**, lze tedy uzavřít s tím, že **didaktická vybavenost učebnic pro dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět je u sledovaných učebnic (velmi) podobná, a to i z hlediska ročníku**. Z toho důvodu didaktická vybavenost zkoumaných učebnic pro dějepisnou část vzdělávací oblasti Člověk nebude nejspíše rozhodujícím kritériem pro jejich výběr učiteli.

Použitá literatura

1. BANÝR, J. Jak se měnila výuka chemie na základní škole v posledních deseti letech. In Slavík, J. (Ed.). *Obory ve škole. Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik matematiky, chemie, výtvarné výchovy, hudební výchovy a výchovy ke zdraví z let 1990–2004*. Praha: PedF UK, 2005. ISBN 80-7290-225-3. s. 89-110.
2. ČAPKA, F. *Obrazy z novějších českých dějin*. Praha: Alter, 2012. 59 s. ISBN 978-80-7245-229-3.
3. ČAPKA, F. *Vlastivěda 5 - významné události nových českých dějin*. Brno: Nová škola, 2014. 57 s. ISBN 978-80-7289-549-6.
4. ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., BORECKÝ, D. *Vlastivěda 4*. Praha: SPN, 2010. 113 s. ISBN 978-80-7235-475-7.
5. ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., CHAUPA, P. *Vlastivěda 5*. Praha: SPN, 2010. 105 s. ISBN 978-80-7235-588-4.
6. DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., STRAŠÁK, Z. *Člověk a jeho svět - společnost 4*. Plzeň: Fraus, 2010. 88 s. ISBN 978-80-7238-944-5.
7. DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., STRAŠÁK, Z. *Člověk a jeho svět - společnost 5*. Plzeň: Fraus, 2011. 87 s. ISBN 978-80-7238-973-5.

8. HARNA, J. a kol. *Obrazy ze starších českých dějin*. Praha: Alter, 2011. 62 s. ISBN 978-80-7245-228-6.
9. HUBLOVÁ, P. a kol. *Člověk a jeho svět - učebnice pro 4. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2009. 96 s. ISBN 978-80-7358-169-5.
10. CHRAMOSTOVÁ, I. a kol. *Člověk a jeho svět - učebnice pro 5. ročník základní školy*. Brno: Didaktis, 2011. 88 s. ISBN 978-80-7358-169-5.
11. JAKUBCOVÁ, P. *Analýza didaktické vybavenosti učebnic občanské výchovy pro 6. a 7. ročník základní školy*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 105 s. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/237446/pedf_m/>.
12. JANOUSHKOVÁ, E. *Analýza učebnic zeměpisu*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 177 s. Dostupné z WWW: <http://is.muni.cz/th/128307/pedf_d/>.
13. JANOUSHKOVÁ, E. Vztah úrovně didaktické vybavenosti a míry obtížnosti textu současných učebnic. *Pedagogická orientace*, 2009. 19(1), s. 56-72.
14. JŮVOVÁ, A. Měření didaktické vybavenosti učebnic přírodopisu pro šestý a sedmý ročník základní školy. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (Eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. s. 97-106.
15. KRAMÁŘOVÁ, D. *Evaluační a komparace učebnic chemie na ZŠ*. Bakalářská práce. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. 108 s. Dostupné z: <<http://theses.cz/id/u5elrq/>>.
16. MAŇÁK, J. Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. s. 73-78.
17. MIKULENKOVÁ, L. *Lidé a čas - učebnice pro 4. a 5. ročník*. Olomouc: Prodos, 2008. 80 s. ISBN 978-80-7230-225-3.
18. PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. 148 s. ISBN 80-85931-49-4
19. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4
20. PRŮCHA, J. Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In Maňák, J., & Klapko, D. (Eds.), *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-124-3. s. 9-22.
21. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
22. SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In Maňák, J., & Knecht, P. (Eds.), *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-148-5. s. 31-40.
23. SMUTKOVÁ, T. *Srovnání učebnic přírodopisu v České a Slovenské republice*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 76 s. Dostupné z WWW: <<http://theses.cz/id/59de8f/>>.
24. STŘÍBNÁ, I. a kol. *Vlastivěda 4 - hlavní události nejstarších českých dějin*. Brno: Nová škola, 2013. 47s. ISBN 978-80-7289-549-6.
25. ŠIMIK, O. *Učebnice přírodovědy pohledem pedagogického výzkumu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. 138 s. ISBN 978-80-7464-687-4.
26. TANNENBERGOVÁ, P. Učebnice dějepisu pro 6. ročník základní školy z pohledu jejich didaktické vybavenosti. *e-pedagogium*, 2009. 9 (5). ISSN 1213 – 7499. s.108-121.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.

Ostravská univerzita, Fakulta pedagogická

Mlýnská 5, Ostrava

Tel: 553 462 677, email: ondrej.simik@osu.cz

ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

VKUSOVÉ PREFERENCIE MLÁDEŽE V OBLASTI HUDOBNÉHO DIVADLA NA SLOVENSKU

TASTE PREFERENCES OF ADULTS IN THE AREA OF MUSIC THEATRE IN SLOVAKIA

Lenka Gálisová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá hudobným divadlom, pričom sa sústreďuje na hudobné divadlo na Slovensku a divadelné festivaly, ktoré koncentrujú pozornosť na jeho oblasť. Zameriava sa na mediálnu formu propagácie hudobného divadla. Vo výskumnej časti sa opisujú stratégie a príprava realizácie, realizácia výskumu a vyhodnotenie výsledkov výskumu preferencií mládeže so zameraním na hudobné divadlo.

Kľúčové slová: *hudobné divadlo, mládež, muzikál, opera, opereta, balet*

Abstract

The article deals with the musical theatre, concentrating on musical theatre in Slovakia and festivals of theater that concentrate attention on this area. It focuses on media promotion form of musical theater. Research part of the work describes the strategy, preparation of the implementation, implementation of the research and evaluation of research results within the preferences of youth, focusing on musical theater.

Key words: *musical theatre, youth, musical, opera, operetta, balet*

1 HUDOBNÉ DIVADLO NA SLOVENSKU

Zastúpenie hudobného divadla je na Slovensku pomerne široké. Do povedomia slovenského poslucháča či diváka sa dostáva prostredníctvom viacerých zdrojov. Ide o zdroje masovokomunikačných prostriedkov, ktoré zasahujú širokú populáciu, a tak približujú obraz kultúry hudobného divadla. V prevažnej väčšine sa inscenujú zahraničné tituly, no v tejto oblasti sa nejednakrát kladie dôraz i na pôvodnosť slovenskej tvorby. Táto skutočnosť sa stáva veľkým lákadlom pre slovenské obecnstvo. Jednotlivé druhy hudobného divadla sa stávajú doménou slovenských scén, ktoré posúvajú ich existenciu nielen v rámci domáceho prostredia, ale aj internacionálne. Je to konkrétne podnikaním zájazdov či participáciou na medzinárodných súťažiach a prehliadkach. Významnou scénou, ktorá zastupuje aj hudobné divadlo je *Slovenské národné divadlo*, tvorené tromi zložkami, konkrétne činohrou, operou a baletom. Opera a balet majú v prostredí SND otvorené podmienky pre ich uvádzanie. Produkciu a prezentáciu muzikálu ako druhu hudobného divadla sa špeciálne venuje divadlo *Nová scéna*. Na profiláciu tanečných a hudobno-dramatických predstavení kladie dôraz aj bratislavská scéna *Divadlo Tower Stage* pod vedením slovenského režiséra a choreografa Jána Ďurovčíka. Jeho umelecké pôsobenie je charakteristické spoluprácou so známymi osobnosťami slovenskej populárnej hudby, na základe čoho vytvára komplexné muzikálové predstavenia, v ktorých sú obsiahnuté známe slovenské hity pretkané príbehom. Na Slovensku funguje aj divadelný priestor, ktorý v rámci svojho programu zabezpečuje hudobné podujatia a host'ovanie iných divadiel. Ide o bratislavskú scénu *Teatro Wüstenrot*. Myšlienku hudobného divadla je možné zachytiť v kontexte fungovania scény *RND*¹ v Bratislave.

¹ RND – Radošinské naivné divadlo – slovenský profesionálny divadelný súbor so sídlom v Bratislave.

Dramaturgia vychádza vyslovene z aspektu autorstva. Divadelné hry píše autor a vedúca osobnosť divadla Stanislav Štepka, ktorý v nich prepája hovorené slovo, hudbu, spev a tanec. Predstavenia patriace pod kategóriu muzikálové, sú súčasťou aj ďalšej divadelnej scény - *Divadla Andreja Bagara v Nitre*. Hoci sa toto divadlo opiera najmä o uvádzanie svetovej činohrenej klasiky i diela slovenských autorov, zastrešuje aj prevedenia veľkých hudobno-dramatických diel. Divadelná kultúra v oblasti hudobného divadla je inštitucionalizovaná aj na strednom Slovensku. *Štátna opera v Banskej Bystrici* sa dramaturgicky koncentruje na uvádzanie operných diel, najmä z pera slovenských skladateľov.

1.1 Divadelné festivaly, prehliadky a súťaže

Činnosť hudobného divadla je na Slovensku podporovaná aj prostredníctvom organizovania divadelných festivalov, prehliadok a súťaží. *Medzinárodný festival Divadelná Nitra* patrí k jednej z najvýznamnejších kultúrnych aktivít na Slovensku. Ide o prehliadku, ktorá sa zameriava na prezentáciu predovšetkým činohry, ale zabezpečuje prístup aj hudobnému, tanečnému, bábkovému divadlu a inováciám. Medzi festivaly, ktoré sú prínosom pre široké kultúrne povedomie, obyvateľov a hosťujúce divadlá, patrí aj *Medzinárodný letný divadelný festival Zámocké hry zvolenské*, koncentrovaný na operu. Muzikálovú tvorbu akcentuje a približuje *Muzikálový festival Jozefa Bednáríka*. Pod záštitou *Opery a Baletu SND* sa od roku 2014 usporadúva *Medzinárodný divadelný festival Eurokontext.sk*, ktorého organizátori vytvárajú priestor pre umeleckú konfrontáciu v oblasti činohry, opery a baletu. Myšlienkou festivalu je prezentácia kultúrneho bohatstva krajiny so zreteľom na autenticnosť a organické nadväzovanie na európsku kultúrnu tradíciu.² V rámci hudobného divadla zachováva prezentáciu aj opereta prostredníctvom prehliadky *Lehárov festival v Komárne*. Veľmi populárnym a navštevovaným festivalom je *Pohoda* v Trenčíne, ktorého doménou je predovšetkým hudba, ale prezentuje aj divadelnú tvorbu.

1.2 Mediálna forma propagácie

Povedomie hudobného divadla je do istej miery ovplyvnené aj jeho propagáciou a uvádzaním v rámci masmediálnych technológií. V systéme masmédií sa jeho existencia uvádza najmä prostredníctvom internetových zdrojov, ktoré zachytávajú aktuálne a pohotovo kultúrne dianie na Slovensku. Jedná sa predovšetkým o webové stránky jednotlivých divadelných scén. Existujú webové stránky, ktoré propagujú a aktualizujú obsahy v oblasti hudobno-dramatických druhov a referujú o ich repertoárovom výskyte na divadelných scénach. *Ústav divadelnej a filmovej vedy Slovenskej akadémie vied* vydáva teoretický a historický časopis pre rozhlasovú, televíznu, filmovú a divadelnú oblasť. Na základe domácej vedeckej činnosti sú v ňom redigované články aj z prostredia hudobného divadla. Do časopisu sa dostávajú aj štúdie a reflexie o nových operných tituloch. Hudobná organizácia *Hudobné centrum* je inštitúciou, ktorej hlavným cieľom je na základe aktívneho kultúrneho a umeleckého pôsobenia podporovať slovenskú hudobnú kultúru. Pod jej fungovaním je mesačne vydávaný časopis *Hudobný život*, ktorého súčasťou je okrem iného aj kultúra hudobného divadla a súvisiace články. Okrem printovej formy existujú aj online spravodajské denníky, ktoré ponúkajú aktuálny prehľad o kultúrnom dianí. Ide o denníky *Sme* a *Pravda*, kde kategória Kultúra – Divadlo obsahuje rôzne články zo skúmanej oblasti. Ďalšou kategóriou masmédií, ktorá sprostredkováva prenos informácií v oblasti hudobného divadla, je televízia. Verejnoprávne televízie ponúkajú záznamy predovšetkým činoherných divadelných diel, zatiaľ čo programy komerčných televízií propagujú umelecké dianie prostredníctvom reportáží a televíznych relácií, kde sú prizvaní umelci, najmä herci a režiséri z prostredia činoherného, hudobného a tanečného divadla. Vzhľadom na audiovizuálne vnímanie je tento

² Preambula. In: *Eurokontext*. [online]. [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <http://www.eurokontext.sk/sk/o-festivale/>

spôsob prezentácie pre diváka prítlačlivejší. Kontakt s divadelným umením na Slovensku je zabezpečený aj cez audiálnu formu v rámci rozhlasu. Medzi uvádzané témy ohľadom kultúry patrí aj divadlo. Rádiá majú vlastné webové odkazy, ktorých súčasťou sú aj archívy. Masmédiá sa tak stávajú silným komunikačným prostriedkom. Pojednávajú o povedomí hudobného divadla na Slovensku a o širších oblastiach súvisiacich s hudobnou kultúrou. Najaktívnejším sprostredkovateľom informácií je práve internet a jeho širokospektrálna ponuka a dostupnosť. Zároveň sa stáva systémom pre pohotovú komunikáciu.

2 VÝSKUM PREFERENCIÍ MLÁDEŽE V OBLASTI HUDOBNÉHO DIVADLA

Teoretická časť venuje pozornosť problematike hudobného divadla, pričom sme sa zamerali na zmapovanie jednotlivých divadelných scén, ktoré tvoria jadro pre propagáciu druhov a žánrov spadajúcich pod kategóriu hudobné divadlo. Zároveň sme na základe teoretických vstupov do uvedenej problematiky vybrali východiská pre výskumnú, teda praktickú časť, nakoľko teoretické podklady nie sú úplné z hľadiska aktuálnych divadelnosociologických výskumov a dostačujúce pre objasnenie problematiky divadelného vkusu. Výskum bol uskutočnený pre potreby diplomovej práce týkajúcej sa preferencií mládeže v oblasti hudobného divadla.

2.1 Výskumná otázka

Adolescenti sú vekovou kategóriou, ktorá je charakteristická špecifickým psychofyziologickým vývojom. Vzhľadom na to sa stáva v oblasti utvárania divadelného vkusu do značnej miery ovplyvniteľnou kategóriou. Výskumnú otázku sme stanovili na základe predpokladu, že ide o mládež, ktorá sa každodenne stretáva s divadelným umením po teoretickej i praktickej stránke. Naším predpokladom je aj to, že študenti konzervatórií sa uchádzajú o štúdium s cieľom umelecky sa rozvíjať, čoho výsledkom môže byť vlastná umelecká produktivita. Predpokladáme, že vzhľadom na tieto okolnosti sa študenti konzervatórií zaujímajú o divadelný svet a permanentne navštevujú divadlo s cieľom vlastného rozvíjania. Na základe uvedených informácií sme si stanovili otázku: **Aké sú preferencie mládeže v oblasti hudobného divadla na Slovensku?**

2.2 Metodika výskumu

Vzhľadom na získavanie informácií o vkuse mládeže a jej preferenciách v oblasti hudobného divadla sme použili výskumnú metódu dotazníka, ktorý pozostával z otázok. Dotazník bol zostavený z polouzavretých otázok, uzavretej otázky s jednoduchým výberom a škálovania. Pri výbere jednotlivých variant sme použili formu krúžkovania. Formulácia otázok korešpondovala s predpokladom jednoznačného pochopenia otázky respondentom a jeho následného výberu.

2.3 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili študenti štyroch slovenských konzervatórií vo vekovej kategórii 15-20 rokov, teda adolescenti. Na výskume sa prostredníctvom dotazníka podieľali študenti prvého až šiesteho ročníka odboru Hudobno-dramatické umenie, pričom výskumná vzorka zahŕňala adolescentov miest Topoľčany, Nitra, Bratislava a Prešov.

2.4 Realizácia výskumu

Jedným z rozlišovacích kritérií formy dotazníka bolo miesto realizácie výskumu. V našom prípade šlo o štyri slovenské mestá: Topoľčany, Nitra, Bratislava, Prešov. Takmer všetky uvedené mestá zastrešujú pôsobenie divadelných scén, ktoré poskytujú mládeži kultúrne vyžitie v oblasti hudobného divadla. Vzhľadom na 36 km vzdialenosť predstavuje mesto Nitra kultúrnu spojku aj pre mesto Topoľčany. Najvýraznejším kritériom pre rozlíšenie bol

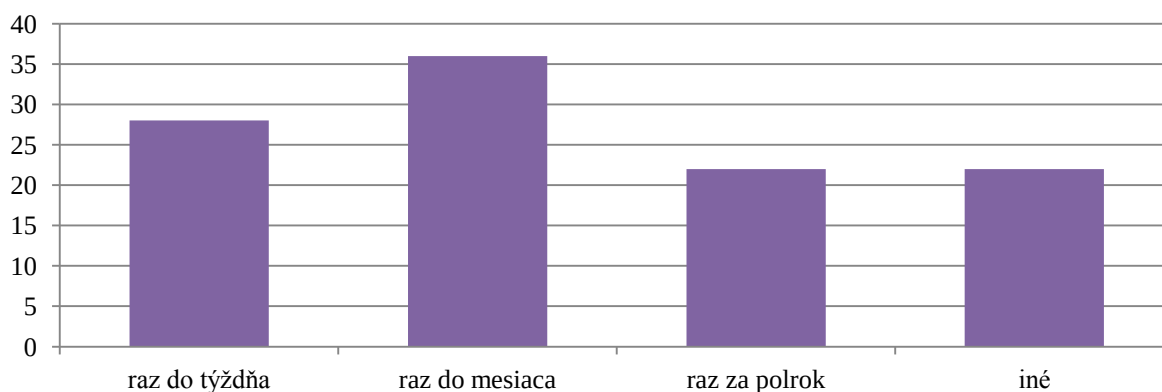
predpoklad určitého stupňa divadelného rozhľadu respondentov, nakoľko náplň jednotlivých predmetov odboru Hudobno-dramatické umenie predstavuje poznatky aj o slovenskej divadelnej scéne hudobného divadla. Prostredníctvom dotazníka sa na výskume podieľalo 108 študentov stredných škôl. Dotazník zahŕňal úvodné sociologické informácie pojednávajúce o pohlaví (muž a žena) a veku respondenta. Ďalšie otázky sa dotýkali konkrétneho postoja mládeže, ktorý súvisí s ich vkusom a preferenciami.

2.5 Vyhodnotenie výsledkov výskumu

V nasledujúcej časti prinášame všeobecné výsledky výskumu prostredníctvom dotazníka, pričom sa opierame o jeho štatistické vyhodnotenie. Kvôli presnejšiemu pochopeniu uvedieme konkrétne znenie otázok a ich zdôvodnenie.

• Ako často navštevuješ divadlo?

Divadlo je súčasťou umenia, pričom je formou zábavného aj mravného sprostredkovania. Pre jednotlivca môže byť príležitosťou pre relax, morálne poučenie, prípadne katarziu. Touto otázkou sme sa snažili získať prehľad o určitej časovej pravidelnosti návštevy divadla. Nakoľko dnešná doba ponúka prostredníctvom internetu aj online záznamy divadelných predstavení, zaujímalo nás, v akých časových frekvenciách mládež navštevuje divadlo. Respondenti mali na výber viac možností: raz do týždňa, raz do mesiaca, raz za polrok a iné.

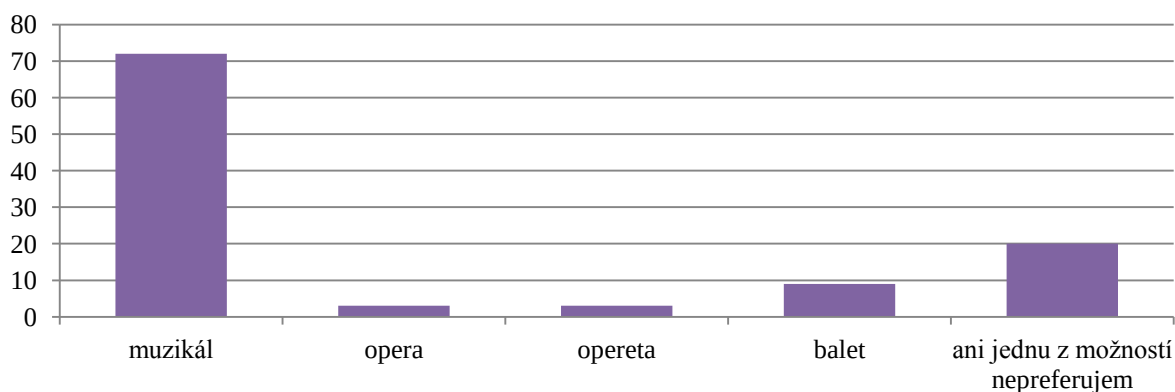


GRAF 1 Periodicita návštevnosti divadla

Divadlo je miestom nadobúdania určitého vzťahu medzi hercom a divákom, miestom pre vyjadrenie emócií a zanechania odkazu. Na základe štatistického spracovania výsledkov (Graf 1) sme zistili, že 26% respondentov navštevuje divadlo raz do týždňa, zatiaľ čo 33% respondentov navštevuje divadlo raz do mesiaca. Rozdiel medzi odpoveďami raz za polrok a iné bol iba jednopercentný. 21% zakrúžkovalo odpoveď raz za polrok a 20% respondentov sa priklonilo k odpovedi iné, pričom k nej vyjadrili rôzny postoj. Nakoľko ide o študentov, determinantom pre výber odpovede bola aj náročnosť z hľadiska času a financií.

• Ktorý z uvedených hudobno-dramatických druhov preferuješ?

Hudobné divadlo zahŕňa druhy muzikál, operu, operetu a balet. Takmer všetky štyri hudobno-dramatické druhy sú stálou súčasťou repertoáru niektorých divadelných scén na Slovensku. Zaujímalo nás, ktorý z uvedených druhov hudobného divadla mládež uprednostňuje.

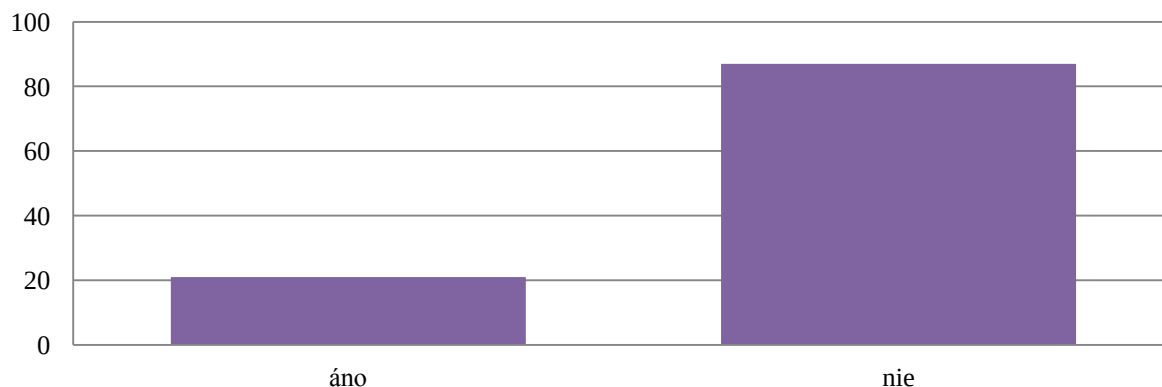


GRAF 2 Preferencia hudobno-dramatických druhov

Každý z uvedených hudobno-dramatických druhov zastupuje vďaka svojej histórii, popularite a obľúbenosti významnú úlohu v divadelnej praxi. Zaujímalo nás, ktorý hudobno-dramatický druh mládež preferuje. 67% počet respondentov uprednostňuje muzikál. Dôvodom je pravdepodobne efektne spájanie textovej, hudobnej, spevákovej a tanečnej zložky do jedného celku a výprava, ktorá je pre spomínaný druh charakteristická. Široká preferencia je ovplyvnená aj dostupnosťou a pravidelným uvádzaním muzikálov na slovenských divadelných scénach. Vzhľadom na permanentné zaradenie operného repertoáru do dramaturgických plánov jednotlivých divadelných scén bola prekvapivým zistením len 3% preferencia opery. Nízka preferencia uvedeného druhu je pravdepodobne ovplyvnená hľadiskom, ktoré sa týka vážnej hudby. Mládež sa totiž v súčasnosti zaujíma zväčša o populárnu hudbu propagovanú prostredníctvom masmédií, čo môže byť určujúcim činiteľom pre preferenciu hudby v divadle. Popri opere sa v rovnakých percentách objavuje obľúbenosť operety, 8% vyjadrilo kladný postoj k baletu a 19% respondentov zakrúžkovalo odpoveď ani jedna z možností (Graf 2).

- **Máš skúsenosti s účinkovaním v hudobnom divadle? Ak áno, v akom?**

Systém divadelných inštitúcií ponúka príležitosť pre nových a talentovaných ľudí. V mestách, kde sa uskutočnil výskum, sa činnosť divadiel spája aj s konkurzmi, prostredníctvom ktorých získava mládež priestor pre zviditeľnenie sa a účinkovanie na divadelných scénach. Jednotlivé umelecké školy pripravujú taktiež pôdu pre študentov a ich možný umelecký vývoj.

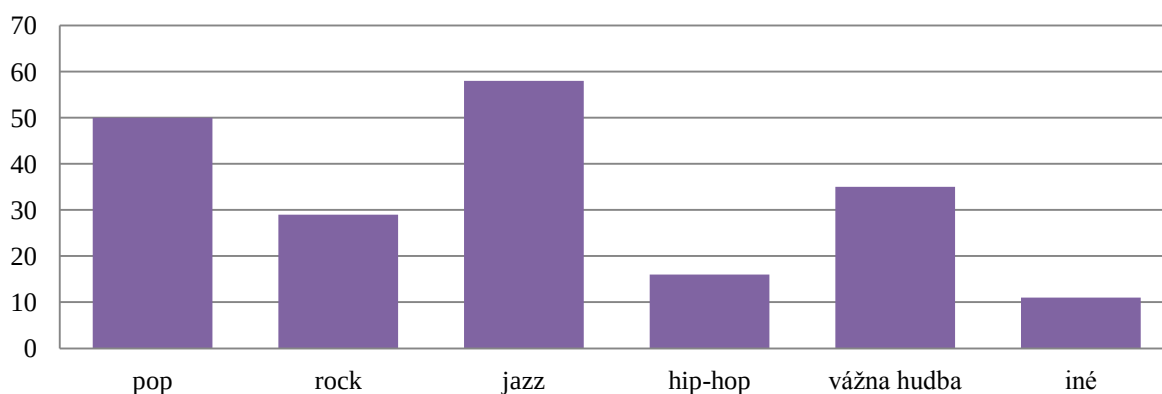


GRAF 3 Skúsenosti s účinkovaním v hudobnom divadle

Študent konzervatória je počas štúdia vedený k teoretickému nadobúdaniu informácií v oblasti divadla a ich následnej aplikácii v praxi. Slovenské divadelné scény ponúkajú možnosť uplatnenia sa v umeleckom smere a rozvíjania vlastného potenciálu. Preto sme do dotazníka zahrnuli otázku týkajúcu sa osobnej skúsenosti respondenta s účinkovaním v hudobnom divadle. Prevažná väčšina odpovede nie, konkrétne 80% (Graf 3) vyplýva pravdepodobne z časového priestoru študentov, pričom 20% vyjadrilo vlastnú skúsenosť s účinkovaním v uvedenom type divadla. Respondenti, ktorí označili odpoveď áno, uviedli skúsenosť v oblasti muzikálu, opery a hudobno-dramatických produkciách formovaných v rámci školy.

- **Aký/é štýl/y hudby preferuješ v hudobnom divadle?**

Obsahom jednotlivých hudobno-dramatických druhov je hudba, ktorá je buď prevzatá alebo komponovaná priamo pre inscenáciu. Libreto hudobno-dramatického diela musí určitým spôsobom korešpondovať so štýlom hudby. Štýly ako pop, rock, vážna hudba sa v divadelných predstaveniach prelínajú najčastejšie. Zaujímalo nás, aký štýl hudby uprednostňuje mládež v dielach patriacich pod kategóriu hudobné divadlo. Respondenti mali možnosť voľby popu, rocku, jazzu, hip-hopu, vážnej hudby a iné.



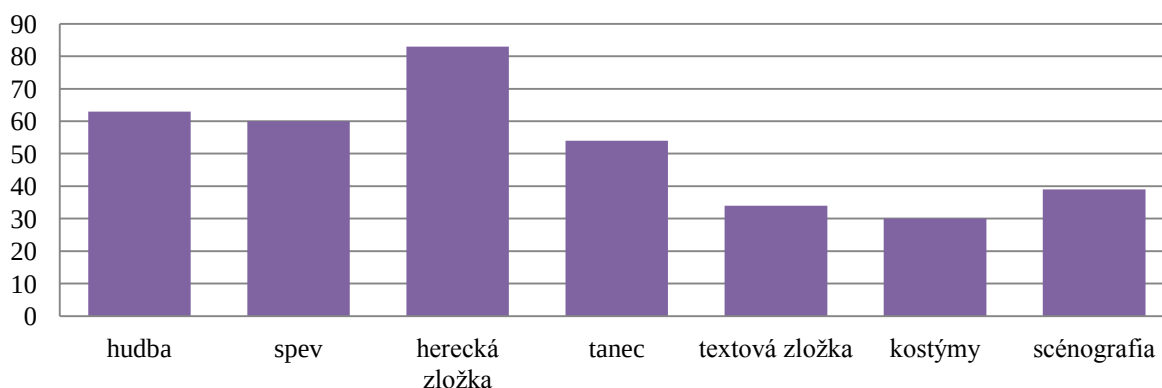
GRAF 4 Preferencia štýlu/ov hudby v hudobnom divadle

Pri kompozícii a výbere hudby do jednotlivých hudobno-dramatických druhov je zvlášť významná intencia režiséra či hudobného skladateľa, s ktorou chce postupovať pri formovaní hudobnej zložky. Z Grafu 4 je evidentná najvyššia preferencia jazzu (54%), ktorý sa však v sledovaných hudobno-dramatických druhoch uvedených na Slovensku vyskytuje len obvykle. Ako druhý štýl, ktorý mládež v hudobnom divadle uprednostňuje, je pop (47%). Dôvodom je pravdepodobne širokospektrálny dosah uvedeného štýlu a jeho značné využitie v muzikáloch. Opera, opereta a balet sú druhmi, ktoré sa spájajú predovšetkým s vážnou hudbou, ktorú v dotazníku označilo 33% respondentov. Toto zistenie je na jednej strane nie celkom pozitívne, nakoľko vážna hudba sprístupňuje hudobnú históriu a oboznámenie sa s významnými priekopníkmi v komponovaní klasickej hudby. Na druhej strane vnímame uvedený výsledok ako dôsledok súčasného formovania hudobného vkusu mládeže a vplyvu masmédií ako jedného z činiteľov utvárania a budovania postojov adolescentov. Najnižšia preferencia spomedzi uvedených hudobných štýlov sa prejavila pri štýle hip-hop (15%), čo korešponduje s nízkou produkciou hip-hopových muzikálov na Slovensku. K rockovému hudobnému štýlu sa priklonilo 27% respondentov a k odpovedi iné – 10% respondentov.

- **Ktorú/é z nasledujúcich divadelných zložiek považuješ v hudobnom divadle za dôležitú/é?**

Hudba, spev, herectvo, tanec, text, kostýmy a scénografia tvoria základný pilier jednotlivých divadelných inscenácií, pričom sa prostredníctvom nich buduje výsledok celkového dojmu

a kvalita predstavenia. Úlohou tvorcov je uvedené zložky adekvátne zosúladiť tak, aby sa z pripravovaného titulu stalo komplexné divadelné predstavenie, ktoré bude hodnoverne spĺňať svoju funkciu. Zaujímalo nás, ktoré divadelné zložky hudobno-dramatického diela stavajú študenti najviac do osi svojho záujmu a pozornosti.



GRAF 5 *Názor na význam jednotlivých zložiek v hudobnom divadle*

Každá z uvedených zložiek *Grafu 5* formuje úroveň divadelného predstavenia, a preto nás zaujímalo, aký majú adolescenti názor na ich význam v hudobnom divadle. Podľa mladých ľudí je najvýznamnejšou zložkou herecký prejav – 77% respondentov, pričom za nemenej významný element v divadle považujú hudbu, spev a tanec, ktoré tvoria vo všeobecnosti postuláty hudobného divadla. 32% respondentov prikladá dôležitosť textovej zložke, 36% respondentov stavia do popredia scénografickú zložku a najmenej významu prikladajú mladí ľudia kostýmovej zložke (28%). Interpretované zistenia vyplývajú z miery dôležitosti jednotlivých zložiek v hudobnom divadle a ich podieľaní sa na výstavbe deja, dramatickosti akcií a základných rysov divadelného predstavenia.

- **Ktorý/é z uvedených festivalov hudobného divadla si niekedy navštívil/a?**

Povedomie hudobného divadla závisí do značnej miery aj od prostriedkov, ktoré zvyšujú úroveň kultúry. Ide predovšetkým o podujatia, ktoré zabezpečujú priamy kontakt diváka s divadelnou kultúrou a prenos informácií. Sú formou odreagovania sa od bežných povinností a prostriedkom relaxácie. Na oblasť opery, operety a muzikálu sa bezprostredne zameriavajú 3 podujatia s dlhoročnou tradíciou, ktoré boli aj možnosťami pre uvedenú otázku: *Festival operety Franza Lehára*, *Muzikálový festival Jozefa Bednáríka* a *Zámocké hry zvolenské*. Respondent mal na výber aj možnosť: *nenavštívil/a som ani jeden z uvedených festivalov*. Na oblasť baletu sa na Slovensku špeciálne nezameriava žiaden festival. Jedinou pôdou pre syntézu opery, operety a baletu je mladý festival *Eurokontext.sk*.



GRAF 6 *Návštevnosť festivalov hudobného divadla*

Divadelné festivaly a prehliadky sú uskutočňované s určitým cieľom a zameraním sa na cieľovú skupinu. Pre mládež sú prostriedkom utužovania vzťahov, prípadne vytvorenia nových vzťahov s rovesníkmi. Organizované divadelné akcie zabezpečujú možnosť bezprostredného kontaktu s umelcami a ich detailnejšieho pozorovania. Výsledkom tak môže byť vytvorenie nových umeleckých vzorov a rozšírenie obzorov v rámci divadla. Mladý človek má možnosť zažiť atmosféru davu a participáciou na jednotlivých vystúpeniach nadobúdať konštruktívnosť v myslení. Zo 100% respondentov 85% vyjadrilo neúčast' na uvedených festivaloch so zameraním na hudobné divadlo. Nakoľko ide o študentov Hudobno-dramatického umenia, u ktorých je predpoklad pokračovania v umeleckých odboroch, ide vcelku o negatívne zistenie. V súvislosti s najvyššou preferenciou muzikálu korešponduje aj výsledok návštevy *Muzikálového festivalu Jozefa Bednáríka*. K uvedenej možnosti sa priklonilo 12% respondentov. V oblasti opery je každoročne konaný festival *Zámocké hry zvolenské*, ktorého účasť potvrdili z celkovej vzorky opýtaných 3% respondentov. Rovnaké percento návštevy *Festivalu operety Franza Lehára* je možné chápať v súvislosti s interpretovanými zisteniami v Grafe 6.

V úvode výskumu sme si stanovili výskumnú otázku: *Aké sú preferencie mládeže v oblasti hudobného divadla na Slovensku?* Z uvedených výsledkov výskumu vyplýva, že mládež vykazuje určitú periodicitu návštevnosti divadla. V každom z miest je odlišná miera zastúpenia hudobného divadla, čo je určujúcim činiteľom pre jeho návštevnosť. Faktom je, že mládež inklinuje najviac k muzikálu a najmenej k opere. Spomínané druhy dávame do súvislosti najmä kvôli ich pravidelnému uvádzaniu na slovenských scénach. S vybranými druhmi sa spája aj preferencia hudobného štýlu. Jazz sa aj napriek nižšej propagácii v spoločnosti vyrovnal popu, ktorý je vo všeobecnosti štýlom, ku ktorému inklinuje prevažná väčšina adolescentov. Ide o fakt súvisiaci s výberom vzorky respondentov, ktorých hudobný a divadelný rozhľad vykazuje určitý rozdiel od študentov stredných škôl s iným zameraním ako je umelecké. Vážna hudba nie je žánrom, ktorý by presahoval vysoké hranice obľuby u mládeže, čo však korešponduje s minimálnou mierou jej preferencie. Väčšina mladých ľudí nemá skúsenosti s účinkovaním v hudobnom divadle, avšak je nutné brať do úvahy fakt, že ide o študentov, pri ktorých je potrebné zohľadniť časové, finančné hľadisko alebo inklinovanie k inému typu divadla. Návštevnosť festivalov hudobného divadla je veľmi nízka, napriek tomu, že sú bohatým inšpiračným ohniskom informácií a priestorom pre rozširovanie obzorov. Pre mladého človeka by sa mali stať príležitosťou umeleckého obohatenia a nadobúdania nových skúseností. Súčasne vzniká v tejto súvislosti rozpor, nakoľko mládež považuje organizovanie divadelných festivalov a prehliadok za významný zdroj podpory hudobného divadla. Tento fakt možno vnímať v súvislosti s otázkou motivácie, ktorá by mala byť zdrojom vlastnej aktivity a záujmu študenta o divadelný život. Môže však ísť aj o problém nízkej propagácie jednotlivých divadelných aktivít. Pokiaľ ide o povedomie hudobného divadla, mládež preferuje predovšetkým internetové zdroje, ktoré sú ľahko dostupným šíriteľom povedomia a nosných informácií. V konečnom dôsledku je možné potvrdiť nízku preferenciu druhov opery, operety a baletu, čo môže súvisieť s mierou atraktivity a pútavosti pre mladého človeka žijúceho v 21. storočí.

Použitá literatúra

1. Preambula. In: *Eurokontext*. [online]. [cit. 2017-02-09]. Dostupné z: <http://www.eurokontext.sk/sk/o-festivale/>

Kontaktné údaje

Lenka Gálisová

J. Alexyho 2677/3, 955 03 Topolčany

Tel: 0908 108 917, email: lenka4galisova@gmail.com

KOMPETENCE DOSPĚLÉ POPULACE ČR K TÉMATU FINANČNÍ GRAMOTNOSTI V KONFRONTACI S KONKRÉTNÍMI FINANČNÍMI POJMY A POSTUPY

COMPETENCES OF THE ADULT POPULATION OF THE CZECH REPUBLIC ON THE TOPIC OF FINANCIAL LITERACY IN CONFRONTATION WITH THE SPECIFIC FINANCIAL TERMS AND PROCEDURES

Ivan Bertl

Abstrakt

Studie se zabývá realizovaným výzkumem, kdy byly mapovány – dotazníkovým šetřením – konkrétní znalosti dospělé populace (pracujících neekonomů) v oblasti elementárních matematicko-finančních operací, zdanění úrokového výnosu z vkladu, nároku na výplatu vkladu v případě bankrotu banky, daňového zvýhodnění mateřské či rodičovské dovolené, daňového režimu v případě čerpání hypotéky, práva majitele nemovitosti v případě její zástavy, směnářských operací a rizik spojených s užíváním kreditní karty. Jde o konkrétní operace, které v případě neznalosti mohou výrazně negativně ovlivnit život dospělého jedince, ale i jeho související sociální vazby, tělesné i psychické zdraví.

Klíčová slova: *Finanční gramotnost, zadlužení, domácí finance, dospělá populace, kompetence dospělých, vzdělávání dospělých.*

Abstract

The study deals with research implemented, which have been mapped - questionnaires - specific knowledge of the adult population (working no-economist's) in elementary math financial transactions, taxation of interest income from the deposit claims for the payment of the deposit in case of bankruptcy of banks, tax benefit or maternity or parental leave, tax regime in the event of drawdown mortgages, rights of property owners in the event of arrest, exchange transactions and risks associated with the use of credit cards. It is a specific operation, which in the case of ignorance may significantly affect adult life, but also its related social ties, physical and mental health.

Key words: *Financial literacy, debt, home finance, the adult population, competencies of adults, adult education.*

1. Úvod do sledované problematiky

Naše společnost je postavena na fungujících tržních principech a finančních zásadách. Problematika finanční gramotnosti je proto aktuálním společenským tématem, které by mělo oslovit v podstatě každého, kdo je dospělý a kdo určitým způsobem řeší svoje finanční otázky. Česká ekonomika se od počátku devadesátých let dvacátého století výrazně změnila, proměňuje se i nadále. Dnes dospělí jedinci navštěvovali formální vzdělávací instituce v době, která byla politicky a ekonomicky zcela jiná. Dnes dospělý jedinec nemusí všem proběhnutým společensko-ekonomickým změnám zcela rozumět. Zároveň je v situaci, kdy se musí s měnící se ekonomickou realitou vyrovnat. Pokud tyto změny nezvládne, nastává problém: dostává se do problémů finančních – hrozí mu osobní insolvence, je zatížen exekucí,

prestává plnit své role společenské a jako důsledek tohoto vývoje může vzniknout psychické i somatické onemocnění.

2. Metodologie a design výzkumu

Za účelem zjištění konkrétních znalostí dospělé populace z okruhu finanční gramotnosti byl sestaven v rámci předmětného šetření originální dotazník, který obsahoval uzavřené otázky. Důvodem bylo přesné a dobře následně proveditelné vyhodnocení odpovědí respondentů. V úvodu obsahoval dotazník pět sociologicko-demografických otázek za účelem zjištění pohlaví, věku (v intervalu), nejvyššího dosaženého vzdělání, oborového zaměření absolvované školy a určení, zda se respondent profesionálně věnuje ekonomii či zda působí v jiném oboru. Poslední zjištění mělo význam ten, aby byly odlišeny odpovědi ekonomů-profesionálů a neekonomů. Cílem výzkumu bylo mapování znalostí běžné populace jako výsledku celoživotního – především neformálního a informálního učení. Pokud by předmětný výzkum reflektoval odpovědi profesionálních ekonomů, mapoval by jejich profesionální zdatnost a především úspěšnost jejich formálního vzdělávání.

Ke každé z deseti uzavřených otázek z okruhu znalostí k tématu finančních témat a instrumentů byly navrženy čtyři odpovědi, z nichž jen jedna byla správná. Nepovažovali jsme za vhodné sestavit správnou odpověď kombinací více vyhovujících odpovědí. Distraktory tedy byly navrženy v převažujícím poměru 3:1. Respondenti zvolili tyto chybné odpovědi v podstatě v celé nabízené šíři, tzn. nebyly užity distraktory, které by vedly svou nelogičností automaticky respondenta ke správné odpovědi. Lze tedy v této souvislosti konstatovat, že odpovědi respondentů nebyly s velkou pravděpodobností náhodné, ale reprezentují poměrně objektivně jejich skutečné znalosti.

Jednotlivé otázky byly vybrány a koncipovány s těmito záměry a cíli: První otázka mapovala schopnost respondenta připočíst v numericky triviálním příkladu procentní počet. Druhá otázka řešila podobné téma – v numericky inverzním příkladu měl za úkol respondent provést procentní odpočet. Dalších osm otázek se netýkalo početních operací, ale byly mapovány znalosti odpovídajících k tématu aktuálně užívaných finančních nástrojů a pravidel: Třetí otázka se dotazovala na systém úročení výnosů z vkladů. Další otázka se zabývala výplatou vkladu v bance v případě krachu tohoto peněžního ústavu. Pátá otázka řešila systém daňového zvýhodnění, pokud manželka (i manžel) je/jsou na rodičovské dovolené. Následující šestá otázka řešila odpočty úroků v případě čerpání hypotéky od základu daně z příjmů fyzické osoby. Sedmá otázka se zabývala platbami daně z nemovitostí.

Osmá režimem prodeje nemovitosti zatížené zástavním právem. Předposlední otázka zkoumala typ kurzu, který je účtován v případě nákupu cizí měny ve směnárně. Desátá otázka zkoumala, jak a k čemu všemu může být použita kreditní karta.

Všechna výše popsaná a vybraná dílčí témata dotazníkového šetření se dotýkala praktické stránky života. Nechtěli jsme se pohybovat v rovině teoretické, protože finanční gramotnost představuje nejen znalost, ale především kompetentní aplikaci ekonomických a finančních pravidel v praktickém životě.

Celkově jsme nechtěli ani vizuálně ani obsahem vyhotovit dotazník evokujících v respondentech postupně rostoucí nechuť dále odpovídat. Jak grafickou podobou textu, tak jeho délkou musel být dotazník připraven tak, aby reagovali v podstatě ochotně a bez stresu. To rovněž předpokládalo kvalitní a komunikačním ostychem neovlivněné odpovědi.

Jako hypotézu jsme stanovili: **„Skupina dospělých respondentů (pracujících neprofesionálních ekonomů) bude vykazovat převažující menší než 49 %ní úspěšnost v odpovědích na položené znalostní otázky – ve srovnání s profesionálními ekonomy.“**

Důvodem takto sestavené hypotézy vztahující se ke kvantitativní části výzkumu byla skutečnost, že výše popsaná dílčí témata vztahující se k jednotlivým rizikovým oblastem z okruhu finanční gramotnosti mají zásadní dopad do řešení běžných finančních problémů, se

kterými je dospělý jedinec v průběhu svého života konfrontován. Reflektovaná hranice 49 % správných odpovědí byla vybrána proto, abychom dokázali identifikovat, zda vybraným okruhům rozumí alespoň polovina oslovených respondentů.

3. Dílčí zjištění a jejich komentář

Celkově jsme zpracovali 72 dotazníků, kde 53 % respondentů byly ženy a 46 % muži. Jejich věková skladba je uvedena v následujícím grafu (všechna následně prezentovaná data pocházejí z předmětného výzkumu).

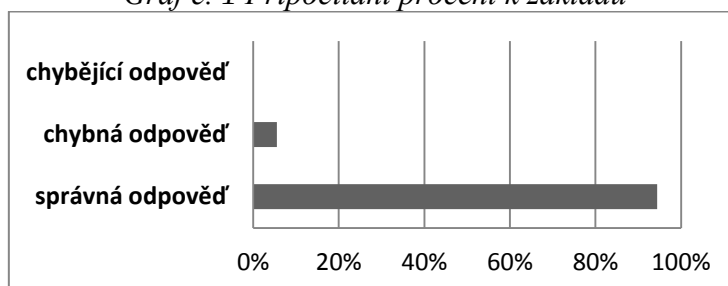
Respondenti nebyli vybíráni cíleně, účast v šetření byla dobrovolná. Cenné je, že jsou zastoupeny všechny věkové kategorie – jak mladí pracující (do 20 let), tak lidé ve věku těsně poproduktivním (nad 61 let). Tím je – jak předpokládáme – zaručena objektivita získaných dat jako průřezová analýza celého spektra dospělé české populace.

Důležitým aspektem bylo i zmapování nejvyššího dokončeného vzdělání respondentů. Z dále uvedeného grafu vyplývá jako kvantitativně dominantní skupina středoškoláků – což opět vhodně reprezentuje demografický vzorek české populace: Pokud by převažovali v okruhu oslovení vysokoškoláci, jednak by to neodpovídalo v tomto smyslu složení celé české populace, ale také u vysokoškolsky vzdělaných respondentů důvodně předpokládáme větší ochotu k celoživotnímu neformálnímu a informálnímu vzdělávání jako důsledek zastávání vědomostně-náročnějších profesí.

Součástí dotazování bylo, zda se respondenti profesionálně věnují ekonomii, financím účetnictví, zda se nejedná o finanční profesionály. Všichni respondenti byli neekonomy. Proto lze zjištěné závěry považovat za závěry mapující kvalitu celoživotního neformálního a informálního učení a vzdělávání.

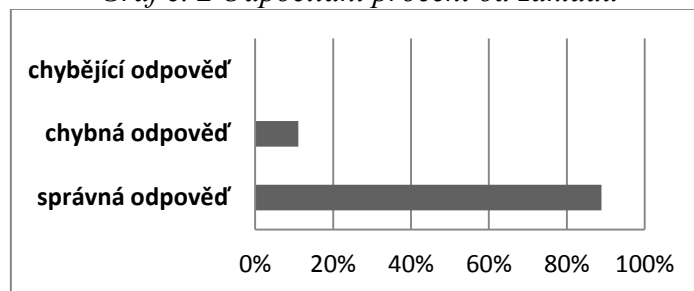
Dále budou analyzovány a komentovány závěry předmětného výzkumu zjištěné v souvislosti s jednotlivými znalostními otázkami. První otázka, resp. úkol spočíval v numericky jednoduchém početním úkonu – v připočítání procentní sazby ke korunovému (měnovému) základu. Tento typ operace byl vybrán, protože má vazbu na dopočty úroků ke vkladům, dopočet přírážek k ceně apod.

Graf č. 1 Připočítání procent k základu



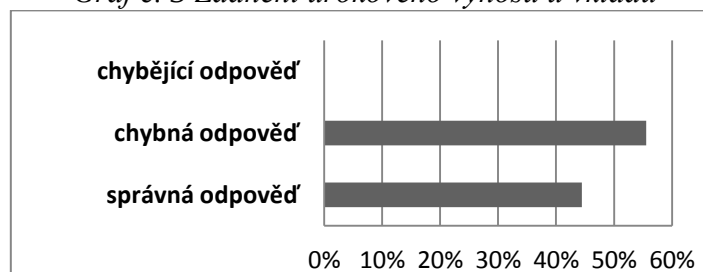
Zde byli respondenti velmi úspěšní (94 % správných odpovědí). Konkrétně spočíval úkol v dopočtu 2 % k základu 100.000 Kč. Další úkol byl v podstatě inverzní početní operaci k úkolu předchozímu – spočíval v odpočtu procentní sazby.

Graf č. 2 Odpočítání procent od základu



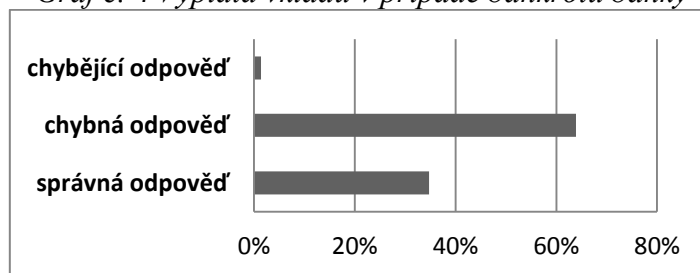
Konkrétně se jednalo o odpočet 5 % od základu 300.000 Kč. V praxi se s těmito operacemi mohou respondenti setkávat např. při aplikaci slev. I zde lze konstatovat poměrně výraznou úspěšnost a správnost výpočtu (89 % správných odpovědí). Oba výše mapované typy početních operací mají vazbu na finanční gramotnost, protože v případě jejich zvládnutí dávají předpoklad formálního ovládnutí triviálních matematických úkonů, které se k finančním operacím reálně vážou.

Graf č. 3 Zdanění úrokového výnosu u vkladu



Další otázka se vztahovala ke znalostem respondentů z oblasti běžně užívaných finančních nástrojů a postupů. Bohužel zde převažovaly odpovědi chybné (56 % odpovědí). Konkr.: zdanění úrokového výnosu provádí banka formou srážkové daně. Jde o operaci automatickou, pravděpodobně ji klienti bank neznají a nevnímají. Z tohoto zjištění lze dovodit, že daňový systém našeho státu není občanům detailně známý. To může evokovat chyby a i riziko daňových doplatků a sankcí.

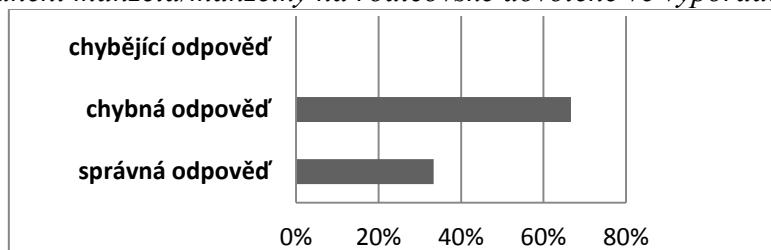
Graf č. 4 Výplata vkladu v případě bankrotu banky



Odpovědi čtvrtou otázku – zda má klient banky nárok na výplatu celého vkladu v případě ukončení činnosti peněžního ústavu, tzn. zda je občanům znám systém pojištění vkladů, patří s podílem 64 % chybných reakcí k hůře hodnoceným znalostem. Problém je, že v těchto případech není výplata vkladů automatická a klienti musí o tuto transakci banku žádat. Tak může občan přijít i o své celoživotní úspory.

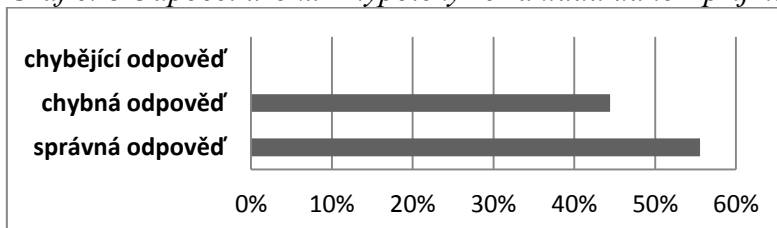
Možnost chybějící odpovědi byla do dotazníku zařazena z důvodu umožnění jakéhosi „úniku“ pro respondenta, zde byla využita poprvé. Naším cílem nebylo nutit dotazované k odpovědi „za každou cenu“.

Graf č. 5 Zohlednění manžela/manželky na rodičovské dovolené ve vypořádání daně z příjmů



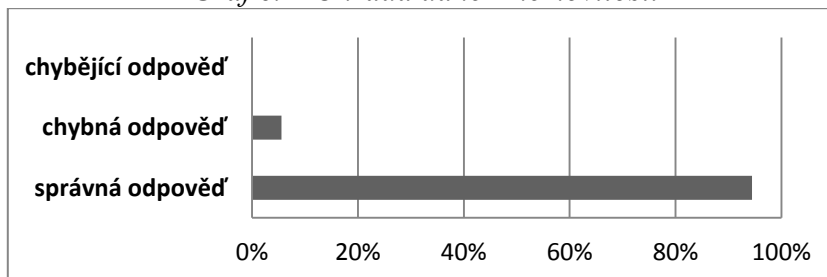
Opět tyto odpovědi byly z 67 % chybné. Tématem bylo zjištění, zda v případě, kdy je partner/partnerka na rodičovské dovolené, může si druhý pracující rodič odečíst určitou sumu ze základu pro výpočet daně z příjmů. Pokud tento odpočet nezohlední, finanční úřad tuto operaci ze svého podnětu neprovádí a občan tak přichází o finance, kterých se mu právě v době jen jednoho výdělků v rodině nemusí dostávat.

Graf č. 6 Odpočet úroků z hypotéky ze základu daně z příjmů



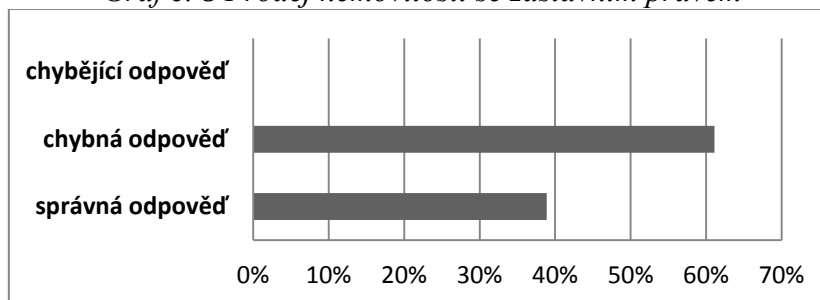
U šesté otázky lze naopak konstatovat, že 56 % respondentů mechanismus daňového zvýhodnění v případě splácení hypotéky ovládá. Jde pravděpodobně o důsledek poměrně častého čerpání tohoto typu úvěrů na řešení bytových potřeb. Zároveň platí, že úvěrující banky ze svého podnětu klientům tento typ potvrzení samy vydávají a je to možné považovat za jakýsi impuls k dalšímu kroku a řešení.

Graf č. 7 Úhrada daně z nemovitostí



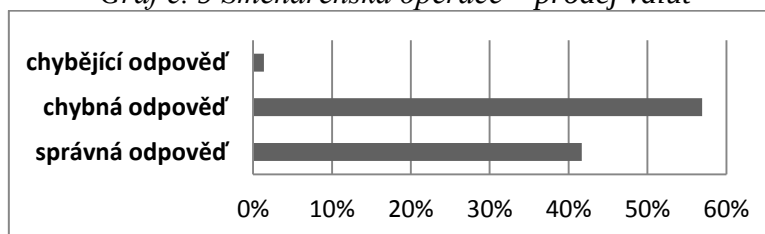
Celkem 94 % správných odpovědí svědčí o vynikající znalosti této povinnosti každého vlastníka bytu, domu či pozemku hradit daň z nemovitostí. Jde pravděpodobně o důsledek toho, že k této platbě jsou občané finančními úřady každoročně vyzývány.

Graf č. 8 Prodej nemovitosti se zástavním právem



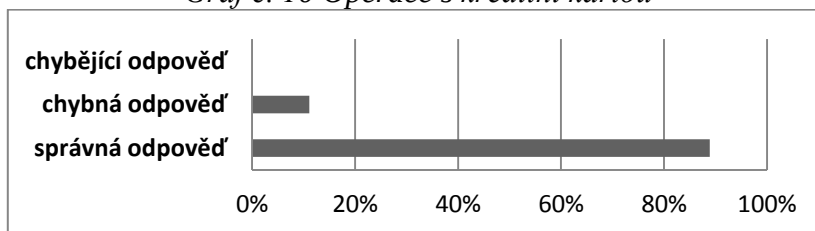
Opět bohužel převažují chybné odpovědi (61 %). Nemovitost zatíženou zástavním právem nelze prodat volně, ale po dohodě a se souhlasem úvěrující banky. Pokud občané tuto možnost neznají, chybí jim příležitost v případě finančních problémů takovou nemovitost prodat a z výnosu prodeje splatit své dluhy nebo vyřešit např. svou finanční situaci v případě rozvodu, dědění apod.

Graf č. 9 Směnárenská operace – prodej valut



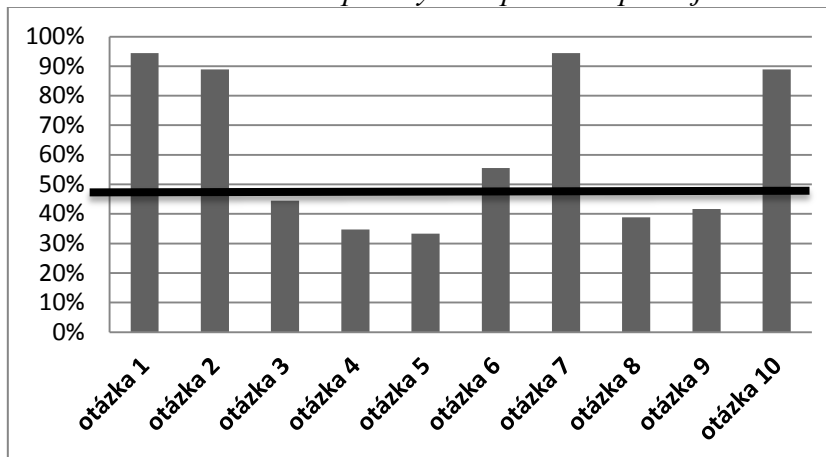
Bylo poměrně překvapujícím zjištěním, že v oblasti užití konkrétního typu směnárenského kurzu, kde má pravděpodobně každý občan nejednu osobní zkušenost, chybovalo 57 % respondentů. Potencionálně zde tedy může docházet k finančním ztrátám.

Graf č. 10 Operace s kreditní kartou



Zde bylo zjištěno, že drtivá většina respondentů (89 %) si je vědoma toho, jaké operace lze s kreditní kartou provádět. Jde o snadno dostupné, ale zároveň velice „drahé“ úvěrové zdroje. Protože dosud byly komentovány a analyzovány dílčí zjištěné závěry předmětného dotazování, je nutné provést i komparaci a sumarizaci celého šetření.

Graf č. 11 Procentní rozložení správných odpovědí – pracující neekonomové



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že absolutní (100 %) znalost nebyla zjištěna ani v jednom analyzovaném dotazovaném okruhu. Za dobrou – s podílem více než 49 % správných odpovědí – lze označit znalost početních operací (připočtu i odpočtu úrokového počtu), povědomí respondentů o dani z nemovitostí, možnosti odpočtu úroků z hypotéky při výpočtu daně z příjmu a znalosti rizika operací spojených s kreditní kartou. Naopak fatální neznalost lze identifikovat u nároku na výplatu vkladu v případě bankrotu banky, nároku na daňový odpočet za partnera na rodičovské dovolené, neznalost institutu zástavního práva a detailů směnarenských operací. Pokud se zaměříme na podíl správných a chybných odpovědí, musíme konstatovat, že převažují chybové reakce – první dvě otázky související s triviálními početními operacemi jsou opravdu jednoduché a mají spíše vazbu k elementárním znalostem nabytým na prvním stupni základní školy. Do předmětného výzkumu jsme je zařadili proto jako otázky úvodní, v podstatě kontaktní a navozující psychické uvolnění respondenta (princip „nálevky“). Relativní znalost mechanismu daně z nemovitostí a možnosti odpočtu úroků u hypotéky v případě výpočtu daně z příjmů je důsledkem externího impulsu – v prvním případě od finančního úřadu, v druhém případě od úvěrující banky. Nejde tedy o primární znalost dotazovaného, ale o reakci na podnět ke správnému a včasnému jednání od kompetentní instituce. Pokud by tyto podněty nepřicházely, je důvodné se domnívat, že chybovost respondentů by byla výraznější, protože by jim tento mechanismus nebyl znám.

4. Komparace závěrů výzkumu, další doporučení

U dospělých neekonomů byl zjištěn v rámci realizovaného výzkumu podíl správných odpovědí nižší než 49 % v pěti z deseti šetřených problémových okruhů. Je nutné věnovat se i kvalitativní složce výzkumného problému. V této části bychom chtěli dojít k závěru, resp. k formulaci odpovědi na výzkumné otázky: „Proč je oblast finanční gramotnosti dospělé populace tak cizí a proč tato neznalost vzniká?“ Předpokládáme, že pokud část dospělé populace – nacházející se mimo školní vzdělávací systém – zapojíme do odpovídající formy – neformální a informální – dalšího vzdělávání a učení, bude v kolizních finančních situacích s velkou pravděpodobností jednat kompetentně a úspěšně.

Dospělí pracující jedinci příležitost k účasti ve formálním vzdělávání k tématu finanční gramotnosti ve formě výrazně intenzivních kurzů v podstatě nemají. Musí být proto pro ně připravovány andragodidakticky pojaté – především neformální a informální vzdělávací příležitosti. Jestliže provedeme porovnání výzkumu zvládnutí teoretické roviny finančních nástrojů (např. výzkum z roku 2014-2015) s aktuálně zjištěným ověřením užité a efektivní orientace v téže oblasti, je zřejmé, že dospělá česká populace má určité teoretické znalosti, ale neumí je prakticky využívat. Pokud je dotazování vedeno pouze v rovině verbálních znalostí a v příkladech identifikace obecně doporučovaných reakcí spotřebitele (např. úvěrové

preferance a úvěrová odmítání), je podíl správných odpovědí uspokojivý. Aktuální výzkumné šetření v roce 2016 prokázalo, že pokud jsou kladené otázky zaměřeny výhradně na rovinu konativní – tzn. jak bude respondent reagovat v konkrétní problémové situaci, která je navíc popsána triviálně tak, aby nebylo možno v zadání hledat návodné řešení této situace, a zároveň nabízené odpovědi nejsou ve schématu „ano-ne-nevím“, ale respondent vybírá z diametrálně odlišných variant odpovědí, dospělí (neekonomové) účastníci výzkumného šetření odpovídali v pěti z deseti dotazovaných témat chybně – a to ve čtyřech otázkách hluboce pod stanovenou hranicí 49 % (konkr. 42 % a méně).

V předmětném výzkumu byla konstatována relativní znalost mechanismu daně z nemovitostí a možnosti odpočtu úroků u hypotéky v případě výpočtu daně z příjmů. V obou případech nejde pravděpodobně o rekci, která by vycházela z nabyté kompetence respondenta. Každoročně jsou všichni majitelé nemovitostí i příjemci hypotéky osloveni tím, kdo tuto agendu profesionálně ovládá. V prvním případě platby daně z nemovitostí finančním úřadem, v druhém případě úvěrující bankou. Pokud by tyto podněty k občanovi nepřicházely, je důvodné se domnívat, že chybovost respondentů v důsledku neznalosti souvisejících zákonných nařízení by byla výraznější. Domníváme se, že v souvislosti s provedeným výzkumem lze formulovat induktivní závěr a interpretaci, že důvodem absence potřebných znalostí z okruhu finanční gramotnosti u dospělých jedinců neekonomů je minimální nebo dokonce neexistující informační a kompetenční impuls, který by aktivoval a inicioval potřebu uvědomění si určité neznalosti a zároveň nabídl cíleně koncipovanou a uživatelsky přístupnou vzdělávací příležitost.

Akcentovanou stránkou koncipovaného vzdělávacího programu pro dospělé musí být konceptuální motivace potencionálních účastníků k jejich účasti. Motivace by měla být především koncentrována v úvodní části vzdělávacího programu, resp. při prvním setkání s klienty, ale nesmí být opomenuta ani jako průběžný aktivační prvek v programu již probíhajícím. Otázkou také je, jak účastníka k této vzdělávací příležitosti přivést, jak pracovat s jeho obavou „začít se učit“. Problémy plynoucí z absence finančních kompetencí budou mít pravděpodobně lidé se základním vzděláním a se vzděláním středoškolským nezakončeným maturitou. Dle realizovaných výzkumů (Průcha, 2014) zaměřených na ochotu respondentů zúčastnit se neformálního typu vzdělávání (probíhající mimo školská zařízení) jen 13,2 % (respondentů se základním vzděláním), resp. 21,6 % odpovídajících (respondentů se středoškolským vzděláním bez maturity) projevilo ochotu takovéto vzdělávací příležitosti se zúčastnit. Tyto závěry výzkumu u respondentů s úplným středoškolským či vysokoškolským ukončeným vzděláním tuto ochotu identifikovaly výrazně vyšší – 38,5 % (respondenti s maturitou), resp. 55,6 % (vysokoškoláci).

Protože předmětný výzkum prokázal, že dospělým jedincům chybí potřebné kompetence z okruhu finanční gramotnosti, nezbyvá než zamyslet se nad tím, jak tyto kompetence dospělé populaci transponovat. Máme-li navrhovat a projektovat konkrétní podobu vzdělávací příležitosti – vzdělávacího programu – pro ty dospělé jedince, kteří chtějí řešit svůj aktuální či potencionální problém spočívající v neporozumění finančním a ekonomickým instrumentům, musíme zvážit, zda v této vzdělávací příležitosti bude připravena výuka kontaktní či nekontaktní – zda bude využito elektronického učení (Průcha, 2014). Jeho nespornou výhodou je výrazný podíl samostatnosti účastníků a důraz kladený na jejich sebeřídící aktivity, osobní studijní tempo, studium v netradičních časech (noc, víkendy). Ale nelze opomenout i nevýhody: zdravotní rizika plynoucí z dlouhodobého sezení u počítače, určitou sociální izolovanost klienta, absenci zdravé konkurenčního a srovnávacího prostředí, okamžitou nepřítomnost lektora v případě potřeby pomoci.

Navrhovaná vzdělávací akce musí vycházet především ze sebevzdělávání – učící se jedinec si stanovuje konkrétní cíle, vybírá učivo, volí metody a techniky, motivuje se a řídí, kontroluje průběh svého učení a hodnotí jeho kvalitu (Průcha, Veteška, 2014). Zároveň si musí

vzdělavatel být vědom toho, že 9-13 % dospělých ve věku 20-65 let má s tímto typem učení nulovou zkušenost.

Nedílnou součástí práce vzdělavatele dospělých by mělo být pojetí, kdy se snaží objasňovat proces učení „zevnitř“ – zjišťováním, jak učící se subjekt prožívá a hodnotí své vlastní učení, do jaké míry si uvědomuje učební postupy a obsahy, jak sám své učení řídí a jaké zkušenosti ze svého učení postupně získává. V tomto případě jde o fenomenografickou koncepci učení.

Aby byl celý proces učení efektivní, musí být předmětný vzdělávací program koncipován tak, aby měl přiměřený a srozumitelný obsah, o jehož smysluplnosti se poměrně ihned účastník přesvědčí. Použité metody expozice vzdělávacího tématu a formy vzdělávání musí být přístupné dospělému účastníkovi, hmotné i nehmotné didaktické prostředky (Zormanová, 2014) musí být funkční a optimálně bezbariérové. Lektor by měl v souvislosti s obtížností jednotlivých dílčích témat stanovit časový plán – s ohledem na zařazení nutných psychohygienických přestávek. Každé přednášené téma by mělo být odděleno (verbálními i neverbálními prvky) tak, aby byla zřejmá jeho dílčí vnitřní koncepčnost a myšlenková konstrukce.

Expoziční a fixační fáze (Mužík, 2004) vzdělávání musí konstruktivně reagovat na výsledky diagnostiky prováděné lektorem. Ta může být realizována jako zjevná – dotazy, úkoly, ale také jako latentní, kdy lektor sleduje emoční a neverbální projevy klientů a na základě tohoto vyhodnocení reguluje postup a tempo další výuky. Opakování látky může zvolit jako lineární, kdy postupuje ve výkladu dál, ale k již probraným tématům se nevrací a upozorňuje klienty na kontextuální souvislosti. Nebo může postupovat v trajektorii spirály, kdy probírané téma sekvenčně dále rozšiřuje a prohlubuje.

Lektor musí být nejen odborně (ve vztahu k obsahu vzdělávání), ale i didakticky kompetenčně vybaven pro práci s tímto typem dospělých učících se jedinců. Musí být připraven na jejich problémy – rovněž v oblasti jejich docility – schopnosti a vybavenosti jedince k učení. Měl by dokázat odhadnout funkční stav jejich smyslové soustavy (Šmarda, 2007). Musí skupinu vzdělávaných před vlastním vzdělávacím kontaktem poznat – nejen trajektorně (jak jsou staří, jaké dosavadní vzdělání absolvovali, jaký vztah mají k přednášenému tématu), ale i kognitivně – jaké jsou jejich vstupní znalosti k obsahu vzdělávání např. vstupní diagnostikou – ta může být anonymní, protože lektorovi by mělo jít o celkový přehled – nikoliv o informaci o konkrétní osobní úrovni znalostí.

Ověření výsledků vzdělávacího programu musí zahrnovat vstupní a dílčí průběžnou diagnostiku, která slouží k regulaci dále realizované expozice, ale i diagnostiku výstupní, která vzdělávací program logicky završí. Právě u dospělé vzdělávané populace mohou být zařazeny autoevaluační prvky, kdy klient sám sebe prověří a reflektuje zjištěný závěr v dalším postupu v samostudiu. Tento prvek eliminuje případnou úzkost účastníka pramenící z „klasického“ školního zkoušení lektorem.

Autor koncepce tohoto vzdělávání musí být připraven na „doladování“ a podobné dílčí úpravy celého pojetí vzdělávacího programu tak, aby tímto způsobem reagoval především na výstupy z diagnostického šetření o spokojenosti účastníků vzdělávání se všemi jeho dílčími složkami – obsahové, procesní, podpůrné. Konkrétním východiskem těchto úprav je pak zpětnovazební instrument – dotazník spokojenosti účastníka (strukturovaný nástroj) nebo např. dopis lektorovi – tj. nestrukturovaný nástroj (Průcha, 2014).

Závěry

Česká dospělá populace má problémy s porozuměním finančním nástrojům, všechna související pravidla a zákonné postupy jí způsobují problémy a potíže. Lidé se naučili využívat nákupy formou splátkových prodejů či spotřebitelských úvěrů, své bytové otázky řeší hypotékou. To je v pořádku: nákup s odloženou platbou zvyšuje výnosy a následně i zisk celého ekonomického systému. Občané tak spotřebovávají předměty a služby, na které by jim

jejich aktuální příjmy nestačily. Když rostou zisky firem, mohou růst a rozvíjet se. Jejich rozvoj vytváří nová pracovní místa, jejich komerční růst umožňuje také růst mezd jejich zaměstnanců. Více zaměstnaných lidí s vyššími příjmy může uspokojit více svých potřeb – více nakupují a utrácí. Vyšší tržby dopadají do podniků a firem. Ty se dále rozrůstají a rozvíjejí ... díky tržním principům se tento proces pozitivně opakuje. Ale nejen to.

Vyšší zisky firem a vyšší příjmy obyvatel znamenají pro stát i výběr vyšších částek na daních – na daních z příjmů, na daních z přidané hodnoty i na daních z majetku. Stát tak bohatne. Může si i dovolit více úředníků (bohužel), ale může se starat o rozvoj školství, zdravotnictví, sociálních služeb. Bohatý stát může lépe zabezpečit svou bezpečnost, může více investovat do ochrany životního prostředí.

Pro to vše je nutné, aby občané rozuměli nejen svým osobním financím, ale také širším ekonomickým souvislostem. Informovaný občan nepodléhá tak výrazně různým účelově podsouvaným ideologiím a „zaručeným“ návodům na šťastný a spokojený život.

Je snadné vyrobít reklamní kampaň, která zdůrazní růst osobní spotřeby jako jedinou cestu ke štěstí člověka. Tato spokojenost může však trvat jen krátký okamžik. Cílem takto koncipovaných podnětů ke koupi nebývá spokojenost zákazníka. Cílem bývá jeho problém. Řádně nesplácený úvěr či půjčka mohou být prodány vymahačským firmám. Znamenají tedy pro toho, kdo peníze takto nestandardně půjčuje, vždy zisk.

Důsledkem takového nezodpovědného jednání bývá zásadní změna v životě tohoto typu dlužníků. Vedle bezesných nocí, problémů se zažíváním, se mohou objevit i následky daleko závažnější. Dlouhodobé hádky v rodině mohou vést až k rozvodu. Tak vlastně naše nešťastně řešené dluhy dopadnou i na naše děti. Zvýšená nervozita se může dále projevit na našem celkovém tělesném i duševním zdraví. Trvale stresovaný člověk je náchylnější i k dalším vážným nemocem, kterým je schopen lépe čelit v případě své větší životní pohody a klidu.

Člověk tápající v oblasti svých financí cítí, že je něco v nepořádku. Své zvýšené duševní napětí může chtít řešit „snadno“ dostupnými prostředky. Může se uchýlit ke zvýšené konzumaci alkoholu či jiných stres tlumících látek. Může si napláňovat obstarat potřebné finance hrou na výherních automatech, drobnými krádežemi, může chtít ušetřit potřebné částky neplacením jiných svých závazků – alimentů, místních komunálních poplatků. Může začít šetřit na svém jídle tak, že si časem přivodí tak závažné zdravotní problémy, že se stane práce neschopným, a následně se dostane do finančních problémů ještě hlubších.

Pokud se budeme snažit všem těmto výše negativním jevům předejít vhodnou formou učení k tématu finanční gramotnosti, domníváme se, že se náš život může stát kvalitnější, klidnější – a to jak pro konkrétního jedince, tak i pro jeho okolí, a v konečném důsledku i pro celou společnost.

Použitá literatura

1. BERTL, I. *Kapitoly o finanční gramotnosti*. Praha: Triton, 2012, 77 s. ISBN 978-80-7387-622-7
2. HOLMAN, R., *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, 360 s. ISBN 80-7179-434-1
3. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1
4. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9
5. PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 299 s. ISBN 978-80-247-5232-7
6. PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník - 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4
7. Předpoklady úspěchu v práci i v životě (PIAAC). Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2013.

8. ŠMARDA, J. a kol. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2007, 424 s. ISBN 978-80-7367-343-7
9. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9
10. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: UJAK, 2010, 200 s. ISBN 978-80-83723-98-3
11. VETEŠKA, J. a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa service, 2009, 344 s. ISBN 978-80-97306-04-08
12. VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. *Vzdělávání dospělých, příležitosti a úskali v globalizovaném světě*. Praha: Educa service, 2013, 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3
13. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014, 239 s. ISBN 978-80-247-4590-9

Kontaktní údaje

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně

Pasteurova 1, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

ivan.bertl@ujep.cz

BEHAVIORYSTYCZNY PARADYGMAT KSZTAŁCENIA W KONTEKŚCIE UNIWERSYTECKIEJ NAUKI PRAWA

THE BEHAVIORAL PARADIGM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF LEGAL STUDIES

Radek Rafał Wasilewski

Abstrakt

Uczestnik studiów doktoranckich – niezależnie od swojej dyscypliny naukowej – zostaje w trakcie studiów doktoranckich skonfrontowany z wieloma zagadnieniami z zakresu dydaktyki, w tym z paradygmatami kształcenia akademickiego oraz metodami i technikami dydaktycznymi. Przybliżenie doktorantowi tej problematyki ma w zamyśle ułatwić doktorantowi, który pewnego dnia zostanie stawiony przed koniecznością prowadzenia zajęć dydaktycznych dla studentów, obranie właściwego paradygmatu kształcenia oraz wybór właściwych metod i technik dydaktycznych. Niniejsza praca ma na celu odpowiedzieć na pytanie, który z paradygmatów kształcenia akademickiego wydaje się najodpowiedniejszy do wykorzystania w procesie edukacji na poziomie wyższym w odniesieniu do studiów prawniczych.

Słowa kluczowe: *paradygmat kształcenia, paradygmat behawiorystyczny, studia prawnicze*

Abstract

The doctoral student, regardless of his academic discipline, is confronted during doctoral studies with a variety of didactic issues, including the paradigms of academic education and didactic methods and techniques. It is intended to make it easier for a doctoral student to come up with a one-to-one learning program one day, to take the right education paradigm and to choose the right teaching methods and techniques. This paper aims to answer the question of which paradigm of academic education seems most appropriate for use in the higher education process in the context of legal studies.

Keywords: *paradigm of education, behavioral paradigm, legal studies*

1 WPROWADZENIE

Przed przystąpieniem do rozważań na temat tego, w jakiej formie powinny być prowadzone studia prawnicze, a także za pomocą jakiego paradygmatu kształcenia powinien przebiegać proces edukacyjny, należy zauważyć, że zagadnienie to jest wysoce problematyczne. Przede wszystkim trzeba zaznaczyć, że trudność odpowiedzi na powyższe pytania tkwi w fakcie, że kształcenie akademickie istotnie różni się od innych form kształcenia. Należy bowiem podkreślić, że przed nauczycielem akademickim stawiane są wyzwania, z którymi nie muszą konfrontować się pozostali nauczyciele (wczesnoszkolni, szkolni, gimnazjalni itp.). Otóż żaden inny nauczyciel nie spotyka się co do zasady w procesie kształcenia z uczniami, którzy są już pełnoletni. Uczniowie (studenci), z którym styka się w procesie edukacji nauczyciel akademicki, ponoszą samodzielnie odpowiedzialność za swoje decyzje życiowe i powinni mieć w zasadzie rozwiniętą sferę psychologiczną (studenci zazwyczaj należą do grupy rozwoju psychologicznego określanego mianem „wczesnej dorosłości”)¹. W związku z

¹ Okres wczesnej dorosłości wyodrębnia się dla osób w wieku pomiędzy 18 a 25 rokiem życia – zob. P. Wróbel, *Psychologia rozwojowa wieku dojrzalego*, www.utw.uj.edu.pl (20.03.2015). Jest to zakres wieku, w jakim przeciętnie znajdują się studenci studiów stacjonarnych w Polsce..

powyższym rola nauczyciela akademickiego różni się istotnie od roli nauczyciela na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Nauczyciel akademicki może bowiem polegać na tym, że postawa społeczna ucznia jest w zasadzie ukształtowana i nauczyciel akademicki może skupić się na nauczaniu ucznia, pomijając aspekt wychowawczy (kształtujący postawę społeczną i determinującą postępowanie życiowe).

2 SPECYFIKA STUDIÓW PRAWNICZYCH

Nie sposób nie zauważyć, iż studia prawnicze są studiami szczególnego rodzaju; mają one w zasadzie charakter interdyscyplinarny i wymagają uwzględnienia specyfiki prawa jako obszaru kultury i nauki. Szczególny charakter pracy nauczyciela akademickiego w odniesieniu do nauk prawnych wynika również z tego, że prawo stanowi przedmiot nauczania uniwersyteckiego już od XI w., tj. od czasu, gdy prawo zaczęto wykładać na uniwersytetach włoskich². Na marginesie można jedynie zaznaczyć, że prawo było przedmiotem nauczania także wcześniej (okres starożytności i średniowiecza), kiedy to w imperium rzymskim funkcjonowały szkoły prawa (jako państwowe zakłady nauczania), w których nauka prawa pod opieką profesorów trwała pięć lat³. Z kolei o dydaktyce jako nauce zaczęto mówić dopiero w XVII w.⁴ W związku z powyższym można rozważać twierdzenie, że teoria kształcenia w zakresie prawa rozwijała się niejako równoległe do ogólnej teorii dydaktyki.

Jednocześnie wydaje się zasadne zaznaczenie w tym miejscu, że o kształcie studiów prawniczych i o obecnym tam sposobie kształcenia od wielu dekad toczą się żywe dyskusje, w obrębie których występują niekiedy całkowicie odmienne poglądy.

Niektórzy przedstawiciele nauki wysuwali już w latach 20. XX w. tezę, że studia prawnicze powinny gwarantować wykształcenie w pełni naukowe, czyli uniwersyteckie w pełnym tego słowa znaczeniu. Wskazywano przy tym, że poziomowi ani organizacji kształcenia uniwersyteckiego nie można dostosowywać do pewnych „ubocznych względów pedagogicznych”, które mogły zostać uwzględnione jedynie wówczas, gdy nie zaprzeczały idei kształcenia ściśle naukowego. Zgodnie z tym poglądem wykształcenie prawnicze nie miało polegać na tym, aby absolwent studiów prawniczych bez większych refleksji wykonywał zawód prawniczy niczym „farmaceuta prawa”⁵, lecz przygotowywać studentów do samodzielnego prowadzenia naukowych rozważań o prawie, które to rozważania miały następnie znajdować wykorzystanie w pracy zawodowej.

Według przedstawicieli przeciwnego poglądu, również obecnego w latach 20. XX w., nauczanie prawa nie powinno być ograniczane do kształcenia uniwersyteckiego. Wskazywano mianowicie, że równoległe do studium uniwersyteckiego, kształcącego przyszłych naukowców, powinny funkcjonować szkoły prawa, ukierunkowana na kształcenie prawników-praktyków o mniejszych aspiracjach⁶. To drugie stanowisko uwzględniało zatem rozgraniczenie kształcenia uniwersyteckiego od pozauniwersyteckiego; należy przy tym zauważyć, że oba z tych modeli kształcenia były pożądanymi, lecz miały one mieć zgoła odmienny cel kształcenia.

Na marginesie warto nadmienić, iż analogiczny spór co do formy (modelu) i celu kształcenia uniwersyteckiego obecny jest także w dyskursie pedagogicznym; przeciwstawia się bowiem ideę uniwersyteckiego kształcenia naukowego idei kształcenia masowego, ukształtowanego na potrzeby rynku i praktyki.

² M. Kuryłowicz, *Prawo rzymskie. Historia, tradycja, współczesność*, Lublin 2003, s.23; W. Rozwadowski, *Prawo rzymskie. Zarys wykładu wraz z wyborem źródeł*, Poznań 1992, s. 43.

³ W. Rozwadowski, *op. cit.*, s. 43.

⁴ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 14.

⁵ W. Wołodkiewicz, *Europa i prawo rzymskie. Szkice z europejskiej kultury prawnej*, Warszawa 2009, s. 78.

⁶ *Ibidem*, s. 79.

Kontynuując jednak rozważania dotyczące specyfiki studiów prawnych należy zaznaczyć, iż w późniejszym okresie wskazywano, że w uniwersyteckim kształceniu prawniczym największe znaczenie ma solidne teoretyczne przygotowanie studentów, które pozwoli im w życiu zawodowym rozwiązywać poszczególne problemy właśnie dzięki tej ogólnej, teoretycznej podstawie. W tym kontekście podkreślano, że argument, iż praktyka potrzebuje specjalistów obeznanych po studiach z ogromem prawa pozytywnego (przepisów), jest mylny i dowodzi temu, że przedstawiciele tego poglądu nie wiedzą w zasadzie, jakie są potrzeby praktyki. Mianowicie absolwent studiów prawnych powinien być przygotowany do dalszej samodzielnej pracy nad prawem – powinien znać system prawa, zasady nim rządzące, zasady wykładni prawa, a przede wszystkim winien być w stanie samodzielnie poszerzać swoją znajomość prawa pozytywnego. Tę znajomość prawa pozytywnego (przepisów) absolwent miał jednakże zdobywać dopiero po ukończeniu studiów, podczas pracy zawodowej⁷. Pogląd ten wydaje się zasadny z uwagi na obecny system edukacji przyszłych prawników; trzeba bowiem podkreślić, że wykonywanie zawodu *stricto* prawniczego (sędzia, prokurator, notariusz, adwokat, radca prawny itp.) wymaga co do zasady odbycia – po zakończeniu kształcenia uniwersyteckiego – dodatkowego szkolenia praktycznego (aplikacji). Z tego względu wydaje się, że studenci prawa rzeczywiście powinni w ramach studiów zdobyć szeroką wiedzę teoretyczną, dającą podstawy do pracy nad prawem pozytywnym, zaś pogłębianie znajomości prawa pozytywnego (przepisów) winno się pozostawić do przyswojenia w trakcie przyuczania do praktyki prawniczej.

Na zakończenie przedstawienia specyfiki studiów prawnych należy zaznaczyć, że ze wspomnianym sporem co do modelu i celu kształcenia prawniczego jest powiązany treściowo dyskurs o treści uniwersyteckich studiów prawnych. W ramach owego dyskursu poddaje się dyskusji pytanie, jak powinien zostać ukształtowany program studiów prawnych. Szczególnie zwraca się uwagę na miejsce w tym programie przedmiotów humanistycznych, społecznych oraz ekonomicznych (np. przedmiotów historycznoprawnych, socjologii prawa, ekonomicznej analizy prawa itp.). Trzeba zaznaczyć, że zwolennicy czysto uniwersyteckiego modelu studiów prawnych opowiadają się za obecnością tego rodzaju przedmiotów w programie studiów prawnych, podczas gdy zwolennicy kształcenia praktycznego negują znaczenie tych przedmiotów we współczesnym kształceniu prawniczym i twierdzą zarazem, że program studiów prawnych powinien obejmować przedmioty specjalistyczne, oparte na prawie pozytywnym⁸.

3 PARADYGMAT KSZTAŁCENIA WŁAŚCIWY DLA NAUKI PRAWA

Uwzględniając przedstawioną powyżej specyfikę studiów prawnych można stwierdzić, że w ramach kształcenia uniwersyteckiego w tej dziedzinie nauki z największym powodzeniem może zostać wykorzystany paradygmat behawiorystyczny. Powyższe twierdzenie może opierać się na szeregu argumentów, przy czym poniższy wywód ograniczy się do szczegółowego omówienia jedynie niektórych z nich, z równoczesną analizą elementów strukturalnych kształcenia akademickiego w oparciu o paradygmat behawiorystyczny.

Przede wszystkim należy zauważyć, że szczególną cechą behawiorystycznego paradygmatu kształcenia jest to, iż treści kształcenia są narzucone zewnętrznie przyjętym standardem, nie podlegają negocjacji ze studentami, zaś program kształcenia jest arbitralnym dokumentem, który zawiera listę obowiązkowych przedmiotów⁹. W tym kontekście konieczne jest podkreślenie, iż w obecnym stanie prawnym treść programu studiów prawnych jest

⁷ *Ibidem*.

⁸ Szerzej o dyskusji o programie studiów prawnych – zob. A. Turska (ed.), *Humanizacja zawodów prawniczych a nauczanie akademickie*, Warszawa 2002.

⁹ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 330.

zewnątrznie kształtowana; należy bowiem wskazać, że program studiów jest ustalany w oparciu o powszechnie obowiązujące przepisy prawa (także cele kształcenia są określone w treści aktów prawnych)¹⁰. W związku z powyższym nauczyciel akademicki, choćby nawet nieświadomie, realizując ustalony zgodnie z prawem program kształcenia będzie realizował założenie paradygmatu behawiorystycznego.

Fakt, iż studia prawnicze prowadzone są w oparciu o ustalony program, w którym zostają określone treść i cele kształcenia, nie przemawia bynajmniej na niekorzyść paradygmatu behawiorystycznego. Wręcz przeciwnie, można uznać, że prawo jest taką dziedziną nauki, której dydaktykę można z powodzeniem oprzeć na tym właśnie paradygmacie. Wynika to z faktu, że w ramach edukacji prawniczej przekazuje się informacje dotyczące w szczególności teorii prawa oraz prawa pozytywnego. W związku z tym podczas opracowania programu kształcenia nic nie stoi na przeszkodzie, aby treści i cele kształcenia dopasować do odpowiednich prawniczych teorii naukowych oraz określonych instytucji prawnych.

Jednocześnie należy mieć na uwadze, że zgodnie z paradygmatem behawiorystycznym nauczyciel akademicki przeprowadza proces dydaktyczny zgodnie z wspomnianym programem. W przypadku nauk prawnych takie ściśle ukierunkowanie na przekazanie studentom informacji objętych programem można uznać za pożądane, gdyż skuteczna realizacja programu daje co do zasady gwarancję, że student (a w zasadzie absolwent) będzie dysponował niezbędną wiedzą teoretyczną. Z kolei kształcenie praktyczne, problemowe absolwent studiów prawniczych otrzyma w ramach wybranej przez siebie aplikacji. Na marginesie jednak wypada zaznaczyć, iż w przypadku studiów prawniczych nauczycielami akademickimi niejednokrotnie bywają praktycy prawa (np. sędziowie, radcowie prawni), co w zasadzie umożliwia taką realizację programu, która niejako będzie przebiegała przez pryzmat nie tylko teorii, lecz również praktyki (np. przez dygresje o pracy zawodowej, linii orzeczniczej, zastosowanie odpowiednich metod i technik dydaktycznych).

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że jednym założeń paradygmatu behawiorystycznego jest, iż nauczyciel przedstawia listę lektur podstawowych i uzupełniających bez (lub z niewielkim obszarem) możliwości indywidualnej interpretacji treści¹¹. Studia prawnicze niewątpliwie wymagają przedstawienia studentom listy lektur podstawowych (tak też w praktyce bywa); lista tych lektur przede wszystkim koncentruje się na tekstach aktów normatywnych, zbiorach orzecznictwa, podręcznikach i ewentualnie komentarzach do tekstów aktów normatywnych. W tym miejscu należy jednak zaznaczyć, że o ile przedmioty teoretyczne zasadniczo ograniczają możliwość interpretacyjną przedstawionej przez nauczyciela literatury, o tyle w odniesieniu do przedmiotów dotyczących prawa pozytywnego interpretacja literatury (dot. tekstów aktów normatywnych – przepisów) musi z samej istoty rzeczy podlegać interpretacji. Wskazać również należy, iż niejednokrotnie konkretne przepisy są odmiennie interpretowane przez autorytety doktryny, a zatem w takim wypadku nauczyciel powinien zasugerować, który z poglądów student

¹⁰ Zob. np. Obecnie obowiązujące rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz. U. z 2016 r. poz. 1596), a także rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520) oraz rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. z 2014 r. poz. 1370). Nadmienić należy, iż do 2011 r. program studiów prawniczych opierał się na standardach kształcenia na kierunku prawo, które stanowiły załącznik do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166) – standardy te m. in. ustalały, jakie przedmioty i w jakim wymiarze muszą zostać zrealizowane.

¹¹ A. Sajdak, *op. cit.*, s. 330.

powinien przyswoić albo zaznaczyć, że dany przepis może być interpretowany na kilka sposobów, z których każdy będzie poprawny.

Kolejny argument przemawiający za zaaprobowaniem behawiorystycznego paradygmatu kształcenia w odniesieniu do studiów prawniczych stanowi forma organizacyjna, którą przewiduje ów paradygmat. Zgodnie z przedmiotowym paradygmatem kształcenie przebiega w systemie klasowo-lekcyjnym, w którym studenci przypisani są do grup i uczestniczą w zajęciach według określonego harmonogramu¹². Mając na względzie współczesne uwarunkowania społeczne, w tym przede wszystkim masowy charakter kształcenia uniwersyteckiego (także na kierunku prawo), grupowa forma zajęć jest konieczna. Różnego rodzaju uwarunkowania, np. ekonomiczne, prawne, przewidują, ilu nauczycieli akademickich może prowadzić proces dydaktyczny w ramach danego kierunku. Niestety, uwzględniając fakt, że limity przyjęć studentów na studia prawnicze na polskich uniwersytetach zasadniczo kształtują się na poziomie kilkuset osób, a liczba kadry jest ograniczona, nie jest możliwe zagwarantowanie indywidualnego podejścia do studenta.

Jednocześnie należy zauważyć, że efekty kształcenia zgodnie z paradygmatem behawiorystycznym podlegają „pomiarowi osiągnięć edukacyjnych”, który najczęściej dokonywany jest w formie testowej¹³. Testowa forma sprawdzenia efektów kształcenia (poziomu wiedzy studenta) zasadniczo może zostać z powodzeniem wykorzystana w odniesieniu do studiów prawniczych. Co prawda współcześnie panuje niejako „moda” na wszelkiego rodzaju testy, lecz jednocześnie metoda testowa podlega często także krytyce. W przypadku studiów prawniczych forma testowa jest akceptowalna, ponieważ sama metoda testowa nie wydaje się nieprawidłowa. Należy przy tym zauważyć, że pytania testowe i wersje odpowiedzi mogą zostać sformułowane na różny sposób, pozwalając właściwie sprawdzić i ocenić wiedzę studenta. Oczywiście istnieje niebezpieczeństwo, iż student może zaznaczyć przypadkowe odpowiedzi, lecz w zasadzie inne formy sprawdzenia efektów kształcenia także wiążą się z takim niebezpieczeństwem, że student uniemożliwi rzeczywistą ocenę efektów kształcenia.

Ostatnim z ważniejszych czynników warunkujących kształcenie w oparciu o konkretny paradygmat jest również pozycja podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym oraz ich uwarunkowania psychofizyczne. W przypadku paradygmatu behawiorystycznego szczególne znaczenie przypisuje się nauczycielowi, który ma dominującą pozycję; to nauczyciel inicjuje proces dydaktyczny, w którym ponadto cechuje się dyrektywną i ingerencyjną postawą¹⁴. Z tego względu w relacji nauczyciel-student istnieje dystans, nie ma równorzędności ani partnerstwa. Ponadto paradygmat behawiorystyczny nie koncentruje się na psychofizycznych cechach studentów, które są ważne o tyle, o ile będą pomagały w dobraniu najbardziej optymalnych i efektywnych metod dydaktycznych. Z drugiej strony cechy psychofizyczne nauczyciela są ważne w tym sensie, że mają one gwarantować efektywność nauczyciela; szczególnie cenione są kompetencje techniczne – normatywne, metodyczne oraz realizacyjne¹⁵. Ze względu na powyższe wydaje się, że paradygmat behawiorystyczny i w tym aspekcie odpowiada specyfice studiów prawniczych, ponieważ w zasadzie nauczyciel nie powinien skupiać się na psychofizycznych cechach uczniów, ale na realizacji celów kształcenia wyrażonych w programie. Należy zaznaczyć, że prawo niejako narzuca pewien schemat myślenia oraz działania, indywidualność jednostki jest poniekąd ograniczona. W tym kontekście nie każdy student może posiadać predyspozycje do studiowania prawa, zaś nauczyciel – zgodnie z paradygmatem behawiorystycznym – nie musi dostosowywać się do braku predyspozycji studenta. To w programie, zawierającym

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*, s. 331.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

standardy, efekty oraz cele kształcenia, określany jest ostateczny efekt procesu dydaktycznego. W przypadku prawa efekt ten powinien być określony w miarę sztywno, aby zagwarantować odpowiednio wysoką jakość kształcenia. Należy však zobaczyć, iż absolwent prawa, który następnie ma być aktywny zawodowo m. in. w sektorze doradztwa prawnego, musi dysponować ściśle określonymi umiejętnościami, aby świadczyć swoje usługi w należyty sposób.

4 PODSUMOWANIE

Poczynione powyżej rozważania skłaniają ku stwierdzeniu, iż paradygmat behawiorystyczny co do zasady odpowiada specyfice studiów prawniczych, w związku z czym nauczyciel akademicki może prowadzić proces kształcenia w oparciu właśnie o ten paradygmat. Studia prawnicze, jak i samo prawo, nierozzerwalnie wiążą się z pewnym formalizmem, który nie jest obcy także założeniom paradygmatu behawiorystycznego. Jedną z największych zalet tego paradygmatu w odniesieniu do studiów prawniczych wydaje się realizacja procesu dydaktycznego w oparciu o ogólnie ustalony program, określający treści, założenia i cele procesu kształcenia na tym kierunku. Taki sztywny charakter procesu kształcenia będzie gwarantowało, iż absolwent prawa zostanie zaznajomiony z określonymi zagadnieniami, które będą mu niezbędne czy to w rozwoju naukowym, czy to w praktyce (trzeba však zaznaczyć, że nauka i praktyka prawa niejako przeplatają się ze sobą – wiele jest wspólnych aspektów, jak np. metoda wykładni prawa). Trzeba jednak zaznaczyć, że sama treść programu kształcenia na kierunku prawo jest problematyczna, gdyż występuje spór co do tzw. humanizacji prawa.

Jednocześnie należy zauważyć, że oparcie procesu edukacyjnego o paradygmat behawiorystyczny może być urozmaicone poprzez zastosowanie przez nauczyciela różnorodnych metod i technik dydaktycznych, częstokroć bardzo nowoczesnych i określanych jako efektywne.

Na marginesie warto wspomnieć, że proces dydaktyczny w ramach studiów prawniczych może zostać także z powodzeniem oparty – chociażby częściowo – o inny paradygmat kształcenia, jednakże obecne uwarunkowania (prawne, organizacyjne, ekonomiczne i społeczne) przemawiają za wykorzystaniem paradygmatu behawiorystycznego.

Źródła/Sources

1. KUPISIEWICZ, C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
2. KURYŁOWCZ, M., *Prawo rzymskie. Historia, tradycja, współczesność*, Lublin 2003.
3. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz. U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166)
4. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z 2011 r. Nr 253, poz. 1520).
5. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. z 2014 r. poz. 1370).
6. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 30 września 2016 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów (Dz. U. z 2016 r. poz. 1596),
7. ROZWADOWSKI, W., *Prawo rzymskie. Zarys wykładu wraz z wyborem źródeł*, Poznań 1992.

8. SAJDAK, A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.
9. TURSKA, A. (ed.), *Humanizacja zawodów prawniczych a nauczanie akademickie*, Warszawa 2002.
10. WOŁODKIEWICZ W., *Europa i prawo rzymskie. Szkice z europejskiej kultury prawnej*, Warszawa 2009.
11. WRÓBEL, P., *Psychologia rozwojowa wieku dojrzałego*, www.utw.uj.edu.pl (20.03.2015).

Kontakt

mgr Radek Rafał Wasilewski (doktorant/Ph.D. Student)
Uniwersytet Szczeciński, Wydział Prawa i Administracji/
University of Szczecin, Faculty of Law and Administration
ul. Narutowicza 17A
70-240 Szczecin, Poland
Tel: 0048-882-491-765
email: was.rad@wp.pl

NOVÉ VÝZVY A KONTEXTY "VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ" A APLIKOVANÁ ETIKA

NEW CHALLENGES AND CONTEXTS OF "EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT" AND APPLIED ETHICS

Andrea Klimková

Abstrakt

Koncept vzdelávania pre udržateľný rozvoj predstavuje pre vysokoškolské vzdelávanie, pre vzdelávanie dospelých, aj pre aplikovanú etiku vážnu výzvu pre serióznú konceptuálnu analýzu a interdisciplinárny diskurz. Idea transformácie spoločnosti na spoločnosť ekologickú a udržateľnú v nás evokuje predstavy, že sme schopní (dlhodobo) udržať život a fungujúcu biosféru len vtedy, ak skĺbime naše partikulárne ekonomické, mocenské záujmy, technologické možnosti s ekologicko-etickou a udržateľnou perspektívou. Aj preto je udržateľnosť a udržateľný rozvoj heuristickým kľúčom a jednou z najväčších výziev pre organizačnú spoločnosť. Hlavným cieľom príspevku je reagovať na diskusiu a prispieť k posilňovaniu trendu aplikácie a integrácie metodologickej paradigmy/metodických paradigiem konceptu ESD do vysokoškolského vzdelávania

Kľúčová slova: *udržateľnosť, udržateľný rozvoj, vzdelávanie, aplikovaná etika*

Abstract

The concept of Education of Sustainable Development represents a right challenge for serious conceptual analysis, for interdisciplinary discourse, for higher education, adult education and applied ethics. The idea of transforming society into an ecological and sustainable society evokes the notion that we are able to (long-term) sustain life and functioning biosphere only if we combine our particular economic, power interests, technological options with an ecological ethical and sustainable perspective. Therefore, Sustainability and sustainable development are heuristic keys and one of the greatest challenges for an organizational society. The main objective of the contribution is to respond to the discussion and to contribute to the strengthening of the trend of application and integration of the methodical paradigm / methodical paradigm of the concept ESD to higher education.

Key words: *sustainability, sustainable development, education, Applied Ethics*

1 PREDBEŽNÉ POZNÁMKY A NÁČRT PROBLÉMU

Idea transformácie spoločnosti na spoločnosť udržateľnú, na spoločnosť spravodlivú¹ a zodpovednú v nás evokuje predstavy, že sme schopní (dlhodobo) udržať život a fungujúcu biosféru len vtedy, ak skĺbime naše partikulárne ekonomické, mocenské záujmy a technologické možnosti s ekologicko-etickou a udržateľnou perspektívou. Aj preto je *udržateľnosť* a *udržateľný rozvoj* heuristickým kľúčom a jednou z najväčších výziev pre organizačnú spoločnosť. Novou požiadavkou pre súčasnú organizačnú spoločnosť (žijeme v

¹ Keďže sa objavujú nové a nové problémy súvisiace s nemožnosťou predvídať všetky následky späté s rozvojom techniky, so spravodlivou distribúciou zdrojov, je potrebné rozlišovať sociálnu spravodlivosť, environmentálnu spravodlivosť, ktoré sú súčasťou sociálneho piliera udržateľného rozvoja. Rovnako je náležité rozlišovať deskriptívne, aj normatívne pripisovanie zodpovednosti, zodpovednosť právnu a zodpovednosť morálnu, čo je predmetom aj úlohou aplikovanej etiky / aplikovaných etík.

organizačnom svete) je integrácia a implementácia konceptu udržateľnosti do organizačnej praxe, do organizačnej kultúry. Vyžaduje hlbšiu analýzu a hľadanie odpovedí, do akej miery integruje každá organizácia princípy a hodnoty udržateľnosti. Aby rôzne organizácie, verejné inštitúcie, aj široká verejnosť rozumeli paradigme *udržateľnosti*, ktorá má nové kvalitatívne horizonty, je tesne zviazaná s kultúrou a kultúrnym dedičstvom, regiónmi a subregiónmi, súvisí s ich disparitami, s komunálnou politikou, organizačnou kultúrou, podnikaním, potrebujeme reformovať vzdelávacie prístupy vysokoškolského vzdelávania, najmä v humanitných odboroch a saturovať ich týmto novým konceptom.

Do humanitných, spoločenských a pedagogických vied na Slovensku sa koncept *Vzdelávania pre udržateľný rozvoj* dostáva pomalšie, aj keď vo svete, v Európskom priestore, už aj u našich kolegov a partnerov (z V4) sledujeme aktuálne reformy zamerané na posilňovanie prípravy vysokoškolských pedagógov. V našom regionálnom a kultúrnom kontexte a v slovenských podmienkach sa tak deje najmä vďaka zanieteným a angažovaným vysokoškolským učiteľom, alebo vedecko-výskumným aktivitám niekoľkých pracovísk, najmä v oblasti prírodných vied² a ekonomických vied. Spoločenská prax sa ale ukazuje, *'ako pretkaná a nasýtená'* výzvami, požiadavkami udržateľnosti, potrebami udržateľných komunít, udržateľných organizácií, udržateľných regiónov. Súčasne sa ukazuje, že *udržateľnosť* má priame väzby a dopady na kvalitu života, chudobu, prístup k zdrojom, informáciám, atď.

To sú dôvody, prečo reagujem na široký, rôznorodý dialóg a pokúsim sa ukázať na potrebu systémového prístupu v aplikácii a integrácii metodickéj paradigmy/metodických paradigiem konceptu *Vzdelávania pre udržateľný rozvoj*, tzn. *Education for sustainable development* ESD. Inovované kurikulá vo všeobecnosti síce poukazujú na niekoľko modernizačných trendov, ktoré odporúča UNESCO (2014). Moja pozornosť v predloženej štúdii je zvlášť sústredená najmä na dva problémové okruhy a oblasti. Po prvé, koncept *Vzdelávania pre udržateľný rozvoj* vnímam aj ako hodnotový a metodický nástroj pre vysokoškolské vzdelávanie, ktorý potrebuje náležitý transfer do vysokoškolskej vzdelávacej praxe. Stavebným substrátom a teoretickým východiskom pre moje skúmanie je projekt UE4SD a jeho odporúčania pre tvorcov vzdelávacích politík, vysokoškolských pedagógov a všetkých *stakeholderov* vysokoškolského vzdelávania (UE4SD, 2015). Po druhé, pokúsim sa upozorniť a podčiarknuť dôležitosť aplikácie etiky do organizačnej praxe, napr. vzdelávacej, inžinierskej, ekonomickej praxe, najmä preto, že dnes je skutočne dôležité presadzovať tie vízie, projekty, ktoré apelujú na udržateľný rozvoj v koherencii všetkých troch pilierov a zdanlivo konkurenčných oblastí udržateľného rozvoja (ekonomická prosperita, sociálna spravodlivosť, environmentálna udržateľnosť).

Aby sa tak stalo, potrebujeme pripraviť odborníkov pre rôzne sféry, bez rozdielu aprobácie. Ako konštatuje slovenský teoretik aplikovanej etiky P. Fobel, súčasný nárast nových technológií (informačných, priemyslených, biotechnológií) si priam vyžaduje spätosť s etikou, etickým hodnotením a udržateľnosťou života. Aj špičková veda a špičkové technológie „*môžu ohroziť zmysel, či kvalitu života, ohroziť samotné bytie*“ (Fobel, 2017, s. 37). V súvislosti s tým potom vyvstáva otázka, či všetci odborníci - inžinieri, manažéri, ekonómovia, technológovia, aj keď dostávajú istú etickú výbavu, viazanú na profesijnú etiku, aj keď sa im nedá uprieť proaktívnosť v etike a morálna integrita, či skutočne môžu byť pripravení na riešenie širších súvislostí, etických dôsledkov rôznych rozhodnutí, bez etickej politiky a etických programov. Podľa P. Fobela, otázky súvisiace s inštitucionalizáciou etiky, tvorbou etickej infraštruktúry a mechanizmami prevencie sú súčasťou odbornej prípravy odborníkov a „*úspešná inštitucionalizácia si vyžaduje, aby sme pripravovali špecialistov,*

² Napríklad na Prírodovedeckej fakulte UMB v banskej Bystrici, alebo Prírodovedeckej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

ktorí dokážu hodnotiť úroveň etiky v inštitúciách a spoločnosti, uskutočňovať etický audit ako nástroj...“ (Fobel, 2013, s. 22). Pre takúto činnosť teoretickej a praktickej povahy sú už takmer dve desaťročia na Slovensku pripravovaní špecialisti.

Pri mojom skúmaní vychádzam z nasledovných predpokladov:

- strategické programy udržateľného rozvoja na lokálnej, miestnej, regionálnej úrovni sú tvorené a realizujú sa v organizačnej sfére, a súčasne za priamej účasti verejnosti s cieľom zaistiť dlhodobú kvalitu života pri zladovaní troch konkurenčných oblastí: ekonomickej prosperity, sociálnej spravodlivosti, s rešpektovaním environmentálneho zdravia a environmentálnych limitov;
- úlohou organizačnej etiky je zdôvodňovať, „čo je v organizácii eticky správne a eticky nesprávne, formulovať a navrhovať konkrétne etické normy a požiadavky a artikulovať etické odporúčania, ku ktorým by mala smerovať organizácia, aby získala reputáciu zodpovednej a spoločensky prospešnej organizácie“ (Fobel, 2013, s. 44) a organizácie budúcnosti ako udržateľnej entity, ktorá prispieva k udržateľnosti regiónu a subregiónu (Klimková, 2016);
- sme si vedomí vzájomnej prepojenosti organizačnej kultúry a organizačnej etiky; keďže k základným prvkom organizačnej kultúry zaraďujeme „základné predpoklady, hodnoty, normy, postoje, artefakty, materiálne a nemateriálne – jazyk, mýty, hrdinov, rituály, ceremónie“ (Fobel, 2013, s. 46), potom je integrácia a implementácia konceptu udržateľnosti nevyhnutnou;
- *Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj* (Education for sustainable development, ESD) chápem ako kultúrnu prácu, hodnotový a tiež edukačný nástroj pre vzdelávacie inštitúcie na rôznych úrovniach, pre organizácie a jednotlivcov;
- v štúdií vychádzam k konceptu ESD³, ktorý hovorí, že je to „transformatívny a reflektívny proces, ktorý sa snaží integrovať hodnoty a vnímanie udržateľnosti nielen do vzdelávania, ale do každodenného osobného aj profesionálneho života každého; prostriedok umožňujúci ľuďom nové vedomosti a zručnosti, ktoré pomáhajú riešiť bežné problémy, ...holistický prístup na dosahovanie hospodárskej aj sociálnej spravodlivosti a úcta k všetkému životu; nástroj na zlepšenie kvality základného vzdelávania re-orientujúci existujúce vzdelávacie programy a zvyšovanie environmentálneho povedomia“ (UE4SD, 2015);

Podľa mnohých hodnotiacich správ a výskumov vieme, že *Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj* ESD ešte nedosiahlo plný potenciál a na mnohých vysokých školách absentuje v odbornej príprave, najmä v humanitných disciplínach, alebo v učiteľských študijných programoch.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ „VZDELÁVANIA PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ“

Dnes je už akceptovaná požiadavka, že je potrebné re-definovať inštitúcie aj procesy udržateľnosti na lokálnej, regionálnej, aj globálnej úrovni. Globalizácia svetovej ekonomiky je okrem iného výrazným zdrojom vzniku rozdielov, protikladov a nerovnováhy v globálnom dosahu, s čím súvisí vznik nových problémov, rizík a hrozieb v novom globálnom prostredí, ktoré ohrozujú človeka i prírodu, ako priliehavo poznamenáva E. Svitačová (2016). Spolu s pozitívnymi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi zmenami tak v technologickej, v organizačno-riadiacej, ale i v produktovej oblasti a v oblasti služieb, či vďaka rozširovaniu priestoru

³ ESD – **Education for Sustainable development**; slovenským ekvivalentom je *Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj* (UE4SD, 2015). Prvé dichotómie v definovaní a vágnosť pojmu „udržateľný rozvoj“ sú už prekonané.

slobody súčasnom globalizujúcom svete a rozvíjaníu ekonomických vzťahov v celosvetovom, globálnom meradle, prináša globálna ekonomika celý rad fenoménov, komplikujúcich pozitívny rozvoj ľudstva na planéte (Svitačová, 2016, s. 93 – 94).

Udržateľný rozvoj je v súčasnosti vnímaný ako komplexná stratégia realizujúca sa v priestore vecí verejných, ktorá umožňuje pomocou ekonomických nástrojov a technológií uspokojovať sociálne potreby ľudí, materiálne aj duchovné, pri plnom rešpektovaní environmentálnych limitov. Ciele a princípy udržateľnosti sa transformujú v rôznych spoločenských oblastiach, na úrovni systému, aj na úrovni organizačnej, tzn. v organizačnej praxi: v ekonomike, hospodárstve, v práve, politike a správe vecí verejných, v životnom prostredí, poľnohospodárstve; turizme a agroturizme, vo vzdelávaní a školskej praxi, napr. v podobe organizačnej kultúry a organizačnej etiky, etickej politiky, v rôznorodých verziách vízií, v projektoch, cieľoch, programoch, potom má opodstatnenie požiadavka, aby etici a aplikovaní etici, sociológovia, vysokoškolskí pedagógovia vstúpili do týchto diskurzov a stali sa členmi interdisciplinárnych tímov (Klimková - Hrehová, 2016). Koncept *Education for sustainable development* má prakticko-konstruktívny dizajn, je formulovaný v podobe praktických cieľov, programov, projektov, no aj napriek uvedenému, stále ešte osciluje medzi dvomi orientáciami: technokratickou a manažérskou. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj je proces pre každého, vo všetkých fázach vzdelávania a v rôznych vzdelávacích kontextoch. Čo to znamená? Keďže cestou k udržateľnosti je vzdelávanie a príprava lídrov pre organizačnú prax, univerzity hrajú kľúčovú rolu (UE4SD, 2015).

Napriek kvalitatívnym posunom, definovaným indikátorom a kritériám hodnotenia kvality potrebuje humanizovať, potrebuje vycibriť axiologický obsah a normatívnu a ekoetickú koordináciu v zmysle aristotelovského *fronézis* a *praxis*. Vytvorenie podmienok pre konstruktívny dialóg, v ktorom porozumieme prienikom a väzbám sociálnych, kultúrnych, religióznych, ekonomických, právnych a etických súvislostí je úloha aj pre aplikovaných etikov. Táto komunita dokáže formulovať, precizovať, reflektovať princípy, hodnoty, normatívy, aby mohli slúžiť praxi, normovať prax. Niektoré štáty (*Austrália, Taliansko, Veľká Británia*) a inštitúcie (napr. UNESCO, *Centre of Sustainability leadership* Sydney, *Centrum pro otázky životního prostředí v Prahe*), vytvárajú podporné on-line systémy na implementáciu reformy, zameriavajú sa na zmenu prípravy učiteľov, pripravujú odborníkov pre poradenstvo vo vzdelávaní k udržateľnosti.

Hoci máme na Slovensku v systémových rovinách implementovanú udržateľnosť ako paradigma a je deklarovaná ako strategická rozvojová výzva, aj keď rezonuje v rôznych vyhláseniach, projektoch a výzvach (zhora – nadol), naša vysokoškolská vzdelávacia prax prijala koncept vzdelávania pre udržateľný rozvoj (ako hodnotový nástroj), len všeobecne, viac či menej v podobe partikulárnych ekonomických a technologických cieľov. Výnimkou sú už spomenuté študijné programy na dvoch univerzitách, na Prírodovedných fakultách, v environmentálne orientovaných študijných programoch, napr. na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a na Univerzite Komenského v Bratislave. V tomto kontexte je ale dôležité poznamenať, že odhaľovať morálne a etické problémy v súvislosti s udržateľným rozvojom, diagnostikovať hodnotové rámce, identifikovať klarifikáciu hodnôt, formovať étos a regulatívne mechanizmy vo vzťahu k udržateľnosti je úlohou aplikovanej etiky, konkrétne organizačnej etiky, environmentálnej etiky, etiky vedy, sociálnej etiky, ai. Multidisciplinárny charakter *vzdelávania pre udržateľný rozvoj* a príprava odborníkov pre implementáciu udržateľnosti v rôznych oblastiach spoločenskej praxe sťažuje komplexné riešenie a kooperácia rôznych zainteresovaných strán a aktérov si vyžaduje nielen premyslený a koherentný / vyvážený konceptuálny rámec, ale tiež hľadanie vhodných metodík a pracovných metód. Aj preto organizačná kultúra ako objektívna entita, ako jedna z organizačných premenných, ktorá ovplyvňuje fungovanie a výkonnosť organizácie

(Čmelíková – Čmelík, 2016) a to aj vo vzťahu k etickému výkonu (*ethical performance*). V uvedenom kontexte a priestore zohráva nezastupiteľnú rolu a miesto aplikovaná etika, aj prostredníctvom špecifických subdisciplín.

3 APLIKOVANÁ ETIKA A UDRŽATEĽNOSŤ

„Aktéri najnovších spoločenských a strategických vízií Slovenska zdôrazňujú nutnosť adaptácie našej spoločnosti na parametre globálnej konkurencie, na smerovanie k znalostnej ekonomike, súdržnej spoločnosti, vytváranie predpokladov pre dôstojný život ako aj podmienok pre udržateľný rozvoj“ (Fobel, 2013, s. 13). Na Slovensku sú už vzdelávaní a pripravovaní aplikovaní etici, ktorí dokážu poskytovať poradenstvo v rôznych oblastiach spoločenskej praxe, realizovať etickú expertíznu činnosť, implementovať etiku do praxe, vytvárať prostredie s priaznivou etickou klímou. V encyklopédii aplikovanej etiky je aplikovaná etika považovaná a chápaná ako všeobecný odbor a systematické úsilie riešiť morálne problémy v rozličných oblastiach života (Winkler, 2012) adekvátne prepojiť etiku s praxou, respektíve prax s etikou, riešiť etické dilemy, etické problémy, aj v organizačnej praxi.

Aby sme teda mohli realizovať zmeny a kultivovať našu organizačnú prax princípmi udržateľnosti a udržateľného rozvoja, potrebujeme nielen kompetencie k systémovému presadzovaniu etiky v praxi, avšak ako hovorí P. Fobel, „*presadenie zákonnej normy o etickom audite a etickom programe*“ (Fobel, 2013, s. 15). Nemenej dôležitý by mohol byť/mal byť koordinovaný interdisciplinárny výskum konceptu udržateľnosti v intenciách nášho skúmania. Mohol by znamenať vytvorenie spoločnej odbornej skupiny pre konceptualizáciu a implementáciu vzdelávania pre udržateľný rozvoj do vysokoškolskej prípravy, keďže tá je kľúčová pre prípravu lídrov, manažérov, podnikateľov, jednoducho pre organizačnú prax. Problémom je, že nielen „*naše poznanie je stále nedostatočne rozvíjané interdisciplinárne*“ (ibid, s. 15), ale ani naše praktické iniciatívy v organizačnej praxi a environmentálnej praxi nepreukazujú zodpovedajúce interdisciplinárne postupy, projekty. Pre potreby súvisiace s interdisciplinariou/transdisciplinaritou budeme vychádzať z vymedzenia *kultúrno-hodnotového kontextu* vo vede ako východiska takým spôsobom, ako o tom uvažuje P. Fobel. V aplikovanej etike vychádzame z istých etických teórií, zároveň nás však *koherentizmus* stále viac presviedča, že účinnosť etickej aplikácie nezávisí ani tak od ich aplikácie, ako skôr o hľadanie vyváženého modelu, o nekonfliktnosti etických teórií a nekonfliktnosti princípov (Fobel, 2017, s. 54). Vo vzťahu k udržateľnosti to formuluje nové výzvy. Súvisia s hľadaním rovnováhy a nekonfliktnosti medzi tromi piliermi: *ekonomickou prosperitou, sociálnou spravodlivosťou a zdravím environmentu*. Významnú úlohu v uvedenom kontexte, procesuálnych aj procedurálnych rámcoch zohrávajú dve skutočnosti: (1.) je dôležitá kooperácia rozličných aktérov pri integrácii udržateľnosti do vysokoškolského vzdelávania; tu má svoje opodstatnenie aplikovaná etika cez jej expertné stanoviská; (2.) predmetnou sférou je najmä vysokoškolské vzdelávanie, ktoré pripravuje lídrov pre trh práce, aj vzdelávanie v etike ako súčasť vzdelávania dospelých či profesijného vzdelávania, keďže predstavuje avantgardný a priekopnícky výskum. Súčasne to kladie požiadavky na samotnú prípravu etických špecialistov – konzultantov a poradcov, ktorí sú schopní poskytovať a uplatňovať konkrétny etický servis pre organizácie, napríklad prostredníctvom etického auditu, podpory etického správania a rozhodovania, etických tréningov, ai. V rukách aplikovaných etikov môžu byť aj možné a rôzne metódy riadenia multidisciplinárnej interakcie rôznych aktérov smerujúcej ku konsenzuálnemu riešeniu.

Prieniky aplikovanej etiky a hodnotového manažmentu do organizačného sveta súčasnej spoločnosti už obhájili svoju opodstatnenosť a otvorili diskurzy o aplikovanej etike a jej

možnostiach a pôsobnosti, čo predstavuje rovnakú opodstatnenosť a úlohu aj pre Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj. Prieniky a synergický efekt vidím v chápaní požiadavky transformovať paradigmu udržateľnosti do nástrojov inštitucionalizácie etiky, tvorby infraštruktúry a do realizácie etického servisu pre rôzne organizácie. Vážne etické dilemy vznikajú vo vzťahu k environmentálnej spravodlivosti, sociálnej spravodlivosti, „*pri riešení otázok úžitok verzus riziko, prospešnosť verzus ľudskosť*“ (Fobel, 2016, s. 17).

Konceptuálna inovácia dobrá vo vzťahu k technológiám a organizačnej praxi nie je len abstraktným či deklarovaným príspevkom, ale priam volá po etickej reflexii, na posúdenie dobrého života – kvality života.

4 OD FORMALIZMU, UNIVERZALIZMU A PRINCIPIALIZMU K POSTFUNDACIONÁLNYM VÝZVAM (AJ VO VZDELÁVANÍ PRE UDRŽATEĽNÝ ROZVOJ)

Na báze analýzy vzdelávacích potrieb lídrov a manažérov rôznych odborových aprobácií, aj v rámci snahy o skvalitnenie a efektívnosti vysokoškolskej prípravy bez rozdielu odborov a v neposlednom rade v príprave budúcich konzultantov a poradcov v etike, sme identifikovali potrebu integrovať *vzdelávanie pre udržateľný rozvoj* ako dôležitý komponent prípravy profesionálov - odborníkov. Pri uvažovaní nad etickými a hodnotovými otázkami v koncepte *Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj (ESD)* som sa doteraz stretla prevažne s uplatňovaním dvoch pohľadov. Prvý môžeme identifikovať ako *formalizmus*, či *principlializmus (fundacionalizmus)*, ktorý sa uplatňuje v podobe princípov a noriem, etiky princípov, ktorou/ktorými sa máme riadiť a ktoré máme implementovať v edukačnej sfére, buď v priestore andragogického pôsobenia (profesijné vzdelávanie dospelých, kultúrno-osvetová výchova, učiace sa organizácie), alebo partikulárne, v obsahu študijných odborov, programov v inžinierskom vzdelávaní, manažmente, ekonomických študijných programoch. Iný prístup vedie svoje smerovanie k teoretickým východiskám utilitarizmu (konzekvencializmu), čo znamená že usilujeme o užitočné, pragmatické riešenia, prospešné riešenia, ktoré prinesú úžitok, čo najväčšiemu počtu ľudí. Dnes sa objavujú nové výzvy pre kontinuálne vzdelávacie stratégie, pre „učiace sa organizácie“, pre profesijné vzdelávanie. Ide o takú vzdelávaciu stratégiu, ktorou podporíme morálny rozvoj vo vzťahu k udržateľnosti, udržateľným organizáciám, udržateľným regiónom, udržateľným ľudským stratégiám, či priam implikuje ciele udržateľného života a kvality života.

Pozoruhodnú inšpiráciu pre nový prístup vo vzdelávaní, tréningoch, v morálnej kultivácii predstavuje R. Rorty, ktorý podáva víziu transformácie intelektuálnej kultúry, keď na konceptuálnej rovine do sociálnych a politických súvislostí dáva nádej a tým sa snaží presmerovať myslenie intelektuálov a filozofov z epistemologických otázok na *otázky sociokultúrne*. Hovorí, že by sme si mali byť schopní, ako členovia istej spoločnosti rozprávať príbehy o tom, ako veci zlepšiť. R. Rorty, ktorému šlo o užitočnosť a relevantnosť pre život, ktorý nastavuje vlastné zrkadlo filozofii, zrkadlo „*kritické, imaginatívne, pragmatistické...nie absolútne*“ (In: Višňovský, 2015, s. 17) nádej a „*nádejnosť*“ spája s aktivitou prostredníctvom imaginácie a re-kreovania slovníkov, čím sa otvárajú nové životné šance a formy pre budúcnosť (Rorty, 1991). Čo to pre nás znamená? Etické konzekvencie Rortyho filozofie a *rortyovský panrelacionizmus* pre etiku, aplikované etiku, pre etické tréningy, etické edukačné programy v kontexte udržateľnosti znamenajú, adoptovať ideu, že nič neexistuje inak, než v mnohých a mnohostranných vzťahoch a preto aj morálka vznikajúca zdola je vzťahová, podmienená. Takým má byť aj vzdelávanie a výchova ako kultúrna práca, morálna kultivácia, environmentálna výchova a vzdelávanie pre udržateľný rozvoj nemôžu existovať ako čosi izolované, nepodmienené, nevzťahové, vždy ide o konkrétnu, historickú

a kontextuálnu podmienenosť. O morálnom pokroku R. Rorty navrhuje uvažovať ako o otázke

„zvyšovania citlivosti, prehlbovania schopnosti reagovať na potreby čoraz rozmanitejších ľudí a vecí... na potreby čoraz širších skupín ľudí... čoraz väčšiu citlivosť na utrpenie“ (Rorty, 1999, 117 – 118).

Etika bez princípov (2006) o ktorej R. Rorty uvažoval vo svojom neskoršom období je cestou morálneho napredovania, v ktorom je inherentne prítomné to, čo rozvíja náš cit, súcit, imagináciu, romantickú nádej, aby sme *„boli schopní utvárať nové formy ľudskosti, ktoré prekonajú súčasné túžby po stabilite, bezpečnosti a poriadku“* (Rorty, 2006, s. 41). Na Slovensku je to jedna zo škôl aplikovanej etiky (*banskobystrická škola AE*) na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá vo svojom vzdelávaní a profesijnej príprave študentov využíva tieto inšpirácie, keď kladie dôraz napríklad na metódu morálnej imaginácie, aj na špecifické metodické paradigmy aplikovanej etiky, ako napr. kontextualizmus, koherentizmus, kontraktualizmus, prípadovú metódu apod. (bližšie pozri napr. *Biznis etika v kontexte post-fundacionalizmu*, Fobelová, 2016).

ZÁVER

Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj je proces pre každého, vo všetkých fázach vzdelávania a v rôznych vzdelávacích kontextoch. Čo to znamená? Keďže cestou k udržateľnosti je vzdelávanie a príprava lídrov pre organizačnú prax, univerzity hrajú kľúčovú rolu. Ak máme na tejto ceste uspieť, potrebujeme profesijne šandardizovať tie kompetencie, ktoré vedú k udržateľnosti, profesijnej integrite, autonómnemu konaniu v rôznych profesiách. To kladie na vysokoškolských učiteľov požiadavky, aby sa kompetenčne pripravili na jednu z úloh 21. storočia- saturovať vzdelávacie programy, kurzy, predmety udržateľnosťou ako morálnou hodnotou a princípom. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj spolu s aplikovanou etikou uskutočňujú obrat k novému kontinuálnemu vzdelávaniu aj k smerom k udržateľnosti, podčiarkujú interdisciplinárny/ transdisciplinárny výskum, *"symbiózu vedy a techniky, dialóg prírodovedného a humanitného"* (Klimková, 2015, s. 41).

Použitá literatúra

1. BEDNÁR, M. Od manažérskej etiky k etickému líderstvu. In: *Vysokoškolská edukácia pre potreby súčasného kreatívneho podnikateľského prostredia*. Zborník vedeckých prác. Hrehová, D. – Jenčová, A. (eds) Košice: TUKE, 2015. s. 72 – 80.
2. ČMELÍKOVÁ, Z. – ČMELÍK, J. Diagnostika organizačnej kultúry, tvorba vízie, poslania a organizačných hodnôt – praktická skúsenosť. In: *Medzinárodná vedecká konferencia z oblasti profesijných etík Banská Bystrica*. Banská Bystrica: BELIANUM, 2016. s. 16 – 27. ISBN 978-80-557-1210-9.
3. FOBEL, P. a kol. *Organizačná etika a profesionálne etické poradenstvo*. Žiar nad Hronom – Banská Bystrica, 2013. 212 s. 978-80-89415-11-3.
4. FOBEL, P. *Etika – garancia dobrej vedeckej praxe*. Banská Bystrica: Belianum, 2017. 132 s. ISBN 978-80-557-1217-8.
5. FOBELOVÁ, M. *Business ethics in the context of a post-foundational paradigm*. In: *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*. 2016, Volume 94.s. 65 - 72. ISSN 1641-3466
6. JESENKOVÁ, A – JESENKO, M. Ľudské práva ako projekt vzájomnej dôvery - antifundacionalistický pohľad na ľudské práva. In: *Ľudské práva. Kam kráčaš demokracia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2015. S. 41 – 58. ISBN 978-80-81523-809.

7. KLIMKOVÁ, A. - BEDNÁR, M. Ethical tools for implementation of sustainability in higher education. In *Business Ethics and Sustainable development. Interdisciplinary theoretical and empirical studies*. Zabrze: Silesian Center for Business Ethics and Sustainable Development, No 2, ISSN 245 - 456X, pp. 69 - 82.
8. KLIMKOVÁ, A. *Prípadovosť – komunikácia – ekologická etika*. Košice: UPJŠ, 2015, 156 s. ISBN 978-80-8152-275-8.
9. KLIMKOVÁ, A. – HREHOVÁ, D. *O hodnotách, udržateľnosti a organizačnej praxi*. In: *Environmentálna etika v krajinách V4*. Zborník vedeckých štúdií. Banská Bystrica: Belianum, 2016. s. 156-168. ISBN 978-80-557-1175-1.
10. RORTY, R. *Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers*. Volume 1. Cambridge University Press, 1991.
11. RORTY, R. Sensitivity and Sentimentality. In: *Truth and Progress: Philosophical Papers*, Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, s. 65 – 185.
12. RORTY, R. *Filozofické orchidey*. Bratislava: Kalligram, 2006.
13. SVITAČOVÁ, E. *Výzvy pre environmentálnu etiku v novom globálnom prostredí*. In: *Environmentálna etika v krajinách V4*. Zborník vedeckých štúdií. Banská Bystrica: Belianum, 2016. s. 93-106. ISBN 978-80-557-1175-1.
14. UE4SD. *Leading practice publication. Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. 2015. ISBN 978-80-87076-22-4.
15. UNESCO. *Shaping the Future We Want—UN Decade of Education for Sustainable Development (2005- 2014) Final Report Summary*, 2014. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>
16. VIŠŇOVSKÝ E. *Richard Rorty a zrkadlo filozofie*. 1. vydanie. Bratislava: Kalligram, 2015. 360 s. ISBN 978-80-8101-917-3.
17. WINKLER, E. R. Applied Ethics overview. 174 – 178. s. In: CHAWICK, R. *Encyclopedia of Applied Ethics, second edition*. Wales: Cardiff University, 2012. 883 s. ISBN 978-0-12-373632-1.

Kontaktní údaje

PhDr. Andrea Klimková, PhD.
 Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta
 Moyzesova 9, 040 12 Košice
 Tel: +421 907 929 400
 email: andrea.klimkova@gmail.com

EVROPSKÉ DIMENZE

EUROPEAN DIMENSION

COMPARISON OF IMPORTANCE OF CIVIC EDUCATION IN ESTONIA AND SLOVAKIA

Barbora Jaslovská, Mária Pisoňová

Abstract

The article compares two school education systems in the Slovak Republic and Estonia, specifically, comparing the training of Civic education in primary schools. Our aim is to determine the criteria by which we can see the importance for the country teaching civics and citizenship in society in general. We begin by summarizing the essential features of both systems, comparing similarities and differences in the national curriculum for primary education in both countries. The first criterion for determining the importance of teaching CE is the comparison of educational content and performance standards for that subject in both countries. The second criterion for determining the significance of civic awareness and its level in Estonia and Slovakia, we set the results and findings of the international measurement ICCS International Civic and Citizenship Education Study in 2009. This was preceded by the measurement test CIVED Civic Education Study, civic education research in 1999. The organization, which implements and evaluates these studies is called The International Association of Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Key words: *Civic and Citizenship Education, international measurement ICCS, The International Association of Evaluation of Educational Achievement (IEA), Slovakia, Estonia*

1 ESTONIA

1.1 Hours Dedicated

School education (primary and lower secondary) is provided in the national curriculum for primary schools. Education is divided into three stages: 1st to 3rd grade, 4th-6th grade, and 7th-9th grade. For comparison, however, we classified only the first two levels to correspond with our education system when it comes to Civics Education. (Hereafter CE).

The following is the time allowance for the subject CE: for the 2nd stage it is one hour per week, for the 3rd stage it is two hours per week. Therefore, according to the Estonian National Curriculum, the pupils in primary schools have CE included as a subject from 4th to 9th year with a 3-hour time commitment. In comparison with the Slovak system, students have 4 hours of CE during 5-9th grade in the 2nd grade of the primary school curriculum. If we compare the curriculum framework for hours of CE subject, we find out that Slovakia is doing only slightly better than Estonia, in mathematical terms, this could be a 25% comparison. However, it must be pointed out that this is not indicative of the content of the curriculum and the level of civic education in both countries. This criterion is therefore authoritative. Therefore, it is necessary to consider two additional criteria – curriculum of CE and ICCS testing.

1.2 Civic and Citizenship Education Content

In content, we could match the *appendix* to the area 5: *Social Sciences*. As part of the curriculum, the country adds the subject *Civics and Citizenship Education*. Estonian educational program formulates the following objectives for the second and third level education in elementary school:

It is important

1. To awaken interest in public happening in pupils, so that they 're able to observe and explore social relations and phenomena, explain their attitudes,

2. That pupil adopts humanitarian principles and know how to function in society as a social being,
3. To have them participate in the realization of civic and political life at a regional and national level,
4. To uphold the values of human rights, the principles of democracy, freedom, respect for the diversity of cultures, to contribute to sustainable development and cohesiveness of society, to comply with laws and to respect standards,
5. To become self-conscious as a member of Estonian, European and global society.

Key abilities for the second level of Civic Education at elementary school (free formulation):
Pupils

1. Are polite, friendly, live a dignified and responsible life, are honest and industrious,
2. Understand the value of democracy and democratic principles,
3. Apply democratic principles in the school environment, participate in civic participation in school,
4. They know the main institutions of the Estonian public administration (local government, government, president of the Republic, courts) and recognize their true responsibilities,
5. They know what constitution and other legal legislations there are, they know why law is needed and they are familiar with child rights,
6. They can explain what a civic initiative and volunteering are, are able to offer help to people in need and know how to recognize injustice and fight for justice,
7. Understand the cultural diversity of people, depending on nationality, gender, mental and physical abilities, religion, pupils are tolerant, willing to cooperate and resolve conflicts,
8. Know the different areas of the professions necessary for the functioning and development of society, understand the value of work, the importance of finances as a source of livelihood and know their rights and obligations in the ownership relations,
9. They know how to find information that interests them, they can think critically, convincingly and clearly present their opinions and attitudes, they are able to explain, create and use information and realize the value of other people's work,
10. They know they have the right to help in different life situations.

Content and performance standards for the second level of CE, education fields, and thematic subjects:

Thematic subject SOCIAL RELATIONS

1. THE PEOPLE AROUND US, COMMUNITY, EUROPEAN COUNTRIES, AND NATIONS, TOLERANCES

Pupils will be able to: explain in their own words the importance of people, state, equality and tolerance, know the ethnic groups living in their country and Estonia, describe their way of life and cultural traditions, can name the main religions represented in Estonia and describe them, give examples of equality in men's and women's rights and violations in Estonia, tolerate differences, know and to maintain traditions, know why citizens' IDs and passports are important, name the neighbouring countries of Estonia, find them on the map and give examples how the rest of the world affects the life in Estonia.

2. VOLUNTEERING: CIVIL SOCIETY, CIVIL INITIATIVE, AND COOPERATION

Pupils will be able to: explain the importance of civic associations, citizens' initiatives and volunteering, know the names of organizations, clubs and associations working in their area and describe their activities, give examples of a civic initiative in their region

and participate in public life, give examples of volunteer work, know how to offer help to people in need.

Thematic subject DEMOCRACY

1. THE PRINCIPLES OF DEMOCRACY AND ITS FUNCTIONING

Pupils will be able to: to explain and to appreciate the principles of democracy (opinion tolerance, freedom of expression, participation in debates and decisions, the right to vote and to be elected), to know human rights and freedoms, to know that Estonia is a democratic republic and to appoint the main the activities of the government and the President of the Republic, to know political institutions at the regional level, to observe the laws and to know that we are all equal before the law.

Thematic subject WORK, DEMAND, AND OFFER

Pupils will be able to: distinguish between desires, needs and real opportunities, know how to make money, how to plan a family budget, have priority spending, know the rules of safe use of online banking and bank cards, explain the need for different professions in society, have the knowledge of Consumer rights.

Thematic subject MEDIA AND INFORMATION

Pupils will be able to: search for information in dictionaries, encyclopaedias and search engines, distinguish between reality and opinion, present their attitudes, evaluate their own work and the work of others, feel responsible and be aware of copyright issues, know the risks of using the Internet, and understand advertising as a sales tool.

Key competences for the third degree of Civic Education at elementary school¹:

Graduate profile

1. Pupils are familiar with the principles of democracy, act in accordance with the principles of democracy, perceive themselves as members of their community and Estonian society and are ready to act as responsible citizens of the Republic of Estonia, the European Union and the world,
2. Recognize and respect human rights, act in the interests of their protection, recognize individual groups of the population,
3. They are acquainted with the Constitution of the Republic of Estonia and with the structure of the state administration, they know how to communicate with public and local authorities, they can search and use legislative files, follow the law, explain the principles and objectives of non-governmental organizations,
4. Recognize the structure of the European Union, its values, and the Member States, manage to name other international organizations and explain their objectives,
5. They know how to explain the principles of the current market economy and the roles of individuals, enterprises and the state, understand the relations between the state and the market, they can distinguish the public and private sectors,
6. Know the rights and obligations in relation to business activity in the labor market, understand the importance of applying themselves in a future profession,
7. Recognize the rights and obligations of the consumer,
8. Critically analyze information channels,
9. They know what globalization is and they can give examples of the impact of globalization on the economy, culture, the environment, and so on.

Content and Performance Standards for the third level education of CE, education areas, and themes²:

¹ National curriculum for basic school: *Appendix 5*, 2011, s. 40.

² National curriculum for basic school: *Appendix 5*, 2011, s. 40.

Thematic subject SOCIETY AND SOCIAL RELATIONS

1. MEDIA AND INFORMATION

Pupils will be able to: work successfully in the information environment and to have critical judgment in the use of information, to understand and to use the concepts: public opinion, public life, private life, freedom of the press, copyright, advertising, and plagiarism, understand the issue contained in press using simple research methods, understand and respect the rights of authors,

2. SOCIAL STRUCTURE IN THE SOCIETY

Pupils will be able to: explain social differences, multiculturalism, to identify differences between social groups, to recognize social injustice,

3. INSTITUTIONS

Pupils will be able to: explain and apply the following terms: public sector, private sector, state authorities, law, non-profit organizations,

4. HUMAN RIGHTS

Pupils will be able to: explain the notions of human, economic, political and cultural rights, to understand the importance of protecting children's rights, to recognize their rights and their obligations, to avoid risky situations and to know where to turn for help,

Thematic subject STATE AND GOVERNMENT

1. DEMOCRACY

Pupils will be able to: explain the concepts of democracy and its implementation in life and public administration, to understand the basic elements of democratic, authoritarian and totalitarian societies, to explain the basic elements of democracy, explain the key signs of the state

2. STATE MANAGEMENT OF ESTONIA

Pupils will be able to: explain and use the following terms: constitution, constitutional institutions, constitutional rights, legislative power, opposition, coalition, executive power, president, ministry, justice, state administration and public administration, political parties, elections, citizenship, will be able to protect their rights, to be confident in laws and regulations, to be able to communicate with state administration and local authorities, to recognize the values of the citizenship of the Republic of Estonia and the European Union, to explain the general principles of the elections, to identify major international organizations,

Thematic subject CIVIL SOCIETY

Pupils will be able to: explain and apply the following terms: civil society, non-governmental organizations, civic participation and civic initiative, understand the principles and objectives of civil society and NGOs and describe the role of civil society in securing democracy,

Thematic subject ECONOMY

Pupils will be able to: explain and apply the following terms: market economy, market and market relations, demand, supply, competition, productivity, profit, state budget, state and local taxes, social security, poverty, social insurance, labour market, gross and net wages, investment and consumer protection, to distinguish the opportunities offered by the labour market for people with different levels of education, to analyse and evaluate skills and possibilities in the planning of further study, to understand the principles of budget planning, to describe the rights and obligations of consumers, to explain the principles of the current market economy.

Table 1 Simplified structure of CE education in Estonia

Thematic subject	Contents
2nd stage	4.-6.
SOCIAL RELATIONS	People around us, communities, European countries and nations, tolerance
	Volunteering: civic associations, citizens' initiative and cooperation
DEMOCRACY	The principles of democracy and its functioning
WORK, DEMAND, AND OFFER	
MEDIA AND INFORMATION	
3rd stage	7.-9.
SOCIETY AND SOCIAL RELATIONS	Media and information
	Social structure in society
	Institutions
	Human rights
STATE AND GOVERNMENT	Democracy
	Estonian State Administration
CIVIL SOCIETY	
ECONOMY	

Source: National curriculum for basic school: Appendix 5.

2 COMPARISON WITH SLOVAKIA

2.1 Summary

The researched CE data that we drew from the Estonian National Curriculum for Social Sciences (Appendix 5), is compared with the ISCED 2 appendix, content and performance standards that will be simplified for better orientation.

From Table 2 (under the text), we can say that the subject of civic education in Slovakia, compared to Estonia, does not differ much. The distinctions that we have observed are in the *Family, Inner and Outside Life*, and *Media and Information*. We can say that Estonia does not include a thematic group dealing with family relationships in their curriculum for CE because these topics are the subject of *Personal, Social and Health education*. In our understanding, we could compare this subject to *Ethics*. Also, the content of CE education in Estonia is neither the *Inner and Outside Life of an Individual*, as the subject *Personal, Social and Health Education* is also widely used in this topic. In our country, we could say that the issue of internal survival and external behavior is concerned with the discipline of psychology that is part of the content of CE.

We note that Estonia has been very well acquainted with the educational background of family and psychological education and has included them outside of CE. The range and themes that are being taken on the subject should not be explicitly linked to the role of citizenship, as it discusses issues of public life (not personal or internal). If we were to reduce

the curriculum of *Civic Education* on these two thematic units, we believe that the CE lessons could be more effective. More teachers could focus on the democratic principles, functioning and basic features of the state or on the nature of human rights and freedoms, pupils should have a complete understanding of what is the role of *Civic Education* and, of course, more space for citizens' initiative and participation. In this case, a lower 25%-hour grant seems irrelevant and does not have a significant impact on the poor quality of teaching compared to us.

In addition, in the educational content of Estonian CE, the thematic area *Media and Information* is included. The Slovak Republic has included this issue in the content of education as the cross-cutting theme of *Media Education*, so it is not the primary objective to teach the aims of this education on CE lessons. However, we do not think it is a fundamental mistake, as, in the compulsory content of education, *Media Education* must be included in the classroom where the school itself determines in the school education program to fill this cross-cutting topic.

The positive about CE in Estonia is the variability and adaptation of the content of each subject in the subject. We think that Estonians have more potential to use CE hours on more varied themes and to adjust the content of lessons. This is because they do not have strictly formulated performance standards, as is the case with the National Education Program for CE. On the other hand, it makes it easier for working teachers who create, according to these standards in the curriculum, preparation for teaching. However, in our opinion, the CE allowance in our elementary schools is oversized.

In addition, Estonia has a structured organization of the school system so that many topics are repeated from the second stage and then completed at the third stage of elementary school. We have noticed that key competencies and performance standards are expanding in a given thematic unit at a higher level of education. This means that the learner repeats the content of the curriculum within the framework of the lesson at the elementary school, thus stabilizing the acquired curriculum and therefore more has an effective acquisition of key competencies, wherein this is not the case with the Slovak education system.

The other comparative aspects in both curriculums for CE seem to be very similar and the goals set are roughly the same. Further comparison on the importance of subject teaching for the citizenship of both countries can be seen in the ICCS.

Table 2 Simplified content of ISCED 2, Appendix for CE

Thematic subject	Contents
2nd stage	5.-9.
My family	Family Mission and Functions
	Relationships in family, roles of family members
	Standards and rules, Rights and obligations of members families
	History of my family, customs and traditions
	Communication in the family
	Family crises
	Problems of family life and their solution

	A healthy way of life
	Free time in my family
	Our relatives, friends, neighbors
	Generational problems in the family
	Documents and the Family Act
My school	Class as a social group
	Individualism - personalities in our class
	Collectivism - Collaboration in our class
	Self-assessment and assessment of class pupils
	Communication in the classroom
	Rights and obligations of pupils in class - classroom self-government
	Rights and obligations of pupils at school - school self-government
	Extracurricular activities
	Our school
	Our teacher
	What I'd like to be
	Education as a value
	Lifelong learning
	School system in our country
	School system in Europe
	The life of a primary school pupil in our country - abroad, in the city - in a village
	School of Future
My community, region, country, European Union	
The inner and outer life of an individual	Inner life of an individual
	Outer life of an individual
Social Relations in Society	Society, its origin, development and characteristics
	The structure of the society and its social relations
	Large social groups
	Social changes in Society and their causes
	Natural movement of the population

	Structure of the population - races, nations
	Structure of the population - religions
	Culture, multiculturalism
	Social and political tensions in society - wars, terrorism, etc.
Civil life as a process of forming democracy	Citizen, citizenship
	The process of forming civil society
	The emergence of the state
	Legal State
	The Constitution of the Slovak Republic
	Who rules over us (State power)
	Democracy, its origin, and development
	The Principles of Democracy
	What is and is not democracy
	Elections, electoral law
	Parliamentary, municipal elections
	State administration, local government
	What are human rights and freedoms and why do we learn about them
	Basic documents of human rights
	Do children also have human rights?
	No rights without duties and responsibilities
	Interest and civic activities, activities of non-governmental organizations
	Voluntary and charity work
	Class pupils and school parliament
	Circumferential Pupils Parliament
	2 h projects Citizen participation in the wider environment - in the village
State and Law	The state and its essence

	State functions
	Forms of government
	Components of State Power
	Legislative power
	Relationship of State and Law
	Legal Standards
	Legal institutions of the SR
	Legal Consciousness
	The legal system of the SR
	Family Law
	Criminal law
Economic life in society	Basic terms
	Economics and Economy
	Basic economic issues
	Types of economies
	Market economy
	Market mechanism
	Basic forms of business
	Manufacture, manufacturer
	Consumer, consumption
	Money and financial institutions in a market economy

Source: Štátny pedagogický ústav, ISCED 2, Appendix for CE.

3 INTERNATIONAL STUDY ON CITIZENSHIP EDUCATION (2009)

What is ICCS testing?

The main objective of the study was to find out how young people are preparing for the role of citizenship in different countries of the world, not exempting the Slovak Republic and Estonia. The results show us the level of civic knowledge and skills of young 14-year-olds and how they can participate in society. In this test, we find out how the two countries compare, and we can draw conclusions according to this criterion.

What does ICCS monitor?

ICCS examines the content of four domains³:

1. domain: civil society and systems
 - **Citizens:** roles, rights, responsibilities, and opportunities.
 - **State institutions:** central governors and legislators.
 - **Civil institutions:** mediating contacts with state institutions.
2. domain: civic principles
 - **Equality:** fair treatment for all.
 - **Freedom and independence of speech.**
 - **Social cohesion:** solidarity with other communities and within the whole society
3. domain: civic engagement
 - **Decision-making.**
 - **Influencing:** discussion, demonstration, selective shopping.

³ NÚCEM: *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu*, 2012, s.18.

- **Participation in community life:** volunteering, membership in organizations.
- 4. domain: civic identity
- **Self-image:** according to community status.
- **Civilian self-realization:** in the community.

These domains have been identified by the world measurement organization through four sets of questions.

Preview of ICCS Testing Questions (percentages refer to the Slovak population) ⁴:

Sample 1 Task on topic of **Civil society and systems**

Why do countries have laws limiting media ownership?		%
☐	To increase the profits of media companies	14,9
☐	To enable government to influence the information reported in the media	43,9
☐	To ensure a sufficient number of journalists reporting on the government	8,1
☐	To ensure that media have various opinions	33,1

(The correct answer is marked with an X)

Sample 4 Task on topic of **Civil Principles**

The picture is a sticker that people can purchase online



This sticker is made up of symbols representing different ways of viewing the world. The symbols are arranged to create the word "coexist".

What is the most likely goal of this sticker?		%
☐	To show that different ways of looking at the world are the same	8,3
☐	To show that people should carefully consider what they believe	10,3
☐	To show that people can accept others even if they have a different belief	77
☐	To show that people with different views of the world can never live together happily	4,3

(The correct answer is marked with an X)

Sample 7 Task on topic of **Civic involvement**

Martin wants other people to also refuse to buy these shoes.

What is the best way for him to try and do this?		%
☐	Purchase all the shoes himself, so that others can't buy them.	1,1
☐	Return the shoes back to the store and demand a refund.	4
☐	Block the entrance to the store, so that others can't get in.	1
☐	Inform other people on how the shoes are made.	93,9

(The correct answer is marked with an X)

⁴ NÚCEM: *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu*, 2012, s.31.

Sample 8 Task on topic of **Civic identity**

Three of these statements are facts, one of them is an opinion		
Which of the following statements is an opinion?		%
☐	Every country has its own flag and national anthem.	1,1
☐	The United Nations has its own flag, even though it is not a country	4
☐	Everyone should respect the flag and national anthem of their country.	1
☐	Flags are often found on boats belonging to a certain country.	93,9

(The correct answer is marked with an X)

As we may notice, the questions are conceived so that the pupil cannot respond to them with yes or no, intuitively or without consideration. The samples are sophisticated, focused on reading comprehension, and personally, we believe their demands are set high. This is also illustrated by the fact that, in some selected samples, there is a high percentage of the badly answered question (No.1, No.8). We cannot generalize this, however, because it is only a sample of test questions. However, we would like to point out that the results of country measurements can point to high-quality CE education systems.

3.1 Summary results for Estonia and Slovakia⁵

Graph nr. 1. Average values of citizen knowledge, tested grade, average age, and percentile chart for each country

Country	Tested grade	Average age	Citizen knowledge								Average score	Standard error	
			200	300	400	500	600	700	800				
Slovak Republic	8	14,4						528,6	4,5	◆			
Estonia	8	15						525,3	4,5	◆			

In Graph nr. 1, we see what scores the compared countries achieved in the ICCS test, and we found out that the difference in points was insignificant, depending on the standard deviation. Both countries ended up on average with the same result next to each other at 11th place (Slovakia) and 12th place (Estonia) from the 38 countries tested in Europe and the world. Thus, we can say that both countries were placed in the first half of all tested countries. The arrow at the end of the chart indicates that the results were significantly higher than the ICCS test average. However, we draw attention to Graph Nr. 6, which shows the changes since 1999.

⁵ NÚCEM: *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu*, 2012, s.35.

Graph nr. 6. Changes in civic knowledge compared to 1999

Country	Grade	Average 2009		Average pupil age 2009	Average 1999		Average pupil age 1999	Contrast between 1999 & 2000	
Slovenia	9	104,3	(0,6)	14,7	101,7	(0,5)	14,8	2,6	(1,0)
Finland	8	109,0	(0,7)	14,7	107,7	(0,7)	14,8	1,3	(1,1)
Estonia	8	95,1	(0,9)	15,0	94,1	(0,5)	14,7	1,1	(1,2)
Chille	8	8,5	(0,7)	14,2	89,3	(0,6)	14,3	0,2	(1,1)
Lithuania	8	94,1	(0,6)	14,7	94,4	(0,7)	14,8	-0,3	(1,1)
Italia	8	99,5	(0,7)	13,8	100,6	(0,7)	13,9	-1,0	(1,2)
Latvia	8	90,7	(0,6)	14,8	92,2	(0,9)	14,5	-1,4	(1,2)
Switzerlar	8	93,7	(1,0)	14,8	95,4	(0,9)	15,0	-1,7	(1,5)
Columbia	8	85,0	(0,6)	14,4	88,6	(0,8)	14,6	-3,6	(1,1)
Norway	9	97,5	(0,8)	14,7	102,6	(0,5)	14,8	-5,1	(1,1)
Greece	9	101,7	(0,8)	14,7	108,8	(0,7)	14,7	-7,1	(1,3)
Poland	8	103,1	(1,0)	14,9	112,1	(1,3)	15,0	-9,0	(1,8)
Slovakia	8	97,1	(1,1)	14,4	106,7	(0,6)	14,3	-9,6	(1,4)

Only 18 countries in Europe and the rest of the world participated in this measurement. The table shows that Slovak pupils' civic knowledge decreased significantly over 10 years, but Estonia did not record a decline. Under the 2009 figures Slovakia reached 97.1 points and in 1999 it reached 106.7 (only the questions that corresponded in both tests were evaluated). For Estonia, we see 95.1 in 2009 and 94.1 for 1999. Thus, the level has lowered slightly, respectively did not change significantly.

This decline suggests that the Slovak Republic does not put much emphasis on CE training now, it's even in a recession. Therefore, we consider the current setting of CE system in the school system to be less effective. Compared with Estonia, where for ten years the pupil's civic knowledge has not changed significantly but has not even increased, we regard the CE teaching as more effective in the long run. However, we must point out that in ICCS testing, we have ranked, with Estonia, above average.

4 CONCLUSION

Our findings were based on two, resp., three criteria of significance and importance of teaching civic education in the school education system of two selected European countries of Estonia and the Slovak Republic. We have tried to find out if we could inspire ourselves and evaluate the quality of the lesson of another country for that subject and incorporate these changes into our system. The two main criteria we compared were content and performance standards for subjects for CE. Furthermore, the results from the ICCS international measurement, and finally, as the third criterion, we chose the time allowance of the teaching hours at elementary schools.

From the analysis of the information from the Estonian Ministry of Education and research on Estonia, we found out that pupils are classified in the same way as in our country. Meaning with grading 1-5, and they use textbooks for all classes of CE. This means that we did not take these two criteria into account as Slovakia also has textbooks approved by the Ministry of Education, Science, Research and Sport for each year.

From our comparison, the hourly time allowance of CE does not indicate the significant importance of teaching this subject for Estonia in relation to Slovakia. However, we note that this subsidy is not sufficient. From the analysis of the two educational standards, we conclude that the content of the subject is so extensive and that pupils must learn so much knowledge

and skills that the subsidy is insufficient and quantity exceeds quality. That is why we believe that the CE lessons are aimed at over-learning, meaning the subject is too theoretical. Being a citizen and leading students to citizenship is a practical matter that has led us all our life, and therefore we should give more room for the real fulfillment of the goals outlined in both curricula. Often, we can encounter a lot of formalities in the creation of these standards, and this is another criterion, a comparison of the content and performance standards and objectives of the subject.

Considering the content of the subject of the two countries is not too different. We have to say that both countries have a detailed curriculum for the CE, so according to this criterion, neither country neglects the subject on the content side of things. However, as we have already said before, we would be able to imagine a reduction in curriculum related to education and self-education (family, relationships, survival, behaviors, etc.) and would include them in the teaching of another subject. This would enable us to teach about key competences more effectively. If we were to assess whether the importance of teaching ON in the compared countries is relevant, a good criterion is to measure independently the acquired knowledge and skills of elementary school pupils. This measurement can help us to orient in the achievement of an optimal level of elementary school pupils in citizenship questions.

The last criterion thus relates to comparing the results of the ICCS measurements. As we have already described, the pupils of Estonia and Slovakia measured above average in all the 38 participating countries, just one step away from each other. It is true that this is evidence of how both countries have similar approaches to teaching CE. Therefore, we must conclude that, with regard to the importance of teaching civic education in the school system, we should focus and compare those countries that have been ranked higher (such as Finland, Denmark, the Republic of Korea, Taiwan, Sweden, Poland, Ireland, Switzerland, Liechtenstein and Italy). In this case, we could better assess the differences and demonstrate, where Slovakia should make possible changes to improve its system. If we evaluate the 1999 measurement, Slovakia has fallen in the results achieved and, therefore, the reasons for this regression should be reviewed retrospectively.

Estonia, as well as we are, is a post-communist country that has seen a lot of change in the last decades. They mainly concerned social change, but also the transformation of the school system and education. We believe that, despite these facts, both countries have tried to develop such a plan for the teaching of civic education, that we are not significantly behind the world average. However, this does not mean that we have nothing to improve and we see the future of CE as very important and crucial, especially in relation to integration processes and political changes in the EU and the world.

Sources

1. Government of the republic: *National curriculum for basic school*. 2011 [online]. Available on the Internet: <http://www.hm.ee/index.php?1511576>
2. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania: *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu*. 2012 [online]. Available on the Internet: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/iccs/publikacie/ICCS_%E2%80%93_Ob%C4%8Dianske_vzdel%C3%A1vanie_a_v%C3%BDchova_ml%C3%A1de%C5%BEE_k_ob%C4%8Dianstvu.pdf
3. National curriculum for basic school: *Appendix 5*. 2011 [online]. Available on the Internet: <http://www.hm.ee/index.php?1512619>
4. Štátny pedagogický ústav: *Rámcový učebný plán pre základné školy s vyučovacím jazykom slovenským*. 2016 [online]. Available on the Internet: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-2-stupen-zakladnych-skol-ISCED-2/Ramcove-ucebne-plany.alej>

5. Štátny pedagogický ústav: *Štátny vzdelávací program občianska náuka*. 2016 [online]. Available on the Internet: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_isced2.pdf
6. Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike: *ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. 2016 [online]. Available on the Internet: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf

Contact

Mgr. Barbora Jaslovská
Univerzita Komenského v Bratislave,
Pedagogická fakulta,
Ústav pedagogických vied a štúdií
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
Tel: +421904898480
e-mail: barbora.jaslovska@gmail.com, jaslovska5@uniba.sk

doc. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: +421 37 6408 236
e-mail: mpisonova@ukf.sk

HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

EDUCATION AND HISTORY

ZAČIATKY INŠTITUCIONÁLNEHO VZDELÁVANIA V HUDOBNO-ZVUKOVEJ TVORBE

BEGINNINGS OF INSTITUTIONAL EDUCATION IN MUSIC AND SOUND PRODUCTION

Pavol Brezina, Soňa Dobrocká

Abstrakt

Príprava profesionálov v oblasti hudobno-zvukovej tvorby je obširnou problematikou, ktorá v sebe spája rôzne interdisciplinárne obsahy. Dominantne tvoria obsah vzdelávania dve oblasti – technická a hudobná. Technická oblasť je už dlhodobo výrazne preferovaná pred hudobnou. Tej sa začína venovať väčšia pozornosť až v ostatnom období. Jednou z kľúčových oblastí hudobného vzdelávania pri príprave majstrov zvuku je predovšetkým rozvoj a zdokonaľovanie sluchových schopností. Prekladaný článok mapuje štruktúru vzdelávacích programov viacerých uznávaných inštitúcií s dôrazom na zastúpenie sluchovo-analytického vzdelávacieho obsahu.

Kľúčové slová: *zvuk, zvuková tvorba, vzdelávanie, sluchová analýza*

Abstract

Preparing professionals in the field of music and sound production is an extensive issue incorporating different interdisciplinary matters. There are two main areas which dominate the education content in this field – technics and music. For a long time, the technical area has been strongly preferred in comparison to music which started to gain attention only recently. One of the key areas of music education in context of professional preparation is ear-training. The article is a survey to a structure of educational programmes of several renowned institutions with special focus on the ear-training, hearing-analysis educational content.

Key words: *sound, sound production, education, ear-training*

1 VÝCHODISKÁ SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Hudobný zvuk predstavuje pre ľudské spoločenstvo neodmysliteľnú súčasť jeho života a plní významnú socializačnú funkciu. Najprimitívnejšie hudobné prejavy sú známe už od dôb praveku, no ich zvuková podoba zostane natrvalo neznáma. Myšlienka uchovať zvuk bola celkom určite predmetom zamýšľania sa viacerých filozofov a v ich predstavách možno kolovali myšlienky až príliš abstraktné na to, aby ich bolo možné zhmotniť a realizovať. Napokon, aj jeden z prvých písomne doložených dôkazov o snahe uchopiť a „konzervovať“ zvuk je formulovaný skôr vo virtuálnej rovine, ale Francis Bacon sa až s prekvapivou a dych vyrážajúcou konkrétnosťou dotýka formy distribúcie zvuku. Tá sa v mnohom zhoduje s tým, čo dnes poznáme ako záznam a distribúciu zvukového signálu.

„Máme rôzne pomôcky určené do ucha, ktoré výrazne zdokonaľujú počutie. Máme taktiež rozmanité a neobyčajné ozveny. Mnohonásobne odrážajú hlas a takpovediac ho zhutňujú. Niektoré z nich vracajú zvuk hlasnejšie, ako v skutočnosti znie, niektoré ostrejšie, iné hlbšie. Áno, niektoré vytvárajú rozdiely v písmenách a ich artikulácii vzhľadom na pôvodný zvuk.

Taktiež zamýšľame prepravovať zvuky v nádržiach a rúrach do zvláštnych rozvodov a na rôzne vzdialenosti.¹

Citát pochádza zo slávnej knihy *Nová Atlantída* vydanej v roku 1627 a je predzvest'ou revolúcie, ktorú odštartoval Thomas Alva Edison spolu s ďalšími vedcami – nadšencami zvuku. Pomerne mladý technický vynález záznamu zvuku prešiel počas svojej 163-ročnej histórie závažnými a často turbulentnými zmenami. Tie priniesli aj kategorické transformácie, hlavne v období prechodu na digitálne a neskôr počítačové technológie. V súčasnosti sa už technológie bežne využívajú vo viacerých vzdelávacích oblastiach, prevažne spätých s exaktnými vedami. V hudobnom vzdelávaní sa technológie využívajú predovšetkým na špecializovaných školách a vzdelávacích inštitúciách. V prostredí vysokých škôl a univerzít sú to predovšetkým inštitúcie zamerané na prípravu profesionálov – majstrov zvuku – a na základnom stupni ide hlavne o základné umelecké školy a predmety Hudobná náuka alebo Hudba a počítač. Keďže základné školstvo aj v celosvetovom ponímaní prijalo technológie vo vzdelávaní až sekundárne po univerzitách a vysokých školách, je potrebné skúmať, ako a kde prebehli prvé snahy o inštitucionálne vzdelávanie prostredníctvom technológií.

2 ZAČIATKY INŠTITUCIONÁLNEHO VZDELÁVANIA MAJSTROV ZVUKU

Prvý podnet na inštitucionálne vzdelávanie majstrov zvuku prišiel v roku 1946, keď Arnold Schoenberg v liste kancelárovi Univerzity v Chicagu predstavil svoju víziu nového typu absolventov Katedry muzikológie. Uvádza, že absolvent tohto štúdia by mal mať vzdelanie v oblasti hudby, akustiky, fyziky, mechaniky a príbuzných odborov na takej úrovni, aby vedel zdokonaľiť zvukovosť hudobných nahrávok, prípadne rozhlasového vysielania či filmovej hudby.² Schoenbergova vízia sa ujala v roku 1946 na nemeckej univerzite Hochschule für Musik v Detmolde a vznikol prvý vzdelávací inštitút orientovaný pre potreby hudobno-zvukárskej praxe s názvom Tonmeister Institut³, neskôr transformovaný na Das Erich-Thienhaus-Institut.⁴ Termín tonmeister je od tej doby zaužívaný vo všetkých európskych krajinách a je analogický k anglickému termínu soundman alebo sound engineer v dnešnom ponímaní. Na Slovensku sa udomácnil doslovný preklad termínu tonmeister – majster zvuku. Už od svojho vzniku inštitút Erich-Thienhaus-Institut vychádzal z myšlienky jeho zakladateľa, akustika Ericha Thienhausu. Obsah vyučovania na bakalárskom stupni je rozdelený do troch kategórií – hudobnú, vedeckú a praktickú. Hudobná kategória obsahuje teoretickú zložku (hudobná teória, hudobná literatúra a podobne) a praktickú zložku (hra na klavíri a precvičovanie praktických príkladov z hudobnej teórie). Vedecká kategória je zameraná výhradne na oblasť exaktných prírodných vied a obsahuje matematiku, elektrotechniku, digitálne technológie a akustiku. Praktická kategória má tvoriť akési prepojenie hudby a vedy. Obsahuje prácu s technikou v hudobnom nahrávacom štúdiu a produkciu rôznych hudobných žánrov.⁵ Magisterský študijný program, ktorý má inštitút

¹ „We have certain helps which set to the ear do further the hearing greatly. We have also divers strange and artificial echoes, reflecting the voice many times, and as it were tossing it: and some that give back the voice louder than it came, some shriller, and some deeper; yea, some rendering the voice differing in the letters or articulate sound from that they receive. We have also means to convey sounds in trunks and pipes, in strange lines and distances.“

BACON, Francis. *The New Atlantis* [online], s. 23.

² SCHOENBERG, Arnold a Erwin STEIN. *Arnold Schoenberg Letters* [online], s. 241.

³ BORWICK, John. *The Tonmeister Concept*, s. 3.

⁴ Das Erich-Thienhaus-Institut: das erste Ausbildungsinstitut für Tonmeister. Dostupné z: <http://www.eti.hfm-detmold.de/institut>.

⁵ Bachelor Degree. Dostupné z: <http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/bachelor>.

v portfóliu od roku 2012, obsahuje tri kategórie podľa profilu absolventa – zvukový režisér, hudobný režisér a hudobný akustik. Odbor zvukovej réžie je rozdelený na dva samostatné smery – vážna hudba a populárna hudba. V oboch smeroch sa študenti oboznamujú s dejinami príslušných hudobných štýlov, zvukárskou praxou z technického pohľadu, orchestráciou a manažmentom hudobnej kultúry.⁶ Z portfólia študijného plánu pre kategóriu zvukového režiséra je zrejmé, že absolvent bude disponovať nielen technickými znalosťami štúdiovej techniky a základmi priestorovej akustiky. Obsiahnuté sú aj predmety o dejinách hudby, kompozície, hudobnej analýzy či tréning špecifických sluchových schopností rozoznávania frekvenčných spektrier.⁷ Študijný plán pre hudobných akustikov vychádza primárne z teoretických predmetov o priestorovej akustike a štúdiovej technike. Študenti sa ďalej oboznamujú s hudobnými nástrojmi, ich zvukovým vyžarovaním a virtuálnym modelovaním. K špecifickým praktickým predmetom patria meranie akustických vlastností v priestore, tréning sluchu a príprava na písanie vedeckých a odborných publikácií.⁸

Jednou z najstarších inštitúcií poskytujúcich vzdelanie v oblasti zvukového majstrovstva v Poľsku je Oddelenie zvukovej réžie (Department of Sound Engineering) založené na Univerzite Fryderyka Chopina vo Varšave. Oddelenie vzniklo v roku 1954 a v súčasnosti ponúka päťročné štúdium. Prvé tri roky sa zameriavajú na všeobecné kurikulum orientované zvukovo-technicky aj hudobne. Profilové predmety sú zamerané na nahrávanie hudby v štúdiových aj exteriérových podmienkach, tvorbu elektroakustickej hudby a zvukových efektov, hudobnú analýzu, elektroakustiku a elektroniku. Posledné dva roky štúdia si študent môže vybrať z dvoch smerov – Hudobná produkcia a Majster filmového zvuku. Špecifikom študijného odboru je predmet *Solmizácia farby zvuku*. Ide o originálny koncept Varšavskej univerzity a vychádza z komplexného kurzu, ktorý bol zahájený v roku 1974.⁹ Jeho cieľom je naučiť zvukových majstrov rozoznávať a zapamätať si rôzne farby zvuku nástrojov a nástrojových zoskupení. Dôraz sa kladie aj na identifikáciu skreslení zvukového signálu a možností jeho odstránenia. Okrem frekvenčne zameranej sluchovej analýzy sa tréning sluchu rozširuje aj na rozoznávanie dĺžky nástupov zvuku a dĺžky dozvuku.¹⁰ Okrem študentov odboru majster zvuku sa kurz ponúka aj pre študentov kompozície, dirigovania a hudobnej teórie na danej univerzite.¹¹

V Českej republike sa vzdelávanie v oblasti zvukového inžinierstva realizuje od roku 2013 v medziodborovom štúdiu študijného programu Audio inženýrství. Na jeho realizácii sa podieľa Hudobná fakulta Janáčkovej akadémie múzických umení v spolupráci s Fakultou elektrotechniky a komunikačných technológií Vysokého učení technického v Brne.¹² Jadro študijných plánov bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia tvoria technické predmety z oblasti matematiky, fyziky, teórie a praxe informačných technológií, doplnené o predmety z teórie a dejín hudby. Štúdium je rozšírené o voliteľné predmety zamerané na rozvoj

⁶ Studienplan M.M. Musikregie (E-Musik). Dostupné z: http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/Studienplan_Master_Musikregie_PO_Version_2012_E_und_U_Musik_.pdf.

⁷ Studienplan Ma.Mu. Klangregie. Dostupné z: http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/studiumpdf-en/studienplan_mamu_klangregie_120327_v5.pdf-1.

⁸ Studienplan M.Sc. Dostupné z: http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/studiumpdf-en/studyplan_msc_musicaoustics_120423_v11e.pdf.

⁹ LETOWSKI, Tomasz. Development of Technical Listening Skills: Timbre Solfege, s. 241.

¹⁰ MISKIEWICZ, Andrzej. Timbre Solfege: A Course in Technical Listening for Sound Engineers, s. 621.

¹¹ MISKIEWICZ, Andrzej. Timbre Solfege: A Course in Technical Listening for Sound Engineers, s. 624.

¹² Mezioborové studium Audio inženýrství. Dostupné z: <http://hf.jamu.cz/msai/>.

komunikačných, jazykových, projektových, manažérskych a podnikateľských schopností absolventov.¹³

Najstarší univerzitný program pre majstrov zvuku v Spojených Štátoch Amerických vznikol na Univerzite v Miami až v roku 1975.¹⁴ Vznikol z požiadavky vzdelávať hudobníkov, ktorí chcú v praxi využívať zvukovú techniku na profesionálnej úrovni. Študijný program je rozdelený na štvorročné bakalárske a dvojročné magisterské štúdium, ktoré vzniklo v roku 1986. V bakalárskom štúdiu sa kladie dôraz na hudobné zručnosti v nástrojovej hre alebo speve. Doplnujúcimi predmetmi sú teória elektrotechniky a prax v nahrávacom štúdiu. Ukončenie štúdia je možné v dvoch oblastiach – elektrotechnike alebo počítačovej vede. Magisterský program si od uchádzačov nevyžaduje hudobné zručnosti a je zameraný viac na technológie a vedu. Obsahovú náplň študijného programu tvoria predmety ako zvuková skladba, zvuková syntéza a psychoakustika. V období od roku 2001 univerzita rozšírila bakalársky program o dizajn softvérových doplnkov na spracovanie zvuku.¹⁵

3 INŠTITUCIONÁLNE VZDELÁVANIE V HUDOBNO-ZVUKOVEJ TVORBE NA SLOVENSKU – AKTUÁLNY STAV A TENDENCIE

V roku 2016 bol v študijnom odbore Muzikológia na Slovensku akreditovaný študijný program Hudba a zvukový dizajn.¹⁶ Koncepcia tohto študijného programu, realizovaného Katedrou hudby Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, je založená na kombinácii teoretických a praktických predmetov z oblasti hudobného umenia a zvukovo-technickej praxe.¹⁷ Študenti sú vedení k orientácii v spletitej problematike hudobnej kultúry z historického, sociologického i umeleckého aspektu, k reflexii a hodnoteniu jej aktuálneho stavu. Kategóriu hudobno-teoretických predmetov saturujú poznatky z oblasti hudobnej teórie, hudobnej akustiky, hudobno-textovej analýzy. Praktickú rovinu štúdia tvoria v dnešnej dobe pre predmetné študijné zameranie už nevyhnutné predmety zamerané na invenčnú, no zároveň kvalifikovanú prácu s modernými informačnými technológiami využívanými v hudobnom priemysle. Študenti sú v súlade s aktuálnymi vývojom vedení k tomu, aby nevníмали hudbu, zvuk a technológie ako izolované javy, ale aby, naopak, hľadali ich prieniky a vedome uplatňovali nadobudnuté poznatky a zručnosti v ich vzájomnej synergii. Filozofii prienikov medzi technológiou a umením zodpovedá i vybavenie nového pracoviska, skolaudovaného koncom roka 2015 a do užívania odovzdaného v roku 2016. Jeho súčasťou je počítačová miestnosť, zvukové laboratórium s nahrávacím štúdiom a odposluchovou miestnosťou a multifunkčná miestnosť vybavená modernou počítačovou technikou, využívaná ako konferenčná miestnosť a ako koncertná sieň.¹⁸ Katedra okrem študijného programu Hudba a zvukový dizajn realizuje ďalšie tri študijné programy, zamerané na hudobné a hudobno-dramatické umenie. Projektová činnosť pracoviska vyvára priestor interdisciplinárnej spolupráci študentov, kde sa študenti Hudby a zvukového dizajnu môžu realizovať ako autori scénickej hudby. Zdokonaľovanie ich sluchových a hudobných (intonačných, rytmických, hudobno-analytických) schopností a praktických zručností prebieha za intenzívnej kooperácie vyučujúcich, ktorej cieľom je flexibilné hľadanie

¹³ Detail odboru Audio inženýrství. Dostupné z: <https://www.vutbr.cz/studium/ects-katalog/detail-oboru?oid=9207>.

¹⁴ Music Engineering Degrees. Dostupné z: http://www.miami.edu/frost/index.php/music_engineering/degrees/.

¹⁵ POHLMANN, Kenneth a Colby LEIDER. Music Engineering at the University of Miami, s 1 – 4.

¹⁶ Hudba a zvukový dizajn. Dostupné z: <https://www.pf.ukf.sk/index.php/sk/188-novy-studijny-program-hudba-a-zvukovy-dizajn>.

¹⁷ Študijný plán programu Hudba a zvukový dizajn. Dostupné z: <https://ais2.ukf.sk/ais/servlets/WebUIServlet?appClassName=ais.gui.vs.st.VSST178App&kodAplikacie=VSST178>.

¹⁸ DOBROCKÁ, Soňa. Nový Pavilón hudby v Nitre.

vzájomných prienikov preberaného obsahu kľúčových vyučovacích predmetov štúijného plánu. Tento dynamický prístup vyžaduje pružnosť reakcií vo vedení vyučujúceho procesu, čím kladie na prednášajúceho zvýšené nároky. Keďže však vychádza z aktuálneho záujmu a potreby študentov, prirodzene púta ich pozornosť, zvyšuje ich výkonnosť a tým aj efektivitu vyučovania. Príkladom je predmet sluchová analýza, ktorého vyučovanie neprebíha podľa vopred stanoveného časovo-tematického plánu, ale vedie k naplneniu cieľov predmetu prispôbovaním poradia preberaných okruhov problematike, s ktorou sa študenti v rovnakom období oboznamujú na prednáškach a seminároch z hudobnej teórie a z dejín hudby. Ich úlohou je rozoznávať sluchom fenomény, ktoré doposiaľ reflektovali v teoretickej rovine. Tieto však nie sú prezentované v izolovanej, elementárnej podobe, ako fragmenty hudobných celkov, ktoré podliehajú selekcii vyučujúceho, ale ako súčasť hudobného materiálu, ktorého výber iniciujú samotní študenti. Tento jednoduchý moment disponuje vysokým potenciálom zvýšiť záujem auditoria o preberanú problematiku. Do procesu sluchovej analýzy je vhodné, a časom nevyhnutné zapájať hardvérovú a softvérovú technológiu, s ktorou študenti pracujú v závislosti od dosiahnutej úrovne schopností. Tú možno využiť napr. ako prostriedok reprodukcie analyzovaného zvukového materiálu (napr. aj v jeho dynamických či tempových obmenách), zvukový editor (rytmické, tonálne a harmonické varianty, simulácia zmeny hudobnej sadzby), modulátor zvuku (napr. zmeny farebného zvukového spektra), ale aj ako kontrolný mechanizmus (akustické merania siahajúce aj za hranicu možností ľudského sluchu). Popri rozvoji sluchových schopností tak dochádza aj k zdokonaľovaniu praktických zručností budúcich absolventov štúijného programu. Vedľajším produktom takéhoto kolektívneho vyučovania, ktoré sa nezaobíde bez dialógu a diskusie, je neuvedomelá, no napriek tomu intenzívna integrácia vysoko odborného pojmového aparátu muzikológie i radikálne sa rozvíjajúcej terminológie informačných technológií do aktívnej slovnej zásoby študenta – s výhodou možnosti priamej diskusie o miere nevyhnutnosti zavádzania a vhodnosti používania neologizmov v odbornej praxi. Ideálnym materiálom sluchovej a neskôr hudobnej analýzy je zvukový materiál z vlastnej produkcie študentov, ktorú realizujú v rámci ďalších predmetov štúijného plánu (Úvod do zvukovej tvorby, Zvukový dizajn). Jeho uplatnenie uzatvára triádu teoretickej prípravy, praktickej prípravy a výstupov vlastnej tvorivej činnosti študentov. Sluchová analýza v rámci štúijného programu Hudba a zvukový dizajn je funkčným mediátorom medzi teóriou a praxou, ktorého cieľom je prepojenie týchto dvoch pričasto izolovaných rovín vysokoškolského štúdia, a ktorého efektom je istejší, uvedomelejší, odbornejší a sofistikovanejší prístup v procese vlastnej tvorivej činnosti budúcich profesionálov.

4 ZÁVER

Zvuk a formy jeho prezentácie sú predmetom skúmania už viac než 100 rokov a v priebehu vývoja zvukovo-záznamových technológií sa pozornosť sústredila väčšinou na technickú stránku. Už menej sa do pozornosti dostávala problematika vzdelávania odborníkov do praxe, ktorí by boli nie len technicky zručný, ale aj hudobne kompetentný vykonávať operácie spojené s vytváraním hudobno-zvukového záznamu. Ako jedna z najkritickejších oblastí rozvoja osobnosti odborníkov – majstrov zvuku, je rozvoj ich sluchových schopností. Sluch je pre majstra zvuku kľúčovým nástrojom, od ktorého závisí aj výsledná technická a esteticko-umelecká kvalita zvukového záznamu. Mapovaním obashu vzdelávania významných vzdelávacích inštitúcií vo svete bolo zistené, že sluchová analýza tvorí na rôznych stupňoch základný stavebný kameň vzdelávania a v česku a na Slovensku sa tento trend začína taktiež prejavovať.

Použitá literatúra

1. BACON, Francis. *The New Atlantis* [online]. 11th ed. Salt Lake City: Project Gutenberg, 2000 [cit. 2016-09-17]. ISBN 978-1-119-09802-7. Dostupné z: http://www.fcsh.unl.pl/docentes/rmonteiro/pdf/The_New_Atlantis.pdf
2. Bachelor Degree. In: *Erich-Thienhaus-Institut* [online]. Detmold: Erich-Thienhaus-Institut, 2008 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/bachelor>
3. BORWICK, John. The Tonmeister Concept. *JAES*. 1973, AES Convention 46(938), 1-4.
4. Das Erich-Thienhaus-Institut: das erste Ausbildungsinstitut für Tomeister. In: *Das Erich-Thienhaus-Institut* [online]. Detmold: Das Erich-Thienhaus-Institut, 2008 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.eti.hfm-detmold.de/institut>
5. Detail odboru Audio inženýrství. In: *VUT* [online]. Brno: VUT, 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <https://www.vutbr.cz/studium/ects-katalog/detail-oboru?oid=9207>
6. DOBROCKÁ, Soňa. Nový Pavilón hudby v Nitre. *Hudobný život*. Bratislava: Hudobné centrum, 2017, 49(3), 4-5. ISSN 1335-4140.
7. Hudba a zvukový dizajn. In: *UKF* [online]. Nitra: UKF v Nitre, 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <https://www.pf.ukf.sk/index.php/sk/188-novy-studijny-program-hudba-a-zvukovy-dizajn>.
8. LETOWSKI, Tomasz. Development of Technical Listening Skills: Timbre Solfeggio. *JAES*. 1985, 33(4), 240-244.
9. Mezioborové studium Audio inženýrství. In: *HAMU* [online]. Brno: HAMU, 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <http://hf.jamu.cz/msai/>
10. MISKIEWICZ, Andrzej. Timbre Solfege: A Course in Technical Listening for Sound Engineers. *JAES*. 1992, 40(7/8), 621-625.
11. Music Engineering Degrees. In: *University of Miami Frost Schools of Music* [online]. Miami: University of Miami Frost Schools of Music, 2016 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: http://www.miami.edu/frost/index.php/music_engineering/degrees/
12. POHLMANN, Kenneth a Colby LEIDER. Music Engineering at the University of Miami. *International Computer Music Conference Proceedings* [online]. 2003, 2003, 1-4 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://quod.lib.umich.edu/cgi/p/pod/dod-idx/music-engineering-at-the-university-of-miami.pdf?c=icmc;idno=bbp2372.2003.101>
13. SCHOENBERG, Arnold a Erwin STEIN. *Arnold Schoenberg letters* [online]. Berkeley: University of California Press, 1987, 309 s. [cit. 2016-09-18]. ISBN 05-200-6009-1. Dostupné z: https://books.google.sk/books?id=bLf0u5GXo84C&pg=PA240&lpg=PA240&dq=June%09+1946+schoenberg+chicago&source=bl&ots=75eMTnV21Z&sig=ofR1J3g-G_f0puHimct0Sex7jTg&hl=sk&sa=X&ved=0ahUKEwib_PnnobnNAhXuZpoKHQlyDfoQ6AEIJDAC#v=snippet&q=soundmen&f=false
14. Studienplan M.M. Musikregie (E-Musik). In: *Erich-Thienhaus-Institut* [online]. Detmold: Erich-Thienhaus-Institut, 2008 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: http://www.hfm-detmold.de/fileadmin/lia_hfm_2014/pool/downloads/Studienplan_Master_Musikregie_PO_Version_2012_E_und_U_Musik.pdf
15. Studienplan Ma.Mu. Klangregie. In: *Erich-Thienhaus-Institut* [online]. Detmold: Erich-Thienhaus-Institut, 2008 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/studiumpdf-en/studienplan_mamu_klangregie_120327_v5.pdf-1

16. Studienplan M.Sc. In: *Erich-Thienhaus-Institut* [online]. Detmold: Erich-Thienhaus-Institut, 2008 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: http://www.eti.hfm-detmold.de/studium-en/studiumpdf-en/studyplan_msc_musicacoustics_120423_v11e.pdf
17. Študijný plán programu Hudba a zvukový dizajn. *AIS UKF* [online]. 2017 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <https://ais2.ukf.sk/ais/servlets/WebUIServlet?appClassName=ais.gui.v.s.st.VSST178App&kodAplikacie=VSST178>

Výskumný zámer, projekt

Príspevok vznikol v rámci výskumného projektu 003UKF-4/2015 Aplikácia informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní hudobnej teórie

Kontaktné údaje

Mgr. Pavol Brezina, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra

email: pbrezina@ukf.sk

Mgr. Soňa Dobrocká, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra

email: sdobrocka@ukf.sk

VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ NA POKUSNÉ MĚŠŤANSKÉ ŠKOLE VE ZLÍNĚ

THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT THE EXPERIMENTAL SCHOOL IN ZLÍN

Tereza Slobodníková

Abstrakt

Příspěvek se v úvodních pasážích věnuje meziválečné organizaci školství v Československu se zaměřením na pokusné školství. Dále je věnována pozornost situaci ve Zlíně, přičemž těžištěm příspěvku je analýza výuky cizího jazyka v podmínkách pokusné měšťanské školy ve Zlíně.

Klíčová slova: *pokusná škola, výuka, cizí jazyk, metoda, Zlín, Československo*

Abstract

The contribution deals with the matter of the organization of the school system in Czechoslovakia in the inter-war-period focused on experimental education. The situation in Zlín's school is also mentioned, but the main part of the article is dedicated to the foreign language teaching at the experimental school in Zlín.

Key words: *experimental school, teaching, foreign language, method, Zlín, Czechoslovakia*

ÚVOD

Předložený příspěvek se zaměřuje na výuku cizích jazyků na Pokusné měšťanské škole ve Zlíně, která představovala komponentu vzdělávacího systému meziválečného Zlína.¹ Do vývoje města se v té době nebývalou měrou promítl zejména koncern Baťa, jenž v rámci realizace svých aktivit vytvářel v místě svých závodů také příhodné podmínky k vývoji kultury a vzdělanosti.²

Můj příspěvek si klade za cíl zabývat se otázkou výuky cizích jazyků, protože se domnívám, že meziválečné přístupy a tendence jsou dodnes inspirativní a zajímavé, neboť soudobé reformní postupy jsou dle mého názoru jen variací na meziválečné snahy. Z hlediska metod vycházím z metody deskriptivní, analytické a teleologické.

1 MEZIVÁLEČNÉ ŠKOLSTVÍ A POKUSNÉ ŠKOLY

Meziválečné školství bylo determinováno zejména zákonem č. 189/1919 Sb. z. a n., jenž byl v Národním shromáždění projednán již na počátku roku 1919.³ Následoval zákon č. 226/1922 Sb. z. a n., který sjednotil organizaci obecných a občanských škol v historických

¹ KASPER, Tomáš. Výchova a vzdělávání v baťovském Zlíně v kontextu meziválečné české pedagogické teorie. In PÁNKOVÁ, Markéta; KASPEROVÁ, Dana; KASPER, Tomáš et al. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha: Academia, 2015. s. 41-61.

² Srov. JEMELKA, Martin a ŠEVEČEK, Ondřej. *Tovární města Baťova koncernu: evropská kapitola globální expanze*. Vydání 1. Praha: Academia, 2016, s. 130-132.

³ *Těšnopisecká zpráva o 42. schůzi Národního shromáždění československého v Praze ve čtvrtek dne 3. dubna 1919* [online]. 1919-04-03 [cit. 2017-04-22]. URL: <http://www.psp.cz/eknih/1918ns/ps/stenprot/042schuz/obsah.htm>.

zemích a na Slovensku, kde byla zavedena osmiletá školní povinnost, došlo k zavedení nových předmětů, z náboženství se stal relativně povinný předmět, byl snížen počet žáků ve třídě a byly zřízeny povinné pokračovací kursy pro mládež od 14 do 16 let. Zákon č. 233/1935 Sb. z. a n. zřídil újezdní měšťanské školy s povinnou školní docházkou, zákony č. 75/1922 Sb. z. a n. a 252/1923 Sb. z. a n. stanovily organizaci odborných škol pro ženská povolání a zákon č. 73/1922 Sb. z. a n. věnoval pozornost organizaci obchodních učilišť, zákon č. 86/1929 Sb. z. a n. pak organizaci pomocných škol a zákon č. 72/1936 Sb. z. a n. stanovil meze zproštění povinnosti chodit do veřejné školy obecné nebo měšťanské. Tyto zákony nicméně pouze modifikovaly existující model převzatý z dob rakousko-uherské monarchie.⁴ V roce 1928 začaly v Československu vznikat pokusné školy, které užívaly různé metody usilující o pěstování samostatnosti a iniciativy žáků.⁵

Pokusné a reformní školy byly nicméně předmětem kritiky, když bylo upozorňováno, že jsou děti do nich umisťovány bez ohledu na názor rodičů na základě rajonizace, které se rodiče a žáci sice mohou vyhnout povolením místní školní rady, jež by umožnila žákovi chodit i mimo jeho obvod, nicméně povolení bylo odvislé od toho, zda jednotlivé třídy zamýšlené školy nejsou přeplněny. Kritizován byl nejen fakt, že některé pokusné školy skončily neúspěšně, ale také používané metody.⁶

Pokusné školy vznikaly na různých místech republiky – v Michli,⁷ v Litoměřicích⁸ nebo ve Zlíně. Není bez zajímavosti, že pokusné školy měly přispět k reformně školství, kdy na meziválečné tendence navázal také Slovenský štát, který pokusné školy považoval za pedagogická střediska, z nichž se nové myšlenky roznesou po celém státě hospitacemi, přednáškami a literární činností a v nichž budou působit jen skuteční odborníci a spolehliví učitelé. Úlohou pokusných škol pak měla být nejen příprava reformy, ale také revize učební látky a učebnic, předmětů a hledání a zdokonalování nových metod výchovy a vyučování.⁹ Domnívám se, že takto artikulované skutečnosti ve vazbě na pokusné školy lze plně vztáhnout také na meziválečné období. Pokusné školy znal naposledy školský zákon z roku 1948.¹⁰

2 POKUSNÁ MĚŠŤANSKÁ ŠKOLA VE ZLÍNĚ

V meziválečném Zlíně mohly být obecné a měšťanské školy buď pokusné, reformní, anebo normální. Reformní škola je mezistupněm mezi normální školou a pokusnou školou.

⁴ Tisk č. 1145 Ústavodárného Národního shromáždění republiky Československé 1948: *Vládní návrh zákona o základní úpravě jednotného školství (školský zákon)* [online]. 1948-03-25 [cit. 2017-04-22]. URL: http://www.psp.cz/eknih/1946uns/tisky/t1145_03.htm.

⁵ VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského v Praze, 1934, s. 198-199.

⁶ *Těsnopisecká zpráva o 87. schůzi poslanecké sněmovny Národního shromáždění republiky Československé v Praze ve čtvrtek dne 27. listopadu 1930* [online]. 1930-11-27 [cit. 2017-04-22]. URL: <http://www.psp.cz/eknih/1929ns/ps/stenprot/087schuz/s087003.htm>.

⁷ VRÁNA, 1934, op. cit., s. 199.

⁸ Zde to byla pokusná škola profesora Metznera, které bylo povoleno výnosem ze dne 4. června 1929, číslo 61.604/29-II., nejen její otevření, ale také, aby škola používala pomůcky a prostory německé státní reálky v Litoměřicích. Srov. *Zpráva výboru rozpočtového o vládním návrhu státního rozpočtu republiky Československé a finančního zákona pro rok 1930 (tisk 80)* [online]. 1930-02-14 [cit. 2017-04-22]. URL: http://www.psp.cz/eknih/1929ns/ps/tisky/t0210_11.htm.

⁹ *Snem Slovenskej republiky 1940: Vládný návrh zákona o ľudových školách* [online]. 1940 [cit. 2017-04-22]. URL: http://www.psp.cz/eknih/1939ssr/tisky/t0249_04.htm.

¹⁰ Srov. ust. § 72 zák. č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). In: *Sbírka zákonů a nařízení republiky Československé*. 1948-05-10, roč. 1948, částka 38, s. 835.

Nové poznatky osvědčené na pokusných školách se zaváděly nejdříve na reformních školách, a teprve pak na školách normálních.¹¹

Pokusná měšťanská škola měla za úkol poskytnout základy pro učení se cizímu jazyku a překonat počáteční obtíže při jejich studiu. Učitel měl v žákovi probudit zájem a vůli naučit se cizí jazyk. Žáci si museli uvědomovat svůj pokrok v učení se cizímu jazyku.¹²

2.1 (Ne)používané metody při výuce cizího jazyka

Učební metoda závisela na cíli, který měl být dosažen, a také závisela na tom, zda se učitel rozhodl pro extensivní, anebo intenzivní vyučování. Při extensivním vyučování je sice žák seznámen s co největším počtem cizích slov, nicméně si je neopakuje. Naproti tomu při intenzivním vyučování je zvolen určitý počet slov, který má být žákům dokonale vštěpen a žák je pak schopen tato slova v různých situacích používat. Je tedy zřejmé, že učitelé si na pokusných měšťanských školách zvolili metodu intenzivní.¹³

Pro učení se cizím jazykům byla používána často gramatická (syntetická) metoda. Ke gramatickým pravidlům byly tvořeny cvičení a příklady. K této metodě sice existovalo značné množství učebnic, ale zlíňští pedagogové ji považovali za nezáživnou.¹⁴

Přímá metoda vycházela z přímého rozhovoru mezi učitelem a žákem, ale kvůli nízkému počtu týdenních hodin byla tato metoda shledána nevhodnou.¹⁵

Velice oblíbenou a používanou metodou byla čtecí metoda. Učitel poskytuje žákům texty, povídky, články a žák je schopen si vystačit s co nejmenším počtem slov. Postupně nová slovíčka samozřejmě v textech přibývají. Zpočátku se dbá na pasivní znalost, žáci musí být schopni text přečíst a porozumět mu. Dále pak žáci řeší různé úkoly, které navazují na text. Později se začne zdůrazňovat i aktivní znalost a žáci jsou schopni vyjádřit sami své myšlenky.¹⁶

Další používanou metodou nejen při výuce cizích jazyků byla intuitivní metoda, a proto vznikl požadavek na napsání učebnic, které by právě z této metody vycházely. Učebnice měly za úkol rozvíjet slovní zásobu žáka v souladu s frekvenčním slovníkem, pozvolna, aby se nové slovo vždy opakováním žákovi vstřípilo. Učitelé zastávali názor, že děti do 11 let jsou schopné si osvojit každý rok cca 200 až 250 slov.¹⁷

Gramatické jevy byly nejprve skryty v textech. Pedagogové chtěli, aby si žáci tohoto gramatického jevu všimli, v mluveném projevu ho správně použili a nakonec, aby dokázali tento gramatický jev vysvětlit. Žáci byli vedeni k uvědomění si rozdílů v mateřském a cizím jazyce.¹⁸

Podle učitelů cizích jazyků by měly být učebnice plné příběhů, povídek, které jsou pro děti zajímavé a poutavé. Vedle učebnic používali pedagogové doplňkovou četbu.¹⁹

¹¹ VRÁNA, Stanislav. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Vydání první. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946, s. 442-445. Moravský zemský archiv v Brně, Státní okresní archiv Zlín (dále jen „SOKA“), fond Baťa, a. s., Zlín, sign. II/6, karton 1296, inv. č. 358.

¹² VRÁNA, 1946, op. cit., s. 442-445.

¹³ VRÁNA, 1946, op. cit., s. 442-445.

¹⁴ VRÁNA, 1934, op. cit., s. 189.

¹⁵ VRÁNA, 1946, op. cit., s. 442-445.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Tamtéž.

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Tamtéž.

2.2 Jak probíhala vyučovací hodina

Jak jsem již napsala, učitelé používali převážně čtecí metodu. Každá vyučovací hodina začala čtením povídky, ve které se objevovala nová slova. Důležité bylo soustředit pozornost žáků na jednu věc, na jeden problém. Učitelé nechtěli, aby se nová slova a nová gramatika náhle hromadila, šlo o to, aby se žáci učili všemu pozvolně. Žáci se měli zpočátku věnovat hlavně čtení, neboť to nevyžadovalo tolik úsilí. Učitelé zastávali ten názor, že žáci si pamatují převážně to, co si pravidelně opakují.²⁰

Pokud se ve vyučování probíral nový text, tak učitel ho přečetl nahlas, pomalu, dvakrát, zatímco žáci si text četli pouze očima. Teprve poté mohli žáci číst text potichu spolu s učitelem. Pak žáci dostali několik minut času na prostudování si textu, který si mohli, ale nemuseli číst nahlas. Dovoleno bylo i požádání o radu jiného spolužáka, či samotného učitele.²¹

Po samotném prostudování textu byli někteří žáci (většinou ti slabší) vyzváni, aby vysvětlili jeho obsah česky. Ve třetí, čtvrté třídě měšťanské školy byli schopní žáci vysvětlit obsah v cizím jazyce. Učitel žákům nenapovídal, ale zaznamenával si chyby žáků na papír.²²

Žáci si pak měli připravit jednu větu, kterou pak řekli učiteli. Učitel se ptal žáků, už v cizím jazyce, na obsah článku. Žáci odpovídali první rok měšťanské školy česky, ale další roky v cizím jazyce.²³

Žáci měli za úkol si znovu přečíst text a zpracovat si jej v cizím jazyce. V této fázi vyučování jsou všichni žáci vyvoláni, učitel žáka nepřerušuje, chyby si zaznamená na papír.²⁴

Lepší žáci přečetli nová slovíčka česky, poté v cizím jazyce a tím se žáci učili nová slovíčka už ve škole.²⁵

Učitelé věděli, že je důležité jak kolektivní, tak i samostatné vyučování. Společně se žáci s učitelem učili výslovnost, vysvětlovali si to, čemu nerozuměli, probírali obsah textu a učitel se postupně ptal na jeho celý obsah.²⁶

Žáci měli za úkol si sami prostudovat nový text, vyhledat neznámá slova, tvořit otázky a odpovědi a nakonec se naučit nová slova a vzájemně se prozkoušet.²⁷

Učitelům bylo jasné, že tři hodiny výuky cizího jazyka ve škole jsou málo, a proto si žáci museli látku ze školy opakovat i doma. Nikdy se ale nestalo, že by si žáci museli doma nastudovat novou látku sami.²⁸ To se změnilo v důsledku válečných událostí na počátku roku 1945, když v březnu 1945 byla většina škol vyklizena pro potřeby říšskoněmecké branné moci.²⁹

²⁰ VRÁNA, Stanislav; NÁLEPA, Čeněk, ed. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936, s. 128-131.

²¹ Tamtéž.

²² Tamtéž.

²³ Tamtéž.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ Tamtéž.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ Tamtéž.

²⁸ Tamtéž.

²⁹ SOKA, fond Baťa, a. s., Zlín, sign. II/5, karton 1189, inv. č. 20.

ZÁVĚR

Můj příspěvek přehledně shrnuje úpravu školství v meziválečném Československu a blíže se zaměřuje na pokusné školství ve Zlíně, v jehož podmínkách se věnuji materii výuky cizího jazyka. Domnívám se, že meziválečné zlínské pokusné školství může představovat inspiraci pro současnost, přičemž přiblížení tehdejších tendencí a metod je pak vítaným příspěvkem v úvahách o minulosti a budoucnosti českého školství.

Použitá literatura

1. JEMELKA, Martin; ŠEVEČEK, Ondřej. *Tovární města Baťova koncernu: evropská kapitola globální expanze*. Vydání 1. Praha: Academia, 2016. 910 stran. Šťastné zítřky; sv. 24. ISBN 978-80-200-2635-4.
2. PÁNKOVÁ, Markéta a kol. *Meziválečná školská reforma v Československu*. Vydání první. Praha: Academia, 2015. 326 stran. Historie. ISBN 978-80-200-2496-1.
3. VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Praha: Dědictví Komenského v Praze, 1934. 233, [16] s. Spisy Dědictví Komenského; č. 341. Pedagogická práce; sv. 7.
4. VRÁNA, Stanislav. *Základy nové školy: Výsledky práce českých pokusných škol*. Vydání první. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946. 597-[I] s. Pedagogické Studium; Sv. XIII.
5. VRÁNA, Stanislav; NÁLEPA, Čeněk, ed. *Praxe na reformní škole měšťanské*. Zlín: Tvořivá škola, 1936. 226, [8] s.

Kontaktní údaje

Tereza Slobodníková
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 7/9, 639 00 Brno-střed
Tel: 549 491 111
email: 447661@mail.muni.cz

KOBIETA W CHIŃSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM (ZARYS HISTORYCZNY)

WOMAN IN CHINESE EDUCATION SYSTEM (HISTORICAL OUTLINE)

Anetta Kuś

Abstract

Historia edukacji w Państwie Środka sprzężona została z kategorią płci kulturowej, która wiąże się z konfucjańską ideą oddzielania tego, co męskie i społeczne od tego, co żeńskie i dotyczące przestrzeni niepublicznej. Cezura aktywnej męskości i pasywnej kobiecości wykluczyła Chinki z oficjalnego rynku edukacyjnego w okresie przednowoczesnym i nadal zakłóca faktyczną równość obu płci w dostępie do oświaty, nauki i rynku pracy. Celem artykułu jest krótkie zarysowanie tego procesu.

Keywords: *gender studies, kobieta, system edukacyjny, Chiny*

Abstract

The history of Chinese education is interlinked with gender category that promoting the Confucian idea of 'male and public' and 'female and non-public'. Caesura of active machismo and passive femininity disqualified Chinese women from official education system in the premodern times and still impedes actual gender equality of access to education, science and labour market. The purpose of this article is brief outline this process.

Keywords: *gender studies, woman, education system, China*

1 WPROWADZENIE

Połowa XIX wieku ze swoimi pytaniami o kondycję państwa chińskiego i jakość życia jego mieszkańców okazała się cezurą prowadzącą do upadku cesarstwa. Rozkład tradycyjnych Chin był implikacją wielu czynników, do których zaliczyć należy atrofie dynastii mandzurskiej, westernizację z jej kolonizatorskimi tendencjami w sferze handlowej, wewnętrzne rebelie, np. tajpingów w latach 1856-64, oraz liczne powstania niezadowolonej najniższej warstwy społecznej. Po wojnach opiumowych, w 1842 roku, Państwo Środka zostało zmuszone do podpisania traktatu nankińskiego, którego rezultatem było otwarcie portów dla brytyjskiego handlu, a także oddanie „w wieczyste użytkowanie” Hongkongu. Szanghaj stał się punktem stycznym świata Zachodu z tradycją Wschodu, co miało istotny wpływ na kształtowanie się przyszłych ruchów reformatorskich w Chinach. Próby przezwyciężania kryzysu, takie jak Sto Dni Reform mające zmodernizować konfucjański uzus, torpedowane były przez konserwatywne skrzydło rodu panującego, z Cesarzową Wdową Cixi na czele. W 1900 roku doszło do wybuchu antyzachodniego powstania bokserów, którego autorami byli chłopci opowiadający się za dynastią Qing (1644-1911). Wydarzenie to ostatecznie zrujnowało Mandżurów, konfrontując ich z zespolonymi siłami obcokrajowców (Fenby, 2009).

Pojawienie się na mapie walk politycznych nacjonalizmu doprowadziło do wykształcenia się ruchów na rzecz powołania konstytucyjnej republiki chińskiej ze społeczeństwem obywatelskim. Pierwsze lata XX wieku, pomimo nasilenia się tendencji reformatorskich w cesarstwie, stały się okresem licznych niepokojów, które doprowadziły do Rewolucji z 1911

roku. Abdykacja Puyi, ostatniego cesarza Chin, umożliwiła powstanie republiki, której pierwszym prezydentem został nacjonalistyczny rewolucjonista, Sun Jat-sen. Po sześciu tygodniach zmuszono go jednak do oddania władzy wojskowemu konserwatyście, Yuan Shikaowi, który skutecznie zdusił początki demokracji. W 1912 roku doszło do pierwszych i jednocześnie ostatnich wolnych wyborów parlamentarnych w Chinach, w których istotną rolę odegrała pierwsza chińska partia polityczna – Partia Narodowa (Guomindang – GMT) Sun Jat-sena (Mitter, 2008). Po zabójstwie Song Jiaorena, który miał pertraktować z Yanem objęcie stanowiska premiera, zdelegalizowano Guomindang, a kraj pogрузił się w chaosie, z którego wyłonił się ruch Nowej Kultury. Państwo, od 1916 roku podzielone na regiony, zaczęło być rządzone przez warlordów (przywódców wojskowych), którzy walcząc o dominację, osłabili i tak nadwyrężone już systemowo państwo. Brak centrum decyzyjnego zachęciło mocarstwa do stawiania żądań terytorialnych, co miało szczególne znaczenie w kontekście relacji z Japonią. W 1917 roku kraj ten zawarł tajną umowę z aliantami w sprawie przejęcia niemieckich kolonii w Chinach. W 1919 roku, kiedy doszło do ujawnienia tego porozumienia podczas podpisywania traktatu wersalskiego kończącego I wojnę światową, uzewnętrznił się nowokulturowy ruch, którego kulminacją okazało się wystąpienie młodzieży na Placu Tiananmen (Ruch 4 Maja 1919 roku) przeciwko instrumentalizującym planom międzynarodowym (Ibidem, s. 19-25). Intelktualno-społeczny ferment tamtej doby, którego centrum stanowił Uniwersytet Pekijski, istotnie wpłynął na sposób postrzegania aspektu żeńskiego i jego znaczenia w budowaniu chińskiej państwowości. Idee uwolnienia kobiet od uzusu konfucjańskiego w koncepcie Nowej Kobiety, choć nie w pełni zrealizowane, instrumentalizowane i okresowo krytykowane przez sunjatsenizm, komunizm i nacjonalizm, implikowały pojawienie się silnego ruchu feministycznego, który, negowany po 1949 roku, na nowo rozkwitł w połowie lat 80. XX wieku. Warto w tym miejscu zacytować historyczkę Christine Gilmartin, która stwierdziła, że „chińska rewolucja w połowie lat 20. podjęła najszerzej zakrojoną próbę zmiany relacji między płciami i położenia kresu podporządkowania kobiet ze wszystkich rewolucji w XX wieku w Chinach” (Ibidem, s. 55-66).

Na początku lat 20. XX wieku doszło do wznowienia działalności Partii Narodowej, a także powstania Komunistycznej Partii Chin (KPCh) – ugrupowania te, za namową agentów sowieckich, utworzyły wspólną Narodową Armię Rewolucyjną mającą przywrócić ład i jedność w państwie. Ważnymi postaciami stali się wówczas Zhou Enlai, komunistyczny propagandzista i jeden z przyszłych architektów komunistycznych Chin, a także Czang Kaj-szek, który ostatecznie przejął władzę i sprawował ją do najazdu Japończyków na Szanghaj w 1937 roku. Drogi KPCh i GMT rozeszły się między innymi na skutek walk i czystek wewnętrznych, na co odpowiedzią był słynny Długi Marsz (1934-35) działaczy komunistycznych z Mao Zedongiem na czele. Wojna domowa, która zakończyła się zwycięstwem komunistów, doprowadziła ostatecznie do proklamowania Chińskiej Republiki Ludowej w 1949 roku (Fenby, 2009, s. 289-292, 362-377, 452-482).

2 W DRODZE DO EMANCYPACJI

Historia edukacji w Państwie Środka sprzężona jest z kategorią płciowości, wiążącą się z konfucjańską ideą oddzielania tego, co męskie i społeczne od tego, co żeńskie i dotyczące przestrzeni niepublicznej. System egzaminacyjny, wprowadzony w okresie panowania dynastii Sui (581-618), został zarezerwowany dla mężczyzn, którzy poprzez edukacyjną selekcję mieli rekrutować się na istotne stanowiska urzędnicze w państwie. Niedopuszczenie kobiet do tej metody uczestnictwa w życiu publicznym tożsame było z wyeliminowaniem ich z oficjalnego procesu kształtowania rzeczywistości społeczno-politycznej i gospodarczej. Uzus społeczny pozwalał jednak na nauczanie dziewcząt i młodych kobiet w przestrzeniach niepublicznych, do których w tym ujęciu zaliczyć można zamożne domostwa i świątynie.

Edukacja ta różniła się zasadniczo od oficjalnego programu nauczania chłopców i młodzieńców, których przyszłość sprzężona miała być z kategorią władzy i administracji. Wong Yin Lee w swoim artykule *Women's education in traditional and modern China*, opublikowanym w „Women's History Review” (Tom 4, Nr 3, 1995, s. 349), wskazuje aktywności mające kształtować przyszłe żony, matki i synowe zgodnie z paradygmatem konfucjańskim. Należą do nich zajęcia z zakresu literatury, właściwej artykulacji, czytania, arytmetyki, cichego śpiewu, odpowiedniego chodzenia, makijażu, gustu kulinarnego, troski o gospodarstwo domowe, sztuki tkactwa i krawiectwa, a także skromności, uprzejmości, wierności, lojalności, szacunku i pomocy starszym członkom rodziny (Wong Yin Lee, 1995). Od epoki Song (960-1279), która stanowiła swoistą cezurę w społecznej percepcji pozycji kobiety, nauka moralności zaczęła wyraźnie przeważać nad edukowaniem z zakresu malarstwa, kaligrafii czy literatury. Klasyczne więzi filiacyjne oparte na posłuszeństwie ojcu, mężowi i synowi stały się punktem odniesienia dla kształtowania osobowości młodych dziewcząt. Źródła z tamtego okresu wskazują na obawę, że zbyt wykształcona córka, panna młoda, żona, matka czy wdowa stałaby się zagrożeniem dla panującego ładu społecznego w państwie (Ibidem, s. 351). Poszczególne grupy etniczne, z których skompilowane było Państwo Środka, w różnorodny sposób traktowały edukację dziewcząt, co implikowało różny jej zakres w poszczególnych częściach kraju. Dominującym elementem było jednak wyłączenie jej z oficjalnego nurtu nauczania.

2.1 Podręczniki dla kobiet

Biorąc pod uwagę cnoty konfucjańskie, zasadniczymi źródłami nauczania, swoistymi podręcznikami (np. „Podręcznik dla kobiet”) były pozycje autorstwa Ban Zhao (45-115) z epoki Han (206 p.n.e. – 220 n.e.). Postać ta zasługuje na szczególną uwagę ze względu na uosobienie wartości konfucjańskich i jednocześnie oddanie się nauce. Była to „cnotliwa i pracowita” wdowa, która stała się znaną i liczącą się nauczycielką, literatką i historyczką swoich czasów. Kolejnymi autorkami były Song Ruoqian i Song Ruozhao (np. „Wyimki na temat kobiet”) z okresu Tang (618-907), czy Lan Luzhou („Nauczanie kobiet”) z czasów Qing. Kardynalnym źródłem pozostawała jednak konfucjańska „Księga Etykiety” (*Li Ji*), w której zawarto cały wachlarz powinności kobiecych (Ibidem, s. 346, 348). Ich nauczanie wyznaczyło paradygmat, według którego kształtowano dziewczęta do okresu przemian z początku XX wieku. Na szczególną uwagę zasługuje zapoznavanie dziewcząt i młodych kobiet z bogactwem literatury Państwa Środka, a także z klasycznymi dziełami Konfucjusza. Przyzwolenie na czytanie poezji implikowało pojawienie się istotnych autorek, których twórczość odznaczała się specyficzną emocjonalnością i sprawnością warsztatową (np. Shi Ci, Ling Qingzhao, Yuan Mei). Uznać można, że z tradycji tej wypłynęła kobieca literatura feministyczna, która znacząco determinowała przemiany doby XIX i XX wieku. Do architektów literatury feministycznej zaliczyć należy Ding Ling (1904-86), Zhang Jie (1937) oraz Wang Anyi (1954). Ding Ling była pierwszą literatką, która zwróciła uwagę na aspekt kobiecości w kulturze i społeczeństwie poprzez analizę doświadczania żeńskości. Jej słynny „Dziennik Panny Zofii” z 1928 roku był przełomowym dla feminizmu dziełem epoki modernizmu.

2.2 Ruch modernizacyjny

Do końca epoki Ming (1368-1644) uczone i tworzące kobiety traktowano jako naznaczone stygmatu nieużyteczności społecznej prowadzącą do wynaturzenia i deformacji cnót związanych z żeńskimi powinnościami. Dopiero okres panowania Mandżurów przyniósł pewną zmianę w postaci negacji owych dyskryminacyjnych opinii, co szczególnie zaznaczyło się w wystąpieniach i działaniach takich postaci jak Liz Ruzhen, Yan Mei, czy Chen Bicheng, którzy zaczęli otwierać prywatne szkoły dla dziewcząt i nawoływać do

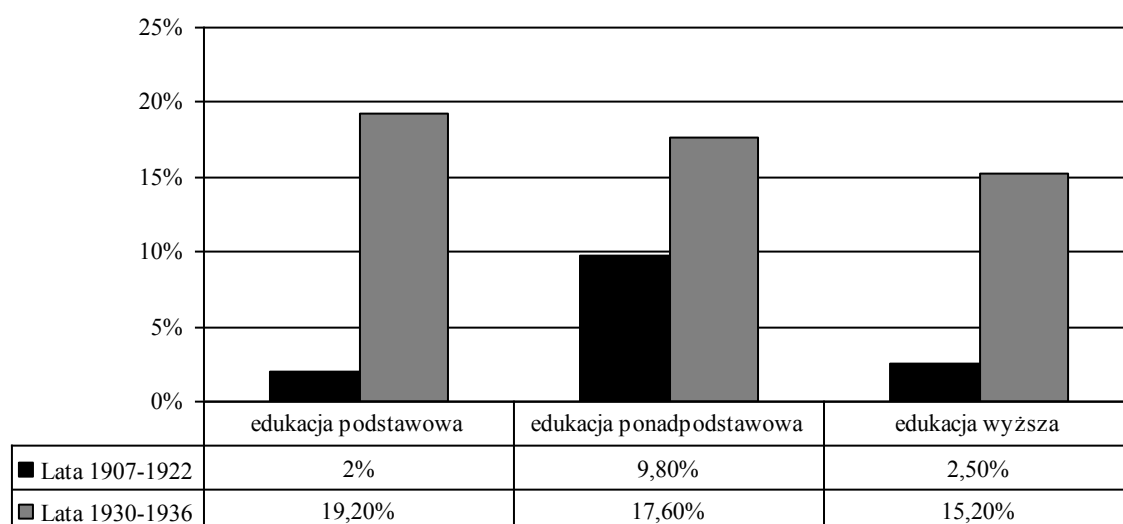
ustanowienia równości płci. Pojawienie się XIX-wiecznego konceptu Nowej Kobiety, wyedukowanej i uczestniczącej w życiu społeczno-politycznym i gospodarczym państwa, stało się punktem przełomowym w historii szkolnictwa (Hershatter, 2007). Pomiędzy wojną chińsko-japońską z roku 1894 a reformami Wu Xu z roku 1898 uwypukliła się kampania na rzecz emancypacji edukacyjnej żeńskiej części społeczeństwa Chin. Działania przeciwko praktyce krępowania stóp dopełniały się z ruchem, którego ostatecznym celem było nie tylko wprowadzenie kobiet do szkół i uczelni, ale także przeobrażenie treści programowych zgodnie z duchem wersternizacyjnym. Nowy model nauczania miał stanowić kompilację tradycyjnych i nowoczesnych przedmiotów, co wzmocniłoby tkankę narodu chińskiego wyrosłego z prastarej kultury i jednocześnie otwartego na nurty modernizacyjne (Wong Yin Lee, s. 345-346). Warto zauważyć, że w 1905 roku zniesiono tradycyjny system egzaminacyjny, zastępując go sprawdzianami z zakresu tzw. nauk zachodnich. Znani pisarze – Kang Youwei i Liang Qichao – wsparli pojawiające się ruchy kobiece, akcentując niezbywalne prawo kobiet do pełnego uczestnictwa w życiu narodu, który dla swojego wzrostu potrzebuje równości płci. Trzeba wspomnieć w tym miejscu, że dopiero na fali tych systemowo-intelektualnych przemian po raz pierwszy pojawiły się pojęcia „kobieta” (jako indywidualna istota społeczna) i „prawa kobiet”. Wcześniej kobietę utożsamiano z jedną z ról społecznych, do których zaliczano córkę, żonę, konkubinę, matkę, pannę młodą, teściową, wdowę, bratową, siostrzenicę, siostrę, ale także mniszkę. Po cezurze Rewolucji 1911 roku ukonstytuowało się wiele organizacji zrzeszających kobiety walczące o jednakowe traktowanie wszystkich obywateli nie tylko w kontekście edukacji, ale i innych sfer życia publicznego i prywatnego. Zaliczyć należy do nich na przykład Sojusz Kobiet, Towarzystwo Militarne Kobiet czy Organizację Kobiet na Rzecz Pokoju (Hershatter, 2007, s. 98-102). Nie można pominąć też faktu, że pierwsze kroki w kierunku stworzenia systemu szkolnictwa dla dziewcząt poczynili misjonarze z Wielkiej Brytanii, którzy zaczęli otwierać ośrodki edukacyjne już w 1842 roku. Do historii przeszła szczególnie Panna Aldersay, fundatorka szkoły żeńskiej w Ningbo w roku 1844, w której nauczano – zgodnie z panującym wówczas uzusem na Zachodzie – takich przedmiotów jak studia biblijne, język chiński, arytmetyka, krawiectwo czy haftowanie. Czterdzieści lat później Stowarzyszenie Mei Yi Mei zaczęło otwierać placówki wprowadzające edukację na wyższym poziomie merytorycznym, a kolejne lata przyniosły rozkwit prywatnych szkół w poszczególnych regionach kraju (Wong Yin Lee, s. 354-356).

2.3 Prywatny i publiczny system szkolnictwa

Istotnym momentem w kreowaniu publicznego modelu szkolnictwa żeńskiego było powołanie 31 maja 1898 roku Szanghajskiej Szkoły dla Dziewcząt przez ówczesnego kierownika Szanghajskiego Biura Telegraficznego. W roku 1907, w przededniu upadku dynastii Qing, rząd zaaprobował prywatny sektor szkolnictwa żeńskiego (szkoły podstawowe i średnie) i objął go kontrolą administracyjną. Pojawiło się 26 wytycznych regulujących pracę szkół podstawowych oraz 36 wytycznych normujących funkcjonowanie placówek edukacyjnych na poziomie średnim. Nauczanie ogniskowano wówczas jeszcze na przygotowaniu dziewcząt do roli żony i matki, ewentualnie nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej. W tamtym okresie uczestnictwo kobiet w edukacji na poziomie uczelni wyższych nie było brane jeszcze pod uwagę. Przed cezurą Ruchu 4 Maja 1919 roku istniały jednak trzy żeńskie uniwersytety, które prowadzone były przez zagraniczne kościoły. Były to: Xie Ho w Pekinie, Jin Ling w Nankinie oraz Uniwersytet Chin Południowych w Fuzhou. Dopiero Ruch 4 Maja 1919 roku wyrosły na fermencie intelektualnym Uniwersytetu Pekińskiego spowodował akces żeńskiej części społeczeństwa w sferę uniwersytecką. Warto zauważyć, że od końca wieku XIX młode kobiety z wyższych klas społecznych wysyłano na studia do Japonii, Stanów Zjednoczonych czy krajów Europy, co istotnie wpłynęło na ich

włączanie się w modernistyczne zjawiska kulturowe przełomu wieków. W roku 1911 w USA studiowały 52 kobiety, a w roku 1931 „zagraniczne studentki” stanowiły 13,1% ogółu uczących się poza terytoriami Chin. W 1920 roku, za sprawą rektora Cai Yuanpei (1868-1940), dwie Chinki oficjalnie stały się pierwszymi studentkami Uniwersytetu Pekińskiego (Zhang Lizhong). Na szczególną uwagę w tym kontekście zasługuje postać wspomnianego Cai Yuanpei’a, który intensywnie walczył o równy status kobiet i mężczyzn w życiu społecznym realizujący się między innymi poprzez koedukacyjne szkolnictwo. Był on rzecznikiem wielu ruchów kobiecych deklarującym swoje przywiązanie do idei obalania stereotypów związanych z płciowością człowieka. Jego zdaniem tylko wyzwolona i niezależna kobieta może stać się w pełni odpowiedzialnym uczestnikiem życia społecznego wpływającym na dobrobyt i pozycję kraju. Jako pierwszy republikański Minister Edukacji istotnie przyczynił się do reformy systemu edukacji kompilującego normy konfucjańskie z ideami kultury euroamerykańskiej. Uznał, że szkolnictwo powinno zasadzać się na kształceniu postaw społecznych, militarnych, utylitarnych, moralnych, estetycznych i otwartych na wartości pojawiające się na całym świecie. Nauka musi być niezależna od wszelkich nacisków natury ideologicznej i religijnej, a także państwowej. Będąca wartością samą w sobie, stanowi punkt odniesienia dla wszelkich działań społecznych i intelektualnych (Zhang Lizhong, s. 149-152).

Wykres 1. Udział kobiet w systemie edukacji na początku XX wieku



Źródło: Wong Yin Lee, *Women's education in traditional and modern China*, "Women's History Review", Vol. 4, No. 3, 1995, Hong Kong Baptist University, s. 360-361.

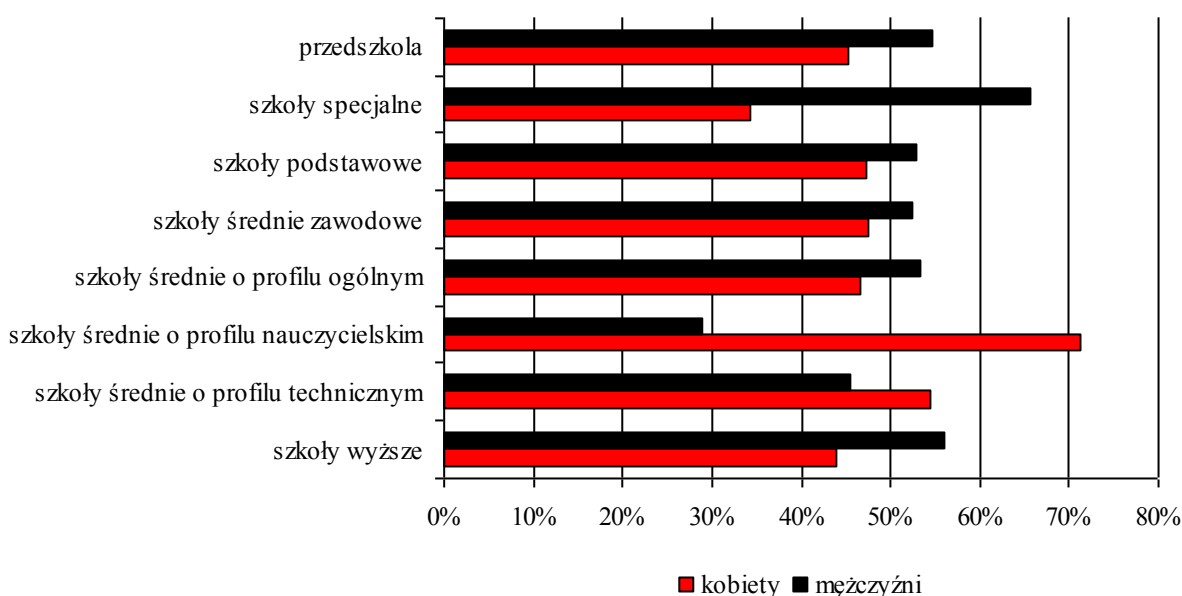
2.4 Nominalna równość i wykluczenie

Transformacja systemowa w zakresie edukacji, jaka nastąpiła po cezurze ustanowienia republiki w 1911 roku, napotykała na szereg barier natury kulturowej, co szczególnie zaznaczało się na terenach wiejskich i miast zorientowanych tradycyjnie. Pekin i Szanghaj, a zatem metropolie, w których kształtował się ferment ruchu Nowej Kultury, stały się punktem odniesienia dla formowania nowych wartości. Po roku 1949, a zatem po ukonstytuowaniu się Chińskiej Republiki Ludowej, ogłoszono nominalną równość w dostępie do edukacji, co więcej akcentowano prymat kobiet w procesie zdobywania wykształcenia. Aspekt ten wpisywał się w politykę wzrostu gospodarczego opartego na awansie społecznym

młodzieży. Mieszkanki wsi miały uczyć się dla dobra wspólnoty, która wymagała wsparcia na drodze do „światlanej przyszłości” (Wong Yin Lee, s. 361-362). Edukacja kobiet została zatem wpisana w polityki obliczone na propagandowe oddziaływanie społeczne. Na kolejnych etapach rozwoju ChRL była ona traktowana instrumentalnie, stanowiąc uzupełnienie poszczególnych kampanii polityczno-gospodarczych.

Przełom wieku XX i XXI potwierdził nominalną równość płci w dostępie do źródeł sukcesu i rozwoju kariery zawodowej, jednak w rzeczywistości nadal obowiązują podwójne standardy objawiające się np. w preferowaniu mężczyzn podczas rekrutacji na wyższe uczelnie, czy intratne stanowiska pracy. Dodatkowym problemem kobiet jest łączenie cnót filiacyjnych z pracą zawodową. Przemiany w obrębie modelu rodziny oraz odejście od małżeństw aranżowanych nakładają się na tradycyjalistyczne wartości promowane coraz wyraźniej w pierwszych latach nowego stulecia (Hershatter, s. 21-24). Istotnym problemem pozostaje też rozdział pomiędzy dostępem do szkolnictwa młodzieży wiejskiej i miejskiej, która w nierówny sposób korzysta z oferty edukacyjnej państwa.

Wykres 2. Udział kobiet i mężczyzn w systemie edukacji ChRL, 2000 rok



Źródło: *Women and men in China. Facts and figures 2004*, Department of Population Social Science and Technology, National Bureau of Statistics, Beijing 2004, s. 63.

Tradycje konfucjańskie środowisk pozamiejskich często determinują zachowania dyskryminacyjne wobec dziewcząt, których wykształcenie traktowane jest drugorzędnie, co widać na przykładzie stopnia występowania osób niepotrafiących pisać i czytać – w roku 2000 analfabetek było 13,5%, natomiast analfabetów 4,99% (*Women...*, s. 75). Nierówność ta przekłada się na rynek pracy, na którym występują podwójne standardy nie tylko w procesie rekrutacji, ale i w sferze wynagrodzeń. Płaca przeciętnej Chinki nadal pozostaje niższa o około 30% niż uposażenie mężczyzny. Jak wskazują statystyki, w 2000 roku 68,8% kobiet pracowało w sektorze rolniczym, 12,5% w fabrykach, 1% w usługach telekomunikacyjnych, 7,3% w handlu, 1,3% w zawodach związanych ze sportem i ochroną zdrowia, 2,8% w sektorze edukacyjnym, a także związanym z mass-mediami i sztuką (kulturą), a tylko 1,4% podjęło pracę w placówkach rządowych i partyjnych (*Ibidem*, s. 43). Organizacje kobiece nawołujące rząd do rozszerzania działań na rzecz skuteczniejszej

implementacji prawa normującego równy status płci spotykają się jednak z deklaratywną reakcją partii.

3 ZAKOŃCZENIE

Ponowoczesne zmiany kulturowe wiążące się z procesem globalizacyjnym (makdonaldyzacja) wygenerowały szereg nowych dylematów stawiających współczesne kobiety przed trudnym wyborem życiowej drogi. Wielość ról społecznych, w jakie może wcielić się współczesna kobieta, zostaje zestawiona z wciąż dominującym przekonaniem 80,4% mieszkańców ChRL, że jej główną powinnością pozostaje troska o rodzinę i domostwo. Według danych statystycznych Ogólnochińskiej Federacji Kobiet (ACWF), która powstała w 1949 roku, jeszcze w 2009 roku 56,1% respondentów uważało, że dla Chinek najważniejsze jest znalezienie „prawdziwej miłości”, a dla 49,8% urodzenie przez nią dziecka. Jedynie 29% było przekonanych, że Chinki pragną zdobyć wykształcenie i realizować się na ścieżce kariery zawodowej. Znaczny odsetek młodych mieszanek chińskich miast, bojąc się obowiązków filiacyjnych, nie wchodzi więc w związki małżeńskie lub robi to po trzydziestym roku życia. Kobiety o niższym statusie i wykształceniu, szczególnie z terenów wiejskich, decydują się na emigrację zarobkową do metropolii lub – w bardzo młodym wieku, przed dwudziestym rokiem życia – wychodzą za mąż, pozostając zależne finansowo i rodzinnie od swego partnera. W chińskiej rzeczywistości XXI wieku nadal więc utrzymuje się wyraźna cezura między światem wielkich miast i wiejsko-lokalnego zaścianka, na którą nakładają się zależności filiacyjno-klasowo-partyjne decydujące o *status quo* żeńskiej części społeczeństwa. Formalne uwolnienie nauczania od maskulinizacji napotyka zaś na problemy natury socjalno-bytowej, które sprzęgają się z tezą o pierwszeństwie synów w wyścigu edukacyjnym.

Sources

1. FENBY J. *Chiny. Upadek i narodziny wielkiej potęgi*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009. ss. 979. ISBN 9788324012596
2. HERSHATTER G. *Women in China's long twentieth century*. Berkeley: University of California Press, 2007. ss. 170. ISBN 9780520098565
3. MITTER R. *Gorzka rewolucja. Zmagania Chin z nowoczesnym światem*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 2008. ss. 316. ISBN 9788306030631
4. Ogólnochińska Federacja Kobiet (ACWF), <http://www.womenofchina.cn/> (dostęp z dnia 6.04.2017)
5. *Women and men in China. Facts and figures 2004*. Beijing: Department of Population Social Science and Technology, National Bureau of Statistics. 2004
6. WONG YIN LEE *Women's education in traditional and modern China*. "Women's History Review", Vol. 4, No. 3. Hong Kong Baptist University, 1995. ss. 345-367. ISSN 0961-2025
7. ZHANG LIZHONG. *Cai Yuanpei (1868-1940)*. "Prospects: the quarterly review of comparative education". Vol. XXIII, No. 1/2. UNESCO: International Bureau of Education. ss. 148-149. ISSN 0033-1538

Contact

mgr Anetta Kuś, PhD candidate
Kazimierz Wielki University
J. K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz, Poland
Tel: +48 692432255
email: anetta.kus@wp.pl

VYUČOVANIE SPEVU A HLASOVEJ VÝCHOVY V ZÁKLADNÍ UMELECKEJ ŠKOLE NA PRELOME 19. A 20. STOROČIA

TEACHING SINGING AND VOICE EDUCATION AT THE PRIMARY ART SCHOOL AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Emília Sadloňová

Abstrakt

Základné umelecké školstvo má významné postavenie v hudobnom školstve na Slovensku. Príspevok sa zaoberá vyučovaním spevu a hlasovej výchovy v základnej umeleckej škole na území Československa. Autorka sa sústreďuje na vývoj učebných plánov a učebných osnov a ich uplatnení v praxi. Je pozornosť sa zameriava na učebné plány hlasovej výchovy a spevu z rokov 1966, 1981, 1982 a 1985. Pohľad do vývoja študijného programu hlasovej výchovy a spevu poukazuje na jeho prednosti i nedostatky.

Kľúčové slová: *hlasová výchova, spev, spevácky hlasový výcvik, učebné osnovy, učebné plány, obsahové štandardy*

Abstract

Slovak Classical music singer education is a respected name in the world. A broad base of classical music singer education is in Primary Music schools and it has a prominent position in Slovakia. The presented piece deals with singing and vocal education at the Primary Music school level in the territory of Czechoslovakia. The author focuses on the development of curriculum and its application in practice. Attention is given to the syllabus plans of vocal education and singing from 1966, 1981, 1982 and 1985. It looks at the development of the education program of voice and singing, highlighting its strengths and weaknesses.

Key words: *vocal education, singing, singing vocal training, curriculum, curricula, content standards*

Úvod

V dnešnej dobe patrí štúdium na základnej umeleckej škole medzi veľmi obľúbené štúdium k povinnej školskej dochádzke. Často sa stretávame s faktom, že ZUŠ navštevujú všetky deti z rodiny a dokonca i príbuzní. Výnimkou nebolo, keď jedno dieťa navštevovalo viac hudobných nástrojov či odborov. Žiak, ktorý sa do ZUŠ prihlási, musí počítať s pravidelnou výučbou všetkých predmetov daného študijného odboru.

Výučba je systematická a dlhodobá. Rovnako ako v základnej škole i tu musia žiaci preukázať výsledky, ktoré im umožnia postup do ďalšieho ročníka. Prijatie žiaka tiež podlieha určitým normám, ktoré musí dieťa splniť. Hudobný odbor základnej umeleckej školy ponúka i štúdium spevu, o ktoré je stále veľký záujem. Vývoj tohto študijného odboru prešiel zmenami, ktoré vychádzali zo spoločenskej situácie a zmenami v školstve vôbec.

1 Spev a hlasová výchova v spoločnom štáte

Vývoj hudobného školstva v spoločnom štáte sa na ľudovej škole umenia pre odbor spev a hlasová výchova uberal rovnakým smerom. Pre prijatie na štúdium musel budúci žiak úspešne absolvovať prijímacie skúšky, na ktorých musel prostredníctvom hlasových,

intonačných a rytmických cvičení preukázať svoje hudobné schopnosti a tiež zdravý, vývoja schopný hlasový materiál.

Úlohou štúdia bolo rozvíjať prirodzené nadanie žiaka, rozvíjať jeho hudobnosť a technickú vyspelosť. Mimoriadne nadaným žiakom sa venovala zvýšená pozornosť v podobe rozšíreného vyučovania. Pravidelnými prehrávkami pred komisiou bol kontrolovaný ich správny vývoj. Žiaci prezentovali výsledky svojej práce a oprávnenosť výhod, ktoré sa im poskytovali. Žiak nastupoval na výučbu v 8 rokoch.

Štúdium spevu, ako i ostatných nástrojov sa členilo na:

- Prípravné štúdium – jednoročné štúdium, pre 7 - 8 ročné deti,
- Cyklus (základný) – sedemročné štúdium, pre 8 – 15 ročných žiakov,
- II. Cyklus (špecializovaný) – trojročné štúdium, pre mládež a pracujúcich, ktorí boli starší ako 15 rokov a kurzy pre pracujúcich.¹

Učebné plány sa tvorili do prehľadných tabuliek. Boli prehľadné a obsahovali predmety, ktoré sa musel študent v jednotlivých ročníkoch absolvovať i ich počet hodín v týždni. Učebné osnovy ako základná smernica pre učiteľa i žiaka obsahovali vyučovacie ciele a obsahové štandardy, ktoré musel žiak zvládnuť, ak chcel postúpiť do vyššieho ročníka. Technické cvičenia i repertoár si volil učiteľ tak, aby žiak nielen precvičoval, ale i získaval nové zručnosti. Doporučená literatúra slúžila k orientácii učiteľa. Podľa svojich skúseností a individuálnych dispozícií žiaka učiteľ materiál dopĺňal a obmieňal. Obdobne volil učiteľ metódy a formy práce. Cieľom bolo, aby viedli k splneniu výchovno - vzdelávajúcich cieľov. Štúdium spevu sa začínalo v prípravnom ročníku. Tu sa deti zoznamovali so základnými hudobnými pojmami. V druhom polroku začala ich praktická výučba hlasovej výchovy.

1.1 Učebný plán z roku 1966

Tabuľka č. 1 Prípravná hudobná výchova (PHV) – pre deti do 7 – 8 ročné²

Názov predmetu	I. pol.	II. pol.
Prípravná hudobná výchova	2 hod.	1 hod.
Prípravná nástrojová výchova alebo hlasová (housle, klavír, violoncello, akordeon, spev)	-	1 hod.

Hlasový výcvik³ prípravného ročníka sa uskutočňoval skupinovým spôsobom. Na vyučovacej hodine bolo 4 - 5 detí. Hodiny prebiehali hravou formou v súlade s preberanou speváckou literatúrou. Postupne sa budovali návyky pomocou dychových, speváckych i uvoľňovacích cvičení, prípadne sa odstraňovali chyby vo výslovnosti. Ak žiak preukázal na konci roka požadované predpoklady a zručnosti, bol v nasledujúcom roku zaradený na štúdium spevu 1. ročníka 1. Cyklu. Učebné osnovy pre Spev a hlasovú výchovu z roku 1996 však prípravné štúdium v speve, viz. tabuľka č.2. Z tabuľky č.1 je zrejmé, že žiaci v 1. Polroku venovali teoretickej prípravnej hudobnej výchove dvojhodinovú vyučovaciu dotáciu týždenne, ktorú mali v rozvrhu rozdelenú do dvoch dní po 45 minútach. V druhom polroku sa im znížil počet hodín teoretickej hudobnej prípravy na 1 vyučovaciu hodinu za týždeň a pribudol im predmet Prípravná hlasová výchova v rozsahu 1 vyučovacej hodiny vo forme krúžku.⁴ Prehľadne

¹ HARVAŘÍK, J. 1969. *Lidové školy umění*. 2. vyd. Praha : SPN, 1969. s. 11.

² HARVAŘÍK, J. 1969. *Lidové školy umění*. 2. vyd. Praha : SPN, 1969. s. 33

³ Označenie pre hlasovú výchovu v osnovách z roku 1996.

⁴ HARVAŘÍK, J. 1969. *Lidové školy umění*. 2. vyd. Praha : SPN, 1969. s. 33

a podrobne je v osnovách poskytnutý pomocný materiál pre prácu s deťmi ako v prípravnej hudobnej výchove,⁵ ako i v jednotlivých krúžkoch. Osnovy obsahujú ciele, metodické poznámky, pomôcky. Podrobne sú rozpracované jednotlivé oblasti, ktoré by mal učiteľ u dieťaťa v danom predmete rozvíjať.

Zahájením štúdia I. cyklu odboru Spev a hlasová výchova sa predmety začínajú špecifikovať podľa odboru štúdia. Nie sú identické pre všetky nástroje. Tabuľka č. 2 prináša prehľadný obsah prvých učebných osnov. Nachádzame v nej i chyby v podobe zle spočítaných celkových hodín v 5. a 6. Ročníku. V 7. ročníku nesúhlasí celkový súčet a chýba hodina nepovinného predmetu. V 2. Cykle tiež nesúhlasí počet celkových hodín, ale predpokladám, že sa dáva priestor pre rozšírené vyučovanie o pol hodiny. Nie je to však v tabuľke uvedené. V plánoch vidíme, že hlasový výcvik sa vyučoval štyri ročníky štúdia v krúžkoch. V šiestom ročníku s dotáciou jednej hodiny týždenne. V siedmom ročníku bolo v kompetencii učiteľa spevu, či bude pokračovať v hlasovom výcviku, alebo sa začlení do kategórie Sólový spev. Cieľom štúdia spevu bolo osvojenie si základných technických návykov a ich zdokonaľovanie. Súbežne prebiehala výučba hudobnej náuky. V treťom ročníku pribudla hodina zborového spevu. Až v siedmom ročníku mali žiaci nárok na pol hodiny korepetície. Na konci školského roku bol žiak povinný vykonať postupovú skúšku, ktorá mala presne určený obsah. Obsahový štandard repertoáru bol tiež určený.⁶

Tabuľka č. 2 Učebný plán Spev (hlasová výchova)⁷

Názov predmetu	I. Cyklus – základné oddelenie							II. Cyklus (pre pokročilých)		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	I.	II.	III.
Spevecký hlasový výcvik (v krúžkoch)	1	1	1	1	1	1		-	-	-

⁵ Repertoár prípravného ročníka – Halí belí, Já do lesa nepojedu, Kočka leze dírou, Ovčáci, čtveráci

⁶ Repertoár 1. ročníka I. Cyklu – výber piesní ze zbírek V. Bláha : Dětské písně, P. Eben: V trávě, V. Mladý : 30 písní, Album dětských písní, A. Srba: Ratolístky (postupová skúška – jednoduché hlasové cvičenia v rozsahu 3-5 tónov, jednoduchá detská pieseň).

2. ročník – K. Bendl : 24 dětských písní, F. Sládek : náš poklad I, II, J. Kříčka : Písně a pochody, J. Doubrava : Zpívejte si se mnou, sborníky Je nás jako holubice, Pionierské písně (postupová skúška – hlasové cvičenia v rozsahu 5-6 tónov, náročnejšia detská pieseň).

3. ročník – I. Bláha: Tři lidové písně, K. Hába: Pějme píseň dokola, V. J. Novotný : Poupátka (p. z. – hlasové cvičenia v rozsahu oktávy s menšími intervalovými skokmi, náročnejšia detská alebo jednoduchá ľudová pieseň)

4. ročník – K. Bendl : Skřivánčí písně, Z. Fibich: Poupata, I. Hurník : Písničky pro děti, J. Kříčka : Jdou zvířátka, J. Zelinka : Čtyři ukolébavky (p. z. – hlasové oktávové cvičenia s väčšími intervalovými skokmi, náročná detská pieseň alebo ľahká ľudová pieseň s prihliadnutím k výrazu a prednesu).

5. ročník – K. Bendl: Skřivánčí píseň (p. z. – hlasové cvičení v oktávovom rozsahu, ľudová pieseň alebo uspávanka, eventuálne dvojhlasá pieseň).

6. ročník – Panofka : Abeceda zpěvu, Tomášková : 30 snadných vokaliz, L. Janáček : Moravská lidová poezie v písních, K. Konvalinka: Mamince, L. Milovidov : Písně sovietskej mládeži, J. Z. Bartoš : Pionýrské písně (p. z. – výber piesní je podľa individuálnych dispozícií s prihliadnutím k priebehu mutácie alebo postmutačnému obdobiu).

7. ročník – Vacc i: Praktická metoda spevu, E. Axman : Písně Moravského Slovácka, Album písní sovietských skladateľov, Z. Fibich : Šestero písní, L. Janáček : Lidová nokturna, J. B. Förster : Písně v národním tónu (záverečná skúška – štúdium I. Cyklu ukončil žiak vystúpením na verejnom alebo internom večierku, 1 detská, ľudová a umelá pieseň).

⁷ HARVAŘÍK, J. 1969. *Lidové školy umění*. 2. vyd. Praha : SPN, 1969. s. 44

Sólový spev	-	-	-	-	-	-	(1)	1	1	1
Zborový spev	-	-	1	1	1	1	1	-	-	-
Komorný spevácky súbor	-	-	-	-	-	-	-	(1)	(1)	(1)
Taktovací technika a základy riadenia speváckeho súboru	-	-	-	-	-	-	-	-	(1)	(1)
Korepetícia	-	-	-	-	-	-	1/2	1	1	1
Povinná hra na klavíri	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Hudobná náuka, (základy harmónie, hudobné formy, dejiny hudby)	1 ^{1/2}	1 ^{1/2}	1	1	1	1	1	(1)	(1)	(1)
Celkový počet vyučovacích hodín týždenne	2 ^{1/2}	2 ^{1/2}	3	3	3 ^{1/2}	3 ^{1/2}	4	4 ^{1/2}	5 ^{1/2}	5 ^{1/2}
Z toho nepovinných								(2)	(3)	(3)

Po absolvovaní I. Cyklu mohol žiak pokračovať v štúdiu v II. Cykle. V ňom sa kladie dôraz na prax v kolektíve. V tabuľkách sa nachádzajú voliteľné predmety napr. komorný spevácky súbor, taktovacia technika a základy riadenia speváckeho zboru. Zvoliť si nepovinné predmety, zbierať skúsenosti a prehľbovať svoje zručnosti mali možnosť žiaci počas celého štúdia II. Cyklu. Korepetícia je dôležitá pri štúdiu spevu a plní i dôležitú funkciu vo vnímaní skladby. Hra na klavíri umožňuje žiakovi získať zručnosti, ktoré využije i na hodinách hlavného predmetu. Individuálna výučba spevu je prostriedkom k upevňovaniu, prehľbovaniu a rozvíjaniu technických a výrazových schopností žiaka. Žiak je schopný uplatniť sa samostatne i v kolektíve, ako dobrý amatérsky hudobník. Učebné osnovy sú návodom pre pedagóga, ktorý musí dbať na osobnosť a individuálne potreby každého žiaka.⁸ Žiaci sú v jednotlivých ročníkoch hodnotení päť stupňovým hodnotením. Súčasťou ich hodnotenia sú školské a verejné vystúpenia. Vysvedčenie dostávajú na konci každého roka, s hodnotením za

⁸ Repertoár 1. ročníka II. Cyklu – G. Concone : 50 solfeggí, E. Fuch s: 20 solfeggí, J. Holečková : 500 pěveckých cvičení, Z. Blažek : Ze ztraceného zpěvníku, V. Blodek : Milostné písně, A. Dvořák: Moravské dvojzpěvy, Ruské dvojzpěvy, Večerní písně, L. Janáček : Slezské písně, B. Martinů : Nový Špalíček, Písníčky na jednu stránku, Písníčky na dvě stránky, V. Novák : Slovenské lidové písně, M. Schneider-Trnavský : Slovenské národné piesne, F. Sládek : Náš poklad I, II, W. A. Mozart : Piesne, F. Spilka : Sny a touhy, Album klasikov....

2. ročník – P. Tosti : 50 solfeggí, Sieber : 36 ľahkých vokaliz, K. Bend I: Cikánské melodie, Z. Fibich : Jarní paprsky, V. Novák : Slovenské spevy, B. Vomáčka : Jaro jede, E. Grieg: Album piesní....

3. ročník – A. Iffert : Solfégie zo školy spevu, B. Martinů : Petrklíč, J. Křička : Písně ruských mistrů, Slováké dvojzpěvy, Bel canto, výber ďalších piesní z albumu klasikov, romantikov atd. podľa veku a technickej vyspelosti žiaka (II. cyklus žiak ukončil verejným vystúpením, pokiaľ nevystúpil, vykonal záverečnú skúšku pred komisiou, repertoár : 1 ľudová a klasická pieseň).

obidva polroky. Na konci I. a II. Cyklu vykoná žiak záverečnú postupovú skúšku pre komisiou, alebo absolvuje verejné vystúpenie. Z učebných osnov je jasné, že žiak I. Cyklu robí na konci každého roka postupovú skúšku. Nie je však jasné, či sa postupová skúška konala i na záver II. Cyklu. Vzhľadom k tomu, že je v osnovách zapísaná len záverečná skúška, môžeme sa domnievať, že sa ročníkové skúšky nekonali. Po absolvovaní každého cyklu dostal žiak tzv. absolventské vysvedčenie.

1.2 Učebný plán z roku 1981

Učebné osnovy z roku 1996 končia k 31.9.1981. 6. apríla 1981 schvaľuje MŠ ČSR nové učebné osnovy pre prípravné štúdium a I. stupeň základného štúdia ľudovej školy umenia s účinnosťou od 1. septembra 1981. Tieto učebné osnovy nám prinášajú konkrétne metódy i ciele speváckej výchovy na všetkých stupňoch štúdia. V nových osnovách nájdeme k doporučenému repertoáru o rozpracované výchovno - vzdelávacie ciele každého ročníka a doporučené minimum prebratej látky za daný ročník. Postupová skúška má opäť jasné štandardy. V osnovách sa mení terminológia. Zaniká označenie Cyklov a je zavedené označenie stupeň.⁹

Tabuľka č. 3 Učebný plán č. 9 Spevácky hlasový výcvik¹⁰

Názov predmetu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Spevácky hlasový výcvik	1	1	1	1	1	1	1
Klavír alebo iný nástroj	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Komorný alebo zborový spev	-	-	-	1	1	1	1
Hudobná náuka	1,5	1,5	1	1	1	1	1
Počet hodín týždenne	3	3	2,5	3,5	3,5	3,5	3,5

Cieľom speváckej výchovy na 1. stupni je zachovanie charakteru detského hlasu, jeho prirodzenosti a ľahkosti. Dôraz na opatrnosť je kladená na obdobie mutácie. Individuálny prístup a hlasová hygiena sú hlavne odporúčania pri práci s hlasom v tomto období. So žiakom pracujeme na návykoch, pomocou ktorých je schopný naštudovať jednoduché ľudové i umelé piesne s klavírnym sprievodom a jednoduchšie komorné a zborové party. Repertoár by sa mal skladať zo všetkých štýlových období i žánrov, aby žiak získal zručnosť v ich interpretácii. Na konci I. stupňa štúdia by mal žiak ovládať hlas vo všetkých polohách svojho rozsahu, mať hudobnú predstavivosť i hudobné cítenie frázy. Celkový jeho prejav by mal byť kultivovaný, so správnou výslovnosťou. Pri interpretácii piesní by mal vychádzať z pochopenia slovného obsahu spievaného textu. K jeho zručnostiam by mala patriť i schopnosť spievať jednoduchý sólový part z listu i znalosť transpozície speváckeho patru do jeho hlasovej polohy. Učebné osnovy z roku 1981 predpokladajú, že žiak, ktorý absolvoval 1. stupeň ľudovej školy umenia je pripravený na ďalšie vzdelávanie napr. na 2. stupni ľudovej školy umenia, na pedagogickej škole alebo na samostatné pôsobenie v amatérskom úbore či zbore. Oproti osnovám z roku 1966 sa nové osnovy líšia v prípravnom štúdiu počtom detí na hlasovom výcviku. Na hlasovom výcviku sa zúčastňujú iba dvaja žiaci. Na konci každého

⁹ I. stupeň pre žiakov mladšieho a staršieho školského veku a II. stupeň pre stredoškóľakov.

¹⁰ MŠČSR. 1981. *Učebné osnovy pre I. stupeň základného štúdia na LŠU : spevácky hlasový výcvik*. 1.vyd. Praha :SPN, 1981. s. 4

ročníka je žiak povinný vykonať spevácku postupovú skúšku z predpísaným repertoárom spamäti s klavírnym sprievodom. V nových osnovách sa predmet zborový spev učí od štvrtého ročníka a môžu ho navštevovať i žiaci iných odborov. Hra na nástroj je už od 1. ročníka. V starých osnovách na 1. stupni hra na nástroji nefigurovala. V nových osnovách sa vôbec nevyskytuje predmet veľmi potrebný pre spevákov – korepetícia.¹¹

1.3 Učebný plán z roku 1982

V roku 1982 14. apríla schvaľuje MŠČSR učebné osnovy speváckej výchovy pre rozšírené vyučovanie. Tieto osnovy vstúpili do platnosti 1.9.1982 a sú akýmsi dodatkom pre osnovy z roku 1981.

Tabuľka č. 4 Učebný plán Speváckej výchovy a spevu pre rozšírené vyučovanie¹²

Názov predmetu	4. roč.	5. roč.	6. roč.	7. roč.
Spevácka výchova a spev	1	1	1	1
Spev s korepetíciou	0,5	0,5	0,5	0,5
Komorný nebo zborový spev	1	1	1	1
Hra na klavíri	0,5	0,5	0,5	0,5
Hudobná náuka	1	1	1	1
Celkový počet vyučovacích hodín týždenne	4	4	4	4

¹¹ Doporučený repertoár PHV – spevníky pre materské školy a 1. ročník ZŠ, V. Bláha : Dětské písně, V. Branislavová : Za písničkou, L. Danie l: Pišťalôčka moja, D. Kardoš : Pomôžeme slávikovi.

1. ročník I. stupeň – jednoduché hlasové cvičení, K. Hába : Nejmenším zpěvákům, J. Bůžek : Je nám dobře na světě, Z. Petr : ptačí písničky, J. R. Lehnert : Brousek pro tvůj jazýček, Tucet pre najmenších, J. Kříčka: Obrázky z lásky pro malé hlásky (minimum probratě látky: nejméně 10 písní, z toho nejméně 5 ľudových), (p. z. – 2 písně odlišného charakteru a tempa, spamäti, z toho jedna ľudová a jedna detská umelá).

2. ročník – J. Holečková : 500 pěveckých cvičení, V. Mladý : 28, 30 písní, B. Brožová : Album dětských písní, P. Eben : Elc pelce kotrmelce, D. Stankovský : Slovenské ľudové piesne pre ZDŠ, J. Meier : Mojim det'om (min. p. l.: nejméně 12 písní, z toho nejméně 6 ľudových), (p. z. – rovnaký obsah ako v 1. ročníku).

3. ročník – K. Hába : Pějme píseň dokola, I. J. Urks : zpíváme při klavíru, I. Loudová : Rozleť se moje písničko, L. Burlas : Deti z nášho domu, K. Konvalinka: Slunéčka II (min. p. l.: nejméně 12 písní, z toho 6 ľudových a 6 dětských umělých, z toho 2 dvojhlase), (p. z. – zkúška zostáva rovnaká ako v 1. ročníku, ďalejle dieťa preukáže schopnosť spevu najjednoduchšieho dvojhlasu).

4. ročník – K. Bendl : Skřivánčí písně, J. Vyskočil : Modré nebe, V. Trojan : České a Slovenské lidové písně, O. Francisci : Rozprávky, M. Novák: Dokolečka dokola, L. Bárta: Čtyři písničky pro děti, P. Eben : Jarní popěvky (min. p. l. : najmenej 6 ľudových písní, 6 umělých, 2 dvojhlase a 2 z doporučeného výberu pre znalosť literatúry), (p. z. – 1 ľudová pieseň, 1 umelá, 1 dvojhlasa spamäti).

5. ročník – zbirka Je nás ako holubic, O. Ferenczy : Spievaná abeceda, O. Flosman : Nový poklad, Z. Fibich: Poupata, E. Stašek : Pět písní pro děti, V. F. Bystrý : 1000 slovenských ľudových písní, F. Sládek-J. Malát : Náš poklad I, II (min. p. l. : najmenej 6 písní ľudových, 6 umělých, 3 komorné a 3 písnie z doporučeného výberu pre poznanie literatúry), (p. z. – prednes 1 písnie ľudovej, 1 umelej (z toho 1 kantilénová), improvizácia elementárneho dvojhlasu k známej piesni).

6. ročník – K. Bendl : Skřivánčí písně, J. Schneeweis : Tulipán a jiné veselé písničky, Dvanáct lidových písní z Holešovska, A. Korinská : Písnie pre výchovu spevákov, J. Vyskočil : Májové slunce, K. Konvalinka: Mamince (min. p. l.: zhoduje sa s 5. ročníkom), (p. z. – hlasové cvičenia v rozsahu kvinty s transpozíciou (podľa možnosti dieťa), schopnosť dynamickej práce, 1 pieseň ľudová, 1 umelá, komorný spev).

7. ročník – Panofka : Abeceda spevu, doporučená literatúra sa zhoduje s 6. ročníkom (min. p. l. : 6 ľudových, 6 umělých písní, 2 komorné a 4 písnie z odporúčaného výberu pre znalosť literatúry), (záverečná skúška – hlasové cvičnia v rozsahu oktávy s transpozíciou a jedna vokaliza, 1 pieseň ľudová, 1 umelá, z toho 1 kantilénová a 1 viachlasná (komorná), skúšku je možné nahradiť verejným absolventským vystúpením v sólovom alebo komornom speve).

¹² MŠČSR. 1982. *Učební osnovy pro rozšířené vyučování na LŠU : spevácka výchova a spev*. 1.vyd. Praha : SPN, 1982. s. 1

Rozšírené učebné osnovy platia len na 1. stupni LŠU a sú určené pre žiakov, ktorí sa prejavujú ako výrazne talenty. O návrhu do zaradenia do rozšíreného štúdia rozhoduje komisia. Žiak predloží na konci 3. ročníka I. stupňa odborný posudok od foniatra. O preradenie na rozšírené vyučovanie sa mohol žiak uchádzať i v 4. – 6. ročníku. Pri komisionálnej skúške musel žiak preukázať dokonalé zvládnutie všetkých študijných úloh z predchádzajúcich ročníkov na dvoch technických cvičeniach a prednese dvoch ľudových a dvoch umelých piesní rozdielneho tempa i charakteru. Výučba v rozšírenej forme štúdia bola určená predovšetkým k príprave štúdia na konzervatórium.¹³

1.4. Učebný plán z roku 1985

15. apríla 1985 schvaľuje ministerstvo školstva ďalšie učebné osnovy. Tentokrát pre II. stupeň štúdia na LŠU. Doposiaľ platili osnovy z roku 1966. Nové učebné osnovy platili od 1.9.1988.

Tabuľka č. 5 Učebný plán Spevácka výchova a spev (pre žiakov od 14 let rokov a pre dospelých)¹⁴

Názov predmetu	1. roč.	2. roč.	3. roč.	4. roč.
Spevácka výchova a spev	1	1	1	1
Komorný alebo zborový spev	1	1	1	1
Spev s korepetíciou	0,5	0,5	0,5	0,5
Hra na nástroj (klavír, gitara, akordeón)	0,5	0,5	0,5	0,5
Náuka o hudbe	1,5	1,5	1,5	1,5
Hudobná náuka	1	1	1	1
Celkový počet vyučovacích hodín týždenne	4,5	4,5	4,5	4,5
Pre začiatočníkov	4	4	4	4

¹³ RV doporučený repertoár 4. ročník I. stupeň – J. Křička : Jdou zvířátka, J. Zelinka: 4 ukolébavky (min. p. l. : 8 písní ľudových, 8 umelých, 2 dvoj alebo trojhlasé, 4 piesne na poznanie literatúry), (p. z. -2 technické cvičenia, 2 ľudové a 2 umelé piesne spamäti).

5. ročník – Z. Blažek: Ze ztraceného zpěvníčku, album písní: 17.-19. století, 20. století (min. p. l.: stejný jako ve 4. ročníku), (p. z. – se shoduje se 4. ročníkem)

6. ročník – J. Tomášková : 30 snadných vokaliz, B. Martinů : Písničky na jednu stránku, Z. Blažek : Ze ztraceného zpěvníčku, album písní: 17.-19. století, 20. století (min. p. l.: se shoduje se 4. a 5. ročníkem, (p. z. – 2 solféže, 2 písně lidové a 2 umělé).

7. ročník – H. Panofka : Abeceda spevu, Z. Fibich : Šestero písní, J. B. Förster : Písně v národním tónu, L. Janáček : Ukvaldská lidová poezie, Z. Blažek : Ze ztraceného zpěvníčku, album písní: 17.-19. století, 20. století, K. Reiner : Sedm říkanek pro dětský hlas (záverečná zkúška – žiaci, ktorí sa uchádzajú o prijatie na konzervatórium, vykonajú komisionálnu skúšku v rozsahu požiadaviek talentovej skúšky v termíne pred jej konaním. Štúdium na LŠU ukončí žiak verejným absolventským vystúpením.).

¹⁴ MŠČSR. 1986. *Učební osnovy pro II. stupeň studia na LŠU : pěvecká výchova a zpěv*. 1.vyd. Praha : SPN,1986. s. 1

Učebný plán v tabuľke č. 5 je určený pre 6 ročné štúdium na II. stupni LŠU. Učebné osnovy nadväzujú na štúdium speváckeho hlasového výcviku I. stupňa. Pokiaľ žiaci neabsolvovali spevácky hlasový výcvik, teda neabsolvovali I. stupeň, je možné postupovať podľa varianty učebných osnov pre starších začiatčníkov, ktoré sú k osnovám 2. stupňa priložené.

Cieľom štúdia je pripraviť žiaka v sólovom alebo komornom speve, záujmovej umeleckej činnosti, či na štúdium učiteľstva hudobnej výchovy na pedagogických fakultách. V prípade mimoriadnych hlasových a hudobných predpokladov sa žiak pripravuje na štúdium na konzervatórium, VŠMU AMU, JAMU.

Toto vekové obdobie je veľmi dôležité nielen z dôvodu výberu budúceho povolania, ale hlavne z hľadiska fyziologického. Ženské i mužské telo prechádza razantnými zmenami nielen fyziologickými, ale i psychickými. Tretie obdobie mutácie je spojené s dozrievaním hlasu, takže učiteľ by mal počítať s náhlym, rýchlym rozvojom, ako i so stagnáciou. V priebehu tretieho štádia mutácie by sa mal učiteľ zamerať na výber vhodného repertoáru, hlas by nemal preťažovať. Dôležité je tiež upevňovať doposiaľ naučené návyky.

Ak porovnáme učebné osnovy pre II. Cyklus z roku 1966 s novými osnovami z roku 1988 zistíme, že najvýraznejšou zmenou je dĺžka štúdia. II. Cyklus bol nastavený na tri roky, v nových osnovách je štúdiu 4 ročné. Žiak dostáva možnosť na dlhšiu prípravu na budúce štúdium. Zmeny nastali i názvoch predmetov. Sólový spev sa zmenil na Spevácku výchovu a spev. V počte hodín hlavného odboru k zmenám nedošlo. Zborový spev je v starých osnovách voliteľným, nepovinným predmetom. V nových osnovách je povinný s dotáciou 1 hodiny týždenne. Zmeny nastali v predmete korepetícia a hra na nástroji. V starých osnovách boli dotované 1 hodinou týždenne, ale v nových je žiaľ dotácia iba pol hodinová. Predmet hudobná náuka bol voliteľný, v nových osnovách sa už nenachádza. Nájdeme ho iba v osnovách pre začiatčníkov, starších ako 14 ročných. Pre žiakov postupujúcich z I. stupňa je pridaný nový predmet s názvom Náuka o hudbe s dotáciou jednej a pol hodiny týždenne.

Cieľom štúdia na II. stupni je zdokonaľovať správne spevácke návyky budované na I. stupni – vyrovnanie vokálov a hlasových polôh, správna deklamácia, vyjadrenie obsahu skladby, charakteru a štýlu študovaných skladieb. Žiak by mal na II. stupni zvládnuť spievať rozložené akordy dur i moll do oktávy a decimy, melodické ozdoby, behy a figurované stupnicové postupy. V osnovách sú zapísané študijné úlohy, ktoré by mal žiak zvládnuť, ale nie je dané v ktorom ročníku. Rovnako všeobecným spôsobom je spracovaný i študijný materiál a výchovno-vzdelávajúce ciele.¹⁵

Minimum naštudovaného repertoáru je stanovené súhrnne pre všetky ročníky. Povinných je 8 ľudových piesní, 2 klasické alebo barokové skladby, 2 romantické a 2 súčasné piesne. Postupové skúšky sa konajú na konci každého školského roku. Požaduje sa spev jednej techniky, 2 ľudové piesne rôzneho charakteru a 2 umelé piesne rôznych štýlových období. Spev s pamäti je podmienkou. Záverečná skúška je v 4. ročníku. Žiaci, ktorí sa uchádzajú o prijatie na konzervatórium alebo AMU vykonajú skúšku na polroku štvrtého ročníka v rozsahu repertoáru požadovanom na talentovej skúške. Ostatní žiaci môžu skúšku nahradiť verejným absolventským vystúpením.

¹⁵ Doporučený repertoár pre 1.- 4. ročník II. stupňa – M. Suttarová : Vybrané solfège, B. Lütgen : Vokalizy I. II., B. Chládková: Prvé kroky, N. Vaccai : Praktická metóda, Sieber : 36 ľahkých vokaliz, K. Bendl : Cikánské melodie, J. Doubrava : Ráj domova, A. Dvořák : Večerní písně, Ruské dvojzpěvy, P. Eben : Písně nelaskavé, Písně nejtajnější, V. Blodek : Milostné písně, L. Janáček : Slezské písně, Moravská lidová poezie v písních, Lidová nocturna, Z. Folprecht : Veselé písničky, B. Förster : 5 písní ve slohu národním, dvojzpěvy, J. Křička: Dětem, Zvířátka v lese, Jiříčkovy písničky, Daniny písničky, První touhy I. a II., V. Novák : Piešťanské piesne, Slovenské spevy, Melancholické písně o lásce, M. Schneider-Trnavský : Slovenské ľudové piesne, Slovenské národné piesne, B. Smetana : Večerní písně, P. I. Čajkovskij : 24 písní a romancí, E. Grieg : Album písní, W. A. Mozart : Piesne, R. Schumann : Piesne, Album klasikov, Album ruských klasikov, Album písní sovietskych skladateľov, Bel canto, Arie Antiche.

Nové schválené osnovy počítajú i so žiakmi, ktorí začínajú v staršom veku a neabsolvovali I. stupeň štúdia. Tento študijný program má názov Spev populárnych piesní.¹⁶ V zásade sa postupuje podľa osnov pre I. stupeň s prihliadnutím k veku a predchádzajúcej hudobnej príprave žiaka. V 1. ročníku by sa mal žiak priblížiť študijnému obsahu 1. - 3. ročníka I. stupňa. V nasledujúcich troch rokoch by mal spĺňať úroveň II. stupňa. Pokiaľ má žiak záujem i po absolvovaní II. stupňa o štúdium spevu, môže pokračovať v rámci kurzov pre dospelých.

Záver

Po spoločných 74 rokoch zaniká 31. decembra 1992 Československo. Od 1. januára 1993 figuruje na mape Európy Česká republika a Slovenská republika ako dva samostatné štáty so všetkými právomocami, správou a povinnosťami. Rovnakým spôsobom, akým sa zmenilo riadenie a organizácia v oboch štátoch sa začalo líšiť i vedení a smerovanie celého školstva, vrátane hudobného.

Použitá literatúra

1. HARVAŘÍK, J. 1969. *Lidové školy umění*. 2. vyd. Praha : SPN, 1969.
2. MŠČSR. 1981. *Učebné osnovy pre I. stupeň základného štúdia na LŠU : spevácky hlasový výcvik*. 1.vyd. Praha :SPN, 1981.
3. MŠČSR. 1982. *Učební osnovy pro rozšířené vyučování na LŠU : Spevácka výchova a spev*. 1.vyd. Praha : SPN, 1982.
4. Ministerstvo školstva a kultúry. 1965. *Učebné osnovy pre LŠU* schválené pod číslom 20 069/65- IV/4. Bratislava : Ministerstvo školstva.
5. Ministerstvo školstva a kultúry. 1980. *Učebné osnovy schválené pod č. 20 876/80 -35 ako Učebné osnovy pre prípravné štúdium na LŠU*. Bratislava : Ministerstvo školstva.
6. Ministerstvo školstva. 1981. *Učebné plány* schválené ako *Učebné osnovy pre I. stupeň základného štúdia LŠU*. Bratislava : Ministerstvo školstva.
7. SADLOŇOVÁ, E.2007. *Súčasný trendy hlasovej výchovy v základnej umeleckej škole*. In: Aktuální otázky současné hudebně výchovné teorie a praxe II. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. 41 – 47 s. ISBN 978-80-7044-853-3.
8. SADLOŇOVÁ, E. 2006. *Hlasová výchova detí mladšieho školského veku v ZUŠ*. In Zborník Ako ďalej v hudobnej výchove? [CD-ROM] Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8083-232-3.

Kontaktné údaje

MgA. Emília Sadloňová, PhD.

Katedra hudby

Fakulta humanitných vied

Univerzitná 8215/1

Žilinská univerzita v Žiline

Tel. +421907656859

email: emilia.sadlonova@fhv.uniza.sk

¹⁶ Žiaci, ktorí sa chcú venovať spevu populárnych piesní, musia zvládnuť rovnaké študijné požiadavky. Učiteľ pri školení dbá o vyrovnanosť hlasu v celom rozsahu, rešpektuje jeho charakteristické vlastnosti a dbá na prirodzený prechod z dokonale znejúceho hovorového hlasu do hlasu spevného. Podľa študijného zamerania žiaka sa repertoár diferencuje až po zvládnutí základ, t.j. začiatkom 2. ročníka.

ESTETICKÉ FENOMÉNY A ICH AKCEPTÁCIA V HUDOBNO-PEDAGOGICKÝCH KONCEPCIÁCH MINULOSTI A SÚČASNOSTI

AESTHETIC PHENOMENA AND THEIR PLACE IN THE MUSIC-PEDAGOGICAL APPROACHES OF THE PAST AND THE PRESENT

Janka Kupková

Abstrakt

Príspevok podrobne skúma relevantné koncepcie s pozitívnymi pedagogickými ambíciami cez prizmu estetických fenoménov. Ich akceptáciu, či negáciu dáva do súvislosti s premenami myslenia. Pokúsi sa tiež odhaliť podnety k „vzkrieseniu“ podnetných hudobno-pedagogických stimulov z minulosti, ktoré je vzhľadom na potrebu zvýraznenia závažnosti estetických fenoménov, potrebné aktualizovať a inšpirovať sa nimi v súčasnosti.

Kľúčové slová: hudobno-pedagogické koncepcie, estetický fenomén, estetický zážitok, pluralita hudby, minulosť, súčasnosť

Abstract

The paper examines relevant approaches with positive pedagogical ambitions through the prism of aesthetic phenomena. Their acceptance or rejection is studied in the context of continuous changes of life style. The article also presents suggestions for the ‘rebirth’ of the motivating music-pedagogical stimuli from the past which – if updated, may still inspire in the present.

Key words: music-pedagogical concepts, aesthetic phenomenon, aesthetic experience, plurality in music, the past, the present

1 ÚVOD

Čím sa vyznačuje realita dneška? Vzrastajúca agresivita, či ľahostajnosť, nihilizmus, relativizmus hodnôt, ktorá preniká majoritou spoločnosti. Ovláda nás diktát financií, prevláda konzumný štýl života. Jestvuje ešte v našom širšom kultúrnom povedomí interest o estetické prežívanie a nachádzanie nevšednej krásy v hodnotnom umení? Esteticko-umelecká kompetencia sa v pôvodnom arzenáli edukačných kompetencií, prijatých v novom miléniu neetablovala, hudobné vzdelávanie sa borí s problémami jeho adekvátneho docenenia, vrátane primeranej časovej dotácie. Pomôžu nám podnety z minulosti prispieť k „rehabilitácii“ múzických disciplín a podporiť argumenty k posilneniu relevantnosti esteticko-umeleckej dimenzie hudobného umenia?

2 KONCEPCIE MINULOSTI CEZ PRIZMU ESTETICKÝCH FENOMÉNOV

Disciplína, označovaná obvykle ako hudobná pedagogika síce kryštalizovala až koncom 19. storočia, pri mapovaní dejín hudobnej výchovy však relevantný zástoj prisudzujeme starogréckemu mysleniu, pre ktoré je charakteristická integrácia etiky a estetiky v ideáli „kalokagathie“ (dobrý a pekný). Ako konštatuje L. Burlas (1997, s. 8) tu sa zraďa aj dualizmus teórie hudobnej výchovy a výchovy hudbou. Vo vývoji do sformovania modernej vedeckej disciplíny zvýrazňujeme novú situáciu v Európe v 16.- 18. storočí. Ako konštatujú V. Lébl a I. Poledňák (1988, s. 549) „rozvíja sa i novoveké všeobecne pedagogické myslenie, ktoré podnecuje vznik novodobých systémov všeobecno-vzdelávacej školy a zároveň ho i spätne

reflektuje. Teoreticky najfundovanejšie ponímal dobové školské otázky J.A. Komenský (1592-1670), v praxi došli ďaleko i piaristi a jezuiti, ktorým sa podarilo vytvoriť dobový model fungujúcej „estetickú výchovy“. V dejinách hudobnej pedagogiky nemožno opomenúť ani zakladateľa nemeckého esteticko-výchovného hnutia Alfreda Lichtwarka (1852-1914), osobnosť s medzinárodnou autoritou. Treba však na vedomie brať i fakt, že pragmatické snahy, presadzované v 2. polovici 19. storočia (napr. H. Spencer) vzhľadom na prizmu utilitarizmu adekvátne nedoceňovali význam esteticko-výchovných aspirácií.

3 ESTETICKÉ DIMENZIE V REFLEXII HUDOBNÝCH PEDAGÓGOV V 20. STOROČÍ

Integračné snahy, ktorým vychádzala v ústrety sama hudba a hudobná výchova relevantne doceňuje hudobník švajčiarsko-rakúskeho pôvodu Emile Jaques Dalcroze (1865-195), ktorý sa dopracoval k pochopeniu komplexných psychologicko-fyziologických súvislostí. Za základ považoval rytmus a za prejav rytmu estetický pohyb. Vplyv jeho názorov, vyslovených vo vydanej spisbe (1907, 1922) bol značný, ako však konštatuje V. Lébl (1988, s. 551) „nemožno však povedať, že by Dalcroze sám pomáhal konštituovať moderné poňatie hudobnej pedagogiky ako vedy“.

Povoynové bádateľské úsilie, prepojené s hudobno-pedagogickými snahami a reflektovaním estetických fenoménov, sa orientovalo na empirickú sféru (testy), ako aj na oblasť vnímania hudby a s ním súvisiace otázky klasifikácie poslucháčov, resp. ich typológie. Dejiny sú dokladom invencie autorov, dnes už neznámych (napr. G. Kyme), vytvárajúc testy na určenie estetických úsudkov (z r. 1954). Ich zisťovanie spočívalo v porovnávaní rôznych sólových prednesov rovnakej hudobnej skladby, resp. hodnotenia kvality v komparácii rôznych hudobno-interpretačných výkonov.

Zaujímavými podnetmi, aktuálnymi aj pre súčasnosť sú reflexie erudovaného nemeckého muzikológa a psychológa A. Welleka (1904-1972), ktorý v 60. rokoch uplynulého storočia akcentoval fakt, že „hlavnou schopnosťou muzikality je vedieť esteticky vnímať, byť esteticky vnímavým“ (Burlas, 1997, s. 44). Zreteľ k estetickým atribútom neabsentoval ani v typológii poslucháčov, prezentovanej Ortmannom, pričom práve typ „percepčný“ má z hudby estetický zážitok. Vnímanie a viacero jeho úrovní sa ocitlo v optike francúzskeho muzikológa, skladateľa a pedagóga Jacquesa Chailleya (1910-1999), a z nášho pohľadu je relevantné práve analytické vnímanie. Je poňaté ako „aktívne, komplexné vnímanie hudby ako celku i jej detailov. Poslucháč hudbe rozumie, vie o nej kvalifikovane komunikovať, orientovať sa v nej, má pri jej vnímaní emocionálny i estetický zážitok“ (Baranová, 2013, s.13).

História nám však dokladá aj diametrálne odlišné bádateľské prístupy, ktoré prezentoval nemecký filozof, muzikológ a sociológ T. W. Adorno (1903-1969), predstaviteľ tzv. frankfurtskej školy. Fundamentom pre estetické hodnotenie sa u neho stáva štrukturalistické poznávanie hudby, preferované v jeho autonomistickej koncepcii. Vyslovil pre dnešok sporné myšlienky o múzickej praxi hudobnej výchovy, ktorá vytvára priepasť medzi estetickým a pedagogickým myslením. V zhode s L. Burlasom (1997, s.111) mu možno oponovať tézou, že „múzické snahy vedú k osvojovaniu si hudby ako estetického fenoménu, aj keď sa v didaktickom slovníku slovo estetika nenachádza“. Estetické zretele neopomínal ani nemecký skladateľ, muzikológ a pedagóg N. Linke (*1933), ktorý sa pri definovaní pojmu hudobnej pedagogiky zaoberal prekonávaním protirečení medzi praxou a teóriou, hudbou a jej estetickou abstrakciou.

Zaujímavou, v línii nami skúmaných otázok, sa stali ambície nemeckých pedagógov L. Kestenberga (1882-1962) a F. Jödeho (1887-1970), ktorých integračné snahy sa podľa L. Burlasa (1997, s. 19) obracali nielen k spájaniu hudby a života, ale smerovali aj k dosiahnutiu triády „spievať, tancovať, hrať“. Je potrebné kvitovať fakt, že polyestetické ambície,

v zárodku obsiahnuté v ich hudobno-pedagogickom úsilí, sa naplno rozvinuli od r. 1982 v novovytvorenom Inštitúte pre polyestetickú a integratívnu hudobnú pedagogiku v Salzburgu, s ktorým je spätá progresívna aktivita takých osobností, ako bol profesor W. Roscher (1927-2002) a dodnes mimoriadne iniciatívny pedagóg a terapeut W. Mastnak (*1959). V intenciách charakteristiky L. Burlasa (1997, s. 67) „polyestetická výchova integruje všetko z umenia ku komplexnému obohacovaniu človeka“.

V predchádzajúcom texte sme si pripomenuli pozitívne snahy a tvorivé počiny zahraničných pedagógov, teraz zaostríme optiku na slovenské hudobno-pedagogické teritórium.

Aj napriek vecnému konštatovaniu našich muzikológov, že interdisciplinárne vzťahy medzi hudobnou pedagogikou a estetikou nepatria k najfrekventovanejším, ich vzájomné prepojenia sa od konca 70. rokov 20. storočia zintenzívnili a nadobúdali rôzne podoby. Jednak sa kreovali v podobe hudobno-pedagogických koncepcií, ktoré postupne zúročovali nové podnety z teórie komunikácie, jednak na báze solídneho teoretického fundamentu rezultovali do múzických koncepcií, smerujúcich do edukačnej sféry.

Už začiatkom 80. rokov 20. storočia generovalo teoretické uchopenie problematiky pedagogickej interpretácie hudobného diela, ktorú jej autor, muzikológ, skladateľ a pedagóg Ladislav Burlas aj v ďalších rokoch, vo vydaných publikáciách, cizeloval a precizoval. Vychádzajúc z poznatkov o dvoch esteticky a koncepcne odlišných verziách, sám dospieva k výstižnej formulácii: „Naša koncepcia je heteronómna, ale snaží sa systémovo obsiahnuť autonómne momenty. Teda tento protiklad chápe ako dialektickú jednotu. Preto pravdepodobne prekonáva parciálnosť doterajších prístupov. Vychádza z predpokladov, že 1. Hudba ako umenie je schopná komunikácie a bez toho transferu by stratila svoj zmysel. 2. Hudba sa stáva osobitým nástrojom umeleckého osvojovania sveta. 3. Vzhľadom na to, že ide o špeciálny sónický a morfológicko-syntaktický systém, hudba si vytvára svoju osobitú semiotickú sústavu“ (Burlas, 1998, s. 39-40). Je zrejmé, že relevantnou oporou pri fundovaných reflexiách boli L. Burlasovi aj podnetné impulzy z hudobno-komunikačnej teórie, ktoré získal aktívnym kontaktom s tzv. „Nitrianskou školou“ (pôsobiacou pri vedecko-výskumnom pracovisku literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky“ na PF v Nitre), integrujúcou vo výskume nielen literátov, ale i hudobníkov a výtvarníkov, odborne zorientovaných aj v semiotických otázkach.

V línii využitia komunikačno-interpretácie teórie sa uberali i vedecké hudobno-pedagogické práce banskobystrickej bádateľky Evy Michalovej, reflektujúc otázky estetickej a pedagogickej komunikácie (1997). Komunikačný vzťah učiteľ - žiak poníma ako partnerský, obaja venujú pozornosť hudbe (umeniu), obaja objavujú v ňom krásu, etické a estetické hodnoty.

Využitie metafory pri odhaľovaní krásy je pevným ohnivkom, ktorý spája koncepciu E. Michalovej s hudobno-pedagogickou projekciou hudobného skladateľa a pedagóga Juraja Hatríka. Estetické zretele akcentuje nielen pri vymedzení náplne jednotlivých zložiek hudobnej edukácie, ale zvyrazňuje aj partnerstvo žiak - učiteľ na duchovnom princípe krásy, harmónie, súladu. Pozornosť sústreďuje aj na špecifické žánre, ktoré sú prínosné pri citovom, estetickom i hudobnom rozvoji detí (rozprávka, hra). V jeho invenčnej koncepcii (1997) sú prítomné aj stimuly psychologické (z tzv. Dromenonskej školy humanistickej psychológie, osobitne jej reprezentantky Jean Houstonovej), s docenením významu kinestézy : „Už pozorovanie zručnej hry na nástroj, krásneho spevu, pôvabného tanca a ich kinestetická rekonštrukcia v predstave pripravuje náš pohybový aparát, hlasivky i myseľ, znamená kus cesty za ďalekým výsledkom“ (Hatrik, 1997, s. 99).

Pozitívne podnety z hudobno-pedagogickej koncepcie J. Hatríka boli overované nielen jeho dlhoročnou vlastnou aktivitou (hudobno-výchovné programy realizované v celoslovenskom rozmere, edukačné a umelecké pôsobenie v Detskom mestečku v Trenčíne – Zlatovciach), ako aj prostredníctvom jeho kreatívnych nasledovníkov doma i v zahraničí (Tatiana Pirníková, Eva Jenčková).

4 ESTETICKÝ ROZMER A JEHO PLURALITA V KONCEPCIÁCH PEDAGÓGOV V 21. STOROČÍ

Ani v novom miléniu, v storočí informačných a komunikačných technológií, nerezignovali slovenskí hudobní pedagógovia na reflektovanie hudobno-pedagogických otázok, cez prizmu estetických atribútov. Prepojenie empirickej a teoretickej sféry je príznačné pre prínosné hudobno-pedagogické koncepcie slovenských pedagógov E. Baranovej, B. Felixa a B. Balcárovej.

Banskobystrická pedagogička Eleonóra Baranová vo svojej reflexii (2013) akceptovala podnetné myšlienkového východiská L. Burlasa a formulovala typ syntetickej percepcie, smerujúcej k dosiahnutiu emocionálneho a estetického zážitku. V jej intenciách má percepcia na hodinách hudobnej výchovy tri kvalitatívne roviny, pričom najvyššie stojí vnímanie umeleckého diela. Relevanciu prikladá aj rozvoju hudobného vkusu, estetického čítania a najmä dosiahnutiu emocionálneho zážitku. Zintenzívnenie umeleckého zážitku dosiahne pedagóg „okrem adekvátnej motivácie zadávaním úloh a otázok, využitím a kombináciou percepcie s inými hudobnými a mimo hudobnými činnosťami, ktoré môže podľa potreby zaradiť do ktorejkoľvek etapy vyučovacej hodiny“ (Baranová, 2013, s. 67).

Koncepcia rozvíjania hudobno-dramatickej činnosti v intencionálnej hudobnej výchove (2013) z pera kreatívneho pedagóga Bela Felixa prihliada tiež na akceptáciu estetických fenoménov. Jeho pedagogické myslenie, orientované na oblasť rozvoja tvorivosti detí a mládeže je v koherencii s koncepčným poňatím E. Szobiovej, inšpiratívnej aj pre výtvarných pedagógov a estetickým aspektom vytvoreného produktu prikladá adekvátny význam.

Atribút skúsenosti, ktorý mal v pedagogických koncepciách minulosti svoje adekvátne docenenie (najmä v nemeckom hudobno-pedagogickom okruhu) bol podnetný aj pre reflexiu prešovskej pedagogičky Boženy Balcárovej, zameranej na sféru integratívnej hudobnej výchovy (2013). Prostredníctvom vlastnej, individuálnej hudobnej skúsenosti je dieťaťu umožnené vnímať, prežívať a hodnotiť hudbu a krásno. Oslovuje ju aj utváranie estetickéj gramotnosti, ako vlastnosti osobnosti dieťaťa.

V našom príspevku sme sa zo špecifického zorného uhla estetických fenoménov primárne venovali hudobno-pedagogickým koncepciám, či reflexiám. Nemožno však strácať zo zreteľa fakt, že v súčasnosti prichádzajú mnohé podnetné impulzy aj zo strany špeciálnych estetik (estetika hudby), kde sa iniciatívne a fundovane prejavujú aj slovenskí vysokoškolskí pedagógovia, pôsobiaci na rôznych akademických platformách (Július Fujak, Renáta Beličová, Milan Michalec a iní).

Záverom si dovoľíme uviesť, že náš príspevok negeneroval s ambíciou vyčerpávajúceho pohľadu na všetky dosiaľ vytvorené hudobno-pedagogické koncepcie, akceptujúce estetické fenomény. Selektovali sme predovšetkým tie, ktoré boli príznačné pre podnetné smerovanie hudobno-pedagogickej reflexie, či edukačnej sféry, do nášho textu sme však zahrnuli aj tie myšlienky, s ktorými sa súčasná pedagogika nestotožňuje a teda boli vývojom prekonané. Viaceré z estetických stimulov, ktoré sa objavili už v minulosti má potencialitu aktualizácie a výzvu, ktorá nestráca na platnosti, je pozitívne úsilie o esteticko-zážitkové sprístupňovanie hodnotnej hudby.

Použitá literatúra

1. BALCÁROVÁ, B. *Teória a prax integratívnej hudobnej výchovy*. Prešov : PU, 2013. ISBN 978-80-555-0839-9.
2. BARANOVÁ, E. *Pedagogická interpretácia hudby*. Ružomberok : Verbum, 2013. ISBN 978-80-561-0032-5.
3. BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov : Prešovská univerzita, 1997. ISBN 80-88885-06-X.

4. BURLAS, L. *Hudba- komunikatívny dynamizmus*. Bratislava : NHC, 1998. ISBN 80-88884-10-1.
5. ELSCHKE, O. *Hudobná veda súčasnosti*. Bratislava : Veda, vyd. SAV, 1984.
6. FELIX, B. *Hudobno-dramatické činnosti na základnej škole*. Banská Bystrica : UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0614-6.
7. FUKAČ, J., VEREŠ, J. *Hudobná pedagogika*. Nitra : PF, 1988.
8. HATRÍK, J. *Drahokam hudby*. Nitra : UKF, 1997. ISBN 80-8050-141-6.
9. KUPKOVÁ, J. *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Nitra : UKF, 2014. ISBN 978-80-558-0700-3.
10. LÉBL, V., POLEDŇÁK, I. (edit.) *Hudební věda II*. Praha : SPN, 1988.
11. MICHALOVÁ, E. *Hudba v škole, príspevok k teórii hudobnej pedagogiky*. Banská Bystrica : UMB, 1997. ISBN 80-8055-114-6.
12. MISTRÍK, E. *Estetika a filozofia : Je estetika filozofickou disciplínou?*. In SOŠKOVÁ, J. (edit.) *Studia aestetica V*. Prešov : PU, 2003. ISBN 80-8068-246-1.
13. MISTRÍK, E. *Estetický slovník*. - 2. prepracované vydanie. Bratislava : Album, 2013. ISBN 978-80-971533-4-2. (Dostupné na internete) www.estetickyslovník.sk.
14. VEREŠ, J.(edit.) *O interpretácii umeleckého textu 9*. Nitra : PF, 1986.

Výskumný zámer, projekt

Príspevok bol vytvorený v rámci grantu KEGA 032 UKF – 4/2015 „Kultúra a hudobné vzdelávanie v 21. storočí“

Kontaktné údaje

PhDr. Janka Kupková, CSc.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská cesta č. 4, 949 01 Nitra

email: jkupkova@ukf.sk

VZDELANIE, JEHO KULTÚRNE, TERMINOLOGICKO-HISTORICKÉ VÝCHODISKÁ A SÚVISLOSTI

EDUCATION, IT'S CULTURAL, TERMINOLOGICAL AND HISTORICAL POINTS OF ORIGIN AND CONNECTIONS

Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou vzdelávania a výchovy v kontexte ich kultúrnych, terminologických a historických súvislostí a má charakter teoretickej štúdie. V úvode príspevku sú predstavené základné teoretické východiská pojmu vzdelávanie z rôznych autorských prístupov, ako aj jednotlivé ciele a systémy vzdelávania. Kľúčová časť príspevku reflektuje historický vývoj výchovy a vzdelávania z hľadiska kultúrnych etáp vývoja spoločnosti, predstavuje najvýznamnejšie osobnosti jednotlivých období a ich vplyv na vtedajšiu podobu a postupnú transformáciu vzdelávania. Autorka v príspevku vychádza najmä z publikácie B. Kudláčovej *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*, ktoré považuje za primárny a východiskový zdroj práce.

Kľúčová slova: vzdelanie, výchova, kultúra, historické etapy vývoja spoločnosti, významné osobnosti pedagogiky.

Abstract

The paper deals with the issue of education and upbringing in the context of their cultural, terminological and historical context and has the character of a theoretical study. At the beginning of the paper there are presented the basic theoretical starting points of the concept of education from different authorial approaches, as well as individual goals and systems of education. The key part of the contribution reflects the historical development of education and upbringing from the point of view of the cultural stages of the development of society, it represents the most important personalities of the individual periods and their influence on the form and progressive transformation of education. The author is based primarily on the publication by B. Kudláčová *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu* (*European pedagogical thinking from antiquity to Modern*), which she considers to be the primary and leaving source of the paper.

Key words: education, upbringing, culture, historical phases of the development of society, significant personalities of pedagogy.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ POJMU VZDELANIE

Vzdelanie je základným predpokladom rozvoja každej krajiny i spoločností. Je zrejmé, že vzdelanie môžeme zaradiť k tradičným hodnotám, z čoho vyplýva že je zároveň aj elementárnou súčasťou kultúry. Jeho význam a dôležitosť majú v dnešnej dobe nezastupiteľnú, priam až kľúčovú úlohu. Každá moderná spoločnosť si uvedomuje dôležitosť vzdelania a vedomostí, ktoré sú využiteľné pre vlastný prospech. Koncept celoživotného učenia je preto aktuálnejší ako kedykoľvek predtým. Stotožňujeme sa so stanoviskom S. Gálíkovej-Tolnaiovej (2002, s. 155), že oddeliť kultúru od vzdelávania principiálne nie je možné. Vzdelávanie je totiž osobitným druhom skultúrňovania, resp. funkciou vzdelávania je skultúrnenie človeka a spoločnosti, pričom skultúrnenie nemožno jednoducho redukovať len

na vzdelávanie. V tejto súvislosti autorka spomína aj Ch. Dawsona, ktorý hovorí, že kontinuita kultúry závisí od kontinuity vzdelávania. Pripomína tiež, že každé porušenie kontinuity tradície vzdelávania znamená vlastne príslušné prerušenie kontinuity samotnej kultúry.

Podobne náročné, ako definovať a presne vymedziť termín kultúra, je to aj pri pojme vzdelanie. Existuje viacero rôznych definícií a prístupov k jeho uchopeniu. Za jednu z najvýstižnejších považujeme definíciu R. Špačka, ktorý ho charakterizuje ako „*súhrn znalostí, vedomostí, poznávacích spôsobilostí a schopností, ktoré nadobudol jednotliviec na základe školského vzdelania, učenia, rozumovej výchovy, životných a pracovných skúseností a zámerného vlastného seba vzdelávania.*“ (dostupné na: <http://www.archinet.sk/magazine/Clanok.asp?ClanokID=4&VydanieKOD=51&Magazine=projekt>). Nezvyčajné je, že autor vzdelanie považuje za jednu z najvyšších duchovných hodnôt, ale zároveň k nemu pristupuje aj ako k tovaru – komodite. Iná definícia hovorí, že vzdelanie je istý proces a výsledok osvojovania si systematizovaných poznatkov, vedomostí a návykov. Predovšetkým v školách je spojený aj s výchovou so zreteľom na charakter danej kultúry. Pri osvojovaní si poznatkov sa vytvárajú charakterové, vôľové, citové, rozumové i telesné vlastnosti a schopnosti človeka. Možno tiež povedať, že vzdelanie obsahuje viacero stránok: poznávaciu, operačnú (operácie a zručnosti, ktoré si človek osvojuje) a axiologickú (usmerňovanie jedinca k vytvoreniu pozitívnej hierarchie hodnôt). Kvalita vzdelania však nie je daná množstvom poznatkov, ale ich ucelenosťou a hĺbkou (Všeobecný encyklopedický slovník, 2002, s. 878). Za zaujímavú považujeme aj teóriu S. Gálíkovej-Tolnaiovej (2007, s. 20), podľa ktorej je vzdelanie výbava určitou sústavou prevažne nadobudnutých rozumových vedomostí, ktoré sú, resp. by mali byť fundované systémom „čistého vedenia“ – axiologicky neutrálnymi všeobecnými poznatkami o objektívnom svete. Ide najmä o vedecké fakty, nauky, informácie. Edukačný proces sa podľa autorky týka primárne intelektu a prebieha ako formálne a inštitucionálne odovzdávanie týchto špecifických druhov poznatkov. Vzdelanie ako jedna zo základných kultúrnych hodnôt je zakotvená aj v právnom systéme väčšiny krajín sveta. Na Slovensku upravuje tieto otázky *Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*, ktorý vzdelanie definuje ako „*cielené organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.*“

To, že vzdelanie a kultúra spolu súvisia a nemožno ich úplne diferencovať, dokazujú okrem iného aj jeho ciele. Z viacerých cieľov formulovaných v čl. 1, § 4 školského zákona vyberáme nasledovné:

- získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti, a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd, ako aj úctu k zákonom a osobitne vzťah k prevencii a zamedzeniu vzniku a šírenia kriminality a inej protispoločenskej činnosti,

- pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,
- naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeľudské etické hodnoty (§ 4 Zákon č. 245/2008 Z.z.).

Vzdelanie predstavuje významný civilizačný fenomén, ktorý vzniká v ranej fáze vývoja civilizácie, vyvíja a mení sa po celú dobu ľudskej histórie. Ako je zrejmé, okolo pojmu vzdelanie osciluje aj niekoľko podobných termínov, napríklad vzdelanosť, vzdelávanie, inteligencia či múdrosť. Napriek tomu, že sú si vzájomne podobné, existujú určité diferenciácie, preto ich nemožno nahrádzať a zamieňať. Ak hovoríme o vzdelanosti, Z. Neubauer (1993, s. 127) ju vníma ako základnú oporu a chrbticu existencie pre celú civilizáciu, ktorá generuje samotnú kultúru spoločnosti. Tento proces je dlhodobý, definuje a zachováva pamäť ľudstva. Podľa Neubauera je vzdelanosť schopnosť spoľahlivo zdieľať kultúrny kontext. D. Fobelová (2000, s. 42-43) kladie dôraz na jazyk a hovorí, že prejavom vzdelanosti človeka je jeho jazyková a vyjadrovacia schopnosť. Vzdelanosťou označuje tiež spôsobilosť človeka vypovedať myšlienky zrozumiteľne, logicky kultivovaným slovníkom podľa kodifikovaných zásad gramatiky. Už od počiatku kultúrneho zrodu človeka bolo potrebné vytvoriť istý nástroj na vzájomnú komunikáciu. Išlo o prirodzenú potrebu pomenovať konkrétne javy, veci a udalosti, aby mohli ľudia žiť v spoločenských. Preto je možné na základe jazykového prejavu definovať aj spôsob vtedajšieho života či rituály a ich postupný vývoj. Fobelová upozorňuje, že bohatosť jazyka národov závisí na podstate duchovného i materiálneho vývoja spoločnosti. Jazyk teda reflektuje spôsoby osvojenia si nových poznatkov o svete a jeho uchopenie v spoločenskom vedomí. Bez jazyka by tak všetky tieto poznatky – vzdelanosť národov – ostali umlčané a neznáme.

Ak hovoríme o konkrétnych typoch vzdelávania, ich vymedzenie variuje od autora k autorovi. Vo všeobecnosti môžeme klasifikovať tri základné systémy vzdelávania. Pedagogický slovník (2003, s. 65,136,85) ich definuje ako:

1. Formálne vzdelávanie (inštitucionalizované) – ide o taký typ vzdelávania, ktorý nadobúda jednotliviec prostredníctvom vzdelávacej inštitúcie (školy). Jeho funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú definované a legislatívne vymedzené. Tento typ vzdelávania reflektuje politické, ekonomické, sociálne a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávaciu tradíciu. Prebieha v stanovenom čase a formách. Zahrňuje nadväzujúce vzdelávacie stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie. Výsledky sa prezentujú v diplomoch či vysvedčeníach.
2. Neformálne vzdelávanie - organizované, systematické vzdelávanie, realizované mimo formálneho vzdelávacieho systému. Poskytuje vzdelanie pre určité skupiny populácie, dospelých i deti vo vybraných typoch, formách a obsahových oblastiach a je organizované rôznymi inštitúciami (napr. podnikmi, nadáciami, kultúrnymi zariadeniami, klubmi). Zahŕňa programy funkčnej gramotnosti pre dospelých, zdravotnú výchovu, plánovanie rodičovstva, rekvalifikačné kurzy, kurzy ovládania počítača a pod. a jeho výsledky odrážajú napr. rôzne certifikáty či osvedčenia.
3. Informálne vzdelávanie – ide o celoživotný proces získavania vedomostí, osvojovania zručností a postojov z každodenných skúseností, z prostredia a kontaktov s inými ľuďmi. Prebieha v rodine, medzi vrstovníkmi, v práci, vo voľnom čase, pri cestovaní, čítaní kníh a časopisov, pri počúvaní rozhlasu, sledovaní televízie, pri návšteve výstav, divadiel a kín či iných kultúrnych podujatí. Je neorganizované, nesystematické a

inštitucionálne nekoordinované. Je súčasťou celoživotného učenia sa/vzdelávania ľudí, vrátane tých, ktorí dosiahli vysoký stupeň formálneho vzdelania.

Komplexne sa tieto jednotlivé typy vzdelávania môžu označiť ako proces celoživotného vzdelávania. Pretože ako povedal J. A. Komenský: „*Ak sa má stať človek človekom, musí sa vzdelávať.*“

Vo všeobecnosti môžeme skonštatovať, že predmet a otázky problematiky vzdelávania ako sociálneho kapitálu jednotlivca i spoločnosti sú obsiahnuté a zakotvené v mnohých odborných publikáciách a literatúre. Našou snahou bolo aspoň v stručnosti zadefinovať vzdelanie a vzdelávanie a ich súvis a nadväznosť na kultúrny kontext. Je zrejmé, že existuje množstvo súvisiacich okruhov (napr. hodnoty, funkcie či motivácia) týkajúcich sa práve vzdelávania, čo môže byť predmetom nášho ďalšieho skúmania. V nasledujúcej časti sa zameriame na historický prehľad a vymedzenia vývoja vzdelávania najmä v európskom kontexte, predostrieme obraz vzdelávania v jednotlivých historických etapách a významných predstaviteľov, ktorí mali výrazný vplyv aj na formovanie a celkový stav súčasného vzdelávania a výchovy.

2 KULTÚRNE A HISTORICKÉ DETERMINANTY VÝVOJA A VZNIKU VZDELÁVANIA

Vzdelávanie a výchova sú neoddeliteľnou súčasťou vývoja ľudstva. Ich formovanie determinovali rozličné historické a najmä kultúrne epochy. V súčasnosti ich veľmi silne ovplyvňujú nové moderné technológie. Ich počiatky je možné nájsť v rozličných podobách už u primitívnych národov (napr. naučiť sa spôsoby lovu, stavať obydlia a pod.). Veľmi dobre túto problematiku spracovala B. Kudláčová (2010, s. 192-225) v publikácii *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*, ktorá nám bude slúžiť ako východisko a hlavný zdroj k uchopeniu tejto problematiky. Počiatok inštitucionálnej výchovy by sme mohli vidieť v tzv. iniciačných obradoch, ktorými sa zabezpečovala edukácia v náboženskej a sociálnej oblasti a ktoré vykonávali šamani a kňazi v kmeňových spoločnostiach. Obdobie neolitu je spojené s opustením dovtedajšieho kočovného života. Postupným usídľovaním ľudí začali vznikať aj prvé predhistorické politické celky a, čo je pre tento kontext dôležitejšie, aj prvé podoby vzdelávacích inštitúcií. B. Kudláčová formuluje niekoľko základných historických epoch, ktoré mali výrazný vplyv na proces vzdelávania a edukácie nasledovne:

1. Grécka antika – je obdobím, ktoré považujeme za zrod kultúry ako takej. Kľúčovú úlohu v súvislosti s rozvojom vzdelanosti zohralo písmo. Jeho postupné zdokonaľovanie a využívanie na nové účely spôsobilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní ľudí. Ovplyvnilo zrod lineárneho času a dejinnosti (prítomný čas sa začal oddeľovať od minulého) a podnietilo proces ľudskej individualizácie. Prístup Grékov k písmu mal zásadný vplyv aj na rozvoj literárneho umenia, vznik teoretického myslenia, filozofie, vedy a rozvoj knižnej kultúry. B. Kudláčová (2010, s. 194) odkazuje na H. I. Marroua, ktorý hovorí, že eposy z tohto obdobia *Ilias a Odysea* sú aj počiatkom gréckeho modelu výchovy a vzdelávania. V gréckej starovekej výchove možno diferencovať dva základné systémy: spartský a aténský. Výchova a vzdelávanie v Sparte mali veľmi tvrdý charakter (striedmosť, otužilosť, fyzická odolnosť) a v európskom priestore sa stali po prvýkrát verejnou záležitosťou, čo znamenalo, že vychovávali všetci dospelí občania, ktorých musel poslúchať každý mladý človek. Verejná výchova bola dokonca nadradená tej rodinnej. Systém vzdelávania a výchovy v Aténach ovplyvnili *Solónove zákony*. Zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie detí mali rodičia a štát vykonával len dohľad. V porovnaní s ostatnými obcami bola úroveň vzdelanosti aténskych občanov veľmi vysoká. Výchova bola oveľa slobodnejšia ako v Sparte a mala súkromný charakter – rodičia sami rozhodovali, kam budú deti chodiť do školy. V tomto období nachádzame aj počiatky trojstupňového systému vzdelávania: elementárne, sekundárne

a terciárne vzdelávanie. V klasickom období gréckych dejín (500-336 pred Kristom) sa udiali výrazné zmeny v dozrievaní mestských štátov. Bolo potrebné, aby občania dokázali reagovať na nové politicko-spoločenské podmienky a problémy, čo si vyžadovalo aj určité politické a diplomatické spôsobilosti. S tým vznikla aj potreba reorganizácie výchovy a vzdelávania, ktorej sa zhostili sofisti. Sofisti nadviazali na prírodných filozofov a po prvýkrát v dejinách považujú výchovu za najdôležitejšiu ľudskú činnosť. Výchovou a vzdelávaním, ktoré uplatňovali, mali človeka naučiť slobode, porozumeniu svetu, a spôsobom, ako zaujať pevné miesto v spoločenstve, do ktorého patrí. W. Jaeger tiež dodáva, že akcent sa začal klásť najmä na intelektuálne vzdelávanie a vidí v ňom pôvod európskej kultúry. M. Schoefield považuje toto obdobie za „obdobie intelektuálnej revolúcie“. 4. storočie pred Kristom je späté so vznikom klasickej gréckej filozofie, v ktorej kľúčovú úlohu v tomto procese zohrala sokratovská tradícia myslenia. Sformulovala niekoľko paradigmatických koncepcií vzťahu človeka k svojmu životu, na ktorú nadviazali ďalší geniálni myslitelia - Platón a Aristoteles. Práve týchto troch filozofov možno považovať za zakladateľov západnej filozofie a okrem klasických filozofov ich môžeme pokladať aj za klasických pedagógov. Kládli dôraz na vzťah učiteľa a žiaka a ku každému sa viaže vlastná myšlienková škola a spôsob výučby (sokratovská tradícia, platonizmus a aristotelizmus). V tomto čase tiež začali v Grécku vznikať vyššie školy, v Aténach boli zriadené aj prvé gymnáziá. Obdobie helenizmu (336-31 pred Kristom) predstavuje završenie a stabilitu v oblasti výchovy a vzdelávania v Grécku. Prioritnými sa stávajú otázky organizácie výchovy a vzdelávania. Možno však skonštatovať, že helenistická kultúra a vzdelávanie, ktoré vychádzali z klasického aténskeho systému, ovplyvnili aj Rím a neskôr celú západnú európsku kultúru a myslenie. Zvýšil sa celkový počet škôl, začali vznikať aj špecializované školy, ktoré sa vyvinuli z gymnázií. Objavuje sa nový odbor – gramatika, ktorá spolu s rétorikou a filozofiou tvorí tzv. *encyklické* vzdelávanie, potrebné pre vyššie vrstvy.

2. Rímska antika. Ťažisko civilizačného i kultúrneho vývoja sa postupne presúvalo do formujúcej sa Rímskej ríše, ktorej existenciu považujeme za vrchol tzv. grécko-rímskej kultúry. Život v starom Ríme bol podobne, ako u Grékov orientovaný na štát, avšak rodina mala priam posvätné postavenie a bola prvou a najsilnejšou výchovno-vzdelávacou inštitúciou. V tomto období sa rímsky školský systém vykryštalizoval do troch stupňov a troch typov škôl

I. elementárne – mali súkromný charakter, deti sa v nich učili čítať, písať, počítať a memorovať tzv. Zákony dvanástich dosiek, ktoré sa stali základom rímskeho súkromného i verejného práva. Pre dievčatá tieto školy predstavovali koniec možností ďalšieho vzdelávania.

II. gramatické – predstavovala druhý stupeň vzdelávania, boli zamerané najmä na jazykovo-literárnu oblasť vzdelávania, učila sa latinčina a gréčtina, čítali, recitovali a rozoberali literárne diela po vecnej i formálnej stránke.

III. rečnícke – nadväzovali na gramatické, ťažisko bolo v rétorike. Žiaci sa vzdelávali prostredníctvom zahraničných ciest. Tento systém predstavoval zárodok európskeho vysokoškolského systému.

Významnou osobnosťou tohto obdobia bol Marcus Tullius Cicero, ktorý výrazne prispel k završeniu a splnutiu rétorického a filozofického ideálu vzdelávania. Najvyššiu dokonalosť podľa neho dosiahne ten, kto je schopný vyzbrojiť sa národným mravom a súčasne gréckym duchovným vzdelaním. Jasne deklaroval a ako prvý zdôvodnil humanistickú ideu vzdelávania, ktorej cieľom malo byť všestranné vzdelanie a vedenie občianskej cnosti a mravnej dokonalosti, ktorej vrcholom bola ľudskosť – *humanitas*. Cicero odporúčal usilovať sa o získanie dokonalosti prostredníctvom štyroch cností: múdrosti, spravodlivosti, statočnosti a umiernenosti. Kým v antickom Grécku vrcholilo vzdelávanie na filozofických školách,

praktické zameranie Rimanov v období cisárstva znamenalo rozšírenie vyšších odborných škôl, zameraných najmä na prípravu lekárov či architektov. Vyhľadávanou sa stala právnická škola – schola iuris, ktorej cieľom bola príprava a formovanie špecialistov v oblasti práva. V roku 425 za vlády cisára Valentiniana (364-375) boli cisárskym ediktom všetky školy úplne zoštátnené a bol zavedený štátny dozor. Štát postupne vytvoril zo školského systému nástroj svojej moci. Hlavnou úlohou škôl bolo zabezpečiť dostatočný počet vzdelaných úradníkov potrebných pri riadení a správe impéria. Celoštátne koordinované školstvo však počas posledných storočí cisárskeho Ríma znamenalo aj postupný úpadok úrovne rímskych škôl.

3. Kresťanský starovek a stredovek. Zmeny do vtedajšieho myslenia prináša nový fenomén – kresťanstvo. Sto rokov po vydaní milánskeho ediktu (313) sa stalo kresťanstvo štátnym náboženstvom. Cieľom kresťanskej výchovy bolo smerovanie celého života k Bohu. Postupne vznikla inštitúcia kostola, ktorá sa v Európe stala veľmocou kultúry a vzdelávania. Toto obdobie je späté so vznikom rôznych typov škôl. Spočiatku sa vzdelávanie kresťanov delilo na dve časti: svetské, realizované v školách a náboženské, realizované v rodine a cirkevnom spoločenstve. Prvou špecifickou formou kresťanskej výchovy a vzdelávania bol *katechumenát* – poučenie o otázkach viery, povinnostiach kresťana a príprava na krst. Jeho rozšírením vznikali katechumenické školy, ktoré pripravovali dospelých na krst a boli zamerané výlučne na náboženské a cirkevné potreby. Elementárne vzdelanie v oblasti písma, čítania a počítania sa naďalej získavalo v školách, ktoré mali svetský charakter. Z katechumenických škôl sa vyvíjali katechetické školy, ktoré zabezpečovali vyššie vzdelanie pre učiteľov katechumenických škôl. Tie najlepšie katechetické školy sa neskôr transformovali na školy teologické. Pri kláštoroch vo východnej časti ríše sa už vo 4. storočí objavuje nový typ školy – kláštorná škola, ktorá slúžila na intelektuálnu formáciu mníchov príslušného kláštora. Je to typ školy, blízky stredovekej, ktorá mala čisto kresťanský charakter a žiadne antické prvky vzdelávania. Možno teda skonštatovať, že výchovu a vzdelávanie v staroveku mala vo svojich rukách kresťanská cirkev. Kňazi, mnísi a rehoľníci boli najvzdelanejšou vrstvou spoločnosti a preto zabezpečovali aj vzdelávanie. V roku 476 sa Západorímska ríša rozpadla, čo považujeme aj za vznik stredoveku. Túto éru výrazne ovplyvnil zakladateľ prvého mníšskeho poriadku Benedikt z Nursie (480-543), ktorý na hore Monte Cassino pri Neapole založil kláštor a pri ňom školu, ktorá sa riadila princípmi Ora et labora (Modli sa a pracuj). Práve kláštory boli v tomto čase neustálych vojen a bitiek jediným pokojným miestom, v ktorých kresťanská výchova a vzdelávanie dosahovali vynikajúcu úroveň. Kláštorné školy boli teda takmer jedinými centrami vzdelávania a kultúry. Neskôr boli zriadené aj ďalšie nové typy škôl: katedrálne, kapitulske či farské školy. Rozvojom remesiel, obchodu a miest začína v 13. storočí postupne vznikať mestské školstvo, ktoré je priestorom pre svetské vzdelávanie a predchodcom latinských škôl v 16. storočí. V tejto súvislosti môžeme spomenúť aj scholastiku a jedného z najvýznamnejších predstaviteľov vrcholnej scholastiky (12. -14. storočie) sv. Tomáša Akvinského. Podľa neho je vzdelanie dôležité pre nadobudnutie intelektuálnych cností, teda poznania. V tomto období tiež vzniká v Európe nová inštitúcia v oblasti vzdelávania – univerzita, ktorá pretrvala až dodnes. Rozvíjali sa v nich všetky vtedajšie vedné odbory a štúdium malo nadregionálny charakter, vyučovacím jazykom bola latinčina. Univerzity rozvíjali Aristotelovho ducha a ducha scholastiky až do nástupu renesancie a humanizmu.

4. Renesancia a humanizmus, reformácia a protireformácia. Renesančné hnutie začína vznikať v 14. a 15. storočí v Taliansku, pričom sa do popredia kladla snaha po autonómii rozumu a osobného ja. Človek objavuje svet i samého seba novým spôsobom – ako individualitu. To zrejme súvisí aj s niekoľkými výraznými osobnosťami tohto obdobia, ktoré mali kľúčový vplyv na rozvoj vzdelávania a vzdelanosti. Najznámejším renesančným

mysliteľom je nepochybne Desiderius Erasmus Rotterdamský (1467-1536), ktorého môžeme tiež vnímať na základe jeho teologického racionalizmu ako prostredníka medzi humanizmom a reformáciou. Výchovu považoval za všemocnú a presadzoval zásady mravnej tolerancie. Zastával názor, že vyššia vzdelanosť napomáha k náprave spoločnosti, vyučovanie má byť zábavné, zaujímavé a disciplína mierna. Renesancia a humanizmus sú späté s návratom k antickým ideálom s odstupom času, čo poskytovalo aj nový pohľad na kultúru helenizmu a rímsku klasiku. Prívrženci reformácie však boli proti svetskej učenosti, ktorú sa usilovala šíriť renesancia, niektorí boli dokonca proti vzdelaniu vôbec. Redukovali vzdelávanie na najnevyhnutnejšiu mieru, príp. ho obmedzili len na oboznámenie s Bibliou. Výrazná osobnosť tejto éry M. Luther (1483-1546) však postupne pochopil, že pokiaľ má byť nové hnutie vplyvné, potrebuje širšiu a hlbšiu vzdelanosť a pevnú organizáciu. Za najdôležitejšie vo vzdelávaní považoval náboženstvo a štúdium klasických jazykov – latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny, dejepis, matematiku, rétoriku a dialektiku. Mládež sa tiež vzdelávala aj v oblasti hudby a telesnej výchovy, dôležitým elementom boli aj divadelné hry. O katolíckej protireformácii môžeme hovoriť od druhej polovice 16.storočia po koniec 17.storočia. Významnú úlohu zohrala v tomto období rehoľa jezuitov, ktorú založil v roku 1540 Ignác z Loyoly (1491-1556). Jezuiti boli šíriteľmi vzdelávania výchovy, preto všade, kam prišli, zakladali školy. Ich snahou bolo vzdelávať aj ľudí iných vierovyznaní či deti z chudobných rodín a vyškoliť vzdelaných a teologicky pripravených rehoľníkov a kňazov katolíckej cirkvi. Za typické príklady jezuitského školstva môžeme považovať jezuitské kolégiá a univerzitné komplexy. Je zaujímavé, že napríklad na Slovensku okrem mnohých gymnázií založili jezuiti Trnavskú univerzitu v Trnave (1635) a Akadémiu v Košiciach (1657). Môžeme tiež spomenúť meno J. A. Komenského (1592-1670), ktorý sa musel vyrovnávať so zmenami, ktoré prinieslo novoveké myslenie. Jeho vrcholné pedagogické dielo *Všeobecná porada o náprave ľudských vecí* a 4. zväzok *Vševýchova* je završením jeho názorov na výchovu a vzdelávanie. V ňom podrobne opísal projekt celoživotnej kultivácie osobnosti a možno ho považovať za prvý skutočný výchovný systém. Hovoril, že k univerzálnemu vzdelávaniu majú viesť: 1. všetci, 2. vo všetkom, 3. aby sa stali všestranne vzdelaní. Prameňom múdrosti je podľa Komenského poznanie sveta, teda prírody, ľudského rozumu a Biblie. Vo všeobecnosti môžeme toto obdobie považovať za obdobie rozvoja autentického pedagogického myslenia a teórie. Vzdelávanie prestalo byť výsadou šľachty a bohatej vrstvy, príp. duchovenstva, ale začalo sa otvárať aj laikom či ženám, ktorých vzdelanie bolo dovtedy skôr výnimkou.

5. Osvietenstvo a racionalizmus. 17.-18.storočie je doba, v ktorej vrcholí orientácia na človeka a starostlivosť o jedinca. Vytvárajú sa predpoklady vzniku nových vedných disciplín ako psychológia a pedagogika, ako i začiatky organizovanej inštitucionálnej špeciálnej starostlivosti o ľudí s rôznymi hendikepmi. Osvietenstvo prináša liberalizmus, náboženskú toleranciu i politickú slobodu ako i idey všeobecného vzdelávania prostredníctvom viacerých školských poriadkov v jednotlivých európskych regiónoch (napr. v Rakúsko-Uhorsku *Všeobecný školský poriadok* v roku 1774, na ktorý nadviazal nový, známy ako *Racio educationis*). Významnými predstaviteľmi tohto obdobia sú napr. J.J.Rousseau, John Locke, I. Kant či René Descartes (1596-1650), ktorého výrok *Cogito, ergo sum* – Myslím, teda som – znamenal zmenu chápania človeka. Východiskom sveta už nie je celok – kozmos alebo Boh, ale človeka ako mysliaci subjekt. Túto historickú epochu často teoretici označujú ako storočie výchovy či storočie prirodzenej pedagogiky. Ide teda o začiatok modernej výchovy a vzdelávania, vytvorili sa nové vzdelávacie systémy, ktoré boli verejné a štátne, povinná školská dochádzka bola tiež legislatívne upravená.

6. 19.storočie a prvá polovica 20.storočia. Ide o obdobie industrializácie a priemyselnej revolúcie. Základným znakom je masovosť, masová existencia. Práca je odosobnená a človek

sa stáva zameniteľným. Svet sa z filozofického mení na materialistický a realistický duch sa prenáša aj do umenia, kultúry a vzdelávania. Vzniká množstvo nových vedných odborov a prudko sa rozvíjajú prírodné vedy. Pedagogické myslenie je zastúpené niekoľkými významnými osobnosťami Európy. Napríklad Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) zo Švajčiarska je propagátorom idey ľudového vzdelávania, ktoré nadviazalo na osvietenské ideály.

Francúzskym predstaviteľom je filozof Auguste Comte (1798-1857) a jeho pozitívna pedagogika, ktorá prihliada na individuálne a sociálne potreby žiaka. Predstaviteľom anglickej pedagogiky je Herbert Spencer (1820-1903) a jeho diela *Výchova rozumová, mravná a telesná*. V ňom charakterizuje cieľ výchovy ako prípravu na život. Kritizuje osvojovanie nepotrebných vedomostí a hľadá, ktoré poznatky sú pre človeka nevyhnutné a potrebné. Koncom 19. Storočia nastala výrazná diferenciácia vo vedách, ktoré sa rozvíjali v rámci filozofie. Dôsledkom bolo, že aj pedagogika sa postupne konštituovala ako samostatná vedná disciplína. Spája sa s menom Johanna Fridricha Herbarta (1776-1841), ktorý vytvoril jej prvý vedecký systém a získal pre pedagogiku dôstojné miesto medzi ostatnými univerzitnými vedami. V 19.storočí sa vo vyspelých priemyselných krajinách vytvoril aj tlak na rozvoj všeobecného a povinného školstva, čím vznikol priestor pre inštitucionálny charakter vzdelávania a výchovy v Európe, ktorý mal sekularizovanú povahu. Sekulárny charakter možno rozčleniť na dva základné prvky: subjekt a objekt, čo znamená že niekto formuje niekoho. Cieľom vzdelávania bolo stať sa užitočným pre spoločnosť a hľadisko užitočnosti sa stalo primárnym. Vznikajú nové typy škôl, materské školy, odborné a špeciálne školy. Vyvinuli sa tiež viaceré pedagogické smery (napr. psychoanalytická pedagogika – S. Freud, kultúrna (sociálna) pedagogika –E. Fromm a podobne).

3 RESUMÉ

Príspevok sa orientoval na problematiku vzdelávania a vzdelanosti, vymedzenia základných pojmov a súvislosti reflektujúcich predkladanú tému. Dominantnú časť príspevku tvorí historický sumár postupného vývoja vzdelávania a výchovy spolu s významnými predstaviteľmi danej doby a popisom spôsobu vzdelávania a výchovy, v nadväznosti s kultúrnymi súvislosťami. Je zrejmé, že všetky spomínané obdobia, udalosti a osobnosti formovali súčasný stav vzdelávania. Považujeme ich preto za fundamenty a determinanty vzniku vzdelávania ako takého. V dnešnej dobe je edukácia a proces vzdelávania výrazne ovplyvnený postmodernými, resp. neskorými modernými ideami, s ktorými súvisí aj masívny rozvoj informačno-komunikačných a mediálnych technológií. Do edukačného procesu sa postupne, ale s istotou, infiltrujú rozličné inovatívne metódy a pomôcky, prostredníctvom ktorých sa formuje aj samotné vzdelávanie a edukácia. Možno teda skonštatovať, že v tomto meniacom sa kultúrnom kontexte sa tvorili a tvoria edukačné koncepcie a nové paradigmy vzdelávania.

Použitá literatúra

1. FOBELOVÁ, D. *Kultúra v živote človeka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2000. 96 s. ISBN 80-8055-404-8.
2. GÁLIKOVÁ -TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21.storočia alebo o „obrate k psychagónii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007. 252 s. ISBN 978-80-89256-04-4.
3. GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. K súčasným pohľadom na kultúru a vzdelávanie v ich súvislostiach. In: GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. – GÁLIK, S. *Človek, kultúra, hodnoty*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: IRIS, 2002. 306 s. ISBN 80-89074-07-3.

4. KUDLÁČOVÁ, B. Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania. In: KUDLÁČOVÁ, B. a kol. *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity, 2010. 317 s. ISBN 978-80-8082-336-8.
5. NEUBAUER, Z. *Obnova ideje univerzity*. Praha: Karolinum, 1993. 196 s. ISBN 80-7066-785-9.
6. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
7. ŠPAČEK, R. *Vzdelávanie, vzdelanie, vzdelanosť*. [online]. [cit. 2017-05-03]. Dostupné na: <<http://www.archinet.sk/magazine/Clanok.asp?ClanokID=4&VydanieKOD=51&Magazine=projekt>>.
8. *Všeobecný encyklopedický slovník S-Ž*. Praha: Cesty, 2002, 1063 s. ISBN 80-7181-786-6.
9. Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

Kontaktní údaje

Mgr. Vladimíra Hladíková

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

Nám. J. Herdu, 2, 917 01 Trnava, Slovenská republika

Tel: 0949494004

email: vladka.hladikova@gmail.com

HUDEBNÍ FOLKLÓR V EDUKAČNÉM PROCESU NA SLOVENSKU SE ZŘETELEM NA KYSUCKÝ REGION

MUSICAL FOLKLORE EDUCATION PROCESS IN SLOVAKIA WITH FOCUS ON REGION KYSUCE

Roman Bienik

Abstrakt

Hlavnou tému tohoto příspěvku je postavenie ľudovej piesne v edukačnom procese na hodinách hudobnej výchovy so zreteľom na inštrumentálny a vokálny folklór v regióne Kysuce.

Kľúčová slova: *folkór, folklórne tendencie, hudobná výchova, hudobné nástroje, Kysuce*

Abstract

The main topic of this paper is role of folk song in education process on the lessons of music with the emphasis to instrumental and vocal folklore in Kysuce region.

Key words: *folklore, folklore tendencies, music lessons, region Kysuce*

1 POSTAVENIE ĽUDOVEJ PIESNE V EDUKAČNOM PROCESU

Ľudová pieseň v škole je najprirodzenejším hudobným materiálom, ktorý deťom približuje svet hudby. Ľahko si ju osvojujú kvôli jednoduchosti, zrozumiteľnosti, prítlačivosti, pretože odzrkadľuje myšlienkový svet rodinný a spoločenský. Svojimi vlastnosťami je veľmi blízka materinskému jazyku, melódia sa v nej spája s textom. Toto spojenie sa navzájom determinuje a zároveň ide o rozdielne jazykové prejavy. Jednoduchosť ľudovej piesne sa prejavuje úprimnosťou a priamosťou výpovede. Kým samostatný jazykový prejav môže niekedy niesť znaky neúprimnosti, hudobný prejav verne odráža našu náladu v obsahu piesne. Hudba je priamym odzrkadlením nálady interpreta. Tieto slová potvrdzuje aj Ludwig van Beethoven, ktorý sa kedysi dávno vyjadril, že hudba je jediná reč, ktorou nemožno povedať nič podlého. V porovnaní s jazykovým prejavom má hudba viac príznakových vlastností. Vzájomným pôsobením slova a hudby nastáva synergický efekt, ktorý sa prejavuje približovaním reči k vlastnostiam hudby (melódia, rytmus, tempo ...). Hudba aj text môžu mať ľudový pôvod. Pre ne sú príznačné niektoré atribúty : zrozumiteľnosť, prehľadnosť, jednoduchá logika, regionálne, lokálne a individuálne osobitosti. Na charakte prejavu sa podstatnou mierou podieľajú prírodné, spoločenské a sociálne podmienky života ľudí. Iné sú ľudové piesne a nárečie ľudu žijúceho v drsných vrchárskych podmienkach, než ľudu žijúceho na slnkom zaliatych rovinách. Stačí porovnať folklórne prejavy patriace k pastiersko-valaskej kultúre (stred a časť východného Slovenska) so starou roľníckou kultúrou (západ a časť južného Slovenska). Ľudové piesne súčasne odrážajú sociálne postavenie, zamestnania, profesie a rôzne spôsoby získavania obživy. Prírodné a sociálne faktory ovplyvnili výber a používanie ľudových hudobných nástrojov, ktoré svojimi intonačnými vlastnosťami determinovali tonálnu výstavbu ľudových piesní. Uvedené osobitosti platia pre ľudové piesne vo všeobecnosti, ako univerzum. Každá krajina a jej ľud majú svoje regionálne špecifiká.

V súčasných školských podmienkach má ľudová pieseň a hudba viacero nezastupiteľných funkcií. Pestujeme ňou vzťah k minulosti nášho národa a k jeho kultúrnemu dedičstvu,

zachovávame, rozvíjame prvky národnej kultúry, jej platné normy a identitu. Ľudová kultúra nám umožňuje spoznať emocionalitu, zmýšľanie ľudí, ich starosti, radosti, životné situácie, postoje, rôzne vzťahy, konania, predstavy o minulosti a budúcnosti. Ľudová pieseň slúži ako základ pre osvojovanie rôznych žánrov a druhov hudby. Je teoretickým východiskom pre poznanie a osvojovanie si zákonitostí a vývinu dejín hudby, teórie, intonácie a ďalších hudobno-teoretických disciplín. Ľudová pieseň pestuje v deťoch estetické a rytmické cítenie, harmonickú predstavivosť, zrozumiteľnosť, logickosť a iné. Má nezastupiteľné miesto pri osvojovaní slovenskej národnej hudby, hudby našich klasikov, súčasných skladateľov a významných predstaviteľov svetovej hudby. Je presvedčivým argumentom vývoja modálneho hudobného myslenia pred existenciou tonálnej hudby durového a mólového charakteru. Prostredníctvom ľudovej piesne možno lepšie zvládnuť intonačné postupy. Školská prax vykazuje pozitívne výsledky v spájaní nápevkovej metódy a intervalovej predstavivosti vo vyučovaní intonácie. Kodályovská metóda vo vyučovaní intonácie tiež vychádza z ľudovej piesne. Začína dvojtónovými a trojtónovými ľudovými piesňami po pentatonický tvar, postupne začleňuje poltónové intervaly až po rozširovanie rozsahu piesní na oktavu.

Živá interpretácia ľudovej piesne na hodinách hudobnej výchovy rozvíja repertoár u detí, rozširuje hlasový rozsah, napomáha technike spevu a rozširuje intonačné schopnosti. Dôležitým faktorom je, že každý interpret vkladá do svojho prejavu subjektívny postoj. Štúdiom a analýzou národných prameňov môžeme dospieť k noetike našej národnej hudby. Takéto cieľavedomé úsilie môže prispieť k obohateniu každého jedinca – žiaka, ktorý sa stáva konkrétnym nositeľom a tvorcom kultúrnych hodnôt národa. Nezastupiteľnú úlohu v tomto procese zohráva tvorivo-humanistický prístup učiteľa, ktorý stojí pri začiatkoch formovania citlivej, vnímavej a čistej detskej duše.

Zastúpenie ľudovej piesne v hudobno-výchovnom procese je súčasťou komplexu výchovy mládeže pri osvojovaní rôznych všeludských noriem, hodnôt, postojov a schopností. Ľudový spevácky, hudobný, tanečný, výtvarný a dramatický prejav vychováva deti k múzickému prejavu, k smelosti vystupovať pred verejnosťou, prijímať uznanie za dobrý výkon, odovzdávať a šíriť krásu ľudového umenia. Okrem kladného vzťahu nadobúdajú deti všeobecne žiaduce vlastnosti, ako napríklad vytrvalosť v práci, zdravé sebavedomie, túžba po uznaní, ctižiadosť, precíznosť, dokonalosť a podobne.

O tom, že ľudová pieseň v škole je dôležitá, svedčia mnohé učebnice, školy hry na jednotlivé hudobné nástroje, metodiky, didaktiky a iné pedagogické diela, v ktorých sú ľudové piesne zastúpené v obrovskom množstve. Ľudová pieseň je základný kameň budovania hudobného myslenia, jazyka a hudobnej reči každého národa.

1.1 Dôsledky štátneho vzdelávacieho programu na vyučovanie hudobnej výchovy

Ľudová pieseň má nezastupiteľné miesto vo výchovno-vzdelávacom procese vyučovania hudobnej výchovy. O to viac nás mrzí, že zavedením nových školských vzdelávacích programov dochádza k nivelizácii, dokonca až k degradácii v edukácii hudobnej výchovy. V učebnom pláne štátneho vzdelávacieho programu ISCED1, ISCED2 a ISCED3 sa hudobná edukácia realizuje v povinných predmetoch: hudobná výchova, výchova umením a umenie a kultúra. Časová dotácia spomínaných predmetov v učebnom pláne je: hudobná výchova 1 hodina týždenne v prvom 1.– 7. ročníku, výchova umením (obsahovo zahŕňa hudobnú a výtvarnú výchovu a prieniky do ďalších umeleckých oblastí) 0,5 hodiny týždenne v 8.- 9. ročníku a predmet umenie a kultúra 1 hodina týždenne v 1.- 4. ročníku strednej školy.

Z analýzy uvedených faktov ŠTVP vyplýva, že priebežná časová dotácia povinnej hudobnej a estetickkej edukácie je veľmi skromná, 1 hodina týždenne hudobnej výchovy. V 8. a 9. ročníku došlo dokonca k radikálnemu zníženiu hodinovej dotácie. Namiesto 2 povinných hodín (HV a VV po jednej hodine) má byť predmet výchova umením realizovaný v rozsahu

0,5 hodiny týždenne (resp. 1 hodina raz za 2 týždne). V porovnaní s uvedenými faktami sa bude predmet umenie a kultúra na strednej škole vyučovať vo všetkých ročníkoch.

Problematickou sa stala hudobná a výtvarná edukácia v 8. a 9. ročníku základnej školy, hoci koncepcia tohto predmetu je zaujímavá, tvorivá, inovatívna. Ak uvádzame edukáciu hudobnej výchovy vo vzťahu k ľudovej piesni, v minulých časovo-tematických plánoch pre 9. ročník ZŠ boli proporcionálne implementované jednotlivé etnografické oblasti Slovenska – štýlové oblasti do edukácie hudobnej výchovy. Takýto spôsob vyučovania dával do určitej miery záruku, že žiak deviateho ročníka spozná najdôležitejšie etnografické oblasti Slovenska, ich ľudovú kultúru, odev, zvyky a tradície, tradičné zamestnania, s dôrazom na hudobný a piesňový materiál daného regiónu. V rámci interdisciplinárnych vzťahov rozvíjal patriotizmus, lokálpatriotizmus a kognitívne stránky. Chceme zdôrazniť fakt, že slovenská ľudová pieseň je východiskovým prameňom pre vyučovanie ďalších hudobno-vedných disciplín, ako napr. dejiny hudby, hudobná teória, intonácia a hlasová výchova.

Vyučovanie predmetu výchova umením má svoje kladné i záporné stránky. Na jednej strane vytvára predpoklady a vedie žiaka k tomu, aby si dokázal vytvoriť komplexný obraz, pohľad, názor na jednotlivé druhy umenia a ich vzájomné prepojenie. Takto postavený učebný plán kladie omnoho vyššie nároky na odbornú prípravu samotných učiteľov, a to nielen v praxi, ale aj na prípravu budúcich pedagógov na vysokých školách, ktoré by tiež mali akceptovať požiadavky obsiahnuté v ŠTVP. Na druhej strane dochádza k redukcii poznatkov žiaka a to, čo mal zvládnuť v predmetoch HV a VV s časovou dotáciou 1 hodina týždenne v 8. a 9. ročníku, musí si osvojiť v predmete výchova umením s časovou dotáciou 0,5 hodiny týždenne. Zákonite dochádza k úbytku poznatkov z oboch uvedených predmetov, pričom sa podľa ŠTVP kladie väčší dôraz na rozvíjanie emocionality a intelektu žiakov, na gramotnosť získanú v predchádzajúcich ročníkoch, na rozvíjanie tvorivosti žiakov a komplexného pohľadu na umenie žiakov.

Súčasne sa vynára otázka pracovných vzťahov, pretože na veľkých školách nie je problém naplniť „úväzok“ učiteľa, ale na malých je obrovský. Z tohto dôvodu viacerí riadiaci pracovníci riešia vzniknutú situáciu nekvalifikovaným vyučovaním výchovných predmetov, pričom učiteľom s inou aprobáciou buď dopĺňajú základný rozsah vyučovacej povinnosti, alebo im umožňujú získať nadčasovú prácu. V dôsledku uvedených skutočností sa kvalifikovaní učitelia výchovných predmetov stávajú hendikepovanými. Prax dokazuje, že riadiaci pracovníci dávajú prednosť nekvalifikovanému vyučovaniu. Natíska sa otázka opodstatnenia prípravy budúcich pedagógov VŠ pre potreby praxe. Buď budú vysoké školy produkovať kvalifikovaných učiteľov výchov bez možnosti profesijného uplatnenia, alebo takto fungujúca tendencia bude viesť k výchove „negratných citových analfabetov“.

Ako pozitívum možno spomenúť v minulosti realizované rozšírené vyučovanie hudobnej výchovy na niekoľkých vybraných školách. Dosiahnuté výsledky boli spoločensky i odborne propagované, vedecky analyzované a spracované v odbornej literatúre. „Hudobné produkty týchto žiakov (otvorené hodiny, koncerty, školské, mimoškolské, súťažné hudobno-dramatické predstavenia a pod.) dodnes pozitívne rezonujú v rodičoch, učiteľoch i v samotných žiakoch. Školy (predovšetkým ich manažmenty) však väčšinou nedokázali udržať a rozvíjať ich tradíciu. Administratívny proces vytvorenia tried s RVHV bol v minulosti predsa len trochu zložitejší, avšak spoločenský záujem (rodičov, žiakov) i následná ústretovosť zainteresovaných inštitúcií vyznievali intenzívnejšie. V súčasnosti si môže škola vytvoriť vzdelávací program s vlastnou profiláciou administratívne pomerne jednoducho, náročnejšia oproti minulosti môže byť jeho realizácia.“ (Fridman L.: Hudobná edukácia a školské vzdelávacie programy, Pedagogické rozhľady č. 3, 2009)

Divergentnosť ponímania ŠKVP umožňuje rôznorodosť, špecifikáciu hudobnej oblasti a voliteľnosť kvalitatívnej úrovne a voľnosť hudobno-edukačných výstupov. Jeho koncepcnosť umožňuje tvorivú integráciu a systémové medzipredmetové vzťahy hudby a ostatných vzdelávacích oblastí.

Hudobne profilovaný ŠKVP musí okrem kvalitatívneho rozmeru využiť aj formy kvantitatívneho prístupu: rozšírenie počtu hodín, rozšírenie žiackych výstupných kompetencií, formulovanie náročnejších edukačných cieľov. Optimálne riešenie vidíme v prepojení mimotriednej a mimoškolskej edukácie hudby (spolupráca so ZUŠ, CVČ, s externými hudobnými súbormi a pod.) so ŠKVP. Výsledkom spomínaného prepojenia by mali byť konkrétne žiacke hudobné produkty (koncerty, prehliadky, súťaže a pod.). V kritériách hodnotenia takýchto výstupov by sme mali uprednostňovať kreativitu, inováciu, rast hudobných schopností a zručností, pozitívnu žiacku afektivitu (postoje, motivácie, zánietenie a pod.).

1.2 Tradícia verus inovácia na príklade kysuckého hudobného folklóru

Vychádzajúc z tézy, pokiaľ sa vyvíja národ, vyvíja sa aj folklór, musíme pripustiť i nové skutočnosti či fenomény, ktoré sa z historického hľadiska v našom pôvodnom folklóre nevyskytovali. Jedná sa o nový fenomén, determinovaný rôznymi skutočnosťami a okolnosťami (rozšírenie informačno-komunikačných technológií, akcelerácia technického vývoja, vplyv prvkov svetovej globalizácie ...).

Tieto skutočnosti akoby ostro kontrastovali so starými, archaickými tradíciami. Tento vývoj je len zdánlivo kontraproduktívny, no pri hlbšom skúmaní nachádzame v ňom určité logické výsledky. Nový jav (novátorstvo) si našiel svoje miesto aj vo folklóre. V kysuckom folklóre sa novátorstvo uplatňuje viacúrovňovo.

Hudobné nástroje:

- 1) Novátorstvo v používaní nových materiálov (prírodných i umelých),
- 2) Novátorstvo vo vzniku novotvarov – nových netradičných nástrojov,
- 3) Novátorstvo v organizácii hudobných telies a zoskupení.

Hudobná interpretácia:

- 1) Preberanie a začleňovanie do repertoáru interpretov a hudobných telies cudzie, inorodé prvky,
- 2) Vznik nového hudobného materiálu (hudobná tvorba a tvorivosť vychádzajúca z pôvodného hudobného myslenia a predstavivosti).

Je všeobecne známe, že oblasť Kysúc je z pohľadu pôvodných hudobných nástrojov dominantou aerofónov. Sú to najmä hranové bezdierové píšťaly rôznej dĺžky a typov (rífová píšťala, rôzne druhy koncových píšťal). V minulosti tradičným materiálom na výrobu týchto nástrojov bolo zväčša lieskové drevo (*Corylus avellana*) alebo smrekové drevo (*Picea excelsa*). Spôsob opracovania bol veľmi jednoduchý, ba priam primitívny. Aj počet technických nástrojov na výrobu bol obmedzený len na niekoľko kusov. Lieskový konár o priemere $\phi = 4 - 5$ cm (zväčša rovný, prípadne mierne ohnutý) výrobca odreže buď pílkou alebo nožom na požadovanú dĺžku. Vhodne dlhý omlád (kmeň alebo haluz) sa odreže „na dosiaž“ (vzdialenosť od zvislej osi tela po dlaň upaženej ruky) dospelého chlapa v období miazgy. Získané drevo sa zbaví kôry a upraví do požadovaného kónického tvaru. Vo vzdialenosti 8 – 10 cm od hrubšieho konca vyreže výrobca nožom po obvode dreva prstencový zárez do hĺbky cca 0,8 – 1,2 cm. Celý konár sa priečne po celej dĺžke rozštípi. Vzniknú dve identické polovice budúcej píšťaly. Vnútorňá časť oboch polovic sa od miesta zárezu prstenca vylúpne, takže

vzniknú dva symetrické žľaby – budúci korpus píšťaly. Je zrejmé, že vnútorná svetlosť týchto polovic nie je hladká, treba ju zvnútra upraviť pomocou nožika (škobl'e) tak, aby steny dosahovali hrúbku 0,3 – 0,5 cm. Po vyhladení a opracovaní vnútorných stien nástroja sa obe polovice spoja, prípadne zlepie živicom z ihličnatých stromov. Celé telo píšťaly sa ovinie čerešňovou kôrou (cortex Cerasi avium), prípadne lykom.

Následne výrobca pristúpi k výrobe tónotvorného zariadenia, t.j. hrany a vzduchovej štrbiny. Je nutné podotknúť, že tvar hrany mal tri rôzne modifikácie:

- 1) polokrúhla z vonku aj z vnútra, rešpektujúca vnútornú svetlosť píšťaly,
- 2) z vonku rovná a z vnútra polokrúhla, taktiež rešpektujúca vnútornú svetlosť,
- 3) rovná z vonku i z vnútra.

Tvar hrany, precíznosť jej vypracovania, hladkosť vnútorných stien píšťaly, majú dôležitú úlohu pri tvorbe a farbe tónu budúceho nástroja. Pri prvých dvoch typoch hrán majú píšťaly mierne sipľavý tón. Ďalším krokom pri ozvučovaní nástroja je výroba priústneho kolíka a vzduchovej štrbiny. Priústny kolík sa taktiež vyrába z lieskového dreva tak, aby čo najpresnejšie kopíroval vnútornú svetlosť píšťaly od hrubšieho konca po hranu. Vzduchová štrbina slúži na nasmerovanie vzduchu, ktorý hráč fúka do nástroja na hranu. Treba podotknúť, že takéto píšťaly sa vyrábali z mokrého dreva v období vegetačného rastu (od začiatku mája do polovice júla), takže podliehali procesu schnutia, čo znižovalo ich spoľahlivosť pri interpretácii. Stávalo sa, že hráč musel ponoriť píšťalu do vody, aby „napučala“. V snahe zlepšenia kvality zvuku a spoľahlivosti nástroja sa čoraz častejšie objavujú inštrumenty „vŕtané“, zhotovované zo suchého, väčšinou bazového dreva (*Sambucus nigra*). Tento materiál sa pomerne ľahko opracúva, lebo bazové drevo má vo vnútri mäkkú dužinu, čo umožňuje jednoduché vŕtanie, aj hladkosť vnútorných stien sa so „žľabčenými“ píšťalami nedá porovnať. Tón takýchto nástrojov je prieraznejší, silnejší, čistejší a plnší. Stále si však zachováva svoju charakteristickú a prirodzenú „drevenú“ farbu tónu. S rozšírením nových syntetických materiálov (novoduru, polypropylénu, akrylátového skla a podobných), niektorí výrobcovia začali na výrobu píšťal používať tieto materiály. Tieto novodobé aerofóny stratili svoju charakteristickú a nezameniteľnú farbu tónu, znejú jasne, prenikavo, no „plechovo“. Ich prednosťou je spoľahlivosť, nakoľko nepodliehajú vlhkosti.

Novátorstvo vo vzniku nových netradičných nástrojov

Aj dnešná doba prináša zrod nových nástrojov, treba však podotknúť, že konštrukčne vychádzajú zo starých, rokmi overených inštrumentov. Ako príklad uvidíme inštrumentálne zoskupenie troch až šiestich píšťal, tzv. terchovká muzička. Je to súbor netradičných píšťal, ktoré sa svojimi intonačnými možnosťami snažia priblížiť tradičnému zoskupeniu terchovskej „trojky“: prim, kontra a basička. Základná zostava v píšťalovej verzii obdobne pozostáva z totožného nástrojového zoskupenia. Prim predstavuje koncová píšťala v ladení d1. Pretože počet tónov, ktoré koncovka dokáže zahrať, je obmedzený, zvyknú sa k tomuto prvému hlasu pridávať dve 6 – dierkové valaské píšťaly v ladení d1 a d2. Takáto variabilita v prime dáva možnosť tvorby druhého hlasu – sekundu. Kontru nahrádzajú dve netradičné píšťaly, do ktorých sa fúka naraz. Prvá z nich je v základnom ladení cis1 s jedným hmatovým otvorom d1. Druhá píšťala je v základnom ladení e1 s jedným hmatovým otvorom fis1. Pri súčasnom fúkaní do oboch píšťal v základnej polohe sa naraz ozývajú tóny d1 - fis1 (pri otvorených hmatových otvoroch) a cis1 - e1 (pri zatvorených hmatových otvoroch). Prefukovaním a kombináciou otvorených a zatvorených hmatových otvorov sa ozývajú ďalšie alikvotné tóny, čím sa nahrádza harmonická funkcia violovej alebo husľovej kontry. Terchovskú dvojstrunovú basičku nahrádza jedna basová píšťala v základnom ladení A. Má dva hmatové otvory, ktoré keď sú otvorené, ozve sa d. Prefukovaním a kombináciou uzatvárania hmatových otvorov sa dá dosiahnuť ustálený basový sprievod d - A, d -

e, A - cis - d. Takéto nástroje sú pomerne ľahko ovládateľné a poskytujú široké možnosti variability, čo sa dá ľahko využiť i vo vyučovacom procese.

Novátorstvo v organizácii hudobných zoskupení

Relatívne nízka cena a dostupnosť rôznych elektronických nástrojov poznamenala aj nové „folklórne“ zoskupenia na Kysuciach. Ich repertoár nie je pôvodný, často preberajú české a moravské piesne valčíkového a polkového tempa. Nezriedka dochádza ku kombinácii heligónok s rôznymi syntetizérmi. Repertoár takýchto skupín sa mnohokrát pohybuje na hranici gýču. Je zarážajúce, že v podvedomí mnohých ľudí sa takýto „folklór“ pertraktuje ako náš pôvodný „ľudový“. Tento nelichotivý fakt ostro hraničí so skutočnosťou, že na Kysuciach ešte dodnes žijú skutoční nositelia tradícií. Ako príklad možno uviesť pani Máriu Palúchovú z Dunajova, z osady u Palúchov (1922 - 2009). Táto insitná umelkyňa bola nielen zberateľkou kysuckých piesní, výrobkyňou nástrojov, organizátorkou rôznych folklórnych podujatí, ale v duchu tradičných melódii si vymýšľala - komponovala nové piesne. Tieto často spievala na rôznych vystúpeniach. Právom ju teda možno považovať za studnicu, nositeľku ľudových tradícií.

2 ZÁVER

Aj keď región Kysuce z hľadiska hudobného folklóru patrí medzi najkrajšie regióny, zároveň treba jedným dychom povedať, že práve v tomto regióne sa vyskytuje mimoriadne veľa rôznych negatívnych globalizačných prvkov. Je to podmienené teritoriálnou blízkosťou Čiech a Moravy, výskytom novodobých nástrojov najmä heligónky, ktorá zohrala na clom Slovensku obrovskú retardačnú funkciu – potlačila (až do zániku) pôvodný inštrumentár a často nihilizovala aj pôvodný repertoár. Interpretácia takýchto piesní v týchto zoskupeniach často hraničí s gýčom a deformuje „ľudový vkus“. Zabúdame na pôvodné originálne a stavíme do popredia cudzie inorodé prvky. Len čas ukáže, a v tomto vidím nezastupiteľnú úlohu osobnosti učiteľa hudobnej výchovy, či sa vrátíme k pôvodným hodnotám a zachováme ich pre budúce generácie.

Použitá literatúra

1. ELSCHEK, O.: *Štýlové vrstvy a štýlové typy slovenskej ľudovej nástrojovej hudby*. In: Musicologica Slovaca X. Bratislava, 1985, s. 7 - 46
2. FRIDMAN, L.: *Hudobná edukácia a školské vzdelávacie programy*. In: Pedagogické rozhľady 3/2009, 2009, s. 14-16
3. GARAJ, B. - KUŽMA, P.: *Tradičné ľudové hudobné nástroje a inštrumentálne zoskupenia na Slovensku a na Kysuciach*. Čadca: Kysucké kultúrne stredisko, 2008, 15 s. ISBN 978-80-85150-01-8
4. HLÔŠKOVÁ, H.: *Folklór a folklorizmus (K terminológii a koncepciám v aktuálnom diskurze)*. In: Etnologické rozpravy 1/2005, 2005, s. 16-25
5. KRESÁNEK, J.: *Slovenská ľudová pieseň zo stanoviska hudobného*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1951, 296 s.
6. LENG, L.: *Slovenské ľudové hudobné nástroje*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV, 1967, 301 s.
7. LENG, L.: *Slovenský hudobný folklór*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1961, 176 s.
8. TUREK, I.: *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC, 2005, 354 s. ISBN 80-8052-230-8

Kontaktné údaje

PaedDr. Roman Bienik, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta humanitných vied, Katedra hudby

Univerzitná 1, 010 26 Žilina

Tel: 00421 903 842 744, email: roman.bienik@mail.com

LIDOVÁ KULTURA A LIDOVÁ PÍSEŇ JAKO „FENOMÉN“ V PROMĚNÁCH DOBY

FOLK CULTURE AND FOLK SONG AS A “PHENOMENOM” CHANGING IN THE TIMES

Jan Chumchal

Abstrakt

Příspěvek nastiňuje vývoj zájmu o tradiční lidovou kulturu a lidovou píseň v různých etapách 18. – 21. století. Zaměřuje se na vývoj lidové kultury (primárně lidové písně), folkloru a folklorismu v kontextu Čech, Moravy a Slezska, přičemž ve větší míře akcentuje region moravský.

Klíčová slova: *lidová kultura, lidová píseň, folklor, sběratelé, festivaly*

Abstract

The article outlines the development of interest in traditional folk culture and folk song in various stages of the 18th - 21st century. It focuses on the development of folk culture (primarily of folk songs), folklore and folklorism in the context of Bohemia, Moravia and Silesia, placing more emphasis on the Moravian region.

Key words: *folk culture, folk song, folklore, collectors, festivals*

ÚVOD

Regiony Morava a Slezsko patří k oblastem, kde si obyvatelstvo nejdéle zachovalo tradiční projevy lidové kultury, a to se promítlo také do pozdějšího vývoje folkloru a folklorismu.

Práce nejprve charakterizuje lidovou píseň s jejími hlavními rysy, jakožto jednu ze součástí hudebního folkloru. Následně postupně v jednotlivých kapitolách popisuje počátky zájmu o uchovávání lidových tradic s důrazem na sběratelství písňového materiálu, nastiňuje počátky zájmu o folklor a jeho postupné proměny do folklorismu. Poslední část je věnována novátorským přístupům k tradiční lidové písni.

1 LIDOVÁ PÍSEŇ

Pojem „lidová píseň“ se objevuje v 70. letech 18. století a vznikl překladem německého termínu *Volkslied*, který nahradil do té doby používaný pojem „národní píseň“¹, jenž se následně začal používat pro označení písňových projevů s vlasteneckým obsahem.²

Najít obecně platnou definici pro lidovou píseň se pokoušela většina sběratelů a odborníků, kteří si více či méně uvědomovali problematičnost takovéto definice. Lidová píseň totiž zahrnuje široké spektrum jevů, které je potřeba vzít v potaz. Představuje tak složitou problematiku, jež někteří sběratelé zúžili například na malou folklorní oblast, zaměřovali se pouze na text, nápěv, různě vykládali pojmy kolektivnost a anonymita nebo špatně nakládali s označením lidu³ jako nositele lidové kultury. Aby bylo možné obecně definovat lidovou píseň, je zapotřebí brát zřetel na společenský a kulturní vývoj v různých částech Čech,

¹ Případně označována také jako „prostonárodní píseň“.

² PECHÁČEK, Stanislav. *Lidová píseň a sborová tvorba*. Praha: Karolinum, 2010, s. 17. ISBN 978-80-246-1830-2.

³ Význam pojmů lid a lidový se v historii proměňoval.

Moravy a Slezska. Teoretikové tak často přicházeli na to, o jak široký, obsáhlý a mnohoznačný pojem se jedná, a postupně se začali obecným definicím vyhýbat.⁴ Autoři zabývající se problematikou lidové písně se ve svých publikacích, sbírkách lidových písní, odborných nebo popularizačních článcích shodují na jejich základních charakteristických rysech. Tradičně za základní charakteristické rysy je u lidové písně považována anonymita autora, kolektivnost⁵ a její ústní tradování.⁶ Ke stěžejním charakteristickým rysům lidové písně patří také její variabilita, která připomíná živý organismus, neustále se vyvíjí a proměňuje, a to do té doby, než je notována nebo zapsána.⁷ Proměnlivostí vznikají různé varianty lišící se po stránce textové, melodické, rytmické tempové, také dochází k prolínání různých písní v jednu, kdy každá interpretace se stává originální. Její jedinečnost je také v tom, že zachycuje dobové události, projevují se v ní různé osudy lidí, jejich citění a vnímání.⁸

2 POČÁTKY ZÁJMU O ZACHOVÁNÍ LIDOVÝCH TRADIC A SBĚRATELSTVÍ LIDOVÝCH PÍSNÍ

Prvotní impuls sbírat a schraňovat lidové písně vychází ze společensko-kulturního vývoje. Obyvatelé měst se postupně vzdalovali původnímu venkovskému způsobu života, což mělo za následek úpadek ústně tradovaných slovesných a hudebních projevů. Proto vznikla u městské inteligence potřeba tyto projevy písemně zaznamenávat tak, aby nedošlo k jejich úplnému vymizení.

Významnou úlohu v tomto směru sehrávají myšlenky Johanna Gottfrieda Herdera (1744-1803), který považoval lidovou kulturu, včetně lidové písně, za důležitou součást moderního národa. Jeho názory oslovily i v centru rakouské monarchie. V roce 1819 vídeňská Společnost přátel hudby vydala nařízení úřadu nejvyššího kancléře o sběru textů, nápěvů lidových písní a tanců ve všech zemích říše.⁹ Sběratelskou akci¹⁰ prvotně realizovali úředníci krajských hejtmanství za pomoci učitelů a kněží a jejím výsledkem bylo přibližně 3500 sesbíraných písní, tanců a zápisů instrumentální hudby, sběr byl dokončen v roce 1823. Guberniální sběratelskou akci zmiňuje v předmluvě své sbírky „Moravské národní písně v nově nasbírané“ také František Bartoš.¹¹ Vzniklo celkem sedm sbírek, k nejvýznamnějším patří takzvaný Kolovratský rukopis, který sestavil Friedrich Dionysios Weber.

Sbírky představují dostačující pramen¹² k poznání dobového stavu lidové písně a produkce v jejím originálním prostředí.¹³

Na moravském území reprezentuje první sběratelské aktivity sbírka textů a lidových písní

⁴ ROKYTA, Jan, Luděk ZENKL a Ivo STOLARÍK. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1990, s 5-6. ISBN 80-85029-13-8.

⁵ V tomto slova smyslu se kolektivnost projevuje cenzurou lidu, který píseň přijme za svou nebo zapomene.

⁶ Například Otakar Hostinský považuje fixování lidových výtvorů prostřednictvím ústního tradování za projev folklornosti, avšak stanovuje, že se o folklorním projevu se dá hovořit pouze v případě, kdy je přejímán alespoň po tři generace.

⁷ Ve chvíli, kdy je lidová píseň notována, stagnuje, ale to pouze po dobu její performance. Každé další znění lidové písně je originální a nezaměnitelné.

⁸ ROKYTA, Jan, Luděk ZENKL a Ivo STOLARÍK. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1990, s 6-7. ISBN 80-85029-13-8.

⁹ Vídeňská vláda tuto akci pojala jako demonstraci pozitivního vztahu k národům patřící k rakouské monarchii a jako snahu omezit národně emancipační aktivity.

¹⁰ Akce nazývaná také jako guberniální.

¹¹ BARTOŠ, František a Leoš JANÁČEK. *Národní písně moravské v nově nasbírané*. Praha: Nákladem české akademie císaře Josefa pro vědy, slovesnosti a umění, 1901.

¹² Oproti individuálním sbírkám obsahují objektivní záznamy všech typů písní, které reprezentují v té době mezi lidmi ústně tradovaný repertoár lidových písní.

¹³ PECHÁČEK, Stanislav. *Lidová píseň a sborová tvorba*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1830-2. s. 20-21.

Múza moravská¹⁴ Josefa Heřmana Galaše z roku 1813. Postupné probouzení zájmu o lidovou píseň se datuje od 20. let 19. století a v jeho čele stáli především literáti jako Josef Jungmann, František Ladislav Čelakovský a Pavel Josef Šafařík, jejich sběratelské aktivity se ale soustředily primárně na textovou složku.¹⁵ Většina sbírek 19. století byla negativně ovlivněna kritérii estetické selekce, to znamená, že konečný obsah sbírek musel odpovídat dobové morálce a estetickému vkusu, také z toho důvodu se stalo sbírání lidových písní téměř vlasteneckým programem. Například u tehdejší inteligence, převážně z řad venkovských učitelů, se projevují snahy o zaznamenání lidového kulturního dědictví a tím zachování hodnot tradičního českého venkovského života.

Na přelomu první a druhé poloviny 19. století dosahují obrozenecké sběratelské aktivity svého vrcholu, a to především zásluhou Karla Jaromíra Erbena a Františka Sušila. Karel Jaromír Erben vydával své sbírky postupně, první obsáhlá sbírka „Písně národní v Čechách“, vydávána mezi lety 1841–1845 obsahuje tři svazky. Konečná podoba sbírky „Prostonárodní české písně a říkadla“ K. J. Erbena se objevuje v roce 1864. Sbírkou obsahuje na 2200 písňových a folklorních textů.¹⁶ Za pomoci Jana Pavla Martinovského doplnil sbírku v roce 1862 o přílohu s původními nápěvy 800 prostonárodních českých písní.

František Sušil byl aktivním hudebníkem, nečinilo mu tedy obtíže zaznamenávat jak texty lidových písní, tak i jejich nápěvy. Své sběratelské aktivity zaměřoval na různé části Moravy. První sbírku „Moravské národní písně“ vydal v roce 1835, o pět let později následuje druhá sbírka „Moravské národní písně“. Nápěvy lidových písní vydal Sušil k oběma sbírkám ve zvláštních svazcích. Na zmíněných sbírkách se podílelo také několik Sušilových spolupracovníků,¹⁷ ale při práci na svém vrcholném sběratelském počínu se spoléhal sám na sebe. Jedná se o sbírku „Moravské národní písně s nápěvy do textu vřaděnými“, která vycházela v rozmezí let 1853–1860, a svým významem se vyrovná sbírkám Karla Jaromíra Erbena.¹⁸

Sbírkou „Nové národní písně s nápěvy do textu vřaděnými“ vydal František Bartoš v roce 1882 a pojal ji jako doplněk Sušilovy sbírky. František Bartoš navazuje svými sběratelskými aktivitami právě na F. Sušila. Svou druhou sbírku „Moravské národní písně nově nasbírané“, kde mu s hudebním zápisem pomáhal Leoš Janáček, vydal v roce 1889. Stejný název nese sbírka vydaná o dvanáct let později a obsahuje na 2000 lidových písní ze všech oblastí Moravy a Slezska, k tomu je doplněna o Janáčkovy teoretické studie „O hudební stránce národních písní moravských.“¹⁹

Významně zasáhla do sběratelských aktivit a ovlivnila mnoho sběratelů osobnost Leoše Janáčka. Během svého života spolupracoval s mnoha regionálními sběrateli převážně na Moravě a jako jeden z prvních se začal zajímat o instrumentální hudbu a lidové tance. Za pomoci Lucie Bakešové a Františky Xavery Bělohávkové vydal v roce 1891 dva sešity národních tanců na Moravě a roku 1893 přidal třetí sešit, na němž spolupracoval sběratel Martin Zeman. Leoš Janáček opatroval často sbírky naukou o lidové písni a zabýval se převážně její hudební stránkou.

¹⁴ Celý název sbírky je *Múza moravská v patero odděleních*. Obsahuje duchovní, mravní, polní, občanské a starovlastenecké hanácké písně.

¹⁵ F. L. Čelakovský a P. J. Šafařík se aktivně věnovali vlastnímu sběru lidových písní.

¹⁶ Sbírkou obsahuje texty her, říkadel, rozpočítadel, hádanek, pořekadel, pranostik, zaříkadel či popisy obyčejů a zvyků. K. J. Erben sbírky seřadil tematicky „od kolébky do hrobu“.

¹⁷ Mezi důležité spolupracovníky patřil Cyprián Lelek, kterému se podařilo sesbírat 600 textů lidových, převážně v oblasti tehdejšího pruského Slezska mezi slovanským obyvatelstvem. Část těchto textů F. Sušil převzal do své sbírky a při pobytu na Lelkově farnosti opatřil tyto texty nápěvy.

¹⁸ PECHÁČEK, Stanislav. *Lidová píseň a sborová tvorba*. Praha: Karolinum, 2010, s. 25.-26. ISBN 978-80-246-1830-2.

¹⁹ BARTOŠ, František a Leoš JANÁČEK. *Národní písně moravské v nově nasbírané*. Praha: Nákladem české akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnosti a umění, 1901.

V nauce o lidové písni šlo Janáčkově především o estetickou autenticitu a přiznává lidové hudbě status umění. Podle Janáčka je lidová hudba výtvozem hudebního myšlení, které se od umělecké hudby liší obsahem hudebních forem a „skladatelským primitivismem“. Nositel lidové hudby nepotřebuje ke svému tvoření znát noty ani písmo. Lidový pěvec a hudebník dle Janáčka tvoří bez znalosti hudební teorie a při svém skládání pracuje s estetickou hodnotou tvarů.

Ve výběru písní do svých sbírek postupoval Leoš Janáček podle vlastních estetických kritérií.²⁰ Při určování krásy lidové písně přihlížel k obecně platným estetickým normám, které analyticky ověřoval nebo na základě kritické reflexe odmítl. Například lidové písně z Čech považoval za „úpadkové“. Tento postoj se projevil, když mu jeho spolupracovník sběratel Hynek Bín²¹ zaslal písně z hanákoslováckých Morkůvek, kde byly zastoupeny i písně ze sbírky „Prostonárodní písně a říkadla“ Karla Jaromíra Erbena. Vyjádřil se kriticky a „úpadkové“ písně do sbírky nezařadil. Mezi zásadní Janáčkovy pojednání o lidové písni patří stať „O sbírkách lidových písní“, kterou zveřejnil v roce 1892 a kde popsal a pojmenoval vlastnosti lidových písní, jímž přiznal umělecký charakter.²² Ve svých výkladech zastával stanovisko formalistické estetiky.²³ Z obecného pohledu patří Leoš Janáček k významným sběratelům lidových písní druhé poloviny 19. a začátku 20. století a svými teoretickými statěmi přispěl k základům nauky o lidové písni.

Podobně jako u sběratelské akce guberniální se v 70. letech 19. století objevuje druhá systematicky organizovaná sběratelská akce organizovaná literárním a řečnickým spolkem Slavia pod patronátem jazykovědce Jana Gebauera. Spolek následně vydal tři soubory písní, konkrétně „Národní písně“, „Koledy vánoční“ a „Kytice z národních písní slovanských“.

Sběratelé lidových písní se ve druhé polovině 19. století začali zaměřovat ve svých sběratelských aktivitách na určité národopisné regiony a tato tendence přetrvala až do 20. století. Vycházelo tak množství různých sbírek zaměřených na širší, ale také užší národopisné regiony. Mezi významné regionální sběratele lidových písní 20. století patří Jan Nepomuk Polášek a Arnošt Kubeša působící převážně ve valašském regionu. J. N. Polášek při své sběratelské činnosti spolupracoval také s L. Janáčkem, ale jeho hlavním spolupracovníkem byl prof. Arnošt Kubeša, se kterým vydali šestidílnou sbírku valašských lidových písní „Valašské písničky“. Soubor jejich sbírek se stal základním zdrojem lidových písní velkého počtu tanečních souborů písní a tanců a cimbálových muzik na Valašsku.

3 PROJEVY FOLKLORU A FOLKLORISMU V LIDOVÉ KULTUŘE A LIDOVÉ PÍSNI

Slovo folklor (Folk-Lore)²⁴ se objevuje poprvé 1846 a použil jej William John Thoms v časopise *Atheneum*, kde nazval stejně také svůj článek. Termín měl tehdy nahradit slovo starozitnosti, které bylo tehdy spojováno pro široké spektrum různých projevů souvisejících s minulostí. Články nesoucí tento název vycházely až do roku 1849 a W. J. Thoms tak jejich prostřednictvím položil základy dnešní folkloristiky. Ve člancích Thoms kladl důraz na sbírání a uchovávání jednotlivých projevů duchovní lidové kultury.²⁵

²⁰ V Janáčkových textech se vyskytují často kantovské, herbartovsko-durdíkovské výrazy krásný (estetický), zalíbení, vkus a jiné, čímž pojmenovával pozitivní reakce libosti vnímajícího subjektu tzn. i sebe sama.

²¹ Hynek Bín byl Janáčkovým žákem na učitelském ústavu a část Bínem sesbíraných písní Janáček zařadil do svých sbírek.

²² Lidové písně jsou dle L. Janáčka bohaté na melodické a harmonické modulace, mají rytmickou rozmanitost, určitou logiku hudební formy.

²³ JANÁČEK, Leoš. *Folkloristické dílo: studie, recenze, fejetony, zprávy* = *Das Folkloristische Werk : Studien, Rezensionen, Feuilletons und Berichte = Folkloric studies : essays, reviews, feuilletons and articles : (1886-1927)*. Brno: Editio Janáček, 2009. ISBN 978-80-904052-2-6.

²⁴ The Lore of the People v překladu znamená vše co lid ví nebo znalosti lidu.

²⁵ KRÍŽOVÁ, Alena, Martina PAVLICOVÁ a Miroslav VÁLKA. *Lidové tradice jako součást kulturního*

Přejímání prvků lidových tradic do masové kultury – tak chápali na počátku 20. století pojem folklorismus bratři Čapkové. Důležitým znakem folklorismu je přenášení lidových projevů na jeviště a festivalová pódia, a to z jejich původního prostředí vesnic nebo rodin. Vybrané prvky lidových tradic se tak oproti svému původnímu účelu dostávají uměle do jiného kontextu. První záznamy o předvádění lidových zvyků, písní, tanců a krojů pocházejí již ze 17. století. Pravděpodobně v nejstarším záznamu se píše, že v roce 1620 připravil zemský hejtman Ladislav Velen Žerotín vystoupení svých poddaných v krojích s lidovou muzikou „zimnímu“ českému králi markraběti Fridrichovi Falckému.²⁶

Teprve na konci 19. století začaly vznikat z podnětu intelektuálů organizované národopisné skupiny, které zvyky, písně a tance předváděly na slavnostech pořádaných zejména městy. Vrcholem národopisných aktivit byla Národopisná výstava českoslovanská v roce 1895 v rámci krajských výstav v mnoha moravských a českých městech. Z dnešního pohledu se Národopisná výstava českoslovanská stala významným mezníkem ve vývoji zájmu o lidové tradice. Během půlroku, kdy se výstava konala, proběhlo několik „oživených expozic“ odrážející vývoj nakládání s lidovými tradicemi a jejich dopad na širokou veřejnost. Zájem badatelů o lidovou kulturu se soustředil převážně na venkov, který byl jejím hlavním nositelem. Snaha zachytit co nejvíce archaických projevů z tradiční lidové kultury vycházela z rychlého vývoje měst pod vlivy industrializace.²⁷

Vztah k lidovým tradicím se odvíjel od společenských impulzů. V 19. století se v českém kontextu jednalo o touhu a prostředek k národnímu sebeurčení, později ke vzniku samostatné Československé republiky. Po jejím vzniku společnost prostřednictvím lidové kultury a lidové písně posilovala svou národní identitu a formovala národní kulturu. Lidová hudba byla prezentována také pomocí rozhlasového vysílání. Díky Karlu Vetterlovi²⁸ natáčeli v brněnském rozhlasu různí zpěváci a hudebníci, k nejznámějším patří například Jožka Severin nebo Brněnský slovácký krúžek. Stále více však představa o tradiční lidové kultuře splývala s rozvíjejícím se folklorismem, silícím v důsledku ustupujících projevů tradiční lidové kultury z každodenního života. Postupně rostoucí počet posluchačů²⁹ dokazuje vzrůstající zájem o lidovou píseň (lidová hudba spadala do kategorie tzv. populární hudby). Kromě rozhlasu se dalším médiem pro šíření lidové hudby stala gramofonová produkce a postupně rozvíjející se film. Ve filmu byla lidová kultura vyobrazována ve dvou rovinách, první jako dokument ukazující tradiční hodnoty lidové kultury a v druhé, kdy se pro prezentaci uplatňovala tzv. druhá existence folkloru – folklorismus. To lze vidět například ve filmu *Věčná píseň* z roku 1941, ve kterém účinkovala cimbálová muzika složená ze vzdělaných muzikantů. Masová média se podepsala na charakteru folklorismu, a to jak v chápání jeho příjemců, tak ve tvůrčí práci jeho nositelů.³⁰

Začátkem 20. století začaly vznikat různé spolky prezentující lidovou kulturu, populárním místem pro prezentaci se staly národopisné slavnosti, které položily základy dnešním folklorním festivalům. Po vzniku protektorátního zřízení nastal z důvodu různých nařízení postupný útlum ve veřejných folkloristických aktivitách a mnoho souborů a muzik čekalo na konec 2. světové války, aby jejich činnost mohla naplno propuknout. Konec první a začátek druhé poloviny se nesl v duchu rozrůstajícího se folklorního hnutí. Vznikaly soubory písní a tanců, cimbálové muziky, začaly se pořádat folklorní festivaly. Folklor byl politicky chápán

dědictví. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Etnologické studie, s. 167.-170. ISBN 978-80-210-8081-2.

²⁶ JANČÁŘ, Josef. *Etnografie na Moravě a ve Slezsku v limitech 20. století*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury, 2014, s. 58.-59. ISBN 978-80-87261-92-7.

²⁷ KRÍŽOVÁ, Alena, Martina PAVLICOVÁ a Miroslav VÁLKA. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Etnologické studie, s. 171.-175. ISBN 978-80-210-8081-2.

²⁸ Významný brněnský entomuzikolog a muzikolog.

²⁹ V roce 1924 bylo registrováno 220 tis. posluchačů v roce 1937 více než jeden a půl milionu.

³⁰ KRÍŽOVÁ, Alena, Martina PAVLICOVÁ a Miroslav VÁLKA. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Etnologické studie, s. 168.-171. ISBN 978-80-210-8081-2.

po roce 1948 jako kulturní hráz před západní buržoazií. Soubory písní a tanců začaly svůj písňový a taneční repertoár více prokomponovávat. Vznikaly nové choreografie tanců a aranže písní pro větší hudební uskupení. Také hudební vzdělání hudebníků se projevilo v prezentaci tradičního folkloru. Tyto choreografie a aranže měly za cíl přiblížit tradiční lidovou kulturu co největšímu spektru diváků a posluchačů. V profesionálním hudebním prostředí se objevuje Brněnský rozhlasový orchestr lidových nástrojů (BROLN) nebo vojenský umělecký soubor Jánošík.³¹

Devadesátá léta jsou charakteristická ústupem zájmu o lidové tradice. Byly rušeny pořady o folkloru v médiích. Zanikly některé soubory, mezi které patřil i BROLN (v roce 2005 znovu obnoven). Avšak přes prvotní útlum se folklorní hnutí začalo znovu stabilizovat a postupně i s tím spojený zájem veřejnosti.

4 NOVÉ PŘÍSTUPY K LIDOVÉ PÍSNI VE 20. A 21. STOLETÍ

Tradiční lidová hudba na konci čtyřicátých a začátkem padesátých let 20. století se začíná rozvíjet do nových směrů. Jedním z těchto směrů se stala takzvaná „nová tvorba“, která se dotkla také některých folklorních souborů a cimbálových muzik. Specifikum tohoto směru je poplatnost tehdejší vládnoucí politické ideologii. V repertoárech souborů písní a tanců se objevují například písně o traktoristech aj.

V šedesátých letech začal na Moravě narůstat zájem o zařazování lidové hudby do jiných žánrů, například Aleš Sigmund³² se snažil začlenit do bigbitu tradiční lidový nástroj cimbál. Dalším pokusem představit lidové písně v jiném aranžmá bylo v roce 1970 album TÝNOM, TÁNOM pražských a brněnských jazzmanů. Do širšího podvědomí veřejnosti se však dostávají v polovině sedmdesátých let písničkáři, například Jaroslav Hutka se svým albem Stůj, břízo zelená vydaným v roce 1975 nebo Petr Ulrych s divadelně-hudebním projektem Nikola Šuhaj Loupežník (1974). Petr Ulrych se následně ještě více upnul k lidové písni a založil skupinu Javory v nástrojovém obsazení kytara, housle, cimbál a kontrabas. Po dobu osmdesátých let se objevilo pár nahrávek začleňujících lidovou píseň do jiného žánru³³, ale největší pomyslný rozkvět nových hudebních experimentů s lidovou písni patří do devadesátých let 20. století.³⁴

Cimbálová muzika Hradišťan v čele s primášem Jiřím Pavlicou se odklání od čistého folklorismu a mezi její první „nefolklorní“ hudební projekt patří CD natočené v roce 1994 s folkrockovým písničkářem Vlastou Redlem a jeho kapelou AG Flek. K dalším hudebním počínům Jiřího Pavlice patří spolupráce s cimbalistkou a zpěvačkou Zuzanou Lapčíkovou³⁵ a jazzovým pianistou Emilem Viklickým, kde v albu Prší déšť (1993) snoubí moderní klasickou hudbu s jazzem. Jiří Pavlica se podílel na mnoha hudebních projektech, v nichž propojoval moravskou lidovou hudbu s hudbou jiných kultur, například spoluprací s japonským hudebníkem Yas-Kazem.³⁶

Významným moravským interpretem, který pěvecky i instrumentálně spojuje lidový základ

³¹ PLOCEK, Jiří. *Hudba středovýchodní Evropy*. Praha: Torst, 2003. Světem lidové hudby a world music, s. 24.-25. ISBN 80-7215-203-3.

³² Aleš Sigmund je český kytarista, hudební aranžér, textař a hudební skladatel. Jeho hudební nahrávky jsou převážně spojeny se skupinou Vulkán.

³³ Například nahrávky skupiny AG Flek nebo Poutníci.

³⁴ PLOCEK, Jiří. *Hudba středovýchodní Evropy*. Praha: Torst, 2003. Světem lidové hudby a world music, s. 53. 53-54. ISBN 80-7215-203-3.

³⁵ Zuzana Lapčíková se pohybuje mezi dvěma směry, a to folklorním souborem Včelaran a modernějším směrem, který má za výsledek CD Morava (2001), na kterém spolupracuje s jazzmany jako Emil Viklický, George Mráz a Billy Hart.

³⁶ PLOCEK, Jiří. *Hudba středovýchodní Evropy*. Praha: Torst, 2003. Světem lidové hudby a world music, s. 54. ISBN 80-7215-203-3.

s folkem a rockem je Vlasta Redl³⁷. Inspiraci v tradiční moravské lidové hudbě nachází také folkrocková kapela Fleret, která spolupracovala s lidovou zpěvačkou Jarmilou Šulákovou. Alternativním směrem se vydala zpěvačka Iva Bittová,³⁸ jenž se inspiruje nejen tradiční hudbou moravského regionu. Z folkových písničkářů se inspiruje lidovou poezií a písní také Tomáš Kočko a jeho Orchestr na CD *Horní chlupci* (1999). Folkové písničkářství s tradičními lidovými nástroji propojuje hudebník Dalibor Štrunc. Celorepublikovým fenoménem se stala kapela Čechomor³⁹ pracující s tradiční lidovou písní a jejími arážemi, fúzí do jiných žánrů.⁴⁰ Mezi nejnovější projekty netradičně zpracovávající lidovou píseň současnosti lze považovat hudební uskupení Ponk. Členové hudební skupiny nazvaly tento žánr jako postfolklor a v roce 2015 získali se svým albem cenu Anděl v kategorii World music.⁴¹

ZÁVĚR

Zájem o folklor, lidovou kulturu a lidovou píseň se v různých dějinných etapách 18. – 21. století proměňoval. Poprvé se větší zájem o lidové tradice projevuje jako součást pokusu o „potlačení“ sílicího tlaku národnostních zájmů jednotlivých zemí rakouského mocnářství. Následně se stává prostředkem obrozenců kupevňování národnostního vědomí prostřednictvím sběratelských aktivit a snahy zaznamenat lidové zvyky, které jsou pamětí národa a napomáhají jeho sebeurčení. Další sběratelské aktivity na konci první a ve druhé polovině 20. století jsou spojovány hlavně s rozvojem folkloristiky a postupně se rozmáhajícím folklorním hnutím.

Tendence prezentovat folklor široké veřejnosti dala vzniknout novému pojmu, konkrétně folklorismu. Tento termín vystihuje proces přenesení tradiční lidové kultury a její prvky z původního prostředí na pódia, kdy je nutné jednotlivé prvky začleňovat do větších upravených celků, ať jsou to aranže lidových písní nebo choreografie tanců. V počátcích byla snaha zachovat určitou autenticitu, ale s rozvojem masmédií, národopisných slavností a festivalů se folklorní veřejnost rozděluje na dva hlavní proudy. První proud by se dal nazvat tradičním, ten se snaží folklor prezentovat co nejvíce v autentické podobě. Druhý proud zachovává hlavní pilíře folkloru, ale i díky neutuchající potřebě ho co nejvíce přibližovat lidem, jednotlivé prvky upravuje. V současnosti se mezi folkloristy neustále vedou diskuse například o tom, do jaké míry je úprava lidové písně nebo tance autentická či nikoliv. Obecně lze říci, že vznik folklorních souborů a jiných spolků, zejména po druhé světové válce, dal lidem opět pocit národní hrdosti a lidová kultura se stala opět „fenoménem“.

Třetím směrem, ve kterém se projevuje zájem o práci s folklorním materiálem, konkrétně lidovou písní, jsou novátorské pokusy začlenit lidovou píseň do jiných hudebních žánrů. Zejména v devadesátých letech minulého století vzniká velké množství hudebních projektů, kterým se podařilo více či méně lidovou píseň jiným způsobem přiblížit širší veřejnosti a mladým lidem. Některým hudebním skupinám se podařilo dostat až na samotný vrchol oblíbenosti u široké veřejnosti, jiné zase oslovují menší okruhy posluchačů.

Příspěvek si neklade za cíl zahrnout veškerý vývoj, kterým zájem o lidovou píseň a lidovou kulturu prošel, ale snaží se tuto problematiku přiblížit a klade důraz na tři stěžejní etapy, kdy se lidová kultura a lidová píseň staly „fenoménem“

³⁷ Vlasta Redl je například autorem zlidovělé písně *Husličky*, kterou široká veřejnost často považuje za původně lidovou píseň.

³⁸ Společně s kytaristou a basistou vydala například CD *Bílé inferno* (1997).

³⁹ Zkratka Čechomor vychází z předchozího názvu kapely Českomoravská hudební společnost.

⁴⁰ PLOCEK, Jiří. *Hudba středovýchodní Evropy*. Praha: Torst, 2003. Světem lidové hudby a world music, s. 54.-56. ISBN 80-7215-203-3.

⁴¹ Ponktrio. [Http://ponktrio.cz/](http://ponktrio.cz/) [online]. [cit. 2017-01-15]. Dostupné z: <http://ponktrio.cz/>

Použitá literatura

1. PECHÁČEK, Stanislav. *Lidová píseň a sborová tvorba*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1830-2.
2. ROKYTA, Jan, Luděk ZENKL a Ivo STOLAŘÍK. *Jak zpívat lidové písně*. Ostrava: Krajské kulturní středisko, 1990. ISBN 80-85029-13-8.
3. BARTOŠ, František a Leoš JANÁČEK. *Národní písně moravské v nově nasbírané*. Praha: Nákladem české akademie císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnosti a umění, 1901.
4. JANÁČEK, Leoš. Folkloristické dílo: studie, recenze, fejetony, zprávy = Das Folkloristische Werk : Studien, Rezensionen, Feuilletons und Berichte = Folkloric studies : essays, reviews, feuilletons and articles : (1886-1927). Brno: Editio Janáček, 2009. ISBN 978-80-904052-2-6.
5. JANČÁŘ, Josef. *Etnografie na Moravě a ve Slezsku v limitech 20. století*. Strážnice: Národní ústav lidové kultury, 2014. ISBN 978-80-87261-92-7.
6. KRÍŽOVÁ, Alena, Martina PAVLICOVÁ a Miroslav VÁLKA. *Lidové tradice jako součást kulturního dědictví*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Etnologické studie. ISBN 978-80-210-8081-2.
7. PLOCEK, Jiří. *Hudba středovýchodní Evropy*. Praha: Torst, 2003. Světem lidové hudby a world music. ISBN 80-7215-203-3.

Kontaktní údaje

Mgr. Jan Chumchal

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta,

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské hory

Tel: 732 453 889

email: jan.chumchal@gmail.com

SEXUÁLNÍ VÝCHOVA V HISTORICKÝCH PROMĚNÁCH

SEXUAL EDUCATION IN THE HISTORICAL TRANSFORMATIONS

Tereza Kaláčková

Abstrakt

Sexuální výchova se v průběhu let značně proměňovala. Lišil se ne jen přístup k sexuální výchově, ale rovněž její pojetí. Příspěvek přináší stručný přehled o vývoji sexuální výchovy od počátku 20. století až po současnost. Zaměřuje se na jednotlivé koncepty sexuální výchovy a obsahově je přibližuje. Zmíníme např. pohlavní výchovu, výchovu k rodičovství a výchovu k manželství. Je zde rovněž nastíněna současná podoba sexuální výchovy v rámci českého školství a její zakotvení v kurikulárních dokumentech České republiky.

Klíčová slova: vzdělání, sexualita, výchova, pohlaví.

Abstract

Sexual education has changed considerably over the years. There was not only access to sexual education, but also its concept. The paper gives a brief overview of the development of sexual education from the beginning of the 20th century to the present. It focuses on individual concepts of sexual education and brings them closer to the content. Let us mention, for example, sexual education, parenting and marriage education. It also outlines the current form of sexual education within Czech education and its introduction into the curriculum documents of the Czech Republic.

Key words: education, sexuality, education, sex.

1 SEXUÁLNÍ VÝCHOVA

Definice sexuální výchovy není zcela jednoznačná a existuje jich více. Uveďme si alespoň tu od Smolíkové (1997): „*Sexuální výchova je výchovou k partnerství, manželství a rodičovství v tom smyslu, že je především výchovou prosociální (výchova k sociálním vztahům, k vztahům mezi lidmi), založenou na citlivosti, úctě a odpovědnosti ve vztahu k druhým lidem. Mezi pojmy sexuální výchova a sexuální poučení vidíme veliký rozdíl. Poučení je samo o sobě jen jednou malou, i když důležitou částí komplexní sexuální výchovy, v níž jde o víc – o to vnést do života dítěte kladné hodnotové hledisko.*“

1.1 Proměny sexuální výchovy v historii

K první veřejné prezentaci ucelené koncepce sexuální výchovy došlo ke konci 18. století, kdy lidská sexualita přestávala postupně být tabuizovaným tématem. Samotné základní kameny sexuální výchovy nalezneme až v 19. století a jejími tvůrci byli A. H. Forel a H. H. Ellis. I když první sexuální výchova existovala již dříve, její vývoj koncepčního začleňování je úzce spjat s tvorbou nových koncepcí ve školách, ke kterým docházelo především od 60. let 20. století. V české škole se v období po první světové válce setkáváme s tzv. výchovou pohlavní. Žáci s ní měli být obeznámeni zhruba před 12. rokem života, jelikož právě v tomto období dochází k postupnému rozvoji sexuálního pudu. Výchova pohlavní se obsahově věnovala anatomickým rozdílům mezi mužem a ženou, správné intimní hygieně a popisu pohlavního ústrojí obou pohlaví. Přednášejícími nebyli učitelé, ale

především lékaři. Učitel měl právo s dětmi hovořit pouze individuálně a to jen v případě, že měly v sexuálních otázkách zmatek, něco jim nebylo jasné (Rašková, 2008).

Ve 20. a 30. letech 20. století se hromadné vyučování sexuální výchovy ve škole nepovažovalo za vhodné, ideálním místem byla rodina. S uvědomělostí nutnosti sexuální výchovy se setkáváme již v tomto období. Pokud by totiž děti nebyly informovány o sexualitě, pak by nejružnější poznatky mohly získávat nevhodnou cestou. Objevovaly se také názory o nedostatečných odborných znalostech rodičů a z toho plynoucí potřeby vnést do pohlavní výchovy potřebnou dávku erudovanosti. V USA převládal v tomto období obdobný postoj k sexuální výchově. Převládala tam křesťanská tradice, což znamenalo, že sexuální aktivita byla přípustná až po svatbě. Jak uvádí Uzel (2007), ještě na konci čtyřicátých let 20. století byl kladen velký důraz na panenství ženy před vstupem do manželství a u mužů se naopak cenily načerpané předmanželské zkušenosti. Navzdory tomu ovšem v 50. letech většina států Evropy nesouhlasila s jejím zavedením do vzdělávacího systému. K tomuto kroku došlo až během 60. let 20. století. Například v Německu se první plánovaná sexuální výchova objevuje od roku 1962. V roce 1960 došlo k vydání pokynu Ministerstva školství a kultury pro ředitele devítiletých základních škol, aby do výchovných plánů bylo zahrnuto „konkrétní opatření k zesílení výchovy mládeže k rodičovství v rámci komplexního výchovného působení školy“ (Uzel 2007).

V následujících letech se měnil jak název, tak náplň tohoto předmětu. Definice sexuální výchovy byla a stále je diskutabilní veličinou. Výrazný mezník pro české školství představoval rok 1960, kdy došlo k začlenění výchovy k rodičovství do základních škol na popud Věstníku ministerstva školství. Ačkoliv se nejednalo o přímé zařazení sexuální výchovy do osnov základního vzdělávání, byla ona „osvěta“ zajištěna různými besedami a přednáškami s lékaři a zdravotníky pro děti i rodiče. V roce 1960 došlo k vydání pokynu Ministerstva školství a kultury pro ředitele devítiletých základních škol, aby do výchovných plánů bylo zahrnuto „konkrétní opatření k zesílení výchovy mládeže k rodičovství v rámci komplexního výchovného působení školy“ (Věstník min. školství č. 15, 20. 5. 1960). Od 70. let 20. století narůstaly snahy o zařazení výchovy k rodičovství přímo do školních osnov, a to pro všechny stupně škol, tedy i pro školu primární. Kromě výše zmíněných témat se měl klást důraz také na výchovu k rodičovství, přípravu na život v manželství atd. I přestože pro realizaci výchovy k rodičovství existovala metodika i tematické okruhy, prozatím nebyla v konkrétní podobě realizována (Rašková, 2008, Thomas, 1970, Uzel, 2007, Weeks, 1991).

Jak vidíme, sexuální výchova prošla skutečně dlouhým historickým vývojem. Výchova k zodpovědnému rodičovství a partnerství dominovala v 60. a 70. letech, v 80. letech pak rodinná výchova, do níž se postupně začleňovala sexuální výchova. Zaměříme-li se na pojetí rodinné výchovy v historickém kontextu, pak zjistíme, že nejdříve se nazývala výchovou pohlavní, dále sexuální výchovou, výchovou k partnerství, výchovou k manželství a rodičovství a rodinnou výchovou. K lepšímu porozumění jednotlivých označení je zde jejich stručná charakteristika. Pohlavní výchova převládala zejména v prvorepublikovém období, její cíle představovala regulace pohlavního pudu, aby nedošlo k jeho předčasnému projevení, dále pohlavní poučení. Pohlavní výchova tedy seznamovala žáky s biologickými rozdíly mezi mužem a ženou, anatomií a fyziologií pohlavních orgánů a intimní hygienou. Definice sexuální výchovy (pohlavní výchovy) z roku 1998 je nakloněna psychologizujícímu směru: „*Sexuální výchova – též pohlavní výchova. Výchova směřující k získání návyků, dovedností, znalostí, hodnot, norem a postojů v oblasti fyzických vztahů mezi mužem a ženou.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 220, Janiš, 2008).

Negativní sexuální výchovou bývá označováno období pohlavní výchovy, jelikož docházelo k významné redukci informací a zaměření pouze na oblast biologickou a medicínskou. Výchova k partnerství se pak snažila vychovat jedince schopné navázat vztah založený na

hlubokém citu. Jednotlivé fáze vztahu by měly probíhat zcela přirozeně – od poznání, přes kamarádský, přátelský vztah, až k prvním intimním kontaktům. Za více než žádoucí bylo požadováno překlenutí partnerského vztahu v rozumném časovém rozmezí do manželství. V současnosti však není ojedinělé mít letitý partnerský vztah bez směřování k sňatku (Janiš, 2008).

Vždyť i stále více dětí se rodí právě nesezdaným párům a ve vyspělých západních zemích se již od poloviny 60. let 20. století setkáváme s koncepcí partnerského soužití. Možnou příčinu této tendence můžeme spatřovat podle Kučery v „*růstu individualismu, prosazování emancipace žen, včetně jejich ekonomické nezávislosti, odmítání tradičních hodnot, zájem o zvýšení kvalifikace prostřednictvím studia na středních a vysokých školách, vliv nezaměstnanosti mladých, a tím i opatrnější rozhodování o sňatku a narození dítěte, v neposlední řadě pak i snaha dosáhnout poměrně vysoké životní úrovně, na jakou byli zvyklí v rodinách svých rodičů.*“ (Kučera, 2000, s. 13).

Se vzrůstající četností tohoto trendu musíme ovšem brát na zřetel také různé podoby vztahů a vývoj další situace. Musíme rozlišovat soužití partnerů od soužití partnerů na zkoušku s následným sňatkem, kde délka „pouhého“ soužití se bude pravděpodobně prodlužovat a zároveň stále početnější skupinou partnerských dvojic, kde alespoň jeden z nich bude mít za sebou negativní manželskou zkušenost. Cílem výchovy k partnerství a rodičovství tedy je směřování vztahu mezi dvěma partnery do vyšší úrovně, tedy do manželství (Janiš, 2008).

Dále následovala výchova k manželství, která uchopila sexuální výchovu velice široce a vnímala ji jako součást výchovy rodinné a také jako součást zdravého životního stylu. Nyní se dostáváme k výchově k rodičovství, kterou můžeme definovat jako „*cílevědomou výchovu za účelem naplnění přirozené reprodukční funkce úplné rodiny*“ (Janiš, 2008, s. 16). Jednoduše můžeme říct, že výchova k rodičovství chtěla připravit teenagery na budoucí převzetí rodičovských rolí. Rodinná výchova se zase zaměřovala na rodinu jako hlavní prvek společnosti a zabývala se jejími funkcemi, posláním a také samotnou podstatou. Je nutné si uvědomit, že toto označení se používalo hned pro několik obsahů. Zprvč znamenalo samotnou výchovu v rámci určité konkrétní rodiny a zadruhé označení pro vyučovací předmět. V dnešním pojetí bychom mohli termín rodinná výchova chápat hned pěti způsoby. Jak uvádí Janiš (2008), je to rodinná výchova v nejužším slova smyslu, která je realizovaná v konkrétní rodině – jedná se o konkrétní výchovné působení určité rodiny. Dále pak výchova sledující přípravu dospívajících na převzetí některých rolí zastoupených v životě rodiny – jedná se o obecné pojetí výchovy, kde je kladen důraz na přípravu jedince pro vykonávání jednotlivých rolí v rodině, pozornost se také věnuje soužití mezi generacemi. Rodinná výchova může být také vnímána jako jeden z krajních typů v pojetí sexuální výchovy – zde chápeme rodinnou výchovu jako jednu z možných kategorií sexuální výchovy. V rodinné výchově jakožto krajních typech v pojetí sexuální výchovy rozlišujeme další čtyři pojetí. První představuje populační výchova – řeší otázky reprodukce společnosti (pohlavní výchova, výchova k odpovědnému rodičovství). Druhá je sexuální výchova – chápána v nejširším slova smyslu a jedná se o přípravu jedince na sexuální život, řeší mimo jiné např. prevenci sexuálně přenosných chorob, metody antikoncepce atd. Třetím pojetím je výchova k mezilidským vztahům a komunikaci – klade důraz na humánnější přístup opačných pohlaví ve vzájemných vztazích, v naší koncepci odpovídá tomuto pojetí výchova k partnerství a výchova k manželství. A poslední rodinná výchova – zde hovoříme o sexuální výchově ve velmi širokém pojetí a jejím cílem je seznámit žáky s budoucí manželskou a rodičovskou rolí (Uzel, 1998).

1.2 Současná podoba sexuální výchovy

V České republice, jak uvádí Šulová (2011), nalezneme tři koncepce sexuální výchovy. Tyto koncepce se liší přístupem k problematice sexuální výchovy, jedna klade důraz na medicínský

přístup, druhá na přístup pedagogický a třetí zdůrazňuje psychologický přístup. Medicínský přístup klade důraz na biologickou složku sexuality člověka. V pedagogické koncepci se vychází z holistického pojetí zdraví, což znamená pochopení vztahů mezi tělesným, duševním, duchovním a sociálním zdravím. Aktivní zde není pouze učitel, ale také žák. Představitelkou psychologického pojetí je Šulová, dle níž by během školního roku měla být dána žákům možnost mít čtyři dvouhodinová témata spadající do jejich povinné výuky (Šulová, 2011).

V současné době je v České republice systém kurikulárních dokumentů následující. Národní program vzdělávání společně s Rámcově vzdělávacími programy (RVP) představují státní úroveň v rámci tohoto systému. Národní program vzdělávání se zabývá vymezením počátečního vzdělávání jako celku a RVP přináší závazné rámce vzdělávání v jednotlivých etapách, tedy v předškolním, základním a středním vzdělávání. Existuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV), Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV) a ostatní RVP (Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání a případně další). Realizace vzdělávání na konkrétních školách je popsána v tzv. Školních vzdělávacích programech (ŠVP). Můžeme tedy říct, že v současné době máme dvojúrovňové kurikulum vzdělávání. V RVP ZV jsou blíže specifikovány klíčové kompetence a jejich dosažená úroveň u absolventů. Skládá se celkem z těchto vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a Doplnující vzdělávací obory (další cizí jazyk, etická výchova atd.).

Sexuální výchova je dnes zařazena do tematické oblasti Člověk a zdraví, konkrétně do vzdělávacího oboru výchova ke zdraví. Úkolem vzdělávací oblasti Člověk a zdraví je přinést žákům takové podněty, díky kterým budou moci ovlivňovat úroveň svého zdraví, ať už svým chováním, činnostmi apod. Žáci by si po absolvování této vzdělávací oblasti měli být vědomi hodnoty zdraví, smyslu prevence zdraví, měli by rovněž chápat, jak fatální mohou být nejrůznější nemoci či poškození zdraví. Žáci mají také získat a vytvořit si vlastní zdravý systém hodnot a postojů, naučit se zodpovědnosti za svoje zdraví, učit se reagovat a rozhodovat v situacích, které nějaký způsobem ohrožují zdraví. Důraz je kladen zejména na praktické dovednosti, které se cvičí díky častému využívání modelových situací.

V rámci samotného předmětu Výchova ke zdraví žáci získávají poznání o člověku v návaznosti na preventivní ochranu jeho zdraví. Žáci se učí své zdraví (psychické, fyzické i sociální) nejen chránit, ale také dále rozvíjet. A být za své zdraví plně odpovědní. Obsahově navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, jež je realizovaná na prvním stupni základního vzdělávání (RVP ZV, 2013). Dnes mezi očekávané výstupy sexuální výchovy patří respektování pravidel při soužití, odpovědný vztah k sobě, ke svému zdraví, k dospívání, na kultivované chování k opačnému pohlaví, přiměřené reakce na fyziologické změny v dospívání a také přijetí odpovědnosti za bezpečné sexuální chování. Do obsahové stránky učiva v současnosti patří problematika puberty, sexuálního dospívání a reprodukčního zdraví, ochrana před pohlavně přenosnými chorobami, metody antikoncepce, těhotenství a porod, vztahy (přátelství, láska, manželství, rodičovství...), bezpečného chování, sexuálního zneužívání, osobnostního rozvoje a hodnoty a podpory zdraví (RVP ZV, 2013).

2 ZÁVĚR

Jak vidíme, podoba sexuální výchovy se během jednoho století velice bouřlivě proměňovala a ani dnes nezůstává neměnná. Již na počátku minulého století byla patrná její důležitost a potřeba, což v sexuální výchově vnímáme napříč historií. Další společné termíny pro sexuální výchovu představuje také rodina a škola, jelikož obě veličiny jsou nenahraditelným a podstatným zdrojem informací. Z uvedeného přehledu vývoje sexuální výchovy rovněž můžeme říct, že se její podoba postupně vyvíjela od medicínského přístupu k pedagogickému a psychologickému. Postupně se tento pojem stál pojmem chápáným v širších souvislostech a obsahově se proto značně rozšířil. Dá se očekávat, že s vývojem společnosti a jedince, se bude v následujících letech sexuální výchova dále proměňovat.

Použitá literatura

1. JANIŠ, K. *Učební text k problematice rodinné výchovy a sexuální výchovy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 117 s. ISBN 978-80-7041-898-7.
2. KUČERA, M. Demografické chování mladých lidí v České republice, jeho sledování, v průzkumech, hodnocení reálné situace a vnější vlivy. In FIALOVÁ, L. HAMPLOVÁ, D., KUČERA, M., VYMĚTALOVÁ, S. *Představy mladých lidí o manželství a rodičovství*. Praha: SLON, 2000. 163 s. ISBN 80-85850-87-7.
3. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998, 328 s. ISBN 80-201-0008-3.
4. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2010)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s.
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, 147 s.
6. RAŠKOVÁ, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 190 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2077-6.
7. ŠULOVÁ, L. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. Praha: MAXDORF, 2011. 439 s. ISBN 978-80-7345-238-4.
8. THOMAS, Klaus. *Sexualerziehung: Grundlagen, Erfahrungen und Anleitungen für Ärzte, Päd. und Eltern*. 2. Aufl. Frankfurt am Main, 1970. 281 s. Bez ISBN.
9. UZEL, R. *Abeceda sexu: 69 erotických překvapení*. Praha: XYZ, 2007, 241 s. ISBN 978-8087021-77-4.
10. WEEKS, Jeffrey. *Sexuality*. Repr. London: Routledge, 1991. 127 s. Key Ideas. ISBN 0-415-03954-1.
11. UZEL, R. *Člověk je živočich sexuální*. 1. vyd. Opava: VADE MECUM, 1998. 111 s. ISBN 80-86041-18-2.

Kontaktní údaje

Mgr. Tereza Kaláčková
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta
Žižkovo nám 5, 771 40 Olomouc
Tel: 777 989 971
email: t.kalackova@seznam.cz

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

AKTUÁLNE OTÁZKY VYUŽÍVANIA IKT V PRAKTICKEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV HUDBY

ACTUAL ISSUES OF ICT IN MUSICAL TEACHER EDUCATION

Pavol Brezina

Abstrakt

Nové prostriedky IKT sa rozvíjajú rýchlym tempom a aj v hudobnom vzdelávaní je nutné neustále reagovať na tieto zmeny. Ide predovšetkým o voľbu správnych didaktických prostriedkov a ich vhodné využitie vo vzdelávacom procese. Článok poukazuje na potrebu aktivizácie a kreativizácie žiakov v hudobno-výchovnom procese a podáva aktuálne informácie o hudobných softvéroch, ktoré môžu byť na tento účel využité.

Kľúčové slová: IKT, kreativita, hudobná výchova

Abstract

New tools in ICT progress in very fast tempo also in music education and it is necessary to react on every change in this area. It is about right choice of education tools and its proper use in education. Aim of this paper is to point on activation and creativity needs in education process and brings actual information about music software that can be used in this process.

Key words: ICT, creativity, music education

1 SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Využívanie informačno-komunikačných technológií v každodennom živote väčšiny obyvateľov Európy sa stalo samozrejmosťou a počítač alebo mobilný telefón sa stali neodmysliteľnou súčasťou ich života. Trend informatizácie spoločnosti je v ostatných rokoch tak výrazný, že je ho možné označiť za novú etapu v ďalšom vývoji civilizácie. Podľa Medzinárodnej špecializovanej agentúry pre informačno-komunikačné technológie ITU je v roku 2015 na svete 3,2 miliárd užívateľov internetu, čo je približne 46% svetovej populácie.¹ Narastajúcu popularitu IKT je približne od prelomu tisícročí možné sledovať aj v oblasti vzdelávania a to na všetkých stupňoch od elementárneho až po vysokoškolský. Sprvu bolo nutné hovoriť o dostatočnom technickom vybavení škôl a vzdelávacích inštitúcií, neskôr sa k slovu dostáva aj obsahová náplň a vhodné využitie novej a modernej didaktickej techniky. Mimoriadne populárnym a azda najpoužívanším prostriedkom IKT sa stal počítač v súčinnosti s prezentačným softvérom MS Power-point, pričom špecializované programy stoja ešte stále v úzadí. Za ostatných pätnásť rokov sa uskutočnilo v rámci Európy niekoľko zaujímavých vzdelávacích projektov, ktoré sa snažili stereotypný spôsob prezentácie nahradiť inovatívnymi a tvorivými prístupmi. Za zmienku stojí napríklad Estónsky projekt *Open Air Classrooms* určený pre kategóriu žiakov vo veku 7 až 16 rokov. Sústreďuje sa na vyučovanie mimo priestoru štandardnej triedy a výučba prebieha na voľnom priestranstve v okolí školy. Žiaci majú k dispozícii okrem počítačového vybavenia aj iné špecifické prostriedky, prostredníctvom ktorých realizujú zadaný projekt. Cieľom tejto formy

¹ Kol. autorov. ICT facts & Figures, 2015

vyučovania je priblíženie preberaného učiva prostredníctvom priamej skúsenosti a stimulácia kreativity.² Ďalší zaujímavý projekt s názvom *Can We "See" the Sound?* bol realizovaný v Grécku v rokoch 2000 až 2005 a išlo o unikátne interdisciplinárne prepojenie hudby, fyziky a matematiky. Žiaci mali za úlohu realizovať zadaný projekt a jeho výstupom mohla byť napríklad aj výroba jednoduchého hudobného nástroja. Znova išlo o projekt, v ktorom dominoval dôraz na kreativitu.³ Na Slovensku neboli zatiaľ podobné aktivity na národnej úrovni realizované i keď sú všetky základné školy vybavené počítačmi a interaktívnymi tabuľami. Napriek tomu, že o pomerne kvalitnom technickom vybavení už dnes môže hovoriť aj každá vysoká škola či univerzita na Slovensku, v oblasti hudobného vzdelávania sa využívajú takmer výlučne klasické metódy a prostriedky. Toto vyhlásenie je možné prezentovať aj napriek skutočnosti, že doposiaľ nebol vykonaný rozsiahly prieskum v oblasti miery využívania IKT v hudobno-vzdelávacom procese. Ak by sa totiž IKT implementovalo do hudobno-vzdelávacieho procesu výraznejšie, vzrástol by predovšetkým dopyt po špecializovaných hudobných softvéroch lokalizovaných v slovenskom jazyku a špecifických zariadeniach ako napríklad zvukové karty, mikrofóny, digitálne klaviatúry. Napriek tomu mnoho inštitúcií deklaruje využívanie IKT v hudobnom vzdelávaní a s tým spojený inovatívny a tvorivý prístup k vyučovaniu. Pravda je skôr taká, že väčšinou ide o využívanie prezentačného programu, najčastejšie MS Power-Point. Jeho enormné využívanie je spôsobené faktom, že za jeho vývojom stojí tá istá spoločnosť, ktorá vytvára najpoužívanější operačný systém Windows. Dnes sú už všetky počítače typu PC dodávané s týmto systémom a súčasťou softvérového balíka je už bežne aj súbor textových a tabuľkových editorov MS Office, pod ktorým sa nachádza aj Power-Point. Užívateľ sa tak dostáva k softvérovému nástroju univerzálnej povahy a môže ho použiť v každej oblasti vzdelávania a všetkých tematických okruhoch, hudobné vzdelávanie nevynímajúc. Čo si ale pozornejší užívateľ operačného systému Windows a balíka MS Office všimne hneď, je absencia akéhokoľvek softvéru umožňujúceho prácu s hudobným materiálom (prehrávač zvukových záznamov nie je pre túto kategóriu relevantným). Ak si užívateľ potrebuje vytvoriť zvukový záznam a pracovať s ním, už je nútený vyhľadať a nainštalovať príslušný softvér od iného výrobcu. V tejto súvislosti nejde o kritiku operačného systému Windows, ale iba o upozornenie na jeden z problémov implementácie IKT do hudobného vzdelávania. Deklarovať, že vytváranie digitálnych prezentácií pre účely hudobného vzdelávania je formou počítačom podporovanej výučby neobstojí. Podobne neobstojí deklarácia počítačom podporovanej výučby ani v prípade prehrávania zvukových záznamov z počítača či premietania videozáznamu. Príčinou je nedostatočné porozumenie podstate využívania IKT v hudobnom vzdelávaní, podceňovanie tvorivosti na strane žiaka aj učiteľa a absencia podstaty vyučovacieho procesu – interakcie žiaka, učiteľa a učiva.

2 KREATIVITA A IKT VO VYUČOVACOM PROCESSE

Proces, ktorým je realizované vzdelávanie nazývame vyučovacím procesom. V základnej forme je definovaný vzájomnou interakciou troch základných zložiek – učiteľa, žiaka a učiva.⁴ IKT predstavuje ďalšiu zložku, ktorá významne ovplyvňuje kvalitu a charakter vyučovacieho procesu. Pochopenie funkcie IKT vo vyučovacom procese je preto základným predpokladom k efektívnemu a vhodnému využitiu týchto didaktických prostriedkov. Medzi najdôležitejšie

² ROMINA, C. et al. 2010. *Creative Learning and Innovative Teaching Final Report on the Study on Creativity and innovation in Education in the EU Member States*, s. 33

³ tamtiež, s.39

⁴ PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*, s. 66

funkcie IKT vo vyučovacom procese patria: motivačná, informatívna, inštrumentálna a názorná. Uplatňovanie týchto funkcií by malo viesť k jednoduchšiemu prechodu od teórie do praxe a mala by sa u žiakov zvýšiť efektívnosť nadobúdania vedomostí a zručností. Výber vhodných didaktických prostriedkov je preto kľúčovým. Ak si učiteľ zvolí najčastejšiu formu využívania IKT, ktorou je prezentácia informácií, obmedzuje sa iba na funkciu názornú, prípadne motivačnú. Prostredníctvom prezentácie sa žiak stáva pasívnym pozorovateľom a dochádza iba k minimálnej interakcii s učivom. Pre učiteľa je forma prezentácie často najjednoduchším riešením, ktoré si nevyžaduje náročný proces aktivizácie žiakov. Podobným príkladom je aj využívanie počítača na prehrávanie zvukových súborov. Bez aktivizácie žiakov ide znova iba o pasívnu formu prezentácie a absencie zásady trvácnosti. Zmena pasívnej formy vyučovania prostredníctvom IKT na aktívnu je hlavne v hudobnom vzdelávaní kľúčovou k dosiahnutiu žiadúcich výsledkov. Hru na nástroji alebo spev tiež nie je možné rozvíjať pasívnou formou a žiak sa musí dostať do kontaktu s príslušným hudobným nástrojom. Dôraz sa preto kladie na funkciu inštrumentálnu a informatívnu. Podobný prístup je nutný aj v prípade, ak má IKT slúžiť ako plnohodnotná podpora hudobného vzdelávania. Okrem spomenutých základných funkcií je potrebné hovoriť aj o rozvoji kognitívnych funkcií, predovšetkým tvorivého myslenia a kreativity. O kreativite vo vyučovacom procese sa diskutuje čoraz intenzívnejšie a realizujú sa štúdie, ktoré skúmajú do akej miery sa jej venuje pozornosť. Významnou je v tejto oblasti štúdia Gregora Heilmanna a Wernera B. Korte⁵ zaoberajúca sa štatistickým výskumom výskytu slova kreativita v oficiálnych učebných osnovách dvadsiatsiedmich členských krajín Európskej únie. Analýza slovenských dokumentov preukázala, že výskyt slova kreativita alebo jeho mutácií je vyšší ako priemer všetkých ostatných krajín. Na primeranú teoretickú pripravenosť učiteľov poukazuje výskum⁶, ktorý na základe dotazníka určeného učiteľom krajín Európskej únie skúmal ich prístup a pohľad na kreativitu vo vyučovacom procese. Zo Slovenska sa výskumu zúčastnilo síce iba 189 učiteľov prvého a druhého stupňa základných škôl, ale 78% z nich uviedlo, že sa s kreativitou stretli už počas ich štúdií. Je teda možné povedať, že potenciál pre realizáciu tvorivého a kreatívneho vyučovania na Slovensku existuje a je iba na učiteľoch, nakoľko ho využijú. Pri kreatívnom prístupe sú kladené vysoké nároky na interakciu zložiek učiteľ-žiak a učiteľ-učivo. Spätná väzba je pre učiteľa mimoriadne dôležitá vzhľadom na rôznorodosť a rozmanitosť digitálnych didaktických prostriedkov, kde správna voľba didaktickej pomôcky a forma komunikácie požadovaného obsahu vhodnou didaktickou technikou sú rozhodujúce. Súčasný trend rozvoja IKT smeruje ku konzumnému spôsobu ich využívania prostredníctvom virtuálneho sveta pozostávajúceho z komunikácie prostredníctvom sociálnych sietí a pasívnym sledovaním informácií. Takáto forma využívania IKT má nepriaznivý vplyv na vývoj osobnosti nie len žiakov základných a stredných škôl, ale aj študentov vysokých škôl a vôbec celej spoločnosti. Snaha o aktivizáciu a kreativizáciu vo vyučovacom procese je preto prvoradou úlohou učiteľa a to nie len v hudobnom vzdelávaní. Pri prvých pokusoch o začlenenie IKT do hudobno-vzdelávacieho procesu ešte nebolo zrejmé, akou cestou sa treba vydať. Základné členenie IKT do zaužívaných kategórií didaktických prostriedkov nebolo jednoznačné a nebolo jasné kedy postačuje fáza aktivizácie žiakov a kedy je nutná aj fáza kreativizácie. Dnes je možné konštatovať, že IKT je na základe ich vlastností možné využívať v dvoch základných oblastiach hudobného vzdelávania:

1. ako podpora rozvoja schopností, zručností a nadobúdania vedomostí priamo nesúvisiacich s IKT (napríklad sluchová analýza, hudobná teória, harmónia, organológia, dejiny hudby)

⁵ HEILMANN G., KORTE W. *The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27*

⁶ ROMINA C., FERRARI A. *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*

2. ako podpora rozvoja zručnosti práce so špecializovanými hudobnými prostriedkami IKT (napríklad digitálny notopis, elektroakustická kompozícia, práca so zvukom, využitie interaktívnej tabule)

Zatiaľ, čo prvá kategória si vyžaduje vo vyučovacom procese predovšetkým aktivizáciu žiakov, v druhej kategórii sa k tejto pridáva aj tvorivé myslenie a kreativita. Učiteľ však musí byť kreatívny pri realizácii oboch kategórií a od jeho schopností a zručností do veľkej miery závisí úspešnosť implementácie IKT. V tejto fáze je vhodné selektovať základné nástroje zo skupiny IKT, ktorými sa v modernom vzdelávaní pracuje najčastejšie. Základ tvorí počítačová zostava ako didaktická technika a softvérové vybavenie ako didaktická pomôcka. K týmto prostriedkom sa podľa potreby pridáva špecializovaná didaktická technika ako reproduktory, digitálna klaviatúra alebo najnovšie interaktívna tabuľa.

3 AKTUÁLNE MOŽNOSTI SOFTVÉROVÉHO VYBAVENIA PRE POČÍTAČOM PODPOROVANÚ VÝUČBU HUDOBNEJ VÝCHOVY

Vychádzajúc zo základného členenia hudobných softvérov na otvorené a uzavreté⁷ je zrejmé, že skupina otvorených hudobných programov má väčšie predpoklady na aktivizáciu žiakov a rozvíjanie ich tvorivosti. Tým, že prostredie týchto programov je interaktívne a umožňuje uskutočňovať zmeny, do popredia vystupuje ich informatívna a inštrumentálna funkcia. Skupina otvorených programov sa ďalej delí na tri hlavné kategórie – didaktické softvéry, notačné editory a digitálne pracovné stanice na úpravu zvuku. Každá z týchto kategórií môže slúžiť na didaktické účely s tým, že didaktické softvéry sú vytvárané len na tento špecifický účel. Za ostatné roky vzniklo viacero zaujímavých a inovatívnych programov, ktoré pri správnom využití majú v hudobnom vzdelávaní opodstatnenie.

3.1 Didaktické hudobné softvéry

Väčšina didaktických hudobných softvérov sa špecializuje na rozvíjanie hudobných schopností a zručností. Najčastejšie ide o intonačno-rytmické programy, ktoré na základe špecifikovaných kritérií vytvárajú zvukové cvičenia a užívateľom zadané odpovede sú následne štatisticky spracovávané. Vyhodnocovanie má preto vysokú mieru objektivity a výsledky je možné zoradiť podľa miery úspešnosti. To u žiakov môže vzbudiť vysokú mieru motivácie a zdravej súťaživosti. Najznámejšími intonačno-rytmickými didaktickými softvérmi sú EarMaster a Auralia. Earmaster je o niečo viac prepracovaný a umožňuje aj kolektívnu výuku prostredníctvom sieťového prepojenia počítačov. Taktiež je ako jediný lokalizovaný do slovenského jazyka, čo je z pohľadu hudobnej terminológie dôležité. Výhodou intonačno-rytmických programov v porovnaní s klasickými metódami výučby je predovšetkým efektívne samovzdelávanie. Efektivita tohto typu hudobných programov bola už v minulosti preukázaná⁸ a sú v hudobnom vzdelávaní často využívané najmä v zahraničí.⁹ Okrem štandardných intonačno-rytmických programov existujú aj špecifické, určené pre rozvoj sluchových schopností na báze rozpoznávania frekvenčných výšok tónov. Tieto sú určené hlavne pre študentov odborov so zameraním na prácu so zvukom. Môžu byť ale využité napríklad aj v predmete Hudba a počítač na základných umeleckých školách. Úlohou takýchto programov je pridávanie alebo potláčanie hlasitosti náhodne vybraných frekvencií zvuku, pričom užívateľ má za úlohu určiť, o ktorú frekvenciu ide. Pomerne náročný sluchový tréning je ale vo väčšine programov špecifikovaný skôr na oblasť širšieho frekvenčného

⁷ BETKO M., BREZINA P. *Základy hudobnej informatiky*, s. 22

⁸ BREZINA P. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy*

⁹ HOUYO, L. 2014. *Application of Music Software in College Professional Music Using*, s. 6754

spektra, nakoľko presné stanovenie frekvencie jedného tónu by si vyžadovalo absolútny sluch. Na základe takto vytrénovaného sluchu je neskôr pri práci so zvukom jednoduchšie určiť, s ktorými frekvenciami je vzhľadom na akceptovateľnú kvalitu zvukového záznamu potrebné pracovať. Jedným z najkvalitnejších programov v tejto oblasti je Mr. Soundman a jeho výhodou je aj voľná dostupnosť. Mr. Soundman pracuje v jednoduchom režime pridávania hlasitosti frekvencií na súbore zvukových záznamov rôznych hudobných nástrojov. Užívateľ musí kliknutím určiť oblasť frekvenčného pásma, v ktorom zmena nastala. Po úspešných odpovediach sa úroveň cvičenia stáva náročnejšia tým, že sa pásmo tolerance pri zadávaní odpovede zužuje. Celkový výsledok tréningu je následne bodovo ohodnotený a zaradený do tabuľky. Program tak disponuje výraznou motivačnou funkciou. Podobne didakticky orientovaným je aj program Train Your Ears, ktorý funguje na podobnom princípe s tým, že tréning môže prebiehať aj na zvukových príkladoch ružového šumu. Napriek rozsiahlej ponuke a bohatej funkčnosti sluchovo-analytických programov, istý typ softvéru v slovenskej lokalizácii absentuje úplne. Ide o program určený na precvičovanie vedomostí a zručností z hudobnej teórie. Či už v rámci hudobnej náuky na základnej umeleckej škole, alebo hudobnej teórie na vysokých školách, žiaci a študenti potrebujú precvičovať písanie nôt, pomlčiek, kľúčov, stupníc, intervalov, akordov a podobne. Výučba sa stále uskutočňuje prostredníctvom klasického písania na tabuľu a možnosti IKT ju môžu výrazne zefektívniť. Ak sú prítomné snahy využívať počítačom podporovanú výučbu hudobnej teórie, najčastejšie používané softvéry predstavujú notačné editory. Tie sú z funkčného hľadiska iba málo vyhovujúce, pretože slúžia na vytváranie z teoretického hľadiska bezchybných notových zápisov. Pri precvičovaní notového zápisu musí byť k dispozícii možnosť vytvorenia napríklad nesprávneho metrického zaradenia hodnôt, čo program následne vyhodnotí a na chybu poukáže. Taktiež je pri precvičovaní napríklad intervalov alebo akordických štruktúr žiadúce, aby tieto neboli automaticky zaraďované do rytmicko-metrickej štruktúry, čo žiaľ v súčasnosti neumožňuje žiaden notačný editor. Vývoj pôvodného didaktického programu pre účely hudobnej teórie je preto mimoriadne aktuálnou témou, ktorej venuje pozornosť výskumný projekt KEGA riešený na Katedre hudby, Pedagogickej fakulty, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre s názvom *Aplikácia informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní hudobnej teórie*. Cieľom projektu je vyvinúť sofistikovaný program na precvičovanie poznatkov z hudobnej teórie, ktorý by mohol byť využívaný aj v súčinnosti s interaktívnou tabuľou a napríklad aj mobilnými zariadeniami. Pôjde zatiaľ o jediný hudobno-didaktický program, ktorého funkčnosť užívateľského prostredia bude priamo konštruovaná za účelom čo najvyššej súčinnosti s interaktívnou tabuľou a inými dotykovými zariadeniami.

3.2 Notačné editory

Notačné editory slúžia vo vzdelávaní predovšetkým ako nástroj pre učiteľov. Môžu si ich prostredníctvom vytvárať jednoduché úpravy skladieb pre požadované nástrojové obsadenie, zaznamenávať vlastné kompozície alebo vytvárať hudobno-teoretické testy. Notačným editorom by sa preto mala venovať pozornosť najmä pri vysokoškolskej príprave učiteľov hudby a kurzoch ďalšieho vzdelávania učiteľov v praxi. V čoraz populárnejšom a atraktívnejšom kontinuálnom vzdelávaní už na Slovensku bol realizovaný kurz zameraný na prácu s notačným editorom¹⁰ a odozva účastníkov bola mimoriadne pozitívna¹¹. Ako prekážka v plnohodnotnej aplikácii

¹⁰ Najvýznamnejší a najdlhšie trvajúci kurz bol uskutočnený v rámci projektu 030UKF-4/2012 Využitie informačno-komunikačných technológií v oblasti hudobného vzdelávania v roku 2013

¹¹ BETKO M., BREZINA P. *Vyhodnotenie ďalšieho vzdelávania učiteľov hudby v oblasti počítačom podporovanej výučby*, s. 68

v praxi je stále vnímaná ich pomerne vysoká cena, no v ostatných rokoch vzniklo niekoľko voľne šíriteľných a v praxi využiteľných softvérov. Za zmienku stojí notačný editor MuseScore, ktorý je funkčne porovnateľný s dvoma najznámejšími softvérmi – Sibelius a Finale. Zaujímavé riešenie poskytuje aj editor NoteFlight fungujúci na webovej platforme a užívateľ má k nemu prístup kdekoľvek prostredníctvom internetu a webového prehliadača. Funkčnosť je síce mierne oklieštená v porovnaní s ostatnými uvedenými softvérmi, ale pre vytváranie jednoduchých notových záznamov je plne vyhovujúci. Vďaka jednoduchosti a prehľadnosti užívateľského prostredia je v prípade potreby vhodný aj na výuku na nižších stupňoch vzdelávania. Absentuje však cielená podpora interaktívnej tabule, čo je v súčasnosti problém všetkých notačných editorov. Tento typ programov zatiaľ nie je z didaktického hľadiska prepracovaný a v počítačom podporovanej výučbe je teda ťažšie využiteľný.

3.3 Digitálne pracovné stanice

Didaktické softvéry pre rozvoj sluchu založené na frekvenčnom princípe sú priamym východiskom pre prácu s digitálnymi pracovnými stanicami, nakoľko tu už ide o praktické úkony práce so zvukom. Základom sú programy, v ktorých je možné upravovať súčasne iba jeden zvukový súbor. Nadstavbou a komplikovanejšou formou sú viacstopové digitálne pracovné stanice využívané v profesionálnej zvukárskej a kompozičnej praxi. Základné programy sú natoľko jednoduché, že môžu byť využiteľné už na prvom stupni hudobného vzdelávania (ISCED 1). V tomto prípade už ale nie je celkom vhodné hovoriť o počítačom podporovanej výučbe, nakoľko naučiť sa pracovať s daným programom je na rozdiel od didaktických softvérov cieľom vzdelávania. Zároveň je nutné pomenovať základné kompetencie vzdelávania a tými sú napríklad schopnosť upravovať dĺžku zvukového súboru, kombinácia viacerých zvukových súborov, úprava frekvenčného spektra zvukového súboru alebo konvertovanie zvukových formátov. Tieto základné činnosti sú v dnešnej dobe využiteľné nie len pre hudobne nadaných jedincov, ale aj bežných užívateľov rôznych internetových úložísk zvukových alebo zvukovo-obrazových súborov (YouTube, Soundcloud a podobne). Digitálne pracovné stanice sú nezastupiteľnými napríklad vo vzdelávacích programoch orientovaných na prácu so zvukom a tvoria jadro širokej škály študijných predmetov počnúc základmi akustiky až po kompozíciu. Vďaka množstvu rozmanitých funkcií, ktoré sú do týchto hudobných softvérov implementované vývojármi, je nutné ich vývoj neustále sledovať a nachádzať, prípadne korigovať vhodný priestor pre využitie vo vzdelávaní.

4 ZÁVER

Digitálne didaktické prostriedky rozširujú možnosti realizácie vzdelávacieho procesu a majú potenciál výrazným spôsobom napomáhať učiteľom i žiakom. Erudovaný učiteľ by mal dokázať z množstva didaktickej techniky a didaktických pomôcok selektovať tie, ktoré majú potenciál napomáhať v nadobúdaní stanoveného vzdelávacieho cieľa. Ak prijmeme tézu, že v hudobnom vzdelávaní v súčasnosti prevláda predovšetkým pasívne využívanie digitálnych didaktických prostriedkov, je potrebné sústrediť pozornosť na aktivizáciu a kreativizáciu žiakov a študentov. Iba využívanie takých prostriedkov, ktoré umožňujú interaktivitu medzi tromi zložkami vyučovacieho procesu učiteľ – učivo – žiak, má potenciál zvýšiť efektivitu vyučovacieho procesu. Učiteľ má v súčasnosti na výber z množstva didaktických pomôcok – softvérov, orientovaných na rozvíjanie rôznych hudobných schopností a zručností od intonácie a rytmu až po vytváranie notového zápisu a spracovanie zvukového záznamu. Zatiaľ však zásadným spôsobom absentuje komplexný a prepracovaný softvér na precvičovanie vedomostí z hudobnej teórie, a to nie len u nás, ale v celosvetovom hudobno-vzdelávacom priestore. Túto problematiku

začalo ako prvé na Slovensku riešiť pracovisko Katedry hudby, Pedagogickej fakulty, Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a v dohľadnej dobe by mal byť k dispozícii prototyp hudobno-teoretického vzdelávacieho softvéru. Tak, ako pri výbere už existujúcich softvérových riešení pre vzdelávanie, aj pri vytváraní tohto programu musí mať prvoradá zastúpenie vízia, že exaktné teoretické vedomosti z oblasti hudby môžu byť vyučované kreatívnou formou a nie len bezduchým memorovaním.

Použitá literatúra

1. BETKO Miloš, BREZINA Pavol. 2013. *Základy hudobnej informatiky*. Nitra : UKF, 2013. 118 s. ISBN 978-80-558-0472-9
2. BETKO Miloš, BREZINA Pavol . 2014. *Vyhodnotenie ďalšieho vzdelávania učiteľov hudby v oblasti počítačom podporovanej výučby*. In: ARS SONANS 4 : kontinuita premien v systéme a obsahu hudobnej edukácie, 1. vyd., s. 50-70. ISBN 978-80-558-0709-6
3. BREZINA Pavol. 2009. *Počítačom podporovaná výučba hudobnej výchovy*. In: Acta musicologica. roč. 6, č. 1 (2009), s. 1- 9.
4. HEILMANN Gregor, KORTE Werner. The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27. 2010, [19.6.2015]. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC61106_TN.pdf
5. HOUYO, Liu. 2014. *Application of Music Software in College Professional Music Using*. In: Applied Mechanics and Materials, vols. 556-562 (2014), s. 6754-6757
6. Kol. autorov. ICTFacts & Figures. 2015, [19.6.2015]. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>
7. PETLÁK, Erich. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5
8. ROMINA Cachia, FERRARI Anusca. Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe. 2010, [19.6.2015]. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3702>
9. ROMINA Cachia et al. 2010. *Creative Learning and Innovative Teaching Final Report on the Study on Creativity and innovation in Education in the EU Member States* : European commission report. EU : IPTS, 2010. 61 s.

Výskumný zámer, projekt

Príspevok vznikol v rámci výskumného projektu APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy

Kontaktní údaje

Mgr. Pavol Brezina, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra

email: pbrezina@ukf.sk

PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA MUZIKÁLU

PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF MUSICAL

Dominika Sondorová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou pedagogickej interpretácie hudobno-dramatického diela z hľadiska odborovej didaktiky, estetiky, etiky a filozofie umenia. Východisko pre pedagogickú interpretáciu muzikálu predstavuje dramaturgický rozbor diela a analýza inscenácie *Ples upírov* realizovanej študentmi Katedry hudby PF UKF v Nitre. Táto analýza sa usiluje poukázať nielen na špecifiká diela samotného, ale aj na jeho presah do spoločnosti.

KLúčové slová: pedagogická interpretácia, muzikál, *Ples upírov*, dramaturgický rozbor

Abstract

The article deals with the problem of pedagogical interpretation of music and dramatic work from the point of view of union didactics, aesthetics and philosophy of art. Dramaturgical analysis and analysis of the performance *Dance of the Vampires* realized by students of the Department of Music, Constantine the Philosopher University in Nitra serve as basis for pedagogical interpretation of musical is. This analysis seeks to point not only to the specifics of the work itself, but also to its transfer to society.

Key words: pedagogical interpretation, musical, *Dance of the Vampires*, dramaturgical analysis

1 PEDAGOGICKÁ INTERPRETÁCIA MUZIKÁLU

Pedagogickú interpretáciu hudobno-dramatického diela možno definovať ako didaktickú disciplínu, ktorá je zameraná na receptívnu zložku hudobno-dramatickej výchovy s cieľom spracovať jej teóriu. Vo výchovno-vzdelávacom procese má pedagogická interpretácia hudobno-dramatického diela medzi autorom, interpretom a percipientom (vnímateľom) dôležité miesto. Jej význam spočíva v sprostredkovaní a rozšírení teoretických informácií študentom v oblasti filozofie, estetiky, didaktiky, etiky a hudobného divadla. Prostredníctvom pedagogickej interpretácie sa dielo dostáva do povedomia percipienta a formuje jeho osobnosť. Taktiež má dôležité miesto v rozvoji fantázie a kreativity. Pedagogická interpretácia hudobno-dramatického diela vo všeobecnosti predstavuje teoretický výklad obsahu diela z hľadiska didaktiky hudobno-dramatického umenia. Výkladom konkrétneho diela sprístupňujeme percipientom hodnoty umenia. Hudobno-dramatické dielo je sémanticky aj syntakticky otvorené a môže byť chápané v najrozmanitejších variantoch. Každé dielo ako ukončený tvorivý akt ostáva identické, avšak jeho chápanie sa mení, hoci má nadosobné a nadčasové zložky, ktoré zabezpečujú jeho identitu v historicko-spoločenskom vývoji. Ladislav Burlas vo svojej publikácii *Hudba – komunikatívny dynamizmus* uvádza smerovanie prenosu informácií od autora, cez interpreta až k percipientovi (vnímateľovi):

Schéma č. 1: Prenos autorského obsahu smerom k percipientom (Burlas, 1998).¹

AO	—————>	IO	—————>	PO
autorský obsah		autorský obsah + interpretov obsah		autorský obsah + percipientov obsah + interpretov obsah

¹ BURLAS, L. *HUDBA – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998. s. 38.

Vo výchovno-vzdelávacom procese vystupuje ako interpret hudobno-dramatického diela predovšetkým pedagóg. Hlavnou úlohou pedagóga je čo najadekvátnejšie sprístupniť dielo študentom a vysvetliť im jeho podstatu prostredníctvom rôznych druhov výkladu a metód. Pedagogický výklad inscenácie pomáha analyzovať hudobno-dramatické dielo, objasniť, nájsť obsah a vysvetliť základné formotvorné prvky. Analýzou a syntézou diela dochádza k hlbšiemu pochopeniu konkrétnej inscenácie. Aby percipient mohol vidieť podstatu hudobno-dramatického diela, musí pedagóg v prvom rade interpretovať jeho jednotlivé fragmenty. Adekvátny postoj (uhol pohľadu) umožňuje percipientom pospájať jednotlivé fragmenty do zmysluplného tvaru, aby následne mohli vnímať umelecké dielo ako celok. Tu sa ponúka záver o ťažkosti oddelenia percepcie a interpretácie. Pri pedagogickej interpretácii hudobno-dramatického diela je nevyhnutné, aby pedagóg dôkladne poznal konkrétne predstavenie (v našom prípade muzikál *Ples upírov*, realizovaný študentmi Katedry hudby PF UKF v Nitre) a mal obraz o jeho režijnom spracovaní. V takom prípade má lepší prehľad o diele a môže študentom poskytnúť aj vlastnú impresiu z predstavenia. Z didaktického hľadiska je vhodné najskôr zoznámiť študentov s dejom muzikálu a až potom im predstaviť jeho vnútorné usporiadanie. Pri uvádzaní základnej dejovej línie je dôležitý výber charakteristických hudobných ukážok a ich prepojenie s dejom muzikálu. Následne sa môže pedagóg zaoberať tematikou muzikálu, charakteristikou jednotlivých postáv, vzťahov, prostredím, štruktúrou zápletky a posolstvom.² Vnímanie hudby prináša do didaktiky hudobno-dramatickej výchovy okrem rozvoja hudobných schopností i zručností aj pojmy ako fantázia, vkus, imaginácia, zážitok, motivácia a mnohé iné. Percipient by sa mal naučiť nielen vnímať hudbu vo všetkých jej podobách, ale mal by vedieť analyzovať a charakterizovať hudobnú stránku diela. Cieľom počúvania hudby je sprostredkovať percipientom poznanie hudobno-dramatického diela, poodhaliť skladateľovu kompozičnú reč, identifikovať charakter, funkciu skladieb, emocionálny, ako aj sémantický rozmer diela. Jednou zo základných úloh pedagóga je prostredníctvom vhodnej pedagogickej interpretácie naučiť študentov schopnosti porozumieť hudobno-dramatickému dielu. Výsledkom počúvania hudobnej zložky diela nemá byť len prijatie, či odmietnutie danej skladby, zodpovedanie otázky, či sa hudobná ukážka páčila percipientovi alebo naopak. Mal by sa zamerať na charakter pocitov, ich intenzitu a príčinu.³ Pedagogická interpretácia hudobno-dramatického diela sa najčastejšie realizuje prostredníctvom rozboru danej inscenácie. Dramaturgický rozbor je s problémom pedagogickej interpretácie neoddeliteľne spojený. Predstavuje odpoveď na filozofické problémy generované interpretáciami konkrétnych umeleckých diel. Na základe dramaturgického rozboru a analýzy hudobno-dramatického diela môžeme bližšie pochopiť tvorivé zámery autorov, podstatu a posolstvo diela. Každý rozbor alebo výklad predstavuje model a návrh ako chápať hudobno-dramatické dielo vo výchovno-vzdelávacom procese.⁴

2 DRAMATURGICKÝ ROZBOR MUZIKÁLU *PLES UPÍROV*

Pri každom rozbere hudobno-dramatického diela je dôležité, aby percipient vedel určiť charakteristické elementy na sémantickej a syntaktickej úrovni. Sémanticko-syntaktický prístup v sebe spája dve odlišné poňatia. Prvý prístup je založený na zdieľaných sémantických prvkoch (hudobná charakteristika, postavy, prostredie, tematika) a druhý na základe podobnosti usporiadania jednotiek (štruktúra zápletky, dej, vzťahy postáv). Sémantický prístup tak zdôrazňuje stavebné bloky a syntaktické hľadisko predstavuje štruktúru, do ktorej

² BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. s. 77.

³ BROZMANOVÁ, O. *Pedagogická interpretácia a úloha učiteľa v percepcii súčasnej artificiálnej hudby v hudobnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. s. 2 – 5.

⁴ BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997. s. 77.

sa bloky vkladajú. Obe roviny, sémantická a syntaktická, zvyčajne spolu vytvárajú súbor očakávaní tým, že jedna implikuje prítomnosť tej druhej (napr. prítomnosť upíra implikuje príchod jeho protivníka, ktorý ho následne usmrť). Sémantický prístup označuje definíciu žánru, ktorá vychádza zo súboru spoločných znakov, hudby, postáv a prostredia. Jednotlivé prvky tak vytvárajú pre diváka signály, aby rozoznal konkrétny typ textu. Tento prístup má malú explanačnú silu, ale je aplikovateľný na veľké množstvo divadelných predstavení, ale aj filmov. Dôležitú súčasť každého hudobno-dramatického diela tvorí hudobná zložka, ktorej celkové poňatie by malo byť späté s libretom a textami piesní. Hudobná zložka predstavuje súhrn hudobného materiálu (piesne, tanečné čísla, predohry, medzihry, dohry a scénická hudba) vytvorený pre konkrétne hudobno-dramatické dielo. Rozdeľuje sa na jednotlivé hudobné čísla rozmanitého charakteru s cieľným dramatickým účinkom. Funkcia hudobných čísel posilňuje dramatickú líniu muzikálu, vyjadruje plynutie príbehu, posúva dej, charakterizuje vývoj postáv, vyostruje konflikty a prináša napätie.⁵ Mnohé upírske príbehy sa na sémantickej úrovni zhodujú v archetypoch postáv, ktoré sú charakteristické pre filmy o upíroch. Konkrétne ide o nadprirodzené monštrum v podobe upíra, protivníka usilujúceho sa ho zničiť, dievča, ktoré si upír vyberie ako svoju obeť a dedinskí ľud žijúci v blízkosti upíra. Na týchto základných postavách je badateľný vplyv románu Brama Stockera *Dracula*, ktorého archetypy sa stali typické pre mnohé druhy a sú v rôznych obmenách variované. Ďalším výrazným sémantickým prvkom je prostredie, v ktorom sa príbeh odohráva. Opäť sa v ňom odzrkadľuje vplyv Stockerovho románu, v ktorom sa s upírmí neoddeliteľne spája oblasť Transylvánie v Rumunsku. Samotná tematika vampirizmu je taktiež dôležitým prvkom na sémantickej úrovni. V západnom svete mali na jej podobu vplyv východoeurópske mýty, ktoré najskôr prenikli do literatúry a následne sa objavili aj v kinematografii a divadle. Predovšetkým ide o pomerne ustálené konvencie ako odpor upíra k cesnakú alebo jeho strach z krucifixu. Práve tieto tradície sú inovované v muzikáli *Ples upírov*. Rick Altman označuje syntaktický prístup ako ideologické poňatie, čím akcentuje isté konštitutívne vzťahy medzi vopred neoznačenými a rôznymi premennými – vzťahy, ktoré môžeme nazvať základnou žánrovou syntaxou. Tento prístup sa vyznačuje schopnosťou izolovať pre daný žáner špecifické, význam nesúce štruktúry. Stredobodom záujmu sa tak stávajú textové významy, ktoré vznikajú pomocou syntaktických väzieb medzi sémantickými prvkami ako štruktúra zápletky alebo vzťahy postáv, pričom nemožno vymedziť presné hranice medzi sémantickým a syntaktickým aspektom. V muzikáli *Ples upírov* je štruktúra zápletky podriadená konvenciám spojených s hororom. Vzťahy postáv sú taktiež významným aspektom syntaktického hľadiska. Na ich základe je možné pochopiť ďalšie dôležité súvislosti. Spojenie oboch metód do sémanticko-syntaktického prístupu dostatočne vysvetľuje trvalosť niektorých druhov (muzikál, horor, paródia), ktoré vykazujú vysoký stupeň sémantickej signatúry a syntaktickej koherencie.⁶

Hudba

V muzikáli *Ples upírov* sa stretávame so štyrmi základnými druhmi zvuku, a to s rečou, spevom, hudbou a zvukovými efektmi, prostredníctvom ktorých sa vyvíja požadovaná atmosféra alebo napätie. Najdôležitejšiu zložku zvukovej stopy predstavuje hudba, ktorú pre muzikál skomponoval Jim Steinman. Klasicko-rocková hudba využitá v muzikáli *Ples upírov* dokáže osloviť veľké množstvo divákov. Obsahuje zborové party, ale aj náročnejšie sólové spevácke výstupy, duety, tanečné pasáže a inštrumentálne skladby. Hudobná zložka je postavená na niekoľkých charakteristických motívoch, ktoré sa v priebehu muzikálu variujú a opakujú. Motív predstavuje krátky, výrazný a pomerne ucelený hudobný úryvok, ktorého hlavnou zložkou je melódia. Formulácia motívu ako základu hudobnej myšlienky

⁵ ORAVEC, P. *Výrazové prostriedky muzikálu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2012. s. 42.

⁶ ALTMAN, R. *Sémanticko-syntaktický prístup k filmovému žánru*. Illuminace 1, 1989. č. 1. s. 22.

predpokladá možnosť viacstrannej obmeny počas skladby, rôzne využitie a postavenie do nových súvislostí. Motívy sa môžu v hudobných číslach opakovať v nezmenenej podobe alebo vo väčších či menších obmenách (variáciách). Doslovné alebo čiastočné opakovanie hudobného materiálu dáva motívu iný, nový zmysel. Pri rozbere skladieb je dôležité si všímať spôsob ako skladateľ pracuje s jednotlivými motívami. Môže spracovávať celé motívy alebo z nich využívať len ich časť. V muzikáli *Ples upírov* sa najčastejšie prejavuje práca s leitmotívom. Leitmotív, alebo inak nazývaný ako príznačný motív, je veľmi výrazná hudobná myšlienka, ktorá slúži ako symbol určitej postavy, myšlienky a deja v hudobno-dramatických dielach. Podľa priebehu deja alebo zmien situácie sa leitmotív vracia v rovnakej alebo obmenenej podobe.⁷ Charakteristický leitmotív pre muzikál *Ples upír* je vyjadrený v piesni *Totálne zatmenie*. Prvýkrát sa objavuje už ľúbostnom duete *Dám ti úsmev, svoj mi vráť* a predznamenáva príchod grófa von Krolocka. Najskôr ho interpretuje zbor v jednoduchej podobe a neskôr sa objavuje aj u ďalších postáv. Opakuje sa najmä v kľúčových situáciách muzikálu, keď gróf von Krolock láka Sárú do ríše upírov, v spoločnom duete Sárý a Krolocka a počas premeny Sárý na upírku. Atmosféra vyjadrená týmto motívom slúži predovšetkým na navodenie do požadovanej nálady a psychickej formy diváka, ktorá je dôležitá na vnímanie celého predstavenia. Taktiež každá postava môže mať svoj charakteristický leitmotív, ktorý pomáha divákovi lepšie spoznať a pochopiť jej podstatu i konanie. Leitmotív príslušnej postavy sa môže objaviť aj vtedy, keď sa postava nenachádza na scéne a jej meno je súčasťou rozhovoru, prípadne sa jej daná udalosť týka. Týmto spôsobom motív zastupuje postavu aj v prípade jej neprítomnosti. Leitmotív vyjadrujúci charakter je však veľmi ťažké zovšeobecňovať, pretože vždy závisí od konkrétnej postavy, ktorú reprezentuje. Už pred príchodom grófa von Krolocka sa objavuje jeho charakteristický leitmotív, ktorý ho naďalej sprevádza počas celého predstavenia v menších obmenách a variáciách. Rovnako aj postava Sárý má ľahko zapamätateľný leitmotív, zložený z jednoduchej klesajúcej melódie. Počas predstavenia sa niekoľkokrát opakuje a okrem vokálnej podoby zaznie aj v inštrumentálnej variácii (husle). Tento leitmotív už od začiatku navodzuje tajomnú atmosféru a neskôr, keď ho preberá postava Herberta nadobúda komický charakter. Taktiež u postavy profesora Abronsia sa objavuje charakteristický hudobný motív. Party profesora sú zložené z jednoduchej opakujúcej sa melódie a vyznačujú sa prudkým tempom i rýchlou výslovnosťou jednotlivých slov. Tento prvok sa prejavil najmä v piesni *Knižky! Knižky!*. Na rozdiel od ostatných postáv, party profesora pôsobia veľmi sviežim dojmom a odľahčujú napätú atmosféru, pretože väčšina hudobných čísel má po obsahovej stránke čistú upírsku tematiku, ktorá je pomerne monotónna (tma, noc, prekliatie, temné sily a zlo). Libretista muzikálu si uvedomoval, že upírske tempo grófa von Krolocka a ostatných upírov môže pôsobiť jednotvárne, a preto muzikál pretkal komickými postavami (Chagal, dedinčania, profesor Abronsius a Alfréd) s odľahčujúcimi hudobnými číslami. Niektoré leitmotívy sa v muzikáli repetujú a niektoré sa posúvajú do inej roviny v súlade s dejovou líniou.

Postavy

V muzikáli *Ples upírov* sa stretávame s postavami, ktoré sú chronicky známe z upírskych príbehov a filmov. Jednotlivé postavy však nie sú v muzikáli rozdelené na kladné a záporné. Zlo stvárnené upírmí sa môže javiť pomerne explicitne, dobro však nie je jasne definované. Dobro by mali stelesňovať odvážni lovcia upírov, ale týmto nešikovným postavám chýba morálna výdrž a duchovná sila, preto len veľmi ťažko môžu predstavovať hrdinské archetypy. Ani samotného grófa von Krolocka nemožno označiť za jednoznačne zápornú postavu, pretože spája v sebe entitu páchatel'a a zároveň i obeť. V rámci typológie záporných postáv má muzikál *Ples upírov* veľkú mieru využiteľnosti vo výchovno-vzdelávacom procese. U dospievajúcich študentov sa charakter počas adolescencie dotvára, ustalať a upevňujú sa

⁷ BURLAS, L. *Formy a druhy hudobného umenia*. Bratislava: Editio Supraphon, 1962. s. 40 – 50.

črty, ktoré zostávajú pre jednotlivca typické po celý život. Vytváranie etického základu a vlastného charakteru, ktorý by umožňoval aj v kritických situáciách vykonať správnu vec, je najťažšia životná úloha (tento aspekt sa prejavil aj v situácii, keď sa Sára musela rozhodnúť či má odísť za grófom von Krolockom alebo keď sa Alfréd odhodlával zabiť grófa von Krolocka). Základom etiky nie je len rozoznávanie medzi dobrom a zlom, ale najmä konanie dobrého vtedy, ak by bolo pre jedinca jednoduchšie podľahnúť zlu. Muzikál *Ples upírov* prostredníctvom jednotlivých charakterov poukazuje na negatívne vzory správania, ale aj na obrátené mravné a morálne hodnoty človeka. Aj záporné postavy môžu v určitom zmysle formovať hodnoty a osobnosť študentov. Pedagóg by mal v konkrétnom hudobno-dramatickom diele poukázať na základné spektrum postáv, aby následne mohol cez ne vyložiť danú životnú situáciu alebo posolstvo. Ukázalo sa, že existuje väčší nesúlad ohľadom problematiky zápornosti postáv. Určitá postava môže byť na jednej strane hodnotená veľmi záporne, ale na druhej je vnímaná naopak kladne.

Prostredie

Dej muzikálu *Ples upírov* sa odohráva v Transylvánii. Pre územie Transylvánie sú charakteristické mnohé záhadné a strašidelné hrady, opevnené cirkevné sídla a rozľahlé lesy dotvárajúce prírodnú krásu tejto krajiny. Vzhľadom k svojej odľahlosti a rozsiahlej histórii zostáva Transylvánia z veľkej časti neprebádaným regiónom. Transylvánia môže vyvolať u človeka rôzne zavádzajúce asociácie. Väčšinou sú spojené s predstavou obrovského údolia pokrytého ľadom a snehom, kde sa ozýva vytie vlkov a v bledom mesačnom svetle sa zo strmej skaly znáša tieň upíra. Obligátna spojitosť medzi upírmí a rumunským pohorím vychádza z románu Brama Stokera. Bram Stoker preslávil túto oblasť tým, že stanovil všetky základy gotickej románovej povesti o strašidelnom grófovi Draculovi práve do transylvánskeho prostredia. Od tej doby bola Transylvánia zastúpená v beletrii a literatúre ako krajina tajomstva a mágie. Transylvánske prostredie bolo výrazne transformované aj v muzikáli *Ples upírov*. Príbeh je spočiatku vsadený do zasneženej krajiny s masívnymi snehovými závejmi a majestátnymi pohoriami. V úvodnej scéne sa objavuje pláň pokrytá snehom, na horizonte ktorej sa rysujú vrcholky hôr. Sneh sa stáva symbolom čistoty a nedotknuteľnosti zabudnutej krajiny, kam prichádza profesor Abronsius so svojím asistentom Alfrédom. Zároveň je však vyjadrením chladu a izolovanosti, čo odráža vzťahy medzi postavami a ich pocity. Centrom zápletky sa uprostred zasneženej krajiny stáva Chagalov hostinec a neskôr hrad grófa von Krolocka. Prostredie transylvánskej dediny je v muzikáli *Ples upírov* charakteristické svojou grotesknosťou, komikou, vtipom a absurdnými situáciami, do ktorých sa jednotlivé postavy dostávajú. Hrad grófa von Krolocka symbolizuje mystické, desivé a tajomné miesto. Udržiavaný interiér hradu sa dostáva do kontrastu s povahou jeho pána vyvolávajúceho hrôzu. Navonok majestátne pôsobiaci hrad grófa von Krolocka v muzikáli *Ples upírov* poukazuje svojím chátrajúcim vybavením pokrytým vrstvou prachu a pavučinami na zašlú slávu jeho majiteľa.

Dej

Muzikál *Ples upírov* patrí do kategórie dramamuzikálov. Trojdejeťový dramamuzikál spája prvky klasickej dvojdejeťovej drámy s postupmi filmovej dramaturgie. Michael Kunze vo svojej teórii dramamuzikálu čerpá z Freytagovej knihy *Technika dramatu*, do ktorej vsadil svoj model. Freytag rozdeľuje dielo na expozíciu, kolíziu, krízu, peripetiu a katastrofu. Určuje aj ďalšie tri body drámy, a to moment prvého napätia, tragický moment a moment posledného napätia.. Michael Kunze rozdeľuje dielo na tri dejstvá, scénicky spracované do dvoch častí a rozčleňuje ich na menšie úseky vyznačené výraznými dejovými udalosťami. Prvé dejstvo začína *expozíciou*, ktorá sa cez *spúšťací moment* (situácia, keď gróf von Krolock počas piesne *Boh je mŕtvy* vzbudzuje u Sára nepoznanú túžbu po temnote a pozýva ju do svojho sveta) dostáva k *prvému bodu obratu*. V druhom dejstve prechádza *prvý bod obratu* ku *konfrontácii* (Sára utečie z domu v červených čižmách, ktoré našla v balíčku od grófa von Krolocka) a je

zároveň najrozsiahlejšou časťou diela. *Konfrontácia* obsahuje *prvú kľúčovú scénu* (Chagal uhryzne bezbrannú Magdu do nohy a vycicia ju) a *moment nezvratnosti* (profesor Abronsius s radosťou prijíma pozvanie na hrad od grófa), ktorým sa končí prvý diel. Druhý diel začína pokračovaním *konfrontácie*. Jej súčasťou je *druhá kľúčová scéna* (Alfréd nedokáže prepichnúť srdce grófa). Príbeh pokračuje *druhým bodom obratu*, ktorý vyústi *rezolúciou* (v hradnom cintoríne sa prebúdzajú upíry a vyliezajú z hrobov) tretieho dejstva dramamuzikálu. Začína *zámienkou/klamom* (profesorovi a Alfrédovi sa podarí v prezlečení za upírov zamiešať do davu medzi polnočných hostí). Následne nadväzuje *kríza/zúčtovanie* (gróf von Krolock predstaví Sárú ako kráľovnú plesu upírov a pred Alfrédom ju uhryzne do krku), ktorá naznačuje koniec. Krátko nato prichádza *vrchol* (pred uhryznutím upírmí profesor s Alfrédom prekrížia svietniky a znamenie kríža zadrží krvilačné monštrá, čím im umožní utiecť z hradu) a v úplnom závere muzikálu *realizácia* (na upírku premenená Sára uhryzne v jednom z najdramatickejších okamihov muzikálu Alfréda do krku).⁸

Štruktúra zápletky

Zápletká je dôležitá časť literárneho, hudobno-dramatického alebo filmového diela, ktorá výrazne komplikuje a zamotáva dej. Obvykle sa používa preto, aby sa príbeh diela stal pre čitateľov či divákov zaujímavý, atraktívny a upútal ich pozornosť. Jej opakom je následne rozuzlenie, ktoré sa obvykle vyskytuje v závere diela. Zápletká sa v upírskych príbehoch spája predovšetkým s upírom, ktorý sa stáva naštrbiteľom poriadku a snaha o jeho opätovné nastolenie je hlavnou úlohou hrdinov. V muzikáli *Ples upírov* súvisí zápletká s hororom, ktorý paroduje. Jednu z najčastejších fabúl hororového žánru podľa Noëla Carrolla predstavuje tzv. odhalenie, v ktorom prichádza neznámy netvor, aby rozprúdil medzi postavami svoje zlo. Upírske príbehy a filmy spadajú práve do tejto kategórie, ale v muzikáli *Ples upírov* to nie je úplne zreteľné, pretože lovci sú vopred pripravení na stretnutie s upírom, poznajú jeho slabosti a spôsoby ako ho zničiť. Práve z tohto dôvodu nemožno hovoriť o fabule odhalenia, pretože nedochádza k postupnému zisťovaniu, čo upír spôsobil a ako ho zničiť, aby bol opäť nastolený poriadok, ktorý svojou prítomnosťou narušil. Druhou fabulou, ktorú Carroll navrhuje pre žáner hororu je prekročenie. Dotýka sa najmä hlavnej postavy, ktorá zasvätila svoj život pátraniu po zakázanom a skrytom poznaní.⁹ V preexponovanom význame možno za tento typ postavy označiť profesora Abronsia, ktorý obetoval celý svoj život výskumom o upíroch.

Vzťahy medzi postavami

Určitým predobrazom vzťahu jednotlivých postáv je prostredie, v ktorom sa dej muzikálu *Ples upírov* odohráva. Izolácia a chlad zasneženej krajiny sa odráža vo vzťahoch neschopnosťou spolupráce a komunikácie. Neschopnosť spolupráce medzi profesorom Abronsiom a jeho asistentom Alfrédom vychádza najmä z ich protikladných charakterov, čo najlepšie vystihuje scéna, v ktorej sa snažia zabiť grófa von Krolocka a jeho syna Herberta. Do krypty sa dostane len Alfréd, pretože profesor uviazne v jej úzkom otvore. Táto situácia príznačne vystihuje nemožnosť vzájomného prepojenia. Neschopnosť komunikácie a porozumenia sa odráža aj pri Alfrédovej snahe nadviazať kontakt so Sárú. Sára však neberie Alfréda príliš vážne a len sa s ním zahráva. Zneužíva Alfrédovu lásku a dôveru k dosiahnutiu svojich sebeckých cieľov. Problémy s nadväzovaním kontaktu prostredníctvom reči sa prejavujú aj v Sáriných dialógoch s jej otcom Chagalom. Sára vo vypätých situáciách využíva výlučne útočný štýl, pričom vedome zraňuje iných ľudí. Pri hádke s otcom väčšinou komunikuje povýšeneckým tónom, ktorý možno definovať ako spôsob negativistického, vzdorovitého, neposlušného a nepriateľského správania voči autorite. V Chagalovej komunikácii dominujú devalvačné prístupy, ktoré sú charakteristické tým, že vo výchove dcéry musí mať vždy hlavné slovo a nie je ochotný prijať názor svojej manželky Rebeky.

⁸ BROUČEK, L. *Michael Kunze a jeho dramamuzikály*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 19.

⁹ CARROLL, N. *Podstata hororu*. In: *Iluminace*, 1999. roč. 5, č. 3, s. 62.

Gróf von Krolock prejavuje len malé množstvo citov a je emočne takmer prázdny. Pri Säre sa však odhaľuje jeho ľudská stránka a náznak citu. Grófov vzťah k Säre je veľmi majetnícky a nehrozený, pretože si ju vybral spomedzi všetkých žien ako svoju kráľovnú a dal jej večný život. V komunikácii so Sárom sa neprejavujú žiadne problémy a ich dialógy fungujú bez akýchkoľvek problémov. Grófov vzťah k ostatným postavám je ovplyvnený najmä jeho pohrdaním ľuďmi a ich morálnymi hodnotami. V ľuďoch podnecuje slabosti a túžbu, čím sa ich snaží ovládať. Rozhodnutia postáv však ovplyvňuje neschopnosť komunikácie a porozumenia. Aj keď sa niektoré postavy v muzikáli *Ples upírov* snažia naviazať komunikáciu, ich snahy sú však zbytočné.

3 ZÁVER

Na záver možno konštatovať, že pedagogická interpretácia muzikálu má v didaktike hudobno-dramatického umenia dôležité miesto. Jej význam spočíva nielen v sprostredkovaní a rozšírení teoretických informácií v oblasti odborovej didaktiky, hudobného divadla, filozofie umenia, estetiky a etiky, ale aj v popísaní základných metodických a didaktických postupov. Ukázalo sa, že vo všeobecnosti by mal mať muzikál vo výučbe didaktiky hudobno-dramatického umenia významné postavenie, pretože u študentov podnecuje fantáziu, zvyšuje kreativitu a rozvíja kritické myslenie. Pre študentov môže muzikál predstavovať jednu z ciest do sfér hudobného divadla, pretože v sebe spája aj iné druhy umenia, čím si percipient overuje funkčnosť hudobno-dramatických výrazových prostriedkov a ich využitie v konkrétnom diele aj inscenácii.

Použitá literatúra

1. ALTMAN, R. *Sémanticko-syntaktický prístup k filmovému žánru*. In: *Iluminace*, 1989. roč. 1, č. 1, s. 17 – 29.
2. BROUČEK, L. *Michael Kunze a jeho dramamuzikály*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 74 s.
3. BROZMANOVÁ, O. *Pedagogická interpretácia a úloha učiteľa v percepcii súčasnej artificijálnej hudby v hudobnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
4. BURLAS, L. *Formy a druhy hudobného umenia*. Bratislava: Supraphon, 1962. 317 s.
5. BURLAS, L. *HUDBA – komunikatívny dynamizmus*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 1998. 97 s. ISBN 80-88884-10-1
6. BURLAS, L. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 1997. s. 114. ISBN 80-88885-06-X.
7. CARROLL, N. *Podstata hororu*. In: *Iluminace*, 1999. roč. 5, č. 3.
8. ORAVEC, P. *Výrazové prostriedky muzikálu*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie, 2012. 120 s. ISBN 978-80-558-0090-5
9. SLEZÁKOVÁ, B. *Paródie schémat upírskeho filmu v Plesu upírů Romana Polanského*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. 54 s.

Kontaktné údaje

Dominika Sondorová
Velušovce 88, 95501 Topolčany
Tel: 0914 191 184
email: d.sondorova@gmail.com

POJETÍ ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

THE ROLE OF TEACHING ASSISTANT AT INCLUSIVE EDUCATION

*Zuzana Palouňková, Hana Joklíková, Anna Kaiserová, Markéta Košťáková,
Kateřina Lindová, Jana Točíková*

Abstrakt

Příspěvek je orientován do oblasti, která je v rámci inkluzivního vzdělávání hojně zmiňována a diskutována – do oblasti pedagogické asistence, konkrétně pak do oblasti spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Představuje výzkumný záměr — projekt (SGS-FP-TUL 14/2017 s názvem „Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání“), který je na Technické univerzitě v Liberci, Fakultě přírodovědě-humanitní a pedagogické řešen v období března až prosince 2017. Podstatou projektu je komparace pojetí role asistenta pedagoga v běžném a v alternativním školství. Projekt je zaměřen zejména na zjištění míry a způsobu spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v rámci edukačního procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Příspěvek pak představuje teoretická východiska zmiňovaného projektu a popis metodologie výzkumu.

Klíčová slova: *inkluzivní vzdělávání; asistent pedagoga; kooperace; běžné školství; alternativní školství*

Abstract

The paper is oriented on area, which is very often mentioned and discussed at the frame of inclusive education – area of teaching assistant and his/her cooperation with teacher. The paper introduces research project (SGS-FP-TUL 4/2017 named “Teaching Assistant at inclusive education”), which is being realized at Technical University Liberec, Faculty of Education, Department of Special Education in the period from March to December 2017. The nature of the project is to compare the role of teaching assistant in ordinary and alternative education. The project is focused particularly on determination of level and way of cooperation between teacher and teaching assistant during education process of pupils with special needs. The paper is introducing theoretical base of the project and methodology of the research.

Key words: *inclusive education; teaching assistant; cooperation; ordinary education; alternative education*

1 ÚVOD

Příspěvek představuje výzkumný záměr (projekt), který je v aktuálním akademickém roce (2016/2017) realizován na pracovišti autorek. Výzkumný záměr reflektuje změny, které do prostředí českého školství přináší aktuální školská legislativa. Ta má zakládat podmínky pro tzv. inkluzivní, resp. společné vzdělávání, ve kterém se společně vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (tzv. žáci s potřebou podpůrných opatření) a žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, tzv. žáci intaktní. Jako jedno z významných podpůrných opatření vnímáme z pohledu teorie i praxe asistenta pedagoga.

Pro způsob jeho práce ve třídě a způsob jeho spolupráce s učitelem existuje metodika, a to jak obecná, tak metodika pro práci s žáky s jednotlivými typy speciálních vzdělávacích potřeb (např. Baslerová a kol., 2012; Valenta, Petráš a kol., 2012; Morávková, Vejrochová, 2015 a další). Nemělo by se tedy teoreticky stávat, že způsob práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem se bude v jednotlivých třídách a na jednotlivých školách výrazně lišit, že někde bude asistent jako podpůrné opatření využíván efektivně a ku prospěchu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i celé třídy, a jinde naopak. Přesto si všímáme toho, že takové rozdíly existují, že je vnímají také sami aktéři edukačního procesu a že tyto rozdíly často nepřispívají k vytváření optimálních podmínek pro společné vzdělávání. Na tomto základě vznikla potřeba provést komparaci pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství, na jejím základě poukázat na případné faktory, které by pomohly kultivovat vztahy mezi těmito aktéry a posílit jejich součinnost. Tuto potřebu odráží i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, ve které je uvedeno: „*Přestože se ministerstvo v minulých letech snažilo realizovat různé formy podpůrných opatření pro naplňování svých oficiálních záměrů, především školy a učitelé existující opatření často vnímají jako roztržštěná, málo efektivní a celkově nedostatečná. Intervence vzdělávací politiky by v následujících letech měly důsledně vycházet ze zhodnocení aktuálního stavu dané problematiky, zaměřovat se především na průběžné zvyšování kvality existujících institucí, kultivaci vztahů a posilování součinnosti mezi jednotlivými aktéry ve vzdělávání, a především vést ke zlepšování v oblasti výuky a učení.*“ V následujících kapitolách nabízíme nejprve teoretická východiska řešeného projektu a následně také metodologické aspekty výzkumu, který je v rámci projektu aktuálně realizován.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Kapitola nabízí v jednotlivých podkapitolách zcela základní, vstupní informace k vybraným typům alternativních škol, se kterými je pracováno v realizovaném výzkumu. Poslední podkapitola je pak věnována asistentovi pedagoga, zde je jeho činnost popsána jak v obecné rovině, s odkazem na příslušnou aktuálně platnou legislativu, tak zejména ve vztahu ke spolupráci s učitelem.

1.1 Montessori školy

Zakladatelkou tohoto alternativního směru pedagogiky je italská lékařka a pedagožka, bojovnice za práva žen a dětí Marie Montessoriová (1870-1952). V roce 1907 založila dětský dům Casa dei bambini v Římě. Jednalo se o moderní předškolní zařízení, které bylo určeno pro děti od 3 do 7 let. Dům byl založen pro padesát dětí, které pocházely z chudých rodin. Při tvorbě vzdělávání vycházela ze svých dlouholetých zkušeností s dětmi s duševním postižením, které pozorovala v různých situacích. Toto zařízení se stalo střediskem péče a pomoci pro tyto děti. Děti zde našly zdroj hygieny, lepší výživu, lékařskou péči a celodenní možnost výchovy a vzdělávání. Své poznatky sepsala v knize Děti jsou jiné. Práce s dětmi byla založena na názornosti a využití didaktických pomůcek (didaktického materiálu) při jednoduchých, praktických činnostech. Didaktickým materiálem se v rámci koncepce M. Montessoriové rozumí jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností, pro manipulaci, rozebírání a skládání, rozlišování barev, tvarů a zvuků, rozvíjení motorických schopností, nebo pomůcky pro výcvik smyslů (Průcha 1996).

Základním rysem této pedagogické koncepce je uzpůsobení prostředí pro přirozený a normální vývoj dětí. Vnitřní potřeba se něčemu naučit se vyvíjí v senzitivních fázích. Jedná se o období, kdy je dítě velmi citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů z vnější reality. „*Jsou to např. senzitivní fáze pro rozvoj pohybových činností, řeči, morálního citění atd. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky specifické pro tyto fáze.*“ (Průcha 2001, s. 41).

Pokud je prostředí uzpůsobeno vnitřním potřebám dítěte, dochází k tomu, že dítě přijímá nabídky od dospělého a dochází k tzv. „normální“ výchově. Základem pro individualizaci vzdělávání jsou speciální pomůcky. Prostředí je uzpůsobeno tak, aby bylo pro dítě optimální, nábytek by měl být lehký, aby ho samo dítě mohlo přesouvat, jak uzná za vhodné. Prostředí je uzpůsobeno výšce dětí.

Vychovatel má v této koncepci jiné postavení, než jsme tomu zvyklí v klasickém školství. Vychovatel na dítě nahlíží jako na člena společnosti, ke kterému má příslušnou úctu. Snaží se ho vést k nezávislosti a osvojení kultury a světa. Vychovatel ustupuje do pozadí, rozvíjí vnitřní tvořivost dítěte. Mluví se o tzv. fenoménu pozornosti, který byl objeven Marií, když pozorovala děti při práci. Tím se chápe mimořádně dlouhé a silné soustředění dítěte na určitou činnost. Tohoto je schopno i malé dítě. Vychovatel nesmí působit na dítě nadřazeně. Tyto principy jsou zahrnuty v mottu „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Průcha 2001) Jedná se o prosbu malé dívky, která byla jedním z impulsů pro vytvoření změny rolí mezi učitelem a žákem. Styl výchovy a vedení Marie Montessoriové je založen na náboženských a individualistických rysech. Tvrdí, že individuální přístup je důležitý hlavně u mladších dětí. Až poté, co dítě zvládá individuální disciplínu a řád, je možné pracovat kolektivně, musí umět klidně sedět, poslouchat a vnímat věcný i lidský svět kolem sebe. Pedagogická koncepce Marie Montessori pracuje s přírodními materiály - dřevo, písek, hlína atd. Většina pomůcek, které pomáhají dětem k samostatnosti a rozvíjení vnitřních potřeb, vychází právě z přírodního materiálu.

Dalším charakteristickým rysem pro tuto koncepci je tvorba heterogenních skupin dětí z hlediska věku a odmítání striktního rozdělování dětí do ročníků. V těchto smíšených skupinách vzniká harmonické soužití, vzájemná pomoc starších dětí mladším, spolupráce. Ve školách je používána tzv. kosmická výchova, což je vytvoření vzájemných vazeb člověka a přírody a přispívání k zodpovědnosti každého jedince za výdobytky civilizace (Průcha 2001). V rámci toho se při vyučování používá projektové vyučování. Jedná se o didaktický koncept, pomocí něhož žáci vytváří projekt zvolený na určité téma či problematiku.

1.2 Waldorfské školy

Vznik samotné waldorfské školy sahá až do roku 1919, do míst nesoucí název Waldorf u Stuttgartu. Školu tvořilo 252 žáků a v roce 1921 se zvýšil počet na 540 žáků, kteří se učili v 15 třídách. V dalších letech se povědomí o waldorfské škole nadále rozšiřovalo až do vypuknutí 2. světové války. Vzniklo celkem 19 škol waldorfského typu, a to v Německu, Rakousku, Maďarsku, Švýcarsku, Portugalsku, Anglii, Holandsku, Norsku i v Americe. S nástupem fašismu v roce 1938 byly waldorfské školy v Německu a všech nacionalisticky orientovaných zemích zakázány. Po roce 1945 nastala obnova waldorfských škol, které navázaly na svou válkou přerušenu pedagogickou činnost (Grecmanová, Urbanovská 1996).

Za vznikem školy waldorfského typu stál rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který žil v letech 1861 – 1925, a vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka. Jeho koncepce je nazývána antroposofie (Průcha 2012).

Antroposofie je filozofií, která z pozorování světa člověka postupuje k základům samotné lidské existence a uvědomění si pravé podstaty člověka. Člověk není jen produktem sil tělesných a duševních, ale je zde i vyšší síla, která formuje samotné tělo již od narození. Antroposofie není ideologií, lze ji vnímat jako pomalu vznikající schopnost poznávat, jak se vůči nám život projevuje, a podle vlastního úsudku jednat ve prospěch života (Grecmanová, Urbanovská 1996).

Jako každá škola, tak i waldorfská, si klade za cíl být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost. Usiluje o výchovu ke svobodě, rovnosti a bratrství, o výchovu ke zdraví a samozřejmě také o rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností, nadání, podporu intelektuálních, emocionálních a volních sil. Nadále usiluje o probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení, tvůrčí činnosti, usiluje o podporu samotného vzdělávání, kritického posuzování a také schopnosti nově spoluutvářet společnost (Grecmanová, Urbanovská 1996). „*Iniciativa, schopnost vcítění, vnitřní pružnost, spravedlnost, tolerance, vědomí sociální odpovědnosti, zájem o svět a otevřenost vůči světu mají dotvářet charakter waldorfské školy.*“ (Grecmanová, Urbanovská 1996, s. 8)

1.3 Školy pracující s programem Začít spolu

Začít spolu je vzdělávací program, který je mezinárodně označen jako Step by step. V současné době tento alternativní směr realizují učitelé 29 zemí světa (zejména střední, jihovýchodní a východní Evropy) (Gardošová, aj. 2012). V České republice se začal praktikovat od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 ve školách základních.

„*Kořeny filozofie programu Step by Step sahají hluboko do 90. let na území USA, kde se také poprvé začaly uplatňovat v praxi*“ (Cichoňová, 2011, s. 4). Začít spolu je tedy alternativní přístup, který je založen na aktivním získávání poznatků pomocí zapojení všech smyslů. Žáci se během vyučování učí kooperativně pracovat v tzv. centrech aktivit a rozvíjí se jejich týmové schopnosti. Velký důraz je kladen na individualitu každého žáka, úctu, respekt, důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, tvořivé síly, vlastní prožitky, zkušenosti a hlavně na spolupráci rodičů, kteří jsou vítáni jako partneři školy a podle programu jsou nejdůležitějším článkem ve výchově dítěte (Gardošová, aj. 2010, s. 12).

Program prosazuje tzv. otevřené vzdělávání, což znamená, že se do vzdělávání mohou zapojit i rodiče. Vychází z přesvědčení, že rodiče mají na výchovu dítěte největší vliv a jsou s učiteli rovnocennými partnery. Rodiče se mohou výuky kdykoliv zúčastnit a mají možnost pro děti zprostředkovat i různé exkurze. Program zapojuje do vzdělávacího systému moderní pedagogické a psychologické poznatky, které učiteli umožňují využívat projektové učení, integrovanou výuku a podnětné prostředí ve třídě (Krejčová, aj. 2003, s. 12).

Začít spolu je systém, který je plně otevřen i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Prosazuje a umožňuje inkluzivní vzdělávání a klade důraz i na multikulturní výchovu. Zakládá se na tom, aby děti během vzdělávání rozvíjely svoji osobnost, znalosti a dovednosti, které jsou pro ně důležité celoživotně. Děti se též učí reagovat, vyrovnávat a pracovat se změnami. Jsou podporovány i v kritickém myšlení. Během studia se učí rozpoznávat a řešit problémy a konflikty a rozvíjejí svoji tvořivost, představivost a také odpovědnost za své skutky (Krejčová, aj. 2003, s. 13).

Podle vzdělávacího programu Začít spolu se vyučování uskutečňuje pomocí vyučovacích bloků, které nejsou omezeny časově jako v běžné základní škole. Každý den začíná tzv. ranním kruhem, což je místo pro společné setkání, sdílení, seznámení s tím, co děti daný den čeká. (Mezinárodní asociace Step by Step, 2002). Ranní kruh trvá přibližně 20-30 minut a děti jsou svolávány zavedeným rituálem, který má být uskutečněn např. písní, básničkou, tancem, nebo vzájemným vítáním. Ranní zpráva, která se v ranním kruhu uskutečňuje, seznamuje děti s činnostmi, které je v určený den čekají nebo slouží jako procvičení probraného učiva. Zprávu připravuje sám učitel, učitel společně s žáky nebo samotní žáci.

Po ukončení aktivit v ranním kruhu následuje tzv. společná práce, která je definována jako první blok. Trvá přibližně 60-90 minut. Zde se uskutečňuje výuka jako na běžné základní škole, ale je obohacena o aktivizační metody, např. didaktické hry. Děti pracují samy, ve dvojicích nebo v malých skupinkách. Po ukončení společné práce následuje přestávka, která trvá přibližně 20-30 minut. Děti tento čas využívají na školní zahradě a za špatného počasí ve třídě na žíněnkách nebo na koberci.

Práce v centrech aktivit začíná ihned po skončení přestávky. Centra jsou různě tematicky zaměřena a vybavena k podněcování dětí k učení. Děti si centra vybírají dle vlastního uvážení a předem zavedených pravidel. Práce v centrech jsou zaměřena na probíranou tematickou oblast nebo daný vyučovací předmět. Nejčastěji se jedná o centra s názvem ateliér, který je zaměřen na výtvarnou výchovu, jazykověda, matematika, objevy, čtení a hudebna. V centrech učitel připravuje úkoly povinné a úkoly dobrovolné, které děti vypracovávají po splnění povinných. Všechny aktivity jsou zavedeny a vymyšleny tak, aby děti vedly k přemýšlení, praktické činnosti a rozvíjení všech oblastí inteligence podle Howarda Gardnera (jazykově-verbální, logicko-matematická, vizuálně-prostorová, zvukově-hudební, tělesně-pohybová, společenská neboli interpersonální, vnitřní neboli intrapersonální a přírodní). Na všechny tyto činnosti dohlíží pedagog.

Závěrem dne je tzv. hodnotící kruh, který trvá přibližně stejně jako kruh ranní. Zde děti hodnotí celý den jako celek, svou práci, co nového se naučily, vyjadřují se k tomu, v čem by se měly zlepšit a co se jim podařilo. K hodnocení se vyjadřuje i sám pedagog, který po celý den využívá metodu pozorování a snaží se o to, aby hodnocení bylo pozitivní. Na závěr provádějí žáci písemné hodnocení, kde zaznamenávají své postřehy a komentáře (Krejčová, aj. 2003, s. 78-81). Během školního roku se děti realizují v rámci různých exkurzí, zakládají si svá vlastní portfolia, vyrábějí plakáty, výstavy, grafy nebo např. projektové knihy.

1.4 Církevní škola

Církevní školy stály v českém školství dlouhou dobu na pokraji zájmu veřejnosti. Zejména pro generaci, která byla vychována jednotnou státní školou, otázka církevního školství prakticky vůbec neexistovala. Až po roce 1989 se mohly církevní školy vrátit zpět do struktury českého školství a navázat tak na násilím přerušenu tradici. V České republice se od roku 1990 zakládaly církevní školy především na popud rodičů dětí a věřících pedagogů. Zatímco některé školy navazovaly na násilně přerušenu činnost, jiné školy vznikaly úplně od začátku. I v dnešní době je církevní školství u nás stále na pokraji zájmu vědeckého bádání. I přesto, že tvoří tento alternativní proud ve vzdělávání menšinu, je i tak svým nezanedbatelným významem důležitou součástí českého školství (Dohnalová, 2005).

Církevní školy a jejich postavení v současné společnosti je poněkud složité. Ačkoliv je Jan Průcha řadí mezi školy alternativní, v jiných současných publikacích, které o alternativních školách pojednávají, církevní školy zmiňovány nejsou. Ve společnosti jsou totiž církevní školy vnímány spíše jako školy, které se podobají školám veřejným a liší se od nich pouze tím, že mají jiného zřizovatele. Nabízí se proto otázka, zda církevní školy mezi školy alternativní zařazovat či nikoli. Obecně můžeme říci, že pojem alternativní vzdělávání označuje takové vzdělávání, které se od toho tradičního, nabízeného státem nebo jinými institucemi odlišuje, a to zejména nějakou pedagogickou specifičností. Rozdíl můžeme shledávat především v částečně nebo zcela odlišném učebním obsahu, cílech výuky, ve formách výuky, organizaci školního života či spolupráci s rodiči (Průcha 2004).

Církevní školy tvoří alternativu ke školám veřejným a státním. Do alternativního proudu vzdělávání jsou zařazeny především proto, že se odlišují od standardu především tím, že zdůrazňují náboženskou výchovu a morálku, která vychází z učení dané církve nebo náboženství. Naprostá většina církevních škol v České republice se hlásí ke křesťanskému zaměření, etice a kulturní tradici. I v oblasti obsahu vzdělávání neboli kurikula můžeme nalézt další specifika, kterými se církevní školy od škol veřejných a státních odlišují. Do učebních plánů jsou zařazovány předměty, se kterými se dítě povětšinou na běžné škole nesetká. Jedná se o předměty jako náboženství, latina či dějiny křesťanství. Na základních a středních církevních školách je pak také věnována zvýšená pozornost i výuce cizích jazyků, respektive výuka cizích jazyků je zařazována do vyučování od nižších ročníků, než je tomu na státních školách. Na gymnáziích je dokonce výuka latiny zařazena do povinných předmětů ve všech čtyřech, v případě víceletých gymnázií, osmi ročnících. Církevní školy jsou také specifické tím, že některé z nich se zaměřují na přípravu absolventů pro specifický okruh oborů, které nejsou resortem státního školství zajištěny. Mluvíme zde například o charitativní, náboženské a zdravotní činnosti, a to především v oblasti sociálních péče, tedy v sociálních zařízeních a pečovatelských domech. Další specifickou oblastí jsou pak obory zaměřené na povolání administrátor v církevních úřadech, konzervátor církevních památek, sbormistr chrámové hudby aj. Církevní školy se od škol „tradičních“ dále odlišují také vnitřní výzdobou, v níž můžeme nalézt převážně motivy s náboženskou tematikou. V neposlední řadě je pak neméně významným specifikem církevních škol působení zasvěcených osob na těchto školách. Z celkového počtu věřících osob, tvoří v církevních školách jen malou, avšak specifickou skupinu zasvěcené osoby, kterými jsou řeholníci a řeholnice. Oficiální počty těchto řeholníků a řeholnic (řádových sester, jeptišek), kteří působí v pedagogické oblasti, však katolická církev nezveřejňuje (Dohnalová 2005).

1.5 Asistent pedagoga

Pozice asistenta pedagoga je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., již od počátku roku 2005, kdy tento zákon nabyl své účinnosti. Ve znění zákona účinném od 1. 1. 2017 je využití asistenta pedagoga v § 16, odst. 2g) pojímáno jako jedna z možností podpůrných opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále pak v zákoně č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů je stanoveno, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Zde lze nalézt i kvalifikační předpoklady, které musí být pro výkon této profese splněny. Samotná činnost asistenta pedagoga je vymezena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde je v § 5 hlavní činnost asistenta pedagoga vymezena jako pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci, při adaptaci žáka na školní prostředí, při výuce a přípravě na ni, u žáků s těžkým zdravotním postižením pomoc při sebeobsluze a pohybu během vyučování a školních akcí.

Ve školním prostředí, kde působí asistent pedagoga v jedné třídě společně s učitelem vyučovaného předmětu, vzniká otázka rozdělení kompetencí, dílčích úkolů a činností nejen při individuální práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s celou třídou. Je nasnadě, že podstatou fungování vztahu učitel – asistent pedagoga se jeví jejich dobrý vzájemný vztah. Tento vzájemný vztah může nabývat v podstatě tří základních forem (volně dle Kucharské, Mrázkové 2014), které jsme nazvali jako:

- Partnerský vztah

V této formě vztahu učitel a asistent pedagoga vstupují víceméně do rovnocenného vztahu, který by se dal charakterizovat jako vřelý. Asistent pedagoga a učitel jsou v časté vzájemné

interakci, panuje zde oboustranná důvěra a podpora, je zde uskutečňována obousměrná zpětná vazba, která umožňuje oběma aktérům vzdělávacího procesu mít co nejúplnější průběžný přehled o aktuální situaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami i o celé třídě. Asistent pedagoga se do určité míry podílí na celém průběhu vzdělávání, vykazuje vysokou aktivitu a kreativitu, aniž by tím byla narušena či oslabena autorita učitele.

- Dominantní postavení učitele

Učitel v dominantním postavení si udržuje určitý odstup od asistenta pedagoga, který plní pokyny učitele v rámci svých kompetencí. Oboustranná zpětná vazba probíhá méně často, obvykle jsou dána přesná pravidla pro setkání a předávání informací. Vztahy nejsou vřelé, ale vykazují prvky oboustranného přijetí a respektu.

- Formální vztah

Formální vztah lze charakterizovat jako emočně chladný. Obě strany plní svoje úkoly, mají vymezeny svoje kompetence a povinnosti v rámci pracovně právního vztahu. Vztah nepřesahuje do osobní roviny jedinců. Komunikace se omezuje na nezbytně důležité informace a fakta. Zpětná vazba od asistenta pedagoga ve směru k učiteli se téměř nevyskytuje. Učitel je zde chápán jako odborník na vzdělávání a asistent pedagoga má v tomto vztahu podřízenou roli.

V ryze formálním vztahu učitele a asistenta pedagoga je latentně obsažen předpoklad pro možnost vzniku rizikových postojů, jako je například vzájemné napětí a nedůvěra, vnímání asistenta pedagoga jako soupeře nebo vetřelce, vznik nepřátelských tendencí. Je samozřejmé, že v takovém prostředí prudce klesá efektivita vzdělávacího procesu nejen u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale celé třídy. Z tohoto důvodu považujeme za velmi důležité zabývat se podrobným zkoumáním faktorů, které utvářejí vztah učitel – asistent pedagoga, a vlivů, které na tento vztah působí.

Hlavní východiska právě probíhajícího výzkumu vycházejí z výzkumu, který byl publikován v materiálu *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*, autorek Jany Mrázkové a Anny Kucharské a kol., zejména z kapitoly 3.3.3 Pozorování asistent pedagoga – učitel. Předpokládáme, že hlavními faktory tohoto vztahu by mohlo být osobnostní nastavení obou aktérů, jejich vzájemné sympatie, jejich motivace ke spolupráci, schopnost respektování druhého a flexibilita. Zda se předpoklady jeví jako správné, na to by měly odpovědět výsledky námi zamýšleného výzkumu.

2 METODOLOGICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Pro představovaný výzkumný záměr byly stanoveny následující cíle:

- Zjistit míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.
- Porovnat míru a způsob spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga v běžném a alternativním školství.
- Na základě zjištěných skutečností formulovat doporučení pro případné zlepšení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Pro dosažení výzkumných cílů byl zvolen kvantitativní výzkumný design. Sběr dat kvantitativně orientovaného výzkumu probíhá na prvním stupni základních škol ve vybraných regionech České republiky. Mezi tyto regiony patří zejména Praha, Středočeský kraj, kraj Vysočina a kraj Liberecký. Do výzkumu jsou za účelem možnosti komparace zařazeny jak školy běžné, tak školy alternativního typu (školy Waldorfské, Montessori, školy pracující

s programem Začít spolu a školy církevní). Respondenty výzkumu jsou učitelé a asistenti pedagoga v běžných školách a ve školách alternativního typu. Celkový předpokládaný počet respondentů je 100 (50 učitelů, 50 asistentů pedagoga). Pro sběr dat je využívána metoda dotazníku se škálovými položkami. Posuzovací škály umožňují zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, posuzovatel vyjadřuje své hodnocení určením polohy na škále. Metoda škálování umožňuje následné využití statistických testů významnosti.

Pro realizovaný výzkum byly formulovány jak hypotézy, tak výzkumné otázky, které pomohou lépe dokreslit řešenou problematiku. Stanovené hypotézy jsou následující:

H1: Četnost interakcí mezi učitelem a asistentem pedagoga je v alternativním školství větší, než v běžném školství.

H2: Kvalita vzájemné interakce mezi učitelem a asistentem pedagoga je z pohledu těchto dvou aktérů hodnocena v alternativním školství pozitivněji, než v běžném školství.

Výzkumné otázky jsou následující:

1. Mají učitel a asistent pedagoga stanoven pevný rámec vzájemné spolupráce?
2. Jaké je postavení asistenta pedagoga ve škole?
3. Do jaké míry ovlivňuje kvalitu spolupráce učitele a asistenta pedagoga kvalita jejich mezilidského vztahu?
4. Jakým způsobem podporují učitel a asistent pedagoga proces inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Konkrétní otázky, které jsou v rámci výzkumu položeny, jsou zacíleny na podrobný popis pojetí role asistenta pedagoga v obou typech školství a jeho spolupráce s učitelem, a také na to, jaké konkrétní faktory mohou tyto jevy ovlivňovat. Na základě zjištěných skutečností budou formulována doporučení ke zlepšení spolupráce asistenta pedagoga a učitele, která by v konečném důsledku měla vést ke zkvalitnění edukačních podmínek pro všechny žáky, s identifikovanými speciálními vzdělávacími potřebami i bez nich.

3 ZÁVĚR

Příspěvek představil projekt, který je v aktuálním akademickém roce řešen na Katedře sociálních studií a speciální pedagogiky Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci. Projekt reaguje na změny v českém školství ve smyslu zvýšené podpory tzv. inkluzivního vzdělávání. V něm jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytována tzv. podpůrná opatření, přičemž jedním z nich je asistent pedagoga. Právě činnost asistenta pedagoga, jakožto jedno z podpůrných opatření, se stala ústředním tématem nejenom samotného výzkumu, ale i celého projektu. Příspěvek prezentuje teoretická východiska řešeného projektu a metodologické aspekty právě probíhajícího výzkumu.

Použitá literatura

1. BASLEROVÁ, P. & KOL. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3376-9.
2. CICHONOVÁ, I. 2011. *Začali jsme spolu. Začít spolu*, roč. 1, s. 4.
3. DOHNALOVÁ, Zdeňka. *Církevní školství v České republice: k pedagogické činnosti Kongregace Milosrdných sester III. řádu svatého Františka Pod ochranou Svaté Rodiny*. 2005. Disertační práce. Masarykova Univerzita v Brně.
4. GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ L. a kol., 2012. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0106-9.

5. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-8578-309-6.
6. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-695-0.
7. MEZINÁRODNÍ ASOCIACE STEP BY STEP, 2002. *Vzdělávací program Začít spolu: Standarty pro učitele, standarty programu* [online]. 7. 5. 2017 [vid. 7. 5. 2017] Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/doporucenazs>
8. MEZINÁRODNÍ ASOCIACE STEP BY STEP, 2002. *Průběh jednoho dne v základní škole, ve třídě s programem Začít spolu* [online]. 7. 5. 2017 [vid. 7. 5. 2017] Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/zs>
9. MRÁZKOVÁ, J. & KUCHARSKÁ, A. a kol. (2014). *Spolupráce školního speciálního pedagoga a asistenta pedagoga ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-032-9.
10. MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
11. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
12. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
13. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.
14. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-2.
15. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných (v aktuálním znění).
16. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (v aktuálním znění).

Kontaktní údaje

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, email: zuzana.palounkova@tul.cz

Mgr. Hana Joklíková, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, Email: hana.joklikova@tul.cz

Bc. Anna Kaiserová, DiS.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, Email: anna.kaiserova@tul.cz

Bc. Markéta Košťáková

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, Email: marketa.kostakova@tul.cz

Bc. Kateřina Lindová

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, Email: katerina.lindova@tul.cz

Bc. Jana Točíková

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Studentská 2, 461 17 Liberec

Tel: 48 535 4220, Email: jana.tocikova@tul.cz

VOLNOČASOVÉ AKTIVITY SENIORŮ V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

FREE TIME ACTIVITIES OF ELDERLY IN CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

*Lenka Nádvorníková, Martin Korych, Veronika Benčová, Lucie Kolářová,
Michaela Marková*

Abstrakt

Příspěvek se věnuje volnému času a volnočasovým aktivitám seniorů v souvislosti s celoživotním učením. V první kapitole jsou nastíněna teoretická východiska volného času, volnočasových aktivit a institucionálního zabezpečení volnočasových a vzdělávacích aktivit pro seniory a druhá kapitola objasňuje pojem celoživotního učení a vzdělávání, které představujeme jako koncepční změnu ve vzdělávání reagující na demografický vývoj nejen v České republice, ale i celosvětově. Závěr příspěvku stručně charakterizuje základní teze výzkumného projektu Studentské grantové soutěže FP TUL, který bude realizován v průběhu roku 2017.

Klíčová slova: *celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, senior, volný čas, volnočasová aktivita, vzdělávací aktivita.*

Abstract

The paper is focused on free time and free time activities of elderly in relation to lifelong learning. In the first chapter is outlined the theoretical basis of free time, free time activities and providing of educational and free time activities for the elderly by institutions. The second chapter clarifies the term of lifelong learning and education, which we present as a conceptual change in education, reacting to demographical evolution not only in Czech Republic, but worldwide. The conclusion of this contribution briefly characterizes basic theses of a research project called Student grant competition FP TUL, which will take place during 2017.

Key Words: *lifelong learning, lifelong education, elderly, free time, free time activity, educational activity.*

1 VOLNÝ ČAS A VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

První kapitola vytváří teoretický rámec pro plánovaný výzkumný projekt, který se uskuteční během letošního roku v rámci Studentské grantové soutěže Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a vysvětluje pojmy související s ním, tj. volný čas, volnočasové a vzdělávací aktivity a institucionální a organizační zabezpečení volnočasových a vzdělávacích aktivit.

1.1 Volný čas a volnočasové aktivity seniorů

Abychom mohli vůbec hovořit o volnočasových aktivitách, tj. o tom, co vyplňuje volný čas, je třeba nejdříve tento samotný pojem osvětlit. Za zmínku určitě stojí Bakalářův názor (1978), podle nějž volný čas jako takový vůbec neexistuje, je součástí lidského života a nelze jej oddělit od práce, spánku či ostatních činností, proto nemůžeme o volném čase v pravém slova smyslu hovořit. Dále tvrdí, že v budoucnu, se stoupajícím vývojem společnosti a automatizací, volný čas úplně zanikne, protože nebude žádná práce a člověk bude mít jen

„volný čas“, který ale nebude volným časem, nýbrž celým lidským časem. Tento názor je v opozici s obecným pojetím volného času, jehož vznik a nárůst se spojuje s technickým pokrokem, rozvojem hospodářství, automatizací a moderními technologiemi (např. Slepíčková 2005; Vážanský, Smékal 1995; Janiš, Skopalová 2016). Našemu výzkumnému projektu (viz kapitola 3) je nejbližší pojetí volného času dle Šeráka (2009), který jej popisuje jako čas, který jedinec věnuje jen sám sobě a to, jak jej vyplní, záleží jen na něm samotném. Je důležité, aby se jednalo o dobrovolnou a svobodomyšlnou činnost. Na základě toho, jak a kde je volný čas trávený, se rozlišují volnočasové aktivity – venkovní, vnitřní, pohybové, kulturní, společenské apod., ale zároveň lze volnočasové aktivity rozlišovat podle toho, jakou funkci plní – funkci rekreace, kompenzace, edukace, kontemplace, komunikace, integrace, enkulturace a participace (Šerák, 2009). Duffková, Urban, Dubský (2008) člení aktivity na kulturní, sociální, vzdělávací, sportovní, veřejné, rekreační, cestovatelské, hobby aktivity a manuální aktivity.

Na výběr volnočasových aktivit má vliv mnoho sociálních, ekonomických, demografických, politických, rodinných a jiných faktorů (věk, typ osobnosti, bydliště, rodinné zázemí, zájmy, finanční možnosti, schopnosti, dovednosti...), i když lze také říci, že výběr volnočasové aktivity se nemusí s přibývajícím věkem podstatně lišit od toho, jak byl volný čas trávený v době dospělosti. Stejný názor má i Janiš, Skopalová (2016, s. 79), kteří tvrdí, že „volnočasové aktivity seniorů se ve své podstatě intenzitou, kvalitou apod. nemusejí nikterak zásadně odlišovat“ od aktivit ve středním věku. Přesto někteří autoři rozlišují přímo volnočasové aktivity seniorů např. Janiš, Loudová, Janiš (2011); Janiš, Skopalová (2016) či Holmerová et al. (2014). Janiš, Skopalová (2016) rozlišují obecně 5 základních skupin volnočasových aktivit – vzdělávací aktivity, pohybové volnočasové aktivity, volnočasové aktivity s rodinou, volnočasové aktivity v domácím prostředí a společenské volnočasové aktivity. Pro potřeby našeho výzkumu jsme zvolili taxonomii volnočasových aktivit vycházející z kombinace výše uvedených autorů a rozdělili je na volnočasové aktivity zaměřené na moderní technologie, pohybové aktivity, vzdělávací aktivity, aktivity se zvířaty, aktivity s hudbou a zpěvem, vaření a gastronomie, kulturní aktivity, výtvarné činnosti a kognitivní aktivity.

1.2 Organizace a instituce poskytující volnočasové a vzdělávací aktivity pro seniory

Škála volnočasových aktivit seniorů je tak široká, že tomu odpovídá i množství různých institucí, které se na jejich zabezpečení podílejí. Proto uvedeme jen ty nejčastější a nejznámější.

Nejen v oblasti volného času hrají svou nezastupitelnou roli organizace, chránící práva a zájmy seniorů, jako je Rada seniorů České republiky či Svaz důchodců České republiky (a jejich regionální pobočky), které podporují aktivní participaci seniorů na veřejném životě a vytvářejí prostor pro jejich aktivní život.

Mezi nejznámější vzdělávací instituce patří univerzity 3. věku, které dnes existují při téměř všech vysokých školách (a to nejen veřejných, ale i soukromých) a akademie 3. věku, které vznikají nejčastěji v místech, kde se nenachází vysoká škola. Zřizovateli akademií 3. věku mohou být kulturní domy, muzea, střední školy a základní umělecké školy či instituce, jako Český červený kříž (Benešová, 2014).

Další institucí, i když u nás zatím ne tak častou, je virtuální univerzita 3. věku, která je sice běžnější ve Finsku či v Austrálii, ale dnes existuje i v České republice – např. v Praze při České zemědělské univerzitě (Špatenková, Smékalová, 2015). Unikátní je i experimentální mezigenerační univerzita pro prarodiče a vnoučata, která vznikla již v akademickém roce 2004/2005 při Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze a později při Univerzitě Palackého v Olomouci. V neposlední řadě je nutné uvést i kluby seniorů či kluby důchodců, kde senioři často tráví svůj volný čas, a to formou jednorázových aktivit (přednášky, besedy, poznávací zájezdy...), ale i formou dlouhotrvajících zájmových aktivit

(Špatenková, Smékalová 2015). Mezi další zřizovatele a poskytovatele volnočasových aktivit řadí Benešová (2014) místní samosprávu, neziskové organizace, ale i sociální služby a Špatenková, Smékalová (2015) ještě zmiňují soukromé vzdělávací agentury, knihovny, kulturní domy a střediska, ale i domovy dětí a mládeže.

2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ

2.1 Celoživotní učení a vzdělávání v kontextu stárnutí populace

Koncept celoživotního učení není nová myšlenka, ale zejména v souvislosti s demografickým vývojem, technickými a technologickými změnami, pokrokem ve vědě a s nárůstem dostupných informací a vědomostí, je tento proces v současné době velmi aktuální. Od poloviny 90. let minulého století se tento koncept dostává do popředí a stává se jedním z ústředních témat politik Evropské unie a jejích členských států (ČSÚ, 2013), což se odráží i ve vzniku mnoha národních a nadnárodních dokumentů.

Koncept celoživotního učení měl několik předchůdců. Např. Rada Evropy definovala ve svých dokumentech na začátku 70. let minulého století pojem „stálé vzdělávání“, OECD používalo pojem „periodické vzdělávání“ a v 80. letech 20. století se začal objevovat nový pojem „kontinuální vzdělávání“, resp. „celoživotní vzdělávání“ (Griffin 2009; MŠMT 2007). Nejnovější pojem „celoživotní učení“ se objevuje až na přelomu tisíciletí (Beneš, 2003).

V rámci konceptu celoživotního učení by nabídka vzdělávacích aktivit a kurzů pro seniory měla odpovídat aktuálním požadavkům měnící se společnosti se zaměřením na informační a komunikační technologie, finanční gramotnost a bezpečnost seniorů (MPSV, 2014). Na základě výše uvedených skutečností byly v Národním akčním plánu podporujícím pozitivní stárnutí (MPSV 2014) v oblasti celoživotního učení stanoveny dva základní strategické cíle, tj. „Vytvořit funkční systém dalšího vzdělávání, který bude atraktivní pro zaměstnance i zaměstnavatele a bude odpovídat poptávce po pracovní síle“ a „Zvýšit podíl seniorů zapojených do zájmového vzdělávání prostřednictvím univerzity 3. věku a akademie seniorů, a to s ohledem na místní dostupnost.“ To, že celoživotní učení je důležité, a to nejen z pohledu zdravotního, sociálního či sociálněpolitického, ale i z pohledu uplatňování mezigenerační solidarity v praxi a z hlediska prevence vzniku sociálního vyloučení. Podobného názoru jako my je i Špatenková (2009), která vnímá celoživotní učení jako určitou formou aktivizace seniorů pomáhající jejich začlenění do společnosti a Bočková, Hastrmanová a Havrdová (2011) se domnívají, že kvalitní vyplnění volného času seniorů může dokonce pomoci v prevenci sociálního vyloučení.

2.2 České a mezinárodní dokumenty vztahující se k celoživotnímu učení a vzdělávání

Koncept celoživotního učení je úzce spjat mimo jiné s rozvojem Evropské unie, neboť tento pojem najdeme jak v Lisabonském, tak v Kodaňském a Boloňském procesu, i když je pravda, že v nich je celoživotní učení zaměřeno především na odborné, resp. terciální celoživotní učení. Stejně tak nesmíme opomenout ani Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě, vydanou Evropskou komisí v roce 1995 (Hloušková, Pol in Rabušicová, Rabušic 2009).

Základním evropským dokumentem o celoživotním učení, který byl přijat Evropským parlamentem v roce 2002, je Rezoluce o celoživotním učení, která však nesjednocovala legislativní proces zemí Evropské unie v oblasti školství a vzdělávání. Z hlediska dnešního pojetí celoživotního učení je průlomovým dokumentem Akční program podpory celoživotního učení na období 2007–2013, který sjednotil všechny formy vzdělávání (formální, neformální a informální) a vytvořil jednotnou konstrukci celoživotního učení od dětství až do pozdního seniorského věku a podpořil decentralizaci projektů v rámci jednotlivých zemí Evropské unie (Hloušková, Pol in Rabušicová, Rabušic 2009).

Existuje mnoho dalších dokumentů v oblasti celoživotního učení, které však nemají mezinárodně závazný charakter, jež vydávají mezinárodní organizace typu Organizace pro

ekonomickou spolupráci a rozvoj, Světová banka či Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu. Tyto organizace ve svých dokumentech spojují celoživotní učení s lidským a sociální kapitálem, či s profesní a odbornou způsobilostí (Hloušková, Pol in Rabušicová, Rabušic 2009).

V České republice je koncept celoživotního učení ukotven v několika dokumentech, mezi něž patří Strategie celoživotního učení ČR z roku 2007, Implementační plán Strategie celoživotního učení z roku 2009, který zahrnuje jak formální a neformální vzdělávání, tak i informální učení, Národní program přípravy na stárnutí na období 2008–2012, a nelze opomenout ani Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období 2013–2017, v němž je celoživotní učení zakomponováno s cílem nejen prodloužit možnost pracovního života seniorů a umožnit integraci, resp. reintegraci na trh práce, ale i též formou celoživotního učení nabízet možnost alternativního trávení volného času po odchodu z trhu práce a smysluplnou aktivizaci (MPSV 2014) či Strategii sociálního začleňování 2014–2020, která je sice primárně určená jiným cílovým skupinám, ale díky tomu, že senioři České republiky jsou jednou z nejohroženějších skupin, kterým hrozí chudoba, dovolujeme si uvést i tento dokument.

3 NÁSTIN VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Výzkumný projekt je zaměřen na oblast celoživotního učení seniorů ve věku 65+ s akcentací na využívání této formy vzdělávání jako možného způsobu aktivizace osob seniorského věku, např. formou volnočasových aktivit. Hlavním cílem projektu je zmapování aktuální situace v oblasti celoživotního učení u výše uvedené cílové skupiny ve vybraných regionech České republiky (Liberecký, Ústecký a Středočeský kraj) a analýza výsledků dle zvolených proměnných (např. věk respondentů, dostupnost nabídky celoživotního učení, dosažené vzdělání, bydliště, rodinný stav apod.) a jejich vzájemná komparace.

3.1 Metodika výzkumu

K výzkumu použijeme kvantitativní strategii – dotazníkové šetření, které proběhne v období květen – červen 2017 souběžně ve třech krajích České republiky dle místa trvalého bydliště spoluřešitelé výzkumného projektu. Jedná se o Liberecký, Ústecký a Středočeský kraj. Tyto kraje byly vybrány zejména z důvodu dostupnosti respondentů, nižší finanční a časové náročnosti.

Předmětem výzkumu budou volnočasové a vzdělávací aktivity seniorů a objektem výzkumu senioři ve věkové skupině 65 let a více. Tato věková hranice byla zvolena na základě našeho pojetí seniorského věku (dle důchodového věku), ale také dle členění věkové struktury obyvatelstva dle Českého statistického úřadu.

Na základě námi zvolené kvantitativní strategie jsme zkonstruovali dotazník o 17 otázkách, jehož součástí jsou otevřené i uzavřené otázky, z nichž některé jsou škálové – na pětistupňové škále, což nám umožní jednoduchým způsobem rozlišit míru pozitivního či negativního ladění respondentů k jednotlivým výroky a znění otázek. Některé otázky jsou s možností více odpovědí (v dotazníku uveden maximální počet možností výběru odpovědí) a některé s možností výběru „ano“ či „ne“. Dotazníky jsou vytvořeny dle aspektů vyplývajících z podstaty řešeného úkolu a jsou determinovány cílem a výzkumnými otázkami výzkumného projektu.

V současné době probíhá pilotáž a ověřování dotazníku v praxi ve všech třech námi zvolených krajích. Následně bude probíhat distribuce dotazníků dvěma způsoby (dle preferencí respondentů) a to buď osobním předáním tištěného dotazníku, nebo elektronickou cestou. Výzkum bude realizován v rámci Libereckého, Ústeckého a Středočeského kraje formou postupného naplňování kvót.

Získaná výsledná data budou vyhodnocena statistickými metodami za použití programu Microsoft Office Excel 2010 a StatGraphics. K testování námi zvolených nulových hypotéz budou využity kontingenční tabulky, Pearsonův chí-kvadrát test a Mann-Whitneyho W-test případně další metody matematické statistiky.

3.2 Charakteristika základního a vlastního výzkumného souboru.

Z důvodu komplexnějšího pohledu na tematiku volnočasových aktivit seniorů ve věku 65+ jsme se rozhodli provést výzkum ve třech regionech České republiky a zvolili jsme tři výzkumné vzorky (v každém kraji jeden) po 100 respondentech, jejichž výběr byl proveden za pomoci kvótního výběru (kvóty – věk, pohlaví a velikost obce daného kraje, v níž respondent žije). Přesné početní vymezení základního a vlastního výzkumného souboru je uvedeno níže v tabulkách 1–6. Výzkumné vzorky byly vybrány formou kvótního výběru, kdy tento způsob nabízí relativně reprezentativní výzkumný vzorek.

Tabulka 1 – Základní výzkumný soubor – Liberecký kraj¹ – absolutní počet (N)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (absolutní počet - N)											
	65–69 let		70–74 let		75–79 let		80–84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	1856	1951	1086	1283	729	1094	445	901	268	633	4384	5862
1000 – 4999	2082	2319	1257	1683	930	1411	579	1187	317	993	5165	7593
5000 – 9999	1585	1929	993	1431	749	1148	462	949	277	755	4066	6212
10000 – 19999	749	857	473	602	331	523	202	456	143	305	1898	2743
20000 – 49999	1857	2225	1131	1545	744	1223	499	1028	313	792	4544	6813
50000 – 99999	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
100000 a více	2457	3012	1453	2078	1111	1717	768	1490	452	1189	6241	9486
Celkem	10586	12293	6393	8622	4594	7116	2955	6011	1770	4557	26298	38709
Celkem												65 007

Zdroj: ČSÚ 2011

V Tabulce 1 jsou uvedeny počty respondentů základního výzkumného souboru Libereckého kraje (dle dat Českého statistického úřadu) a dle námi zvolených kvót, který čítal celkem 65 007 seniorů ve věku 65+, z čehož je 26 298 mužů a 38 709 žen.

Tabulka 2 – Základní výzkumný soubor – Liberecký kraj² – relativní počet (%)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (relativní počet - %)											
	65–69 let		70–74 let		75–79 let		80–84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	2,85	3,00	1,67	1,97	1,12	1,69	0,69	1,39	0,42	0,98	6,75	9,03
1000 – 4999	3,20	3,58	1,94	2,59	1,43	2,17	0,89	1,83	0,49	1,37	7,95	11,54
5000 – 9999	2,44	2,97	1,54	2,21	1,15	1,76	0,71	1,46	0,43	1,16	6,27	9,56

¹ Kvóty – věk, pohlaví a velikost obce

² Kvóty – věk, pohlaví a velikosti obce

10000 – 19999	1,15	1,32	0,73	0,93	0,52	0,81	0,31	0,70	0,22	0,48	2,93	4,24
20000 – 49999	2,86	3,42	1,74	2,39	1,15	1,88	0,77	1,58	0,48	1,22	7,00	10,49
50000 – 99999	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
100000 a více	3,79	4,64	1,72	2,24	3,20	2,65	1,19	2,30	0,70	1,83	10,58	13,66
Celkem	16,29	18,92	9,34	12,33	8,57	10,96	4,53	9,26	2,74	7,04	41,48	58,52
Celkem											100,00	

Zdroj: vlastní výpočty

Po přepočtení procentního zastoupení v základním výzkumném souboru a přepočtu na celkový počet seniorů v Libereckém kraji jsme dospěli ke struktuře základního výzkumného souboru (Tabulka 2). Při stanovování absolutního počtu respondentů ve vlastním výzkumném souboru jsme při zaokrouhlování vycházeli ze standartních matematických pravidel pro zaokrouhlování (na dvě desetinná místa) a po přepočtu na celkový počet respondentů tohoto výzkumného vzorku v hodnotě 100, je proporční rozložení respondentů seniorů ve věku 65+ následující: 19 žen ve věku 65–69 let, 12 žen ve věku 70–74 let i ve věkové kategorii 75–79 let, 9 seniorek ve věku 80–84 let a v poslední věkové kategorii nad 85 let bude 6 respondentek. U mužů se početní rozložení ve věkových kategoriích díky demografickému vývoji liší a ve věku 65–69 let je 16 respondentů, druhá kategorie ve věku 70–74 let je téměř totožná s ženami (11 respondentů mužů), ale u posledních tří definovaných věkových kategorií je počet odlišný – ve věku 75–79 let je 8 seniorů mužů, ve věkové kategorii 80–84 let je to 5 mužů seniorů a v poslední kategorii ve věku 85 let a více jsou to pouze dva senioři.

Tabulka 3 – Základní výzkumný soubor – Ústecký kraj³ – absolutní počet (N)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (absolutní počet - N)											
	65–69 let		70–74 let		75–79 let		80–84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	4014	4046	2175	2273	1131	1577	635	1068	327	890	8282	9854
1000 – 4999	4907	5315	2704	3306	1534	2211	869	1551	500	1389	10514	13772
5000 – 9999	1910	2089	1046	1459	667	1045	419	710	191	557	4233	5860
10000 – 19999	3839	4575	2252	3021	1318	2004	789	1404	405	1134	8603	12138
20000 – 49999	7462	9210	4824	6348	2788	4383	1713	2997	976	2653	17763	25591
50000 – 99999	5080	6240	3022	4200	1883	2937	1107	2004	632	1751	11724	17132
100000 a více	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	27212	31475	16023	20607	9 321	14157	5 532	9 734	3 031	8 374	61119	84347
Celkem											145 466	

Zdroj: ČSÚ 2011

V Tabulce 3 jsou uvedeny počty respondentů základního výzkumného souboru Ústeckého kraje (dle dat Českého statistického úřadu) a dle námi zvolených kvót⁴, který čítal celkem

³ Kvóty – věk, pohlaví a velikosti obce

⁴ Kvóty – věk, pohlaví a velikosti obce

145 466 seniorů ve věku 65+, z čehož je 61 119 mužů a 84 347 žen. Je zřejmé, že seniorů ve věku 65+ žije v Ústeckém kraji více jak 2x tolik než v kraji Libereckém, ale zároveň téměř o 100 000 méně než ve Středočeském kraji.

Tabulka 4 – Základní výzkumný soubor - Ústecký kraj⁵ - relativní počet (%)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (relativní počet - %)											
	65–69 let		70–74 let		75–79 let		80–84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	2,76	2,78	1,50	1,56	0,78	1,08	0,44	0,73	0,22	0,62	5,70	6,77
1000 – 4999	3,37	3,65	1,86	2,27	1,05	1,52	0,60	1,07	0,34	0,95	7,22	9,46
5000 – 9999	1,31	1,44	0,72	1,00	0,46	0,72	0,29	0,49	0,13	0,38	2,91	4,03
10000 – 19999	2,64	3,15	1,55	2,08	0,91	1,38	0,54	0,97	0,28	0,78	5,92	8,36
20000 – 49999	5,13	6,33	3,32	4,36	1,92	3,01	1,18	2,06	0,67	1,82	12,22	17,58
50000 – 99999	3,49	4,29	2,08	2,89	1,29	2,02	0,76	1,38	0,43	1,20	8,05	11,78
100000 a více	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Celkem	18,70	21,64	11,01	14,17	6,41	9,73	3,80	6,69	2,08	5,77	42,02	57,98
Celkem												100,00

Zdroj: vlastní výpočty

Po přepočtení procentního zastoupení v základním výzkumném souboru a přepočtu na celkový počet seniorů v Ústeckém kraji jsme získali strukturu základního výzkumného souboru (Tabulka 4). Při stanovování absolutního počtu respondentů ve vlastním výzkumném souboru jsme při zaokrouhlování vycházeli ze standartních matematických pravidel pro zaokrouhlování (na dvě desetinná místa) a po přepočtu na celkový počet respondentů tohoto výzkumného vzorku v hodnotě 100, je proporční rozložení respondentů seniorů ve věku 65 + následující: 22 žen ve věku 65–69 let, 14 žen ve věku 70–74 let a 10 žen seniorek ve věkové kategorii 75–79 let, 7 seniorek ve věku 80–84 let a v poslední věkové kategorii nad 85 let je, stejně jako v Libereckém kraji, 6 seniorek. Mužů seniorů bude ve vlastním výzkumném souboru ve věku 65–69 let 19, v kategorii ve věku 70–74 let jich bude 11, stejně jako v Libereckém kraji. Ve věkové kategorii 75–79 let bude 6 respondentů, ve věku 80–84 let to budou pouze 4 respondenti a v poslední kategorii ve věku 85 let a více jich bude stejně jako v Libereckém kraji, tj. pouze dva respondenti senioři muži.

Posledním krajem, kde bude probíhat náš výzkum, je Středočeský kraj. Velikost základního výzkumného souboru je v tomto kraji největší, počet seniorů ve věku 65+ činí 234 968. Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu máme takto početně rozdílné kraje lze říci, že námi zvolená strategie kvótního výběru, je opodstatněná. Počty seniorů 65+ v různých seniorských věkových kategoriích jsou uvedeny v Tabulce 5. Tyto údaje jsme následně přepočítali na procentuální zastoupení, abychom dostali strukturu vlastního výzkumného souboru seniorů 65+ Středočeského kraje (viz Tabulka 6).

⁵ Kvóty – věk, pohlaví a velikosti obce

Tabulka 5 – Základní výzkumný soubor – Středočeský kraj⁶ – absolutní počet (N)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (absolutní počet - N)											
	65–69 let		70–74 let		75–79 let		80–84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	11200	11743	7703	8902	4101	5640	2439	4272	1672	3909	27115	34466
1000 – 4999	12186	13290	8770	10347	4501	6313	2743	4665	1904	4408	30104	39023
5000 – 9999	3837	4538	2904	3646	1576	2405	991	1810	750	1713	10058	14112
10000 – 19999	6582	7966	5000	6612	2807	4222	1747	3133	1134	2756	17270	24689
20000 – 49999	3892	4666	2725	3843	1689	2580	1056	2063	768	1670	10130	14822
50000 – 99999	2023	2483	1533	2189	897	1387	527	915	341	884	5321	7858
100000 a více	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem	39720	44686	28635	35539	15571	22547	9503	16858	6569	15340	99998	134970
Celkem											234 968	

Zdroj: ČSÚ 2011

Po převedení relativních počtů (z Tabulky 6) na absolutní počet respondentů vlastního výzkumného souboru (100 respondentů seniorů 65+) jsme získali následující rozvrstvení jednotlivých věkových kategorií u mužů seniorů: 18 mužů seniorů ve věku 65–69 let, 12 seniorů v kategorii ve věku 70–74 let. Ve věkové kategorii 75–79 let jich bude 7, 3 seniři ve věku 80–84 let a v poslední věkové kategorii nad 85 let budou 2 muži seniři, stejně jako v Libereckém i Ústeckém kraji. Početní zastoupení žen, senierek, ve vlastním výzkumném souboru bude odlišné oproti mužům, což je logické vzhledem k demografickému vývoji ve společnosti. Ve vlastním výzkumném souboru bude 18 žen ve věku 65–69 let, 16 žen ve věku 70–74 let, 10 žen ve věkové kategorii 75–79 let. Poslední dvě věkové kategorie 80–84 let a 85 let a více jsou zastoupeny stejným počtem žen – 7.

Tabulka 6 – Základní výzkumný soubor – Středočeský kraj⁷ – relativní počet (%)

Velikost obce (počet obyvatel)	Počet seniorů dle věku a pohlaví (absolutní počet - N)											
	65 – 69 let		70 – 74 let		75 – 79 let		80 – 84 let		Nad 85 let		Celkem	
	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy
Do 999	4,77	5,00	3,27	3,78	1,75	2,40	1,04	1,82	0,71	1,66	11,54	14,66
1000 – 4999	5,19	5,66	3,73	4,40	1,92	2,69	1,17	1,99	0,81	1,88	12,82	16,62
5000 – 9999	1,63	1,93	1,24	1,55	0,67	1,02	0,41	0,77	0,32	0,73	4,27	6,00
10000 – 19999	2,80	3,39	2,13	2,81	1,19	1,80	0,74	1,33	0,48	1,17	7,34	10,50
20000 – 49999	1,66	1,99	1,16	1,64	0,72	1,10	0,45	0,88	0,33	0,71	4,32	6,32
50000 – 99999	0,86	1,06	0,65	0,93	0,38	0,59	0,22	0,39	0,15	0,38	2,26	3,35
100000 a více	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

⁶ Kvóty – věk, pohlaví a velikost obce⁷ Kvóty – věk, pohlaví a velikost obce

Celkem	16,91	19,03	12,18	15,11	6,63	9,60	4,03	7,18	2,80	6,53	42,55	57,45
Celkem											100,00	

Zdroj: vlastní výpočty

Středočeský kraj má mnohem více měst střední velikosti než Liberecký a Ústecký kraj, což je zřejmé např. u měst ve velikosti 10 000–19 999 obyvatel, v nichž žije ve Středočeském kraji téměř 10x více seniorů než v Libereckém kraji a 2x více než v Ústeckém kraji. Zda se tato skutečnost odrazí ve výsledcích našeho výzkumu, uvidíme až na podzim roku 2017.

Závěr

Celková průměrná doba, jakou v současné době tráví senioři v důchodovém věku je přibližně 19–25 let. Nejen z tohoto důvodu je nutné, aby byl tento čas strávený smysluplně a efektivně, k čemuž by měly pomoci volnočasové aktivity jako jedna z forem aktivizace a prevence patologického stárnutí. Stárnutí totiž není „choroba“, kvůli které bychom se měli vzdát všech našich koníčků a zájmů a připoutat se pouze k domácímu prostředí, právě naopak, by toto období mělo být tím, kdy senioři aktivně prožijí volný čas „podzimu života“ v kolektivu svých vrstevníků a pokračují aktivním životem, nebo si prostřednictvím volnočasových aktivit najdou svůj druhý životní program (Haškovcová, 1998).

Národní dokumenty z oblasti celoživotního učení avizují, že volnočasových a vzdělávacích aktivit je v České republice dostatek a poptávka ze strany seniorské populace by měla být uspokojena. Věříme, že dostaneme alespoň dílčí odpověď na to, zda tomu tak je i v Libereckém, Středočeském a Ústeckém kraji, kde v průběhu roku 2017 proběhne výše uvedený výzkumný projekt u cílové seniorské skupiny ve věku 65+ let.

Použitá literatura

1. BAKALÁŘ, E. *Umění odpočívát*. Praha: Práce, 1978.
2. BENEŠ, M. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
3. BENEŠOVÁ, D. *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Praha: UJAK, 2014. ISBN 978-80-7452-039-6.
4. BOČKOVÁ, L., HASTRMANOVÁ, Š., HAVRDOVÁ, E. *50+ Aktivně. Fakta, inspirace a rady do druhé poloviny života*. Praha: Respekt institut, 2011. ISBN 978-80-904153-2-4.
5. ČSÚ. *Scítání lidu, domů a bytů*. [online]. Praha: ČSÚ, 2011. [vid. 2017-05-10]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/scitani-lidu-domu-a-bytu>
6. ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2011*. Praha: ČSÚ, 2013. ISBN 978-80-250-2354-9.
7. DUFFKOVÁ, J., URBAN, L., DUBSKÝ, J. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-123-6.
8. GRIFFIN, C., 2009. Policy and lifelong learning. In: JARVIS, P. (Ed.) *The Routledge international handbook of lifelong learning*. VB, USA, Kanada: Routledge, s. 261–270. ISBN 978-0-415-41904-8.
9. HAŠKOVCOVÁ, H. *Fenomén stárání*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-158-2.
10. HLOUŠKOVÁ, L., POL, M. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In: RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4779-2.
11. HOLMEROVÁ, I. et al. *Průvodce vyšším věkem: manuál pro seniory a jejich pečovatele*. Praha: Mladá fronta, 2014. ISBN 978-80-204-3119-6.
12. JANIŠ, K., LOUDOVÁ, I., JANIŠ, K. ml. *Frekventované pojmy k oblasti teorie výchovy: slovník*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-124-2.

13. JANIŠ, K., SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.
14. Ministerstvo práce a sociálních věcí. *Národní akční plán podporující pozitivní stárnutí pro období let 2013–2017*. [online]. Praha: MPSV, 2014. [vid. 2017-05-10]. Dostupné z http://www.mpsv.cz/files/clanky/20851/NAP_311214.pdf
15. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2.
16. SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1039-6.
17. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
18. ŠPATENKOVÁ, N. Stárnutí populace jako výzvy (nejen) pro andragogiku. *Andragogika: čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*. Hostivice: Academia Economica, 2009, roč. 13, č. 3, s. 14–15. ISSN 1211-6378.
19. ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
20. VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

Kontaktní údaje

Mgr. Lenka Nádvorníková, Ph.D.

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 485 354 213, email: lenka.nadvornikova@tul.cz

Mgr. Martin Korych

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 485 354 213, email: martin.korych@tul.cz

Bc. Veronika Benčová,

Studentka navazujícího magisterského studijního programu Speciální pedagogika,

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 725 900 246, email: veronika.bencova@tul.cz

Bc. Lucie Kolářová

Studentka navazujícího magisterského studijního programu Speciální pedagogika,

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 775 334 309, email: lucie.kolarova@tul.cz

Mgr. Michaela Marková

Studentka navazujícího magisterského studijního programu Speciální pedagogika,

Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Studentská 2, 461 17 Liberec 1

Tel: 608 151 106, email: michaela.markova2@tul.cz

K ORGANIZAČNÝM FORMÁM VYUČOVANIA

ORGANIZATIONAL FORMS OF TEACHING

Petra Bad'ová, Lenka Magová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na možnosti výberu a využívania organizačných foriem vyučovania učiteľom. Text predstavuje tradičné (zaužívané) formy vyučovania, ich revitalizované podoby a aktuálne tendencie v zvolenej oblasti.

Kľúčové slová: vyučovanie, organizačná forma, kompetencie učiteľov

Abstract

The topic of the script is the use of organizational forms of teaching. The text presents the traditional (used) forms of teaching, their revitalized forms and current tendencies in the chosen area.

Key words: teaching, organizational form, teacher competencies

1 ÚVOD

Jednou z kľúčových kompetencií učiteľa je schopnosť vybrať a realizovať vyučovacie formy a metódy. Ide o základný faktor ovplyvňujúci kvalitu vzdelávania. Organizačná forma je súčasťou formálnej stránky vyučovania, ale interferuje aj s jeho procesúálnou stránkou. Vo výučbe predstavuje pomerne stabilnú veličinu, ktorá sa podieľa na atmosfére i na celkovej klíme v triede. Má svoje ustálené podoby, parametre definované v školskom zákone, obsahuje však zaujímavé výzvy pre učiteľov. Akými možnosťami voľby organizačnej formy vyučovania disponuje učiteľ?

2 ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA V MINULOSTI A DNES

Na začiatku si ujasníme, aký obsah reprezentuje v pedagogike pojem *organizačná forma vyučovania*. Týmto slovným spojením označujeme „organizačné usporiadanie podmienok na realizovanie obsahu vyučovania, pri uplatňovaní jednej alebo viacerých metód, vhodných vyučovacích prostriedkov a pri rešpektovaní didaktických princípov“ (Velikanič, 1967, s. 12). Obdobné definície organizačnej formy vyučovania nachádzame i v prácach iných autorov (napr. Obdržálek, 2003, s. 74; Maňák, 1990, s. 45). Podľa Ivana Tureka organizačné formy vyučovania dávajú odpovede na otázky: „*Koľko žiakov má učiteľ naraz vyučovať? Kde sa má vyučovací proces realizovať? Ako často a ako dlho má učiteľ vyučovať žiakov? Aká má byť stabilita skupín žiakov vo vyučovacom procese? Aká má byť stavebná (organizačná) jednotka vyučovacieho procesu?*“ (Turek, 1998, s. 195). Vojtěch Žák (2012, s. 5) definíciu zjednodušil: organizačná forma vyučovania znamená *usporiadanie podmienok k funkčnej realizácii edukačného procesu s použitím rôznych vyučovacích metód a didaktických prostriedkov*.

V súčasnej odbornej literatúre je pojem organizačná forma vyučovania (edukačná forma) zadefinovaný jasne a zrozumiteľne, v školskej praxi sa však často zamieňa s pojmom vyučovacia metóda. Výraz metóda sa používa vo svojom najširšom ponímaní, ktoré sa viaže na jeho etymologický základ (gr. *methodos* – cesta, postup, spôsob). Podľa Jána Velikaniča

(1967, s. 6, 9) tento pojem pôvodne zahrňoval vyučovacie prostriedky aj vyučovacie formy.¹ S doznievajúcou nevyhranenosťou pojmov (uvádzanie formy ako metódy alebo naopak) súvisí aj problém kategorizácie foriem a metód. Vo vedeckých publikáciách sa stretávame so systematizáciou organizačných foriem vyučovania podľa rôznych kritérií. Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003) kategorizujú formy výučby podľa charakteru prostredia (vyučovanie v triede, v dielni a pod.), dĺžky trvania (vyučovacia hodina, kurz, atď.), vzťahu k osobnosti žiaka (hromadné, individuálne vyučovanie). Klasifikáciu, ktorej autorom je Ivan Turek (1998), si explikujeme v kontexte so žiakmi ako objektmi vzdelávania a výchovy, s priestorom, s použitými vyučovacími metódami a s učivom.

1. forma ↔ žiak (objekt vzdelávania a výchovy)

- individuálne organizačné formy vyučovania (jeden žiak – jeden učiteľ)
- hromadné organizačné formy vyučovania (jeden učiteľ – viacej žiakov)
- zmiešané organizačné formy vyučovania (kombinácia individuálnych a hromadných)

Individuálnou organizačnou formou je vyučovanie žiaka - jednotlivca jedným učiteľom. Najstaršia forma výučby sa v súčasnom školstve využíva najmä v podobe lekcií hry na hudobný nástroj, pri práci asistenta učiteľa, alebo pri doučovaní². V *hromadných organizačných formách* vyučovania sú žiaci (podobného veku a dosiahnutej úrovne vedomostí) začlenení v stálych skupinách, tvoria triedy. Maximálny počet žiakov na jedného učiteľa v triede určuje školský zákon (v súčasnosti je to limit 16 žiakov v triede nultého ročníka, 22 žiakov v triede prvého ročníka, 25 žiakov v triede druhého až štvrtého ročníka, 29 žiakov v triede piateho až deviateho ročníka základnej školy, 31 žiakov na strednej škole. Pokiaľ je/sú súčasťou triedy žiak/žiaci so zdravotným postihnutím, počet členov sa znižuje. Podobne je tomu aj v prípade výučby niektorých predmetov, pri exkurziách, výcvikových kurzoch a pod. Pozri Vyhlášku č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o základnej škole, § 13, § 15 a § 29 Zákona č. 245/2008 Z. z. MŠ SR). Výučbu v triedach riadi učiteľ. Základnou organizačnou jednotkou vo vyučovaní je vyučovacia hodina (časovo vymedzená na 45 minút). Hodiny sú usporiadané v týždennom rozvrhu s polročnou platnosťou. Základné parametre tvorby rozvrhu (ako aj maximálnu dennú záťaž žiakov v jednotlivých ročníkoch) určuje školský zákon (pozri Vyhlášku č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o základnej škole, § 6). Obsah a rozsah učiva je zadefinovaný v školských učebných plánoch a učebných osnovách.

2. forma ↔ priestor (miesto realizácie vyučovacieho procesu)

- školské organizačné formy vyučovania (v triede, v laboratóriu, v dielni, v telocvični, v školskom areáli a pod.)
- mimoškolské organizačné formy vyučovania (domáca príprava žiakov, vychádzka, exkurzia, výlet, lyžiarsky výcvik, plavecký výcvik, účelové cvičenia, galerijná edukácia, vyučovanie v knižnici, v múzeu, v kine, v prírode a pod.)

Vyučovacia hodina *v priestore triedy* sa odohráva v miestnosti, ktorá je žiakom známa, pretože v nej trávia väčšinu svojho školského času. Hodina sa vyznačuje vonkajšou logikou (je súčasťou tematického celku učiva) aj vnútornou logikou, ktorú Turek (1998)

¹ Diferenciácia vyučovacích foriem a vyučovacích metód sa objavuje v koncepcii J. A. Komenského (v diele *Didactica magna* napísanom v r. 1627-1638).

² Doučovanie je podľa I. Tureka na našich školách veľmi málo využívanou organizačnou formou. V zahraničí sa táto forma edukácie uplatňuje vo väčšej miere (napr. systém tútorov v Anglicku). Pozri Turek, 1998, s. 202.

charakterizuje ako „štruktúru determinovanú cieľmi, učivom, metódami i materiálnymi prostriedkami vyučovacieho procesu“ (ibid, s. 198). Vyučovacia hodina môže mať rôzne zameranie (výkladová, nácviková, preverovacia, tréningová, systematizačná, atď.) a možno ju rozdeliť do niekoľkých fáz (motivačná, fixačná, diagnostická, aplikačná fáza). Podľa Tureka (1998) by štruktúra vyučovacej hodiny základného typu mala dodržiavať istú postupnosť činností učiteľa a žiakov, mala by sa realizovať v didaktickom cykle. Tento cyklus obsahuje nasledujúce „vyučovacie situácie:

1. sformulovanie cieľov vyučovacieho procesu a ich prijatie žiakmi,
2. aktualizácia (zopakovanie) prv osvojeného učiva, ktoré má súvislosť s novým učivom,
3. osvojovanie nového učiva,
4. jeho upevnenie a prehĺbenie,
5. kontrola výsledkov vyučovacieho procesu,
6. zabezpečenie domácej prípravy žiakov“ (Turek, 1998, s. 198-199).

Vyučovacia jednotka v priestoroch *mimo triedy* (v laboratóriách, špeciálnych učebniach, dielnach, telocvičniach, na školskom pozemku a pod.) sa od hodiny základného typu odlišuje nielen miestom vyučovania, ale aj štruktúrou, typológiou a vyššou časovou dotáciou. Efektívnosť vyučovania v prírodovedných, chemických, jazykových učebniach a laboratóriách, dielnach, telocvičniach a pod. je podmienená materiálnymi podmienkami na školách.

Vyučovanie v *laboratóriách* má podľa J. Velikaniča (1967, s. 222-224) tri podoby:

1. demonštračné pokusy učiteľa (predvádzanie pokusov či modelov učiteľom),
2. laboratórne práce žiakov (hľadanie súvislostí a riešenie problémov, systematizácia poznatkov z problematiky, ktorej teoretické základy tvoria ostatné vyučovacie hodiny),
3. praktické cvičenia (pestovanie zručností a návykov, nadobúdanie skúseností, nácvik pracovných postupov).

Vo výučbe v laboratóriách sa podľa autora realizujú: *overovacie činnosti* (žiaci si overujú teoretické poznatky a zákonitosti, ktoré si už osvojili); *vyvodzovacie/výskumné činnosti* (žiaci riadeným experimentovaním hľadajú a určujú zákonitosti, ktoré dosiaľ nepoznajú a tie sa stávajú východiskom pre ďalší vyučovací proces); *opakovacie činnosti* (ich prostredníctvom si žiaci upevňujú nadobudnuté vedomosti a zručnosti). Súčasné vyučovanie v laboratóriách smeruje najmä k otvoreným, bádateľsky orientovaným aktivitám, ktoré obsahujú formulovanie výskumnej otázky a žiacku aktívnu analýzu dát.³

Špeciálne učebne (jazykové, geografické, atď.) umožňujú účelnejšie využívanie učebných pomôcok a prostriedkov. Dominuje v nich technická uspôsobenosť k výučbe predmetu (napr. vybavenosť špecifickým nábytkom, náradím).

Špecifickým zariadením sa vyznačujú aj *školské dielne* (pracovné stoly, náradie, stroje, atď.). Pre vyučovaciu jednotku v dielni a na *školskom pozemku* je typická teoreticko-praktická povaha učebnej látky. Žiaci si osvojujú teoretické poznatky i pracovné zručnosti a návyky zároveň. Vyučovanie v dielni ako aj na školskom pozemku má obvykle nasledovnú štruktúru:

1. organizačná príprava (napr. pracovné oblečenie, bezpečnostné opatrenia),
2. úvodná inštrukcia celej skupiny žiakov (oboznámenie s úlohami a cieľom vyučovacej jednotky, informácie k práci, oboznámenie s pomôckami, náradím, materiálom a pod.),
3. príprava na prácu na pracovisku (zaujatie pracovného miesta, príprava náradia),
4. vlastná práca žiakov,

³ Na Slovensku sa pojem bádanie objavuje vo vzdelávacích programoch od začatia školskej reformy v roku 2008. Vyučovaniu bádáním sa venuje priestor najmä na hodinách fyziky, chémie a biológie. Pozri Kireš, Ješková, Ganajová, Kimáková, 2016.

5. záverečná časť vyučovacej jednotky (vyhodnotenie práce, analýza výsledkov činnosti, záverečná úprava pracovného miesta). (Velikanič, 1967).

Štruktúra vyučovania v dielni a na školskom pozemku korešponduje s chápaním výučby v týchto priestoroch v minulosti (realizovali sa tam najmä hodiny pracovného vyučovania, žiaci nadobúdali zručnosti, získavali skúsenosti s pracovným náradím). V súčasnosti je možné v dielni/na školskom pozemku vyučovať rôzne disciplíny (biológiu, hudobnú a výtvarnú výchovu, cudzie jazyky, atď.). K otvoreniu priestoru školského pozemku pre heterogénne vyučovanie na Slovensku výrazne prispel projekt Záhrada, ktorá učí. Projekt vznikol v roku 2013 a jeho cieľom je „naučiť pedagógov a žiakov inovatívne a holisticky využívať školské pozemky a ukázať tak praktické príklady pre trvalo udržateľný život“ (O projekte Záhrada, ktorá učí, 2016). „Záhrady, ktoré učia“ sú prírodné školské záhrady, ktoré obsahujú prvky s praktickými aj vzdelávacími funkciami. Pozemok s rastlinami je výsledkom spoločného úsilia žiakov, pedagógov, prípadne rodičov a zástupcov obce (participujú na plánovaní, tvorbe a využívaní záhrady). Vyučovanie v záhrade vytvára ideálne podmienky pre rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.

Medzi školské organizačné formy vyučovania patrí aj výučba v *telocvični*. Miestnosť zariadená na telocvik poskytuje veľa možností na spestrenie vyučovania rôznych predmetov.

K mimoškolským organizačným formám vyučovania patria: domáca príprava žiakov, vychádzka, exkurzia, výlet, lyžiarsky výcvik, plavecký výcvik, účelové cvičenia na ochranu človeka a prírody, galerijná edukácia, vyučovanie v knižnici, v múzeu, v kine, v prírode a pod.

Domáca príprava žiakov na vyučovanie je „samostatné vykonanie úloh zadaných učiteľom, ktoré žiak vykonáva v čase mimo vyučovania. Vyučovacia hodina a domáca príprava majú tvoriť jeden celok, lebo sú súčasťou vyučovacieho procesu“ (Turek, 1998, s. 200). Žiak pri plnení domácej úlohy opakuje, fixuje a prehľbuje učivo osvojené na hodine.

Exkurzia je medzi žiakmi obľúbená mimoškolská forma vyučovacieho procesu. Umožňuje im poznávanie predmetov, javov a procesov v pôvodnom prostredí a typických podmienkach (bezprostredne spoznávajú živú skutočnosť). Podľa obsahu a vzťahu k učivu, ku ktorému sa exkurzia viaže, hovoríme o tematickej exkurzii (prislúcha k jednej z vyučovaných tém), komplexnej exkurzii (prislúcha k jednému alebo k viacerým vyučovaným celkom), komplexnej medzipredmetovej exkurzii (prislúcha k niekoľkým vyučovacím predmetom). Exkurzia má významné miesto v edukačnom procese, avšak jej úspech a efektivita závisia od starostlivej prípravy učiteľa. Exkurzia sa môže uskutočniť na začiatku alebo v závere preberaného učiva a odohráva sa v niekoľkých fázach (prípravná, realizačná a hodnotiaca fáza, využitie výsledkov). Viac pozri Turek, 1998, s. 273; Velikanič, 1967, s. 273-287; Mojžíšek, 1988, s. 174.

Usmernenia k formám vyučovania v priestoroch mimo školy (k organizácii výletov, exkurzií, výcvikov a pod.) sú ukotvené v štátnej legislatíve. Podľa § 7 Vyhlášky č. 320/2008 Z. z. sa pre žiakov prvého stupňa ZŠ môže organizovať jeden jednodňový výlet, pre žiakov druhého stupňa ZŠ dva jednodňové výlety alebo jeden dvojdný výlet, ktoré možno predĺžiť o dva dni pracovného pokoja. Plavecký výcvik sa organizuje podobne ako lyžiarsky / snoubordingový výcvik v rozsahu jedného týždňa. Účelové cvičenia na ochranu človeka a prírody sa realizujú obvykle štyri dni v školskom roku.

3. forma ↔ metóda (spôsob sprostredkovania obsahu vzdelávania, postup dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov)

- individuálna práca žiakov
- skupinová práca žiakov
- frontálna práca žiakov

Učiteľ môže v procese vyučovania organizovať individuálnu, skupinovú, frontálnu prácu žiakov. I. Turek tieto formy nazýva „sociálne“. Výber organizačnej formy práce závisí od cieľov vyučovacieho procesu, učiva a použitých metód.

Individuálna práca žiakov spočíva v samostatnej učebno-poznávacjej činnosti každého žiaka osobitne. Je vhodná najmä na „prehľbovanie a upevňovanie základného učiva, na osvojovanie nového učiva obsahujúceho kauzálnu (príčinnno-dôsledkovú) vzťahy, najmä ak úlohy majú konvergentné (jedno správne) riešenie“ (Turek, 1998, s. 203). Individuálna sociálna forma sa využíva vo veľkej miere v systéme vyučovania uzavretým cyklom a je efektívna v súčinnosti s výskumnými, reproduktívnymi a heuristickými metódami. Umožňuje žiakom pracovať vlastným tempom, učiteľ sa stáva koordinátorom ich aktivity.

Skupinovú prácu žiakov charakterizuje činnosť žiakov v menších alebo väčších skupinách, pričom optimálny počet členov jednej skupiny je podľa I. Tureka (1998) a Z. Obdržálek (2003) 4 – 6 žiakov. Skupiny môžu vzniknúť spontánne, regulovane (Obdržálek, 2003, s. 78-80), ale aj náhodne (Turek, 1998, s. 147). Učiteľ môže žiakov zoskupiť na základe rôznych kritérií do homogénnych a heterogénnych skupín. Práca v skupinách je vo vzťahu k učivu a metódam jednotná (skupiny dostávajú rovnaké úlohy a zadania) alebo diferencovaná (skupiny dostávajú rôzne zadania, úloha skupiny je časťou celku, ku ktorému spoločne dospeje celá trieda). Rovnako práca v rámci jednej skupiny môže byť nediferencovaná (spoločné kooperatívne riešenie úloh) alebo diferencovaná (každý člen skupiny zodpovedá za svoju časť riešenej úlohy). Skupinová sociálna forma je efektívna v súčinnosti s heuristickými, výskumnými a reproduktívnymi metódami, často sa kombinuje s problémovou metódou vyučovania (pozri Velikanič, 1967, s. 28). Umožňuje žiakom pracovať spoločne, učiteľ sa stáva organizátorom, poradcom a usmerňovateľom ich aktivity. (Pozri Turek, 1998, s. 144-149 a s. 203; Obdržálek, 2003, s. 78-80; László, 1997, s. 78-79.)

Frontálna práca žiakov je organizačná forma, pri ktorej všetci žiaci triedy riešia jednu alebo viac spoločných úloh. Učiteľ pôsobí súčasne na celú triedu a efektívnosť tejto formy závisí od jeho komunikačných schopností. Realizuje sa najmä pri problémovom výklade a informačno-receptívnych metódach. (Turek, 1998, s. 203)

Pri každej z uvedených foriem má svoje uplatnenie *samostatná práca žiakov*. Samostatnosť a aktivizácia žiakov sa zdôrazňuje v mnohých súčasných koncepciách vyučovania.

3 ZÁVER

Oblasť organizačných foriem vyučovania nepodlieha módnym trendom, zmeny sa v nej odzrkadľujú iba veľmi pomaly. Predsa je však v tomto „areáli“ možné pozorovať istý pohyb – smerovanie k aktivizácii žiaka, k bádateľskému, zážitkovému a integrovanému tematickému vyučovaniu. Zánik, revitalizácia či utváranie organizačných foriem sa neuskutočňuje paušálne, ale skôr z iniciatívy jednotlivcov. V našej školskej sústave je (od 17. storočia) zaužívaný triedno-hodinový systém frontálnej a hromadnej výučby. Stabilné zoskupenia žiakov v triedach, fixný rozvrh vyučovacích hodín, nadväznosť vyučovacích jednotiek podľa učebného plánu zdanlivo ochudobňujú učiteľov o možnosť výberu zo spektra organizačných foriem vyučovania. Aké sú kompetencie učiteľa v rámci voľby/zmeny v tejto oblasti? Ak máme jednotný vzdelávací systém zadefinovaný v legislatíve, majú všetci pedagógovia pôsobiaci na slovenských školách rovnaké možnosti organizácie vyučovania? Pri hodnotení kompetencií učiteľov v oblasti výberu a realizácie organizačných foriem edukačného procesu sa javí ako najvhodnejšie východisko kategorizácia foriem podľa Kosovej a Kasáčovej (2009). Obsahuje nasledujúce kritériá:

- *vek edukantov* (deti predškolského veku, žiaci mladšieho a staršieho školského veku, žiaci SŠ, študenti VŠ a pod.)
- *stupeň školy* (MŠ, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, SŠ, VŠ)
- *typ školy* (všeobecnovzdelávacie, odborné s rôznym podielom praktického

výcviku). (Kosová, Kasáčová, 2009, s. 106)

Zvolená organizačná forma vyučovania by mala zohľadňovať výchovný a vzdelávací cieľ hodiny, schopnosti a záujmy žiakov, charakter vyučovaného predmetu. Výber organizačnej formy vyučovania je často podmienený personálnym, materiálnym a technologickým zázemím konkrétnej výchovno-vzdelávacej inštitúcie.

Hodnotenie kompetencií učiteľov v tejto oblasti by mohlo byť súčasťou portfólia učiteľa. Oceniť by sa mala kreativita učiteľa a jeho ochota k účelnej zmene. Uvedme príklady: ak charakter predmetu vyžaduje viac-menej výučbu v triede, predmet je dotovaný 45 minútovou časovou jednotkou, ale učiteľ napriek tomu napr. hodiny zamerané na precvičovanie učiva odučí v areáli školy; učitelia sa v rámci medzipredmetových väzieb spoja a vyučujú spoločne (tzv. forma vyučovania skupinou učiteľov), a pod⁴. Zmena môže byť pozitívna aj negatívna, pretože každá forma má svoje silné aj slabé stránky. Podľa Průchu (2009) je však pre žiakov dôležité zažívať rôzne formy organizácie výučby, pretože pestrosť podporuje učenie sa. V rukách učiteľa sú vyučovacie formy základným nástrojom, ktorým riadi, usmerňuje cestu žiaka za vzdelávaním.

Použitá literatúra

1. KIREŠ, M., JEŠKOVÁ, Z., GANAJOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, K. Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2016. ISBN 978-80-8118-155-9.
2. KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2009. ISBN 978-80-8083-525-5.
3. LÁSZLÓ, K. Všeobecná didaktika. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1997. ISBN 80-8055-058-1.
4. MAGOVÁ, L. Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte. Praha: Verbum, 2016. 301 s. ISBN 978-80-87800-28-7.
5. MAŇÁK, J. Nárys didaktiky. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-2100-210-7
6. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
7. MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha: SPN, 1988. Bez ISBN.
8. O projekte Záhrada, ktorá učí. Dostupné na internete: <http://www.zivica.sk/sk/zahrada-ktora-uci>
9. OBDRŽÁLEK, Z. a kol. Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1772-1.
10. PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
11. TUREK, I. Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava: Združenie pre vzdelávanie Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
12. VELIKANIČ, J. Organizačné formy vyučovania na školách I. a II. cyklu. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. Bez ISBN.
13. Vyhláška č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júna 2008 o základnej škole. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/667.pdf>

⁴⁴ Inšpiráciu pre oblasť zvyšovania efektívnosti organizačných foriem vyučovania možno hľadať v rôznych pedagogických koncepciách (napr. v integrovanom tematickom vyučovaní, otvorenom vzdelávaní, a pod.). Vo väčšine alternatívnych školských sústav (Waldorfská, Freinetovská, Daltonská, Jenská, Montessoriovská škola,) sa neuplatňuje triednohodinový systém vyučovania, stály týždenný rozvrh hodín, učitelia nevyučujú fixné skupiny žiakov. Mnohí riaditelia a učitelia základných i stredných škôl na Slovensku využívajú inovatívne organizačné formy netradičného vyučovania (noc v škole, slávnosti, atď.)

14. ZÁKON č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
15. ŽÁK, V. Metody a formy výuky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-19-0.

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

Kontaktné údaje

Mgr. Petra Baďová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 6408 488

email: pbadova@ukf.sk

Mgr. Lenka Magová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 6408 385

email: lmagova@ukf.sk

TVŮRČÍ PROCES JAKO FORMA MEZIGENERAČNÍ KOMUNIKACE

THE CREATIVE PROCESS AS A FORM OF INTERGENERATIONAL COMMUNICATION

Lenka Minaříková, Dana Novotná

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na podstatu tvůrčího procesu jako jedné z forem komunikace mezi generacemi. Popisuje projekt Katedry výchov uměním Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem s názvem „Komunikace v tvůrčím procesu jako prostředek mezigenerační spolupráce v různých sociálních prostředích“. Cílem projektu je zapojení studentů Učitelství I. stupně základní školy do realizace uměleckých aktivit – výtvarných, hudebních a dramatických. Součástí projektu jsou výtvarné a hudební workshopy, koncerty, výstavy, performance, exkurze a divadelní představení. Podstatou je zapojení různých výchovně vzdělávacích institucí a cílových skupin odlišných, často znevýhodněných, sociálních prostředí (speciální MŠ, klienti hospicu, studenti U3V, apod.).

Klíčová slova: *Tvůrčí proces, komunikace, umění, workshop, výstava, koncert*

Abstract

The paper focuses on the essence of the creative process as one of the forms of intergenerational communication. Describes the project of the Department of Pedagogy at the Pedagogical Faculty of J.E. Purkyně University in Ústí nad Labem entitled "Communication in the Creative Process as a Means of Intergenerational Cooperation in Different Social Environments". The aim of the project is to involve students of Primary School Teacher Education in the realization of artistic activities - artistic, musical and dramatic. The project includes art and music workshops, concerts, exhibitions, performances, excursions and theater performances. The essence is the involvement of various educational institutions and target groups of different, often disadvantaged, social environments (special kindergartens, hospice clients, U3V students, etc.).

Key words: *The creative process, communication, art, workshop, exhibition, concert.*

1 ÚVOD

Na pedagogických fakultách mají umělecko-výchovné disciplíny v edukačním procesu své nezastupitelné místo. Na základě zkušeností s projektem KVVU PF UJEP můžeme nastínit inspirativní možnosti realizovaných tvůrčích aktivit. *Katedra výchov uměním* zahrnuje tři základní esteticko-výchovné oblasti - *výtvarnou, hudební a dramatickou*. Připravujeme studenty oborů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Učitelství pro MŠ a Pracovník pro volný čas. Snahou pedagogů naší katedry je zprostředkování umění, kultury, výchovy a vzdělání v jejich vzájemné provázanosti jako neodmyslitelné součásti lidské společnosti. *Umění vnímáme jako přirozenou součást neverbální komunikace*. Výuka je koncipována do teoretických přednášek a praktických cvičení. Nezbytnou součástí výuky jsou odborné kurzy, exkurze a tvůrčí dílny. Důraz je kladen i na výstupy v podobě studentských prací a aktivit zveřejňovaných formou výstav a koncertů.

Umělecko-výchovné disciplíny jsou vnímány komplexně podobně jako v RVP PV a RVP ZV, kde jsou začleněny do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Syntéza oborů vyhovuje vývojově

psychologické charakteristice dětí předškolního a mladšího školního věku. Čím je dítě mladší, tím spíše inklinuje k synkretickému sebevyjádření bez ohledu na to, ke kterému oboru umělecké činnosti toto vyjádření patří. Synkretismus nachází svoji podporu v současných uměleckých formách, které přestupují hranice oborů a žánrů. Paralely lze najít i v historii např. v rituálu a náboženském obřadu, který byl svorníkem výtvarných, hudebních a dramatických forem. Linda Pound a Chris Harrison se zmiňují o intenzivním působení hudby, kdy kněží a vůdci ceremonií věděli o síle hudby pro vytvoření mystické atmosféry. Hudba, výtvarné a dramatické umění vedou společnost k pospolitosti a sociální identitě (Pound, Harrison, 2003, s. 11).

2 KOMUNIKACE

Pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici. Naopak, pojem „komunikace“ se vyskytuje v matoucí rozmanitosti interpretací (Kunczik 1995, s. 11). Například Giddens uvádí, že komunikace je přenos informací od určitého jedince nebo skupiny k jiným. Komunikace je nezbytným základem všech sociálních interakcí. V bezprostřední komunikaci hrají kromě jazyka významnou roli i neverbální náznaky, které účastníci používají k interpretaci toho, co druhí říkají a dělají. S rozvojem písma a elektronických médií (rozhlas, televize, Internet) se komunikace do jisté míry odděluje od bezprostředního kontextu sociálních vztahů (Giddens 1993, s. 55).

„Komunikace je jednáním, jehož cílem z hlediska komunikátora je přenos sdělení jedné či více osobám prostřednictvím symbolů. Vzájemné působení mezi komunikujícími partnery se nazývá komunikační proces.“ (Kunczik 1995)

Verbální komunikací rozumíme vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka. V širším pojetí se do verbální komunikace zařazuje komunikace ústní i písemná, přímá nebo zprostředkovaná či živá nebo reprodukováná.

Neverbální komunikace bývá označována jako řeč těla, nonverbální anebo mimoslovní komunikace, znamená proces dorozumívání s neslovními prostředky. Z výzkumů vyplývá, že neverbální komunikace je při komunikaci mnohem důležitější než komunikace verbální.

Při komunikaci není důležité jen mluvení a řeč těla, ale velkou roli hraje naslouchání. Uvádí se, že poslouchání se na procesu komunikace podílí ze 45 až 53%. Pro úspěšnou komunikaci je nutné zvládnout dobře poslouchání, aktivní naslouchání a kladení otázek. Přestože je schopnost poslouchat považována za běžnou věc, kterou každý umí, odhaduje se, že až 80% lidí naslouchat neumí.

Naslouchání se dá dělit na více částí. Jednou z nich je například empatické naslouchání. „Empatické naslouchání je takové naslouchání, kdy nasloucháme především pocitům odesílatele sdělení, snažíme se do nich vcítit a pochopit, proč je komunikováno sdělení právě tak, jak je odesíláno.“ (Vymětal, 2008, s. 47). Další můžeme uvést naslouchání aktivní. „Aktivní naslouchání znamená, že posluchač je vnímavý a pozorný k mluvčímu a vlastní myšlenky a interpretace prezentuje teprve tehdy, až hovořící zcela dokončí to, co chce říci.“ Cílem takového naslouchání je získat maximum informací, pochopit sdělované a dát odpovídající zpětnou vazbu. (Vymětal 2008, s. 48-49)

3 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH PEDAGOGŮ

Hlavním cílem umělecko-výchovné edukace by mělo být formování pedagogů jako *tvůrčích a invenčních osobností*, jež pomohou dětem z přemíry informací a podnětů vyčlenit to podstatné, utvářet budoucí generace po stránce *estetické, etické a lidské*. Podstatou by měla být *výchova kulturního člověka*, který na základě svých zkušeností bude umět z široké nabídky vybrat kvalitní díla, nepodlehne reklamě, nevkusů a kýči. *Na této cestě by učitel měl být znalým, vstřícným a inspirujícím průvodcem*. Zvláštní a výjimečná dovednost učitele spočívá v tom, jak umí *pro své žáky odhalit a tematizovat učivo v jejich vlastní osobní*

zkušenosti (Slavík, 2001, s. 141). Je nutné setkávat se s různorodými uměleckými podněty. Estetický prožitek je totiž nesdělitelný, nepřenositelný a zcela závislý na vnímající osobě.

4 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

Projekt s názvem „Komunikace v tvůrčím procesu jako prostředek mezigenerační spolupráce v různých sociálních prostředích“ je v současné době realizován studenty oboru Učitelství I. st. ZŠ a MŠ Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Jeho cílem je především podpořit mezioborovou komunikaci v rovině umělecké s přesahem do sféry sociální. Zároveň reflektuje možnost vzájemné komunikace a využití potenciálu estetických disciplín. Studentský projekt navazuje na úspěšný grant Katedry výchov uměním PF UJEP podpořený z Fondu vzdělávací politiky v letech 2013 - 2015 s názvem „Výchova uměním jako komunikační akt v širším sociálním kontextu“ (řešitel Doc. Šavel), v jehož rámci se uskutečnila řada hudebních a výtvarných workshopů, koncertů a divadelních vystoupení studentů v rozličných prostředích (MŠ, ZŠ, vědecká knihovna, hospic, vazební věznice) u nás i v zahraničí (Itálie, Slovensko). Specifikem této katedry je právě symbióza hudebních, výtvarných a dramatických aktivit studentů a pedagogů, propojení esteticko-výchovných disciplín prostřednictvím společných uměleckých akcí.

Současný dvouletý projekt spočívá v realizaci hudebních a výtvarných workshopů studentů KVVU PF UJEP, jejichž výsledky jsou prezentovány prostřednictvím výstav a koncertů v rámci regionální a mezinárodní spolupráce v České republice a na Slovensku. Edukační potenciál projektu tkví především v aktivním zapojení studentů do příprav a realizace všech akcí přímo v daném sociálním prostředí. Sociální rozměr projektu spočívá v začlenění dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, které jsou spoluúčastníky tvůrčích dílen.

Podstatou obou projektů je dát prostor studentům, aby si hudební a výtvarné aktivity vyzkoušeli nad rámec své povinné pedagogické praxe a přirozeně si tak zažili to, co mohou využít nejen v rovině odborně teoretické, ale zejména praktické. Prostřednictvím příprav a realizace uměleckých výstupů si studenti uvědomí důležitost a možnosti komunikace v tvůrčím procesu.

Uvádíme ukázkou didaktického výstupu studentů, který svědčí o tom, že propojení estetických oblastí je v praxi mnohem efektivnější a přináší silnější emotivní prožitek všem zúčastněným. Jedná se o workshop, který studenti zrealizovali v MŠ Prachatice a navázali tak na dlouhodobou spolupráci KVVU s městem a tamními institucemi (Hospic sv. Jana N. Neumanna, gymnázium, MŠ, ZŠ). Následovala vernisáž s výstavou fotek a dětských výtvorů spojená s koncertem sboru Schola Cantorum v prostorách prachatického gymnázia.

„Živly v nás a kolem nás“

(workshop očima studentek Zuzany Lalíkové a Zuzany Sachsové)

K myšlence integrace esteticko-výchovných disciplín (hudební, výtvarné a dramatické) v rámci workshopu pro děti v MŠ nás přivedli nejen naši lektori, ale především výuka na Katedře výchov uměním, kde je možnost získávat teoretické znalosti i praktické zkušenosti. Propojení spočívalo i ve využití motivů – přírodních živlů (země, voda, vzduch – oheň jsme záměrně eliminovali).

Na úvod workshopu jsme zařadili seznamovací aktivity zaměřené na rozvoj smyslového vnímání. Pokračovali jsme výtvarnou činností s využitím materiálu (technika suchého písku), během které děti do písku vytvářely obrazce. Pro přechod k dalšímu živlu jsme využili dešť, který jsme přivolali tancem a námětovou hrou spojenou s bočním vedením. Po přivolání deště jsme děti rozdělili do tří skupin, které měly k dispozici práci s mokrou hlinou, keramickou hlinou propojenou s hudbou i výrobou hudebních nástrojů z přírodnin. Každá skupina si vyzkoušela všechny činnosti.

Na úvod byl po kruhu poslán kamínek, každý kdo ho měl v ruce, se představil a řekl něco o sobě. Děti následně pomocí hmatu určovaly strukturu nebo pocit z kamínku (příjemný, teplý, studený, velký, hrubý, oblý, apod.) Druhá aktivita spočívala ve využití haptického vnímání (obr. 1) Každý dostal plastový talířek, na kterém měl jemný písek, do něj mohl prsty vytvářet nejrůznější obrazce. Po nakreslení děti odhalily kouzla této činnosti. Talířek s obrazcem stačil prosvítit sluncem a vznikaly nádherné výtvary. Během této aktivity jsme se snažili propojit smyslové vnímání, výtvarnou činnost, fantazii a představivost dětí.

Obr. 1



Následovala dramatická aktivita v podobě imitace deště na záda kamaráda. Jemnými dotyky na záda jsme se snažili napodobit slabounký deštík, dotyky se stupňovaly, až déšť přešel v bouři.

Obr. 2



Déšť však ustal moc brzy, proto jsme ho museli přivolat tancem. (obr. 3) Přesunuli jsme se na prostornější část zahrady a jednoduchý tanec jsme realizovali s doprovodem africké hudby. Velkou bouři jsme na závěr ztvárnili pomocí hry na tělo.

Obr. 3



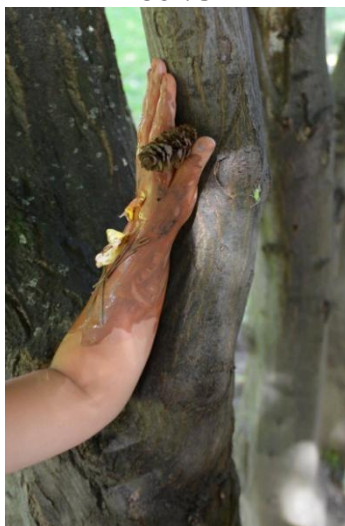
Děti byly zábavnou formou rozděleny do tří skupin. Z pytlíčků si každý vytáhl jednu věc: kůru, větvičku nebo kamínek. U prvního stanoviště si děti vyzkoušely práci s keramickou hlínou. (obr. 4) Jejich úkolem bylo poslouchat zvuky kolem sebe a podle nich vytvořit cokoliv z hlíny, co jim daný zvuk připomíná. Výtvořily byly velice zdařilé, některé zvuky v nich byly dokonce i rozpoznatelné.

Obr. 4



Druhé stanoviště skrývalo práci s mokrou hlínou, úkolem bylo zakomponovat část svého těla do okolní přírody. Děti měly k dispozici mokrou hlínu, listy, mech, šišky a další přírodniny. (obr. 5) Obávali jsme se, že děti nebudou chtít s mokrou hlínou pracovat, setkali jsme se pouze s jednou úsměvnou reakcí malého chlapce: „Do tohoto „hovínka“ JÁ teda nikdy nesáhnu!“. Nakonec právě tento chlapec pracoval nejdéle a s největší radostí.

Obr. 5



Na posledním stanovišti, hudebním, se děti vydaly na putování za hledáním hudebních nástrojů v přírodě. Ukazovali jsme si, že hudba je ukryta všude kolem nás, od šustění listů, po padání kapek vody. Následně si mohl každý vyrobit svůj hudební nástroj z přírodnin. Děti přišly s nápaditými nástroji a vymýšlely jejich originální názvy. Pod pojmem „kůrobum“ se například skrýval bubínek vytvořený z kůry a dutého klacíku. Každá skupina vytvořila kapelu a zahrála si na své nástroje s doprovodem hangu, djembe a ukulele. Na závěr byl opět poslán kamínek a proběhlo zhodnocení spojené s písničkou. Děti byly šikovné, nápadité, uvolněné a jejich výtvořily nám mnohdy vyrazily dech. Jedním z důkazů jejich zaujetí byla žádost

čtyřletého chlapce o ruku naší spolužačky. Ten byl sice mile odmítnut, ale jak pro děti, tak pro nás byl tento workshop cennou zkušeností a silným zážitkem.

Obr. 6



Další fáze studentského projektu (2017) by měla navázat na uměleckou spolupráci s PhDr. Martinou Pavlíkanovou, Ph.D. (Národní galerie, UK Bratislava) a Muzeem dětské tvorby v Bratislavě. Naši vzájemnou spolupráci bychom rádi prohloubili a uspořádali výstavu dětských prací z workshopů v mateřské škole v Prachaticích v Muzeu dětské tvorby Bratislavě, kde se uskuteční i prezentace výstupů z tvůrčích dílen studentů a pedagogů v Prachaticích ze tří předcházejících ročníků. Součástí bude koncert sboru Schola Cantorum KVV PF UJEP v Ústí n. L. na vernisáži a zahájení výstavy v Bratislavě. Všechny umělecké aktivity a výstupy z tvůrčích dílen, workshopů, výstav a koncertů jsou zpracovány prostřednictvím fotodokumentace a nahrávek na CD a DVD. Zároveň bude vytvořen katalog výstupů tvůrčích dílen s komentářem výtvarných prací dětí mateřských škol, studentů pedagogické fakulty a pedagogů KVV PF UJEP. Podstatou projektu je zejména edukativní přesah v podobě vlastních návrhů a realizací hudebních, výtvarných a dramatických aktivit studentů Učitelství pro I. stupeň ZŠ a MŠ PF UJEP uskutečněných nad rámec jejich povinné pedagogické praxe. Domníváme se, že takto komplexně pojímaná uměnovědní edukace má velký přínos nejen pro všeobecný přehled pedagoga, ale především pro cílové skupiny.

5 ZÁVĚR

Projekt potvrdil náš předpoklad, že skrze uměleckou tvorbu je možné komunikovat napříč všemi věkovými i sociálními vrstvami. *Přinesl všem zúčastněným příležitost k zamyšlení se nad možnostmi vzájemné estetické integrace a důležitostí pro pedagogickou teorii a praxi.* Studenti zúročili náměty a zkušenosti z výuky na katedře výchov uměním.

Byl vytvořen prostor pro konfrontaci názorů a postřehů studentů, dětí, klientů. Příjemné tvůrčí prostředí a atmosféra vybízela ke společnému uměleckému tvoření. Mnohdy se dalo hovořit o objevení skrytého tvůrčího potenciálu. Ivo Medek mluví o „archetypální kreativitě“, kterou vlastní úplně všichni a která je „zakotvena v potřebě vytvářet vlastními prostředky zvuky, prostředky, které sami ovládáme a máme z toho potěšení, nikoliv stres a nervozitu z posouzení (odsouzení) ostatními“ (Medek, 2004, s. 25).

Projekt naplnil aktuální přístupy expresivních oborů směrem k socio-kulturnímu prostředí všech úrovní včetně prostoru sociálně znevýhodněných skupin. Sdílení uměleckého vyjádření bylo rozšířeno o mezinárodní přesah jak v rovině pedagogické, tak umělecké a osobní. Snahou bylo vybudovat otevřený prostor pro sdílení umění, pro komunikaci nad společnou tvorbou, kterou lze vnímat jako základ výchovy a vzdělání tvůrčího vyjádření.

V rámci přípravy a realizace projektu byli studenti vedeni k maximální spoluúčasti na realizovaných aktivitách, které mají velký význam pro jejich budoucí pedagogickou praxi týkající se esteticko-výchovných disciplín. Důležité pro nás bylo didaktické vytěžení těchto

akcí v kontextu podstaty oborové provázanosti uměnovědných oborů katedry výchov uměním. Studenti se během realizace projektových aktivit snažili pochopit *význam komunikativní funkce umění, jeho sociální funkci nezbytnou pro formování jedince, stejně jako nezbytnost reflexe výtvarné, hudební i dramatické tvorby*. V současné době se stále setkáváme s problémy v soužití společenské majority a minority, s problémy mezigeneračními a interkulturními, které by právě prostřednictvím uměleckých tvořivých činností mohly být vhodným způsobem eliminovány.

Použitá literatura

1. GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo. 1999
2. KUNCZIK, M. *Základy masové komunikace*. Praha: Karolinum. 1995
3. MEDEK, I. *Několik poznámek k hudební kreativitě*. In: ZOUHAR, MEDEK a SYNEK, eds. *Slyšet jinak 03. Tvořivost a improvizace v hudební výchově na zvláštních školách*. Brno: Hudební fakulta JAMU, 2004. s. 24-27.
4. POUND, L, HARRISON, Ch. *Supporting Musical Development in the Early Years*. Balmoor, Open University Press. 2003. ISBN 0 335 21224 7.
5. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky*. 1. díl. Praha: UK Ped. 2001 ISBN 80-7290-066-8.
6. VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 322 s. ISBN 978-80-247-2614-4.

Kontaktní údaje

Mgr. et Bc. Lenka Minaříková
KVU PF UJEP
Hoření 13, 40096 Ústí nad Labem
Tel: 475283853
email: lenka.minarikova@ujep.cz

PhDr. Dana Novotná, Ph.D.
KVU PF UJEP
Hoření 13, 40096 Ústí nad Labem
Tel: 475282283
email: dana.novotna@ujep.cz

VYUŽITIE PORTFÓLIA UČITEĽA AKO NÁSTROJ KRITICKEJ ZMENY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

USAGE OF TEACHER'S PORTFOLIO AS A TOOL FOR A CRITICAL CHANGE IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Dušan Kostrub, Eva Severini, Jana Koláčková, Eva Csandová

Abstrakt

Autori príspevku sa zaoberajú využitím portfólia učiteľa ako nástroja jeho kritickej zmeny v predprimárnom vzdelávaní. Portfólio je dôležitou zložkou prepájajúcou stratégie a skúsenosti učiteľa v jeho didaktickej praxi. Príspevok tiež ponúka učiteľovi odporúčania o poňatí konceptualizácie a procesu využitia portfólia vo vyučovaní.

Kľúčové slová: *kritické zmeny, portfólio, predprimárne vzdelávanie, učiteľ*

Abstract

Authors of the article deal with the usage of teacher's portfolio as a tool for a critical change in pre-primary education. Portfolio is an important component connecting the teacher's strategy and his experience with his didactic practice. The article also offers to teacher recommendations of conceptualization and of the usage of the portfolio in teaching.

Key words: *critical changes, portfolio, pre-primary education, teacher*

1 Úvod

Učiteľ predprimárneho vzdelávania je tvorca, bádateľ, praktik a kritik vlastnej vyučovacej praxe. Učiteľ v procese výučby si vytvára podmienky a podnety (obsah), ktorými zabezpečí optimálny psychický, motorický, emocionálny a sociálny rozvoj dieťaťa. Učiteľ je zároveň partnerom, pomocníkom, konzultantom (poradcom) v rozvíjaní dieťaťa. Pomáha dieťaťu, aby sa osamostatňovalo a stávalo sa kompetentnejšie v konkrétnych – dieťaťu blízkych situáciách. Učiteľ je tvorcom podmienok pre takéto (socio)konštruktívne výmeny názorov medzi deťmi na základe toho, že organizuje proces výučby s vlastným partnerským, a nie autoritatívnym prístupom. Podporovanie a stimulovanie vlastného poznania je jedna z dôležitých úloh učiteľa. Učiteľ podporuje detskú introspekciu, ako aj náhľad (perspektívu nazerania) na veci, javy, udalosti ap., ich vedomie o vlastnom poznaní, vlastným príkladom: tak, že opisuje, vysvetľuje a hodnotí vlastné postupy, ale aj stratégie (postupy) a metódy (spôsoby) dieťaťa. Úlohou učiteľa pri takto poňatom procese výučby je najmä evokovať učiace sa subjekty, byť partnerom v afektívnej interakcii a regulátorom v sociálnych vzťahoch v učiacej sa skupine. Učiteľova premyslená stratégia spočíva na približovaní a vzdďalovaní (zoomovanie) od učiacej sa skupiny, aby bola zabezpečená a učiteľom, ale i učiacimi sa subjektmi dohliadaná aktívna forma učenia sa (supervízia). Učiteľ sa zapodieva dôležitými konštruktmi, ako sú vízia (to, čo si predstavujem), dizajn (to, čo navrhujem), zámery (to, čo potrebujem vykonať), možnosti (to, čo mám) a reality (to, čo môžem).

Z tohto aspektu učiteľ má podľa autorov:

- predstavovať si to, čo by chcel rozvíjať v ním organizovanej výučbe;
- nestrácať zo zreteľa centrálnu kompetenciu vyučovaných detí;
- sústrediť všetko do sociálno-kultúrneho kontextu svojich detí;

- diagnostikovať aktuálne dosiahnuté úrovne rozvoja, ale tiež i edukačné záujmy v čase pred ukončením plánovania a programovania výučbových aktivít;
- nachádzať didaktické, psychologické, konatívne, vecné, procesuálne prepojenie medzi vynárajúcim sa konglomerátom kompetencií a nadobúdaným komplexom poznania svojich detí;
- diskutovať s učiacou sa skupinou svojich detí o nimi využiteľných edukačných prostriedkoch, nimi využitých učebných stratégiách, obsahu učiva a učebných tém, o poskytnutí spätnej väzby podporujúcej interiorizáciu a verifikovanie tém, ktoré sú nimi rozvíjané;
- nezabúdať na reflexiu a flexibilitu ako u detí, tak u samotného učiteľa, bez strácania zreteľa na štruktúrovanie výučby a vhodného učebného prostredia;
- uplatňovať princípy induktívnej a participatívnej výučby pri rozvíjaní kompetencií detí.

2 Koncipovanie portfólia učiteľa

Tvorbu, vedenie, úpravu, ale najmä prezentáciu obsahu portfólia považujeme za nástroj autentickej vlastnej evalvácie učiteľa. Cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém. Ďalším cieľom je identifikovať a porozumieť konštruovaniu jeho individuálnej koncepcii vyučovania. Ako sociálni konštruktivisti uznávame argument, že nik sa len tak a ľahko svojich presvedčení nevzdáva; že človek si udržuje svoje presvedčenie dovtedy, kým nebude musieť byť mentálne aktívny v situácii, ktorá mu preukáže, že jeho presvedčenie je chybné, poznanie neúplné, či nepresné. Situácie, ktoré vyžadujú tvorivé aktívne mentálne úsilie sú neodmysliteľnou súčasťou učiteľskej profesie, preto – doslovne povedané – vsádzame na ne. Tieto situácie nezostávajú ani učiteľom, ani nami nepovšimnuté; stávajú sa súčasťou nášho spoločného uvažovania, najprv však sú súčasťou učiteľovho portfólia vo forme jeho reflexií (nie konštatácií) s pridanou hodnotou identifikácie kľúčových pojmov z aspektu individualizovaného chápania učiteľa. Učiteľ je určujúcim subjektom, pretože mu pripisujeme a od neho vyžadujeme zaujať pozíciu toho, kto situáciu (situácie) spoznáva a má sa v nej orientovať. Nechávame preto na učiteľa, aké nástroje na usporadúvanie kľúčových pojmov, ich vysvetlení, reflexií, zobrazení situácií formou súboru fotografií, či zostrihaných videozáznamov zvolí.

Uplatňujeme princíp *Ad fontes* (k zdrojom) a princíp *Ad illustrandum* (k praktickým ukážkam), nakoľko oba považujeme za nevyhnutné. *Ad referendum* (vecne referovať) je tretím princípom, ktorý podmieňuje argumentáciu učiteľa s ďalším pedagogickým zamestnancom, ktorý je v rovnakej učiacej sa/hernej skupine detí. Tieto princípy uvádzame preto, lebo orientujú komunikáciu učiteľa na to, aby sám posúdil a hodnotil to, čo je pre učiteľov v učiacej sa/hernej skupine detí (obe zúčastnené strany) v komunikácii významné. Uplatnenie troch princípov nám umožní zmysluplnú komunikáciu, v ktorej sa (radi) uistíme, že vybrané didaktické stratégie sú prislúchajúce a rozvoj signifikantného didaktického poznania, a aj myslenia učiteľa je dosahovaný relevantnými a komplexnými podmienkami, vrátane zodpovedajúcich situácií. Ide nám zároveň o autenticitu (hodnovernosť, pôvodnosť) poznania a myslenia učiteľa (aj preto nás súbežne zaujíma rozvoj jeho identity, autonómie a kompetenčného profilu), preto sa vyhýbame predkladaniu vzorov, modelov, hotových úvah ap.

Autenticita umožňuje vlastné zážitky, abstrahované skúsenosti, vlastníctvo dôkazov a narábanie nimi. Vzniká tak priestor pre osobné konanie a komunikovanie o ňom. Zdôrazňujeme aj logiku vhodnosti – správanie založené (na vzájomne dohodnutých) pravidlách, v rámci ktorých sa aktéri pokúšajú robiť správne a zodpovedné veci, činy, činnosti, a nie maximalizovať svoj počet výstupov v rámci vlastnej didaktickej praxe.

Celkovým našim konaním sa snažíme o detailnejšie porozumenie konceptu didaktickej praxe a učiteľskej profesie (aj) prostredníctvom tvorby, vedenia a prezentovania obsahu portfólia, dopadu vyučovacieho konania (správania) učiteľa v súlade s hodnotami učiteľskej profesie a zameraním sa na odborné (i vedecké) diskusie a (prislúchajúci) jazyk, nám umožňuje preskúmať, ako sa učiteľ pojmovo i osobne utvára. To sa podieľa na diferencovaní seba samého a ostatných v rámci rozvoja učiteľskej osobnosti. Epistemológia (v podobe otázky: Ako vzniká Vaše poznanie? Ako ste na to prišli? Je Vaše poznanie pre výkon postačujúce? Čo si o tom myslíte? Čo by ste prípadne vo svojom poznaní, konaní zmenili? ap.) je dôležitá, vďaka nej môžeme vytvárať (a radi vytvárame) na rôzne koncepty rôzne interpretácie, ako aj v rámci nich. Formulácie otázok a ich kladenie považujeme za kľúčové, pretože tvorba schém s využitím metafor a postmoderných hyperbol umožňuje utvárať a reflektovať vlastné modely učenia sa a vyučovania iných. To máme na zreteli, lebo sociálnu realitu didaktickej praxe, samotnej výučby nám nik vopred nevytvoril, tú si (re)konštruujeme a reprodukovujeme v každodennom významnom bytí. Sociálne prostredie, v ktorom sa nachádzame, definuje – konštruuje – kto sme, definuje našu identitu ako člena spoločenstva (spoločnosti).

Takisto sme presvedčení, že kolaborácia (najvyššia forma spolupráce prijatím a predstieraním rol) na základe dohodnutých pravidiel po čase môže zaistiť zmenu ich názorov o ich profesijnej identite, zmenu ich didaktického poznania s dosahom na didaktické myslenie, vzťahy s ostatnými subjektmi procesu výučby a školským edukačným kontextom. Ak si aktéri (subjekty) zvyknú na kolaboráciu, môžu si vytvoriť viac spoločenských identít, to zvýši ich ochotu spolupracovať. Zámerne (spolu)vytvárame zodpovedajúce podmienky, pretože vytvárame, udržiavame a rozvíjame diskurz (ako vedeckú rozpravu).

3 Funkcie a význam portfólia v predprimárnom vzdelávaní

Koncept portfólio predstavuje súbor produktov učiteľa, dôležitých informácií dokumentujúcich individuálny rozvoj jednotlivca, prostredníctvom ktorého je možné celkové hodnotenie jeho rozvoja za určité časové obdobie. V didaktickom rozmere sú portfóliá kolekciami dôkazov rôznych typov, ktoré uľahčujú učiteľovi reflektovať proces učenia sa. Je to principiálne forma evalvovania procesov; učiteľom slúži na sebaregulovanie svojho učenia sa a na rozhodovanie sa ohľadom tohto procesu. Je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte. Portfóliá spočívajú na plánovaní a kalkulovaní života (cháp: vedome počítať s niečím v ďalšom živote). Portfóliá pomáhajú učiteľom posudzovať a hodnotiť mentálne, expresívne i manuálne produkty tým, že učiteľ môže efektívnejšie posúdiť celkový progres, ktorý sám koná (vykonal), ako keby posudzoval jednotlivé vlastné produkty samostatne bez kontextu.

Keďže si každý učiteľ prechádza rôznymi fázami utvárania osobnosti, je mu prostredníctvom portfólia umožnené, aby si vybral na posudzovanie z vlastnej kolekcie tie produkty, ktoré sú podľa neho najkvalitnejšie. Ako uvádza T. S. Popkewitz (2009, s. 140), portfólio je predovšetkým kolekciou dôkazov rôznych typov; je to konštruovanie biografie na báze externej pamäte; reprezentuje procesy, špecifické nástroje pre dokumentovanie spôsobilostí, poznania a ďalších dispozícií. J. G. Sacristán a kol. (2008, s. 215) uvádzajú, že portfólio je veľmi silný nástroj na reflektovanie vízie, ktorú majú učelia v súvislosti s výučbou, ako konkrétne praktiky, ktoré učelia uskutočňujú, ako aj nimi nadobudnuté výsledky, ktoré tie praktiky so sebou prinášajú. Okrem toho umožňujú kombinovať synchronnú a diagnostickú víziu (to, čo sa vykonáva v konkrétnom momente, a to, čo sa vykonalo v predchádzajúcich momentoch vidiac/sledujúc uskutočnený rozvoj).

Portfólio si učiteľ spravidla zakladá pred vstupom do vlastnej didaktickej praxe. Na jeho založenie sú potrebné rámcové body (vydiskutované navzájom medzi pedagogickými zamestnancami), aby sa v ich intenciách portfólio mohlo tvoriť, viesť a upravovať. Portfólio učiteľa vychádza z jeho silných stránok, ktoré zdôrazňujú poznanie učiteľa, a ktoré detailne a

obsiahlo dokumentujú, čo učiteľ vykonáva, čo sa učí a čo si myslí. Portfólio má obsahovať iba to, na čo je učiteľ hrdý. Je dôležitým zdrojom informácií o učiteľovi, ktoré dokumentujú jeho rozvojové a vzdelávacie pokroky. Na založenie portfólia sú potrebné údaje, ktoré zdôrazňujú poznanie, spôsobilosti, postoje a hodnoty učiteľa.

Podľa M. Lipnickej a A. Jarešovej (2008, s. 114) cieľom portfólia je zachytiť rozvoj učiteľa a jeho premeny za určité časové obdobie. Portfólio demonštruje učenie sa jednotlivca a jeho úspechy v danej oblasti; odráža ciele jednotlivca, ako aj ciele a kurikulum materskej školy, obsahuje rôzne druhy aktivít z rôznych obsahových oblastí. Steel a Meredith (In Lipnická, Jarešová, 2008, s. 115) uvádzajú, že portfólio slúži predovšetkým dvom cieľom: je meradlom výkonu (vyjadreného cez súbor autentických ukážok jeho práce); je mierou účinnosti školy vyjadrenej zvyšovaním šírky, zložitosti a diferencovanosti myslenia jednotlivca.

Formy portfólia môžu byť rôzne, napr. vo forme zmladačov, kníh, dosiek ap., presnejšie malo by byť dostatočne, pevné nakoľko je často používané učiteľom počas jeho učenia sa. Portfólio má byť riadne označené (menom, priezviskom a príp. fotkou učiteľa). Pri tvorbe portfólia je možné využívať mnohé pomôcky (poznámkový blok, denník, kresby pozorovaných subjektov (detí), obrázky, fotoaparát, digitálna video kamera, audionahrávky), ktorými sa dotvára portfólio učiaceho sa. Netvorí ho iba samotné produkty učiteľa, ale patria sem aj informácie, poznámky a postrehy iného pedagogického zamestnanca, ktorý ich ukladá do portfólia konkrétneho učiaceho sa (učiteľa).

4 Využitie portfólia v didaktickej praxi

Preferujeme kvalitatívnu metodológiu, čo znamená, že vedome zostávame v role interpretátorov interpretovaného javu, procesu, udalosti ap. Učiteľ, ako priamy účastník procesu výučby v škole interpretuje proces výučby a jeho interpretácia je pre evalváciu určujúca. Učiteľ je i týmto osobne zaviazaný interpretovať výučbu tak zrozumiteľne a erudovane, ako je to len možné. Učiteľ vie, že úplnosť a správnosť interpretácií a formulácií je neodmysliteľná pre ďalšiu úspešnú komunikáciu ako s ďalšími pedagogickými zamestnancami v rámci danej materskej školy, tak i s učiteľmi iných materských škôl, a v primeranej forme i s deťmi. To vyžaduje nielen postreh, dôvtip, zodpovednosť učiteľa, ale predovšetkým jeho uvedomenie si, že dôslednosť je prvoradá. Učiteľove uvedomenie zastrešuje všetky jeho činnosti, je vodidlom jeho úvah o konaní, realizácie konania, získavania materiálu do portfólia, tvorby deskripcií, reflexií a vlastných evalvácií. Narábame s individuálne podmieneným učiteľovým didaktickým poznaním, ktoré sám vedome a cielene podporuje v rozvíjajúcich procesoch myslenia o vlastnej realizovanej didaktickej praxe. Jeho mentálne reprezentácie sú východiskom pre vlastnú konceptuálnu zmenu, ako aj pre jej transformáciu.

Učiteľ musí mať na zreteli, že v procese výučby nikdy nie je sám – preto musí spolupracovať na najvyššej sociálno-kultúrnej úrovni (kolaborácia) s učiacimi sa subjektmi, ako aj s ostatnými pedagogickými zamestnancami v rámci danej materskej školy.

Portfólio je nástroj autentickej vlastnej evalvácie učiteľa. Cieľom je porozumieť utváraniu (konštruovaniu) a pretváraniu (rekonštruovaniu) didaktických schém učiteľa. Identifikovať a porozumieť konštruovaniu učiteľovej individuálnej koncepcii vyučovania. Je to nástroj sebahodnotenia učiteľa, posúdenie a zváženie jeho cesty napredovania (trajektórie). Je to narábanie s individuálne podmieneným učiteľovým didaktickým poznaním, pri ktorom sa uplatňujú rôzne princípy.

Jednotlivé stránky portfólia by mali byť vytvorené tak, aby čo najprehľadnejšie ukazovali profesionálny vývin učiteľa. Štruktúra stránky by mala byť organizovaná vždy rovnakým spôsobom. Zľahčuje to učiacemu sa orientovať sa vo svojom portfóliu. Portfólio sa uschováva tak, aby bolo každému učiacemu sa, ktorému patrí ľahko dostupné, presnejšie aby ním mohol kedykoľvek narábať. Pri častom prezeraní a analyzovaní portfólia ide o podporovanie

(seba)reflexii na vlastnú trajektóriu napredovania učiteľa. Portfólio patrí učiteľovi. Všetko to, čo učiteľ vykoná a naučí sa, presnejšie realizuje počas didaktickej praxe, určuje obsah portfólia. Ak by bolo vopred určené, čo má portfólio obsahovať, môže si učiteľ uvedomiť, že bude veľa času venovať aktivitám spojených s plánovaním, namiesto toho, aby vychádzal z toho, čo skutočne vykonáva, čo sa učí a ako učí.

Štruktúra a forma portfólia by mala byť jednotná pre všetkých učiteľov danej materskej školy. Podľa G. Krok, M. Lindewald (2007, s. 34) je dôležité, aby rozdelenie portfólia bolo: pre učiteľa pochopiteľné; vhodne štruktúrované, tak aby sa produkty dali ľahko rozdeliť do zodpovedajúcich rubriek a zároveň, aby sa dali ľahko vyhľadať; usporiadané tak, že sa dá prehľadne ukázať, čo konkrétne učiteľ dokáže a v akých vzťahoch sa rozvíja čo sa naučil; kde, kedy a ako sa to naučil. Samotné rozčlenenie portfólia do jednotlivých rubriek je vo vzájomnom vydiskutovaní medzi učiteľmi navzájom, ak je tak dohodnuté v pedagogickom zbore. Ide o príklady dobrej praxe učiteľov. Jednotlivé rubriky by mali vychádzať z toho, čo učiteľ ovláda, keď sa zaoberá vlastným JA, keď sa zdôrazňuje vzťah medzi JA a okolím, a tým má možnosť utvárať základ pre individuálny rozvoj a celoživotné učenie sa jednotlivca. V rámci jednotlivých rubriek sa produkty v portfóliu zoraďujú chronologicky. Prostredníctvom portfólia je učiteľom umožnené, aby si vybrali na analyzovanie a hodnotenie tú vlastnú kolekciu produktov, ktorá je podľa nich ich najkvalitnejšia – keďže si každý učiteľ prechádza rôznymi fázami utvárania poznatkov, spôsobilostí, hodnôt a postojov. Prirodzene sa využívajú individuálne normy, ktoré sa opierajú o vlastné pokroky učiteľa.

Pri analyzovaní a hodnotení výsledkov je potrebné mať na zreteli celú činnosť, ktorá sa za nimi skrýva, neobmedzovať sa len na to, či sa produkt vydaril alebo nie. Využitie portfólia učiteľom pomáha analyzovať a hodnotiť vlastné mentálne, expresívne i manuálne produkty – celkový progres, ktorý učiteľ koná (vykoná). Považujeme to za vhodnejšie ako by učiteľ posudzoval svoje jednotlivé produkty samostatne bez kontextu: to je pedagogické analyzovanie a hodnotenie výsledkov prostredníctvom portfólia. Prirodzene učiteľ využíva individuálne normy, ktoré sa opierajú o jeho vlastné pokroky. A. Bostelmann (2007, s. 22) uvádza, že učenie sa funguje v kruhu: učitelia sa majú potrebu niečo nové ovládať, vytvoriť si plán ako svoj cieľ dosiahnuť, kým novú kompetenciu neovláda. S novými kompetenciami (spôsobilosť, poznatky, postoje, hodnoty) sa mu otvoria nové možnosti, ale aj nové potreby. Keď sa učitelia sa (v našom prípade učiteľ) svojim cieľom venuje, pri plánovaní berie do úvahy, ako dokáže svoje nové ciele dosiahnuť pomocou predchádzajúcich skúseností. A začína nový kruh. Tento proces učenia sa u učiteľa nastáva so získaných poznatkov; napr. učiteľ, ktorý plánuje proces výučby, automaticky nadväzuje na svoje predchádzajúce poznatky; presnejšie nerobí si žiaden plán ako plánovať výučbu, ale preberá úspešné stratégie skúšania a nevzdávania sa z predchádzajúcich skúseností učenia sa realizovať výučbu. Pri využívaní portfólia vo vyučovaní, a v rámci učenia sa s konkrétnym cieľom, sa uplatňuje kruhová schéma vedomého, cieľavedomého plánovania. Princíp kruhu je založený na skutočnosti, že naše poznatky a spôsobilosti sú obmedzené, avšak neustále môžu byť zlepšované.

V cykle sa nachádza aj fáza spätnej väzby, ktorá napomáha procesu napredovania. Postupným získavaním kompetencií je možné stanovený cieľ výrazne zmeniť, príp. vylepšiť s prihliadnutím na vývin situácie. Demingov cyklus nazývaný aj PDCA (Plan/plánuj, Do/rob, Check/kontroluj, Act/konaj, zlepšuj) cyklus/kruh nás môže nasmerovať k akémukoľvek, vopred stanovenému cieľu, ako uvádza A. Zaujec (2010).

Učenie sa v intenciách kruhu (Bostelmann, 2007, s. 23–24) je možné rozdeliť do šiestich nasledovných častí:

1. vyhodnotenie potrieb (Plan) – učiteľ zisťuje potreby nadobudnutia určitých kompetencií;

2. stanovenie cieľa (Plan) – nasleduje po vyhodnotení potrieb. Ciele majú predstavovať kompetencie, potreby, ktoré chce učiteľ rozvíjať;
3. plán prevedenia (Do) – ide o vedomé plánovanie a dosiahnutie výsledku. V tejto etape nastáva určenie, v akých krokoch a akými metódami, prostriedkami môžeme dosiahnuť ciele určené učiteľom. Základná otázka znie: Čo učiteľ urobí, aby sme svoje ciele dosiahli?;
4. prevedenie (Do);
5. evalvácia/kontrola (Check) – ako učiteľ dosiahol svoje ciele. Piata fáza kontroly slúži na potvrdenie a reflexiu procesu učenia sa učiteľa;
6. konanie, zlepšenie (Act) – ide o šiesty krok, ktorý prechádza do ďalšieho stupňa nového kruhu učenia sa, čiže aké ciele si učiteľ môže stanoviť na báze nového poznania.

5 Záver

Koncept portfólia je komplexnou kolekciou materiálnych a nemateriálnych produktov učiaceho subjektu za isté časové obdobie a presne zachytáva aktuálnu úroveň učiteľa, jeho napredovanie a poskytuje príležitosť na ďalší rozvoj učiteľa. Koncept portfólia je v súlade so súčasným chápaním hodnotenia, čiže je žiaduce upúšťať od monopolného hodnotenia zo strany vedenia materskej školy a do hodnotenia zapájať aj učiteľa a ostatných pedagogických zamestnancov vo vzťahu na sebahodnotenie a ko-hodnotenie iných učiteľov v rámci materskej školy.

Využitie portfólia učiteľa sa môže pokladať za základný zdroj pre celoživotné učenie sa učiteľa. Je dôležité zamerať sa na to, čo sa učiteľ naučí a ako učiteľ učí. Oba aspekty sú rovnako dôležité a spolu ponúkajú úplný obraz o realizovaných aktivitách, ktoré majú byť zmysluplné, cieľavedomé a aby ich prostredníctvom nastával reálny rozvoj učiteľa. Súčasný postmoderný diskurz kladie dôraz na jednotlivca a na jeho kritické myslenie, aby sa vedel a dokázal vynásť v každodennom živote. Rozum je nielenže schopný (s)poznávať, ale je objektivizovaný (je objektom diskurzov) vo vede a filozofii, stáva sa najvyššou inšinciou pri riešení všetkých problémov spoločenského a individuálneho života jednotlivca v sociokultúrnom kontexte.

Použitá literatúra

1. Bostelmann, A. 2007. Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten. Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr.
2. Krok, G., Lindewal, M. 2007. Portfolios im Kindergarten – das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr : Verlag an der Ruhr.
3. Lipnická, M., Jarešová, A. 2008. Teoretické základy predškolskej pedagogiky. 2. vyd. Žilina : Žilinská univerzita.
4. Popkewitz, T. S. 2009. El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid : Morata.
5. Sacristán, J. G. a kol. 2008. Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid : Morata.
6. Zaujec, A. 2010. PDC. <http://blog.ttsystems.sk/index.php/manazerske.metody/44-pdca>.

Kontaktné údaje autorov:

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Račianska 59

813 34 Bratislava
Slovenská republika
kostrub@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222151

PaedDr. Eva Severini
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Centrum výskumu predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
severini@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222153

PhDr. Jana Koláčková, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Centrum výskumu predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
kolackova@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222153

Mgr. Eva Csandová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Centrum výskumu predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
csandova@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222153

HODNOTENIE VÝUČBOVÉHO PROSTREDIA ŠTUDENTAMI V ODBORE LABORATÓRNE VYŠETROVACIE METÓDY A OŠEROVATEĽSTVE PRED ZAVEDENÍM SIMULAČNÉHO LABORATÓRIA NA FAKULTE ZDRAVOTNÍCKYCH ODBOROV PREŠOVSKÉJ UNIVERZITY V PREŠOVE

ASSESSMENT OF THE LEARNING ENVIRONMENT BY STUDENTS IN THE FIELD OF LABORATORY INVESTIGATION METHODS AND NURSING BEFORE THE INTRODUCTION OF A SIMULATION LABORATORY AT THE FACULTY OF HEALTHCARE DEPARTMENTS OF PREŠOV UNIVERSITY IN PRESOV

Ľubomíra Lizáková, Zuzana Novotná, Valéria Mašterová

Abstrakt

Východiská. Vzdelávacie prostredie významne prispieva k vzdelávaniu študentov, zvlášť v príprave pre zdravotnícke povolania. Cieľ. Identifikovať problémové oblasti vzdelávacieho prostredia u študentov. Súbor. Súbor tvorilo 60 študentov 3 ročníka v odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy (N=40, 66,66 %) a v odbore ošetrovateľstvo (N=20, 33,33%). Priemerný vek bol 21 rokov. Metóda. Pre potreby pilotnej štúdie bol zvolený Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM), ktorý predstavuje testovací nástroj, špeciálne určený na hodnotenie vzdelávacieho prostredia inštitúcií v zdravotníckych profesiách. Výsledky. Celkové skóre hodnotiace výučbové prostredie študentami bolo 119,14 (SD 9,78) bodov, čo predstavuje hodnotenie viac pozitívne ako negatívne. Záver. Pilotná štúdia ukázala, že študenti vnímajú vzdelávacie prostredie viac pozitívne ako negatívne.

Kľúčová slova: prostredie, vzdelávanie, DREEM.

Abstract

Background. The education environment contributes significantly to the education of students, especially in the preparation for health care professions. Aim. Identify problematic areas of the educational environment for students. Group. The group consisted of 60 students of 3 years in the field of Laboratory Investigation Methods (N = 40, 66.66%) and Nursing (N = 20, 33.33%). The average age was 21 years. Method. For the needs of the pilot study, the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) was selected, a test tool specifically designed to evaluate the educational environment of institutions in the healthcare professions. Result. The total score for the assessment learning environment by students was 119.14 (SD 9.78) points, which is more positive than negative. Conclusions. A pilot study showed that students perceive more positive than negative learning environments at college.

Key words: environment, education, DREEM

1 ÚVOD

Vzdelávacie prostredie je jedným z najdôležitejších determinantov efektívneho učebného plánu. Jednou z trvalých úloh vzdelávania je naučiť študentov bakalárskeho študijného programu Laboratórne vyšetrovacie metódy v zdravotníctve a študijného programu Ošetrovateľstvo praktickým zručnostiam v reálnych podmienkach medziodborového

simulačného laboratória zriadeného v priestoroch fakulty zdravotníckych odborov skôr, ako začnú pracovať s pacientom priamo v laboratóriách a v prostredí zdravotníckych zariadení. Vychádzame zo základného predpokladu, že na rozvoj zručností a schopností vykonávať erudované činnosti nestačia len teoretické vedomosti a informácie o správnych odberových postupoch a analýze biologického materiálu (6).

Praktické nadobúdanie zručností študentov je založené na viacnásobnom opakovaní, vizualizácii a precíznom vykonaní a koordinácii jednotlivých úkonov, čo zabezpečuje forma duálneho vzdelávania (1). Zámerom je dbať na harmóniu kognitívneho, afektívneho a psychomotorického učenia spolu s inovačnými prvkami vzdelávania. Proces vzdelávania atmosféra, vnímanie študentov a ich názor na vlastný výkon sa stáva veľmi dôležitým na optimálne vyučovanie.

Schválený projekt Kultúrno edukačnej grantovej agentúry (KEGA č. 043PU – 4/2016) na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove pod názvom „Inovačné prvky duálneho vzdelávania zamerané na predanalytickú a analytickú fázu laboratórnych vyšetrení“ sa začal v apríli 2016 a momentálne prebieha realizácia jeho druhej fázy, zameranej na hodnotenie edukačného prostredia pre začatím výučby v novom simulačnom laboratóriu. Pilotnou štúdiou sme si overovali vhodnosť a zrozumiteľnosť meracieho nástroja, pre ďalšie hodnotenie zmien v novom spôsobe vzdelávania študentov v odboroch Laboratórne vyšetrovacie metódy a Ošetrovateľstvo.

1.1 Súbor, realizácia a metóda

Súbor tvorilo 60 študentov 3 ročníka v odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy (N=40, 66,66 %) a v odbore Ošetrovateľstvo (N=20, 33,33%) z Fakulty zdravotníckych odborov na Prešovskej Univerzite v Prešove. Vzorku tvorilo 48 (80%) žien a 12 (20%) mužov. Priemerný vek bol 21 rokov.

Zber údajov prebiehal v mesiacoch september až december 2016 u študentov tretieho ročníka v študijnom odbore Laboratórne vyšetrovacie metódy a Ošetrovateľstvo na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove.

Na zber údajov bol použitý prevzatý dotazník DREEM (Dundee Ready Educational Environment Measure), ktorý hodnotí výučbové prostredie a klímu na školách so zdravotníckym zameraním. DREEM dotazník pozostáva z 50 položiek, ktoré sú hodnotené na 5-bodovej Likertovej stupnici s hodnotením od 0 - 4. (4 výrazný súhlas, 3 súhlas, 2 neviem, 1 nesúhlas a 0 výrazný nesúhlas). V dotazníku je 9 z 50 položiek (čísla 4, 8, 9, 17, 25, 35, 39, 48 a 50) negatívnych. Záporné vyhlásenia sú zaznamenané opačne, takže vysoké skóre na týchto položkách naznačuje nesúhlas. Dotazník generuje celkové (maximálne) skóre, ktoré je 200 pri hodnotení excelentného výučbového prostredia. Okrem celkového hodnotenia vzdelávacieho prostredia dotazníkom DREEM hodnotili aj 5 domén vzdelávacieho prostredia a to:

- "Vnímanie učenia študentom" (12 otázok a total skóre 48),
- "Vnímanie učiteľov študentom" (11 otázok total skóre 44)
- "Študentove akademické vlastné vnímanie" (8 otázok total skóre 32),
- "Študentove vnímanie atmosféry" (12 otázok a total skóre 48),
- "Študentove vlastné sociálne vnímanie" (7 otázok total skóre 28).

Položky v jednotlivých doménach s priemerným skóre 3,5 alebo viac sú reálne pozitívne. Každá položka s priemerom 2 alebo menej by sa mala podrobnejšie preskúmať, pretože naznačuje problémové oblasti. Položky s priemerom medzi 2 a 3 sú aspekty prostredia a klímy vo vzdelávacej inštitúcii, ktoré by sa mohli zvýšiť (5).

Vyplnenie dotazníka bolo anonymné a všetci študenti boli oboznámení s cieľmi štúdie a významom vysokej úrovne účasti.

1.2 Výsledky

V tabuľke 1 uvádzame priemerné skóre pre jednotlivé domény DREEMu pre hodnotenie výučbového prostredia študentami dvoch študijných odborov (Laboratórne vyšetrovacie metódy a Ošetrovateľstvo). Celkové skóre hodnotiace výučbové prostredie študentami bolo 119,14 (SD 9,78) bodov, čo predstavuje hodnotenie viac pozitívne ako negatívne. Podľa vyhodnotenia DREEMu interpretuje skóre viac ako 100 prostredie, ktoré študenti vidia so značnou ambivalenciou a je potrebné ho zlepšiť.

Tabuľka 1 Priemerné skóre(SD) pre jednotlivé domény DREEM dotazníka

Doména	M	SD
Vnímanie učenia študentom (max. skóre 48)	25.89	5.83
Vnímanie učiteľov študentom (max skóre 44)	27,59	4,47
Študentove akademické vlastné vnímanie (max skóre 32)	17,78	3,08
Študentove vnímanie atmosféry (max skóre 48)	32.36	4.49
Študentove vlastné sociálne vnímanie (max skóre 28)	15,52	3,01
Total skóre DREEM (max. skóre 200)	119,14	9,78

Zdroj: vlastný

V tabuľke 2 je uvedené priemerné položkové skóre pre jednotlivé odpovede študentov v piatich individuálnych doménach.

Tabuľka 2 Položkové priemerné skóre (SD) odpovedí u študentov

Položka	M	SD
Vnímanie učenia študentom		
1. Som povzbudzovaný, aby som bol aktívny	2.27	1.15
7. Učenie ma často stimuluje	2.01	1.35
13. Výučba je zameraná na študentov	2.02	1,03
16. Výučba pomáha rozvíjať moju kompetenciu	2,36	1,27
20. Výučba je dobre zameraná	2.24	1.19
22. Výučba pomáha rozvíjať moje sebavedomie	2,39	1,02
24. Doba vyučovania je dobre využitá	1,37	1,07
25. Výučba presahuje faktické učenie	2,71	0,73
38. Mám jasno o študijných cieľoch kurzu	2,47	1,15
44. Výučba ma povzbudzuje, aby som bol aktívnym študentom	2.3	1.39
47. Dlhodobé vzdelávanie je zdôraznené nad krátkodobým vzdelávaním	2.46	1.1
48. Výučba je príliš orientovaná na učiteľa	1,73	1,39
Vnímanie učiteľov študentom		
2. Učitelia sú dobre informovaní	3.05	0.81
6. Učitelia sú s pacientmi trpezliví	2,66	0,94
8. Učitelia študentov zosmiešňujú	1,42	1,02
9. Učitelia sú autoritatívni	2,81	0,78

18. Učítelia majú dobré komunikačné schopnosti s pacientmi	3.38	0.61
29. Učítelia sú dobrí pri poskytovaní spätnej väzby študentom	2,9	0,93
32. Učítelia poskytujú konštruktívnu kritiku	1.09	0.19
37. Učítelia uvádzajú jasné príklady	3.05	0.81
39. Učítelia sa rozhnevajú v triede	2,98	0,69
40. Učítelia sú dobre pripravení na svoje vyučovanie	2,36	0,99
50. Študenti dráždia učiteľov	2.19	1.33
Študentove akademické vlastné vnímanie		
5. Študijné stratégie, s ktorými pracujem sú rovnaké ako pred tým.	3.01	0.82
10. Som presvedčený o tom, že môžem prekonať tento rok	2,69	0,82
21. Mám pocit, že som dobre pripravený na svoju profesiu	2.09	1.03
26. Práca z minulého roka bola dobrou prípravou na tohtoročnú prácu	2,61	0,92
27. Som schopný zapamätať si všetko, čo potrebujem	1.16	0.13
31. Veľmi som sa naučil o empatii v mojom povolání	3.11	0.6
41 Schopnosti riešenia problémov sa tu dobre rozvíjajú	1.25	0.83
45. Väčšina z toho, čo sa mám naučiť, je dôležité pre kariéru v zdravotníctve	2.15	1.06
Študentove vnímanie atmosféry		
11. Atmosféra je počas vyučovania uvoľnená	1,98	0,99
12. Táto škola je dobre rozvrhnutá	3.22	0.8
17. Podvádzanie je problémom v tejto škole	3.01	0.77
23. Atmosféra je uvoľnená počas prednášok	2.42	1.09
30. Existujú príležitosti pre rozvíjanie medziľudských schopností	2,72	0,75
33. Cítim sa v sociálnej skupine pohodlne	2.95	1.03
34. Atmosféra je počas seminárov uvoľnená	2,87	0,74
35. Skúsenosti sa javia znepokojujúce	2.56	0.83
36. Som schopný sa dobre koncentrovať	2,75	0,95
42. Potešenie prevažuje nad stresom z hodiny/kurzu	2,65	0,97
43. Atmosféra ako učiaceho ma motivuje	2,41	0,91
49. Mám pocit, že môžem položiť otázky, ktoré chcem	2.9	0.78
Študentove vlastné sociálne vnímanie		
13. Existuje dobrý podporný systém pre študentov, ktorí dostanú stres	2.1	0.6
4. Som príliš unavený, aby som sa mohol tešiť na	1.52	1.3

hodinu/kurz		
14. Som málokedy znudený z hodiny/kurzu	2,01	1,22
15. Mám dobrých priateľov v tejto škole	2,86	1,15
19. Môj spoločenský život je dobrý	3,43	0,93
28. Zriedka sa cítim osamelý	2,03	1,14
46. Moje ubytovanie je príjemné	2,86	1,15

Zdroj:vlastný

V doméne „**Vnímanie učenia študentom**“ študenti najhoršie hodnotili položku 24 (Doba vyučovania je dobre využitá) so skóre 1,37 (SD1,07), ktorá ako jediná mala v tejto doméne hodnotu pod 2. Položka 48 (Výučba je príliš orientovaná na učiteľa), patrila k negatívnym položkám a nízke skóre 1,73 (SD 1,39) znamená, že študenti s týmto tvrdením súhlasia.

Najlepšie hodnotenou položkou v tejto doméne je položka o vnímaní jasnosti cieľov hodín hodnotená 2,47 (SD 1,15).

Študenti v doméne „**Vnímanie učiteľov študentom**“ najhoršie hodnotili položku 32 – poskytovanie konštruktívnej kritiky so skóre 1,09 (SD 0,19). Položka 8 (Učitelia sa posmievajú študentom) je negatívna položka, čo pri výsledku 1,42 (SD 1,02) pri uvedenej schéme hodnotenia negatívnych výsledkov naznačuje, že študenti súhlasili s touto položkou. Ostatné položky dosiahli medzi 2.00 a 3.00 alebo vyšším 3, čo naznačuje aspekty tejto domény, ktoré by mohli byť vylepšené

Pri hodnotení domény „**Študentove akademické vlastné vnímanie**“ položky 27 (Som schopný zapamätať si všetko, čo potrebujem) a 41 (Moja zručnosť na riešenie problémov sa tu dobre rozvíja) boli hodnotené pod skóre 2.

Pri hodnotení domény „**Študentove vnímanie atmosféry**“ študenti hodnotili pod 2 položku 11 (Atmosféra je uvoľnená počas vyučovania) 1,98 (SD 0,99). Najlepšie hodnotenou položkou v tejto doméne bola položka 12 (Táto škola je dobre rozvrhnutá) 3,22 (SD 0,8).

Analýzou domény „**Študentove vlastné sociálne vnímanie**“ študenti pri hodnotení negatívnej položky 4 (Som príliš unavený, aby som sa mohol tešiť na kurz) uviedli skóre 1,52 (SD 1,53), čo pri schéme hodnotenia negatívnych výsledkov naznačuje, že študenti súhlasili s touto položkou. Najvyššie skóre 3,43 (SD 0,93) v tejto doméne dosiahla položka 19 (Môj spoločenský život je dobrý).

2 DISKUSIA

Realizovaná pilotná štúdia na Fakulte zdravotníckych odborov prešovskej Univerzity v Prešove zameraná na hodnotenie vzdelávacieho prostredia pred plánovanou zmenou – zavedením nového simulačného laboratória do výučby poukázala, že študenti toto prostredie hodnotia celkovým priemerným skóre DREEMu 119/200 a pre všetkých 5 domén vykazovalo pozitívnejšie vnímanie študentov. V doméne „Vnímanie učenia študentom“ hodnotenie dosiahlo 25,89 z celkového počtu 48, čo predstavuje 53,93% z ideálu (100%). Hodnotenie pod 2 dosiahla položka 24 - Doba vyučovania je dobre využitá. Študenti súhlasili aj s tvrdením, že „Výučba je príliš orientovaná na učiteľa“ 1,73 (SD 1,39). Pri analýze domény „Vnímanie učiteľov študentom“ skóre dosiahlo 62,70% z ideálu (27,59 zo 44). V tejto doméne študenti najhoršie hodnotili poskytovanie konštruktívnej kritiky so skóre 1,09 (SD 0,19). Najlepšie hodnotené položky boli komunikačné schopnosti učiteľov s pacientami 3,38 (SD 0,61) a dobrá informovanosť učiteľov 3,05 (SD 0,81). Študenti skóre pod 2 hodnotili svoju schopnosť zapamätať si všetko, čo potrebujem a rozvoj zručnosti riešenia problémov v doméne „Študentove akademické vlastné vnímanie“, ktorá získala 55,56% z ideálneho hodnotenia (17,78 z 32). Doména „Študentove vnímanie atmosféry“ získala 32,36 bodov zo

48 (67,41) a bola najlepšie hodnotená doména študentmi zo všetkých piatich. Študenti napriek tomu, že sa cítia unavení, aby sa mohli tešiť na hodinu/kurz, skóre 1,53 (SD 1,3) uvádzajú, že ich spoločenský život je dobrý. Tieto položky hodnotili v doméne „Študentove vlastné sociálne vnímanie“, ktorá získala hodnotenie 55,43% zo 100, čo predstavuje skóre 15,52 z 28 bodového hodnotenia.

Rôzne podobne zamerané štúdie uvádzajú podobné hodnotenie, ako napríklad v Malajzii 119/200, 114/200 a 107/200 v Indii a 139/200 v Spojenom kráľovstve (3). Lekárska fakulta kráľovskej Saudskej univerzity v Saudskej Arábii uviedla skóre 89/200, čo je zatiaľ najnižšie publikované skóre s použitím meracieho nástroja DREEM. Štúdie vo Švédsku a Írsku uvádzajú skóre 145 a viac (4).

3 ZÁVER

Študenti Fakulty zdravotníckych odborov Prešovskej Univerzity v Prešove hodnotili svoje vzdelávacie prostredie priemerne, t.j. viac pozitívne ako negatívne. Pri porovnaní s inými dostupnými štúdiami je však ešte dostatočne veľký priestor na zlepšenie nášho vzdelávacieho prostredia prakticky vo všetkých hodnotených doménach. Študenti najlepšie hodnotili doménu „Študentove vnímanie atmosféry“, čo znamená, že napriek vyčerpaniu zo štúdia svoj spoločenský život nezanedbávajú.

Táto pilotná štúdia by mohla byť užitočná pri plánovaní nových výučbových stratégií, ku ktorým patrí aj postupná realizácia projektu na zriadenie simulačného laboratória, ktoré významne rozširuje možnosti efektívneho nácviku praktických zručností študentov. Cieľená a zmysluplná príprava študentov simuláciou klinických situácií už počas teoretickej prípravy v prostredí vzdelávacej inštitúcie, môže výrazným spôsobom napomôcť k celkovému zlepšeniu podmienok štúdia a tým automaticky prispieť k poskytovaniu kvalitnej zdravotnej starostlivosti v ich budúcom povolání.

Použitá literatúra

1. ARCHALOUSOVÁ, A., MASTILIAKOVÁ, D., HOSÁKOVÁ, J. *Stimulační centrum pro nácvik praktických ošetrovatelských dovedností*. In Cesta k profesionálnemu ošetrovateľstvu IV. Sborník příspěvků IV Slezské vědecké konference ošetrovateľství s mezinárodní účastí. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. s. 19 -20. ISBN 978 – 80 – 7248 – 5.
2. Edgren G, Haffling AC, Jakobsson U, et al. Comparing the educational environment (as measured by DREEM) at two different stages of curriculum reform. *Med Teach* 2010;32(6):e233-8.
3. Hammond SM, Rourke M, Kelly M, Bennet D, Flynn S. A psychometric appraisal of the DREEM. *BMC Med Educ*. 2012;12:2
4. Roff S. The Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM)- a generic instrument for measuring students' perception of undergraduate health professions curricula. *Med Teach* 2005;27:322-5.
5. ŠANTOVÁ, T. *Simulačné laboratórium pre nácvik ošetrovatelských postupov*. In Molisa 9 – Medicínsko – ošetrovateľské listy Šariša. 1. vyd. Prešov, 2012. 238 s. ISBN 978-80-555-0731-6.

Kontaktné údaje

PhDr. Ľubomíra Lizáková, PhD

Fakulta zdravotníckych odborov, Katedra Ošetrovateľstva, PU v Prešove

Prešov 080 01

Tel: +421 0903144059

email: lubomira.lizakova@unipo.sk

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ
EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

TECHNOLÓGIE V HUDOBNOM VZDELÁVANÍ

TECHNOLOGIES IN MUSIC EDUCATION

Pavol Brezina

Abstrakt

Súčasný vnímanie moderných digitálnych technológií v hudobnom vzdelávaní vychádza zo značne limitovaných poznatkov o možnostiach a výhodách týchto novodobých didaktických prostriedkov. Obmedzenie ich použitia iba do názornej roviny je nevyužitím bohatého potenciálu. Článok sa snaží poukázať na kreatívne a aktivizačné možnosti digitálnych didaktických prostriedkov prostredníctvom skúmania historických súvislostí vzdelávania v príprave profesionálnych majstrov zvuku. Táto oblasť by mala byť východiskovou pre vznik a formovanie pedagogiky zvukovej tvorby, čím bude v budúcnosti možné presnejšie pomenovať oblasti zastúpenia technológií aj v hudobno-vzdelávacom procese na základom a strednom stupni.

KLúčové slová: *pedagogika zvukovej tvorby, hudobné vzdelávanie, technológia, zvuk*

Abstract

The current perception of modern digital technology in music education is based on the rather limited possibilities of the advantages of these modern didactic medium. Limiting their use only in an illustrative plane is non-use of the rich potential. The article seeks to highlight the creative and activation possibilities of digital teaching resources by examining the historical context of education in preparing professional audio masters. This area should be the initial for shaping the pedagogy of sound creation, thereby making it possible in the future to name precise area in music education in primary and secondary degree.

Key words: *pedagogy of sound creation, music education, technology, sound*

1 TECHNOLÓGIE AKO TVORIVÝ NÁSTROJ HUDOBNÉHO VZDELÁVANIA

Nástup moderných digitálnych technológií do vzdelávania vytvoril v posledných rokoch viacero otázok predovšetkým v súvislosti s ich správnym využitím. Pokiaľ v predmetoch, ktoré vychádzajú z exaktných vied a sú orientované prírodovedecky, je ich využitie definované presne, v predmetoch umelecko-výchovných je situácia komplikovanejšia. Povaha a spôsob práce s modernými technológiami nie je natoľko príbuzný učiteľom umelecky orientovaných predmetov, hudobnú výchovu nevynímajúc. Napriek tomu boli od roku 1998¹ isté snahy presadiť počítačové technológie aj do tohto typu vzdelávania. Príslušná odborová didaktika však nikdy skutočne nereflektovala potrebu ich plnohodnotného začlenenia do učebných plánov a osnov jednotlivých predmetov. Preto učitelia volili skôr cestu individuálneho zaraďovania technológií a voľby ich využitia. Následkom toho ale aj vďaka neprepracovanej koncepcii a absencií akýchkoľvek výskumom potvrdených odporúčaní sa využitie technológií v hudobno-výchovnom procese obmedzilo zväčša iba na používanie zvukových ukážok prípadne premietanie dataprezentácií. Takéto využitie moderných didaktických prostriedkov spĺňa nanajvýš názornú

¹ Asociácia projektu Infovek, ktorá vznikla ako prvá organizácia podporujúca vzdelávania pomocou moderných technológií vznikla v roku 1998 a bola podporená Ministerstvom školstva, vedy výskumu a športu

funkciu, bez náznakov podpory kreativity alebo aktivizácie žiakov. Vyučovanie by nemalo byť výhradne o teoretickom poznávaní, ale predovšetkým o praktických aktivitách rozvíjajúcich schopnosti a zručnosti.² V súčasnosti sa čoraz viac kladie dôraz práve na rozvoj kognitívnych schopností jedinca a s tým súvisí aj schopnosť učiteľa viesť vyučovací a vzdelávací proces tak, aby mohol byť tento cieľ naplnený. Moderné didaktické technológie môžu byť pri správnom spôsobe využitia kľúčové pri rozvoji hudobnej tvorivosti a zároveň majú výrazný potenciál motivovať žiakov k aktívnemu prístupu k vyučovaciemu procesu.

Moderné technológie, ktoré sú aj v súčasnosti v hudobno-výchovnom procese používané, sa často obmedzujú iba na používanie počítača. Pritom existuje celá škála technológií, ktoré sú priamo orientované na hudobné činnosti a zatiaľ sa využívajú plne iba pri príprave profesionálov v oblasti zvukovej tvorby. Aby bolo možné presnejšie špecifikovať miesto a úlohu moderných zvukovo-záznamových technológií v hudobnom vzdelávaní, je potrebné bližšie preskúmať historické súvislosti prvých podnetov, ktoré viedli k novej transformácii zvukovej techniky na didaktické prostriedky.

2 VÝCHODISKÁ FORMOVANIA TEÓRIE PEDAGOGIKY ZVUKOVEJ TVORBY

Začiatkom dvadsiateho storočia viedli popredné svetové nahrávacie spoločnosti súboj o čo najdokonalejší zvukový záznam a prirodzene sa nevenoval priestor vzdelávaniu, ktoré by bolo dostupné širokej verejnosti. Tento trend pokračoval až do prelomovej myšlienky Arnolda Schönberga a reakcii na formalisticko-technický prístup k vytváraniu zvukového záznamu. Vzdelávacie inštitúcie, ktoré ako prvé priniesli kurzy zvukového majstrovstva, chápali obsahovú náplň vzdelávania rôzne. No základom bolo prepojenie hudobne orientovaných predmetov s predmetmi, ktoré sa venovali moderným nahrávacím technológiám, ako v prípade Vzdelávacieho inštitútu Erich-Thienhaus-Institut, University of Surrey a The University of Miami. Študijný odbor The Fryderyk Chopin University zas kladol dôraz na špecificky sluchovo zdatných majstrov zvuku, ktorí sa orientujú aj v hudobnej terminológii. Výnimku a určitý precedens v dovtedy zaužívanom kurikule vzdelávania majstrov zvuku predstavuje inštitúcia SAE, ktorá sa orientuje takmer výhradne na technologickú oblasť a zastúpenie hudobno-teoretických predmetov je minimálne. Požiadavky na vzdelávanie majstrov zvuku musia v prvom rade vychádzať z požiadaviek trhu práce a zamerania a orientácie na špecifický hudobný žáner. Diferenciácia špecializácie začína niekedy v období štyridsiatych rokov dvadsiateho storočia. Fonografickému priemyslu v tomto období dominovali tri nahrávacie spoločnosti – RCA, Columbia Records a Decca s dominantným postavením na poli vážnej a džezovej hudby. Od roku 1947 začína vznikať čoraz viac menších a nezávislých nahrávacích spoločností, ktoré sa úzko profilovali hlavne v populárnych hudobných žánroch (napríklad country, gospel, blues). Štandardne vybavené a vo väčšine prípadov identicky konštruované nahrávacie štúdiá už neboli výhradnými priestormi pre realizáciu zvukového záznamu a nahrávanie sa presúva aj do väčších koncertných sál s dlhším dozvukom.³

Prelom v spôsobe práce so zvukom nastal zrodom digitálnych technológií, čo umožnilo vytvárať a spracovávať zvukový záznam aj v domácich podmienkach. K možnosti produkcie hudobných nahrávok sa tak dostala aj široká verejnosť a mnoho hudobníkov, ktorí nemajú formálne zvukárske vzdelanie. Ide predovšetkým o populáciu ľudí, ktorí sa nazývajú Deti milénia a narodili sa začiatkom 80. rokov dvadsiateho storočia a neskôr. Táto generácia bola odchovaná

² SATKOVÁ, Jana. Development Of Student Skills And Personality In Teaching Art Therapy And Arterphiletics At The University, s. 214.

³ PUTNAM, Milton T. A Thirty-Five Year History and Evolution of the Recording Studio, s. 2.

už na digitálnych technológiách, prenosnej a dostupnej nahrávacej zvukovej technike a neobmedzenému prístupu k informáciám prostredníctvom internetu.⁴ Zatiaľ čo v edisonovej dobe postačovala zvukovým technikom znalosť ovládania záznamového aparátu, v súčasnosti sa k znalostiam technológií neodlučiteľne pridružujú ďalšie oblasti. Či už ide o schopnosti a zručnosti hudobné, marketingové a čoraz častejšie aj psychologické a komunikačné. Do zrodu dostupných digitálnych technológií sa majstri zvuku dostávali do nahrávacích štúdií najskôr ako asistenti. V súčasnosti individualita prerastá aj do sféry zvukového majstrovstva a vzniká čoraz viac projektových štúdií⁵, kde často vystupuje majster zvuku, technik, interpret a hudobný producent v jednej osobe. Tento trend je najviac badateľný v populárnej hudbe a sféra vážnej hudby zostáva zatiaľ funkčne členená na majstrov zvuku a hudobných režisérov. S týmito zmenami úzko súvisí viacero faktorov v oblasti zacielenia zvukárskeho vzdelávania. Nutne dochádza k úvahe o definícii a etablovaní vedného odboru, ktorý by sa otázkami vzdelávania zaoberal.

O pedagogike zvukovej tvorby^{6, 7, 8} sa začalo hovoriť iba v posledných rokoch a zatiaľ nie je detailne rozpracovaná. Napriek tomu existuje vo svete množstvo vzdelávacích programov orientovaných na prácu so zvukom a zvukový dizajn. Pomerne rozsiahly, no nevyčerpávajúci zoznam vzdelávacích programov prináša napríklad portál Mix Magazine, ktorý ich v súčasnosti eviduje 152 len v Spojených štátoch amerických.⁹ Pri takomto množstve zostáva otvorená aj otázka, z ktorej oblasti by vzdelávanie majstrov zvuku malo primárne vychádzať, či z technológií alebo hudby. Konsenzus pravdepodobne nebude dosiahnutý ani v najbližších rokoch, pretože vývoj na poli fonografického priemyslu si neustále žiada obmenu schopností majstrov zvuku. Zhodnúť sa je možné zatiaľ iba na tom, že vzdelávacie inštitúcie pripravujúce majstrov zvuku, alebo pedagógov učiteľských odborov by nemali byť iba jednostranne¹⁰ orientované. Prichádzajú neustále nové a modernejšie technológie záznamu zvuku, ktoré je potrebné v praxi najskôr odskúšať a overiť ich opodstatnenosť. Technicky orientovaní zvukári sa častejšie ocitajú ako súkromníci aj v roli hudobného režiséra, a preto potrebujú disponovať aspoň základmi hudobného vzdelania. Zároveň čoraz viac presadzovaná individualita kladie nároky na hudobníkov a interpretov, aby dokázali s nahrávacími prístrojmi pracovať a realizovať kompletnú produkciu svojho diela od interpretácie často až po zvukovú finalizáciu nosiča a marketing. Problému identifikovať osobnosť majstra zvuku by mohla napomôcť definícia hudobnej pedagogiky podľa Ladislava Burlasa:

„Príprava k takej technickej zdatnosti, hudobnej skúsenosti a teoretickej učenosti v oblasti hudby, aby bol dosiahnutý čo najvyšší stupeň esteticko-umeleckej komunikácie u poslucháča, kreatívnej schopnosti u interpreta a skladateľa.“¹¹

⁴ GULLÖ, Jan-Olof. Desktop Music Production and the Millennials: A Challenge for Educators, Researchers, and the Audio Equipment and Music Software Industry, s. 1.

⁵ SCHEIRMAN, David. Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry?, s. 5 – 6.

⁶ JEFFREY, Ratterman. Recording History in Audio Education, s. 4.

⁷ REBA, Christopher H. Sound Quality Education: Pedagogical Issues, Concepts and Practices.

⁸ MERCHANT III, John H. A Revised Approach to Teaching Audio Mixing Techniques: Applying the Deliberate Practice Model, s. 1.

⁹ MIX STAFF. The Mix Magazine Annual Directory of Audio Education Programs.

¹⁰ DOBROCKÁ, Soňa. Funkcia kurikula v procese implementácie ideológie do edukácie, s. 286.

¹¹ BURLAS, Ladislav. *Teória hudobnej pedagogiky*, s. 20.

Ak osobnosť majstra zvuku prirovnáme k interpretovi či skladateľovi, musí tiež disponovať technickou zdatnosťou, v tomto prípade ovládania záznamových zariadení a príslušenstva. Nadobúdanie praktických skúseností práce s technickými zariadeniami je možné prirovnávať k hudobnej skúsenosti interpreta. Majster zvuku musí tieto zručnosti nadobúdať v praxi a nie len teoreticky. Úloha teoretickej učnosti vo vzdelávaní je pokrytá v dvoch primárnych oblastiach – zvukové technológie a hudba. Praktické a teoretické vedomosti a schopnosti podobne ako u interpretov a skladateľov musia aj u majstrov zvuku vyústiť do najvyššieho stupňa ľudského myslenia, ktorým je tvorivosť – kreativita. Ide o jednu z najvýznamnejších zmien oproti zvukovým technikom v rannom období fonografického priemyslu, keď postačovalo zvukový záznam iba vytvoriť. V súčasnosti sa fonografický priemysel zaraďuje do kategórie tvorivého priemyslu¹², ktorý si vyžaduje originálne a inovatívne prístupy. Šablónovitost' nahrávacích procesov a spracovania zvuku v prvej polovici 20. storočia nahradil progresívny, štylizovaný a často experimentálny prístup. Na základe uvedených analógií s definíciou hudobnej pedagogiky je predmet skúmania pedagogiky zvukovej tvorby zrejмый. Je ním osobnosť s teoreticko-praktickým základom v práci so zvukom, ktorá je tiež hudobne vzdelaná a dokáže svoje schopnosti a zručnosti pretaviť do tvorivej práce.

3 ZVUKOVO-ZÁZNAMOVÉ TECHNOLOGIE VO VÝUČBE HUDOBNEJ VÝCHOVY

Príprava profesionálov v oblasti zvukovej tvorby by mala slúžiť ako východisko k formovaniu cieľov a úloh využívania zvukovo-záznamových zariadení v hudobnom vzdelávaní na základnom aj strednom stupni. Prvou požiadavkou na ich úspešnú implementáciu do vyučovacieho procesu je úroveň vzdelania samotného učiteľa. Profil jeho osobnosti by sa mal do veľkej miery kryť s definíciou osobnosti profesionálneho majstra zvuku. Rozdielom je iba úroveň požadovaných vedomostí a zručností, ktoré musia byť aj vzhľadom na zameranie a ciele hudobnej výchovy redukované. Zároveň musí dôjsť aj k didaktickej redukcii celkového obsahu vzdelávania a k jeho prispôsobeniu veku vzdelávaných žiakov. To aj napriek tomu, že vo vzdelávaní môžu byť využívané kvalitatívne tie isté technológie. V pedagogike zvukovej tvorby je potrebné zodpovedať ešte jednu dôležitú otázku – či má byť vzdelávanie orientované viac technicky alebo hudobne.¹³ Od toho sa potom odvíja aj rozsah a zameranie interdisciplinárnych vzťahov, ktoré sú rozsiahle. Spolupráca s vednými odbormi ako je akustika, elektrotechnika, muzikológia, psychológia alebo marketing je natoľko rôznorodá, že musí prísť k jasnému výberu informácií, ktoré sú pre vzdelávanie potrebné. Pri výbere informácií tvoriacich kurikulum vzdelávania je dobré vychádzať z požiadaviek praxe a stanovením kompetencií absolventov študijných odborov. Obsahové požiadavky pritom musia rešpektovať, že zvuková tvorba je do veľkej miery subjektívna disciplína a subjektívnym je aj proces vzdelávania v daných oblastiach. Každý pedagóg preferuje iné činnosti a kladie dôraz na iný súbor vedomostí a zručností, používa iné metódy, cvičenia a zvukovú techniku.¹⁴ Ak sa pedagóg rozhodne prejsť z doposiaľ zaužívaného modelu počítačom podporovanej výučby hudobnej výchovy na úroveň tvorivostnú, musí počítať s tým, že príslušnú techniku a technológie bude musieť takýmto spôsobom na hodinách aj používať. To si vyžaduje možno väčší časový priestor pre výučbu a skôr by malo ísť o vzdelávanie v špecializovaných školách, ako sú napríklad základné umelecké školy alebo konzervatóriá.

¹² THOMPSON, Paul a Ben MOSLEY. Audio Education: Its Purpose and Place in Formal Education, s. 1.

¹³ SCHEIRMAN, David. Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry?, s. 3.

¹⁴ REBA, Christopher H. Sound Quality Education: Pedagogical Issues, Concepts and Practices, s. 1.

Použitá literatúra

1. BURLAS, Ladislav. *Teória hudobnej pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita, 1997, 114 s. Vysokoškolské učebné texty (Prešovská univerzita). ISBN 80-888-8506-X.
2. DOBROCKÁ, Soňa. Funkcia kurikula v procese implementácie ideológie do edukácie. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI.* Olomouc: UP, 2016, s. 281-288. ISBN 978-80-244-4990-6PUTNAM, Milton T. A Thirty-Five Year History and Evolution of the Recording Studio. *JAES*. 1980, AES Convention 66(1661), 1-14.
3. GULLÖ, Jan-Olof. Desktop Music Production and the Millennials: A Challenge for Educators, Researchers, and the Audio Equipment and Music Software Industry. *JAES*. 2009, AES Convention 127(7833), 1-7.
4. JEFFREY, Ratterman. Recording History in Audio Education. *JAES*. 2013, AES Convention 135(8933), 1-9.
5. MERCHANT III, John H. A Revised Approach to Teaching Audio Mixing Techniques: Applying the Deliberate Practice Model. *JAES*. 2011, AES Convention 131(8543), 1-8.
6. MIX STAFF. The Mix Magazine Annual Directory of Audio Education Programs. In: *MIX Professional Audio & Music Production* [online]. New York: New Bay Media, 2004 [cit. 2016-09-18]. Dostupné z: <http://www.mixonline.com/news/news/mix-magazine-annual-directory-audio-education-programs/423834>
7. REBA, Christopher H. Sound Quality Education: Pedagogical Issues, Concepts and Practices. *JAES*. 2010, AES Conference 38(6-1), 1-5.
8. SATKOVÁ, Jana. Development Of Student Skills And Personality In Teaching Art Therapy And Arterphiletics At The University. In: *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych w wymiarze teoretyczno-praktycznym : konferencja naukowa*. Nowy Sacz: WNPWSZ, 2015, s. 206-216. ISBN 978-83-63196-79-0.
9. SCHEIRMAN, David. Are Audio Education Programs Keeping Pace with New Developments in Industry? *JAES*. 2013, AES Conference 50(1-4), 1-9.
10. THOMPSON, Paul a Ben MOSLEY. Audio Education: Its purpose and place in formal education. *JAES*. 2015, AES Conference 26(19), 1-7.

Výskumný zámer, projekt

Príspevok vznikol v rámci výskumného projektu APVV-15-0368 Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy

Kontaktné údaje

Mgr. Pavol Brezina, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra hudby

Tr. A. Hlinku 1, 94901 Nitra

email: pbrezina@ukf.sk

TELESNÉ TRESTY AKO METÓDY HODNOTENIA V MRAVNEJ VÝCHOVE

CORPORAL PUNISHMENT AS ASSESSMENT METHODS IN MORAL EDUCATION

Lujza Koldeová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou telesných trestov a ich aplikáciou v mravnej výchove. Základom sú teoretické východiská uplatňovania telesných trestov v súčasnej výchove. V príspevku ďalej prezentujeme výsledky empirického výskumu zameraného na telesné tresty z pohľadu žiakov stredných škôl a ich rodičov v mravnej výchove pri porovnaní v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.

Kľúčová slova: *trest, telesný trest, zákaz telesných trestov, hodnotenie, výchova, mravná výchova*

Abstract

The paper deals with the problematic of corporal punishment and their application in moral education. Based on theoretical considerations it presents a view of corporal punishment in contemporary education. It also presents the results of empirical research of corporal punishment from a view of children of secondary school and their parents realised in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany.

Key words: *punishment, corporal punishment, prohibition of corporal punishment, assessment, education, moral education*

1. ÚVOD

Tresty udeľované deťom, ktoré sa nespráva v súlade s mravnými normami alebo nedodržiava stanovené požiadavky a pravidiel mravného správania, boli oddávna súčasťou výchovy. V mnohých historických obdobiach sa mravná výchova v rodine i škole realizovala takmer výhradne pomocou telesných trestov, ktoré tvorili úplne bežnú výchovnú realitu. (Sentker, 2002)

Aplikácia telesných trestov v minulosti mala predovšetkým didaktické dôvody a súvisela s nedostatočnými pedagogickými schopnosťami učiteľov realizovať vyučovanie. „Trest je dôležitý prostriedok na dosiahnutie učebného pokroku, pretože vyháňa hlúposť a zadubenosť. Je síce bolestivý, ale slúži k dobru človeka.“ (Böhm, 1992, s. 102).

Postupne sa do popredia dostávajú humanistické trendy vo výchove, ktoré upriamili pozornosť na negatívne dôsledky trestov na osobnosť dieťaťa v kontexte jeho komplexného rozvoja. Výsledky empirických výskumov dokazujú, že hoci sú mnohé rodiny vyspelé z hľadiska životného štýlu, pracovnej kariéry a materiálneho zabezpečenia, rodičia neraz zlyhávajú ako vychovávatelia vlastných detí. Výchovné pôsobenie sa neraz redukuje na používanie trestov a negatívneho hodnotenia. V rodinách sa vyskytuje nedostatočná citová výchova, absentuje emocionálny a láskyplný vzťah medzi rodičmi a deťmi, vytráca sa komunikácia, pohladenie a prevládajú zákazy, príkazy, obmedzenia, fyzické násilie. (Koldeová, 2003)

Problém aplikácie telesných trestov začína otázkou, či vôbec trestať. Názory na trestanie vo výchove sú napriek globálnym snahám o ich odstránenie, resp. elimináciu, rôznorodé. Aplikovanie mnohých trestov je úplne zbytočné a v mnohých situáciách by stačil výchovný rozhovor alebo priateľské slovo. Pred samotným potrestaním je potrebné zvážiť, či vôbec použiť trest, prípadne zvoliť alternatívnu formu trestu, napríklad metódu prirodzených a logických dôsledkov.

1.1 Telesné tresty vo výchove

Telesné tresty sú tresty na najnižšej, fyziologickej, úrovni. Aplikácia telesných trestov predstavujú jednoduchý a primitívny výchovný zásah s minimálnou, takmer žiadnou výchovnou hodnotou z hľadiska formovania pozitívnej osobnosti. Telesné tresty sú urážkou ľudskej dôstojnosti, sú v rozpore so základnými ľudskými i detskými právami, poškodzujú vývin osobnosti a ich pedagogický efekt je krátkodobý. (Matějček, 2007)

Vnímanie fyzických trestov deťmi je výrazne ovplyvnené determinujúcimi faktormi, ako pohlavie, vek, individualita a ďalšie faktory osobnosti. Medzi deťmi sú rozdiely v tom, aká je ich fyzická a psychická odolnosť voči fyzickému potrestaniu. Každé dieťa môže na telesné trest reagovať inak. To, čo je pre jedno dieťa úplne neškodné, môže spôsobiť u iného dieťa vážnu poruchu.

Pri aplikácii trestov je významným faktorom aj osobnosť trestajúceho. Nielen deti, ale i vychovávatelia sú rôzni, s rozličnými osobnými vlastnosťami a temperamentom. Niektorý rodič by sám trpel, keby mal telesne potrestať svoje dieťa, inému rodičovi akoby telesné trestanie spôsobovalo vnútorné uspokojenie a dokonca existujú aj rodičia, ktorí sa používaním fyzických trestov vyrovnávajú so svojimi vlastnými problémami. (Matějček, 2007)

Fyzické tresty sú pre dieťa veľmi ponižujúce a môžu zosilniť jeho agresivitu. Významným faktorom reakcie dieťaťa na telesný trest je skutočnosť, ako dieťa chápe telesný trest. Ak dieťa akceptuje a prežíva telesný trest ako oprávnený, spravidla to nezvyší jeho agresivitu. Ak však dieťa vníma fyzický trest ako demonštráciu silnejšieho voči slabšiemu, je predpoklad, že v tomto prípade jeho agresívne správanie stúpne. (Říčan, 1998)

Uplatnenie telesného trestu sa nepovažuje za vhodnú metódu determinácie mravného správania dieťaťa. Telesný trest je neraz aplikovaný ako prostriedok odplaty alebo pomsty zo strany rodiča. Niekedy je jeho dôsledkom rovnaká spätná reakcia na trest zo strany trestaného. „Trestané dieťa sa postupne čoraz väčšmi identifikuje s agresívnym rodičom a správa sa k iným tak, ako ono samo prežívalo alebo prežíva správanie rodiča voči sebe.“ (Nack, 2001, s. 87)

Zákaz telesných trestov vo výchove

V súčasnosti sa v mnohých krajinách používa pojem „čierna pedagogika“ v súvislosti s negatívnymi výchovnými metódami používanými v minulosti. Ale aj v dnešnej výchove sa v mnohých krajinách aplikujú telesné tresty aj napriek tomu, že mnohé štáty postupne legislatívne uzakónujú zákaz telesného trestania vo výchove.

Z historického hľadiska sa prvé snahy o ratifikovanie zákazu telesných trestov týkali ich používania na školách. Dokonca už koncom 17. storočia, v roku 1669, predložil istý žiak z Veľkej Británie parlamentu sťažnosť v zmysle protestu proti „neprijateľnej krivde, ktorá sa pácha na mládeži“. Jeho sťažnosť však zostala bez adekvátnej reakcie. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Prvou európskou krajinou, kde zakázali používanie telesných trestov na školách, bolo v roku 1783 Poľsko. Postupne do roku 1900 sa zakázalo telesné trestanie aj na školách v Rakúsku, Belgicku a Fínsku, v roku 1917 v ZSSR. V Československu bol uzákonený zákaz telesných trestov na školách začiatkom 50. rokov minulého storočia. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008).

Úplný zákaz telesných trestov vo výchove detí vyplývajúci z Dohovoru o právach dieťaťa ratifikovalo 196 krajín sveta. V školách do súčasnosti legislatívne uzákonilo 129 štátov zákaz fyzického trestania. Celkovo len 52 štátov sveta legislatívne uzákonilo zákaz uplatňovania akéhokoľvek telesného násillia v rodinnej výchove. (<http://www.endcorporalpunishment>)
V súčasnosti je len 10% detí zákonom chránených proti všetkým formám telesného násillia vo všetkých prostrediach. Zvyšným 90% nie je zaručená ochrana pred fyzickým násillím vo všetkých formách a prostrediach. (<http://www.endcorporalpunishment>)

1.2 Telesné tresty vo vybraných krajinách

Napriek celospoločenským snahám o uzákonenie zákazu telesných trestov existujú výrazné rozdiely jednotlivých krajín v prístupe k výchove detí. Zo všeobecného hľadiska majú telesné tresty vo výchove detí v Európe relatívne nevýznamnú rolu. Štáty Európskej únie postupne ratifikujú zákony zamerané na odstránenie fyzických trestov. Vo väčšine krajín Európskej únie je v súčasnosti z legislatívneho hľadiska zakázané aplikovať pri výchove telesné tresty. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Prvou krajinou na svete, ktorá stanovila výslovný zákaz telesných trestov vo výchove, bolo v roku 1979 Švédsko. V Kódexe rodičov sa uvádza: „Deti majú nárok na starostlivosť, bezpečie a dobrú výchovu. Pri zaobchádzaní s deťmi sa musí rešpektovať ich osobnosť a individualita a nemožno ich podrobiť telesnému trestaniu ani inému ponižujúcemu zaobchádzaniu“. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Vo svete existujú však aj krajiny, v ktorých neplatí žiaden zákaz fyzického násillia vo výchove. Konkrétne napríklad v USA, v niektorých štátoch Severnej, Strednej a v Južnej Ameriky, Afriky, Ázii, v Austrálii, Oceánii nie je dodnes legislatívne zakázané používanie telesných trestov vo výchove a fyzické násillie je tu úplne samozrejmosťou súčasťou výchovy. Existujú dokonca aj štáty, napríklad Bahamy, Botswana, Irán, Malajzia, Saudská Arábia, Singapur či Spojené arabské emiráty povoľujúce trestať deti trstenicou alebo bičovaním. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Z interkultúrneho hľadiska je zrejmá značná variabilnosť v zmysle uplatňovania konkrétnych foriem telesných trestov. Vo Fínsku preferujú rodičia ako trest ťahanie dieťaťa za vlasy, v Južnej Kórei sú cieľom rodičovského trestania ruky, ramená alebo nohy detí. V Malajzii sa hlavne štipe, argentínski rodičia uplatňujú ako trest „trasenie“ dieťaťom. V Severnej Amerike sú deti bité rukami alebo rôznymi predmetmi. V Amerike sa najčastejšie používajú „kombinované formy trestania“, teda telesné násillie uskutočňované kopaním, ako aj trestaním pomocou rôznych predmetov, napríklad opaskom. (Sentker, 2002)

Na **Slovensku** má aplikácia trestov silnú tradíciu, pričom tento postoj sa odráža aj vo výchovných tendenciách. Rodičia majú pri výchove detí právo na autonómne postavenie v zmysle výberu a uplatnenia primeraných výchovných metód a prostriedkov bez ohrozenia zdravia, dôstojnosti, duševného, telesného a citového vývoja dieťaťa. Výber a realizácia konkrétnej formy a druhu výchovných metód a prostriedkov je v právomoci rodičov. Obmedzenia zo strany štátu sa týkajú limitov miery ich aplikácie z hľadiska primeranosti, pričom štát má právomoc intervencie v prípade, ak sú ohrozené alebo porušené práva dieťaťa. (zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine)

V oblasti sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately sú na Slovensku od januára 2009 zakázané všetky formy telesných trestov, ale aj iné hrubé alebo ponižujúce formy zaobchádzania a formy trestania dieťaťa, ktoré mu spôsobujú alebo môžu spôsobiť fyzickú alebo psychickú ujmu. V prípade porušenia tohto zákona môže orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately podľa závažnosti uplatniť niektoré z opatrení podľa tohto zákona. (zákon č. 305/2005 Z. z.)

1.3 Telesné tresty v mravnej výchove z hľadiska empirického výskumu

Ciele výskumu

Naším hlavným výskumným cieľom bolo zistiť vybrané aspekty aplikácie telesných trestov v Slovenskej republike (SR) a Nemeckej spolkovej republike (NSR). Zamerali sme sa na zistenie názorov a osobných skúseností s motivačným pôsobením a efektívnosťou telesných trestov z pohľadu rodičov i detí. Naším výskumným zámerom bolo tiež zistiť a porovnať používanie telesných trestov vo výchove z hľadiska determinantov veku a vzdelania rodičov.

Metódy výskumu

Zvolili sme kvantitatívne orientovaný výskum. Pri realizácii výskumu sme použili ako hlavnú metódu dotazník vlastnej konštrukcie. Túto metódu sme vybrali z dôvodu možnosti jej použitia a získania údajov od väčšieho počtu respondentov.

Vypracovali sme dva druhy dotazníkov: Dotazník A pre žiakov a Dotazník B pre rodičov. Oba dotazníky obsahovali informácie o cieľoch a úlohách, stručné vysvetlenie metodiky a spôsobu vyplňovania. Niektoré položky z dotazníka pre rodičov a dotazníka pre žiakov boli porovnateľné, zisťovali sme nimi rovnaké výchovné skutočnosti, avšak boli prispôbené charakteristikám danej výskumnej vzorky. Dotazník obsahoval tiež položky špecifické len pre daný typ výskumnej vzorky vyplývajúce z rozdielnej pozície v rodine.

Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci navštevujúci rôzne druhy stredných škôl v Slovenskej republike (okres Nitra a Kežmarok) a v Nemeckej spolkovej republike (okres Freiburg) a ich rodičia. Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou dostupného a zámerného výberu.

Druh školy	SR		NSR	
	n	%	n	%
Gymnázium	60	42,6	21	22,8
SOŠ/Reálna škola	44	31,2	45	48,9
SOU/Hlavná škola	37	26,2	26	28,3
spolu	141	100	92	100

Tab. 1 Počet rodičov

Rodičom sme distribuovali 190 dotazníkov v Slovenskej republike a 120 dotazníkov v Nemeckej spolkovej republike prostredníctvom ich detí – žiakov stredných škôl. Do výskumného spracovania sme mohli zaradiť 141 dotazníkov od rodičov v SR a 92 rodičovských dotazníkov z Nemecka.

Zo 141 rodičov zo Slovenskej republiky mali najväčšie zastúpenie, až 42,6%, rodičia žiakov študujúcich na gymnáziu, 31,2% bolo rodičov detí študujúcich na strednej odbornej škole (SOŠ) a 26,2% na strednom odbornom učilišti (SOU).^{*} Z počtu 92 zúčastnených respondentov z Nemecka mali najväčšie zastúpenie, až 48,9%, rodičia detí navštevujúcich reálnu školu. Ďalších 28,3% rodičov malo deti na hlavnej škole a 22,8% predstavovali rodičia detí študujúcich na gymnáziu.

^{*} Pozn. 1:

Výskum bol realizovaný v období, kedy stredné odborné učilištia boli samostatným druhom škôl.

Druh školy	SR		NSR	
	n	%	n	%
Gymnázium	80	42,1	28	23,3
SOŠ/Reálna škola	56	29,5	48	40
SOU/Hlavná škola	54	28,4	44	36,7
spolu	190	100	120	100

Tab. 2 Počet žiakov

Žiakom stredných škôl na Slovensku bolo administrovaných 190 dotazníkov, v Nemeckej spolkovej republike 120 dotazníkov. Návratnosť v oboch prípadoch činila 100%, čo bolo zapríčinené našou osobnou účasťou v triedach počas vyplňovania dotazníkov. Do výskumného spracovania bolo zaradených všetkých 310 dotazníkov.

Slovenská republika mala zastúpenie respondentov jednotlivých škôl nasledovné: zo 190 respondentov bolo 42,1% žiakov gymnázia, 29,5% žiakov stredných odborných škôl a 28,4% žiakov stredných odborných učilíšť. Respondenti z NSR podľa typov strednej školy mali nasledovné zastúpenie: 23,3% bolo žiakov gymnázia, 40% študentov reálnej školy a 36,7% z hlavnej školy.

Hypotézy:

1.

Hypotéza 1.0: Rodičia s vyšším vzdelaním neuplatňujú vo výchove telesné tresty s menšou frekvenciou ako rodičia s nižším vzdelaním.

Hypotéza 1.1: Rodičia s vyšším vzdelaním uplatňujú vo výchove telesné tresty s menšou frekvenciou ako rodičia s nižším vzdelaním.

2.

Hypotéza 2.0: Starší rodičia neaplikujú vo výchove menej telesných trestov ako mladší rodičia.

Hypotéza 2.1: Starší rodičia aplikujú vo výchove menej telesných trestov ako mladší rodičia.

3.

Hypotéza 3.0: Žiaci stredných škôl nepovažujú zákazy za účinnejšie ako telesné tresty.

Hypotéza 3.1: Žiaci stredných škôl považujú zákazy za účinnejšie ako telesné tresty.

Operacionalizácia premenných

Premennú vzdelanie rodičov sme v našom výskume vymedzili štvorkategóriálnou uzavretou položkou. Kategóriu vek rodičov sme v dotazníku vymedzili uzavretou položkou s tromi kategóriami.

Premennú telesný trest a zákaz sme opracionalizovali vymedzením základných druhov trestov vo výchove, pričom uplatňovanie ich jednotlivých druhov sme zisťovali na základe výberu odpovedí respondentov v dotazníkovej položke polouzavretého typu.

Kategóriu miery frekvencie aplikácie telesných trestov sme zisťovali vymedzením kategórií frekvencie trestania na posudzovacej škále intervalového typu.

Miera účinnosti trestov bola zisťovaná výberom z dichotomickej položky polouzavretého typu.

Výsledky empirického výskumu

Na overenie stanovených hypotéz sme použili štatistický test na testovanie hypotéz o rovnosti parametrov dvoch alternatívnych rozdelení pri veľkých rozsahoch výberov.

Hypotéza sa potvrdila, ak je možné ju zaradiť do kritického oboru. Kritický obor pri $p_1 > p_2$ je $W = (1,64; \infty)$, pri $p_1 < p_2$ je $W = (-\infty; -1,64)$. (p_1 znamená pravdepodobnosť hypotézy H_0 , p_2 znamená pravdepodobnosť hypotézy H_1).

Hypotéza 1.

Hypotéza 1.0: Rodičia s vyšším vzdelaním neuplatňujú vo výchove telesné tresty s menšou frekvenciou ako rodičia s nižším vzdelaním.

Hypotéza 1.1: Rodičia s vyšším vzdelaním uplatňujú vo výchove telesné tresty s menšou frekvenciou ako rodičia s nižším vzdelaním.

Na základe výsledkov štatistického testu, ktorý dosiahol hodnoty $U = -2,23$ pre SR a $U = -2,08$ pre NSR konštatujeme potvrdenie hypotézy 1.0 a nepotvrdenie hypotézy 1.1.

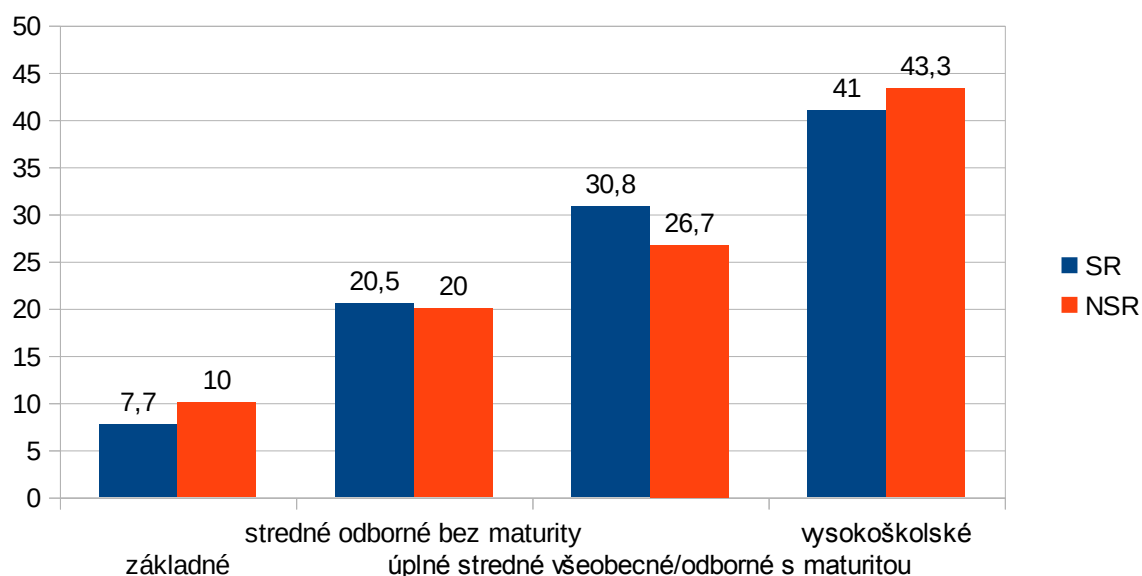


Diagram č.1 Telesný trest v závislosti od vzdelania rodičov

Výskumné dáta potvrdili významné rozdiely medzi používaním telesných trestov a vzdelaním rodičov v oboch skúmaných krajinách. Zistili sme stúpajúcu tendenciu aplikácie telesných trestov vo vzťahu rodičov a ich vzdelania. S vyšším dosiahnutým vzdelaním rodičov stúpa frekvencia telesných trestov vo výchove.

Konkrétne 7,7% slovenských a 10,0% nemeckých rodičov so základným vzdelaním uviedlo, že deti trestajú fyzickými trestami. Rodičia so stredoškolským vzdelaním uplatňujú telesné tresty v 20,5% na Slovensku a v 20,0% v Nemecku. Rodičia s maturitou trestajú telesne v 30,8% v SR a 26,7% v NSR. Najvyššie percento rodičov, ktorí telesne trestajú, až 41% zo SR a 43,3% z NSR, tvoria rodičia s vysokoškolským vzdelaním.

Vysokoškolsky vzdelaní rodičia majú, ako predpokladáme, väčšie nároky na deti, kladú na ne vyššie, náročnejšie ciele, viacerí z nich zastávajú dôležité pracovné pozície. Ak deti dokonale

nesplňajú predstavy rodičov, prípadne sa rodičom nedarí v práci, aplikujú ako najjednoduchšie riešenie práve telesný trest. Rodičia sú v súčasnosti neraz psychicky vyčerpaní, žijú pod neustálym tlakom, v strese a často nemajú čas, ani trpezlivosť riešiť výchovné problémy detí inak ako telesným trestom.

Hypotéza 2.

Hypotéza 2.0: Starší rodičia neaplikujú vo výchove menej telesných trestov ako mladší rodičia.

Hypotéza 2.1: Starší rodičia aplikujú vo výchove menej telesných trestov ako mladší rodičia.

Hodnota testu U bola v prípade slovenských respondentov 2,44, u respondentov z Nemecka dosiahla hodnotu 3,10. Tieto výsledné hodnoty zamietajú hypotézu 2.0 a potvrdzujú hypotézu 2.1.

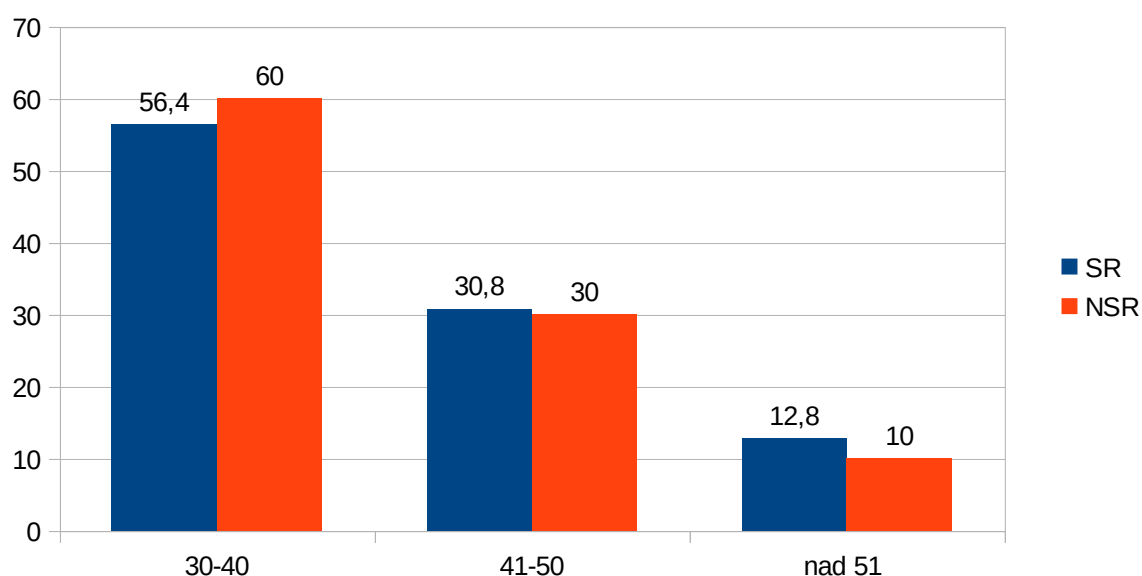


Diagram č.2 Telesný trest v závislosti od veku rodičov

Z grafu vyplýva klesajúca tendencia používania telesných trestov v závislosti od stúpajúceho veku respondentov. Rodičia vo vekovom rozmedzí od 30 – 40 rokov výrazne aplikujú telesné tresty - až v 56,4% v SR a 60% v NSR. Rodičia vo veku 41 - 50 rokov uplatňujú telesné tresty v menšej miere - na Slovensku v 30,8%, v Nemecku v 30%. Rodičia nad 50 rokov používajú telesné tresty v menšej miere - 12,8% v SR a 10% v NSR.

Predpokladáme, že mladší rodičia neraz nemajú toľko trpezlivosti ani času ako starší rodičia, respektíve aj vzhľadom na menej skúseností s výchovou nedokážu vždy zvládnuť danú situáciu a vyriešiť problém vhodnejším spôsobom, preto volia ako najjednoduchšiu formu trestu práve telesný trest. Rodičia v staršom veku, ako usudzujeme, sú zrelší, skúsenejší, prípadne aj pokojnejší a výchovné problémy sa snažia riešiť celkovo skôr vysvetlením alebo výchovným rozhovorom s dieťaťom. Daná situácia môže byť tiež ovplyvnená pracovnými povinnosťami vekovo mladších rodín neraz spojených so stresom v súvislosti s pracovnou exponovanosťou. Je tiež možné, že v tomto kontexte kariérnej exponovanosti sú mladší rodičia popudlivejší a prostredníctvom telesných trestov akoby dosahovali akési vnútorné uspokojenie, príp. sa snažia vyrovnáť sa s určitým vlastným problémom.

Hypotéza 3.

Hypotéza 3.0: Žiaci stredných škôl nepovažujú zákazy za účinnejšie ako telesné tresty.

Hypotéza 3.1: Žiaci stredných škôl považujú zákazy za účinnejšie ako telesné tresty.

Dosiahnuté výskumné dáta zamietajú hypotézu 3.0 a potvrdzujú hypotézu 3.1.

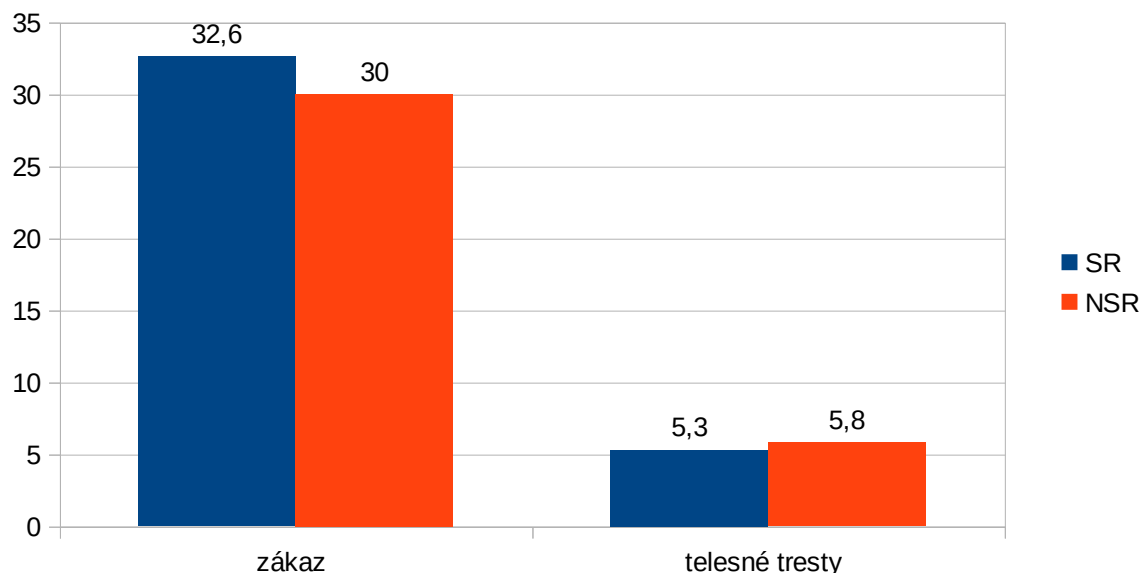


Diagram č. 3 Účinnosť trestov (V diagrame uvádzame len porovnávané premenné – druhy trestov zákazy a telesné tresty. Ďalšie druhy trestov nie sú v diagrame vzhľadom na tému príspevku uvádzané.)

Zákazy v rôznych formách a podobách, napríklad zákaz venovať sa obľúbeným činnostiam, zákaz stretávať sa s priateľmi, predstavujú pre väčšinu, až 32,6% opýtaných respondentov zo Slovenska a 30,0% z Nemecka, najúčinnějšíu formu trestu. Ak rodičia deťom zakážu venovať sa ich obľúbenej záujmovej činnosti alebo im nedovolia ísť von, tieto činnosti predstavujú pre dieťa tak významné hodnoty, že sa kvôli nim budú snažiť určité správanie v budúcnosti neopakovať. Z hľadiska formovania mravného správania môžu zákazy u detí viesť ku klamstvám a podvodom.

Telesné tresty predstavujú najúčinnější druh trestu pre 5,3% respondentov zo Slovenska a 5,8% z Nemecka. Individualita dieťaťa a jeho prežívanie trestu je významným kritériom výberu adekvátneho trestu. V niektorých rodinách je dostatočným trestom nesúhlas rodiča vyjadrený mimikou alebo gestikou, inde nepomôže žiaden trest. Rodičia uviedli ako dôvody uplatňovania telesného násillia vo výchove hlavne emocionálne dôvody. Ak rodičia dieťa telesne potrestajú, je to často z bezmocnosti. Telesné tresty vplývajú na deti vyslovene negatívne, vyvolávajú strach, pocity poníženia, urážajú a ich uplatnenie v mravnej výchove sa neodporúča. Môžu vzbudiť v dieťati nenávisť a túžbu po pomste v zmysle podpory agresívneho správania. Zabraňujú vývoju pozitívneho pocitu vlastnej hodnoty, deti strácajú dôveru vo vlastné schopnosti a prestávajú dôverovať i rodičom. (Matějček, 2007)

2. ZÁVER

V súčasnosti sa rodičia často nachádzajú medzi požiadavkami nenásilnej, beztrestnej výchovy a výchovnou realitou. Dochádza ku konfrontácii uplatňovaných výchovných metód súčasnosti s tradičnými výchovnými metódami. Výsledky nášho výskumu potvrdili, že v skúmaných rodinách v súčasnosti sa napriek pozitívnym zmenám legislatívneho i morálneho charakteru

aplikuje aj hodnotenie formou telesných trestov, ktoré je v rozpore so základným právom dieťaťa na rešpektovanie jeho osobnosti.

Zdôraznenie trestov vo výchove a výber ich jednotlivých foriem a druhov je nielen otázkou ich efektívnosti, ale má aj výrazný mravný rozmer. Uplatňovanie telesných trestov je v rozpore nielen s humanistickými princípmi, v zmysle ktorých narušuje medzil'udské vzťahy, ale tiež v rozpore so zákonmi zakazujúcimi aplikovať vo výchovnom prístupe k deťom telesné tresty. (Matějček, 2007)

V súčasnom období sa do popredia dostávajú myšlienky humanizmu, demokracie, nedirektívnej výchovy, partnerských vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Na druhej strane badať nárast nedisciplinovanosti, minimalizovanie limitov žiaduceho správania, neurčovanie takmer žiadnych hraníc správania, prehnané preferovanie liberálnosti. Aktuálna situácia v oblasti ľudských práv stanovila pre všetky členské štáty Rady Európy povinnosť zakázať telesné trestanie detí vo výchove. V zmysle naplnenia tejto požiadavky je vo väčšine krajín Európskej únie v súčasnosti zakázané uplatňovať vo výchove telesné tresty. Postupne sa fyzické tresty zákonom zakázali aj v ďalších krajinách európskych, ale i mimoeurópskych krajinách. (<http://www.endcorporalpunishment.org>)

Zákonom proti aplikácii telesných trestov sú priamo oslovené nielen samotné deti, ale predovšetkým ich rodičia. Všetkým deťom sa priznáva právo na spoločný život v rodine bez použitia násilia. Rodičom sa stanovuje výchovná zodpovednosť – povinnosť i právo realizovať výchovu detí bez použitia akýchkoľvek foriem násilia. Výsledným efektom zákonných opatrení stanovujúcich zákaz trestania je nulová tolerancia telesného trestania a psychického ponižovania detí. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

Právnu reformu trestania vo výchove sprevádza aj zvyšovanie povedomia a vzdelávanie verejnosti o právnych predpisoch v súvislosti s právami detí a propagáciou pozitívnej výchovy. Cieľom týchto opatrení je posilniť rodičov v ich výchovných kompetenciách, aby nerealizovali výchovu založenú na fyzickom alebo psychickom násilí, ale aby sa starali o dieťa s rešpektom, úctou a láskou. Zákonné opatrenia zabráňujúce fyzickému násiliu vo výchove dosahujú pozitívny efekt. V tých štátoch, kde je telesné trestanie upravené zákonom, sa v rodinách aplikuje menej telesných trestov. (Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede, 2008)

V kontexte tejto situácie i záverov nášho empirického výskumu navrhujeme nasledovné odporúčania:

- Rešpektovanie práv detí a uplatňovanie výchovy bez použitia násilia, ako vyplýva z Dohovoru o právach dieťaťa a dodržiavanie zákonom stanovených zákazov fyzických trestov vo výchove.
- Preferovanie alternatívnych stratégií pri riešení nevhodného správania detí vo všetkých výchovných prostrediach. Určitou alternatívou trestania by mohli byť prirodzené následky a logické dôsledky, ktoré sú na rozdiel od trestu zamerané na konštruktívne riešenie konfliktu a posilňujú sebahodnotenie dieťaťa. Logické dôsledky neobsahujú hrozby a povzbudzujú dieťa k rozhodnosti a zodpovednosti za svoje správanie a konanie. V tomto zmysle prezentujú dieťaťu možnosti nápravy a východiská. (Matějček, 2007)
- Aplikácia pozitívnej výchovy s preferovaním kladného hodnotenia, pretože odmeňovanie je najprirodzenejší spôsob, ako nadviazať pozitívny vzájomný vzťah medzi rodičmi a deťmi, ako formovať mravne vyspelú osobnosť dieťaťa a viesť ho preferovaniu všeľudských hodnôt.

Príspevok bol vytvorený ako súčasť projektu KEGA 026UK-4/2015 Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

Použitá literatúra

1. BÖHM, G. *Strafe als pädagogisches Problem. Der dunkle Schatten der Erziehung.* In: Religion heute, 1992, č. 10, s. 102 – 106.
2. KOLDEOVÁ, L. *Odmeny a tresty a ich vplyv na formovanie hodnotového systému.* Dizertačná práca. Nitra: PF UKF, 2003. 218 s.
3. MATEJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367270-7
4. NACK, C. *Wenn Eltern aus der Haut fahren.* Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2001. 190 s. ISBN 3-499-60755-7.
5. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi.* Trnava: Educatio, 1998. 85 s. ISBN 80-967532-2-3.
6. SENTKER, R. *Schlag fertig.* In: Psychologie heute, roč. 29, 2002, č. 9, s. 36 – 41.
7. *Zákaz telesných trestov detí. Otázky a odpovede.* Strasbourg: Council of Europe, 2008. Dostupné na internete: <http://www.coe.int/t/dg3/children/pdf/SlovakianQuestionAnswer.pdf> (cit. 05.05.2017)
8. <http://www.endcorporalpunishment.org> (cit. 03.05.2017)
Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na internete: <http://www.zbierka.sk/sk/predpisy/36-2005-z-z.p-8434.pdf> (cit. 03.05.2017)
9. Zákon č. 466/2008 Z. z. 30. októbra 2008, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/466/> (cit. 02.05.2017)

Kontaktné údaje

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
Tel: 00421-2-50222332
email: koldeova@fedu.uniba.sk

RODZINA A PSYCHOLOGICZNA KONCEPCJA ZNACZENIA

FAMILY A PSYCHOLOGICAL CONCEPT OF IMPORTANCE

Agnieszka Kaźmierczak

Abstrakt

Współcześnie zauważyć można szerokie zmiany dotyczące rodziny. Część z nich ma pozytywny wpływ na jej funkcjonowanie (np. powstawanie szkół rodzenia dla kobiet, wzrost świadomości wychowawczej wśród rodziców i nauczycieli oraz większa dostępność do kursów i szkoleń skierowanych do grupy osób pracujących z dziećmi i młodzieżą), niestety jednak występują także zjawiska zagrażające jej funkcjonowaniu i strukturze (zwiększenie się liczby rozwodów, zdrad małżeńskich, związków kohabitacyjnych, konkubinatów i jednopłciowych, migracje zarobkowe jednego lub dwojga rodziców oraz uzależnienia). Wszystkie tego rodzaju zjawiska oddziałują na najsłabsze i najbardziej bezbronne z członków rodziny – dziecko. Artykuł ten ma na celu przedstawienie tego rodzaju zjawisk oraz wpływu jakie wywierają na najmłodszych członków rodziny w świetle rozumienia koncepcji Kazimierza Twardowskiego.

Słowa kluczowe: *Kazimierz Twardowski, rodzina, znaczenie, tradycja, współczesność*

Abstract

Today, there are wide variations in the family. Some of them have a positive impact on its functioning (for example, the birth of a school for women, the increase of parental and teacher awareness, and the increased availability of courses and training aimed at working with children and youth), but there is also a threat to it. Functioning and structure (increasing the number of divorces, miscarriage, cohabitation, concubinage and single sex, one or two parental migration and addiction). All of these phenomena affect the weakest and most defenseless members of the family - the child. This article aims at presenting these phenomena and the influence they exert on the youngest members of the family in the light of Kazimierz Twardowski's conception of the concept.

Key words: *Kazimierz Twardowski, family, meaning, tradition, contemporary*

Otóż jeżeli powyższe uwagi są słuszne, uwalniają nas one w znacznej mierze od obowiązku łamania sobie głowy nad tym, co właściwie myśli autor filozoficzny piszący stylem niejasnym. Odgadywanie jego myśli tylko wtedy przedstawiać będzie rzecz godną wysiłku, jeżeli skądinąd nabyliśmy przekonania, że myśli jasno, że więc niejasność stylu pochodzi w danym wypadku ze skażenia tekstu albo z pośpiechu w spisywaniu dzieła. Jeżeli zaś nie mamy tego przekonania, wtedy możemy spokojnie przyjąć, że autor nie umiejący myśli swych wyrazić jasno nie umie też myśleć jasno, że więc jego myśli nie zasługują na to, by silić się na ich odgadywanie.

Kazimierz Twardowski
„O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym” (1927)

Kazimierz Twardowski¹ jest głównym z założycieli Szkoły Lwowsko –Warszawskiej. Urodził się 10 października 1866 roku w Wiedniu. Uczęszczał do renomowanego gimnazjum Theresianum a następnie studiował w filozofię na uniwersytecie Wiedeńskim w latach 1884-1888. W tym okresie, jak i dalszej twórczości naukowej fascynował się i inspirował poglądami F. Brentano. Swoją pracę doktorską po tytule „Idee und Perception” obronił w roku 1891. W roku 1894 uzyskał habilitację na podstawie pracy „O treści i przedmiocie przedstawień”. Dzieło to jest jednym z najbardziej znaczących prac w filozofii Europejskiej, jak również światowej. Inspirowali się nią między innymi Husserl w swoich badaniach fenomenologicznych. W 1895 roku Twardowski przenosi się do Lwowa. Przebywa tam z małymi przerwami aż do swojej śmierci 11 lutego 1938 roku².

Twardowski daje się poznać jako wybitny filozof, naukowiec i wykładowca. Jak wspomina jeden z jego słuchaczy, Kazimierz Michałowski: „Punktualnie o godz. ósmej rano Kazimierz Twardowski przy świetle palników gazowych rozpoczynał swe wykłady z logiki, w największym podówczas audytorium, w starym budynku uniwersyteckim przy ulicy św. Mikołaja, na drugim piętrze. Sala – jak zawsze – była pełna. Biada studentowi, choćby nawet nosił mundur kapitana lub majora, gdyby spóźnił się bodaj o minutę na wykład. Profesor wówczas przerywał wykład i lustrował swoim przenikliwym spojrzeniem nieszczęśnika, który jak niepyszny wślizgiwał się do ławek lub stawał pod ścianą. Było naprawdę rzeczą zastanawiającą, jak ci ludzie, którzy rozkazywali plutonom, kompaniom czy nawet batalionom, których uczono z pogardą patrzeć na cywilów, tracili przed obliczem profesorów swoją butną postawę, pewność siebie i pomimo *Virtuti Militari* czy Krzyżów Walecznych zdobiących niejednokrotnie ich piersi, zachowywali się z uszanowaniem, a nawet pokornie. Zrozumiałem wówczas dobrze potęgę autorytetu prawdziwej wiedzy. Wykłady Kazimierza Twardowskiego były chyba najlepszymi, jakich kiedykolwiek w życiu słuchałem. Miał on przedziwny dar przedstawiania najtrudniejszych zagadnień w sposób tak prosty i oczywisty, że każdemu uważnie słuchającemu wydawało się, że słucha rzeczy łatwych”³.

Do najwybitniejszych uczniów Twardowskiego zalicza się między innymi takich filozofów jak: K. Ajdukiewicz, T. Czyżewski, D. Gromska, T. Kotarbiński, S. Leśniewski, J. Łukasiewicz, W. Tatarkiewicz, W. Wytwicki, Z. Zawicki oraz S. Świerżawski. Do zainteresowań naukowych Tatarkiewicza zaliczyć można logikę, metodologię nauk, psychologię, estetykę oraz historię filozofii⁴.

Do jego najważniejszych dzieł filozoficznych zalicza się : „Wyobrażenia i pojęcia”, „O treści i przedmiocie przedstawień”, „O tak zwanych prawdach względnych”, „O czynnościach i wytworach”, „O dostojeństwie Uniwersytetu”, „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki”, „O

¹ K. Twardowskiemu poświęcono rozważania między innymi w takich opracowaniach, jak: S. Borzym, *Filozofia a polska 1900–1950*, Wrocław 1991, passim; J. Czemy, *Kazimierz Twardowski – współtwórca brentanowskiego programu filozofii*, Wrocław 1990; *Filozofia i muzyka (Kazimierz Twardowski)* wybrał i oprac. J.J. Jadacki, Warszawa 2005; H. Holland, *Legenda o Kazimierzu Twardowskim*, Warszawa 1953; R. Jadcak, *Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej*, Toruń 1991; Tenże, *Człowiek szukający etyki*, *Filozofia a moralna Kazimierza Twardowskiego*, Toruń 1993; R. Jadcak, *Wstęp*, [w:] K. Twardowski, *Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych*, wybór i oprac. R. Jadcak, Warszawa 1992, s. 7–80; Tenże, *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa 1997; E. Paczkowska-Łagowska, *Psychika i poznanie*, *Epistemologia Kazimierza Twardowskiego*, Warszawa 1980; *Psychologia w szkole lwowsko-warszawskiej*, wybór i oprac. T. Rzepa, Warszawa 1997, s. 65–208 (obszerna bibliografia oprac. o K. Twardowskim); T. Rzepa, *Kazimierz Twardowski*, [w:] *Słownik psychologów polskich* 1992, s. 198–202; A. Śródka, *Uczni polscy XIX–XX stulecia*, t. IV, Warszawa 1998, s. 406–409; J. Woleński, *Filozofia czna szkoła lwowsko-warszawska*, Warszawa 1985; Tegoż, *Szkoła Lwowsko-Warszawska w polemikach*, Warszawa 1997; Z. Zawirski, *Kazimierz Twardowski (1866–1938)*, Kraków 1938.

² Por. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf> - wejście 03.03.2014 roku.

³ M. Tyrowicz, *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Ossolineum 1991, s. 142.

⁴ Por. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf> - wejście 03.03.2014 roku.

psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie...”, „O filozofii średniowiecznej: Wykładów sześć”⁵.

1. Źródła filozofii Kazimierza Twardowskiego

Za podstawowe źródło natchnienia dla rozmyślań polskiego filozofa stały się poglądy Brentana⁶. Uważał on, że metoda filozoficzna nie różni się niczym od innych metod naukowych. Brentano był zwolennikiem stanowiska empiryzmu i na postawie doświadczeń zmysłowych opierał swoje poglądy filozoficzne – zwłaszcza na spostrzeżeniu wewnętrznym oraz doświadczeniu retrospekcyjnym (rozumianych jako dostrzeganie zmian w czasie, przypominanie), które należy odróżnić od introspekcyjnego (wewnętrznego czucia siebie). Obserwacja wewnętrzna, czyli introspekcja, nie jest możliwa gdyż zakłada niewykonalną pełną samozwrotność aktu psychicznego. Brentano uważał, że wspólną cechą aktów psychicznych jest intencjonalność – skierowanie ku określonym przedmiotom. Te przedmioty – w odróżnieniu od aktów psychicznych – mają transcendentny charakter. Same przedstawienia psychiczne dzieli na:

1. Przedstawienia (zmysłowe i wyobrażeniowe);
2. Sady (rozumiane jako uznanie lub odrzucenie przedmiotu przedstawienia; sądy mogą być prawdziwe lub fałszywe);
3. Fenomeny zainteresowań (są to akty miłości lub nienawiści skierowane w stosunku do danego przedmiotu, zjawiska lub osoby)⁷.

Twardowski w pozostający pod wpływem filozofii Brantana do końca I wojny światowej nie dzielił psychologii i filozofii. Pisał: „Rozstrzygnięcie pytania, czy psychologia jest nauką filozoficzną, zależy oczywiście od sposobu, w jaki określa się filozofię. Rozpatrywanie zaś określenia filozofii nie może być zadaniem niniejszego artykułu. Toteż trzeba się ograniczyć do stwierdzenia, że odkąd psychologia bywa pojmowana jako nauka o życiu psychicznym, a nie jako nauka o duszy, odkąd więc zarówno jej treść, jak jej założenia uwolniły się od czynników natury metafizycznej, związek jej z filozofią, dawniej niezmiernie ścisły, poniekąd się rozluźnił. Rozluźnienie to znajduje m. in. swój wyraz zewnętrzny w fakcie, że gdy dawniej nauczanie psychologii było wyłącznie przywilejem filozofów, obecnie coraz więcej powstaje oddzielnych katedr psychologii. Ale ani uniezależnienie się psychologii od poglądów metafizycznych, ani powodowane potrzebą podziału pracy oddzielne od filozofii uprawianie i nauczanie psychologii nie uprawniają jeszcze same przez się do twierdzenia, że psychologia nie jest nauką filozoficzną, gdyż zastosowanie tych samych kryteriów prowadziłoby także do twierdzenia, że logika nie jest nauką filozoficzną, skoro może być uprawiana i wykładana – w tym samym, co psychologia, stopniu – niezależnie i oddzielnie od metafizyki i innych nauk filozoficznych. Nie można też przeoczyć faktu, że zamiast dawnego związku z metafizyką ujawniły się z biegiem czasu inne związki, łączące psychologię tak ściśle z (innymi) naukami filozoficznymi, że niektórzy upatrują w psychologii nie tylko jedną z nauk filozoficznych w ogóle, lecz wprost zasadniczą naukę filozoficzną”⁸.

⁵ Por. <http://www.ptta.pl/pef/pdf/t/twardowski.pdf> - wejście 03.03.2014 roku.

⁶ Franz Brentano (ur. 16 stycznia 1838, zm. 17 marca 1917) – psycholog, socjolog i filozof niemiecki. Jego poglądy były bliskie reizmowi.- Por. <http://plato.stanford.edu/entries/brentano/> - wejście 03.03.2014 rok.

⁷ Por. F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, PWN 1999, s. 162-170.

⁸ K. Twardowski, *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju*, przedruk według: K.Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965, s.269-270.

2. Przekaz informacji a założenia Kazimierza Twardowskiego

Twórczość Kazimierza Twardowskiego odnosząca się do pojęcia „znaczenia” podzielić można na dwa etapy: psychologizm i antypsychologizm. Pierwszy z nich przypada na wczesną działalność filozofa. Koncepcje powstałe w tym okresie zainspirowane zostały rozważeniami Brentana, a w szczególności jego teorii o braku możliwości rozdzielenia teorii poznania i psychologii. W trakcie dojrzewania Twardowski zmienia stanowisko. Pod wpływem m. in. Husserla i Meinonga rozdziela te dwie dziedziny pozostawiając jednocześnie śladowe odniesienia do pierwszego okresu.

W dziele *O treści i przedmiocie przedstawienia* Twardowski dokonuje podziału na akt, treść i przedmiot przedstawienia. Jest to wyraz założeń odpowiadających pierwszemu etapowi twórczości mistrza. Podkreśla, że zjawiska psychiczne odnoszą się do jakiegoś immanentnego przedmiotu. Istota ludzka w trakcie tego procesu intencjonalnego odróżnia zjawiska psychiczne od fizycznych (czyli akt i treść przedmiotu). W takim ujęciu znaczenie to element świadomości o charakterze psychicznym, więc dostępne jest tylko i wyłącznie dla jednostki, która je posiada.

W roku 1911 Twardowski publikuje *O czynnościach i wytworach* w których przedstawia stanowisko odmienne od ukazanego w dziele poprzednim. Relacja zachodząca pomiędzy aktem psychicznym a treścią została tu przedstawiona jako stosunek czynności do wytworu w tej czynności. Czasownik odpowiada momentowi czynnościowemu, rzeczownik – momentowi zjawiskowemu. Nazwa posiada tylko jedno znaczenie, niezależne od opinii lub poglądów danej osoby. Znaczenie pojmowane jest jako abstrakt w stosunku do konkretnego wytworu, a nie jak wcześniej zjawisko psychiczne. Samo zdanie rozumiane jako wytwór psychofizyczny, będący znakiem dla wytworu psychicznego, wywołuje taki stopień analizy, ile wynosi poziom zrozumienia zjawiska przez jednostki. Twardowski pisze; „Otóż ponieważ w używaniu wytworów psychofizycznych celem wzbudzania w innych osobnikach odpowiednich wytworów psychicznych chodzi nam właśnie o to, by te różne wytwory psychiczne, w różnych osobnikach powstające, posiadały pewne cechy wspólne, ponieważ wskutek tego pomijamy zupełnie, ile możliwości, osobnicze cechy tych wytworów psychicznych. a pomijając je wyrażamy się tak, jak gdyby tylko te wspólne cechy wytworów istniały, jak gdyby więc we wszystkich osobnikach istniał jeden i ten sam wytwór, przeto, zatracając znowu świadomość właściwego znaczenia takiego sposobu wyrażania się, odnosimy wrażenie, jakoby szereg różnych czynności psychicznych wytwarzał jeden i ten sam wytwór psychiczny. A działa przy tym i tutaj pewne upodobnienie wytworu psychicznego do psychofizycznego, skoro przecież tym, co na różne osobniki działa, jest często jeden i ten sam wytwór psychofizyczny. Dzięki tym okolicznościom wytwór psychiczny, powtarzający się niejako w sposób identyczny w osobnikach różnych, nabiera wybitnego charakteru czegoś od owych czynności niezależnego”⁹.

Te dwa ujęcia „znaczenia” przedstawione przez Twardowskiego mogą stanowić podstawę dla zrozumienia przekazu informacji oraz ich wpływu na człowieka we współczesnym świecie cyfryzacji, wizualizacji i kultury obrazkowej.

3. Zmiana struktury rodziny

W wyniku wydarzeń społeczno- politycznych po roku 89. w Polsce doszło szeregu zmian w obrazie rodziny. Muszyński pisze: „tradycyjna struktura rodziny wyznaczona przez liczbę członków rodziny, układ pozycji zajmowanych przez nich i pełnionych ról, przestrzenne usytuowanie, siłę więzi, a także podział władzy ulegają znacznym przeobrażeniom we

⁹K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, przedruk według: Kazimierz Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965, s.217.

współczesnym społeczeństwie. Wielu badaczy podkreśla wyraźne zmiany dotyczące kilku elementów struktury rodziny, zwłaszcza dzietność, redukcja rodzin dużych na rzecz małych dwupokoleniowych (nawet w środowisku chłopskim), egalitaryzacji w stosunkach między członkami rodzin, szczególnie w odniesieniu do podziału obowiązków domowych, zmniejszenie znaczenia więzi uczuciowej między członkami rodzin przy wciąż znaczącej więzi materialnej¹⁰. Pojawiają się także nowe struktury rodziny jak: kohabitacja, koherencja, związki monoparentalne oraz jednopłciowe, okazjonalne związki seksualne.

Rodzina postmodernistyczna wychodzi poza tradycyjne ramy opisu rodziny tradycyjnej. Dopuszcza zaistnienie wychowania potomstwa przez tylko jednego rodzica, przedstawicieli tej samej płci lub całkowitego braku dzieci przez partnerów. Zachowania tego typu częściej dopuszczane są w mieście niż na wsi, choć na tej drugiej także występuje zjawisko zmniejszenia się liczby dzieci. Rezygnacja ze ślubu oraz legalizacji prawnej związku przez partnerów spowodowana jest różnego rodzaju czynnikami. Do najczęściej wymienianych należą: własne doświadczenia z rodziny pochodzenia, konsumpcjonistyczne i separacyjne dążenia młodego pokolenia, niestałość i niezdolność do utrzymania relacji, zbyt skomplikowane i drogie procesy separacji i rozwodu, sekularyzacja i laicyzacja życia społecznego oraz wzrastająca stopa bezrobocia. „Warto wspomnieć, że opóźnia się także wiek zawierania małżeństw – średnia wieku nowożeńców w ciągu kilku dekad zdecydowanie się podniosła. Na początku lat 90. ponad 50% mężczyzn zawierało pierwszy związek małżeński poniżej 25 roku życia, w 2006 roku było to już tylko 27 %, a w 2010 roku udział procentowy wspomnianej grupy wiekowej wynosił poniżej 25%. Podobnie też wiek kobiet wychodzących za mąż przesunął się na rzecz grupy wiekowej 25-29 lat”¹¹.

Zmiana struktury rodziny postmodernistycznej obejmuje także liczbę dzieci, a dokładnie zmniejszenie się liczby urodzeń. Muszyński za podstawowe przyczyny zmiany w tym aspekcie uważa: rozwój medyczny antykoncepcji (w postaci kontroli urodzeń), pogarszająca się sytuacja materialna osób w sektorze klasy średniej, wzrost aktywności zawodowej kobiet oraz niewłaściwie prowadzona polityka prorodzinna państwa¹². Kobiety odkładają decyzję urodzenia pierwszego dziecka. Między rokiem 1975 a rokiem 2009 różnica ta wzrosła z 23 roku na 26,3¹³. Współcześnie jest to najczęściej poród pierwszy i ostatni. Spowodowane jest to najczęściej przedłużającym się procesem edukacji kobiet (studia wyższe) a następnie dość trudna jej sytuacja na rynku pracy.

Podsumowanie

W ramach podsumowania powyższych rozważań pragnę przedstawić fragment rozważań s. Elżbieta Sozańska, która pisze, że „każdy człowiek pojawia się na świecie w pewnym określonym środowisku społecznym, a jego przedstawiciele mają na niego największy wpływ. To, kim stanie się w przyszłości, w dużej mierze zależy od tego pierwszego środowiska, najczęściej od rodziny, a szczególnie od poziomu jej funkcjonowania. Doświadczenie uczy, że na kształtowanie się osobowości młodego człowieka ma wpływ przede wszystkim to, w jakiej rodzinie się urodzi, jaka jest jej kultura, uznawane wartości i priorytety, jakie realizują style wychowania oraz postawy rodzicielskie przyjmują rodzice. Ponieważ rodzina oddziałuje na jednostkę najdłużej i pozostawia w niej najgłębsze ślady, ponieważ w rodzinie tworzą się pierwsze więzi emocjonalne, rodzą się uczucia, dziecko, uczestnicząc w życiu rodziny, powinno poznawać wzory zachowań, normy czy zasady

¹⁰W. Muszyński, *Rodzina ponowoczesna wobec sacrum i profanum*, w: *Rodzina w świetle wartości. Religia, praca i czas wolny*, pod red. W. Muszyńskiego, Toruń 2010, s. 11.

¹¹Tamże., s. 12-13 na podstawie *Rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 2010.

¹²Por. Tamże. (7-29)

¹³Por. *Rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 2009, tabela: Dzietność kobiet w latach 1960-2009.

postępowania społecznego. Młody człowiek, będąc częścią rodziny, przyswaja sobie wiedzę o otaczającym go świecie i to od niej zależy późniejsze jego postępowanie, rozumienie otaczającej go rzeczywistości”¹⁴.

Bibliografia

1. Bajer M., *Sednem całego splotu wątków tradycji było przekonanie o potrzebie uczenia się i kształcenia przez całe życie* – por. źródło: forumakad.pl/archiwum/2001/03/artykuly/20-rody_uczone.htm [dostęp: 20.06. 2012].
2. Borzym S., *Filozofii a polska 1900–1950*, Wrocław 1991.
3. Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, Warszawa 1999.
4. Brożek A., *Kazimierz Twardowski w Wiedniu*, Warszawa 2010.
5. Muszyński W., *Rodzina ponowoczesna wobec sacrum i profanum*, w: *Rodzina w świetle wartości. Religia, praca i czas wolny*, pod red. W. Muszyńskiego, Toruń 2010.
6. *Rocznik statystyczny GUS*, Warszawa 2009, tabela: Dzietność kobiet w latach 1960-2009.
7. Twardowski K., *O czynnościach i wytworach. Kilka uwag z pogranicza psychologii, gramatyki i logiki*, przedruk według: Kazimierz Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1965.
8. Twardowski K., *O psychologii, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju*, przedruk według: K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
9. Tyrowicz M., *Wspomnienia o życiu kulturalnym i obyczajowym Lwowa 1918-1939*. Ossolineum 1991.
10. S. Sozańska. E., *Rodzina jako środowisko wychowawcze w wartościach*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 23 (2014) 3, s. 39-51.

Contact

Agnieszka Kaźmierczak
Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej w Lublinie
e-mail: kazmierczak128@gmail.com
tel.: 517 427 321

¹⁴ S. E. Sozańska, *Rodzina jako środowisko wychowawcze w wartościach*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 23 (2014) 3, s. 39.

ŠPECIFIKÁ POTRIEB U DETÍ A MLÁDEŽE S ADHD VO VÝCHOVNO –VZDELÁVACOM PROCESE

SPECIFIC NEEDS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH ADHD IN EDUCATIONAL PROCESS

*Iveta Ondriová, Anna Eliášová, Terézia Fertal'ová, Livia Hadašová,
Jana Cuperová*

Abstrakt

Porucha pozornosti s hyperaktivitou či ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je jednou z najčastejších detských mentálnych porúch a je typická stálou nepozornosťou, impulzivitou a hyperaktivitou. Z príznakov typických pre túto poruchu vyplýva veľa problémov dieťaťa v interakcii s ľuďmi v domácom a širšom sociálnom prostredí. Autorky v predkladanom príspevku sprístupňujú vybrané sociálne aspekty u detí s ADHD.

Kľúčové slová: porucha pozornosti , hyperaktivita, sociálne vzťahy

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder or ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) is one of the most pediatric mental disorders and is a typical continuous inattentiveness, impulsivity and hyperactivity. From Symptoms of this disorder show a lot of problems in the child's interaction with people in the home and the wider social environment. The authors of the present paper made available to selected social aspects in children with ADHD.

Key words: attention deficit disorder, hyperactivity, social relationships

1 ADHD ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER

ADHD – (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) porucha pozornosti s hyperaktivitou sa vymedzuje ako porucha pozornosti, kedy deti majú problémy so sústredením, bývajú impulzívne a hyperaktívne. ADHD sa vzťahuje na deti s vyššou, priemernou, alebo podpriemernou inteligenciou, s rôznymi poruchami učenia a správania. Odchýlky majú pôvod v genetických alebo biochemických nepravidelnostiach, v poškodení v perinatálnom období alebo v dôsledku porúch vzniknutých v čase, ktorý je dôležitý z hľadiska zrenia CNS alebo tiež z neznámych príčin. Podkladom je teda dynamické narušenie aktivity CNS.(Jucovičová, Tkáčová 2007)

1.1 Príčiny vzniku ADHD

V súčasnosti sa vznik tohto problému pripisuje týmto faktorom:

Genetické faktory –ADHD sa môže v niektorých rodinách vyskytovať opakovane. Napríklad v rodine , kde muž trpí touto poruchou je 5x vyššia pravdepodobnosť, že ich dieťa bude tiež trpieť touto poruchou.

Biologické/fyziologické faktory–ako neurologická porucha postihujúca tú oblasť mozgu, ktorá riadi spracovanie impulzov a podieľa sa na triedení zmyslových vnemov riadi spracovanie impulzov a podieľa sa na triedení zmyslových vnemov a na schopnosti koncentrácie. To je spojené s nerovnováhou alebo nedostatočným množstvom Dopaminu, chemické látky, ktorá prenáša nervové signály.

Obdobie tehotnosti – sem patria komplikácie alebo poranenia počas tehotenstva alebo počas pôrodu.

K ďalším faktorom patrí požívanie alkoholu, drog a iných návykových látok (Strnad, Dismar 2000).

1.2 Podtypy ADHD

- **kombinovaný** – tento typ spĺňa všetky podmienky diagnózy a teda ide o klasické ADHD s nepozornosťou, hyperaktivitou a impulzivitou
- **hyperaktívno-impulzívny** tu má dieťa príznaky hyperaktivity a impulzivity, ale nie nepozornosť
- **nepozorný**, kde dieťa prejavuje len známky nepozornosti, ale už nie hyperaktivity a impulzivity, tento typ býva často označovaný v súčasnosti ako ADD (Attention-Deficit Disorder).

1.3 Klinický obraz ADHD

Na stanovenie diagnózy je potrebné, aby prejavy ADHD (nepozornosť, impulzivita a hyperaktivita) trvali počas šiestich mesiacov aj dlhšie, pričom majú priamy negatívny dopad na sociálne, či školské aktivity. Viaceré symptómy musia byť prítomné pred dvanástym rokom života a viaceré symptómy tiež musia byť prítomné v dvoch, či viacerých prostrediach (napríklad v škole a doma) (Černá, 1999).

Nepozornosť sa pri ADHD prejavuje odbiehaním dieťaťa od úlohy, chýbajúcou vytrvalosťou, problémami s udrжанím pozornosti a neorganizovanosťou. Treba si ale uvedomiť, že nepozornosť nie je spôsobená neposlušnosťou, či nedostatkom pochopenia úlohy. Na spoľahlivé stanovenie diagnózy je potrebné pozorné sledovanie dieťaťa a jeho vývinu. U hyperkinetického syndrómu ide o pomerne ťažko diagnostikovateľnú poruchu, aj keď existujú jasné príznaky poruchy. Ide hlavne o **poruchy sústredenia**, predovšetkým o neschopnosť sústrediť sa na podrobnosti a **ťažkosti so zachovaním pozornosti** pri plnení úloh alebo pri hre, pri rozhovore sa zdá, akoby dieťa nepočúvalo. Dieťa nepostupuje podľa pokynov, má ťažkosti s rozvrhnutím úloh a činností, vyhýba sa úlohám, ktoré vyžadujú neprerušovanú duševnú prácu, často stráca veci, ktoré potrebuje, ľahko sa pri práci rozptýli, v každodennej činnosti je zábudlivé. (Škvaříček, Šedová 2007)

Impulzivita je charakteristická unáhlenými akciami, ktoré sa dejú okamžite, bez prezieravosti a majú vysoký potenciál jedincovi ublížiť (napríklad vbehnutie do cesty pred auto). Táto impulzivita môže odrážať túžbu po okamžitej odmene, či neschopnosť oddialiť uspokojenie. Dieťa často vyhrkne odpoveď pred dokončením otázky, nedokáže čakať, kým príde na rad, často prerušuje a vyrušuje ostatných. (Štefkovičová, Hudečková 2006)

Hyperaktivita znamená nadmernú pohybovú aktivitu (napríklad dieťa pobejúce sem a tam), keď to nie je vhodné, či nadmerné vrtenie sa, ťukanie (napríklad o stôl). Dieťa sa často s niečím pohráva, je neposedné, zdvihne sa zo svojho miesta v situácii, v ktorej by malo sedieť, začne pobežovať bez ohľadu na situáciu, nedokáže sa potichu hrať, má zvýšený rečový prejav a je neustále v pohybe. ADHD ovplyvňuje správanie dieťaťa od ranného prebudenia počas celého dňa, v škole, pri popoludňajších aktivitách aj večer doma. Dieťa má problémy aj s večerným zaspávaním a spánkom. (Kucharská, 2013)

1.4 Prejavy syndrómu ADHD v kontexte vybraných vývinových období Školské obdobie
Školské obdobie je jedným z najťažších pre deti, ale aj pre rodičov. Pre dieťa s ADHD denne vzniká veľa záťažových situácií. Dieťa s problémami organizuje prácu, plánuje a kontroluje svoje emócie (Hendl, 2012). Vrstovnícke vzťahy a sociálne postavenie dieťaťa v kolektíve nadobúdajú osobitý význam. Impulzívne a skratové jednanie je pre ostatných nečitateľné a vedie k vzájomným nedorozumeniam. Ich náladovosť a zvýšená reaktivita môže byť pre

rovesníkov nepochopiteľná alebo smiešna , čo je dôvodom prečo sú deti s ADHD častejšie objektom šikanovania (Bartoňová, Vítková 2013).

Adolescencia

Obdobie dospievania je samo o sebe náročnou etapou plnou zmien v telesnej oblasti v oblasti správania, emócií a myslenia . Dospievajúci trpiaci ADHD si navyše prenášajú svoje negatívne životné skúsenosti z predchádzajúcich vývinových etáp. Vrstovnícke vzťahy sú komplikované, sú predovšetkým emočne labilnejšie. Typické je pre nich aj nízke sebahodnotenie . Hyperaktivita sa v tomto období zmierňuje , porucha pozornosti a impulzivita pretrváva a môže sa stať dokonca nápadnejšou a rušivejšou. U dospievajúcich s ADHD je častejšie asociálne správanie a závislosť na návykových látkach. Hadj- Moussová (2005, s.67) konštatuje, „*príčina je v hormonálnej nerovnováhe ich CNS , ktorá vyvoláva potrebu stimulácie.*“

Liečba

V súčasnosti je celé spektrum liečebných postupov a opatrení. Najviac sa osvedčila kombinácia niekoľkých postupov, ktoré sa dajú individuálne prispôsobiť potrebám pacienta. Patrí tu: *farmakoterapia, psychoterapia , opatrenia realizované v škole , behaviorálna terapia, sociálna intervencia*. Cieľom liečby je pomôcť dieťaťu zvládať denný režim , využiť jeho inteligenciu v škole, zlepšiť jeho zaradenie do kolektívu a pozitívne ovplyvniť vzťahy v rodine. (Jucovičová, Tkáčová 2015). Lieky, ktoré sa užívajú pri liečbe ADHD, ovplyvňujú v mozgu systémy neuroprenášačov dopaminu a noradrenalinu. Najvhodnejší čas pre začatie liečby liekmi je pred nástupom do školy alebo na začiatku školskej dochádzky medzi 5. -7. rokom veku dieťaťa. Lieky na ADHD majú obvykle vedľajšie účinky, medzi ktoré patria napríklad problémy s usínaním, poruchy chuti do jedla , bolesti brucha a hlavy.(Kucharská, 2013)

2 DIEŤA S ADHD V ŠKOLE

Jedným zo základných príznakov ADHD je stála nepozornosť, ktorá proces učenia a školské výsledky negatívne ovplyvňuje. Pre dieťa s diagnózou ADHD je veľmi náročné sústrediť sa na zadanú úlohu , v dôsledku čoho jej vypracovaniu venuje menej času než ostatné deti, čo následne spôsobí horší výsledok. Ďalší problém je v procese učenia – pokiaľ sa dieťa nebude vedieť sústrediť dlhší čas na výklad učiteľa, unikne mu mnoho podstatných informácií. Hyperaktivita a impulzivita sú oveľa viac viditeľné „navonok“ a je prirodzené , že učitelia a rodičia sa budú zameriavať najviac práve na tieto prejavy ADHD. ADHD je častejšie diagnostikované u chlapcov, než u dievčat a to približne trikrát viac. Je však možné, že tento nepomer je spôsobený aj zníženou diagnostikou v prípade dievčat, pretože ich prejavy ADHD môžu byť odlišné od chlapčenských.(Škvorová, Škvor 2003) Dievčatá majú pri zasiahnutí ADHD oproti chlapcom nižšiu úroveň hyperaktivity, prejavujú menej externalizovaného správania a vykazujú väčšie intelektové zhoršenie (môžeme vidieť skôr podobnosť s ADD). Znížená intelektová schopnosť potom môže byť pripisovaná iným poruchám. Dievčatá s poruchou ADHD pôsobia menej rušivo na priebeh školských vyučovacích hodín, ale študijné výsledky budú horšie, pokiaľ diagnóza nebude včas diagnostikovaná a s dieťaťom nebudeme pracovať.(Drtilková, Šerý 2007)

2.1 Sociálne vzťahy detí s ADHD

Deti s ADHD majú často **konflikty s dospelými aj s rovesníkmi** a trpia tiež tým, že sú menej populárne, či odmietané rovesníkmi a majú nedostatok priateľských vzťahov, čiastočne aj ako dôsledok ich ADHD symptómov (Miller, 2001).Tieto deti mávajú horšie sociálne a komunikačné schopnosti ako deti bez ADHD . Deti s ADHD sa nevyhýbajú kontaktu

s rovesníkmi, naopak priam ho vyhľadávajú ešte viac ako zdravé deti. Problémom je však samotná komunikácia, ktorá nasleduje – deti s ADHD majú problém „vyladiť“ svoje správanie na konkrétnych ľuďoch. Hlavným problémom pri komunikácii sú dve oblasti, a to **negatívna a agresívna povaha komunikácie** a ich **hyperaktívne, či impulzívne správanie**. Ide predovšetkým o porušovanie pravidiel, hostilné a kontrolujúce správanie a využívanie fyzickej a verbálnej agresie. Pod hyperaktívnym, či impulzívnym správaním myslíme nepokojné a dotieravé správanie, ktoré je často v danom kontexte nevhodné (napríklad kričanie, behanie, rozprávanie v nevhodný čas, narúšanie hier ostatných detí). Takéto správanie má negatívny vplyv na sociálne vzťahy dieťaťa a veľmi obmedzuje jeho možnosti v nadväzovaní pevných kamarátskych vzťahov. (Blahutková, Klenková, Zichová 2005)

2.2 Behaviorálna intervencia

1. Prvým typom sú **intervencie predchádzajúce nejakému správaniu**, tieto intervencie manipulujú s podmienkami ako prostredie, úloha, či inštrukcie (napríklad usadenie dieťaťa v triede, hudba, počítačom-asistované inštrukcie).

2. Ďalším typom sú intervencie založené na následkoch, tieto intervencie využívajú pochvaly a tresty na zmenu frekvencie nevhodného správania (napríklad pochvaly, pokarhania, odmeny). Práve verbálne posilňovanie dobrého správania je pri výuke detí s ADHD veľmi podstatné. Pri týchto pochvalách je potrebné definovať dobré správanie. Pochvala by mala byť špecifická pre konkrétne dobré správanie u žiaka – komentár by sa mal zamerať na to, čo žiak urobil správne a vysvetliť presne, ktorá časť jeho správania bola žiadúca. Napríklad namiesto toho, aby učiteľ pochválil študenta za to, že nevyrušoval triedu, tak ho konkrétne pochváli za to, že si vypočítal príklad z matematiky v tichosti. Žiak by tiež mal byť pochválený okamžite, je vhodné meniť formy chválenia a tiež treba dodržiavať konzistenciu, či úprimnosť pochvál. (Černá, 1999)

3. Posledným typom sú intervencie zamerané na reguláciu self, sú zamerané na **vývin seba-kontroly a schopnosti riešiť problémy u dieťaťa**, ktoré by následne mali regulovať vnímanie správanie (napríklad self-monitoring, self- posilňovanie). Vhodnosť istého typu intervencie závisí najmä na charakteristikách dieťaťa a tiež na type správania súvisiaceho s ADHD. Je preto Pri práci v triede s dieťaťom s diagnózou ADHD môže tiež pomôcť selektívna ignorácia nevhodného správania, odstránenie rušivých predmetov, poskytnutie priestoru na „vypustenie pary“, pomoc pri prekonávaní prekážok, či stretnutia s rodičmi (Taylor, 2012)). Dobrá znalosť o ADHD u pedagógov je teda podstatná z hľadiska identifikácie a stanovenia diagnózy, ale aj z hľadiska následnej práce s deťmi so symptómami ADHD. Schopnosť zvládať tieto deti v triede pravdepodobne prispeje k lepšiemu well- beingu učiteľa, samotného dieťaťa, ale aj spolužiakov v triede. Okrem dobrej znalosti ADHD, je tiež podstatné vyhýbať sa mylným názorom, či predstavám ohľadne ADHD. Medzi najčastejšie z nich patrí presvedčenie, že ADHD je spôsobené zlou výchovou, viera v to, že dlhodobé užívanie psychostimulancií vedie k abúzu a závislosti, že modifikácia diéty dieťaťa je efektívna pri liečbe ADHD a že ADHD spôsobuje nadmernú konzumáciu cukru (Bartoňová, Vítková 2010)).

2.3 Stigmatizácia u detí s ADHD

„Pod stigmu rozumieme predsudkami podmienené názory a negatívne správanie voči ľuďom, ktorých charakteristiky sú považované za nebezpečné, nežiadúce, či bezcenné.“ (Munden, Arcelus 2002). Pojem stigma je slovo gréckeho pôvodu. V starovekom Grécku pojem stigma označovalo telesné znamenie, ktoré vyjadrovalo nejaké negatívum o morálnom stave jeho nositeľa. Bolo vyrezávané alebo vypaľované do tela človeka, aby sa bolo možné zločincovi, zradcovi, alebo otrokovi vyhnúť a to predovšetkým na verejných miestach. V súčasnosti je stigma chápaná ako označenie osoby, ktorá je v skupine negatívne odlišená a u väčšiny populácie vyvoláva podozrenie, či nepriateľské

pocity. Odlíšenie sa môže týkať psychickej, fyzickej, či sociálnej normality (Kuchta, 2010). Toto odlíšenie ohrozuje jedinca v jeho sociálnej identite a v prijatí zo strany druhých. Stigma je označenie domnelej menejcennosti, ktorá vedie jeho nositeľa k odmietaniu druhými ľuďmi. Odmietanie detí trpiacich ADHD spolužiakmi znamená zníženie ich sebadôvery a sebaúcty, čo vedie k strachu v nadväzovaní nových kontaktov a podporuje ich stres. Stigmatizované deti obmedzujú predchádzajúce sociálne kontakty, komunikujú opatrne a vyhľadávajú podobne stigmatizované deti. Stigmatizácia detí v škole môže mať negatívny dopad nielen na ich znížené hodnotenie spolužiakmi ale aj učiteľmi (Altmanová, 2010).

3 ZÁVER

Problematika detí s ADHD je v súčasnosti veľmi aktuálna. S týmto problémom sa stretávajú vo zvýšenej miere rodičia, pedagógovia, lekári a psychológovia. Avšak tými, ktorí sa s týmto súborom deficitov trápia najviac, sú práve samotné deti. V príspevku sme sa preto zamerali na problematiku vybraných psychosociálnych atribútov u detí s ADHD, pretože práve v interpersonálnych vzťahoch majú tendenciu deti s daným problémom zlyhávať.

Použitá literatúra

1. ALTMANOVÁ, M. Hyperaktívne a nepozorné dieťa. Vyd. 1. Praha: Pražská pedagogicko - psychologická poradna, s. r. o., 2010, 24 s.
2. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Špecifiká vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi potrebami v inkluzívnom prostredí základnej školy 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 257 s. ISBN 978-80-210-6646-5.
3. BLAHUTKOVÁ, M., KLENKOVÁ J., ZICHOVÁ, D. Psychomotorické hry pre deti s poruchami pozornosti a pre hyperaktívne deti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005, 56 s. ISBN 80-210-3627-3
4. ČERNÁ, M. Ľahká mozgová dysfunkcia 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 224 s. ISBN 80-7184-880-8.
5. STRNAD, O. DISMAN, M. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.
6. DRTÍLKOVÁ, I., ŠERÝ, O. Hyperkinetická porucha: ADHD. 1. vyd. Praha: Galén, 2007, 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.
7. HADJ-MOUSSOVÁ, Z. Pedagogicko-psychologické poradenství I: vybrané problémy. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 207 s. ISBN 80-7290-215-6.
8. HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace .3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6. JUCOVIČOVÁ, D., TKÁČKOVÁ, H. Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2015, 262 stran. ISBN 978-80-247-5347-8.
9. JUCOVIČOVÁ, D., TKÁČKOVÁ, H. Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. 2. vyd. Praha: D + H, 2007, 127 s. ISBN 978-80-903869-1-4.
10. KUCHARSKÁ, A. Školní speciální pedagog. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
11. KUCHTA, M. Sociálna pediatria v súčasných podmienkach Slovenska. 1/2010, Pediatria (Bratisl.) 2010; 5 (1): 14 – 19 ISSN 1336-863X
12. MUNDEN, A., ARCELUS, J. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: (přehled současných poznatků a přístupu pro rodiče a odborníky). Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 119 s. ISBN 80-7178-625-X
13. MÜLLER, O. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9

14. ŠKVOROVÁ, J., ŠKVOR, D. Proč zlobím : lehká mozková dysfunkce MD/ADHD. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2003, 129 s. ISBN 80-7254-407-1.
15. ŠTEFKOVIČOVÁ ,M. HUDEČKOVÁ,H. Režimové opatrenia v ambulancii primárneho kontaktu pre deti a dorast. In: Pediatria (Bratisl.) 2006; 1 (3): 143 - 1473/2006 ISSN 1336-863X
16. ŠVAŘÍČEK, R.,ŠEĐOVÁ , K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
17. TAYLOR, J.F. Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0068-0.

Príspevok vznikol s podporou Kultúrno edukačnej a grantovej agentúry KEGA č. 029PU 4/2017 s názvom: „Inovácia predmetu Ošetrovateľské postupy I a II – vytvorenie modulového vzdelávacieho programu

Kontaktné údaje

PhDr. Iveta Ondriová PhD.

Prešovská univerzita v Prešove , Fakulta zdravotníckych odborov

Partizánska 1

080 01 Prešov

iondriova@centrum.sk

OBECNOŚĆ AUTYSTYCZNEGO WZORCA FUNKCJONOWANIA W TYPOWEJ POPULACJI. CZY ISTNIEJĄ ZWIĄZKI Z PŁCIĄ, WIEKIEM ORAZ SZCZĘŚCIEM I SATYSFAKCJĄ Z ŻYCIA?

PRESENCE OF AN AUTISTIC PATTERN OF FUNCTIONING IN A TYPICAL POPULATION. ARE THERE RELATIONSHIPS WITH GENDER AND AGE AS WELL AS HAPPINESS AND LIFE SATISFACTION?

Renata Stefańska-Klar

Abstrakt

W ostatnich latach wzrosło zainteresowanie badaczy cechami autystycznymi w populacjach nie-klinicznych i ich korelatami oraz różnymi konsekwencjami. Cechami autystycznymi w typowej, nieklinicznej populacji nazywa się właściwości typowe dla zaburzeń ze spektrum autyzmu, lecz o łagodnym natężeniu. Używa się również pojęcia szerszego fenotypu autyzmu, który odnosi się do osób spokrewnionych z kimś ze zdiagnozowanym zaburzeniem ze spektrum autyzmu. To co łączy zaburzenia ze spektrum autyzmu z autystycznymi cechami, analogicznymi do cech osobowości lub charakteru, to charakterystyczny, autystyczny wzorzec funkcjonowania, a często również i rozwoju. Artykuł prezentuje badania eksploracyjne nad autystycznym wzorcem funkcjonowania i jego związkami z płcią, wiekiem oraz wybranymi wskaźnikami subiektywnego dobrostanu u dorosłych w typowej populacji.

Słowa kluczowe: autyzm, autystyczny wzorzec funkcjonowania, cechy autystyczne, szerszy fenotyp autyzmu (BAP), szczęście, satysfakcja z życia, płeć, wiek

Abstract

In recent years, the interest of researchers in autistic features in non-clinical populations and their correlations and implications has increased. Autistic traits in a typical, non-clinical population are called properties typical of autism spectrum disorders but of mild intensity. The concept of a broader autism phenotype is also used, which refers to people related to someone with a diagnosed autism spectrum disorder. What connects autism spectrum disorders with autistic features, analogous to personality or character traits, is a characteristic, autistic pattern of functioning, and often also of development. This article presents exploratory research on the autistic pattern of functioning and its relationships with gender, age and selected indicators of subjective well-being in adults in a typical population.

Key words: autism, autistic pattern of functioning, autistic traits, broader autism phenotype (BAP), happiness, life satisfaction, gender, age

1. WPROWADZENIE

W literaturze dotyczącej autyzmu przez cechy autystyczne rozumie się takie właściwości osobowościowe lub związane z zachowaniem się, które są charakterystyczne dla zaburzenia spektrum autyzmu, lecz mają o wiele słabsze natężenie, zbyt małe, żeby stanowić symptom w sensie klinicznym, choć go swoim wzorcem przypominają (np. Constantino, 2003; Stefańska-Klar, 2015). Amerykański system klasyfikacyjny DSM-V podaje następujące kryteria rozpoznawania autyzmu jako zaburzenia neurorozwojowego u dzieci i dorosłych. Są to przede wszystkim trudności w zakresie funkcjonowania społecznego i kontaktowania się,

określne przez kategorię A czyli: *stałe deficyty w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji w różnych kontekstach, nie wyjaśnione przez ogólne opóźnienia rozwojowe, przez specyficznie odmienne sposoby funkcjonowania poznawczego i wykonawczego, ujęte w diagnostyczną B, określające je jako: ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań lub aktywności*.¹ Symptomy razem wzięte, żeby mogły zostać uwzględnione w diagnozie powinny mieć negatywny wpływ na codzienne funkcjonowanie.

Autyzm, niezależnie od swojej postaci i natężenia jest zaburzeniem neurorozwojowym, które trwa całe życie i przejawia się we wczesnych etapach rozwoju, tj. we wczesnym dzieciństwie, wieku poniemowlęcym a nawet w okresie niemowlęctwa, jednak często nie jest rozpoznawany w tym czasie, kiedy skutecznie można wspomóc rozwój i zminimalizować jego skutki bliższe i dalsze. Na potrzeby wczesnej diagnozy potrzebne jest zastosowanie innych kryteriów, niż te które zawiera DSM-5 lub, używany w krajach europejskich system klasyfikacyjnych ICD-10, które odwołują się do opisów zachowywania oraz sytuacji bardziej adekwatnych dla wieku co najmniej przedszkolnego.² O ile objawy autyzmu mogą przejawiać się różnym nasileniem, od głębokich, po lekkie lub wręcz łagodne, nazywane subklinicznymi, to określenie „autystyczne cechy”, odnoszące się do ludzi bez diagnozy w znaczeniu klinicznym, za to posiadający w swej rodzinie osobę zdiagnozowaną jako autystyczną zwykle dotyczą tej ostatniej kategorii objawów. Zwykło się przy tym stosować w piśmiennictwie określenie: szeroki lub szerszy fenotyp autyzmu czyli *broad(er) autism phenotype*, w skrócie BAP (por. Piven, Palmer, Jacobi, et al., 1997; Stefańska-Klar 2014). Oczywiście, cechy takie mogą występować u różnych ludzi w ramach typowej czyli „normalnej”, nieklinicznej populacji, bez przypadków autyzmu czy innych zaburzeń rozwojowych w rodzinie bliższej i dalszej (Baron-Cohen i inni 2001; Hoekstra i inni 2007; Stefańska-Klar 2015).

Charakterystyczne dla osób o osobowościowym wzorcu, który moglibyśmy utożsamić z autystycznym wzorcem funkcjonowania jest posiadanie takich właściwości, które można wykazać za pomocą testu AQ, autorstwa S. Barona-Cohana i jego współpracowników (patrz Baron-Cohen i inni, 2011). Są to: trudności w funkcjonowaniu społecznym (*Social Skills*), specyficzna sztywność poznawcza (*Attention Switching*), znaczne zawężenie percepcji (*Attention to Details*), problemy z komunikacją międzyludzką (*Communication*) i deficyty w zakresie wyobraźni (*Imagination*). Badania różnych autorów ukazują obecność osób charakteryzujących się tymi cechami w typowych, nieklinicznych czyli nie wyodrębnionych na drodze diagnozy klinicznej populacjach, pochodzących z różnych narodów i mieszkających w różnych państwach (por. Hoekstra i inni 2008).

Wraz z sygnalizowanym postępującym wzrostem autyzmu w populacji, rośnie również zainteresowanie jego przyczynami i korelatami, w tym natury psychologicznej. Wzrasta stopniowo liczba badań eksploracyjnych, w których poszukuje się związku pomiędzy cechami autystycznymi a osobowością i temperamentem, a także między zdrowiem psychicznym i szeroko oraz wąsko rozumianym dobrostanem jednostki (por. (Stefańska-Klar, 2016a; Pisula i inni 2015a, 2015b; Stefańska-Klar, 2011, 2005b; Austin 2005; Piven i inni 1994).

2. AUTYSTYCZNYWZORZEC FUNKCJONOWANIA U OSÓB DOROSŁYCH A PŁEĆ I WIEK ORAZ POCZUCIE SZCZĘŚCIA I SATYSFAKCJA Z ŻYCIA. BADANIA EKSPLORACYJNE

W kontekście wyników badań nad subiektywnym dobrostanem osób przejawiających autystyczne cechy osobowości (np. Piula i inni, 2015a, Stefańska-Klar 2014, 2016a, 2016b)

¹ Kryteria diagnostyczne z DSM-5 . Wrocław, 2015, Wyd. 1Edra Urban & Partner Wydawnictwo s.370 ISBN: 978-83-65195-41-8

² Op.cit.

problem związku autystycznego wzorca funkcjonowania z poczuciem szczęścia czy zadowoleniem ze swojego życia jest dość niejasny. Z jednej strony można przewidywać obniżone wskaźniki subiektywnej jakości życia ze względu na charakterystyczne trudności, jakich osoby te doświadczają (stres sensoryczny, trudności adaptacyjne, osamotnienie, pomimo wchodzenia w relacje społeczne, itp.), z drugiej jednak strony, istniejące badania niekoniecznie wskazują na niższy subiektywny dobrostan tych osób. Autorka niniejszego artykułu, podejmując badania eksploracyjne nad tym zagadnieniem skupiła się na różnych zmiennych psychologicznych, które warunkują dobre funkcjonowanie i pozytywną adaptację, jak np. nadzieja i inne zasoby osobiste (Stefańska-Klar 2016a). Z pewnością potrzeba więcej badań w tym zakresie, uwzględniających cały szereg zmiennych, mogących mieć ostateczny wpływ na doświadczanie życia i jego poznawczą i emocjonalną ewaluację przez osoby z cechami autyzmu.

Ważną kwestią wydaje się skupienie na płci jako zmiennej o dużym znaczeniu, jeśli idzie o wychwyceniu mechanizmów stojących za – odmienną, być może u obu płci – regulacją emocjonalną i konstruowaniem obrazu świata i siebie, które prowadzą do pozytywnego doświadczania swojego życia. Płeć w przypadku autyzmu ma o tyle istotne znaczenie, że ten rodzaj zaburzenia dotyka w przewadze mężczyzn, zaś dotknięte nim kobiety wykazują odrębności objawowe i w zakresie roli jaką zaburzenie odgrywa w ich funkcjonowaniu bio-psycho-społecznym, w porównaniu z płcią przeciwną (Lord, Schopler, Revićki, 1982). Różnice w funkcjonowaniu psycho-społecznym bywają widoczne już w dzieciństwie, wpływając na odmienne wyniki w zakresie adaptacji społecznej, jak również w osiąganiu powodzenia w zakresie socjalizacji, szkolnych sukcesów czy regulacji psychologicznej (np. Hsiao, Tseng, Huang, Shur-Fen-Gau, 2013). Odmienne przebiegać może również rozwój u obu płci wśród osób przejawiających autystyczny wzorec funkcjonowania (Lai, Lombardo, Pasco et al, 2011).

Próbując wyjaśnić owe odrębności, badacze wskazują na biologiczne podstawy różnic związanych z płcią, w tym uwarunkowania endokrynnno-hormonalne i genetyczne, jak również interakcję organizm-środowisko w przebiegu rozwoju prenatalnego (Lai, Lombardo, Suckling et al. 2013; Schaafsma, Pfaff 2014). Ostatnio podejmuje się próbę systemowego wyjaśnienia odrębności pomiędzy żeńskim i męskim wzorcem autyzmu (Lai, Lombardo, Auyeung, Chakrabarti, Baron-Cohen, 2015). Z drugiej strony, badania przeprowadzane na całym świecie na dużych próbach, ukazują spójność autystycznego wzorca funkcjonowania u obu płci wśród ludzi dorosłych zarówno tych, dotkniętych poważniejszymi formami zaburzeń autystycznych, jak i niezdiagnozowanych, być może wyłącznie „nosicieli” cech autystycznych w typowych, pozaklinicznych populacjach (Bejerot, Eriksson, Bonde, Carlstrom, Humble, Eriksson, 2012; Grove, Hoekstra, Wierda, Begeer 2016).

Jeśli chodzi o wiek, jako czynnik mogący mieć wpływ na ekspresję autystycznego wzorca funkcjonowania, tym samym jego rolę regulatora życia, rozwoju i funkcjonowania jednostki w różnych obszarach, wiemy niewiele. Przez całe lata zajmowano się autyzmem jako przypadłością typową dla wieku rozwojowego, z czasem zaczęto badać nastolatków, wreszcie przyszedł czas na młodych dorosłych. Pojawił się problem dorosłości osób z autyzmem w całej rozciągłości i pojemności tego zagadnienia, wraz z problematyką starzenia się i śmierci. Wciąż jednak brakuje opracowań, które ukazałyby problem w sposób systematyczny i w oparciu o przeprowadzone badania naukowe, na razie pionierami w zakresie całozyciowego aspektu funkcjonowania w kontekście autystycznego wzorca rozwoju i zachowania są opracowania podejmujące to zagadnienie z perspektywy realiów życia i dokonujące refleksji o znaczeniu praktycznym.

Badania przedstawione w niniejszym opracowaniu, skupiają się na próbie opisu subiektywnego dobrostanu u kobiet i mężczyzn³ w rozpiętości wieku obejmującej pełny cykl życia, od pogranicza dorosłości po wiek starczy (17-81 lat) stanowią wycinek obszerniejszych badań nad autystycznym wzorcem funkcjonowania i jego powiązaniami z różnymi charakterystykami psychologicznymi oraz zachowaniem osób dorosłych, reprezentujących tzw. typową, pozakliniczną populację społeczną. W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, stosując zestaw kwestionariuszy mierzących zmienne osobowościowe, związane z różnymi aspektami psychospołecznego funkcjonowania człowieka oraz wybrane aspekty zdrowia psychicznego (w tym dotyczące autystycznego wzorca funkcjonowania i jego samego jako jedną ze zmiennych) oraz wskaźniki subiektywnego dobrostanu. Natężenie autystycznego wzorca funkcjonowania było mierzone testem AQ w polskiej wersji testu (Baron-Cohen i in.,; wersja polska – E. Pisula; Pisula i inni, 2013), dobrostan wzięty pod uwagę w niniejszej analizie był badany za pomocą polskiej wersji skali SWL autorstwa E. Dienera (adaptacja Z. Juczyński), mierzącej satysfakcję z własnego życia (wskaźnikiem była suma uzyskanych w tej skali punktów) oraz jednowymiarowej skali graficznej o punktacji 0-4, mierzącej stopień poczucia szczęścia, doświadczanego w ciągu kilku ostatnich dni. „Skala Satysfakcji z Życia“ E. Dienera bada poznawczy aspekt subiektywnego dobrostanu, natomiast ocena stopnia szczęśliwości doświadczanej w bliskiej perspektywie czasowej stanowi wyraz afektywnego zaangażowania osób badanych w percepcję własnego życia w jego konkretnym wymiarze doświadczeń z nim związanych. W analizie statystycznej zastosowano test t studenta, współczynnik korelacji r Pearsona, analizy wariancji oraz analizy regresji: wielowymiarową i hierarchiczną. W tym atykule zostaną ukazane wybrane wyniki uzyskane w procesie analizy zebranych danych.

W badaniu przedstawionym w niniejszym artykule postawiono kilka pytań badawczych: 1. Czy istnieją różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie autystycznego wzorca funkcjonowania w badanych w typowej populacji? 2. Czy istnieje związek pomiędzy wiekiem a przejawami autystycznego wzorca funkcjonowania? 3. Czy istnieją związki pomiędzy natężeniem i charakterem cech autystycznych zawartych w autystycznym wzorcu funkcjonowania a poczuciem szczęścia i satysfakcją z życia, jeżeli tak, to jakie oraz jak się przejawiają u kobiet i mężczyzn w różnym wieku? Analizowana próba badawcza, składająca się z 266 osób powstała przez wylosowanie w sposób celowy, z materiału obejmującego wypowiedzi kilkuset respondentów, takiej samej liczby kobiet i mężczyzn (po 133) należących do przedziałów wiekowych typowych dla okresu dorosłości, aby móc porównać równoliczne grupy badawcze, scharmonizowane ze względu na płeć i wiek. Respondentami byli mieszkańcy miast i wsi Górnego Śląska oraz Małopolski, reprezentujący różne zawody i wykształcenie, mieszczący się w przedziale wieku: 17-81 lat (cała próba badawcza zawierała wypowiedzi osób starszych, niż 81 lat, jednak ze względu na przewagę kobiet w tej grupie wiekowej zdecydowano się na taką granicę wieku, w której mężczyźni byli równie liczni, co kobiety).

³ Autorka oparła się na koncepcji subiektywnego dobrostanu Eda Dienera, który konceptualizuje on jako konstrukt równoważny do pojęcia szczęścia, rozumianego jako zadowolenie ze swojego życia. Według niego odczuwane przez człowieka szczęście jest wyrazem ogólnej oceny życia, która obejmuje dwa elementy. Jednym z nich jest satysfakcja z własnego życia (element poznawczy), dotyczące zgodności pomiędzy realnym, rzeczywistym stanem naszym osobistych spraw, a odnoszącymi się do nich, posiadanymi normami czy wartościami. Drugi element stanowi typ reakcji emocjonalnej będącej odpowiedzią na różne zdarzenia i sytuacje (jak najwięcej emocji pozytywnych, jak najmniej negatywnych). Według Dienera, im większa jest odczuwana przez człowieka satysfakcja życiowa i im większa jest liczba odczuwanych przeżyć pozytywnych i przyjemnych oraz im mniej negatywnych uczuć i emocji, tym większe jest poczucie szczęścia człowieka, a zarazem jego subiektywny dobrostan (Diener i inni, 2003; 1999).

Tabela 1 zawierająca zestawienie statystyk opisowych, dotyczących badanych zmiennych wykazuje brak różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami w zakresie subiektywnego dobrostanu. Różnice pojawiają się w odniesieniu do cech autystycznych, zarówno pod względem ogólnego ich wskaźnika (AQ), jak i w obrębie jego określonych składowych, którymi są problemy z komunikacją i deficyty wyobraźni. W każdym z tych przypadków mężczyźni uzyskali wynik wyższy od kobiet i różnice te okazały się statystycznie istotne.

Tabela 1. Porównanie średnich wyników uzyskanych przez kobiety i mężczyzn w badaniu

Zmienna	Kobiety N=133	Mężczyźni N=133	Wartość t Studenta	Wartość p dla df=131
Wiek	36,383	37,406	-0,52713	n.i.
Wynik ogólny AQ	17,008	19,128	-3,03973	0,002
Satysfakcja z życia	22,271	22,557	-0,42354	n.i.
Poczucie szczęścia	2,485	2,602	-1,13117	n.i.
Trudności społeczne (Social skills)	2,128	2,609	-1,8132	n.i.
Sztywność poznawcza (Attention switching)	4,985	4,85	0,5157	n.i.
Zawężenie percepcji (Attention to detail)	4,7819	4,3008	1,8175	n.i.
Problemy z komunikacją (Communication)	2,3158	3,5414	-5,564	0,0001
Deficyty wyobraźni (Imagination)	2,796992	3,879699	-4,58822	0,0001.
			Test t dwustronny = 1,972	

Źródło: badania własne

Tabela 2 zawiera zestawienie współczynników korelacji liniowej r Pearsona pomiędzy wiekiem badanych, obejmującym rozpiętość od 17 do 81 lat a innymi zmiennymi, takimi jak płeć, autystyczny wzorec funkcjonowania (wynik globalny AQ wraz poszczególnymi komponentami), poczucie szczęścia i satysfakcja z życia. Nie wykryto związku pomiędzy wiekiem a płcią (właściwie dobrana próba badawcza) i subiektywnym dobrostanem (szczęście, satysfakcja z życia), natomiast można dostrzec istotne zależności pomiędzy wiekiem a charakterystyką autystycznego wzorca funkcjonowania. W miarę wzrostu wieku następuje u badanych wzrost natężenia objawów w zakresie autystycznego funkcjonowania ogólnie (rośnie wskaźnik AQ), szczególnie jeśli chodzi o doświadczanie społecznych trudności oraz problemów z funkcjonowaniem poznawczym (deficyty wyobraźni). Narastają trudności w zakresie komunikowania się z innymi oraz sztywność poznawcza, którą znamionują trudności w zakresie wprawy uwagi i niska elastyczność w reakcji na zmiany sytuacyjne i środowiskowe. O ile wzrost trudności poznawczych następujących wraz z wiekiem można tłumaczyć ogólnym obniżaniem się sprawności umysłowej w procesie starzenia się, to pogarszanie się kompetencji społecznych w miarę wieku stoi w sprzeczności z trendem podnoszenia się społecznych kwalifikacji jednostki w miarę długości trwania treningu społecznego, jaki niesie życie i wzrostem kapitału społecznego oraz mądrości, zatem wyniki wydają się wskazywać na odmiennosć trendów rozwojowych w osób o autystycznym wzorcu funkcjonowania w porównaniu z resztą populacji.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy wiekiem a pozostałymi zmiennymi badawczymi (N=266)

Zmienna	Współczynnik korelacji r Pearsona (test dwustronny)	Wartość p dla df=264
Płeć	0,0324	n.i.
Wynik ogólny AQ	0,2217	<0,001
Satysfakcja z życia	-0,052	n.i.
Poczucie szczęścia	-0,1108	n.i.
Trudności społeczne (Social skills)	0,2474	< 0,001
Szttywność poznawcza (Attention switching)	0,1342	0,029
Zawężenie percepcji (Attention to detail)	-0,1395	0,023
Problemy z komunikacją (Communication)	0,186	0,002
Deficyty wyobraźni (Imagination)	0,2059	0,001

Źródło: badania własne

Co ciekawe, wraz z wiekiem następuje zmniejszanie się bardzo charakterystycznej cechy autystycznej, jaka jest specyficzne zawężenie percepcji i związane z tym nadmierna koncentracja na szczegółach, na niekorzyść uwzględniania kontekstu. W tym przypadku wydaje się, że cecha ta podlega korzystnym zmianom pod wpływem terningu życiowego i być może, również jakimś zmianom zachodzącym w układzie nerwowym w biegu życia organizmu.

Analiza tabeli 3 pozwala dostrzec brak związku posiadanych cech autystycznych z ogólną satysfakcją z życia u kobiet, w przeciwieństwie do mężczyzn, u których zarówno ogólny wynik testu AQ, jak i wyniki w zakresie trudności społecznych oraz deficytów wyobraźni korelują ujemnie w istotny sposób z poznawczą sferą subiektywnego dobrostanu. Odmierna sytuacja ma miejsce w przypadku danych zawartych w tabeli 4, gdzie zaprezentowano wyniki dotyczące związków pomiędzy cechami autyzmu, a afektywnym aspektem dobrostanu, gdzie wskaźnikiem była samoocena w zakresie pocucia szczęścia. Okazuje się, że zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn posiadanie cech autystycznych (a więc zapewne również doświadczanie różnorodnych skutków tego stanu rzeczy), związane jest z obniżeniem pocucia szczęścia i wynikającym z tego emocjonalnym dobrostanem. U obu płci czynnikami odpowiedzialnymi za pogorszenie subiektywnego samopoczucia okazały się takie cechy autystyczne, jak: trudności społeczne i sztywność poznawcza, zaś u mężczyzn, dodatkowo, negatywnie skorelowane z pocuciem szczęścia okazało się zawężenie percepcji, związane z tendencją do nadmiernej koncentracji na szczegółach. Co ciekawe, u kobiet cecha ta wykazuje prawie zerową korelację z pocuciem szczęścia, co w praktyce oznacza, iż część spośród nich może nawet czerpać z posiadania tej cechy pozytywne doznania i doświadczać pozytywnych emocji, np. związanych z tzw. przepływem (*flow*). Na istnienie związku pomiędzy cechami osobowości a doświadczaniem szczęścia wskazują liczni autorzy (np. Diener, E., Oishi, S i Lucas R. E., 2013), zaś w kontekście doświadczania przepływu omawia wyczerpująco ten temat, również w oparciu o badania własne, Anna Porczyńska-Ciszewska (2013).

Tabela 3. Korelacje pomiędzy cechami autystycznymi a satysfakcją z życia

Korelacje z satysfakcją z życia		
	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI
Wiek	-0,0087 n.i.	-0,1001 n.i.
Wynik ogólny AQ	-0,045 n.i.	-0,24391**
Trudności społeczne (Social skills)	-0,099 n.i.	-0,18121*
Sztywność poznawcza (Attention switching)	0,0202 n.i.	-0,1595 n.i.
Zawężenie percepcji (Attention to detail)	0,0476 n.i.	0,04223 n.i.
Problemy z komunikacją (Communication)	-0,0518 n.i.	-0,0604 n.i.
Deficyty wyobraźni (Imagination)	-0,0539 n.i.	-0,2169*
*-p<0.05 **- p<0.001 ***- p<0.0001		

Źródło: badania własne

Tabela 4. Korelacje pomiędzy cechami autystycznymi a poczuciem szczęścia

Korelacje z poczuciem szczęścia		
	KOBIETY	MĘŻCZYŹNI
Wiek	-0,1223 n.i.	-0,1056 n.i.
Wynik ogólny AQ	-0,2557**	-0,2522 **
Trudności społeczne (Social skills)	-0,2977**	-0,2359*
Sztywność poznawcza (Attention switching)	-0,1743*	-0,2943**
Zawężenie percepcji (Attention to detail)	0,00029 n.i.	0,1741*
Problemy z komunikacją (Communication)	-0,12415 n.i.	-0,13 n.i.
Deficyty wyobraźni (Imagination)	-0,12695 n.i.	-0,1295 n.i.
*-p<0.05 **- p<0.001 ***- p<0.0001		

Źródło: badania własne

Interpretacja uzyskanych wyników nie jest prosta, choć budzi określone skojarzenia z tym, co wiemy na temat natury autyzmu i mechanizmów neurologicznych i psychologicznych działających w tej grupie osób. W innym opracowaniu, autorka pogłębia analizę różnic i podobieństw pomiędzy płcią, wiekiem i wskaźnikami subiektywnego dobrostanu w ich różnych wzajemnych powiązaniach, sugerując potwierdzanie się istnienia żeńskiego i męskiego wariantu w obrębie autystycznego wzorca funkcjonowania, pomimo ogólnej spójności, jeśli chodzi o główne wymiary (Stefańska-Klar 2016b). Na potrzeby niniejszego opracowania wystarczy zasygnalizować potrzebę pogłębienia analizy oraz poszerzenia jej o inne, uzyskane przez badane osoby, a niereferowane w tym miejscu wyniki, dotyczące innych zmiennych, wziętych pod uwagę w ramach przeprowadzonych ogólnych badań.

3. KONKLUZJE

Osoby z cechami autystycznymi ze względu na swoje trudności w funkcjonowaniu społecznym oraz odrębność poznawczą mogą doświadczać dyskomfortu o różnym charakterze znacznie częściej, niż typowa, nie-autystyczna część społeczeństwa. Wynika to z problemów związanych z adaptacją do nowych sytuacji, utrudnionym kontaktowaniem się z innymi, które to trudności obejmują również wchodzenie w relacje i tworzenie trwałych związków. Jednym z powodów, dla których codzienne życie bywa często u tych osób źródłem stresu i przykrych doznań są typowe dla tej grupy dysfunkcje w zakresie odbioru i przetwarzania bodźców, sprawiające, że zwyczajne i normalne dla innych sytuacje stają się dla ludzi z autystycznym wzorcem funkcjonowania powodem nadmiernego stresu, często też przeciążenia. Wydany niedawno *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych*

z autyzmem w Polsce, pod naukową redakcją Mateusza Płatosa (2016), ukazuje wielką potrzebę rozpoznania potrzeb osób z autyzmem związanych z subiektywnym dobrostanem, a następnie wprowadzenie tej wiedzy w czyn, poprzez promocję tematu oraz wypracowywanie, a następnie wdrażanie praktyk pozytywnego wspierania, pozytywnej terapii i rehabilitacji oraz pozytywnych strategii organizowaniu osobom niesamodzielnym życia (Vermeulen 2016). Osoby przejawiające łagodne natężenie cech autystycznych mogą pomóc w lepszym zrozumieniu potrzeb ludzi mieszczących się w spektrum zaburzeń autystycznych a zarazem w wypracowaniu pozytywnych modeli wspierania, z uwzględnieniem specyfiki wynikającej z indywidualnych uwarunkowań, w tym płci i wieku. Zatem powody, dla których ważne są badania pozwalające dokonać eksploracji subiektywnych doświadczeń osób z autyzmem wraz z ewentualnymi czynnikami stanowiącymi ich prawdopodobne uwarunkowania i determinanty, to przede wszystkim potrzeba zgromadzenia wiedzy na której można zbudować adekwatne modele praktycznego wspomagania u tych osób optymalnej regulacji wewnętrznej i zewnętrznej mającej wpływ na ich psychologiczne i społeczne funkcjonowanie. Niniejsze artykuł jest próbą wypełnienia luki przynajmniej w małej części.

Literatura

1. AUSTIN E. J. : *Personality correlates of the broader autism phenotype as assessed by the autism spectrum quotient (AQ)*. Personality and Individual Differences. 2005, 38, 451–460
2. BARON-COHEN, S., WHEELWRIGHT, S., SKINNER, R., MARTIN, J., CLUBLEY, E.: *The Autism-Spectrum Quotient (AQ): Evidence from Asperger syndrome/high-functioning autism, males and females, scientists and mathematicians*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2001, 31, 5-17.
3. BEJEROT S., ERIKSSON J.M., BONDE S., CARLSTROM K., HUMBLE M.B., ERIKSSON E.: *The extreme male brain revisited: gender coherence in adults with autism spectrum disorder*. British Journal of Psychiatry, 2012, 201, pp.116-123
4. CONSTANTINO, J. N. : *Autistic Traits in the General Population. A Twin Study*. Archives of General Psychiatry, 2003, vol.60, May, p. 524-530.
5. DIENER, E., OISHI, S., LUCAS, R. E.: *Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life*. Annual Review of Psychology, 2003, 54, 403-425.
6. DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., SMITH, H. E.: *Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 1999/125, 276-302.
7. GROVE R., HOEKSTRA R.A., WIERDA M., BEGEER S.: *Exploring sex differences in autistic traits: A factor analytic study of adults with autism*. Autism, 2016, 2 November online first dostępne na stronie:
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362361316667283>
8. HOEKSTRA R. A., BARTELS M., CATH DC, BOOMSMA DI (2008) *Factor structure, reliability and criterion validity of the Autism-Spectrum Quotient (AQ): A study in Dutch population and patient groups*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2008, 38, 67 s. 1555-1566
9. HOEKSTRA R.A., BARTELS M., VERWEIJ C.J.H., BOOMSMA D.I. : *Heritability of autistic traits in the general population*. Archives of Pediatric Adolescence Medicine. 2007, 161(4), 372–7.
10. *Kryteria diagnostyczne z DSM-5* . Wrocław: Wyd. 1, Edra Urban & Partner Wydawnictwo, 2005. s.370 ISBN: 978-83-65195-41-8
11. HSIAO M.N., TSENG W.L., HUANG H.Y., SHUR-FEN-GAU S.: *Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: The moderating*

- roles of age and gender*. Research in Developmental Disabilities, 2013, 34, 1, pp. 254-265
12. KUNIHIRA, Y., SENJU, A., DAIROKU, H. et al. *'Autistic' Traits in Non-Autistic Japanese Populations: Relationships with Personality Traits and Cognitive Ability*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2006, pp.36 553-566.
 13. LAI, M-CH., LOMBARDO M.V., AUYEUNG B., CHAKRABARTI B., BARON-COHEN S.: *Sex/Gender Differences and Autism: Setting the Scene for Future Research*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 2015, 54,1, pp 11–24
 14. LAI M.C., LOMBARDO M.V., PASCO G., ET AL.: *A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions*. PLoS One. 2011, 6: e20835
 15. LAI M.C., LOMBARDO M.V., SUCKLING J., et al. *Biological sex affects the neurobiology of autism*. Brain. 2013,136 pp. 2799-2815.
 16. LORD C., SCHOPLER E., REVICKI D.. *Sex differences in autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders. 1982;12, pp. 317-330.
 17. *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce* (pod redakcją Mateusza Płatosy). Warszawa, 2016, Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”, s. 184 ISBN: 978-83-946777-1-8
 18. PISULA E., DANIELEWICZ D., KAWA R., PISULA W.: *Autism spectrum quotient, coping with stress and quality of life in a non-clinical sample – an exploratory report*. Health and Quality of Life Outcomes. 2015a, 13, 173-181.
 19. PISULA E., KAWA R., DANIELEWICZ D., PISULA W.: *The Relationship between Temperament and Autistic Traits in a Non-Clinical Students Sample*. PloS ONE, 2015b, 10, 4 1-19
 20. PISULA E, KAWA R, SZOSTAKIEWICZ Ł, ŁUCKA I, KAWA M, ET AL. *Autistic Traits in Male and Female Students and Individuals with High Functioning Autism Spectrum Disorders Measured by the Polish Version of the Autism-Spectrum Quotient*. PLoS ONE, 2013, 8(9), 1-12.
 21. PIVEN, J., PALMER, P., JACOBI, D., CHILDRESS, D., ARNDT, S.: *Broader autism phenotype: Evidence from a family history study of multiple-incidence autism families*. American Journal of Psychiatry, 1997,154, 185-190.
 22. PIVEN, J., WZOREK, M., LANDA, R., LAINHART, J., BOLTON, P., CHASE, G. A., FOLSTEIN, S. : *Personality characteristics of the parents of autistic individuals*. Psychological Medicine, 1994, 24, 783-795.
 23. PORCZYŃSKA A.: *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*. Katowice 2013 Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego p. 30 3ISSN 0208-6336 ISBN 978-83-226-2156-1
 24. SCHAAFSMA S.,M. PFAFF D., W.: *Etiologies underlying sex differences in Autism Spectrum Disorders*. Frontiers in Neuroendocrinology, 2014, 35, 3, pp. 255-271
 25. SHOREY H. S., LITTLE T. D., SNYDER C. R., KLUCK B, ROBITSCHKE C.: *Hope and personal growth initiative: a comparison of positive, future-oriented constructs*. Personality and Individual Differences, 2007, 43.
 26. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Cechy autystyczne, nastawienie do życia i zasoby nadziei u osób dorosłych, pochodzących z typowej populacji*. Recenzowany Sborník Příspěvků Mezinárodní Vědecké Konference MMK 2016 Magnanimitas, Hradec Králové, 2016a ISBN978-80-87952-17-7 pp.1016-1025
 27. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Exploring the relationships between autistic traits and subjective well-being among women and men in a non-clinical population*. University of Silesia in Katowice, 2016b; prepared for publication.

28. STEFAŃSKA-KLAR R: *Spotkanie z Osobowością Asperiańską. O „specyficzną inność” osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jej związkach z psychologią osobowości i literaturą*. Referat na II Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. Pytania o Inność. Inny w moich oczach, Ja w oczach Innego. Uniwersytet Śląski, Cieszyn, 15.12.2015
29. STEFAŃSKA-KLAR, R: *Szeroki fenotyp autyzmu i jego konsekwencje psychologiczno-społeczne*”. Referat na: Międzynarodowej Konferencji Naukowej pod patronatem Polskiego Forum Osób Niepełnosprawnych i Rehabilitation International pt. „Studia nad niepełnosprawnością w krajach członkowskich Unii Europejskiej”, Wrocław, 24.06. 2014
30. STEFAŃSKA-KLAR, R.: *Osobowościowe aspekty zespołu Aspergera u dorosłych*. W: Red. Maciej Janowski and Aneta Kałmuk : *Oblicza współczesnej psychologii. Jedność w różnorodności?* Tychy: Psychotronic Publishing, 2011. 168 , ISBN 978-83-86914-25-8.
31. STEFAŃSKA-KLAR, R. : *Studenci z autyzmem i zespołem Aspergera. Funkcjonowanie, przyczyny sukcesów i porażek, warunki skutecznego wspierania*. W: I. S. Bieńkowska (red.) *W kręgu resocjalizacji i wybranych zagadnień rozwoju oraz funkcjonowania osób niepełnosprawnych*, t. II. Kraków-Gliwice: Wydawnictwo Scriptum, 2010. s. 91-107 ISBN 978-83-60163-58-0
32. STEFAŃSKA-KLAR, R.: *Zespół Aspergera – nienormalność, wysoce oryginalna odmienność czy po prostu ekstremalny wyraz w zakresie pewnych różnic indywidualnych?* W: *Życie wspólnie : odkrywać innego, przeciwdziałać zniewoleniu, realizować wspólne cele*. XXXII Zjazd Naukowy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 22-25 września 2005 roku, Kraków, Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2005b s. 495 p-ISBN: 83-7308-604-8
33. VERMEULEN, P: *The practice of promoting happiness in autism* GAP 2016, 16 , Supplement, 7-16

Dane kontaktowe

Renata Stefańska-Klar, Ph.D
Uniwersytet Śląski w Katowicach,
Bielska 62, 43-400 Cieszyn
tel: +48731967014

PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI

PSYCHOLOGY QUALIFICATION

REFLECTION OF THE EFFECTIVITY OF PSYCHOTHERAPY FROM THE VIEW OF THE PSYCHOTHERAPISTS

Eliška Švecová

Abstract

The theme of the topic focuses on research of the objections and distrust of clinical psychologists or psychologists in preparation for attestation towards the research approach. It focuses on how (if) the clinical psychologists check, whether their therapy is successful. Data towards the research are gained by fieldwork and semi-structured interviews and interpreted with the interpretative phenomenological analysis.

Keywords: *Clinical psychologist, psychotherapy, scientific research*

1. INTRODUCTION

We should view psychotherapy as a the medical workings through psychological assets, which brings changes in psycho-pathological symptoms of living, behavior, personality and the change of functioning in life. (Kuhnlein, 1999) This medical method exists more then a hundred years and is currently very popular. Yet, this most common psychological activity is shrouded in mystery and many clients and researchers think about important questions concerning psychotherapy.

Clients, health insurance companies, psychologists and other interested parties (i.e. family of the client, teachers, courts) do often ask questions regarding the usefulness of psychotherapy, whether concerning the adequacy of invested time, money or effort or the assumption whether people feel better after psychotherapy. This field of study does not have clear or generalized answers to how it can be useful for humans! (Wampold, 2001)

Psychotherapy relies on empirical findings from its beginnings. The point of empirical findings is to provide a knowledge base on which foundation it is possible to improve the therapeutic practice. The knowledge of results of research studies can for instance help to the stability of the therapist. (Smith, Glass & Miller, 1980)

If the therapist is familiar with the results of research of the efficiency of the therapeutic process which he himself uses, it is more probable that he will be more realistic in his expectations (how he can help the client, to which extent and in which field). Thanks to the monitoring of research from the field the therapist works in, he can distinguish risk factors and for instance well estimate the amount of sessions for the specific issues. The knowledge of research can help to tell, which components of treatment are redundant and which inevitable. (Llewelyn, 1988)

In this article I am going to focus on how (if) the therapists check, whether their therapy is useful and what does this positive change means.

2. RESEARCH FILE AND RESEARCH METHODOLOGY

Data for the research withing Czech republic were obtained through random choice and semi-structured interviews and interpreted with the use of the interpretative phenomenological analysis (IPA), which basic characteristic is that the researcher does not enter with any premade hypothesis. The objective of this analysis is a broad open question, which focuses or changes and reformulates itself. The outcome is list of topics for individual interviews and topics though interviews. Six woman and six man have participated in the research. For clarity, I am presenting a numerical list of probands, their gender, the number of years of practice and their training school in the following table.

Table I.

Deseianalysis	6 years	man
Group dynamic training,	4 years	woman
Hypnotic and nonhypnotic communication strategic Erickson psychotherapy	7 years	woman
Gestalt therapy	13 years	man
Systemic training,	13 years	man
Family therapy and SUR	36 years	woman
SUR	15 years	man
Cognitive behavioral therapy (CBT)	6 years	man
Rogerian training	32 years	woman
Systematic training	training for attestation	woman
Hypnosis and autogenic training	50 years	man
Family therapy and Rogerian training	25 years	woman

3. RESULTS

Within this analysis I have come up with two main categories, which I called research & effectivity. Component sub-topics were following:

Research: What objections do therapists have against research, what research interests them, how often do they reach about research and from where, whether they are inspired by something in research, what is their relation to qualitative and quantitative research

Effectivity: How does the first session proceed, what sort of notes do therapists make and how is attendance connected to it.

In this article I will be focusing on the second category, that being effectivity and her component sub-topics what is success in therapy and how do psychotherapist recognize it.

3.1 What is positive change in psychotherapy?

At first I was interested in what do probands understand under the term successful therapy. Thematically it is sort of a pre-level to the next chapter, which addresses how do therapists check or can check this change, which is one of the essential issues associated with psychotherapy.

To begin with, we can say that the answers to this question were rather hesitant. For probands, it was hard to grasp the question and they helped themselves by copying it in the answers. However, overall it has been shown that therapists have a rather clear idea about positive change in psychotherapy. They use sort of a helping tool - a frame of reference, to which they regularly implant the client and evaluate his change through it. This frame of reference is the clients requisition itself. The positive change is often for them whether the client achieves what he resolved on the initial meeting. (From this angle it is not something fixed, what would be common to all people, some norm of happiness, calmness, serenity and peace, but a relative point of getting near to something that is set by the client himself.) (Rogers & Dymond, 1954)

Only a small group of the therapists admitted, that they do think about this question themselves time to time. But in such answers it was not just a simple reference to the admission, but a more sophisticated concept.

The probands admissions also shown a affiliation towards their therapeutic training.¹ Some answers strongly correlated with how would they be described by the member of this practice in general.

In the next interview I have been interested in whether the affiliation with a certain therapeutic practice has any effect on how the probands imagine the positive changes in psychotherapy. And it has been shown, that if the probands did not avoid the question by referencing the clients requisitions but instead they talked more, then the inter-practice difference have been shown. The most obvious examples are shown here.

The Gestalt therapy does not search for causes nor does it search the finale destiny of humans, but focuses on topicality. The admission of the proband, that the success of the therapy is that the client does not need help and he is capable to move in his own current life without someone else's help is the moment when we can see the the temporality of the answers indicates on the present and is focuses on the experiences of the client. The therapist did not say, that the positive change is analyzed childhood, behavior by self nor self-alooofness, but did focus on the clients "here and now" and his "structure". That's why it seems to me, that his answer is typical of this type of practice.

Another example can the psychotherapy of the systemic approach. This system perceives humans as a complex system and focuses on all the relations included in him. This system perceives the whole as parts, which persist in permanent setting between each other. Psychotherapy derived from this practice stated, that the important moment of successful therapy is when the client: Exits the cycle and starts to actively make sub-steps on his own. "That is the foundation, because the client sort of works in his own environment and that change somewhat deals with it." They also stated, that it's a long-term and difficult process, when the person has somehow gain distance and actively co-operate on sub-steps. The activity of the individual and the long-term therapy correlates with the settings of this therapeutic practice, when the individual perceived as an expert on himself gradually defines himself against his surroundings and systematically releases himself from it. In my opinion, in her admission the author relies on her perceiving of the human as a system of relations, where the dis-functionality of this system is described as behavior cycled without the possibility of self-distancing. Her statement about cycles then describes the path of a man - whole, which within its long-term settings has the be rebuild, so it's not cycled. Even here we can see a hint of an affiliation towards a particular therapeutic group.

Another example, when the therapist came close to the typical setting of his education in his answers has daseianalysis. The proband coming from the training stated, that change in psychotherapy starts when new horizons open for the client and when he has a more mature attitude towards life.

Daseianalyses works with the restoration of human freedom and accountability. It tried to make the client authentic towards his surrounding and even to himself and so he is self-actualized, self-improved and within certain means even know himself better. The statement of therapist: "He just starts to think about things, about which we talk a bit differently or he realizes something and is just more mature" is just different then for example the answer of the CBT therapist, which in his answer to this question focused only the description of outer behavior patterns. The answer of the dasseianylst is more inner, it highlights not that the therapist perceives the change through insight or understanding of the life of the client, which correlates with setting of the training. That, which we could perceive as change is then relative. For every proband a shift towards change means a shift to something else. For one it is the visible removal of symptoms, for another it's something much less visible.

¹ Therapeutic training is a process, in which a layman is turned into psychotherapist. Usually it encompasses a theoretical, a supervisor and self-experience part.

The difference between these probands and the proband from the CBT, which focused on describing the outer behavioral patterns, made me think about, that the answers to this questions were such that the probands either described the outer behavior of the client or answer that they only described perceptions of the client. Because this chapter is only an already noted pre-step to the next sub-chapter - means of checking the successibility, for an easy overview, I'm stating an account of the answers.

Outer - view-able or obvious signs: The client is not coming back to therapy, lays off the medication, is more relaxed and calmer, start to mention he feels better (very frequent), reports that his psychosomatic issues faded or when the therapist observes a objective change in behavior.

Inner changes - I am calling these "changes in experience", which cannot be quantified, but refer to a certain insight of the therapist: the client starts to be guided by himself, he is more integral, can voice his needs in therapy, the client feels more meaningfulness in life, takes on problems in a different way - escapes the cycle, start to have an insight on his behavior, the client "touches" things that were problematic for him, the client does not need to lean on someone anymore.

It was very surprising, that the probands don't philosophize about what a shift in psychotherapy is. It seems like that do not really have objection to the process. Only once I met with a more deeper reflection on this topic. Of course, this can be accounted to the unexpectedness and the severity of the questions and the atmosphere within the interviews, which was often a bit nervous and also the lack of time.

In my research, it was this very specific proband, which is in practice for over 50 years and when it comes to questions about research, he is usually in opposition to other probands. Important for this chapter is that the proband has mentioned to me, that he isn't really sure, whether he even helps people, so he helps as best as he can.

This proband states, that it is very difficult to even grasp the whole sense of the requisition. And he feels, that the therapist only makes up notions about what the client needs, but that they are only visions and not objective facts. In practice it looks so, that the therapist consciously moves the client in a certain direction, the one the therapist wants himself - but doesn't have enough data to be sure it's the right one and never will have.

About this openness of choice, in the end he stated, that this how to move the client and where is sort of senseless to subject it to a deeper examination, because in the real process, there is not enough time. He stated, that the clients come "one after another" and if he should so deeply think every time, he would have to close his practice.

We can see a obviously different approach, the most probands, which I have asked, different is mainly dubiety about over accuracy of intervention. Most probands felt threatened by the question itself let alone to relativize their successes in a broader spectrum. Very interesting was, how one proband stated, which from unknown reasons see the whole domain differently. Even more interesting is that this dividing line between this therapist and others will be obvious even in the next chapter, which closely follows this chapter.

3.2 How do therapist find out and confirm that the therapy is successful

In the previous text I talked about what therapist picture as successful therapy. The answers which the therapist stated were not very much measurable and that is why in the next questions I was interested whether they can somehow check the success of the therapy. The answers can be divided into three groups.

The first group of the therapist does not check in any way. They rely on "clinical impressions" or "intuition" as they say. (This group is the most numerous)

The second group uses experiments and scaling. (Less numerous)

And the third group - which included only one member, who stated, that all subjective impressions need to be checked. He uses a MDZT - A multidimensional draw test, which is not widespread by us, but it excels in its uniqueness, because the client can not manipulate with it.

This proband, mentioned in the previous chapter, opposed to other testifying probands, thinks that even through scaling, the therapist can be manipulated and the real condition of the client does not have to be properly diagnosed. The client can, in the words of this proband, demand a prolonging of his therapy or to punish his therapist with his manipulation. Whereas "MDZT is impenetrable - you just draw pictures - whereas when you are scaling and you should decide whether your symptoms are low, medium or strong, you will try to give the pluses bigger in the start or there are such, which want to punish their therapist, because the therapist does not work with them in such a way as they want, or on purpose, when you give him such an assessment, he will on purpose select that he took a turn for the worse" (Hypnosis and autogenous training, 50 year, men)

Of course this therapist does not work only with this one test, but always uses it with other methods, because - by his words - it's "non-transparency" makes it irreplaceable in practice. You could clearly hear his enthusiasm for this test he works with his whole life. During the interview, I even learned that he met with the author of the test René Bloch in person. In line with, how eruditely he spoke about the possible manipulation between the whole therapeutic session and the importance of independent feedback, I did expect that in the books dedicated to psycho-diagnostic of adults will be more space dedicated to this test, but I did not learn any of that. It is then possible, that this proband, on the base of his own history linked to this test, attaches for value to it, then it really has.

This therapist also stated, that he is used to sit down once a year and count his success rate in this way - he make an evaluation: how many patients he had, how long the therapy lasted, how many patients got better, how many worse. This also is an unique behavior pattern, which I did not encounter by the other therapists.

The second group of probands, which uses experiments and scaling counts three members of twelve (Family therapy and SUR, 36 years, woman, Systemic practices, 39 years man and CBT, 6 years man) While only one therapist experiments and he is from the CBT practices. Therapist of this group stated, in which they intersected with the first group, that they value the clients opinion. However, they primarily prefer some sort of anchoring of the client on a scale, so it is clearly visible to see, what way is the therapy heading.

After closer investigation whether scales are a sufficient source of information of the success of the therapy for the therapists, this group, except the CBT proband, started to change their opinions and say that they value the opinion of the client primarily. That the scales are only supporting. It seems, that the probands themselves were surprised by this question and have themselves thought about the fact that scaling is not anything else the a statement by the client during the questioning. When I asked more closely about the scale the second therapist, he converted the question else where and answered: it depends on "the client". That we will talk about the change, will describe it and maybe even on the scale. Scale figured he as a certain means of evaluation for determining change, but in the end it shows, that this group of probands, same as the following group, only links the clients opinion.

First group hold a completely opposite stance then the probands from the third group, since they believe their clients, that they are saying exactly, what they really feel. And they do not really think about whether they lie, since it's not really important for them, since they do not have a reason to suspect. They admit then when the client seems very different then what he says, they will try to confront him about it, otherwise, they trust exclusively the clients opinion and their intuition.

An interesting notion, that can be applied probably all probands in connection with research stated a therapist (Systemic practice, preparation for attestation, woman) And it is, that she does not think, that the whole change can be always quantified objectively and scientifically.: She herself has stated, that the change on her clients can be seen by "clinical impression". Which is a combination of intuition, experience and guesswork. And second, based on that it is not easy for the client at the moment. That he is evidently heading down a work that is sort of right for him. What are these records stays unknown - if we examined it further, we would get back to intuition.

I have met with an aversion towards research in all cases, except for the first group and the CBT proband in the second group. Sometimes the probands even apologized, that they are not ideal probands for my work, since they do not care about research. (as shown in the chapter about qualitative and quantitative research) Some of the probands been irritated only the notion itself.

For example, the Gestalt therapist, which was irritated and started talking about the disadvantages of research in general. As most of the probands, he came to the fact, that he gave research to opposition to practice. Research seems to artificial to probands, too much away from reality and blind to what can and will happen in practice. Probands acknowledge its importance, but in a different field.

In general, it can be said, that therapists approach the possibility that the client is lying very uncritically and they rely on their intuition. Even though they have been a little surprised by this question and felt vulnerable, they did not feel the need to revise their opinion and sovereignly stood by it. When I asked them, whether they check up these sources in anyway, all, except the C

CBT therapist and the proband who uses the MDZT test, answered no.

Other two probands stated, that nobody lies about their problems, specially if they are paying for it. And they themselves assessed their success rate based on whether they are capable of giving the client space to calm down and state his issues. Another probands pointed out, the the therapist has to feel with intuition, when there comes a client which he knows well.

It worth to mention an objection of a proband to scientific assessment of the therapy effectivity. He stated, that any sort of numerical calculation as in contrary what we can say about the human soul, that the inability of articulate intuition fully correlates with how you can stand towards improvement.

From this chapter it is clear, the the majority of therapists does not check their results at all in practice and relies of signals they they themselves appointed trustworthy. Withing a single group, the results were very similar, in total very different. If we take the MDZT test proband as one pole and the whole group as the second pole - specially psycho-dynamically oriented probands. As a certain middle we can see the systematically oriented therapists and CBT therapists. I have to admit, I have been surprised that the therapist do not really think more closely about checking their clinical impressions and only take into consideration what they feel is most trustworthy at the moment. In my opinion, this may be caused by the fact, that they do not really even think about what is success in, since the proband who did think about what success is, thought about the fact that there is manipulation in the process and has a need to check his clinical impression with an "impenetrable" test. And therapist who do not think about this and do see a problem neither any complications - rely on the clients opinion.

4. DISSCUSION AND CONCLUSION

It has been shown, that most therapists fight a sense of meaninglessness about how they imagine the current quantitative research. They feel threatened by the fact, that they should accept the way how this research quantifies the world by them accessible date as their own. They think, that within grasping the phenomenons, which should be researched by research,

depreciation occurs and any following interpretation can be false and misleading. Consequently, the therapist have a disgust to follow or be inspired by these results.

They themselves did not state, how this research should look and how certain phenomenons should be researched and quantified. On one side this can be caused by the fact that they do not have awareness about what ways and tools can be used by modern science and secondly by the fact that some therapists are not interested to do something like this in the future and that it is inherently impossible and not useful.

With this another problematic part of the relation of psychotherapists to research in related and that is that psychotherapists are insufficiently educating themselves and thus do not have the chance to get to new and quality research. Their ideas about current trends in research and its current state are incomplete and old. It seems, that they are unnecessarily skeptical and distrusting.

Most of the probands stated, that if they had a chance to participate with their clients in a research study, they would try it and have their therapy supported by research. In general, they do not have disgust with research itself.

The question remains, whether the very best research would satisfy them. In regards to checking the quality of their work, most therapists talked about intuition and sometimes almost about "mystical" experiences, which do naturally come with their therapy. And to research the "soul" full of such mystical experiences can be a problem. If someone thinks it is inadequate to scientifically research the soul, nothing will be done with that, even with the very best experiment design.

Another source of this incredulity stemmed from the knowledge of problems connected to research. Therapist remember the guinea-pig effect, spontaneous remission and other. The big question of this research remains, whether the reluctance to check your own therapeutic efforts is related to distrust to research in general or whether it is only a rock solid conviction, that the "soul" cannot be scientifically researched. One of the question in the interview was, that I outlined the current research method and asked whether they would want to participate in it. Usually the therapists only hardened and said no. The CBT therapist even called the second group of therapists, which want to have their efforts scientifically checked, "stupid". He said they are only afraid, that it would only be shown, that nothing is happening. The research also shows, that psychotherapist are good observers. They are very good at mentioning external behavior (how a person looks, what he says...). They are using one of the main scientific method, but they are relying on their own memory, they lack a systematic method of recording data. They themselves are such tools, but they do not present the data anywhere outside.

The discussion should not lack a reflection, that currently done and presented research is incomprehensible for therapists. The researchers should think about how to open up "science" to people which are not in research. Probands acknowledged issues with understanding quantitative studies and their themes. In my opinion, the reluctance to scientifically check the effectivity of your own therapy is related to this issue. Many interesting data for research is lost in the fact that psychotherapist solve their doubts individually in training an supervision. "Science" is opposing "Practice".

This research, which has been done the second half of the last year has an objective deficiency in the fact, that the advocates from the second group, which are naturally and gladly interested in research, are very few. It is caused, this objectively, there are less of them. The sample is then not saturated and I can hardly make assumptions based on two probands - the situation is then not mapped. If I had more probands from this group, I would certainly focus on what made them the advocates for the "second group" and why do they have a need to check up their assumptions.

Literature

1. Kuhnlein, I. (1999). Psychotherapy as a process of transformation: Analysis of posttherapeutic autobiographic narrations. *Psychotherapy research*, 9 (3), 274-288.
2. Llewelyn, S. P. (1988). Psychological therapy as viewed by clients and therapists. *British Journal of Clinical Psychology*, 27, 223 – 237.
3. Rogers, C.R.& Dymond, R.F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago: University of Chicago Press.
4. Smith, M.L., Glass, G.V., & Miller, T.I. (1980). *The benefits of psychotherapy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
5. Wampold, B.E. (2001). *The great psychotherapy debate: models, methods, and findings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Contact

Mgr. Eliška Švecová

Charles University, Faculty of Humanities, Department for the Applied Ethics

U Kříže 8, 158 00 Praha 5 - Jinonice

Czech Republic

elijda@seznam.cz

776 26 13 13

ISBN 978-80-87952-19-1

Vol. VII., 2017

ETTN 085-17-89-05-7

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.

