



Sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2015

PŘÍNOSY, VÝZVY, OČEKÁVÁNÍ

ročník V.

23. – 27. listopadu 2015

Hradec Králové, Česká republika

EPF

Konference byla pořádána pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (č.j. 32459/2011-30).

Honorary Patronage: Ministry of Education, Youth and Sports, The Czech Republic (no. 32459/2011-30)

Odborné sekce konference | Conference Sessions:

Česko-slovenská pedagogika | Czech-Slovak needs of Education
Pedagogika v 21. století | Pedagogy of 21st Century
Psychologicko-pedagogické souvislosti | Psychology and Pedagogy
Historická sekce vzdělávání a psychologie | History of Psychology and Pedagogy
Potřeby a výzvy dneška | Nowadays needs and challenges

Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2015
Magnanimitas, Hradec Králové, 2015

ISBN 978-80-87952-11-5

Upozornění | Warning:

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661527

European Textbook Track Number (ETTN): 085-15-77-12-9

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/>)





Proceedings of the
International Scientific Conference on

EUROPEAN PEDAGOGY FORUM 2015
BENEFITS, CHALLENGES, EXPECTANCES

vol. V.

November 23 – 27, 2015

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

Obsah | Table of Contents

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA | CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

DETI PŘEDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH HODNOTY <i>Ivan Čavojský</i>	9
VÝUKA FRANCOUZSKÉHO JAZYKA Z POHLEDU UČITELE A ŽÁKA: VÝSLEDKY VÝZKUMU NA ŠKOLÁCH V HRADCI KRÁLOVÉ <i>Kateřina Boukalová, Anna Třesohlavá, Zuzana Polívková</i>	14

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ | PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

PRIMÁRNÍ PREVENCE A ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ <i>Josef Smejkal</i>	25
PODSTATA A TŘÍDĚNÍ SPOJEK V ČESKÉ ODBORNÉ LITERATUŘE <i>Jana Martáková Styblíková</i>	32
K VYBRANÝM PARAMETRŮM ROZVOJE LEXIKÁLNÍ ROVINY PROSTŘEDNICTVÍM METODY JEVIŠTNÍHO TVARU <i>Marie Boccou Kestřánková</i>	36
DIDAKTICKÉ DIMENZIE MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV INTERFERENCIE MEDZI SLOVENSKÝM JAZYKOM A LITERATÚROU A HUDOBNOU VÝCHOVOU <i>Lenka Szentesiová</i>	46
MOTIVACE KE STUDIU CIZÍHO JAZYKA A VÝUKA ANGLIČTINY PRO SPECIFICKÉ ÚČELY V TERCIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ <i>Ladislava Knihová, Štěpánka Hronová</i>	55
AKTUÁLNE PROBLÉMY SPREVÁDZAJÚCE ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV POČAS ADAPTÁCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ <i>Miriama Hrubá</i>	65
DETSKÁ KRESBA AKO SPÔSOB SKÚMANIA VYVÁRAJÚCEJ SA GRAMOTNOSTI <i>Mária Belešová</i>	73
POSTOJE ČESKÝCH UČITELŮ BIOLOGIE K VÝUCE EVOLUCE ČLOVĚKA <i>Radka Marta Dvořáková, Martin Hůla</i>	82

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

PEER GROUP REJECTION AND CHILDEN'S SCHOOL SITUATION <i>Anna Gawel</i>	90
PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŽIVOTA OSOB S DIAGNÓZOU CYSTICKÁ FIBRÓZA – DOPAD DO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A DALŠÍCH FOREM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ <i>Jan Chrástina, Lucie Směkalová, Jaromír Maštalíř, Petr Snopek</i>	97
SELECTED FACTORS WHICH DECREASE THE QUALITY OF LIFE OF MENTOR TEACHERS IN SLOVAKIA <i>Barbora Břešňová, Viktória Pančíková</i>	109
REFLEXIA ZAČÍNÁJÚCEHO UČITEĽA NA UVÁDZAJÚCEHO UČITEĽA V MATERSKEJ ŠKOLE <i>Eva Csandová</i>	119

GENDER DIFFERENCES IN MOTIVATIONS FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER <i>Robert Tomšík</i>	130
THE SELF-ESTEEM AS A KEY ASPECT OF THE SELF THE SELF AN OBJECT OF THE REFLECTION AND PERSONAL IDENTITY <i>Mariana Račková, Renáta Tkáčová</i>	138
NAZWY DEMINUTYWNE W MOWIE DZIECI Z GŁĘBOKIMI USZKODZENIAMI SŁUCHU <i>Ewa Muzyka-Furtak</i>	147
SELF-EFFICACY UČITEĽA V REFLEXII VÝSLEDKOV EMPÍRIE <i>Veronika Nikodemová</i>	157
ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI NARRACYJNYCH U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM. MODELE ĆWICZEŃ <i>Aneta Domagala</i>	167
THE IMAGE OF TEACHERS IN POLISH TV-SERIES ON THE ANALYSIS OF: "THE RANCH", "ON WSPÓLNA STREET", "THE BIG PAUSE" <i>Anna Michniuk</i>	177
DRAWING EXPRESSION USED AS A TOOL FOR UNDERSTANDING ADOLESCENTS WITH CONDUCT DISORDER <i>Marie Bajnarová</i>	184
CESTA K SEBEPOZNÁNÍ: ALTERNATIVNÍ VÝTVARNÉ PROSTŘEDKY JAKO RESOCIALIZAČNÍ METODA U DĚTÍ S PROBLÉMOVÝM ČI PORUCHOVÝM CHOVÁNÍM <i>Michaela Matějková</i>	191
SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A PROJEVY ŽÁKŮ NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU INKLUZIVNÍ EDUKACE <i>Eva Lörinczová</i>	196
UČEBNÁ MOTIVÁCIA ŽIAKOV AKO PROSTRIEDOK ZVÝŠENIA EFEKTIVITY UČENIA <i>Alžbeta Lobotková</i>	205
COMPARING RELIABILITY AND VALIDITY OF SOME TESTS WITH CLASSIC AND IMAGE MODEL OF ASSESSEMENT RHYTHMIC ABILITY <i>Magdalena Damjanovska, Serjoza Gontarev, Agim Rhedzepi, Giurka Gantcheva</i>	212
RETROSPEKTYWNA OCENA POSTAW RODZICIELSKICH POSTRZEGANYCH PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH A PREFEROWANE PRZEZ NICH WARTOŚCI W PRACY <i>Anna Wolpiuk-Ochocińska</i>	217
POZIOM UCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ U STUDIUJĄCYCH MĘŻCZYZN I KOBIET W POLSCE <i>Ewa Dziurzyńska, Anna Englert-Bator</i>	227
SPORTS AND MEDIA ARE COMPLEMENTING OR BIASING EACH OTHER? <i>Danica Pirsł, Tea Pirsł, Nebojsa Andjelkovic</i>	236
HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY	
ZALOŽENIE ČESKOSLOVENSKEHO GYMNAZIA V TOPOEČANOC V ROKU 1936 <i>Adriana Kičková</i>	244
EDUKAČNÁ A RELIGIÓZNA FUNKCIA TZV. MORALISTICKEJ PRÓZY 19. STOROČIA NA PODKLADE DIELA LITERÁRNEHO AUTORA A PEDAGÓGA ONDREJA CABANA (1813-1860) <i>Peter Caban</i>	252

VÝVOJ PROFESE „VZDĚLAVATELÉ BUDOUCÍCH UČITELŮ“ V LETECH 1918 – 1945 <i>Margareta Garabiková Pártlová</i>	262
---	-----

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA | NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

MAGICKÝ SVET V NOVODOBÝCH FANTASY KNIHÁCH A ICH VPLYV NA DETSKÉHO ČITATEĽA 21. STOROČIA <i>Ján Vido</i>	273
INKLUZE Z PRAKTICKÉHO POHLEDU ŘEDITELŮ ČESKÝCH REGIONÁLNÍCH ŠKOL <i>Helena Vomáčková</i>	283
THE CROSS-CUTTING TOPICS IN ETHICAL EDUCATION <i>Barbora Baďurová</i>	290
SYSTÉMOVÉ DETERMINANTY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMĚŘENÍ V ČR <i>Tomislav Potocký</i>	300
NADČASOVÁ HODNOTOVÁ VÝZVA TRANSKULTÚRNEHO ARCINARATÍVU <i>Mariana Čechová, Lubomír Plesník</i>	310
ÚVODNÁ SONDA DO EXISTENCIÁLNEJ SEMIOTIKY NEHYBNOSTI <i>Petra Baďová</i>	320
THE NEED FOR TRAINING TEACHERS TO WORK WITH DIFFICULT STUDENTS IN CHALLENGING SITUATIONS <i>Malgorzata Bereźnicka</i>	329
VŠEOBECNOST A ODBORNOST JAKO KONCEPČNÍ OTÁZKA VZDĚLÁVÁNÍ <i>Jaroslav Lindr</i>	339
ACTUAL ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION QUALITY ASSESSMENT'S INSTRUMENTATION <i>Cherepanova Olga Aleksandrovna, Shkol'nikova Marina Yur'evna</i>	347
INTER GENERATIONAL SECOND LANGUAGE ATTRITION WITHIN UNIVERSITY STUDENTS- CASE STUDY <i>Sylwia Stachurska</i>	351
ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ <i>Petr Adamus</i>	361
ZÁKLADNÍ ŠKOLA S DOMINANTNÍM ZASTOUPENÍM ŽÁKŮ Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ <i>Martin Kaleja</i>	375
ZÁKLADNÍ ŠKOLA HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ <i>Eva Zezulková</i>	384
BOREUT A BURNOUT SYNDRÓM V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI O SEBA <i>Soňa Lovašová, Ina Jungová</i>	393
SÉMANTICKÉ A STRUKTURÁLNÍ UKOTVENÍ ČÍSLA V ŽÁKOVSKÝCH ŘEŠENÍCH SLOVNÍ ÚLOHY <i>Renáta Zemanová, Elizabeth Dostálová, Beáta Joseiková</i>	403
MALIARSKA TECHNIKA SUMINAGASHI A JEJ OBMENY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ S UŽŠÍM ZAMERANÍM NA VÝTVARNOTVORIVÚ KOMUNIKÁCIU <i>Veronika Weberová</i>	410

FRANCOUZŠTINA PRO HOSPODÁŘSKOU A ADMINISTRATIVNÍ ČINNOST: ODBORNÁ SLOVNÍ ZÁSoba A MOŽNOSTI ELEARNINGU <i>Petra Suquet</i>	420
VYUŽITIE MODELOVANIA PROCESOV VO VÝUKE ERP SYSTÉMOV <i>Iveta Ondrášová, Jana Filanová</i>	429
PRÍNOSY SERVICE-LEARNING V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV/PRACOVNÍČOK <i>Lucia Gregová</i>	438
EKOLOGICKÁ ETIKA AKO INTERDISCIPLINÁRNY DISKURZ, EDUKAČNÝ PROJEKT, AJ PRAKTICKÉ MAJSTROVSTVO <i>Andrea Klimková</i>	446

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA
CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

EPF

DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH HODNOTY

PRESCHOOLERS AND THEIR VALUES

Ivan Čavojský

Abstrakt

Pojem hodnota. Čo tento pojem vôbec znamená? Pojem hodnota môže mať rôzny význam. Hodnota môže byť niečo ako priorita, ktorá poháňa ľudské úsilie samotného človeka. Každý z nás má hodnotový rebríček, ktorý sa počas života pokúša naplniť, ale takisto sa mu počas života môže zmeniť. Rebríček hodnôt sa u mnohých začína v rodine a pokračuje priateľstvom, prácou, zdravým a peniazmi. Určite aj deti predškolského veku majú svoje hodnoty. U detí predškolského veku tieto hodnoty síce nie sú ako u dospelých, sú to hodnoty, ktoré musíme poznať a nedávať ich bokom.

Kľúčové slová: deti, predškolský vek, hodnota

Abstract

The concept of value. What does the concept even mean? Concept value may be different. It can be something as a priority that drives human effort man himself. Each of us has a scale of values which aims to achieve during life, but also he can change throughout life. Ranking values are in many family begins and continues friendship, work, health and money. Certainly the preschool children have their value. For preschool children these values, while not as in adults, are the values that we know and not to put them aside.

Key words: children, preschool age, value

Teoretické východiská

V dnešnej dobe je veľmi dôležité ako budeme vychovávať svoje deti. Výchova detí predškolského veku je veľmi dôležitá, nakoľko potom si deti osvoja hodnoty a takisto, ak sa rodičia starajú o svoje deti, tak potom najviac tieto hodnoty rodičov vplývajú aj na tvorbu hodnôt dieťaťa. Skôr ako začneme riešiť otázku hodnôt detí predškolského veku, je potrebné, aby sme si vymedzili základné pojmy týkajúce sa príspevku.

1 Hodnota

Pojem hodnota má veľký zmysel a je jeden z najpoužívanějších termínov súčasnosti. Je veľmi dôležité, aby nielen rodičia, ale aj pedagogickí zamestnanci poznali hodnotovú orientáciu detí predškolského veku. „Vo všeobecnosti je hodnota odvodená z gréckeho slova *timé*, čo znamená cena, hodnota, odmena, pocta alebo *axiôn*, *axis*, čo znamená os a z latinského slova *valor*, pričom sa prvotne používala na označenie výmeny materiálnych vecí, ich cenovej hodnoty. Preto veda, ktorá sa zaoberá pôvodom, povahou, definovaním, systémom a hierarchizáciou hodnôt a taktiež vzájomnými vzťahmi a pomerom ku kultúrnym a spoločenským faktorom sa nazýva *axiológia*, alebo taktiež *timológia*.“ (Rejt, 2013, s. 30).

V psychológii pojem hodnota Hartl, Hartlová (2010) definujú ako objektívnu veličinu zistenú napr. meraním alebo subjektívne cena, ktorú človek prisudzuje určitému objektu, situácii, udalosti alebo činnosti v spojitosti s uspokojovaním svojich potrieb a záujmov. Individuálne hodnoty odrážajú a zobrazujú kultúru spoločnosti.

V sociológii definuje Jandourek (2010) hodnotu ako morálnu kategóriu, určujúcu normy správania určité meradlo pre rozhodovanie a konanie, pretože v rôznych situáciách vytvára kritéria pre posúdenie správnosti počínov.

V krátkosti sme si vymedzili pojem hodnota. V nasledujúcej kapitole si vymedzíme kategórie hodnôt, ktoré sú takisto veľmi dôležité.

2 Kategórie hodnôt

Bolo ustanovených niekoľko kategórii hodnotových okruhov. Naništová (2013) uvádza, ako sa kategórie veľmi úzko týkajú jednotlivých osobností a to podľa toho, ako sú ľuďmi ponímané z hľadiska kritéria individuálneho významu:

- ak ľudia túžia po hodnotách preto, aby dosiahli každodenný cieľ, ide o hodnoty sprostredkujúce, ktoré prinášajú určitý materiálny výsledok, v zmysle úžitku, zisku;
- druhá kategória, je kategória teoretických hodnôt, tzv. hodnôt intenzívnych, nie je prostriedkom iných vonkajších cieľov ale tieto hodnoty sú žiadané pre svoje vlastnosti napr. účinnosť, dôkladnosť, vitalita;
- tretia kategória, každý systém hodnôt má však hodnotu absolútnu, ktorá je dosiahnutá v dôsledku získania hodnôt, ktoré sú podriadené.
- Syřište (2005) poukazuje na tri problémy spojené so sprostredkovaním hodnôt školou:
- hodnoty prezentované školou by nemali byť hodnotami len určitej sociálnej alebo kultúrnej skupiny. Pokiaľ chce žiť človek v inej krajine, musí sa jej prispôbiť a adaptáciou naň bude musieť prijať aspoň časť hodnôt, ktoré sú spojené s týmto prostredím. Adaptáciu by mu mohla uľahčiť univerzalizácia hodnôt.
- hodnoty prezentované školou by mali byť univerzálne. Tradične hodnoty sú v školskej výchove prítomné prostredníctvom učiteľa. Predpokladať budúce situácie a hodnoty s nimi spojené je náročné. Môžeme však poukázať na odlišné hodnoty v iných kultúrach, čo by mohlo byť východiskové. Do akej miery má byť škola bezhodnotová, a do akej miery sa môže zamerať na momentálny stav alebo kolísať podľa aktuálnych hodnôt? Dovolíme si tvrdiť, že škola nemôže byť bezhodnotová už len z toho hľadiska, že v nej učia ľudia, ktorí majú svoje vlastné hodnoty a nemôžu ich nechať doma a za dverami školy. Ak by sa škola vzdala vychovávania, znamenalo by to, že sa prispôbila spoločnosti zameranej na ekonomický výkon, znamenalo by to tiež zrušenie tradície, ktorú škola vždy mala.
- Vymedzili sme si pojem hodnota a vymedzili sme si kategórie hodnôt, tak je dôležité upriamiť pozornosť aj na pojem predprimárne vzdelávanie, nakoľko sa takisto tento pojem týka príspevku. V nasledujúcej kapitole si vymedzíme predprimárne vzdelávanie, resp. predprimárne obdobie detí.

3 Predprimárne vzdelávanie

V predprimárnom období sa rozvíjajú u dieťaťa i sociálne city. Podľa Drlíkovej, (1992) tu prevláda silná potreba dieťaťa po spoločenskom styku s dospelými i vrstovníkmi. Väčšmi však prevláda láska k rodičom. Vzrastá pre dieťa rola otca a dieťa potrebuje, aby ho mal dospelý rád. Drlíková (1992) ďalej uvádza, ako nedostatok pozitívnych citových vzťahov medzi dieťaťom a dospelým vedie k citovej frustrácii a pri dlhodobom nedostatku dochádza k citovej deprivácii.

Čo sa týka kamarátskych vzťahov, Říčan (2006) opisuje ako kamarátstva v tomto veku trvajú krátko. Znamenajú však užitočnú skúsenosť, preto ju podporujeme, ako len môžeme, zvlášť u jedináčika. Niektoré deti však ani krátke kamarátstva nenaviažu. Môžu prejsť materskou školou, kedy síce majú skúsenosť s deťmi vo väčšom kolektíve, ale nezblížia sa. Väčšinou tieto deti túžia po bližšom vzťahu, o citovej vzájomnosti. Táto situácia môže byť pre dieťa v budúcnosti veľmi nebezpečná. „*Dieťa sa prichádza do materskej školy hrať. Z jeho pohľadu*

je to výlučne hra ktorou si vyplňa scénu a scenár svojho detstva. Hra je hlavná a formatívna aktivita detstva. Hru z pohľadu pedagogiky a didaktiky materskej školy je potrebné chápať v zmysle HRA = POZNÁVANIE = REPRODUKOVANIE = UČENIE SA = TVORBA atď.“ (Knapíková, Kostrub, Miňová, 2002).

Štátny vzdelávací program (ďalej ŠVP) vymedzuje materskú školu ako výchovno - vzdelávaciu inštitúciu, ktorá sa líši od rodiny tým, že môže okrem iného naplniť a nasýtiť túžbu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi. Materská škola rozvíja osobnostný rozvoj detí v perceptuálno - motorickej oblasti, kognitívnej oblasti, sociálno-emocionálnej oblasti, rozvíjajú sa schopnosti a zručnosti a utvárajú predpoklady na ďalšie vzdelávanie. „*Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptuálnomotorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.*“ (Štátny vzdelávací program, 2008)

Príchod dieťaťa na svet odjakživa vyvoláva množstvo praktických aj teoretických otázok. Jedna z nich je vymedzenie pojmu „Dieťa“ a jeho podstatných znakov. Súčasnú definíciu dieťaťa stanovuje *Dohovor o právach dieťaťa*, ktorý je platný od roku 1990:

„Dieťaťom sa rozumie ľudská bytosť mladšia ako 18 rokov, pokiaľ plnoletosť nie je zákonom stanovená skorej.“

Detstvo je dobou, v ktorej sa odohrávajú zásadné zmeny vo vývoji jedinca, pričom najintenzívnejší rast a vývoj prebieha v predškolskom období. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Dieťa sa v predškolskom veku veľmi rýchlo rozvíja v telesnej, poznávacej, citovej, motivačnej oblasti a oblasti sebauvedomovania. Dieťa sa postupne uvoľňuje zo zväzku rodiny a viac sa zúčastňuje hier s vrstovníkmi. Predškolský vek je významný aj z hľadiska morálneho vývinu dieťaťa.

Predprimárne vzdelávanie predstavuje stupeň vzdelávania, na ktorý sa prijímajú deti od troch do šiestich rokov. Uprednostnené bývajú deti, ktoré dovŕšili piaty rok veku, deti s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a deti s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Uskutočňuje sa nasledujúcimi formami:

- formou celodenného niekoľkoročného predškolského vzdelávania;
- formou samostatných tried pre deti, ktoré majú v ďalšom roku plniť povinnú školskú dochádzku;
- formou samostatných tried pre deti, ktoré majú v ďalšom roku plniť povinnú školskú dochádzku s účasťou zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní;
- formou poldenného zaškolenia v rozsahu štyroch až piatich hodín denne;
- formou individuálneho predškolského vzdelávania. (Štátny vzdelávací program, 2008)

V predchádzajúcej kapitole sme si vymedzili pojem predprimárne vzdelávanie a v nasledujúcej kapitole je potrebné uviesť aj didaktické a organizačné formy predprimárneho vzdelávania.

4 Didaktika a organizačné formy

Didaktikou predprimárneho vzdelávania označujeme výchovno-vzdelávacie postupy a tendencie súčasného poňatia predprimárneho vzdelávania, ktoré majú základ v rozvíjaní osobnosti u každého dieťaťa, v možnostiach jeho maximálneho rozvoja dispozícií vrodenej, jeho aktívneho uplatnenia a osvojenia si sociálnych schopností vhodných v spoľžití v detskej skupine. Predprimárne vzdelávanie v rámci Slovenskej sústavy je najčastejšie realizované v materských školách a prispôsobuje sa vývojovým kognitívnym, fyziologickým, emocionálnym a sociálnym potrebám detí v predškolskom veku a musí zohľadniť vývojové špecifiká a rešpektovať ich. Vzdelávacie pôsobenie učiteľky v materskej škole by malo vychádzať z pedagogickej diagnostiky dieťaťa, pričom tá učiteľke poskytuje informácie o

individuálnych potrebách dieťaťa a jeho záujmoch, o jeho aktuálnom stave rozvoja v rôznych oblastiach vývoja.

Organizačné formy výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole:

a) Podľa zúčastnených sa na výchovno-vzdelávacom procese spolu s učiteľom:

- Individuálne (jedno dieťa – jeden učiteľ);
- Hromadné (jeden učiteľ – viacej detí);
- Zmiešané (kombinácia individuálnych a zmiešaných).

b) Miesta realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu:

- Školské (v triede, na dvore atď.);
- Mimoškolské (exkurzia, vychádzka, atď.).

c) Stupňa samostatnosti práce detí vo výchovno-vzdelávacom procese, tzv. sociálne formy

- Individuálna práca detí;
- Frontálna práca detí;
- Skupinová práca detí.

5 Záver – hodnoty detí predprimárneho vzdelávania

Na záver by sme mohli navrhnúť niektoré hodnoty detí predškolského veku, ktoré si myslíme, že by mohli byť v tomto období detí. Príklady hodnôt u detí predškolského veku:

Hodnota rodiny – (napr. hra s bábikou: „Neplač, som tu. Som tvoja mama, nikdy ťa neopustím“)

Hodnota disciplíny – (napr. upozorňovanie každého, kto neposlúchol pani učiteľku: „Postav sa!“ „Nevyrušuj!“ „Pssst.“)

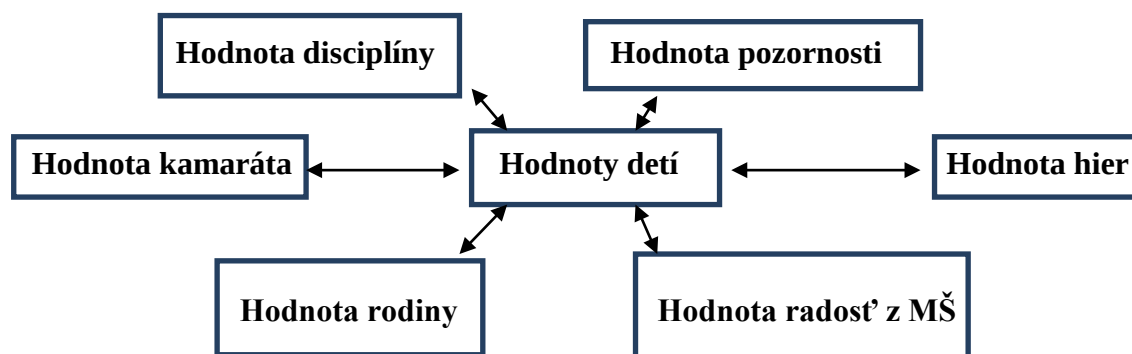
Hodnota pozornosti – (napr. potreba upozorňovania na seba, pozornosť by mala byť venovaná len jej)

Hodnota kamaráta – pre 5-6 ročné deti je dôležitý kamarát, ktorý predstavuje partnera pri hre.

Pre väčšinu detí v triede malo vysokú hodnotu odpovedanie na otázku pred všetkými, chuť zapojiť sa, alebo doplniť k danej téme svoj poznatok.

Hodnota hier - určite by sme sem mohli zaradiť kategóriu sporu o hračky. Deti sa veľmi radi hrajú avšak pri hre u detí predškolského veku môže prichádzať o sporom o danú hračku. Hra v predškolskom veku je veľmi dôležitou súčasťou každého jedinca v tomto období. Dieťa si tvorí kamarátske vzťahy a nové priateľstvá. Dieťa v materskej škole si vyberá partnera s ktorým sa bude chcieť hrať. Väčšinou sa vo dvojici hrajú deti seba rovnaké. Je veľmi dôležité, aby si deti vedeli samé vybrať svojho partnera na spoločenskú hru.

Hodnota radosť z materskej školy - to by mohla byť takisto jedna z kategórií pri identifikácii hodnôt detí predškolského veku. Samozrejme tu sa musí brať ohľad aj na to či jeden z rodičov ostane doma, alebo nie. Samozrejme, že ak jeden z rodičov ostane doma, tak dieťa radšej ostane doma, aj keď má už nadviazané kamarátske vzťahy v materskej škole.



Ako je vidieť zo schémy, tak už aj deti predprimárneho vzdelávania si tvoria, respektíve majú svoje predstavy o hodnotách. Samozrejme tieto hodnoty sú z pohľadu detských očí. Všetky tieto hodnoty ako sú kamarátstvo, disciplína, pozornosť, hry, rodina, radosť smerujú k hodnotám detí predprimárneho vzdelávania.

Použitá literatúra

1. REJT, T. *Hodnotový systém, hodnoty. Služobné hodnotenie profesionálnych vojakov. In vojenská osveta.* [online]. 2013. č. 1 [cit. 2015-3-15]. Dostupné na internete: <http://www.osveta.mil.sk/data/files/2783.pdf>. ISBN 978-89609-01-7.
2. NANIŠTOVÁ, E. *Hodnota života a krehkosť človeka*. Siloe. 2013. 182 s. ISBN 978-80-970992-1-3.
3. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Veľký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-6865-5.
4. DRLÍKOVÁ, E. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1992. ISBN 80-08-00433-9.
5. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
6. KNAPÍKOVÁ, Z., KOSTRUB, D., MIŇOVÁ, M. *Aktivitujuce formy a metody v práci učitelky materskej školy*. Prešov : Rokus, 2005. 39 s. ISBN 80-89-055-18-4.
7. SYŘIŠTĚ, I. Hodnoty a působení školy. In *Sborník konference ČPdS : Proměny pedagogiky*. Praha : UK PedF, 2005. s. 247-251.
8. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 258 s. ISBN 80-7178-535-0.
9. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf.

Kontaktné údaje:

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická Fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Tel.: +4212/50222155

Email: cavojsky@fedu.uniba.sk

VÝUKA FRANCOUZSKÉHO JAZYKA Z POHLEDU UČITELE A ŽÁKA: VÝSLEDKY VÝZKUMU NA ŠKOLÁCH V HRADCI KRÁLOVÉ

TEACHING OF FRENCH LANGUAGE FROM TEACHERS' AND PUPILS' POINT OF VIEW: RESULTS OF RESEARCH AT SCHOOLS IN HRADEC KRÁLOVÉ

Kateřina Boukalová, Anna Třesohlavá, Zuzana Polívková

Abstrakt

Článek se zaměřuje na analýzu výuky francouzského jazyka a na porovnání názorů učitele a žáka na vyučovací proces. Text přináší nejprve informace o školách, na kterých výzkum probíhal. Následně prezentuje použitou metodologii a nakonec interpretuje výsledky výzkumu založeného na pozorování, dotazníkovém šetření a rozhovorech. V závěru autorky přináší porovnání dat sebraných od žáků a učitelů. Cílem příspěvku je přinést inspiraci pro zkvalitnění výuky francouzského jazyka na základních a středních školách.

Klíčová slova: *francouzský jazyk, výuka, učitel, žák*

Abstract

The article focuses on the topic of analyses of teaching of French language and on comparison of the view of teacher and pupils. The first section of the text provides the information about the schools in which the research was realized. It is followed by the methodology and finally the article summarizes the final results based on observation, questionnaires and interviews. In conclusion the authors present the comparison of the information from pupils and teachers. The aim is to provide the inspiration for better teaching of the French language at primary and secondary schools.

Key words: *French language, teaching, teacher, pupil*

ÚVOD

Tato studie se věnuje způsobům výuky francouzského jazyka, tedy metodám a prostředkům používaným ve vyučovacím procesu. Výzkum, který byl součástí pedagogické praxe, analyzoval výuku francouzského jazyka na vybraných školách v Hradci Králové a porovnával pohled učitelů a žáků na výuku. Cílem výzkumu bylo přinést podnětné a inspirativní informace o žákově pohledu na francouzský jazyk a přispět tak ke zvýšení motivace a efektivity výuky tohoto jazyka na českých školách.

Text přináší nejprve informace o školách, na kterých výzkum probíhal. Následně prezentuje metodologii a interpretuje výsledky výzkumu založeného na pozorování, dotazníkovém šetření a rozhovorech. V závěru autorky přináší porovnání dat sebraných od žáků a učitelů.

1 VYBRANÉ ŠKOLY

Výzkum probíhal na třech školách v Hradci Králové. Základní škola Pouchov s výukou francouzského jazyka začíná a ve školním roce 2013/14 studovalo francouzštinu 12 žáků, a to pouze v 7. třídě.

Základní škola SNP se zaměřuje na výuku cizích jazyků. Od 1. třídy se žáci učí anglický jazyk, od 6. třídy přibývá druhý cizí jazyk podle volby rodičů. Do výuky je zařazen i rodilý

mluvčí. Ve školním roce 2013/14 byl počet žáků francouzského jazyka 85, a to od 6. do 9. třídy. Škola nabízí žákům 5. tříd kroužek francouzštiny, kde se žáci formou her učí první slovíčka. V 8. a 9. třídě mají žáci možnost navštěvovat hodiny konverzace.

Gymnázium Boženy Němcové je šestileté gymnázium. Ve školním roce 2013/14 zde studovalo francouzštinu 210 žáků ve všech ročnících. Žáci mají možnost studovat v evropské třídě s rozšířenou výukou francouzského jazyka. Do výuky jsou zařazeny hodiny s rodilým mluvčím. Žáci mají možnost účastnit se velkého množství aktivit spojených s francouzštinou. V roce 2013 škola realizovala výměnný projekt *Na cestě* ve spolupráci s Lycée J. Cartier v Saint-Malo. V rámci nepovinných předmětů mohou žáci chodit do dramatického kroužku. Dále škola nabízí možnost studovat ve Francii v rámci projektu *Rok ve Francii*.

2 METODIKA A PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkum zahrnoval kombinaci metod pozorování a dvou kategorií metody dotazování: rozhovory s učiteli a dotazníkové šetření mezi žáky. Byly zvoleny tyto tři metody, protože se navzájem doplňují a umožňují komplexnější pohled na zkoumanou problematiku.

2.1 Vybrané školy a zkoumaný vzorek

Soubor informátorů tvořili žáci 2. stupně základních škol a nižších gymnázií. Celkem se výzkumu zúčastnilo 138 respondentů. Uskutečnil se v průběhu března až června roku 2014, a to v 6. až 9. třídě na Základní škole SNP, v 7. třídě na Základní škole Pouchov a v 1. a 2. ročníku šestiletého Gymnázia Boženy Němcové. Celkem jsme tedy dotazovaly 135 žáků a 3 učitelky.

2.2 Výzkumné otázky a stanovené hypotézy

Pro šetření byla stanovena výzkumná otázka: Jak probíhá výuka francouzského jazyka na základních školách a nižším gymnáziu v Hradci Králové?

Výzkumná otázka byla dále rozpracována na dílčí podotázky, sledující:

a) obecné informace o výuce francouzského jazyka na daných školách

1. Jaký je počet žáků francouzského jazyka ve školním roce 2013/14?
2. Jaké materiály učitelé používají?
3. Jaké metody a formy výuky jsou využívány?
4. Jaký je poměr mateřského a cizího jazyka?
5. Jakých mimoškolních aktivit spojených s francouzským jazykem se mohou žáci účastnit?

b) pohled učitelů a žáků na výuku francouzského jazyka

1. Jaká je motivace studentů pro výběr francouzského jazyka?
2. Jaké aktivity žáky baví a nebaví při výuce?
3. Co přijde žákům snadné a naopak obtížné při učení FJ?

Pro realizaci výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:¹

H1: Žáky baví více učení formou her než práce s učebnicí.

H2: Žáci preferují práci ve skupině nad samostatnou prací.

H3: Slovíčka jsou pro žáky snadnější než gramatika.

H4: Učitelé mají odlišný názor na to, co je pro žáky snadné a obtížné, než žáci.

H5: Učebnice od českých autorů jsou používány více než původem francouzské učebnice.

H6: Při výuce převládá užívání cizího jazyka nad mateřským.

¹ Hypotézy byly stanoveny na základě předchozího pozorování a neformálních rozhovorů s učiteli a žáky během pedagogické praxe.

H7: Nižší gymnázium nabízí žákům francouzského jazyka více možností uplatnit znalost tohoto jazyka, než základní školy.

2.3 Metoda pozorování

Pozorování bylo první použitou výzkumnou metodou. Napomohlo orientaci v terénu a umožnilo stanovení výzkumných otázek. Pracovaly jsme metodou strukturovaného pozorování, kdy pozorovatel rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie (Gavora, 2000, s. 76).

V každé třídě proběhly dvě vyučovací hodiny náslechnů. Pozorování bylo nezúčastněné, přímé, standardizované a zjevné. Formuláře a hospitační archy, které byly předem připravené, nám pomohly zaměřit se na pozorování konkrétních fakt (Jeřábek, 1993, s. 65-66). Pozorování bylo zaměřeno na učitele, chování ve třídě, interakci se žáky, způsob vedení hodiny, metody a formy výuky. Dále na žáky, jejich aktivitu a motivaci. Zaznamenány byly též aktivity, které žákům dělaly problémy, či používané materiály.

2.4 Rozhovor

Rozhovor s učitelkami obsahoval 16 otázek, které se týkaly jejich zkušeností, používaných materiálů, organizačních forem a metod výuky. Dále byly učitelky dotazovány na to, co si myslí, že přijde žákům snadné a naopak obtížné. Cílem bylo zjistit konkrétně, jaké aktivity žáky zaujaly, aby z nich na konci výzkumu mohl být vytvořen seznam užitečných materiálů. Poté vyučující odpovídaly na otázky, jak se snaží žáky motivovat nebo na jaké překážky při výuce narážejí. Nakonec nás zajímala možnost využití francouzštiny mimo povinné hodiny.

Rozhovor, trvající obvykle 30 - 40 minut, byl se svolením informátorek nahráván na diktafon a následně v úplnosti přepsán. K vyhodnocení rozhovorů jsme využily otevřeného kódování, při kterém jsme lokalizovaly témata v textu a přiřadily jsme jim označení. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata, která nám pomohly vidět témata v celku. Tento seznam jsme postupně třídily a organizovaly (Hendl, 2005, s. 247).

2.5 Dotazník

Dotazníkové šetření je další využívanou metodou. Otázky byly formulovány zřetelně, jasně a přiměřeně věku respondentů. V dotazníku bylo využito otevřených, polouzavřených a uzavřených otázek. Každý dotazník byl doplněn instrukcemi tazatele, velikostně odlišenými od otázek. Při užití otevřených otázek bylo dbáno na poskytnutí dostateku místa pro vyplnění. (Skutil, Křováčková, 2006, s. 22-24) Celkem jsme se dotazovaly 135 žáků. Věk respondentů se pohyboval od 11 do 16 let. V úvodní části dotazníku respondenti uvedli základní informace, tedy věk a pohlaví. Poté, jak dlouho se učí francouzský jazyk a co je vedlo k výběru francouzštiny. Následovaly otázky podobné těm, které byly pokládány učitelům, za účelem vzájemné komparace.

Před samotným výzkumem byl nejprve zpracován dotazník, který byl předložen několika budoucím učitelům francouzštiny. Dotazník byl poté poupraven na základě jejich rad a připomínek. Poté byl předložen malé skupině potenciálních respondentů, kteří shledali formulaci otázek za jasnou a srozumitelnou, a tak mohlo dojít k samotnému výzkumu (Chráska, 2007, s. 169).

Dotazníkové šetření probíhalo v období leden až červen 2014. Žáci dotazníky vyplňovali na místě, návratnost tedy byla 100%. Po dokončení výzkumu na školách následovalo vyhodnocování dotazníků. Osm dotazníků bylo vyloučeno kvůli neadekvátním odpovědím. Problémem také bylo, že žáci často vynechávaly části otázek, ve kterých měli uvést konkrétní příklady. Výsledky dotazníkového šetření byly statisticky zpracovány, vyhodnoceny a graficky znázorněny.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMU

3.1 Interpretace rozhovorů

Následuje shrnutí informací nabytých během rozhovorů podle tematických okruhů.

Učební materiály

Na školách jsou používány učebnice a pracovní sešity *Le français entre nous*, *Extra* a *Echo*. Na rozdíl od základních škol, kde učitelky pracují s pracovními sešity při hodinách, na gymnáziu nechává vyučující pracovní sešit studentům k vyplnění na doma. Seznam dalších užitečných materiálů najdete v příloze.

Organizační formy a metody výuky

Kromě klasické hromadné výuky školy pořádají poznávací zájezdy do Francie, různé výlety či exkurze. V průběhu vyučovací hodiny se vyučující snaží střídat samostatnou a skupinovou práci. Pokud to chování žáků umožní, učitelky preferují skupinové práce. Žáci se tím učí i spolupráci, diskuzi a pravidlům komunikace. Nevýhodou skupinové práce je ovšem časová a organizační náročnost. Učitelky žákům nejčastěji zadávají domácí úkoly z pracovního sešitu. Na gymnáziu si doma žáci připravují různé dialogy či básničky.

Ve třídách mají lavice uspořádané klasicky do tří řad. Uspořádání lavic se nemění. Pokud chce učitelka pracovat s dětmi ve skupině, pozve si je před tabulí nebo do zadní části třídy. Jedné vyučující nevyhovuje menší třída, kde jsou lavice uspořádané do dvou řad vodorovně, protože nemůže chodit mezi žáky a kontrolovat jejich práci.

Motivace

Žáky motivuje k výběru francouzštiny možnost využití tohoto jazyka při poznávacích zájezdech do Francie. Jedna vyučující pokládá za největší motivaci fakt, že francouzštinu učí ona, protože si se žáky dobře rozumí. Na gymnáziu žáky motivuje k výběru francouzštiny možnost studia v zahraničí, účast na olympiádě či dalších soutěžích a také možnost navštěvovat kroužek francouzského divadla. Vyučující se snaží motivovat žáky k učení různými způsoby. Snaží se jim ukázat, co všechno již umí ve francouzštině sdělit, například při vyprávění, rozhovoru či reagování na otázky. Také se snaží poukázat na podobnost s angličtinou² a předávat jim různé zajímavosti z frankofonního světa.

Snadné a obtížné prvky ve výuce

Učitelky si myslí, že je francouzština celkově pro děti náročná a ve výuce převládají zejména obtížné prvky. Z těch snadných jmenovaly slovíčka, která jsou podobná angličtině. Ve výslovnosti je pro žáky sice obtížné naučit se pravidla, ale jakmile se je naučí, tak se výslovnost a čtení stanou jednodušší. Velice obtížné je pro žáky zvyknout si na naprostou odlišnost psaného a mluveného slova. Ve výslovnosti žákům činí problémy naučit se správně vyslovovat francouzské „r“ a nosovky. V psaném projevu jim často dělá problém více samohlásek nebo souhlásek dohromady. Dále dělají žákům problémy členy, přízvuky, předložky, časování nepravidelných sloves a poslech.

Hodnocení výuky

Na hodinách se všeobecně žákům líbí zábavné prvky jako hry, soutěže, písničky a různé projekty. Mají rovněž rádi práci s interaktivní tabulí. Na gymnáziu jsou oblíbené

² V tomto kontextu se hovoří o přenášení jazykových návyků/zvyklostí z prvního (cizího) jazyka do nového jazykového systému, jež jsou pozitivní a osvojování usnadňují (pozitivní transfer/interference) (viz Fridrichová 2013, s. 2065).

dialogy a různé scénky. Podle učitelky se žákům její nápad nejdříve moc nezamlouval, ale jakmile se lépe poznali a zvykli si na sebe, vše se zlepšilo a nyní si scénky užívají. Na základních školách se žákům líbí filmy a hudba (viz příloha 1: Materiály k výuce). Na druhou stranu žáci neradi píší testy, nelíbí se jim výklad a zkoušení gramatiky. Na jedné ze škol učitelka zmínila, že se některým žákům nemusí líbit pro někoho nepřehledný způsob práce, jelikož na ně mluví většinu hodiny francouzsky.

Komunikace při hodině

Vyučující se snaží různými způsoby přimět žáky ke komunikaci. Zadávat jim úkoly, prezentace, projekty, referáty, kladou jim otázky, nechávají je vymýšlet dialogy nebo sehrávají různé scénky.

Zájmové kroužky a jiné aktivity

Základní škola SNP poskytuje zájmový kroužek pro žáky pátých ročníků, kde se žáci formou hry učí základům francouzštiny, převážně slovní zásobě. Dále je v plánu zřízení konverzace pro osmé a deváté ročníky jako příprava na soutěže. Žáci se účastní olympiády z francouzského jazyka. Stejně jako Základní škola Pouchov pořádá zájezdy do Francie.

Gymnázium Boženy Němcové nabízí žákům kroužek francouzského divadla a možnost zúčastnit se studijního programu ve Francii v délce 14 dnů, 1 roku a 3 let. Zahraniční studium si žáci financují sami a musí se zúčastnit celorepublikového konkurzu. Dále škola pořádá poznávací zájezdy do Francie. Žáci se každoročně účastní olympiády a jiných soutěží z francouzského jazyka.

3.2 Interpretace dotazníků

1. Pohlaví a věk

Dotazníku vyplnilo 127 žáků, z toho 85 dívek a 42 chlapců od 11 do 16 let.

3. Kolikátým rokem se učíš francouzský jazyk?

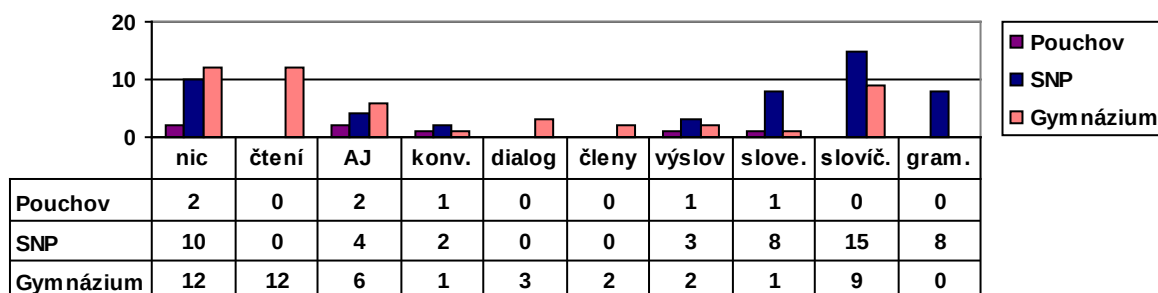
Na Základní škole Pouchov se francouzština vyučuje v 7. třídě, kde se žáci učí prvním rokem. Na Základní škole SNP se učí 1. – 4. rokem v 6. – 9. třídě. Na Gymnáziu Boženy Němcové se učí žáci většinou 1. a 2. rokem v 8. a 9. třídě. Na gymnázium byli přijati někteří žáci ze ZŠ SNP, kteří studují francouzštinu 3. a 4. rokem.

4. Z jakého důvodu jsi si vybral(a) francouzský jazyk?

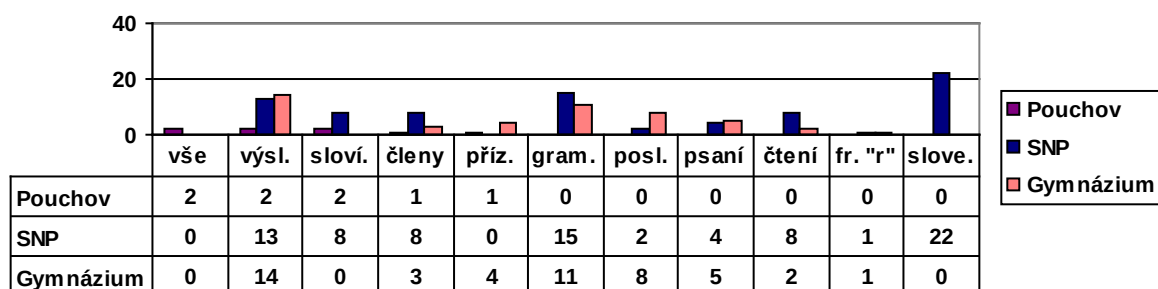
Důvody, které vedou žáky k výběru francouzského jazyka, se na všech školách shodovaly. Nejvíce žáků si vybírá francouzštinu, protože se jim tento jazyk líbí. Druhou nejčastější odpovědí bylo to, že v podstatě neměli moc na výběr, protože druhý nabízený cizí jazyk se jim buď nelíbí, nebo výuka dalšího cizího jazyka nebyla v daném školním roce realizována. Dále si tento jazyk žáci volili kvůli rodičům či kamarádům.

5. Co ti přijde snadné a naopak obtížné na francouzštině?

Na tuto otázku se odpovědi lišily, jak můžete vidět v grafu č. 2 a č. 3. Velký počet žáků považuje francouzštinu obecně za náročný předmět. Za snadné potom shledávají čtení, podobnost slovíček s angličtinou, konverzaci či dialogy. Naopak za obtížné žáci považují nejčastěji slovesa, výslovnost, gramatiku. Dále jim dělají problémy slovíčka, členy, přízvuk, poslech, psaní a čtení.



Graf č. 1: Snadné prvky ve výuce



Graf č. 2: Obtížné prvky ve výuce

6. Co se ti líbí a naopak nelíbí na hodinách francouzského jazyka?

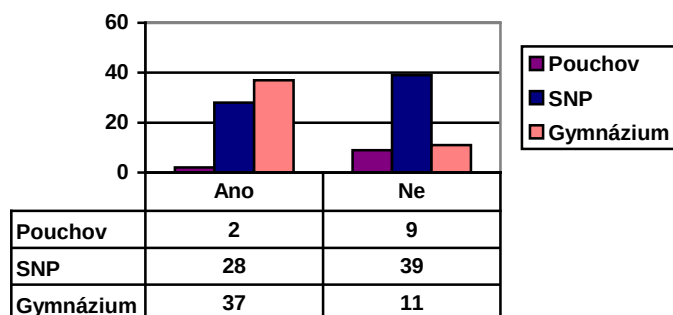
V tabulce č. 1 můžete vidět seznam aktivit, které žáci považují za zábavné a naopak. Oblíbené jsou zejména písničky, dialogy, hry, křížovky, konverzace, prezentace a skupinové práce. Naopak nevíтанé jsou testy, poslechy, diktáty, písničky, dialogy, hluk ve třídě, nepřesné instrukce, průběh hodiny či gramatika.

Líbí/Baví		Nelíbí/Nebaví	
aktivita	počet studentů	aktivita	počet studentů
písničky	32	testy	40
dialogy	22	poslechy	9
hry	19	diktáty	5
křížovky	10	písničky	5
čtení – fr. texty	8	gramatika	5
konverzace	7	slovíčka	4
prezentace	6	pracovní listy	4

Tabulka č. 1: Oblíbenost různých aktivit při hodině

8. Máš možnost používat francouzštinu i mimo povinné hodiny ve škole (kroužky, jiné aktivity)? Pokud ne, chtěl bys? A kde konkrétně?

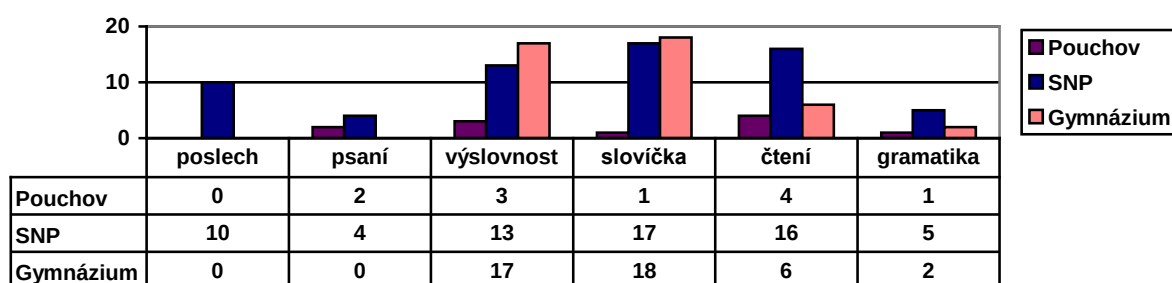
Žáci na základních školách využívají francouzštinu při cestování, komunikaci s kamarády z Francie nebo při doučování. Na gymnáziu si žáci procvičují francouzštinu při zájezdech do ciziny, návštěvě cizinců, konverzaci s rodilou mluvčí či ve francouzském divadle.



Graf č. 3: Zájem o francouzštinu mimo výuku

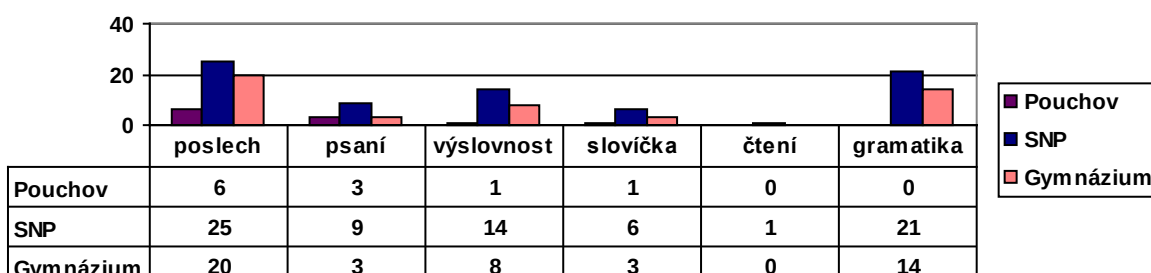
9. Co je podle tebe na francouzštině snadné a obtížné? Uveď konkrétní příklady.

Následující otázka byla totožná s otázkami předchozími – tedy, co přijde žákům snadné a obtížné na výuce francouzštiny. Avšak tentokrát měli žáci možnost výběru a zároveň měli za úkol připsat konkrétní příklady toho, co shledávají snadné či obtížné.



Graf č. 4: Snadné prvky ve výuce

U čtení žáci uvedli, že se stačí naučit základní pravidla a čtení se stane snadnějším. Slovíčka jsou někdy podobná angličtině a dají se snadno odvodit. Z gramatiky přijde žákům snadné časování pravidelných sloves.



Graf č. 5: Obtížné prvky ve výuce

Nejvíce žáků uvedlo, že za nejobtížnější považují poslech. Žáci mají potíže s porozuměním kvůli rychlosti mluvy a vadí jim velká odlišnost mezi mluveným a psaným slovem. Dále jim velkou potíž dělají diktáty z učebnice. Z gramatiky žákům dělá problémy časování nepravidelných sloves, minulé časy, číslovky či zájmena. U psaní mají problémy

s přízvuky. Ve výslovnosti je pro žáky složité vyslovit francouzské r a pravidla vázání. U slovíček uvedli, že jim dělají problém členy.

Odpovědi této a předchozí otázky se ve většině případů shodovaly. V této bylo především zajímavé sledovat vývoj odpovědí s ohledem na věk žáků a třídu, kterou navštěvují. Mladší žáci, kteří chodí do 6. a 7. třídy, označili za snadný poslech a za obtížné především psaní. Poslech jim přijde jako dobře srozumitelný, ale psaní jim dělá problémy zejména kvůli odlišnosti od mluveného slova. Žáci také nejsou zvyklí používat přízvuky a apostrofy.

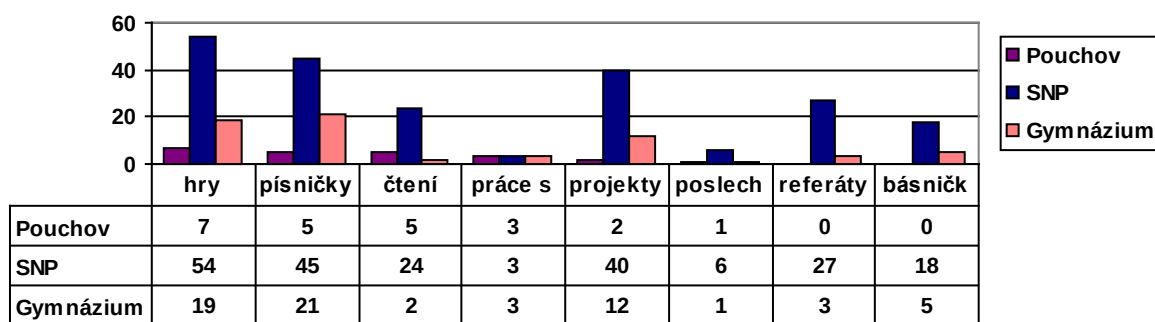
Naopak starší žáci, 8. a 9. třída, označili odlišné prvky. Za snadné považují slovíčka, která se podobají angličtině a výslovnost, ve které již žáci dobře ovládají její pravidla a jsou schopni odvození. Avšak problémy jim dělá značně složitější poslech a gramatika.

10. Jaké aktivity máš při hodinách francouzštiny nejraději? Uveď konkrétní příklad.

Poslední otázka se týkala aktivit, které žáky při hodinách baví. Tentokrát měli zaškrtnout nabízené možnosti a opět uvést konkrétní příklad. Skupinovou práci preferuje 96 žáků, především mají rádi konverzaci či čtení ve skupině. Pouze 20 žáků má raději samostatnou práci. Ve druhé části této otázky mohli žáci zaškrtnout více než jednu odpověď (viz graf č. 6). Největší četnost zde zaznamenaly hry, poté se umístily písničky, projekty a referáty.

Žáci uvedli i konkrétní příklady aktivit, které jim utkvěly v paměti:

- hry – Člověče, nezlob se; hry na interaktivní tabuli, hádanky, Jouer et faire
- projekty – Moi, Paris, Mes vacances, Mes loisirs
- referáty – o Francii
- písničky – Bonjour (Alain le Lait), Sur le pont d'Avignon, Zaz, Jonathan Joyce, Alizée
- čtení – dialogy
- filmy a seriály – Trotro, Johanka z Arku, Nedotknutelní



Graf č. 6: Oblíbené aktivity

Na konci této otázky mohli žáci napsat, čemu by se chtěli věnovat při hodinách více. Žáci by chtěli při hodinách více soutěží, referátů o Francii, více křížovek, kvízů, sledování filmů a práce ve skupinách.

4 POROVNÁNÍ POHLEDŮ UČITELE A ŽÁKA NA VÝUKU

Průběh výuky byl na všech školách velmi podobný. Rozdíly byly ve způsobu komunikace a použití francouzštiny, psaní testů a osvojování slovní zásoby. Způsob výuky se odlišoval především na gymnáziu, kde byly hodiny založené hlavně na konverzaci, rozhovorech mezi žáky a přehrávání různých scének.

Z rozhovorů a dotazníků vyplynulo, že názory učitelů a žáků se shodovaly. Očekávaným důvodem pro výběr francouzštiny se stala možnost zájezdů do Francie, ale také fakt, že je to krásný a zajímavý jazyk.

Co se týče oblíbených aktivit, učitelé i žáci se shodli na francouzských písničkách, dialozích a různých hrách. V poslední době si žáci oblíbili práci s interaktivní tabulí. Z těchto výsledků byla potvrzena hypotéza číslo 1, že žáky baví víc učení formou her a jiných aktivit než práce s učebnicí.

Názory na to, co je pro žáky snadné a obtížné, se podobaly. Všeobecně dělá žákům ze začátku problémy výslovnost a psaný projev. Později, jakmile se naučí více jevů, je pro ně složitější gramatika a poslech. Částečně tedy byla potvrzena hypotéza číslo 3, jelikož gramatika dělá žákům větší problémy než slovíčka. Zároveň byla vyvrácena hypotéza číslo 4 o odlišných názorech učitelů a žáků, jelikož jejich názory byly podobné. V poslední části dotazníku byla potvrzena hypotéza číslo 2, kdy bylo podle očekávání zjištěno, že žáci preferují skupinovou práci před samostatnou, což vyučující předpokládaly.

Z aktivit žáci vzpomněli na ty, které dělali nedávno: především na oblíbené písničky od současných francouzských interpretů. Dále jmenovali projekty a referáty o Francii nebo o trávení jejich prázdnin a volného času. Žáci by dále měli zájem o konverzaci s rodilým mluvčím, více nabídek zájezdů do zahraničí více soutěží, referátů o Francii, křížovek, kvízů, sledování filmů a skupinových aktivit.

Hypotéza číslo 5 o používání učebnic od českých autorů byla částečně potvrzena, což vyplynulo z rozhovorů s učitelkami. Oproti tomu hypotéza číslo 6 o převládání cizího jazyka nad jazykem mateřským byla částečně vyvrácena. Na gymnáziu sice převládal cizí jazyk, ale na základních školách byl podíl mateřského a cizího jazyka stejný. Z výsledků výzkumu také vyplynulo, že žáci na gymnáziu mají větší možnost uplatnit znalosti francouzského jazyka, což potvrdilo hypotézu číslo 7.

5 ZÁVĚR

Předkládaná studie, založená na vlastním výzkumu, měla za cíl analyzovat výuku francouzského jazyka na vybraných školách v Hradci Králové. Kromě sběru informací o metodách a způsobech výuky se výzkum soustředil rovněž na porovnání názorů učitele a žáka na sledovanou problematiku.

Výzkum splnil svůj cíl, odpověděl na stanovené výzkumné otázky, umožnil porovnat výuku na třech školách a nahlédnout do žákova vnímání výukového procesu. Přinesl tedy cenné informace a inspiraci pro zkvalitnění výuky francouzského jazyka.

Z výzkumu vyplynulo, že je vhodné a motivující v hodinách využívat skupinové práce, zpestřit výuku různými projekty, filmy a písničkami. V neposlední řadě je důležité žákům ukázat, co všechno se naučili a že jsou schopni francouzštinu aktivně používat i mimo školu.

Práce přinesla i metodologické poznatky využitelné pro zkvalitnění budoucích výzkumů ve školním prostředí. Častou komplikací dotazníkového šetření byla nesdílnost žáků u otázek vyžadujících konkrétní příklady. Pro podobně zaměřené výzkumy bychom tedy doporučily provedení rozhovoru i se žáky. Vhodnější by pravděpodobně bylo zrealizovat tento rozhovor po malých skupinkách, věnovat mu dostatek času a zejména navodit přátelskou atmosféru, aby výzkumníkům žáci sdělili co nejvíce informací. Výzkum přinesl obecný náhled do způsobů výuky francouzštiny a umožnil porovnat názory na výuku učitelů a žáků. Do budoucna by bylo vhodné výzkum prohloubit v jeho konkrétních bodech (např. otázky motivace, obtížných prvků ve výuce a možností jejich efektivního uchopení, problematika využití cizího a mateřského jazyka ve výuce) a provést ho na obsáhlejší vzorku informátorů. Současný výzkum plní spíše ilustrativní funkci, avšak nepochybujeme o jeho přínosnosti pro učitele francouzského jazyka jako zdroj inspirace.

Použitá literatura

1. FRIDRICHOVÁ, Radka. (2013) O anglicismech a kontaminaci francouzského pravopisu s pravopisným systémem angličtiny u studentů francouzštiny. In *Masarykova mezinárodní konference*, Hradec Králové: Magnanimitas. s. 2063-2071.
2. GAVORA, Peter. (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
3. *Gymnázium Boženy Němcové* [online]. [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://zs-snp-v-hk.webnode.cz/>
4. CHRÁSKA, Miroslav. (2007) *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
5. JEŘÁBEK, H. (1993) *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-706-6662-5.
6. HENDL, Jan. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.
7. SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. (2006). *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1428-6.
8. *Základní škola Pouchov* [online]. [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://www.zspouchov.cz/>
9. *Základní škola SNP* [online]. [cit. 2014-07-29]. Dostupné z: <http://zs-snp-v-hk.webnode.cz/>

Kontaktní údaje:

Bc. Kateřina Boukalová, Mgr. Anna Třesohlavá, Bc. Zuzana Polívková
Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Katedra anglického jazyka a literatury
Víta Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové
+420493331558
katerina.boukalova@uhk.cz, anna.tresohlava@uhk.cz, zuzana.polivkova@uhk.cz

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ
PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

EPF

PRIMÁRNÍ PREVENCE A ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ

PRIMARY PREVENTION AND COMMUNICATION SKILLS DEVELOPMENT

Josef Smejkal

Abstrakt

Primární prevence je aplikována předtím než vzniká problém a je proto velmi úspěšná při snižování výskytu rizikového chování u mladých lidí. Sociální komunikace, jakožto její důležitá složka, hraje v tomto procesu velmi důležitou roli a je proto využívána ve strategiích a programech zaměřených na snižování výskytu potenciálního rizika v souvislosti s chováním adolescentů.

Klíčová slova: *primární prevence, sekundární prevence, terciární prevence, sociální komunikace, rozvoj dovedností, rizikové chování, cizí jazyk, myšlení, mateřský jazyk, komunikační trénink*

Abstract

Primary prevention is implemented before the problem occurs and is therefore very successful in reducing risk behavior in young people. Social communication as its crucial component plays an important role within this process and is therefore utilized in strategies and programs aimed at reducing the potential risks associated with adolescent behaviors.

Key words: *primary prevention, secondary prevention, tertiary prevention, social communication, skills development, risk behaviors, foreign language, thinking, mother tongue, communication training*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Moderní, dynamicky se rozvíjející informační společnost dnes klade na mladé lidi stále větší nároky. Dnešní mládež je konfrontována se stále rychleji se měnící realitou v oblasti vědy, techniky a inovací, na něž navazují změny v oblasti společenské či sociální. S důležitými otázkami se dnes mládež musí vypořádávat uprostřed mnohem početnější společnosti, která je navíc informačně propojena moderními komunikačními technologiemi, a také musí čelit stále rozmanitějším psychologickým stresorům (více viz např. Capuzzi, 2008).

V těchto situacích se u jedinců může začít projevovat rizikové chování, což lze definovat jako určité rizikové vybočení, kterým člověk ohrožuje sebe i jiné. Jedná se o alarmující předstupu vzniku deviací či sociálních patologií. Rizikové chování může mít u dětí a mladistvých podobu lhaní, neukázněnosti, krádeží, záškoláctví, agresivity, útěků z domova, vandalismu, šikany, gamblerství, experimentování či zneužívání drog, nebo se může objevovat ve formě problémů v oblasti sexuality, rasismu či netolerance. Někteří odborníci (např. Jedlička, 2015) považují za rizikové chování i poruchy sebepojetí, nebo také provozování adrenalinových aktivit vyvolaných módními vlivy ohrožujícími zdraví.

Čábalová (2011) dodává, že k těmto projevům rizikového chování dochází i v samotných školách a výchovných zařízeních, kde se projevuje mj. jako násilí formou šikanování,

experimentování s drogami, drogovým dealerstvím a drogovou závislostí žáků. Mezi důvody, které vedou děti a mládež k těmto projevům rizikového chování, autorka řadí vedle zvědavosti a tlaku sociální skupiny také právě hledání opory v tíživých momentech života, kdy mladiství musí čelit výše uvedeným problémům a řešit obtížné životní situace, před nimiž se snaží uniknout.

Z pohledu pedagogických pracovníků je v této souvislosti nezbytné rozpoznat toto rizikové chování dětí, odhalit jeho příčinu a pokusit se o nápravu chybných postojů.

2 PRIMÁRNÍ PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ MLÁDEŽE

Je nezbytné si uvědomit, že vzniku mnoha sociálně patologických jevů lze předejít vedle včasného rozpoznání rizikového chování především pomocí efektivně aplikované prevence. Pojem „prevence“ vychází z latinského „praeventia“, kde označuje předcházení něčemu nežádoucímu a včasnou ochranu před tím.

Primární prevence se snaží předejít či zabránit samotnému vzniku poruchy či onemocnění daleko dříve, než se vůbec u jedince objeví (Orel, 2012). Oproti tomu sekundární prevence se již zaměřuje přímo na skupinu lidí, kteří buď již danou poruchou trpí, nebo jsou jejím vznikem výrazně ohroženi a snaží se „alespoň“ minimalizovat škody a následky a zabránit dalšímu rozvoji této poruchy. Na druhou stranu terciární prevence je orientována na jedince, kteří se již s psychickým onemocněním setkali a jejím úkolem je zabránit recidivě tohoto onemocnění, či zmírnit možné následky a pomoci takto postiženým začlenit se zpět do života.

V této práci se zaměříme především na prevenci primární, a to především z toho důvodu, že se jedná o nejlevnější a současně o nejúčinnější druh preventivních aktivit. Vždy je totiž levnější a optimálněji řešitelné, pokud nežádoucí jev či chování objevíme ještě v jeho zárodku, dokud se ještě plně nerozvine, než posléze nákladným a zdlouhavým způsobem řešit jím způsobené rozsáhlé následky.

Podle Světové zdravotnické organizace je primární prevence vnímána jako strategie, která předchází negativnímu jevu tím, že tento jev potlačí přímo v zárodku, neboť znemožní vznik podmínek nezbytných pro daný negativní jev. Obsahuje tedy soubor komplexních opatření zaměřených především na zlepšení psychického, ale i fyzického zdraví jedince, na dodržování zákonnosti a posílení morálních kvalit společnosti. Primární prevence také mapuje konkrétní možná rizika, příčiny a důvody odchylek od normy chování a také obranné mechanismy. A zatímco specifická primární prevence je v tomto ohledu zacílena na konkrétní rizika v oblasti alkoholismu, drogové závislosti atp., nespecifická primární prevence se zaměřuje obecně na podporu zdravého životního stylu, pozitivního vztahu k ostatním i k životnímu prostředí (Jedlička, 2015; Weiss, 2005).

Bližší pohled na primární nespecifickou prevenci ukazuje, že její základní složkou jsou především aktivity orientované na rozvoj sociálních a komunikačních kompetencí, čímž je naplňována socializační funkce sociální pedagogiky. Nespecifická prevence by totiž měla usilovat o facilitaci socializace mladých lidí, aby tak jejich postupným aktivním začleňováním do společnosti skrze zapojování do sociálních vztahů a společenského dění u nich předešla možnému výskytu společensky nepřijatelných projevů chování a postojů. Ve vztahu k preventivní a socializační funkci výchovy jako takové, či sociální pedagogiky, je tedy role komunikace zcela nezastupitelná (viz Čábalová, 2011; Jedlička, 2015). Nepřekvapí proto, že

jedním z cílů primární prevence je vést jedince k takovému osvojení dovedností mezilidské komunikace, jež by u mladých lidí facilitovaly nastolení nového způsobu chování a jednání, které by mohli používat v každodenních situacích se svými vrstevníky. Splníme tedy cíl socializace a současně se budeme pohybovat v limitech sociálně přijatelného chování, které zpětně ovlivňuje prožívání jedince. Ústředním bodem primární prevence jsou proto v rámci rozvoje tzv. life skills především programy na zdokonalování verbální a nonverbální interpersonální komunikace. Přičemž samotné life skills jsou v centru pozornosti rozvoje jedince z hlediska primární prevence, neboť ovlivňují nejen formování vztahů či přátelství, řešení konfliktů, ale také komunikaci s ostatními. Life skills lze tak definovat jako schopnosti, jak využít osobních zdrojů k vyjádření vlastních potřeb a také, jak ovlivnit prostředí ve svůj prospěch. Jednoduše lze říci, že se jedná o schopnosti velmi důležité pro přežití každého jedince (Capuzzi, 2008).

2. 1 Primární prevence prostřednictvím cizího jazyka (vliv cizího jazyka na myšlení)

Možnosti využití cizího jazyka jakožto nástroje primární prevence jsou dle mnoha odborníků poněkud diskutabilní. Jedná se tedy o otázku, zda vzájemně odlišné vlastnosti a struktura různých cizích jazyků může odlišně působit na myšlení a chování lidí, a tedy, zda by osvojení odlišného cizího jazyka mohlo fungovat jako prevence před rizikovým chováním. V tomto ohledu máme na mysli instrumentální hodnotu pouze samotného cizího jazyka jako takového, bez kontextu jazykové výuky.

Z čistě „technického hlediska“ je prokázáno, že různé jazyky odlišným způsobem aktivují jednotlivá mozková centra. Potvrzuje to ve své publikaci například Koukolík, který uvádí, že mapování fonémů do grafémů je v italštině jednoznačné a čtení je pro italské žáky v Itálii jednodušší než pro anglické žáky v Anglii, neboť po této stránce složitější jazyk namáhá mozek více než jazyk po této stránce jednodušší (Koukolík, 2014). Italští žáci tedy čtou slova i skupiny hlásek rychleji než angličtí žáci. Při zpracování hlásek Italové údajně více aktivují levou horní spánkovou kůru, zatímco Angličané naopak více aktivují zadní části levé spánkové kůry a přední části levé čelní kůry. Celkově lze tudíž říci, že mozek rodilých Italů čte v italštině jinak, než jak čte mozek rodilých Angličanů v angličtině.

Z pohledu lingvistiky se o obdobnou komparaci pokusili američtí badatelé E. Sapir a B. L. Whorf, kteří ve své lingvisticky deterministické hypotéze tvrdili, že vzájemně odlišné gramatické struktury jazyků vedou k odlišným způsobům myšlení, pozorování a pojetí skutečnosti. Podle Jandourka však jejich pohled nenaznačuje, že by jazyk předurčoval lidské myšlení, ale jen, že jazyk může napomáhat nebo brzdit určité typy myšlení (Jandourek, 2012). Poněkud odvážněji Sapir-Whorfovou hypotézu ve svém díle parafrázoval Schaff, podle něhož je jazyk aktivním činitelem při našem utváření obrazu světa. Náš obraz světa se tedy údajně liší podle toho, který jazyk užíváme.

Podle Průchy to tedy znamená, že: „*Diferenciace jazyků ovlivňuje diferenciaci vnímání světa a mluvčích těchto jazyků.*“ (Průcha, 2010, s.51) Na základě uvedených závěrů by snad bylo možné se domnívat, že v tomto smyslu jazyk formuje lidské myšlení. Je však nezbytné dodat, že s popisovanou Sapir-Whorfovou hypotézou řada badatelů, především z řad kognitivních lingvistů, nesouhlasí a zpochybňují ji podobně jako například Pinker (2009).

Dalším zajímavým výzkumným počinem v této oblasti byl objev A. Blooma, který uveřejnil v knize „*The Linguistic Shaping of Thought*“. Při své komparaci cizích jazyků zjistil, že například čínština činí své mluvčí neschopnými zabývat se „hypotetickými falešnými světy

bez velkého mentálního úsilí“. I tento výzkum byl následně podroben pečlivé kontrole ze strany ostatních badatelů, na základě níž kognitivní psychologové Terry Au, Johtaro Takan a Lisa Liu prohlásili, že Bloomovy experimenty mají vážné nedostatky, v důsledku nichž jsou jeho výzkumné závěry nedůvěryhodné (Bloom, 1981; Pinker, 2009). Opět tedy výzkum, jehož překvapivý výsledek však není dosti spolehlivý na to, aby se stal základem pro jeho další možné rozpracování v aplikační rovině primární prevence. Přes všeobecnou nedůvěru odborníků k závěrům takto zaměřených výzkumů lze však uvést, že k obdobným výstupům dospěly též výzkumy S. Ervin-Trippové, kde bylo potvrzeno, že výsledky psychologických testů bilingvních mluvčích se často liší podle toho, jaký jazyk při nich používali (Pokorný, 2009). Rostoucí počet výzkumů, které docházejí k obdobným závěrům si přes svou ne zcela vysokou spolehlivost získává stále více přívrženců, kteří obdobně jako Wierzbicka (2014) například tvrdí, že jazykové kategorie sice mohou být ovlivněny percepčně-kognitivními činiteli, což však údajně neodporuje tvrzení, že jazyk může ovlivňovat myšlení.

Ze všeho výše uvedeného však vyplývá, že komunikačním nástrojem primární prevence je dnes především rodný jazyk, bez něhož se žádný program prevence rizikového chování neobejde a jehož vliv na prevenci patologického chování je neoddiskutovatelný. Ač cizí jazyky v tomto směru možná skrývají daleko větší míru potenciality, ukazuje se, že jejich plného a smysluplného využití v primární prevenci se snad dočkáme, až bude jejich působení spolehlivě vědecky ověřeno a badateli akceptováno.

2.2 Primární prevence pomocí rozvoje komunikačních dovedností v mateřském jazyce

Jak již vyplývá z výše uvedeného, mnoho autorů se shoduje na tom, že schopnost komunikovat může vést ke zlepšení mezilidských vztahů a díky tomu je vhodnou prevencí řady problémů v životě lidí. Platnost daného tvrzení lze dokumentovat například výzkumem, v němž VŠ studenti, kteří uváděli, že mají více pozitivní vztahy se svými spolubydlicemi, měli také méně emočních problémů a současně i výrazně lepší komunikaci. Navíc, dodatečný výzkum prokázal u studentů pozitivní vztah mezi kvalitou jejich komunikace, studijní úspěšností a jejich úspěšným dokončením studia (Raczynski a kol. 2012). Z pohledu primární prevence tudíž tento výsledek naznačuje, že zkvalitnění komunikace a vztahů mezi lidmi redukuje nebezpečí výskytu rizikového chování v podobě užívání návykových látek, psychických problémů jako např. deprese, negativního dopadu na pracovní a studijní výkonnost a také dopadu na sociální problémy jako např. špatné vztahy s druhými. Znamená to, že rozvoj komunikace redukuje či zcela eliminuje výskyt rizikového chování.

2.2.1 Komunikační fráze jako náhrada problémového chování

Konkrétním příkladem komunikačního tréninku, jímž je možné zcela eliminovat projevy rizikového chování, je výzkum uváděný Carrem a Durandem (1985) potvrzující platnost premisy, že vhodnou nápravou rizikového chování je nahrazení problematické reakce sociálně přijatelným chováním, a to při dominantním použití komunikace jakožto hlavního nástroje. Během edukačního procesu může být hlavním nepříznivým stimulem učební požadavek učitele, jemuž se žáci snaží vyhnout, či uniknout před ním pomocí projevů problémového chování jako je agrese, sebepoškozování či záchvaty vzteku. Ačkoliv v dané situaci učitelé obvykle nepoužívají komunikační trénink jakožto nástroj na řešení tohoto problémového chování žáků, Carr ve svém výzkumu ukazuje, že tato metoda může být v uvedené situaci velmi efektivní. Učitel by měl nejprve vybrat takové komunikační fráze, které mají tytéž sociální funkce jako nežádoucí problémové chování žáků. Tyto komunikační fráze by si poté měli žáci osvojit a jimi následně nahrazovat své problémové chování. Znamená to, že komunikační trénink v tomto směru splňuje edukativní funkci, neboť děti se učí tomu

komunikativnímu chování, které vytvoří žádoucí sociální efekty (např. vyžádání si pomoci od učitele, pochvala za dobrý výkon) a díky tomu se dítě z pasivního příjemce mění na aktivního účastníka edukačního procesu. Děti si totiž osvojí takové komunikační fráze, které jsou účinné při ovlivňování vzniku těchto problémů. Jde totiž o to, že v řadě případů problémové chování dětí může mít podobu nonverbálních komunikativních aktů, které slouží čistě komunikativním funkcím – jako např. k vyžádání si pozornosti od učitele, od ostatních. Projevy problémového chování tedy nebudou nadále tak efektivní a mohou dokonce i vymizet, pokud si děti osvojí větší škálu komunikativních způsobů (v podobě alternativních frází), jak pomocí řeči vyvolat pozornost či jak uniknout před nepříjemnostmi. Přes výzkumně potvrzenou účinnost navrhovaného postupu autoři studie uvádějí, že pravděpodobně nikdy nebude možné přesně ověřit, zda konkrétní dítě pomocí určitého projevu nežádoucího chování skutečně zamýšlelo požádat o pomoc. Přesto se navrhovaný postup stal součástí strategie komunikačního tréninku, kdy je posilována taková sociálně žádoucí forma (tj. verbální žádost), která slouží též funkci jako sociálně nežádoucí forma (např. agrese), která se tím oslabuje, a nebo dokonce i eliminuje. Toto je konkrétní příklad, jak lze mateřský jazyk účinně a spolehlivě využít při prevenci některých nežádoucích projevů rizikového chování žáků například v rámci samotného edukačního procesu.

2.2.2 Komunikační trénink v rámci programu PATHS

Dalším příkladem využití rozvoje komunikačních dovedností v mateřském jazyce v rámci primární preference je program PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), který je zaváděn z rozhodnutí ministerstva spravedlnosti na amerických základních školách, kde slouží podpoře rozvoje sociálních a emočních kompetencí dětí s cílem redukce projevů agresivity a dalších problémů souvisejících s chováním žáků (Miller, 2008). Tento program je určen pro žáky od 1. do 6. třídy ZŠ, kteří 3x týdně absolvují speciální 20-30minutovou výuku zaměřenou na trénink porozumění a vyjadřování pocitů, na trénink řešení problémů, na rozvoj srozumitelného ústního vyjadřování a celkově také na zdokonalení všech verbálních i nonverbálních komunikačních dovedností žáků. Úspěšnost tohoto programu potvrzuje úzký vztah mezi mírou rozvoje komunikačních dovedností žáků a jejich konfliktním chováním. Program také odhalil, že žáci či studenti prokazující známky agresivního či rušivého chování při výuce často vnímají svého učitele jako velmi autoritativní osobu, jež si pouze vynucuje pravidla a uděluje žákům tresty. Tito žáci si pak často záměrně udržují při výuce konfliktní vztahy s učiteli, a to především z důvodu trvale negativních reakcí těchto učitelů na jejich osobu a projevy, a to přesto, že tuší, že z potenciálně dobrého vztahu s učiteli by sami mohli mít prospěch. Z toho vyplývá, že k neoptimálnějšímu rozvoji žáků v kompetentní jedince dochází především tehdy, když samotní žáci cítí, že ti, které považují za důležité osoby, o ně mají upřímnou starost. Učitelé lze proto řadit mezi osoby, které hrají rozhodující roli v primární prevenci, neboť mají velký vliv na studijní, sociální a emocionální nastavení svých žáků a studentů. Učitelé tak mohou svým přístupem a chováním odradit žáky od šikanování i od dalších projevů agresivního chování a naopak nasměrovat žáky k žádoucímu rozvoji svých znalostí, schopností, dovedností i celé osobnosti.

2.2.3 Komunikační dovednosti a rizikové chování

Důležitost, jakou hrají komunikační dovednosti v primární prevenci a v redukci rizikového chování, lze ilustrovat na zajímavém příkladu z amerického středoškolského prostředí (Albee a Gullotta, 1997). V roce 1987 byla sestavena zvláštní pracovní skupina zahrnující rodiče, učitele, výchovné poradce, badatele apod., jejichž cílem bylo zmapovat rizikové chování středoškoláků v New Havenu v USA. Výsledky jejich šetření byly překvapivé jednak proto,

že zjistili, že významný podíl studentů zkoumaných škol vykazoval takové znaky rizikového chování, které přímo ohrožovalo jejich zdraví a studijní výsledky. Překvapivé však bylo, že mnoho z těchto problémů mělo společné příčiny, mezi které patřily mj. právě málo rozvinuté komunikační dovednosti daných studentů. Vazba mezi komunikačními dovednostmi a úspěšností tak byla jednoznačně potvrzena i v oblasti primární prevence.

3 ZÁVĚR

Primární prevence představuje jeden z nejefektivnějších způsobů redukce výskytu projevů rizikového chování u dětí a mládeže. Její úspěšnost je přitom přímo úměrná tomu, do jaké míry dokáže optimálně zapojit všechny participanty do procesu vzájemné komunikace. Navíc rozvoj komunikačních dovedností je jejím klíčovým nástrojem, neboť jedinci, kteří dokážou bez problémů komunikovat s ostatními, ve většině případů vykazují daleko větší spokojenost, učená i pracovní výkonnost i celkově vyšší osobní úspěšnost, což u nich dohromady odbourává jakoukoliv inklinaci k rizikovému chování a naopak tyto jedince předurčuje k efektivní a přátelské kooperaci s ostatními.

Použitá literatura

1. ALBEE, G. & GULLOTTA, T. *Primary prevention works*. 6. vydání. SAGE Publications, 1997. 440 s. ISBN 978-1452249056.
2. BLOOM, A. H. *The Linguistic Shaping of Thought: A Study in the Impact of Language on Thinking in China and the West*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1981.
3. CAPUZZI, D. *Youth at Risk: A Prevention Resource for Counselors, Teachers and Parents*. 5. vydání. Amer Counseling Assn. 2008. 523 s. ISBN 978-1556202759.
4. CARR, E. G. & DURAND, V. M. Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1985 Summer, 18(2): 111-126. 10.1901/jaba.1985.18-111
5. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
6. JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 2012. 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
7. JEDLIČKA, R. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada, 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
8. KOUKOLÍK. *Možek a jeho duše*. 4. vyd. Praha: Galén, 2014, 455 s. ISBN 978-80-7492-069-1.
9. MILLER, T. W. *School Violence and Primary Prevention*. Springer Science & Businesss. 2008. 456 s. ISBN 978-0387756608.
10. OREL, M. *Psychopatologie*. Praha: Grada, 2012. 264 s. ISBN 978-80-3737-9.
11. PINKER, S. *Jazykový instinkt: Jak mysl vytváří jazyk*. Praha: MK ČR, 2009. 552 s. ISBN 978-80-7438-006-8.
12. POKORNÝ, J. *Lingvistická antropologie*. Praha: Grada, 2009. 352 s. ISBN 978-80-247-2843-8.
13. PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
14. RACZYNSKI, K., WALDO, M. SCHWARTZ, J. & HORNE, A. *Evidence-Based Prevention*. SAGE Publications, 96 s. 2012. ISBN 978-1-4522-5800-3.
15. WEISS, P. *Sexuální zneužívání dětí*. Praha: Grada, 2005. 264 s. ISBN 978-80-247-6372-9.
16. WIERZBICKA, A. *Sémantika: elementární a univerzální sémantické jednotky*. Praha: Karolinum. 2014. 550 s. ISBN 978-80-246-22897

Kontaktní údaje

PhDr. Ing. Josef Smejkal, Ph. D. et Ph. D.

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 01 Ústí nad Labem

Tel: 475 282 169

email: josef.smejkal@ujep.cz

PODSTATA A TŘÍDĚNÍ SPOJEK V ČESKÉ ODBORNÉ LITERATUŘE

SUBSTANCE AND CLASSIFICATION OF CONJUNCTIONS IN CZECH LITERATURE

Jana Martáková Styblíková

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou spojek ve vědeckých mluvnicích, popisuje jejich třídění a podstatu a poukazuje na problematické jevy, které se v rámci učiva o spojkách vyskytují. Seznamuje s jednotlivými druhy spojek a konkrétními příklady, které mohou žákům při samotném osvojování činit obtíže.

Klíčová slova: spojky, mluvnice, třídění, podstata spojek

Abstract

The article points out the problems of conjunctions in Czech grammar books, describes their classification and substance and points out the problematic fact in acquiring of conjunctions. It introduces the various types of conjunctions and specific examples that may pupils' learning very difficult to do.

Key words: conjunctions, grammar book, classification, substance of conjunctions

1 SPOJKY V ZÁKLADNÍ MLUVNICI ČESKÉHO JAZYKA

Spojky jsou slova neohebná, která spojují větné členy nebo věty. Samy ale větnými členy nejsou. Např. *Pavel a Jana šli nakoupit. Psík byl malý, ale chytrý.* (větné členy) x *Pavel šel nakoupit a Jana uklízela. Psík byl malý, ale nebál se. Víím, že nezklameš. Když bude hezky, půjdu ven.* (věty) Rozlišujeme spojky souřadící a podřadící.

Spojky souřadící spojují souřadné členy v několikanásobném větném členu nebo souřadné věty hlavní nebo souřadné věty vedlejší. Patří mezi ně např.: *a, i, ani, nebo, anebo, či, ale, však, avšak, nýbrž, neboť, vždyť, proto, tudíž, tedy, buď – nebo, sice – ale.*

Spojky podřadící připojují větu vedlejší k větě, na níž závisí. Patří mezi ně např.: *že, když, aby, kdyby, jestliže, -li, jakmile, protože, poněvadž, jelikož, ačkoli, ač, třebaže, až, než, nežli, přestože, zatímco.*

Některé spojovací výrazy jsou dvouslovné nebo dvojdílné. Např.: *i když, i kdyby, a proto, ale proto, a tak, a tedy, třebaž i, nejen – nýbrž i, nejen – ale i.*

Jednotlivé věty v souvětí a jednotlivé členy v několikanásobném větném členu oddělujeme čárkami, i když jsou spojeny spojkami. Čárku však nepíšeme před spojkami *a, i, ani, jestliže* mají význam slučovací, a před *nebo*, jde - li o pouhý výčet možností.¹ (Styblík, Čechová 2007, s. 137 a 138)

2 SPOJKY V PŘÍRUČNÍ MLUVNICI ČEŠTINY

Spojky jsou slova neohebná, neplnovýznamová, sloužící ke spojování vět i částí vět, a to jako členů rovnocenných, spojených vztahy koordinace, nebo nerovnocenných, spojených vztahy subordinace. Spojky tedy vyjadřují jejich vzájemný vztah. Pokud jde o formu spojek, je

¹ Podrobněji viz s. 175 a 178.

jednoslovná (*a, že, když*), opakovaná (*a, a, a; nebo, (a)nebo*), dvojité (*bud' – nebo, jednak – (a)jednak, tak – že*), nebo víceslovná, pak do ní vstupují další slovní druhy.

Potřeba vyjadřovat nové vztahy, nebo staré přesněji, případně je specifikovat vede ke vzniku **kombinovaných spojkových výrazů**. Především se integruje do spojkových výrazů stále rostoucí počet adverbíí, částic i substantiv: *hned (když), teprve (když), až (konečně), až (nejednou), ještě (když), pokaždé (když), právě (když), zrovna (když), vždy(cky)(když), ještě (ne) – a už, dokud – dokud* atd.; *zvláště (když), zejména (když); jen(om) (aby); (kdyby) tak, obdobně (jako), stejně (jako), zrovna (jako)* atd.; *vzhledem (k tomu – že), s ohledem (na to – že), v důsledku (toho – že)* apod. Spojovací funkci plní rovněž vztažná a tázací zájmena a zájmenná příslovce.

Spojky souřadící (parataktické)

Spojky sloužící k vyjádření vztahu koordinace mezi členy několikanásobného větného členu a mezi větami v souřadném souvětí jsou spojky souřadící. Tyto spojky jsou schopny v odpovídajících větných strukturách vyjádřit několik významových stupňů od vztahu nejvolnějšího, slučovacího (tzv. kopulativní) až po vztah blízký se subordinacnímu (tzv. následkový).² Mezi spojky parataktické řadíme např.: *ani – ani, ať – či, a, i, ba, ba i, nejen – nýbrž, však, avšak, ale, neboť, vždyť, totiž* atd.

Spojky podřadící (hypotaktické)

Spojky podřadící vyjadřují sémantickou závislost připojované věty a vyjadřují její vztah k větě řídící.³ Mezi spojky hypotaktické řadíme např.: *protože, že, jelikož, ježto, a proto, a tedy, když, aby*, atd. (Grepl, Nekula 2012, s. 350 – 356).

3 SPOJKY V SOUČASNÉ MLUVNICI ČEŠTINY

Spojky jsou neohebný a neplnovýznamový slovní druh. Slouží ke spojování vět a větných členů, vyjadřují jejich vztah souřadný (koordinaci) nebo podřadný (subordinaci) a podle toho je dělíme na souřadící a podřadící. Nejsou větnými členy. Spolu se vztažnými zájmeny (která vystupují jako větné členy) a některými příslovci (která větnými členy také jsou) fungují jako lexikální spojovací prostředky.⁴

Struktura spojek

Podle struktury můžeme rozlišovat spojky jednočlenné nebo vícečlenné (spojkové výrazy). Ty někdy nebývají zařazovány do slovního druhu spojek, svojí funkcí sem však patří.

(A) Jednočlenné spojky

Spojky jsou nejčastěji jednočlenné, tvořené jedním slovem (*že, když, a*). Mezi ně patří i spojky vzniklé skládáním: *přestože, neboli*. Nejfrekventovanější jednočlenné spojky jsou: *a, že, i, ale, aby, když, však, nebo, ani, či, protože, pokud, proto, až, kdyby, zda, zatímco, neboť, jestli, přestože, jenže, avšak, ačkoli, jestliže, bud', aniž, dokud, nýbrž, byť, jakmile, ovšem, tudíž, zato, ač, jelikož, coby, aneb* atd.

(B) Vícečlenné spojky

Vícečlenné spojky jsou tvořeny více slovy a v jazyce se vyvíjejí v důsledku snahy vyjadřovat stále přesněji vztahy mezi větami a větnými členy, které není možné jednoslovnými spojkami postihnout precizně. Vícečlenné spojky se dají rozdělit do tří skupin (které zahrnují spojky souřadící i podřadící):

² Podrobněji k jednotlivým vztahům viz Syntax.

³ Podrobněji k jednotlivým vztahům viz Syntax.

⁴ Jednoslovných spojek je v jazyce omezené množství (ne více než 2000 různých slov). Vzhledem ke své funkci jsou však slovním druhem velmi často užívaným (na text o délce tisíc slov připadá v průměru téměř 80 spojek).

- **spojkové skupiny**, tvořené více slovy a vyskytující se na začátku věty, kterou uvozují. Patří mezi ně: *ba i; a jelikož; a proto; jakož i; ba dokonce; natož pak; jako kdyby; ba ani; a přestože; a třebaže; a tudíž; tudíž i; zato však; ale zato; i když* apod.

- **korelativní spojky**, které jsou zastoupeny zájmenem nebo příslovcem na konci jedné věty a spojkou za čárkou na začátku věty druhé. Jsou to např.: *tak, aby; dříve, než; kromě toho, že; kvůli tomu, že; místo toho, aby; namísto toho, aby; navzdory tomu, že; proto, že; tak dlouho, dokud; vzdor tomu, že; poté, co; místo (toho), aby; potom, co* atd.

- **vícedílné spojky**, které tvoří spojkové dvojice, které stojí většinou na začátku obou spojovaných vět nebo před spojovanými větnými členy. Nejčastějšími jsou: *ani, ani; bud', nebo; jednak, jednak; jak, tak; nejen, ale i* apod.

Nejfrekventovanější spojkové skupiny (dvojice): *i když, ale i, a že, a když, a proto, a tak, že i, ale když, že když, a jako, a pokud, jako kdyby, jako když, a ani, a protože, i kdyby, ale ani, že pokud, tak i, ale že, a aby, a jestli, že ani, a tudíž*; (trojice): *a i když, že i když, a i kdyby, ale i když, a tudíž i, ale i kdyby, a tak když, ale i jako, a proto i, a že i, že i kdyby, a že když, i když ani, protože i když, a že ani, a ovšem i, takže i když, a i kdybych, a že tudíž, a že proto, a tudíž ani, a že kdyby, a proto ani*; (čtveřice): *a že i když, a že i kdyby, a tak i když, a že ani jako, a že proto i, a tudíž i jako, a jako když ani, a tudíž že ani, a proto než abych* apod.

Souřadící spojky

Souřadící spojky spojují věty v souřadném souvětí nebo prvky v několikanásobném větném členu a vyjadřují jejich vzájemný vztah. Tento vztah může být různého druhu, nejčastěji se spojky dělí do následujících významových skupin: slučovací, odporovací, vylučovací, stupňovací, důvodové a důsledkové ⁵.

Podřadící spojky

Podřadící spojky připojují věty a větné členy, které jsou v podřadícím vztahu, k jejich větám řídícím nebo řídícím větným členům a vyjadřují sémantickou závislost. Podle toho, jaký druh vztahu vyjadřují, se nejčastěji dělí do následujících významových skupin: obsahové, časové způsobové, příčinné v širokém smyslu (zahrnující řadu podtypů) a srovnávací ⁶ (Cvrček a kol. 2010, s. 290-294).

⁵ Poznámky k některým souřadícím spojkám:

<i>jenže</i>	typická pro mluvený jazyk, v psaných projevech se používá především v beletrii
<i>avšak</i>	v mluvené češtině se neobjevuje, v psaných projevech se vyskytuje jak v populárněnaучné literatuře, tak i v beletrii a publicistice
<i>ovšem</i>	v psaných projevech se užívá hlavně v publicistice
<i>nýbrž</i>	v mluvených projevech se nevyskytuje, v psané češtině se používá především v beletrii, populárněnaучné a odborné literatuře
<i>ba</i>	v psaných textech se používá hlavně v beletrii, v mluvených projevech se vyskytuje zřídka, tam její funkci plní spojovací výrazy <i>ne jenom, ale i; dokonce (i)</i> apod.
<i>neboť</i>	v mluvených projevech se vyskytuje zřídka, většinou jako součást stylizace. Charakterističtější pro mluvené projevy je vyjádření příčiny větou vedlejší připojenou např. spojkou <i>protože</i> .

⁶ Poznámky k některým podřadícím spojkám:

<i>zda</i>	v psaných textech se používá především v publicistice, v mluvených projevech se objevuje zřídka, na jejím místě v nich stává <i>jestli</i>
<i>poněvadž</i>	v psaných textech se užívá hlavně v beletrii, v mluvených projevech je charakteristická pro starší generaci
<i>jestli</i>	charakteristická pro beletrii a mluvený jazyk
<i>jestliže</i>	v mluvených projevech se vyskytuje zřídka
<i>-li</i>	v mluvených projevech se vyskytuje zřídka
<i>pročež</i>	objevuje se nejčastěji v beletrii, v mluvených projevech se nepoužívá
<i>byť</i>	charakteristická pro publicistické texty, v mluvených projevech se vyskytuje zřídka
<i>třebaže</i>	nejčastěji se objevuje v beletrii, v mluvených projevech velmi zřídka
<i>ač</i>	v mluvených projevech se objevuje zřídka

4 SPOJKY V MLUVNICI ČEŠTINA – ŘEČ A JAZYK

Spojky jsou vztahová slova vyjadřující vztah mezi větami i jejich členy. Podobně jako předložky uplatňují svou sémantiku v různých spojeních různě: *Řekl to, že musel* (že má význam příčinný) x *Řekl, že přijde* (sémantika spojky že se zřetelně neuplatňuje).

Spojky se dělí na podřadící a řadící.

Podřadící spojky vyjadřují v složené větě závislost jedné věty na jiné větě nebo slově v jiné větě. Ve větě jednoduché (mezi členy) se vyskytují zřídka a bez závislostní funkce pouze jako prostředky významového vztahu: *drahé, protože nepotřebné zboží*; *nabízel s ochotou, i když se zništností své kmotrovství*; *muž vážný, ač ne starý*. Spojky přípustkové se mohou uplatnit i mezi členem řídícím a závislým: *Brány byt' vysoké byly jen na okrasu města*.

Spojky řadící⁷ se ve struktuře výpovědi vyskytují:

- jako prostředky řazení členů; v této funkci se uplatňuje téměř jen spojka *a*, která má za úkol přiřazovat k sobě členy závislé různými vztahy, které nejsou na stejné syntaktické rovině: *Vlekl se po sněhu, po zmrazcích a bos. Kůň vykročil na můstek po zdráhání a přisedaje na zadek. Za chvíli spal blaženě a spokojen*;
- jako prostředek koordinace mezi členy (i větnými) ve vztahu souřadnosti; v této funkci se uplatňují všechny druhy koordinačních spojek (slučovací, stupňovací, odporovací, vylučovací): *Navštívil otce a matku. Řekl, že přijde a že to opraví. Navštívil otce, ba i matku. Řekl, že přijde, ale že to neopraví. Řekl, že buď přijde, nebo že zavolá atd.*;
- jako prostředky determinace mezi souřadnými větami: *Oznámil, že nás chce vidět, a proto že přijede*.

Spojky řadící v útvarech nadvýpovědních jsou gramatickým prostředkem řazení výpovědí v souvětích i v textu (jako konektory).⁸

Použitá literatura

1. CVRČEK, V. a kol. *Mluvnice současné češtiny I. – Jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum, 2010.
2. ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN, 2012.
3. GREPL, M. a kol. *Příruční mluvnice češtiny*. Brno: NLN, 2012.
4. STYBLÍK, V., ČECHOVÁ, M. *Základní mluvnice českého jazyka*. Praha: SPN, 2007.

Výzkumný záměr, projekt

Príspevek byl vytvořen za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) – Proces osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ

Kontaktní údaje

Mgr. Jana Martáková Styblíková
Pedagogická fakulta UK v Praze
Magdalény Rettigové 4, Praha 1, 116 39
Tel: 776 637 850
email: styblikovajana@seznam.cz

⁷ v jiných mluvnicích nazývané souřadící

⁸ Spojky používané ve vztahu souřadnosti (koordinační) lze nazývat souřadící, ale prostředkem souřadnosti ve smyslu našeho výkladu nejsou (viz IV. 2.1.1.3) nejsou.

K VYBRANÝM PARAMETRŮM ROZVOJE LEXIKÁLNÍ ROVINY PROSTŘEDNICTVÍM METODY JEVIŠTNÍHO TVARU

APPROACH IN VOCABULARY THROUGH THEATRE PEDAGOGY

Marie Boccou Kestřánková

Abstrakt

V příspěvku prezentujeme lingvodidaktickou metodu jevištního tvaru (dále MJT), jež se aplikuje ve výuce češtiny pro cizince. Základním cílem MJT je komplexní rozvoj komunikační kompetence jinojazyčných mluvčích, jejím bazovým prostředkem je využití divadla a divadelních postupů. Stať se zaměřuje na konkrétní problémy studentů v rovině lexikální, poukazuje na možnosti jejich nápravy prostřednictvím MJT, čímž dokládá funkčnost a praktickou využitelnost zmiňované metody pro rozvoj schopností a dovedností ve vybrané jazykové rovině prostřednictvím uvedené metody.

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, komunikační kompetence, lingvodidaktika, učení se cizímu jazyku, metoda, slovní zásoba, lexém

Abstract

This article examines theatre pedagogy (MJT), which utilizes elements of theatre to achieve language-teaching objectives (i.e., the development of language skills and communication competency for foreigners learning Czech as a second language). This article focuses on some concrete problems of students in vocabulary and its correction through MJT, which proves that MJT can be used as a method for development of abilities and skills in the chosen language in terms of vocabulary and lexicon.

Key words: Czech as a foreign language, communication competence, lingvodidactics, learning a foreign language, method, lexicon, vocabulary

1 ÚVOD

Cílem této stati je stručně představit metodu jevištního tvaru (dále MJT), prezentovat principy jejího použití v praxi a upozornit na možnosti rozvoje schopností a dovedností jinojazyčných mluvčích v rovině lexikální prostřednictvím MJT.

Popisujeme členění zmíněné metody (tj. její tři fáze), její cíle a hlavní metodické postupy. Dále se věnujeme rovině lexikální, zaměřujeme se na nejfrekventovanější nedostatky, které se vyskytují během MJT, na příkladech uvádíme možnosti překonávání jmenovaných potíží.

2 PREZENTACE METODY JEVIŠTNÍHO TVARU

Aplikace dramatických prostředků se v dnešní době ve výuce češtiny pro cizince vyskytuje stále častěji, např. v zařazování rolových her do učebnic (viz např. Boccou Kestřánková a kol. 2013), v rozšiřujícím se soupisu improvizčních aktivit vhodných pro práci s cizinci zdokonalujícími se v češtině (viz Bartošová 2013) nebo v podobě speciálních seminářů využívajících divadelních prostředků k výuce českého jazyka (viz např. Kestřánková 2007, 2010).

Zmíněné divadelní postupy, které představují primární prostředek ke zdokonalení řečových schopností a dovedností studentů-cizinců, jsou bazovým principem MJT. Sylabus této metody vychází z časového penza jednoho semestru, podle potřeby a zájmu frekventantů je možné jej

upravit na delší program (např. na roční).¹ Kurz MJT je dále zahrnut do nabídky volitelných seminářů, neboť pokládáme za nutné, aby studenti sami zvážili, zda je pro ně níže popsany způsob výuky vyhovující.

MJT je tvořena třemi na sebe navazujícími etapami, pro něž jsou charakteristické různé cíle. Z prostorových důvodů se zaměřujeme na cíle lingvodidaktické, nevěnujeme se cílům dramatickým, psychologickým, osobnostním, kulturním a sociálním.

V první etapě se zabýváme stmelováním skupiny a vznikem bezpečného prostředí, což je klíčové pro aplikaci kreativních činností a pro efektivní spolupráci aktérů. Specifické vzdělávací cíle předem nedefinujeme (to je rozdíl oproti následujícím fázím) – uvědomujeme si, že bez pevné skupiny a schopnosti studentů kooperovat nelze realizovat další stupně MJT a že přílišné zaobírání se nápravou nedostatků by mohlo studenty omezovat v řečové produkci.

Druhá fáze je zacílena na rozvoj plynulosti projevu, hlavní metodou je improvizace. Učitel po celou dobu pozoruje komunikaci zúčastněných a sleduje, jaké nedostatky při vyjadřování se ve výpovědích objevují. Dále si poznamenává nejen problematické jazykové jevy vhodné k vysvětlení, ale i celé repliky herců, v nichž se vyskytly potíže. Tímto pedagog získává cenný materiál – dozví se, která témata skupinu zajímají, jaké řečové problémy zúčastnění mají a které realizace jazykových funkcí se frekventanti pokoušejí sdělit (sdělit přes svou nedostatečnou zkušenost s komunikací v češtině či přes omezené řečové schopnosti a dovednosti).

Poslední fáze se opírá o práci se scénářem, hlavní obecný cíl tvoří příprava inscenace, lingvodidaktickým cílem je nácvik přesnosti projevu. Vyučující vychází z poznatků o skupině, jež získal v předchozích hodinách (viz výše k 2. fázi). Upravené (po jazykové stránce zkorigované) repliky aplikuje do scénáře, jež si studenti následně osvojují. Scénář musí vždy obsahovat náležitou realizaci těch problematických jevů, které se v reálných projevech frekventantů vyskytly (tudíž si je jinojazyční mluvčí potřebují zautomatizovat ve formě, jež je adekvátní konkrétní komunikační situaci). Završením kurzu je prezentace divadelního představení. K popisu MJT více viz např. Kestřánková 2007, 2010.

3 PŘÍSTUP METODY JEVIŠTNÍHO TVARU K VÝUCE SLOVNÍ ZÁSObY²

Fixace lexikálního výraziva je jedním z básových cílů MJT, protože porozumění lexiku, jeho zapamatování a náležité uplatnění v řeči zaujímá ve výuce cizích jazyků klíčovou pozici (viz např. Hendrich a kol. 1988).³ Během celého vyučovacího procesu se spontánně i cíleně

¹ V praxi se nám osvědčila řečená časová dotace jednoho semestru. Ve výjimečných případech jsme s touž skupinou pracovali po celý jeden školní rok, avšak z motivačních a jiných důvodů jsme každý půlrok připravovali jinou inscenaci.

² Uvedený přístup MJT k výuce slovní zásoby, vybrané potíže jinojazyčných mluvčích v rovině lexikální a možnosti jejich překonání, které prezentujeme v tomto článku, jsou částí rukopisu naší nepublikované disertační práce.

Tento oddíl našeho článku se nevěnuje současným tendencím v učebnicích a definování průniků a odlišností vybraných aktivit s MJT – moderní vyučovací materiály (stejně jako MJT) zprostředkovávají lexikum na základě konkrétních komunikátů (viz např. Nekovářová 2008, Bořilová – Holá 2009, 2010, Kestřánková – Kopicová – Šnidaufová 2010, Boccou Kestřánková a kol. 2013). Slovní zásoba je většinou uváděna ve vokabuláři na konci učebnice (např. Cvejnová 2008, Bischofová a kol. 2011), za každou lekci (např. Parolková – Nováková 2004, Nekovářová 2008, Bořilová – Holá 2010) nebo ve specifické sekci včetně cvičení k jejímu osvojení (např. Kestřánková – Kopicová – Šnidaufová 2010, Boccou Kestřánková a kol. 2013). K možnostem výuky lexika viz např. Thornbury 2004.

³ Při osvojování řeči bývají jazykové prostředky vzájemně provázány (téměř všechny gramatické významy vyplývají z kombinací slov a jejich forem, lexémy jsou při mluvení realizovány prostřednictvím výslovnosti). To znamená, že učitel může redukovat množství entit určených k osvojení, avšak lexikální jednotky nelze simplifikovat, či dokonce opomíjet (k „obcházení“ a k simplifikaci roviny gramatické a k přístupu MJT k současným pedagogickým problémům viz např. Boccou Kestřánková 2012). Na základě lexika rozvíjíme další

rozšiřuje rozsah aktivní i pasivní slovní zásoby, jejíž osvojování také předchází nácviku gramatiky či psaní.

Neznalost lexika je někdy v rolových hrách málo patrná díky kompenzačním strategiím,⁴ které jsou v cílovém jazyce v rámci plynulosti projevu vítány a podporovány. Z hlediska rozvíjení slovní zásoby je však vhodné, aby pedagog neznalost zaregistroval a posléze skupinu s novým lexémem seznámil. Tento výraz musí být představen vždy po stránce zvukové i grafické (viz např. Cvejnová a kol. 2008).⁵

Zapisování vybraných slov na tabuli je pro cizince obzvláště důležité, jelikož např. pro asijské studenty je charakteristická silná fixace na psaný text, viz Vlčková 2006. K těmto účelům podle Hendricha a kol. (1988) obvykle vyhrajujeme prostor v závěru vyučovacího bloku, v němž mají frekventanti dostatečné množství času k opisu slov, příp. k použití slovníku.

V obecném vymezení nejfrekventovanějších nedostatků vyskytujících se v MJT v rámci lexikální roviny souhlasíme se Cvejnovou a kol., že nejčastější jazykové potíže jsou u jinojazyčných mluvčích „*spojené s významem slova, např. vícevýznamovost*“ (Cvejnová a kol. 2008, s. 31), dále se k nim řadí „*kulturní konotace, omezená možnost spojení slova s jinými slovy na základě kontextu*“ (Tamtéž) nebo jsou „*způsobené interferencí (paronymie, blízká forma slov, odlišný význam, např. řád – řad, a homonymie, totožná forma, odlišný význam, např. mít – mýt)*“ (Tamtéž).

4 VYBRANÉ POTÍŽE JINOJAZYČNÝCH MLUVČÍCH V ROVINĚ LEXIKÁLNÍ A MOŽNOSTI JEJICH PŘEKONÁNÍ METODOU JEVIŠTNÍHO TVARU

V každém kurzu MJT se věnujeme osvojování idiomatických vyjádření a frází či rozvoji řečových schopností a dovedností, které jsou součástí sociokulturní kompetence.⁶ V tomto oddílu naší stati se přednostně zaměřujeme na problematiku volby tématu do hodin MJT, na vybrané problémy související se zásadami řečové etikety (např. na tykání a vykání), na správné používání interjekcí a na možný negativní vliv mezijazykové interference.

V hodinách MJT se většinou setkáváme s tématy vztahujícími se k běžnému životu (např. studium, služby, volný čas) – to odpovídá jazykovým úrovním A1–B1 podle SERR. Prostřednictvím dílčích činností vytváříme (příp. simulujeme) reálné komunikační prostředí, v němž probíhají improvizace. Základním východiskem pro přípravu programu lekcí jsou výsledky pozorování předchozí práce hráčů a jejich zpětná vazba, tzv. reflexe.⁷ Dozvídáme se

jazykové roviny, komunikace bez lexému není možná, proto má rovina lexikální centrální postavení ve výuce cizích jazyků, více viz Thornbury 2004.

⁴ Kompenzační strategie většinou využívají jinojazyční mluvčí až na úrovni B1 a dále na nadprahových jazykových úrovních, viz SERR (2002).

⁵ Při pozorování a sumarizování nejčastějších obtíží objevujících se v MJT nás prvotně udivilo, že není velkou překážkou porozumění derivovaným lexikálním jednotkám (a to přes absenci jednotných a spolehlivých pravidel). Důvod spatřujeme v tom, „*že nejdůležitějším prostředkem rozšiřování zásoby pojmenování je vytváření slov na základě slov, která již jazyk má*“ (Čechová a kol. 2011, s. 96), tudíž vnitřní komponenty lexému napovídají jeho význam. V případě nesnází týkajících se jednotlivých lexémů se sice vyskytují problémy, které se vztahují k derivaci, avšak souvisejí převážně s produkcí odvozených slov (např. použití slovesných prefixů v běžně mluveném projevu, tvorba deminutiv aj.), viz např. Kostečka 1996. Uvedenému se nevěnujeme blíže, neboť se tato stat' zabývá obecnými tendencemi (u vyučovaných) k chybování při nabývání slovní zásoby.

⁶ Zmíněné řečové schopnosti a dovednosti vedou k realizaci komunikačních funkcí výpovědi (např. schopnost vhodným způsobem upoutat pozornost či navázat kontakt, vyjádřit lítost, váhání, různé emocionální postoje, názor, identifikaci či nesouhlas s názorem atd.), jejichž naplňováním se projevuje míra sociokulturní kompetence. Šára vymezuje sociokulturní kompetenci jako oblast „*charakteristických vlastností dané společnosti a její kultury, jak je odráží chování příslušníků společnosti při komunikaci*“ (Šára a kol. 2001, s. 219).

⁷ Reflexi lze stručně vymezit jako týmovou sumarizaci postřehů studentů na konci hodiny nebo po výrazné prezentaci týmové práce, po prožitku apod., během této činnosti dostane každý prostor k samostatnému projevu

tak, která témata vzbudila ve skupině zájem, a vybíráme z nich ta, jež zahrneme do přípravy dalších vyučovacích jednotek. Největší rozšíření slovní zásoby sledujeme v oblasti, na jejíž téma připravujeme závěrečný jevištní tvar, jelikož se zvoleným námětem zabýváme po celou 3. fázi MJT.

Každý semestr se při výuce potýkáme s problémem zařazení běžné mluvy do výuky.⁸ „Značně nepřehledná situace doposud panující v české lingvistické praxi,⁹ která se běžně mluvenému jazyku nevěnuje systematicky a v dostatečné míře, se zřejmě podílí i na nedostatečné propracovanosti metodických zásad užití a prezentace mluveného jazyka při výuce.“ (Adamovičová – Pešička 2006, s. 81) Řečené vysvětluje, proč se doposud neurčila míra uplatnění běžné mluvy v komunikaci ve vyučovacích jednotkách (příp. v učebnicích či v osnovách) a ani způsob jejího zprostředkování.

Daná problematika je velmi obsáhlá a komplikovaná. Pokládáme za důležité nahlížet na vnitřní diferenciovanost českého národního jazyka očima lingvodidaktika oboru čeština jako cizí jazyk. V této souvislosti upozorňujeme na nežádoucí tendenci u jinojazyčných mluvčích směřovat spisovné a nespisovné výrazivo bez jejich funkčního rozlišování, viz např. Hrdlička 2010. Vhodnost / nevhodnost přítomnosti nespisovných útvarů ve výuce rovněž přesahuje rovinu lexikální, dotýká se i roviny gramatické, výslovnostní a textové. Uvedené skutečnosti si zasluhují speciální pozornost, z prostorových důvodů se v tomto článku na analýzu tohoto okruhu problémů dále nezaměřujeme.

Rozdíl mezi mluvenou spisovnou a nespisovnou češtinou se ve svém důsledku dotýká pragmatiky projevující se především v sociokulturní kompetenci (viz Hirschová 2006).¹⁰ Naše nahlížení jazyka odpovídá funkčnímu pragmatickému přístupu, který pojímá „jazyk jako sociální fenomén, jehož univerzální rysy jsou odvozeny od univerzálních rysů lidského chování a jednání“ (Hirschová 2006, s. 15). Z hlediska řečového jednání je většina sociálních rolí dána vědomím jistých zásad, jejichž dodržování přispívá k tomu, aby byl produktor ve styku s lidmi úspěšný.

Ze zmíněného důvodu ve výuce nezapomínáme na sociokulturní poučení a orientujeme frekventanta podle určitých pragmatických aspektů (viz Hádková a kol. 2005), neboť „nezvládnutí řečové stránky dané role je příčinou nezdaru, třebaže ostatní předpoklady pro tuto roli má jedinec v dostatečné míře“ (Kořenský 1992, s. 57). Obzvláště důležité je upozorňovat na jevy, jejichž náležité užívání dokládá akceptování sociálních norem a zvyků (např. řečové zvyklosti při jednání muže a ženy, učitele a studenta, nadřízeného a podřízeného apod., obecné zákonitosti při návštěvě restaurace, při vyhledání lékaře, při gratulaci atd., konkrétní realizace jistého komunikačního záměru aj.), viz např. Hádková a kol. 2005, Kresin 2006, Vasiljev 2007.

Typické obtíže v této oblasti představuje české tykání a vykání zahrnující aplikaci formálních / neformálních jazykových prostředků. Této problematice se pravidelně věnujeme např. v rozborech dílčích prezentací. V divadelních etudách je totiž dobře patrná hierarchie

a není přerušován ostatními. K projevům spoluhráčů se následně může každý opět vyjádřit a vyslovit souhlas/nesouhlas.

⁸ Běžnou mluvu vymezuje Čechová a kol. jako „soubor jazykových prostředků využívaný při běžné mluvené komunikaci“ (Čechová a kol. 2003, s. 52).

⁹ Pro účely našeho článku pracovníě vymezujeme zmíněnou praxi jako lingvální, lingvistickou i lingvodidaktickou. (poznámka Boccou Kestřánkové)

¹⁰ Pragmatika a její rozsah nejsou jednotně definovány (srov. např. Vasiljevová 2002, Čmejrková 2002), avšak „z hlediska problematiky, kterou se zde zabýváme, tj. v interkulturní komunikaci při vyučování jazyka, je vhodné oblast pragmatiky vymezit co nejširší“ (Vasiljev 2007, s. 66). S tímto názorem souhlasíme, protože „k inventáři pragmatické kompetence patří i některé jevy, jež byly považovány za znalost reálií“ (Tamtéž). Tuto skutečnost mimo jiné potvrzuje nespočet kulturních rozdílů, a to i mezi Evropany. Např. gastronomická ikona piva je pro Čecha i Belgičana totožná (viz Slabochová 2006), avšak Belgičan si v rolové hře objedná červené pivo a vztáhne tuto objednávku k tématu kavárna.

různých vztahů, na niž Češi v porovnání s jinými národy (srov. např. s Američany) kladou značný důraz, viz např. Kresin 2006.

Zejména na začátku semestru jsou analyzovány případy, v nichž by bylo neformální oslovení Čechy dekodováno jako projev neúcty, netaktnosti.¹¹ MJT probíhá v prostředí, kde se aktéři cítí bezpečně, proto se můžeme zabývat rozličným vnímáním reality u různých kultur (tato konfrontace bývá pro některé národy citlivá, např. pro Araby).¹² Student při hře pochopí, jak se řeč propojuje s (českým způsobem) myšlení, s tradicí, zvyklostmi a sociálními praktikami.

Při rozvoji řečových schopností a dovedností v lexikální rovině se ve vyučovací praxi mnohdy nedbá na osvojování interjekcí a na jejich náležité používání. V MJT se frekventanti seznamují s citoslovci především ve 2. fázi metody (konkrétně při improvizacích). Totožná realizace některých interjekcí má v jiných kulturách zcela odlišnou funkci (např. české *Ale, ale ale!* vyjadřující nesouhlas může být francouzskými rodilými mluvčími mylně interpretováno jako *Allez, allez, allez!* znamenající pobídku k pohybu).¹³

Důležitost prvků s kontaktním a emocionálním významem spatřujeme zejména při výstavbě komunikačního aktu. Pro nastínění mimojazykové reality jsou často využívány nejen v dílčích prezentacích, kdy je spontánně aplikují sami hráči, ale i ve finálním scénáři (s cílem fixace jejich správné formy a výslovnosti). V závěrečném jevištním tvaru se pravidelně objevují např. situace, v nichž se vyjadřuje bolest (*Au!, Auvajs!, Tsss!*), překvapení (*ÁÁ!, Aha!, Jéé!, Jo?!*) či rozmrzelost (*Nó!, Ach jo!*).

Další okruh nesnází, s nimiž se potýkáme při výuce cizinců, spočívá v negativním vlivu interference (viz např. Šourková – Zajíčková a kol. 1968, Zatovkaňuk a kol. 1979, Žaža 1999). Čechová v této souvislosti poukazuje na to, že se neprokázala „*bezpodmínečně přímá závislost pokroku ve stupni a rychlosti osvojení češtiny na jazykové příbuznosti mateřského jazyka imigranta s češtinou. Sice na počátku osvojování češtiny jsou – podle předpokladu – úspěšnější Slované než Neslované, ale záhy se ukazuje, že při vyšším stupni zvládnutí češtiny na ně silně působí interference*“ (Čechová 2012, s. 100).¹⁴

Interference se v procesu komunikace může projevit ve všech jazykových rovinách. V případě slovní zásoby uvádíme čtyři nejvýraznější oblasti negativního transferu.

V první řadě pozorujeme potíže způsobené lexikální homonymií a polysémií (srov. anglické *you* /ju:/ a české citoslovce *júú*).¹⁵ Během výuky např. Angličan interpretoval větu *Dáš mi aspoň půl?* jako nabídku hrát kulečnick.¹⁶ K tomuto druhu chyb vedou i významové posuny (tj. *vůně* bývá Rusy chybně dekodována jako *zápach*).

¹¹ V české restauraci nebude zdvořilé, když zákazník např. při objednání pronese *Máš řízek?* Promluvy tohoto typu jsou ještě méně přijatelné, pokud je cizinec v takovém podniku zaměstnán a zeptá se při obsluhování *Co si dáš?*

¹² K etnickým postojům a stereotypům viz např. Průcha 2011.

¹³ K této záměně došlo v praxi při jedné z improvizací, v níž Francouz na větu *Ale, ale, ale, co to říkáš?* zareagoval bezeslovným odchodem ze scény, přičemž produktor repliky očividně očekával vysvětlení. Ke vzniklé situaci jsme se ve skupinové reflexi vrátili a upozornili na význam citoslovce, které bylo neznámé pro většinu osazenstva kurzu. V následující hodině byla proto „rozcvička“ (tj. zahřívací aktivity, viz Vasquez 2008) zaměřena na osvojování tohoto citoslovce a zároveň částice *No fakt!* jako potvrzení či ujištění pravdy. Bližší popis aktivity viz přílohu.

¹⁴ Čechová (2012) vychází z výzkumu, který se soustředil na češtinu u imigrantů a na její ovládnutí cizinci.

¹⁵ Mluvíme-li o mezijazykovém transferu, neoddělujeme mezi příčinami interference homonymií od polysémie. Řadíme je k jednomu typu příčin interference, neboť tato studie není komparativnělingvistická a neboť pro cizince s malou komunikační praxí v češtině není většinou „průhledná“ genetická souvislost významů stejnéznějících slov.

¹⁶ Anglické *pool* /pu:l/, Čechem vyslovené jako *půl*, označuje kulečnickovou hru.

Pro jinojazyčné mluvčí je obtížná nejen mezijazyková, ale i česká polysémie a homonymie.¹⁷ Často se zaměňují lexémy jako *být* X *bít*, *mýt* X *mít* nebo dochází k nedorozumění v důsledku přenesení významu slova (např. mnohovýznamovost slova *koruna*).¹⁸

Za druhé překonáváme problémy s českými i mezijazykovými paronymy, jelikož především začátečníci vesměs nerozlišují slova s blízkými formami (srov. např. *zpráva* a *zprava*, *dráha* a *drahá*, *být* a *byt* nebo německé *der Stuhl* /štu:l/ a *stůl*, francouzské *papa* a české *papá* či *pápá*, ruské /čjorstvyj/ a *čerstvý*).

Při střetnutí se dvěma českými podobnými slovy většinou (díky kontextu) nedochází k zásadnímu nedorozumění, i když při jejich mluvené realizaci nemusí být mezi nimi zcela patrný rozdíl – jejich rozlišení bývá např. po fonetické stránce na nižší úrovni. Mezijazyková paronyma představují (mnohdy dlouhotrvající a těžko odstranitelnou) překážku při osvojování cizích jazyků. Studenti je totiž v češtině nejen vyslovují s nižší fonetickou kvalitou,¹⁹ ale stejně jako u homonym mají tendence zaměňovat jejich význam (uplatňují je ve význam, jež znají ze své mateřštiny).

Nejčastější příčina mezijazykové interference je lexikálně syntaktická. Vyznačuje se přenášením konstrukce lexikální jednotky z cizincovy mateřštiny na český ekvivalent. To znamená, že komunikant korektně zvolí lexém, ale ve výpovědi jej pod vlivem mateřštiny spojí s nenáležitou předložkou (např. místo *blahopřát k narozeninám* je užito *blahopřát na / pro narozeniny*) či pádem (frekventanti běžně chybují ve vazbě *být vinen čím*),²⁰ příp. je jinojazyčný frazém realizován prostřednictvím českých ekvivalentů (např. *Vzal vlak*).

Za poslední příčinu interference považujeme jednoslovné a víceslovné pojmenování – pro jedno slovo v češtině existuje více slov ve výchozím jazyce a obráceně. Např. německy mluvící mají sklon univerbizovat i v češtině, čímž vznikají tvary jako *náakupcentr*. Určitou souvislost pozorujeme v tendenci současné češtiny univerbizovat víceslovná pojmenování. Začátečníci proto někdy ve větách jako např. *Snědl rajské jablko*; *Zapnul mikrovlnnou troubu* neaplikují jednoslovné pojmenování, které by bylo pro danou komunikační situaci přirozenější. Důvod spatřujeme mimo jiné v používání zastaralých slovníků či slovníků, které univerbizaci nereflektují.

4 ZÁVĚR

Prohlubování roviny lexikální se v MJT věnujeme v každé vyučovací jednotce. Díky aktivitám s prostředky dramatu (např. rolová hra) je docíleno zasazení lexika do komunikačního kontextu. V práci ve skupinách, v přípravách etud a následně při práci se scénářem se jazykový materiál opakuje, čímž se usnadňuje jeho osvojování a dosahuje se jeho dlouhodobé fixace.

Při výuce se nám osvědčuje postup držet se tří lingvodidaktických zásad podle Hánkové (2006). Sledujeme, zda studenti mezi sebou nekomunikují v jiném jazyce než v češtině, zda všichni významu lexikálních jednotek rozumějí a zda jsou vybrané lexémy k osvojení zapsány na tabuli.²¹

¹⁷ Ve scénářích se polysémie (např. *Má v tašce angličtinu*) objevuje pravidelně, jelikož se frekventanti (především Asiaté) mnohdy podivují přeneseným významům slova.

¹⁸ Příklad dále rozvádí naše zkušenost z praxe. Při volné improvizaci na téma *koruna* předstíral jeden hráč ztracení mince a neregistroval na gesta partnerky, která svou vznešenou a vzpřímenou chůzí naznačovala, že nese na hlavě vzácný klenot.

¹⁹ I výslovnost pokročilých většinou nese rysy cizosti, přesto tím nemusí být snížena srozumitelnost.

²⁰ Nejzřetelněji je tento jev vidět při používání verb, kde je patrná odlišná slovesná rekce.

²¹ Další lingvodidaktická doporučení pro nácvik lexikálních jednotek viz např. Hendrich a kol. 1988, Čechová – Styblík 1998, Cvejnová a kol. 2008.

Při objasňování nového lexika se nespolehneme na internacionalizmy a na ekvivalenci mezi jazyky (a to ani v případě blízkých jazyků, viz např. Hrdlička 1995, Newerkla 2007).²² Neustále máme na zřeteli nebezpečí možných mezijazykových homonym (např. život znamená v ruštině *břícho*) či dbáme na sociokulturní poučení a specifické kulturní konotace (některé výrazy poukazují na skutečnost, která má v cizí kultuře jiný význam, srov. např. českou a čínskou *hospodu*, *kavárnu*, *restauraci* a zvyky spojené s návštěvou zmíněných stravovacích zařízení).²³

Příloha

Aktivita na zautomatizování citoslovce Ale, ale, ale! a částice No fakt!

Průběh činnosti spočívá v několika krocích.

Nejprve studenti volně pohybují po prostoru. Během nepřerušované chůze dáváme vyučovaným instrukce. Frekventanti jmenují, co mají rádi, co pokládají za hezké. Posléze mají cizinci udávat naopak ošklivé entity, z nichž většinou uvádějí hlad, žízeň, únavu, špínu, práci, školu, horory, lenost, závist apod. Z uvedeného pedagog vybere cca 7 nejfrekventovanějších slov pro označení nelibých skutečností a ujistí se, že jim všichni porozuměli (důvod viz níže).²⁴

V další části aktivity se zaměřujeme na tvorbu mikrodialogů podle schématu poznamenaného na tabuli. Požadovaný pohyb po prostoru pokračuje. Ve chvíli, kdy učitel řekne STOP, všichni se zastaví, co nejrychleji si vyberou komunikačního partnera, s nímž vytvoří mikrodialog. Před explikací následujících kroků viz příklad schématu:

Student A (dále A): Mám rád únavu. + gesto (např. zívnutí)

Student B (dále B): Ale, ale, ale! Únavu?

A: No fakt! Únavu. A co máš rád ty? (výměna rolí)

B: Já mám rád žízeň. + gesto (např. otevření úst a sahání po sklenici)

A: Ale, ale, ale!

Princip „rozhovoru“ spočívá v tom, že jeden ze dvojice řekne, že má rád nějakou skutečnost, která je však běžně vnímána negativně (např. únavu, špína, lenost atd.). Svou výpověď doprovází výrazným gestem, čímž připomene význam zvolené entity (např. prohlásí Mám rád únavu, přičemž zároveň zívne a přikryje si ústa dlaní). Komunikační partner se (podle požadovaných instrukcí, viz níže) podiví tomuto výroku pomocí citoslovce Ale, ale, ale! Nato jej první mluvčí utvrzuje ve své výpovědi slovy No fakt! a ihned se zeptá, co má rád jeho komunikační partner. Touto otázkou si účastníci vyměňují role a „dialog“ pokračuje. Když učitel upozoruje, že „rozhovory“ dvojic končí, dá pokyn k opětovnému pohybu, jakmile jsou hráči zastaveni instrukcí STOP, vymění se komunikanti, kteří tvoří obdobné dialogy.

Doporučujeme strukturu minidialogu vždy zapsat na tabuli, aby frekventanti měli požadované schéma neustále na zřeteli a aby si zároveň upevňovali grafickou podobu používaných lexémů.

Použitá literatura

1. ADAMOVIČOVÁ, A., PEŠIČKA, J. Běžně mluvený jazyk ve výuce češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 81–85. ISBN 8086903370.

²² Vysledovali jsme, že mnoho cizinců má problémy s porozuměním internacionalizmům. Tato problematika se vztahuje zejména na výuku mluvčích nehovojících evropských jazyků (viz Kusák – Veselková 2007).

²³ K dalším komplikacím při rozšiřování slovní zásoby u jinojazyčných mluvčích učících se češtině viz např. Kostečka 1996, Kresin 2006, Vasiljev 2007, Cvejnová a kol. 2008.

²⁴ Pokud někdo něčemu nerozuměl, lze postupovat různými způsoby, neznámé může být např. vyjádřeno pantomimicky nebo je mohou vysvětlovat spolužáci během chůze po prostoru (přičemž si neskáčou do řeči, vzájemně si naslouchají atd.), příp. se k lexiku tvoří živé obrazy apod.

2. BARTOŠOVÁ, H. Využití dramatických a improvizčních metod na kurzech češtiny pro cizince. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2013*, Praha: Akropolis, 2013. s. 241–250. ISBN 978-80-7470-053-8.
3. BISCHOFOVÁ, J., J. HASIL, M. HRDLÍČKA a J. KRAMÁŘOVÁ. *Čeština pro středně a více pokročilé*. 3. vydání. Praha: Karolinum, 2011. 322 s. ISBN 978-80-246-1793-0.
4. BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M., K. HLÍNOVÁ, P. PEČENÝ a D. ŠTĚPÁNKOVÁ. *Čeština pro cizince, úroveň B2, učebnice*. 1. vydání. Brno: Edika, 2013. 478 s. ISBN 978-80-266-0178-4.
5. BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. Jevištní tvar jako řešení jednoho lingvodidaktického problému ve 21. století. In: *Čeština jako cizí jazyk VI., Materiály z VI. Mezinárodního symposia o češtině v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012. s. 167–174. ISBN 8073084406.
6. BOCCOU KESTŘÁNKOVÁ, M. Jevištní tvar jako jedna z možných metod výuky češtiny pro cizince. Nepublikovaný rukopis disertační práce. Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta. 223 s.
7. BOŘILOVÁ, P., HOLÁ, L. *Česky krok za krokem 2*. 1. vydání. Praha: Akropolis, 2009. 304 s. ISBN 978-80-86903-92-7.
8. BOŘILOVÁ, P., HOLÁ, L. *Czech Express 1*. 2. vydání. Praha: Akropolis, 2010. 100 s. ISBN 978-80-87310-13-7.
9. CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I., učebnice češtiny*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008. 392 s. ISBN 9788024615776.
10. CVEJNOVÁ, J. et al. Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1). Praha: VÚP v Praze, 2008. 89 s. ISBN 978-80-87000-24-3.
11. ČECHOVÁ, M. et al. *Čeština – řeč a jazyk*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2011. 442 s. ISBN 978-80-7135-413-9.
12. ČECHOVÁ, M. *Řeč o řeči*. 1. vydání. Praha: Academia, 2012. 312 s. ISBN 978-80-200-2069-7.
13. ČECHOVÁ, M., CHLOUPEK, J., KRČMOVÁ, M. a E. MINÁŘOVÁ. *Současná česká stylistika*. 1. vydání. Praha: Institut sociálních vtaů, 2003. 340 s. ISBN 80-86642-00-3.
14. ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 251 s. ISBN 80-04-22439-3.
15. ČMEJRKOVÁ, S. Gramatika a pragmatika. In: *Čeština – univerzália a specifika 4*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 59–69. ISBN 80-7106-611-7.
16. HÁDKOVÁ, M., J. LÍNEK a K. VLASÁKOVÁ. *Čeština jako cizí jazyk. Úroveň A1*. 1. vydání. Praha: MŠMT ČR, 2005. 318 s. ISBN 80-260-1459-6.
17. HÁNKOVÁ, D. Co lze získat z učebních materiálů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006. s. 187–198. ISBN 80-86903-37-0.
18. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s. ISBN 14-279-88.
19. HIRSCHOVÁ, M. *Pragmatika v češtině*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 243 s. ISBN 80-244-1283-7.
20. HRDLÍČKA, M. *Překladačské miniatury*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1995. 82 s. ISBN 80-7066-987-X.
21. HRDLÍČKA, M. Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. ISBN 978-80-246-1527-1.

22. HRDLIČKA, M. *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. 1. vydání. Plzeň: PF ZČU v Plzni, 2010. 245 s. ISBN 978-80-704-3867-1.
23. KESTŘÁNKOVÁ, M. Některé metody ve výuce češtiny jako cizího jazyka s využitím dramatu. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 95–100. ISBN 978-80-86903-58-3.
24. KESTŘÁNKOVÁ, M. Metoda jevištního tvaru. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2010*. Praha: Akropolis, 2010. s. 87–94. ISBN 9788087481257.
25. KESTŘÁNKOVÁ, M., K. KOPICOVÁ a G. ŠNAIDAUFOVÁ. *Čeština pro cizince, úroveň B1, učebnice*. 1. vydání. Brno: Computer press, 2010. 208 s. ISBN 978-80-251-3345-3.
26. KOSTEČKA, J. O češtině za čínskou zdí podruhé. *Český jazyk a literatura*. 1996, 46, s. 221–225. ISSN 0009-0786.
27. KOŘENSKÝ, J. *Komunikace a čeština*. 1. vydání. Praha: HaH, 1992. 89 s. ISBN 80-85467-92-5.
28. KRESIN, S. C. Výuka češtiny pro anglicky mluvící studenty: gramatické a pragmatické obtížnosti. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 127–138. ISBN 80-86903-37-0.
29. KUSÁK, A., VESELKOVÁ, I. Výuka českého jazyka ve skupinách vietnamských studentů na ČVUT FD. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 101–114. ISBN 978-80-86903-58-3.
30. NEKOVÁŘOVÁ, A. *Čeština pro život*. 1. vydání. Praha: Akropolis, 2008. 285 s. ISBN 978-80-86903-80-4.
31. NEWERKLA, S. M. Význam kontrastivní analýzy češtiny a rakouských variet němčiny pro výuku češtiny jako cizího jazyka. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 115–142. ISBN 978-80-86903-58-3.
32. PAROLKOVÁ, O., NOVÁKOVÁ, J. *Czech for foreigners*. 5. vydání. Praha: Bohemika, 2004. 214 s. ISBN 80-903062-1-7.
33. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. 2. vydání. Praha, Triton, 2011. 168 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
34. SLABOCHOVÁ, D. K výuce češtiny ve frankofonní Belgii. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 139–144. ISBN 80-86903-37-0.
35. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
36. ŠÁRA, M. a kol. *Prahová úroveň – Čeština jako jazyk cizí*. 1. vydání. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001. 433 s. ISBN 92-871-4761-2.
37. ŠOURKOVÁ, A., ZAJÍČKOVÁ, J. a kol.: *Interference v ruské morfologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 140 s. ISBN 17-483-68.
38. THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. Harlow: Longman, 2004. 185 s. ISBN 0-582-42966-8.
39. VASQUEZ, M. *Principy divadelní improvizace (v prostředí zápasů v divadelní improvizaci)*. Brno, 2008. Disertační práce. Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Divadelní fakulta.
40. VASILJEV, I. Gramatika, pragmatika, komunikace. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2006–2007*. Praha: Akropolis, 2007, s. 65–77. ISBN 978-80-86903-58-3.

41. VASILJEVOVÁ, V. Substantivní derivace v češtině a v ruštině. In: *Čeština – univerzália a specifika 4*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 85–90. ISBN 80-7106-611-7.
42. VLČKOVÁ, L. Několik poznámek k výuce vietnamských studentů. In: *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2005–2006*. Praha: Akropolis, 2006, s. 153–162. ISBN 80-86903-37-0.
43. ZATOVKAŇUK, M. a kol. *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 275 s. ISBN 17-067-79.
44. ŽAŽA, S. *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. 2. vydání. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 1999. 122 s. ISBN 802102058X.

Kontaktní údaje

Mgr. Marie Boccou Kestránková, Ph.D.
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
Ústav bohemistických studií
náměstí Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1
Tel: 603 320 067
email: marie.kestrankova@ff.cuni.cz

DIDAKTICKÉ DIMENZIE MEDZIPREDMETOVÝCH VZŤAHOV INTERFERENCIE MEDZI SLOVENSKÝM JAZYKOM A LITERATÚROU A HUDOBNOU VÝCHOVOU

DIDACTIC DIMENSIONS OF CROSS CURRICULAR RELATIONS INTERFERENCES BETWEEN THE SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE AND MUSIC EDUCATION

Lenka Szentesiová

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá problematikou medzipredmetových vzťahov medzi predmetmi slovenský jazyk a literatúra a hudobná výchova v primárnom vzdelávaní. Teoretická časť definuje pozíciu a funkciu oboch predmetov vo výučbe, ako im ju stanovuje Štátny vzdelávací program. V aplikačnej časti príspevku ponúkame niekoľko návrhov didaktických aktivít, v ktorých možno obe zložky funkčne a zaujímavo prepojiť.

KLúčové slová: slovenský jazyk a literatúra, hudobná výchova, medzipredmetové vzťahy, hudobné činnosti, estetická funkcia literatúry.

Abstract

The paper concerns the problems of relations between the objects slovak language and literature and music education in primary education . The theoretical part defines the position and function of the two subjects in teaching, as it provides them national education program . In the application part of the article we offer some suggestions of didactic activities , which can be both functional and attractive components interconnect.

Key words: Slovak language and literature, music, cross curricular, music activities, aesthetic function of literature.

I. Teoretické východiská skúmanej problematiky

Nachádzanie, identifikácia a rozvoj medzipredmetových vzťahov v rámci edukácie je prirodzenou súčasťou výučby (nielen) na primárnom stupni vzdelávania. V našom príspevku sa zameriame na rozvoj didaktických možností a vzťahov medzi predmetmi slovenský jazyk a literatúra a hudobná výchova. Dôvodov pre skúmanie vzájomných vzťahov práve medzi týmito predmetmi je ich prirodzená, hoci občas prehliadaná, súvislosť. Cieľom oboch predmetov je totiž, okrem iného, aj rozvoj estetického cítenia žiakov, i keď každý z nich dosahuje tento cieľ inými prostriedkami. Pokiaľ ide o hudobnú výchovu: „Hudba má svoje miesto ako súčasť celého primárneho kurikula. Žiaci a učitelia každodenne prepájajú hudbu s ďalšími oblasťami kurikula. „Všetci žiaci môžu vyrásť prostredníctvom hudby, takže hudobná výchova je pre všetkých žiakov.“ (*Primary teachers and music* 2015, s. 2-3). Rozvíjanie estetických kompetencií žiakov mladšieho školského veku možno pritom rozšíriť na celé spektrum predmetov. „Estetický zážitok žiaka sa značne umocňuje hudobnými, výtvarnými, pohybovými aktivitami. V praxi sa osvedčila súvislosť výchovy slovesným umením s inými druhmi umenia. (Kopál–Tarclová 1985, s. 220). Louková vidí príležitosť prepájania medzi jednotlivými predmetmi nielen v hudobnej výchove a slovenskom jazyku a literárnej výchove, ale aj v ďalších výchovách – výtvarnej a pohybovej, resp. telesnej výchove. Pritom nosným predmetom je pre ňu slovenský jazyk a literárna výchova, ktorý má

najvyššiu časovú dotáciu v rámci počtu hodín za týždeň. Ak si spojitosť hudobného a jazykového prejavu prepojíme navyše s literárnou výchovou, môžeme konštatovať, že výberom vhodných textov dokážeme u žiakov rozvíjať morálne správanie, tvoriť u nich správny systém hodnôt a pozitívne vplývať na rozvíjanie ich celistvej osobnosti. Taktiež vplyvom hudobného umenia dokážeme rozvíjať u žiakov ich estetické cítenie, ich vzťah ku kultúre. Tu je však nevyhnutné zohľadniť zážitkovosť recepcie diela, teda pracovať s predlohou, či už hudobnou alebo jazykovo-literárnou tvorivo a inovatívne. Len tak si k preberanému učivu žiak vytvorí vzťah. „K výchovnému pôsobeniu literatúry dochádza len vtedy, keď sa jej čítanie stáva zážitkom, keď sa spája so záujmami dieťaťa a zodpovedá jeho psychickým potrebám.“ (Obert 2003, s. 206). Iní autori akcentujú možnosti prepojenia týchto dvoch predmetov s dôrazom na formálnu stránku: „Veľa literárnych textov má aj hudobnú podobu. Pieseň predstavuje spievanú poéziu, opera zhudobnený literárny dramatický žáner.“ (Kopál-Tarcalová 1985, s. 214).

So slovesným a teda aj hudobným umením má z hudobných foriem veľa spoločného najmä pieseň. Z tohto predpokladu sme vychádzali pri výbere textov do našej aplikačnej časti práce. V nej sme využili viaceré texty, ktoré majú do deja zakomponované ľudové piesne. Tie vyjadrujú do určitej miery aj obsah textov. Prepojenie hudobnej výchovy s literárnou výchovou a slovenským jazykom však ponúka aj mnohé ďalšie možnosti ich sklbenia vo vyučovacom procese. Sú veľmi variabilné a závisí od osobnosti pedagóga, jeho tvorivosti a fantázie, ale aj možností a didaktických pomôcok, ktoré sú mu k dispozícii, ako toto prepojenie pojme a zvládne. „Na hodinách literárnej výchovy môžu zaznieť hudobné diela a spev, a naopak, vo výchove hudobnej, zase môžu žiaci počuť živé slovo spisovateľov a básnikov. Konkrétne v škole sa môže hudba nenásilne začleňovať takmer všade, či už pri vyučovaní alebo mimo neho.“ (Louková 1987/1988, s. 106). Iní metodici, napr. Obert ponúkajú konkrétne príklady literárnych textov a v súvislosti s nimi motivačné aktivity, ako sa dá pri ich zapojení využiť hudobná výchova:

- pred čítaním básne M. Jančovej: *Uspávanka v poli*, vyzýva žiakov, aby zaspievali nejakú ľudovoľnú uspávanku, ktorú sa naučili na hodine hudobnej výchovy,
- pri básni V. Reislá: *Trúbka*, odporúča pracovať s gramofónovou platňou, ktorá je súčasťou jeho zbierky *Zázračná muzika*. (Obert 1985, s. 37).

To znamená, že ak žiaci čítajú nejakú uspávanku alebo napr. rozprávku s nejakým hudobným motívom, môže učiteľ rovno do procesu percepcie textu zapojiť hudobnú výchovu. Žiaci si môžu zaspievať uspávanky, ktoré poznajú alebo si môžu zaspievať pieseň o tom, o čom je príbeh s hudobným motívom a pod. Taktiež ak sa v príbehu vyskytuje nejaký hudobný nástroj, môže im učiteľ pustiť zvukovú ukážku daného hudobného nástroja, alebo im na ňom zahrať, ak je to v jeho možnostiach.

V literatúre pre deti a mládež možno nájsť aj niekoľko ďalších textov, pri ktorých sa dajú aplikovať medzipredmetové vzťahy. Miloš Ondráš uvádza nasledujúce detské knihy. Daniela Hivesová – Silanová: *Vtáčatko koráločka* – rozprávky na motívy rómskych piesní,

- Jozef Pavlovič: *Rozprávkam je do spevu* – rozprávky a rozprávania, ktoré odкрývajú genézu ľudovej piesne,
- Jozef Pavlovič: *Polička a jej polička* – hudobné motívy sú v časti knihy Poličko pesničkové,

Pri výskume medzipredmetových vzťahov sme sa snažili o funkčné prepojenie predmetov slovenský jazyk a literárna výchova a hudobná výchova. Pokiaľ ide o sprostredkovanie hudobných motívov, obsiahnutých v týchto textoch, tie sme žiakom priblížili priamo - hrou

na klavíri. Sme toho názoru, že autentická hudobná ukážka, je pre žiakov omnoho zaujímavejšia, než vypočutie si ukážky na CD nosiči, pretože hudobný nástroj pri takejto „produkcii“ nielen počujú, ale aj reálne vidia. Práve z toho dôvodu sme zvolili ako didaktickú metódu hru na hudobný nástroj. Vychádzali sme pritom z názoru V. Oberta (1985, s. 37) „Hudobná ukážka na úvod práce s literárnym textom by mala byť prítomná aj pri všetkých ľudových piesňach s textami ktorých, sa žiaci na nižšom stupni základnej školy v čítankách dosť často oboznamujú.“

Louková (1987/88, s. 107-109) ponúka ďalšie nápady, ako dané predmety prepojiť. Uplatnenie týchto medzipredmetových vzťahov delí do piatich kategórií:

1. práca so slovom – sem zaradíme napr. rytmizáciu slov, melodizáciu, prípadne rytmizáciu slov s hrou na telo, ktoré predstavuje rôzne tlieskanie, plieskanie, lúskanie, dupanie a pod. Žiaci za pomoci takéhoto sprievodu zreteľne artikulujú a vyslovujú jednotlivé slabiky slov na vopred danú tému, tzn. rytmizujú určitý text.

2. práca s riekankou – riekanky sa dajú vo vyučovacom procese využiť dvoma spôsobmi: buď ich žiaci jednoducho recitujú, alebo ich môžu intonovať, pričom pri danej vekovej kategórii sa odporúča interval malej tercie.

3. počúvanie zhudobneného literárneho útvaru – napr. riekanky, básne, rozprávky.

4. reprodukcia zhudobneného literárneho útvaru – sem zaradíme napr. rozprávky. Louková (1987/88, s. 109) upozorňuje na autora veršovaných rozprávok – Františka Hrubína, s ktorým odporúča pracovať.

5. hudobné prvky v dramatizácii, v bábkovom a maňuškovom divadle – môžu sa uplatniť viacerými spôsobmi: púšťaním hudby z nahrávky, zaznamenaním spevu a hry na hudobné nástroje samotných žiakov a následné púšťanie tohto zvukového záznamu, spontánnym hraním na hudobné nástroje a spievaním žiakov počas dramatizácie. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre primárne vzdelávanie: Hudobná výchova – príloha ISCED 1 (2009, s. 5) by mali byť na primárnom stupni vzdelávania vykonávané tieto hudobné činnosti:

- vokálne činnosti,
- inštrumentálne činnosti,
- hudobno-pohybové činnosti,
- percepčné činnosti,
- hudobno-dramatické činnosti.

Oproti Danielovi tento dokument uvádza hudobno-dramatické činnosti a naopak, nehovorí o improvizácii. Obsah jednotlivých druhov činností je ukotvený v Štátnom vzdelávacom programe pre primárne vzdelávanie: Hudobná výchova – príloha ISCED 1 (2009, s. 5-6) a stručne si ho predstavíme pomocou tabuľky:

Tabuľka 1: Obsah hudobných činností

Druh hudobnej činnosti	Obsah
Vokálne činnosti	– práca s hlasom (základy dýchania, postoj pri spievaní, tvorba a nasadenie tónu, artikulácia, hlasová hygiena), – jednohlas, jednoduchý dvojhlas, – intonácia v durových a molových tóninách,

	– melodizácia textu, – spev v 2/4, 3/4 a 4/4 takte, ...
Inštrumentálne činnosti	– hra na detských hudobných nástrojoch, – hra a tvorba jednoduchých sprievodov k piesňam v 2/4, 3/4 a 4/4 takte, – tvorivá rytmizácia k jednoduchým piesňam,...
Hudobno-pohybové činnosti	– pohybové vyjadrenie rytmu, charakteru, výrazu a nálady piesne, – vytváranie jednoduchých sprievodov pomocou hrou na tele (tlieskanie, plieskanie, dupanie,...), – používanie taktovacích gest v 2/4, 3/4 a 4/4 takte,...
Percepčné činnosti	– aktívne vnímanie a prežívanie hudby, – rozlišovanie zvukov okolo seba (tón, zvuk, spev, reč), – rozlišovanie zvukov podľa vlastností – výšky, sily, tempa,...
Hudobno-dramatické činnosti	– zapojenie všetkých činností prostredníctvom stvárnenia dramatického príbehu

V našom príspevku sa zameriame prevažne na vokálne, inštrumentálne a percepčné činnosti žiakov. Tieto budeme aplikovať počas práce s literárnymi textami, v ktorých budú zakomponované hudobné motívy a ľudové piesne.

Pokiaľ sú rytmus, takt, melódia, prestávka, intonácia použité náležite, výsledok je pre publikum zaujímavý, prítiažlivý. Pri výbere textov nám však išlo predovšetkým o to, aby nami zvolené texty obsahovali hudobné motívy. Vo výskumnej časti príspevku sa budeme snažiť ukázať, že prepájanie oboch predmetov v rámci didaktických postupov malo na žiakov rozdielny efekt a záviselo predovšetkým od interaktivity použitých metód. Pri realizácii aplikačnej a následne aj empirickej časti práce sme sa snažili zlepšiť porozumenie čítaného textu u žiakov, nakoľko výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS ukazujú, že naši žiaci majú s porozumením textu problém. Na zdokonalenie tejto zručnosti nám poslúžili texty s hudobnými motívmi a v niektorých prípadoch aj s ľudovými piesňami obsiahnutými priamo v texte. Snažili sme sa teda prepájať predmety hudobná výchova a slovenský jazyk a literárna výchova. Pri realizácii daných aktivít sme vychádzali z myšlienok tvorivo-humanistickej výchovy. Naším cieľom bolo, prostredníctvom takejto práce s textom, zdokonaľiť porozumenie textu u žiakov a obohatiť hodinu slovenského jazyka a literatúry začlenením hudobnej výchovy.

II. Aplikačná časť príspevku

1. O slávnom dirigentovi

Ročník: 4. ročník

Počet žiakov: 20 žiakov

Cieľ: Čítať text s porozumením, identifikovať posluchom niektoré hudobné nástroje

Pomôcky: texty od Kristy Bendovej: *O slávnom dirigentovi*, písacie potreby, obrázky hudobných nástrojov

Organizačná forma: frontálna, individuálna

Metódy: slovné (monologické, dialogické), názorne demonštračné (pozorovanie predmetov a javov), brainstorming

Priebeh:

Na začiatku vyučovacej hodiny rozdáme žiakom vopred pripravené texty s rozprávkou od Kristy Bendovej: *O slávnom dirigentovi*. Žiakom budeme klásť nasledujúce otázky:

- O čom/o kom by mohol byť text, ktorý máte pred sebou?
- Kto je to dirigent? Čo robí?
- Kde môžeme takého dirigenta vidieť?
- Aké hudobné nástroje by mohol dirigent dirigovať?
- Mohol by dirigovať aj niektoré z týchto hudobných nástrojov? (Žiakom ukážem kartičky hudobných nástrojov, ktoré musia aj pomenovať.)

Spolu so žiakmi budeme o týchto otázkach diskutovať a zhodnotíme jednotlivé odpovede.

Potom dostane každý žiak text od Kristy Bendovej: *O slávnom dirigentovi* a spoločne si tento text prečítame. Žiakov budem po jednom vyvolávať a každý prečíta určitý úsek textu.

Po prečítaní rozdám žiakom didaktické testy. Spoločne si prečítame všetky otázky, spýtam sa žiakov, či im rozumejú a žiaci začnú samostatne pracovať. Potom mi testy odovzdajú a spolu si prejdeme všetky otázky, aby žiaci vedeli, kde spravili chyby a čo majú dobre.

Pedagogická reflexia:

Nakoľko išlo o odučenie prvej vyučovacej hodiny v danej triede, na začiatku realizácie sme mali mierne obavy, ako budú žiaci reagovať a ako budú spolupracovať. Boli sme však veľmi pozitívne prekvapení. Žiakov sme v našich predpokladoch podcenili, boli veľmi sústredení a pozorní. V rámci motivácie živo diskutovali a odpovedali na nami položené otázky. Vedeli, kto je to dirigent a aj to, aké hudobné nástroje môžu hrať v orchestri. V priebehu motivácie sme ukázali žiakom aj niekoľko obrázkov hudobných nástrojov, ktoré mali za úlohu pomenovať a vysvetlili sme im pomocou nich rozdiel medzi kontrabasom/basou (keďže tento hudobný nástroj sa spomína aj v texte) a violončelom.

Jediné, čo nás v úvode zdržalo a čo by sme nabudúce spravili inak, bolo to, že žiaci si na pokyn triednej učiteľky pripravovali v úvode hodiny menovky, čo nám zobralo pár minút z hodiny. Vylepšenie, ktoré nás napadá je, že by sme v budúcnosti na tento fakt upozornili žiakov počas prestávky, prípadne poprosili učiteľku, aby si pripravili menovky vopred, tzn. ešte predtým, ako by sme išli do triedy k žiakom realizovať výskum.

Zvyšok vyučovania bol už bezproblémový, žiaci sa pri čítaní sústredili, s výnimkou jedného, ktorý potreboval na seba upriamovať pozornosť, ale po napomínaní prestal a začal sa taktiež sústreďovať. Text sme čítali od začiatku do konca, s výnimkou dvoch prerušení. Počas prvého prerušenia sme sa žiakov pýtali, či vedia, čo je to symfónia (nevedeli, vysvetlili sme im), počas druhého sme sa ich pýtali, či rozumejú slovnému spojeniu: „náročný basový monológ“,

ktoré nám jeden zo žiakov dokázal vysvetliť. Text čítali žiaci tak, že sme ich náhodne vyvolávali a každý z nich prečítal pár viet. Takýmto spôsobom prečítali celý text.

Po prečítaní textu sme žiakom rozdali vstupné didaktické testy a spoločne sme si prečítali jednotlivé otázky. Žiaci uviedli, že im rozumejú a začali testy samostatne vypracovávať. Ak niektorý z nich potreboval pomôcť, zdvihol ruku, prišli sme k nemu a otázka mu bola vysvetlená.

V závere vyučovania sme spolu so žiakmi zhodnotili priebeh vyučovacej hodiny, spýtali sme sa ich, čo sme robili a čo nové sa naučili, či sa im hodina páčila. Jedna žiačka pochopila náš zámer počas vyučovania úplne presne. Keď sme sa žiakov pýtali: „Čo sme dnes robili na vyučovaní?“, ona odpovedala: „Snažili sme sa hľadať informácie v texte.“ Táto jej odpoveď nás nesmierne potešila, lebo dokazuje, že náš zámer bol pochopený. Ďalšia situácia, ktorá nás potešila nastala, keď sme sa žiakov pýtali, či aj oni hrajú na nejaké hudobné nástroje. Od viacerých sme dostali odpovede, že chodia na flautu, klavír alebo gitaru a či si ich môžu doniesť na druhý deň do školy. Táto ich reakcia nás veľmi prekvapila a potešila.

Myslíme si, že ciele vyučovacej hodiny boli splnené, žiaci vedeli pomenovať jednotlivé hudobné nástroje na obrázkoch (v priebehu motivácie). Pokiaľ ide o čítanie textu s porozumením, žiaci dopadli vo vstupnom didaktickom teste lepšie, ako sme predpokladali.¹

2. Rozprávka o malom „a“

Ročník: 4. ročník

Počet žiakov: 20 žiakov

Cieľ: Čítať text s porozumením, zaspievať jednoduchú melódiu, vedieť zahrat jednoduché rytmické motívy

Pomôcky: text od Daniela Heviera: *Rozprávka o malom „a“*, klavír, Orffove hudobné nástroje, didaktický test.

Organizačná forma: frontálna, individuálna, skupinová

Metódy: slovné (monologické, dialogické), názorne demonštračné (pozorovanie predmetov a javov, predvádzanie), praktické metódy, brainstorming

Priebeh:

Na začiatku vyučovacej hodiny rozdáme žiakom texty a budeme im klásť otázky:

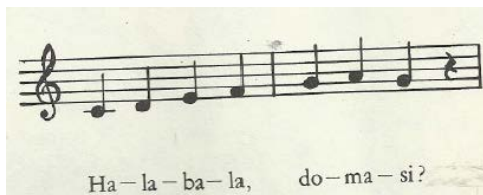
- O čom/o kom by mohol byť príbeh?
- Čo by sa mohlo malému „a“ prihodiť?

Následne si spoločne prečítame text. Žiakov budeme postupne vyvolávať a každý prečíta časť príbehu. Notové úryvky v texte budem „čítať“ ja (výskumníčka), a to hrou na klavír a spievaním – najprv zahrám a zaspievam úryvok sama, potom žiaci spoločne so mnou.

Po prečítaní príbehu dostanú žiaci otázky na porozumenie textu, v ktorých budú zapojené aj viaceré hudobné aktivity:

¹ Výsledky a interpretáciu dát získaných z didaktických textov zameraných na porozumenie textu v príspevku z dôvodu rozsahových obmedzení uvádzať nebudeme, na základe použitých didaktických metód však došlo k preukázateľnému zlepšeniu v porozumení textu.

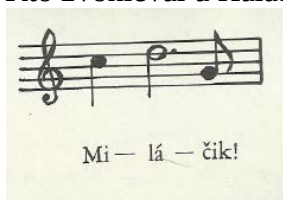
- Kto to bol Halabala?
- Kto zvonieval u Halabalu takto? Toto „zvonenie“ zaspievaj.



- A kto zvonieval u Halabalu takto? „Zvonenie“ zaspievaj.



- Kto zvonieval u Halabalu takto? „Zvonenie“ zaspievaj.



- Kto zazvonil večer u spisovateľa pri dverách?
- Ako by si zazvonil ty, keby si prišiel na návštevu k spisovateľovi? Svoje „zvonenie“ zaspievaj alebo zahraj na niektorom z Orffových hudobných nástrojov.
- Čo znamená výraz: „Spisovateľa sa zmocnil čudný soví nepokoj“?
- Prečo sa malé „a“ nebálo, keď odišlo od spisovateľa? Čo robilo cestou?
- Akú pieseň si spievaš ty, keď si smutný? Úryvok z nej zaspievaj.
- Prečo bolo malé „a“ na konci príbehu šťastné?
- Ako sa volajú tieto „znaky“? Kde ich môžeme vidieť?



- Vymysli čo najrýchlejšie 5 zvukov, ktoré môžeš počuť doma a 5 zvukov, ktoré môžeš počuť v škole
- K akému literárnemu žánru patrí text? Je to rozprávka? Povešť? Hádanka? Báseň? Riekanka?

Na záver zhodnotíme spoločne priebeh hodiny, pričom hodnotenie spravíme aj za každou otázkou, o ktorej budeme v priebehu vyučovania diskutovať.

Pedagogická reflexia:

Keďže sme sa na začiatku realizácie danej vyučovacej hodiny dozvedeli, že žiaci *Rozprávku o malom „a“* už čítali, museli sme trochu pozmeniť vyučovanie. Rozprávku sme síce so žiakmi čítali už skôr aj my, ale zamerali sme sa viac na hudobnú zložku vyučovania ako na samotné porozumenie textu, s ktorým žiaci – ako sme sa počas hodiny presvedčili – nemali problém, keďže text im bol známy. Na začiatku hodiny sme sa žiakov opýtali, o čom tento príbeh je a čo sa v ňom stalo. Spýtali sme sa ich aj na to, ako sa príbeh skončil a jedna žiačka nám ostatným v stručnosti prerozprávala celý dej príbehu. Potom sme žiakom povedali, že si tento príbeh prečítame aj dnes, ale nebudeme ho „iba“ čítať, ale budeme na hodine aj hrať na Orffových hudobných nástrojoch a rozprávať sa pritom o všetkých zvukoch, ktoré možno nájsť okolo nás.

Počas čítania sme opäť žiakov postupne vyvolávali a každý z nich prečítal úsek textu. Keď sme sa dostali k časti, v ktorej je zakomponovaná do textu hudobná osnova, najprv sme tento úsek „prečítali“ my, a to tak, že sme melódiu zahrli na klavír a zaspievali, a potom sme ju zahrli ešte raz a žiaci ju zaspievali. Takýmto spôsobom sme prečítali celú časť textu s vloženou notovou osnovou. Žiaci dokázali melódiu zaspievať presne a čisto, nemali s tým problém. Cieľ zaspievať jednoduchú melódiu bol teda splnený a žiakov takého „čítanie“ bavilo. Po prečítaní textu sme so žiakmi zhrnuli ešte raz dej rozprávky a žiaci dostali otázky na porozumenie textu s využitím medzipredmetových vzťahov predmetov slovenský jazyk a literárna výchova a hudobná výchova. Ich úlohou bolo, uhádnuť „zvonenia“ z príbehu, ktoré sme im zahrli na klavír, a následne mali za úlohu zahráť na Orffových hudobných nástrojoch a zaspievať vlastné „zvonenie“, ako by oni zazvonili, keby prišli na návštevu k spisovateľovi. Problém mali s úlohou, kde mali vymýšľať vlastné „zvonenia“. Niektorí zo žiakov iba „vytŕukali“ jednoduchý rytmus a až po tom, čo sme im zahrli na klavír aj so spievaním príklad, ako by sme zazvonili u spisovateľa my, začali byť kreatívnejší a pochopili, ako si to predstavujeme. Ďalšiu úlohu – napísať na papier päť zvukov, ktoré môžu žiaci počuť v triede a päť zvukov, ktoré môžu počuť na ulici – sme chceli najprv realizovať v skupinách, ale nakoľko nám už neostávalo veľa času na rozdelenie sa do skupín, žiaci ju realizovali individuálne, a to písomnou formou na papier. Niektorých sme potom vyvolali a spolu sme v krátkosti hovorili o tom, aké zvuky napísali. Pri zadaní tejto úlohy tiež najprv žiaci nerozumeli, čo od nich chceme, ale keď sme im dali konkrétny príklad, porozumeli a úlohu zvládli. V závere hodiny sme so žiakmi zhodnotili priebeh vyučovacej hodiny a spoločne sme ešte určili, aký je žáner príbehu – rozprávka. Cieľ vedieť zahráť jednoduché rytmické motívy bol taktiež splnený len čiastočne, lebo žiaci hrali „zvonenia“ podľa toho, ako „sa im podarilo“, no napriek tomu ich táto aktivita s využitím Orffových hudobných nástrojov bavila a mali z nej radosť.

III. Závěry a odporúčania pre prax

Ako vyplýva z nami realizovaného výskumu, začlenenie prvkov hudobnej výchovy do výučby slovenského jazyka a literárnej výchovy môže mať veľmi významný vplyv na rozvíjanie porozumenia textu u žiakov na primárnom stupni vzdelávania. Nachádzanie zodpovedajúcich medzipredmetových vzťahov vo vyučovacom procese môže byť pre žiakov nielen obohatením, ale aj cestou, ako u nich rozvíjať okrem čítania s porozumením aj zmysel pre rytmus, hudobné cítenie a budovať u nich kladný vzťah ku kultúre a k hudbe. Pokiaľ ide o bezprostredné prepojenie s hudobnou výchovou, prostredníctvom realizovaných aktivít môžeme oboznámiť žiakov napr. s rôznymi druhmi hudobných nástrojov. Pokiaľ má učiteľ možnosť a je to v jeho kompetencií, je dobré, ak ukáže, prípadne zahrá žiakom na reálne hudobné nástroje. Používanie literárnych textov s hudobnými motívami a obrázkami hudobných nástrojov je taktiež jednou zo zaujímavých možností, ako sa dá prepojiť slovenský jazyk a literárna výchova vo vyučovacom procese s hudobnou výchovou. Celkovo máme zato, že využívanie medzipredmetových vzťahov vo výučbe je dobrým spôsobom, ako prepájať u žiakov jednotlivé poznatky, ale aj ako spraviť vyučovací proces zaujímavejším a prítiahlivejším.

Poznámka: V príspevku bol použitý materiál z diplomovej práce: *Skúmanie didaktických možností medzipredmetových vzťahov medzi hudobnou výchovou a slovenským jazykom a literárnou výchovou*. Autorka: Bc. Katarína Blažejová. Materiál bol použitý s vedomím a súhlasom autorky.

Literatúra

1. BENDOVIÁ, Krista. *Osmijanko rozpráva 8 x 8 = 64 nových rozprávok*. 3. vyd. Bratislava: Buvik, 1998. ISBN 80-85507-71-4.
2. BLAŽEJOVÁ, Katarína. *Skúmanie didaktických možností medzipredmetových vzťahov medzi hudobnou výchovou a slovenským jazykom a literárnou výchovou*. [diplomová práca]. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2015.
3. DANIEL, Ladislav. *Metodika hudobnej výchovy*. 3. dopln. vyd. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-329-6
4. HEVIER, Daniel. *Kam chodia na zimu zmrzlinári*. Bratislava: Mladé letá, 1984.
5. HEVIER, Daniel. *Skladací dáždnik a dáždnikový skladateľ*. Bratislava: Mladé letá, 1986.
6. KOPÁL, Ján a Želmíra TARCALOVÁ. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
7. LOUKOVÁ, Marta. 1987/88. *Medzipredmetové vzťahy v hudobnej a literárnej výchove*. In *Komenský*, roč. 112, 1987/88. č. 2, s. 105 – 113.
8. OBERT, Viliam. *Práca s literárnym textom pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1985.
9. OBERT, Viliam. *Výchovné tendencie detskej literatúry*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 1999. ISBN 80-8050-243-9.
10. OBERT, Viliam. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana, 2003. ISBN 80-89002-81-1.
11. *Primary teachers and music* [online]. Dostupné na: <http://www.edition-peters.com/resources/0001/stock/pdf/9780193364950.pdf> (cit. 3.3.2015)
12. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie: Slovenský jazyk a literatúra – príloha ISCED 1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011.
13. *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie: Hudobná výchova – príloha ISCED 1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.

Kontakt

Mgr. Lenka Szentesiová, PhD.

Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike

Ústav pedagogických vied a štúdií

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

Kontakt: framinka@gmail.com

MOTIVACE KE STUDIU CIZÍHO JAZYKA A VÝUKA ANGLIČTINY PRO SPECIFICKÉ ÚČELY V TERCIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE AND ESP INSTRUCTION IN TERTIARY EDUCATION

Ladislava Knihová, Štěpánka Hronová

Abstrakt

Existuje mnoho různých přístupů ke konceptu motivace učení se cizímu jazyku, avšak jejich konkrétní uplatnění ve výuce angličtiny pro specifické účely (ESP) je často především výsledkem kreativity lektorů a velkého množství času stráveného nad tvorbou různých aktivit zaměřených na dosažení stimulujícího a imerzivního výukového prostředí. Cílem tohoto příspěvku je představit aktuálně používané efektivní nástroje pro výuku ESP, které napomáhají motivaci ke studiu a zvýšení zapamatovatelnosti i pochopení témat odborné angličtiny a její slovní zásoby. Příspěvek se zamýšlí nad evaluačními kritérii kvalitní výuky, soustřeďuje se na proces motivace studenta, popisuje nové, technologicky orientované, prostředky a metody používané ve výuce, a v neposlední řadě pohlíží na seminář anglického jazyka jako na vyvážený mix aktivit, který zahrnuje klasické i vysoce progresivní techniky výuky.

Klíčová slova: *angličtina pro specifické účely (ESP), vnitřní a vnější motivace, multimediální výuka, animované PowerPointové prezentace, audio a video obsah, progresivní metody výuky ESP, vyvážená výuka.*

Abstract

There are many different approaches towards the concept of motivation. However, their practical manifestations in English for Specific Purposes instruction (ESP) is often above-all the result of lecturers' creativity and tremendous amount of time invested into the design of varied activities aimed at reaching stimulating and immersive learning environments. The aim of this paper is to introduce effective tools currently used in ESP instruction which boost motivation to learn and significantly help the ESP concepts comprehension and vocabulary retention. The paper examines the evaluation criteria of high quality instruction, focuses on a student's motivation process, describes new, mostly technologically oriented, tools and methods used in instruction, and last but not least it considers an English language seminar as a portfolio of balanced activities comprising both classical and highly progressive techniques of instruction.

Key words: *English for Specific Purposes (ESP), intrinsic and extrinsic motivations, multimedia instruction, animated PowerPoint presentations, audio and video content, progressive ESP teaching methods, balanced instruction.*

1 ÚVOD, LITERATURA A METODY

Ať již označíme současnou generaci studentů jako generaci internetovou, generaci Y či generaci tzv. Millennials, je zcela zřejmé, že před námi jsou mladí lidé, kteří jsou v mnoha směrech odlišní od předcházejících generací studentů. Jestliže dochází ke změně charakteru, preferencí a typického chování studentů, výukový proces jako celek a jeho jednotlivé části

musejí na tuto situaci reagovat bez ohledu na skutečnost, zda jsou tyto změny vynuceny jako důsledek technologického pokroku či mají jiné příčiny.

Má-li být výukový proces v rámci formálního vzdělávání úspěšný, stále více vystupuje do popředí otázka motivace studenta ke studiu a volby vhodných výukových metod a technologických prostředků, jak dosáhnout stanovených výukových cílů.

Pro účely tohoto příspěvku autorky vycházejí z děl jak českých autorů, např. Jaroslav Mužík a jeho *Andragogická didaktika* (1998), tak i renomovaných zahraničních odborníků, mezi které bezesporu patří např. klasická odborná práce autorů R.C. Gardnera a W.E. Lamberta s názvem *Motivational variables in second-language acquisition* (1959), která dodnes neztratila nic ze své aktuálnosti. Pro účely stanovení moderně pojatých evaluačních kritérií vysoce kvalitní výuky či výukového kurzu autorky vycházejí z práce R.C. Schanka s názvem *Measurement, Course Design and the Rise of the Virtual University* (1999).

Použité výzkumné metody se opírají především o metodu pozorování a deskriptivní analýzu dynamicky se měnícího výukového prostředí v terciálním vzdělávání.

2 EVALUAČNÍ KRITÉRIA VZDĚLÁVACÍHO KURZU, ANEB CO JE TO DOBRÝ KURZ

Excelentní vzdělávací přednášky, semináře, lekce či celé kurzy jsou takové, po jejichž skončení se studenti dožadují pokračování - obdobně, jako na koncertě vynikajícího interpreta, kdy si obecenstvo ovacemi vynutí přidavek. Tato definice, či snad naznačený ideál, je velmi často však jen velkým přáním pedagogů a lektorů a v realitě se vyskytuje spíše sporadicky. Názory odborníků na evaluační kritéria kvalitní výuky se různí a mění v čase. Jejich společným východiskem jsou však témata vycházející z kognitivní vědy v celé šíři disciplín, které sdružuje, od lingvistiky přes kognitivní psychologii až po neurovědu a technické obory. Následující evaluační kritéria *dobrého kurzu* publikoval již na přelomu našeho století Roger C. Schank ve své odborné práci *Measurement, Course Design and the Rise of the Virtual University* (1999), jeden z autorů, kteří se zabývají mezioborovým přesahem při studiu fascinujících zákonitostí lidské mysli.

❖ Motivace

Dobrý kurz dodává motivaci.

Vzhledem k důležitosti motivace pro úspěšnost procesu učební obecně, v případě učení se cizímu jazyku pak obzvláště, je vhodné k tomuto bodu doplnit několik dalších myšlenek.

První věc, kterou potřebujeme u výuky hodnotit, je, do jaké míry kurz motivuje své studenty pečlivě se učit předmětu, který je v daném kurzu vyučován. Nikdo se nenaučí nic ani v tom nejlepším kurzu, na přednášce či v semináři, pokud nebude mít jasnou představu o tom, do jaké míry se to, co se naučí, jeho osobně dotýká, a zda daný výukový obsah je relevantní jeho současnému nebo budoucímu životu. Relevantnost předmětu pro studenta je přímo propojena s otázkou motivace k učení.

Otázka motivace studenta je však mnohem hlubší a komplexnější. Motivace je nedílnou součástí paměti člověka a nejsme-li vnitřně motivováni, můžeme mít potíže dlouhodobě si potřebnou látku zapamatovat. Nemotivovaná paměť zdaleka nepracuje tak dobře, jako motivovaná.

Promyšleně připravené přednášky a semináře daného předmětu i předmětová kompozice celého oboru dodávají motivaci nebo staví na motivaci, která je zde na absolutně prvním

místě. Pokud není výukový materiál vskutku dostatečně motivující, potom motivaci musí dodat sám kurz díky své promyšlené struktuře a organizaci. Nikdo nemusí studentům vysvětlovat, proč se potřebují naučit dopravní předpisy, aby mohli řídit auto, ale přednášející již studentům musí vysvětlovat, proč by měli znát např. historii. Verbální prohlášení však zdaleka nestačí, pedagog musí stavět na motivaci, kterou student přirozeně má, a pracovat s ní tak, aby vyvolal zájem o látku, kterou potřebuje studenta naučit. Pokud to udělá dobře, studenti mohou mít i pocit lítosti, že předmět či kurz již skončil, neboť právě byli silně motivováni dozvědět se více.

Mezi další evaluační kritéria z autorské dílny R. C. Schanka patří následující:

❖ **Otázky**

Dobrý kurz podporuje a umožňuje kladení otázek.

❖ **Moment překvapení**

Dobrý kurz musí vytvářet moment překvapení, který umožňuje indexování paměti.

❖ **Změna**

Dobrý kurz musí umožnit strukturální změnu v paměti.

❖ **Představivost**

Dobrý kurz využívá představ a představivosti na podporu paměti.

❖ **Emocionalita**

Dobrý kurz musí vyprovokovat ve studentovi emoční odpověď.

❖ **Činnost**

Dobrý kurz podporuje praxi v činnostech.

❖ **Logické myšlení**

Dobrý kurz podporuje praxi v logickém myšlení. (Schank, 1999)

Přestože výše uvedená kritéria autor publikoval především v souvislosti s nástupem e-learningu, e-learningových kurzů a vznikem virtuálních univerzit, jejich platnost i pro prezenční výuku a prezenční vzdělávací kurzy je zcela nepochybná. Tato kritéria jsou aktuální i dnes a obzvláště některá z nich (možnost kladení otázek, moment překvapení, využívání prvků na podporu představivosti, ale i tzv. činností učení) bývají tvrdým oříškem pro pedagogy a lektory při zpracování výukových plánů a tvorbě kurzů.

3 MOTIVACE STUDENTA CIZÍHO JAZYKA A JEJÍ ROLE V PROCESU UČENÍ

Jak si autorky článku samy ověřily svou vlastní praxí při výuce anglického jazyka, kromě vhodně zvoleného materiálu a metod výuky, je motivace studenta velmi důležitým aspektem efektivního učení. V mnoha případech tento aspekt dokonce převáží nad ostatními faktory. Motivace je hnacím motorem snahy studenta naučit se maximum. Motivací obecně i motivací k učení se cizímu jazyku se zabývá mnoho autorů v zahraniční i domácí literatuře.

Takto definuje motivaci Pavel Říčan - uznávaný český teoretik i empirický badatel věnující se zejména oblasti psychologie osobnosti a motivace: „*Motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Definovat je proto třeba motiv... motiv je faktor, který uvádí do pohybu. Může jít o pohyb ve fyzikálním prostoru nebo – v přeneseném smyslu – o pohyb*

psychický, pohyb myšlenek, představ, přání, rozhodnutí, atd., obecně lze říci, že motiv je faktor uvádějící do pohybu jakoukoli činnost či proces.“ (Říčan, 2010)

Online výkladový slovník Oxford Dictionaries definuje motivaci jako důvod k chování nebo jednání určitým způsobem; touhu, ochotu nebo nadšení něco dělat.¹ Server AboutEducation v sekci psychologie doplňuje definici motivace o následující: „... zahrnuje biologické, emoční, sociální a kognitivní síly, které aktivují naše chování.“²

Motivace je často rozdělována na motivaci vnitřní (*intrinsic*) a vnější (*extrinsic*).³ První zmíněný typ motivace vychází z jedince samotného, je veden jeho vlastním zájmem, touhou se cizí jazyk naučit. Druhý typ vychází z vnějších motivátorů, které na jedince působí a na které reaguje proto, aby získal odměnu (např. získání dobré známky, výhry v soutěži), nebo se vyhnul určitému negativnímu dopadu.

Lee, Shumann a kol. (2009) tvrdí, že motivace pro učení se cizímu jazyku je u různých jedinců odlišná, stejně tak jako odlišné může být i jejich nadání, talent a příležitost k osvojení cizího jazyka. Proto nelze nalézt úspěšný jednotný scénář pro učení se cizímu jazyku, a to takový, který se dá vypořádat při získávání mateřského, tedy prvního, jazyka. Shumann později zmiňuje v rozhovoru pro časopis *The Guardian*⁴ dva typy orientace motivace, které lze vysledovat v rámci motivace vnější i vnitřní. Jsou jimi orientace instrumentální a integrativní. Integrativní je uplatněna nejčastěji v raném věku dítěte při výuce mateřského jazyka z důvodu potřeby integrace s ostatními lidmi, instrumentální je učení se jazyku z praktičtějších a pragmatičtějších důvodů (splnění školních povinností, kariérní postup atd.). Schumann odmítá nicméně připustit, že by při učení se cizímu jazyku zcela zmizela integrativní orientace motivace, naopak tvrdí, že u motivace k učení se cizímu jazyku nacházíme mix obou vlivů.

Motivací k učení se cizímu jazyku se zabývá také výzkumný tým University of York. V článku s názvem *Language learning: what motivates us?*⁵ zmiňuje autorka textu členku výše zmíněného výzkumného týmu D. Trenkic, která zdůrazňuje důležitost sociálního aspektu zejména pro udržení motivace k výuce jazyka. Dle jejich pozorování například studenti v rámci určité skupiny, kteří si vytvořili mezi sebou sociální vazby, zůstali ve výuce jazyka mnohem motivovanější.

Autorky tohoto příspěvku jsou přesvědčeny, že úspěch je též velmi důležitým motivátorem. Úspěch napomáhá zlepšit sebevědomí a emoční stav, který umožní zvýšení motivace k dalšímu učení.

K vysvětlení motivace osvojení cizího jazyka je možné použít několik různých modelů a pohledů na tento proces. Lze vysledovat také jejich historickou posloupnost. Sociálně-

¹ Motivation. *Oxford Dictionaries* [online]. UK: Oxford University Press, 2015, 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/motivation>

² What Is Motivation? The Psychology of What Motivates Us. About com: About education [online]. 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://psychology.about.com/od/mindex/g/motivation-definition.htm>

³ What Is the Difference Between Extrinsic and Intrinsic Motivation? About com: About Education [online]. 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://psychology.about.com/od/motivation/f/difference-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.htm>

⁴ RAZAVI, Lauren. Language learning: what motivates us? *The Guardian*. [online]. 2014-03-15 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation-brain-teaching>

⁵ RAZAVI, Lauren. Language learning: what motivates us? *The Guardian*. [online]. 2014-03-15 [cit. 2015-11-15]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation-brain-teaching>

vzdělávací model⁶ staví na motivaci k učení skrze sociální kontext a interakci. Autoři Gardner a Lambert (1959) ve svém modelu založeném na sociální psychologii zdůrazňovali zejména individuální rozdíly, které ovlivňují u každého jedince akvizici dalšího jazyka, a dále tvrdili, že je důležité uvědomit si kulturní kontexty, které ovlivňují postoje a motivaci jednotlivce v učení se dalšímu – kulturně odlišnému – jazyku. Dörnyei (2005) hovoří o následujících modelech. Kognitivně-situační modely, které se objevily v 80. a 90. letech minulého století, zdůrazňovaly při učení se jazyku důležitost náhledu jednotlivce na schopnosti, potenciál, omezení nebo i výkon podaný v minulosti. Model procesně orientovaný se soustřeďuje na dynamický charakter motivace učení se cizímu jazyku se změnami krátkodobými i dlouhodobými. Je možné konstatovat, že inspiraci lze nalézt v každém z nich.

Z pozice pedagoga je důležité si uvědomit, že současně s motivací je klíčové zajistit vhodný styl interpretace dané lingvistické problematiky tak, aby došlo k základním předpokladům učení se cizímu jazyku: porozumět, a tudíž si látku vštípit, dále si ji pamatovat a posléze si ji vybavit.

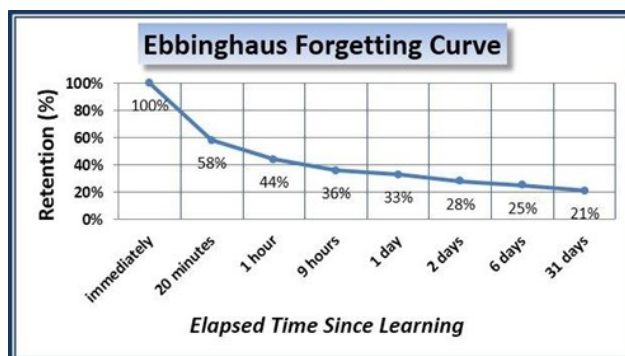
4 TYPY PAMĚTI A UČENÍ, KŘIVKA ZAPOMÍNÁNÍ, MULTIMEDIA

Vzhledem k tomu, že u každého jednotlivce převažuje určitý typ paměti nebo typologie stylu učení, je velmi prospěšné při výuce jazyků nabízet vhodný mix aktivit, který by umožnil každému ze studentů maximální možné zapamatování a vybavení dané problematiky. Někteří studenti, kteří si snadněji pamatují slova a pojmy, se řadí mezi typy slovně-logické, další, kteří si snáze zafixují zážitky citově zabarvené, spadají do skupiny emocionální. Národné typy si nejlépe zapamatují a vybaví obrazy a představy. Podle typologie a dominujícího smyslu se u výuky (včetně jazykové) na pedagogických fakultách nejčastěji zmiňují typy auditivní, haptický, vizuální a orální. Sovák (1990) používá mírně odlišnou terminologii: typ sluchově mluvní, zrakový, hmatový a pohybový a slovně pojmový (upřednostňující spíše abstraktní myšlení). Autorky textu se domnívají, že v rozmanitosti lze nalézt řešení pro nutnost kustomizace (*customization*), tj. přizpůsobení se potřebám jednotlivce, avšak při zachování práv všech členů dané skupiny.

U paměti se frekventovaně užívá termínů krátkodobá a dlouhodobá paměť. Křivka zapomínání dle německého psychologa Ebbinghause tj. tzv. Ebbinghausova křivka zapomínání (*Ebbinghaus forgetting curve*)⁷, znázorňuje nejrychlejší zapomínání přibližně do jedné hodiny a dále několik hodin po přijetí dané informace. Za použití vhodně zpracovaných interaktivních prezentací dokáže pedagog připomenout již probranou látku nebo její část během krátkého časového úseku od prvotního seznámení. Zvýší tím hloubku zapamatování předkládaných informací. Ideálně je potřeba zařadit krátké opakování na konci semináře (tj. nejpozději do 1 hodiny) a dále přibližně do 1-2 dnů od prvního představení informace. U oborů s jazykovou výukou dvakrát v týdnu je velmi vhodné připomenout a případně doplnit pomocí multimediální prezentace látku probranou na předešlém semináři, a to atraktivní a efektivní formou.

⁶ GARDNER, R.C. a W.E. LAMBERT. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. Ottawa (Ontario): Canadian Psychological Association, 1959, 13, s. 266-272. ISSN N/A.

⁷ BENINGHOFF, Anne. Forgetting curve. [online]. 2014. [cit. 2015-11-7]. Dostupné z: <https://www.trainindustry.com/wiki/entries/forgetting-curve.aspx>



Zdroj: <https://www.trainingindustry.com/wiki/entries/forgetting-curve.aspx>

Pedagogové jsou si vědomi, že předstupují před studenty, kteří preferují různé učební styly, přičemž vyvážený mix výukových aktivit je cestou, jak studentům pomoci lépe si osvojit učební látku. Avšak současně proměna výukového prostředí a jeho obohacení o nejrůznější nové výukové metody, jejichž začlenění je umožněno díky technologickému pokroku, s sebou přináší celou řadu úskalí. Pro ilustraci je vhodné uvést alespoň jeden příklad, který se zabývá otázkou zařazení multimédií (multimediální prezentace, audio, video, apod.) do výuky. Jedná se o výzkum z roku 2008⁸, který byl věnován důkladnějšímu pochopení funkce multimédií ve výukovém prostředí (*Understanding multimedia learning*). Výsledky výzkumu uvádějí celou řadu potřebných informací a předpokladů jako např:

- efektivní práce s multimédií bere v úvahu skutečnost, že krátkodobá paměť člověka má jen omezenou kapacitu pro zpracování informací,
- efektivně zpracované multimediální prezentace využívají jak sluchových, tak zrakových vjemů k prezentaci výukového obsahu: využívání vícenásobných vjemů současně zvyšuje celkovou kapacitu mozku při zpracování informací;
- efektivně zpracované multimediální prezentace jsou založeny na poznání, že dlouhodobá paměť soustřeďuje informace do smysluplných celků (schémat): prezentace informací v souladu s tímto poznáním zásadním způsobem napomáhá studentům při dlouhodobém zapamatování nových poznatků.

Tyto a celá řada dalších užitečných informací pomáhají pedagogům při začleňování multimediálně komponovaného výukového obsahu do vlastní výuky. Skutečně dobře připravená multimediální výuka vychází z pochopení, jak lidský mozek funguje, a tyto znalosti dokáže proměnit ve velkou výhodu.

5 SEMINÁŘ ANGLICKÉHO JAZYKA JAKO VYVÁŽENÝ MIX AKTIVIT

Nelze si nevsimnout, že současná generace nejmladších studentů nastupujících do vysokoškolských lavic se v mnohém odlišuje od generací předchozích. Pokusme se odpovědět na otázku, jací tito studenti vlastně jsou. V obecné rovině lze konstatovat, že mladá generace současnosti je méně soustředěná, netrpělivá a téměř stále online s výraznou zálibou v multitaskingu⁹. Nežádá se stává, že si někteří studenti tyto návyky přenášejí i do prostředí akademického, tedy tam, kde by se dříve vysokoškolský pedagog s takovými projevy nesetkal. A tak mnohý pedagog musí často při prezenční výuce řešit především to, jak upoutat a udržet pozornost těchto jedinců. Poněkud snazší je situace u ostatních – snad více disciplinovaných, cílevědomých a motivovaných studentů – i zde se pedagog snaží o co

⁸ *Understanding multimedia learning* [online]. online, 2008, 2015-11-14 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: http://issuu.com/universidadavinci/docs/understanding_multimedia_learning._/1

⁹ Provádění více činností souběžně.

možná nejefektivnější způsob přednesu či zprostředkování dané výukové problematiky tak, aby bylo její vybavení co nejpohotovější a hloubka zapamatování co možná nejhlubší.

Je logické, že postupem času každý pedagog již nasbíral zkušenosti s různými výukovými nástroji a metodami, a to včetně těch nejmodernějších. Portfolio těchto metod se rozrůstá, technologie se zdokonaluje, a tak současná praxe stále více a více poukazuje na nutnost používat odpovídající mix aktivit a metod ve snaze docílit vyváženého přístupu k jednotlivým činnostem. Zařadit do výuky např. krátké video ještě nedávno znamenalo, že všichni studenti bez výjimky dění na obrazovce sledovali od začátku do konce. Ještě celkem nedávné zvědavé pohledy jsou však často nyní nahrazeny zcela odlišným vzorcem typického chování studentů. Stává se, že student video nesleduje vůbec, neboť ví, že je obvykle dostupné non-stop v rámci konceptu VOD (video on demand) a že, bude-li to nutné, může si jej přehrát kdekoli a kdykoliv později. Zdokonalování techniky tak vlastně v těchto situacích působí trochu kontraproduktivně: na jedné straně pedagogům přináší skvělé možnosti k obohacení vlastního výukového procesu, na druhé straně především mobilní přístup k technologiím odvádí pozornost studenta z hlediska potřeb výuky nechtěným směrem.

Jak tedy připravit cvičení či seminář zaměřený na výuku cizího jazyka v současnosti tak, aby byl efektivní, metodicky správně vedený a přinášel studentům aktuální informace z dění v daném oboru? Nabízí se určitá analogie s marketingovým mixem, v jehož rámci je nutné pečlivě a efektivně „namíchat“ jeho jednotlivé proměnné (produkt, cenu, distribuční kanály, propagaci, lidi, proces či další) v souladu s potřebami daného segmentu zákazníků a děním na daném trhu. Za produkt zde může být považována určitá odborná lingvistická problematika, procesem je daná aktivita, metoda či způsob interpretace dané látky, lidmi v tomto procesu jsou fundovaní pedagogové v interakci s motivovanými studenty, vhodnými distribučními kanály jsou pak setkávání studentů a pedagogů (ať již jde o prezenční výuku „face-to-face“ ve vybavené jazykové učebně či synchronní nebo asynchronní výuku ve virtuálním internetovém prostředí). Umění skvěle a vyváženě namíchat všechny „proměnné“ je alfabou a omegou úspěchu jak ve světě byznysu, tak v akademickém prostředí. Odborné nároky na pedagogy stoupají: musejí být stále vynalézavější a kreativnější, neboť „i zázraky zevšední, když si na ně člověk zvykne“.

Posledně zmiňované trendy jsou v souladu výukovými cíli zaměřenými na zefektivnění procesu učení se anglickému či jinému cizímu jazyku, a to jak obecnému, tak jazyku pro specifické účely (ESP). Opomenout nesmíme ani důležitý novodobý fenomén, spočívající v možnosti „přizvat“ si do výuky odborníky na danou problematiku, a to prostřednictvím platform jako je např. hojně oblíbený TED či YouTube nebo komunikační platforma SKYPE (KNIHOVÁ, 2015). Také jeden z nejnovějších konceptů označovaný zkratkou BYOD (Bring Your Own Device) si na tomto místě zaslouží alespoň krátkou zmínku. Studenti si přinášejí do výuky vlastní mobilní zařízení (chytřé telefony, notebooky, apod.) a pedagog cíleně tyto prostředky integruje do svých výukových plánů. Při vědomí rizik, spojených s vyššími nároky na bezpečnost jejich integrace, jsou zde však i mnohé přínosy: jejich atraktivita pro mladou generaci pomáhá studenty udržet motivované, studenti jsou více flexibilní a učební proces se stává mobilním, přičemž můžeme lépe využívat různá cloudová řešení či vzdělávací aplikace.

Portfolio nástrojů a komunikačních platform, které je možné v současnosti využívat ve výukovém prostředí, se rozrůstá velmi rychle a klade na pedagogy nároky v podobě času a úsilí neustále se seznamovat s novými možnostmi jejich uplatnění ve výuce. Nezřídka jejich pomocníky v tomto úsilí jsou sami studenti, z nichž mnozí patří do kategorie inovátorů či tzv. „early adopters“. Klasické výukové metody jsou tak cíleně doplňovány moderními progresivními přístupy, přičemž schopnost dosáhnout *vyváženosti různorodých aktivit* je základním kritériem úspěšnosti a důležitou dovedností pedagogů při tvorbě plánů výukových hodin.

6 SYNERGIE VÝUKOVÉHO OBSAHU A FOREM VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Jak již bylo zmíněno výše, motivace je jedním z rozhodujících faktorů úspěchu při studiu cizího jazyka, avšak je to právě učitel cizího jazyka, který zásadním způsobem ovlivňuje výukové prostředí. Jeho invence, kreativita a především pak pečlivá a promyšlená tvorba výukových pomůcek přispívají k tomu, aby motivovaný student kýženého úspěchu skutečně dosáhl. Ve výuce odborné angličtiny toto platí dvojnásob, neboť osvojení a správné používání odborné terminologie v cizím jazyce je vždy pro studenty – a připusťme, že i pro pedagogy – náročným úkolem.

Jednou z možností, jak tohoto cíle dosáhnout, je kreativní využití programu MS PowerPoint k přípravě výuky odborné terminologie v duchu zásad instruktážního designu. Tvorba prezentací zahrnuje multimediální prvky, tj. především vhodně zvolené vizuály, audio (např. MP3) a video materiály (TED/ YouTube). Zásadním prvkem je však metodicky promyšlené a kreativní využití animací, které spočívají nejen v jejich vhodné volbě, ale především v promyšlené časové souslednosti zobrazování jednotlivých animovaných objektů s následujícími cíli:

- výrazným způsobem napomáhat porozumění danému tématu;
- ovlivnit hloubku zapamatování;
- vybízet studenty k interaktivnímu zapojení (práce ve skupinách, práce ve dvojicích);
- neustále předkládat před studenty problémy/výzvy k zamyšlení a vybízet je k odpovědi v řízené diskusi formou vyjadřování vlastních názorů a formulaci myšlenek.

Důležitou oblastí je i tvorba vlastních jazykových audionahrávek ve spolupráci s rodilými mluvčími, pro jejichž editaci se používají programy CDex, Audacity (freeware) a Adobe Audition. Vhodným softwarovým programem pro editaci videa je program Adobe Premiere. Zkušenosti z výuky ukazují, že pro dosažení výukových cílů by pouhé multimediální prezentace však zdaleka nestačily, jsou jen jedním z důležitých kamíneků do mozaiky pestré výuky. Mezi studenty jsou oblíbené, což dokazuje i skutečnost, že si tyto prezentace žádají pro vlastní použití při opakování před testy či zkouškami z anglického odborného jazyka. Příjemným zjištěním bylo, že si vybavují snímky s interaktivní lexikou ještě i při setkáních po několika letech.

Pro dokreslení celé problematiky se autorky rozhodly na tomto místě přetisknout dva názory studentů z anonymní univerzitní ankety studentů ze skupin, kde byly multimediální prezentace ve výuce hojně využívány:

„Výuka mě naprosto uchvátila, výuka velmi zajímá, stupňovitá, osvěžující, zábavná, kreativní, má to smysl - student si odnese hodně ještě z výuky. Skutečně vynikající přístup.“

„Absolutní přínos výuce v rámci marketingové komunikace. Propojení výuky s moderními marketingovými trendy a novinkami. Hodiny jsou natolik poutavé a inspirativní, že jsem si z nich odnesl zatím nejvíce životní a pracovní motivace než ze kterých jiných hodin. Tato forma výuky částečně ovlivnila i mé podnikání. Připadám si jako na studiu na zahraniční škole, protože přístup tomu skutečně odpovídá.“¹⁰

Taková slova vyučující samozřejmě těší, ale i zavazují, a byla jedním z důvodů publikace tohoto tématu ve sborníku konference jako příkladu dobré praxe pro kolegy a kolegyně, kteří by se podobnou cestou chtěli vydát.

¹⁰ Odpovědi studentů získané z univerzitní anonymní ankety, v níž se studenti vyjadřovali k úrovni výuky v jednotlivých předmětech v období zimního semestru akademického roku 2014-2015.

7 ZÁVĚR

Pedagogická zkušenost z výuky cizího jazyka, monitorování reakcí a výkonu studentů a snaha neustále získávat zpětnou vazbu z výuky aktuálně ukazují na nezbytnost pracovat s vhodně zvoleným a vždy vyváženým mixem klasických metod výuky cizího jazyka i nových metodických postupů s integrací průlomových technologií, a to pro všechny typy paměti i preferované styly učení. Alfou a omegou úspěchu je vždy nutnost sledovat výukové cíle a dodržovat principy didaktické propracovanosti a účelnosti zvolených výukových metod.

Interakce se studenty stále více a více poukazuje na nutnost neustále podporovat vnější motivaci studentů, zohlednit aspekty sociálního učení, např. povzbuzovat korektní a přátelské vztahy ve studijní skupině, napomáhat odbourat obavy ze selhání při ústním projevu před skupinou, umožnit a verbálně ocenit úspěch studenta, a tím využívat úspěch jako další motivační prvek.

Z hlediska vlastní organizace výukové jednotky je v současnosti jedním z možných osvědčených řešení integrace výukového obsahu s bohatým portfoliem nových technologických prostředků, díky nimž bude možné dosáhnout v seminářích ESP náročných výukových cílů.

Odborné konference a pedagogická fóra se jeví jako velmi vhodná platforma pro sdílení postupů a ověřených metod jako příkladů dobré praxe v terciálním vzdělávání.

Použitá literatura

1. BENINGHOF, Anne. Forgetting curve. [online]. 2014. [cit. 2015-11-7]. Dostupné z: <https://www.trainingindustry.com/wiki/entries/forgetting-curve.aspx>
2. DORNYEI, Zoltan. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. 270 s. ISBN: 0-8058-6018-5.
3. GARDNER, R.C. a W.E. LAMBERT. Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. Ottawa (Ontario): Canadian Psychological Association, 1959, 13, s. 266-272. ISSN N/A.
4. KNIHOVÁ, Ladislava. Multimediální obsah a jeho integrace do výuky ESP. In: VEVERKOVÁ, Darina, Zuzana DANIHELOVÁ a Marek LÚPTÁK. *Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – elektronická podpora vzdelávania: Recenzovaný vedecký zborník*. Zvolen: TU Zvolen, 2015, s. 11. ISBN 978-80-228-2797-3.
5. LEE, N. a L. MIKESELL, A.D.L. JOAQUIN, A.W. MATES, J.H. SCHUMANN. *The interactional instinct: the evolution and acquisition of language*. New York: Oxford University Press, 2009, vi, 233 s. ISBN 01-953-8423-7.
6. Motivation. *Oxford Dictionaries* [online]. UK: Oxford University Press, 2015, 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/motivation>
7. MUŽÍK, Jaroslav. *Andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Codex Bohemia, 1998, 271 s. ISBN 80-859-6352-3.
8. What Is Motivation? The Psychology of What Motivates Us. About com: About education [online]. 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://psychology.about.com/od/mindex/g/motivation-definition.htm>

9. What Is the Difference Between Extrinsic and Intrinsic Motivation? About com: About Education [online]. 2015 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://psychology.about.com/od/motivation/f/difference-between-extrinsic-and-intrinsic-motivation.htm>
10. RAZAVI, Lauren. Language learning: what motivates us? *The Guardian*. [online]. 2014-03-15 [cit. 2015-11-5]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/19/language-learning-motivation-brain-teaching>
11. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339, s. 96.
12. SCHANK, Roger. *Measurement, Course Design and the Rise of the Virtual University*. 1st edition. IL, USA: Northwestern University, 1999. ISBN N/A.
13. SOVÁK, Miloš. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990, 117 s. ISBN 80-04-24306-1
14. *Understanding multimedia learning* [online]. online, 2008, 2015-11-14 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: http://issuu.com/universidaddavinci/docs/understanding_multimedia_learning._/1

Kontaktní údaje

PhDr. Ladislava Knihová
Vysoká škola finanční a správní, z.ú.
Fakulta ekonomických studií
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 602 328 087
email: ladislava.knihova@mail.vsfs.cz

Mgr. Štěpánka Hronová, MBA
Vysoká škola finanční a správní, z.ú.
Fakulta ekonomických studií
Estonská 500, 101 00 Praha 10
Tel: 737 441 928
email: stepanka.hronova@mail.vsfs.cz

AKTUÁLNE PROBLÉMY SPREVÁDZAJÚCE ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV POČAS ADAPTÁCIE V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ACTUAL PROBLEMS ACCOMPANYING THE BEGINNING TEACHERS DURING ADAPTATION IN PRIMARY EDUCATION

Miriama Hrubá

Abstrakt

Príspevok teoreticko-empirického charakteru sa zaoberá teoretickou analýzou problematiky adaptácie začínajúceho učiteľa a aktuálnymi problémami, s ktorými sa stretávajú začínajúci učitelia pri vstupe do nového zamestnania - školy. Kvalitatívne i kvantitatívne orientovaný predvýskum dizertačnej práce poukazuje na to, ako sa začínajúci učiteľ adaptuje na nové pracovné prostredie a aké problémy so sebou toto obdobie prináša. Cieľom predvýskumu je identifikácia kľúčových problémov začínajúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Na zber kvalitatívnych údajov bola použitá metóda individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov. Na základe týchto zistení bol skonštruovaný dotazník, pomocou ktorého sa budú v ďalšej časti predvýskumu získavať kvantitatívne dáta. Výsledky realizovaného predvýskumu priniesli zaujímavé zistenia o konkrétnych problémoch sprevádzajúcich začínajúcich učiteľov pri adaptácii na prvom stupni základných škôl.

Kľúčové slová: adaptácia, začínajúci učiteľ, primárne vzdelávanie, kvalitatívny výskum, kvantitatívny výskum

Abstract

Contribution of theoretical and empirical analysis deals with theoretical problems of adaptation of beginning teachers and contemporary problems faced by beginning teachers in entering into new employment - school. Qualitatively and quantitatively oriented pre-research dissertation shows how the beginning teacher adapts to the new working environment and what problems along this period brings. The aim of the preparatory research is to identify the key problems of beginning teachers of primary education. On the qualitative data collection method was used semi-structured individual interviews. Based on these findings, a questionnaire was constructed by means of which will be in another part of the preparatory research to obtain quantitative data. The results of the pre-research yielded interesting findings on specific problems accompanying the new teachers in adapting to the first level of primary schools.

Key words: adaptation, beginner teacher, primary education, qualitative research, quantitative research

1 ÚVOD

Profesijný štart je dôležitým medzníkom v živote každého človeka. Začínajúci učiteľ však musí prekonávať rôzne úskalia, ktoré sa pri iných profesiách nevyskytujú. Každý pedagóg si prešiel týmto náročným procesom adaptácie. Začínajúcim pedagogickým zamestnancom by mala byť venovaná dostatočná pozornosť, nakoľko bezproblémová adaptácia učiteľa je predpokladom pre fungovanie školy ako celku (Pol, Lazarová, 1997). Hlavným cieľom predvýskumu bolo identifikovať kľúčové problémy, ktoré sprevádzajú začínajúcich učiteľov počas adaptácie na prvom stupni základných škôl. Na základe týchto zistení bol vytvorený dotazník, pomocou ktorého sa budú získavať ďalšie dáta. Príspevok zahŕňa teoretické

východiská, výskumné otázky, charakteristiku výskumnej vzorky, popis metódy získavania údajov a prezentáciu výsledkov a doterajších zistení.

2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Profesijný štart učiteľa primárneho vzdelávania nie je vôbec jednoduchý. Zahŕňa v sebe nielen proces adaptačného vzdelávania, ale aj množstvo iných nových činností a povinností vo vzťahu k žiakom, rodičom i k učiteľom. Začínajúci učiteľ musí klásť dôraz na zabezpečenie plynulosti výchovno-vzdelávacieho procesu, stretáva sa s nečakanými situáciami, ktoré boli preňho doposiaľ iba na teoretickej úrovni. O. Šimoník (1995) uvádza, že na vysokých školách prevažuje teoretická príprava nad praktickou, z čoho vyplýva, že absolventom pedagogických fakúlt chýbajú potrebné zručnosti. Začínajúci učiteľ sa tak počas adaptačného obdobia stretáva s rôznymi problémami a úskaliami objektívneho i subjektívneho charakteru. Ich riešenie často sprevádza napätie, neistota, či pochybnosti. Podľa spomínaného autora je veľmi pravdepodobné, že začínajúci učitelia majú oveľa viac nedostatkov ako si sami uvedomujú, nakoľko nemajú dostatok skúseností a nie sú schopní objektívnej sebareflexie, hodnotenia svojej práce a uvedomenia si chýb, ktorých sa dopúšťajú. Špecifikom povolania učiteľa primárneho vzdelávania je jeho multidisciplinárnosť. Učiteľ v triede vyučuje takmer všetky predmety a otázne je, či je na výučbu všetkých predmetov dostatočne pripravený a dokáže vyučovať jednotlivé predmety na rovanko vysokej odbornej úrovni. V nasledujúcej podkapitole sú uvedené charakteristiky začínajúceho učiteľa z pohľadu viacerých odborníkov.

2.1 Začínajúci učiteľ

Profesijný štart učiteľa predstavuje významný medzník života, ako zo psychologického, tak i zo sociologického hľadiska. Toto obdobie charakterizuje B. Kasáčová (2004) ako obdobie mladého človeka po skončení pregraduálnej prípravy, počas ktorého sa mení rola žiaka na rolu učiteľa, mení sa taktiež jeho pozícia vo vzťahu k rodičom. Učiteľ preberá zodpovednosť, ktorú predtým zastrešoval niekto iný a zároveň preberá existenčnú zodpovednosť za seba samého.

Problematike začínajúcich učiteľov sa venuje veľký počet autorov ako Dytrtová R. (2009), Kasáčová B. (2004), Píšová M. (2011), Šimoník O. (1995), Vašutová J. (2002), Wiegerová A. (2012). V angličtine sa používa pojem *beginning teacher* alebo *novice teacher*, čo znamená nováčik. Nemecká odborná literatúra pracuje s pojmom „*beginnender Lehrer*.“ Existuje viacero definícií pojmu „začínajúci učiteľ“. J. Průcha a kol. (2009) charakterizuje začínajúceho učiteľa ako učiteľa, ktorý dosiahol požadované vysokoškolské vzdelanie, má pedagogickú spôsobilosť, avšak chýbajú mu ešte potrebné pedagogické skúsenosti. K pojmu „začínajúci učiteľ“ sa podľa L. Podlahovej (2004) viažu prívlastky ako mladý, neskúsený, nezrelý, nadšený, perspektívny. Trvanie tohto obdobia sa ťažko klasifikuje. Časové vymedzenie závisí od mnohých faktorov, medzi ktoré patrí druh školy, aprobácia alebo individuálne charakteristiky jedinca. V odbornej literatúre sa pojem začínajúceho učiteľa spája s obdobím piatich rokov od nástupu do nového zamestnania – školy. Z. Kalhous a F. Horák (1996) však uvádzajú, že toto obdobie je presne časovo vymedzené v rozsahu od jedného do troch rokov od nástupu do zamestnania. O. Šimoník (1995) naopak tvrdí, že začínajúceho učiteľa možno považovať len počas prvého roka jeho pedagogického pôsobenia.

2.2 Adaptácia začínajúceho učiteľa

Adaptácia učiteľa je druhou fázou profesijného rozvoja učiteľa a považuje sa za najdôležitejšiu. Profesijný rozvoj je celoživotný proces, ktorý začína získaním kvalifikácie na

výkon učiteľskej profesie. Tento proces pokračuje fázou adaptačnou a následne ďalším profesijným rozvojom v zmysle kontinuálneho vzdelávania, pričom končí dôchodkom. Počas adaptácie je dôležité vytváranie vhodného prostredia pre učiteľov. Podľa metodiky Vzdelávanie učiteľov v Európe (2008) ETUCE musí adaptačná fáza zahŕňať:

- podporu od mentorov a ostatných kolegov,
- redukovaný vyučovací rozvrh bez zníženia odmien,
- prístup k adekvátnym zdrojom podpory,
- povinnú účasť na mentorskom programe,
- príležitosti zaviesť systematickým spôsobom teóriu do praxe.

Dôležitú úlohu zohrávajú skúsenosti nadobudnuté počas tejto fázy. Začínajúci učitelia sú pripravení učiť sa, vytvárať a meniť výchovno–vzdelávacie postupy. Majú vysoké nároky nielen na seba, ale i na samotný systém. Dôsledné vedenie učiteľov v tejto fáze má významný vplyv na ich ďalší profesijný rozvoj a zároveň je súčasťou prevencie proti opúšťaniu učiteľského povolania už po niekoľkých rokoch. Ak je začínajúci učiteľ vhodne a správne podporovaný, je veľmi pravdepodobné, že bude úspešný vo svojom povolaní.

K zvyšovaniu kvality a počtu učiteľov môžu prispieť vhodné **adaptačné programy**. Adaptačné programy pripravujú začínajúcich učiteľov na prechod od adaptačnej fázy k fáze ďalšieho kontinuálneho vzdelávania a pomáhajú im adaptovať sa na realitu výučby v škole. Zameriavajú sa najmä na podporu počas obdobia, kedy sa menia zo „začiatočníkov“ na „skúsených“ pedagógov. Podpora môže mať charakter formálny, pričom cieľom je zabezpečiť podporu a kvalitu tých pedagógov, ktorí získajú licenciu na výkon učiteľskej profesie. Neformálne adaptačné programy zabezpečujú podporu začínajúcich učiteľov počas získavania skúseností nevyhnutných pre ich profesionálny rast, pričom účasť je dobrovoľná. Adaptačné programy by mali uspokojiť potreby vo sfére sociálnej, osobnej i profesionálnej. Sociálny rozmer zahŕňa socializáciu v rámci školy, predovšetkým v rámci učiteľského zboru. Dôraz sa kladie na pochopenie noriem, spôsobov a organizačnej štruktúry a oboznámenie sa s fungovaním školy. Osobný rozmer sa zameriava na profesionálnu identitu učiteľa, rozvoj osobných noriem učiteľa k žiakom a kolegom a postoj k celoživotnému vzdelávaniu. Profesionálny rozvoj sa týka základných pedagogických kompetencií, znalostí a zručností. Adaptačná fáza tvorí most medzi počiatočným vzdelávaním učiteľov a ďalším profesijným rozvojom. Rozlišujeme adaptačné programy dobrovoľné/povinné a lokálne/celoštátne. Výsledky výskumov poukazujú na dôležitosť významu adaptačných programov a potrebu mentorov, ktorými by mali byť plne kvalifikovaní a skúsení pedagógovia.

2.3 Problémy začínajúcich učiteľov

Výsledky doterajších realizovaných výskumov poukazujú na to, že počas adaptačného obdobia učiteľov sa môžu objaviť rôzne problémy. O. Šimoník (1994) uvádza, že komplikácie sa vyskytujú najmä pri činnostiach, akými sú udržanie poriadku počas vyučovania, diagnostika osobnosti, motivácia žiakov, udržanie pozornosti žiakov, vedenie rodičovských združení, komunikácia so žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a činnosti súvisiace s organizáciou vyučovania. J. Vašutová (2002) hovorí predovšetkým o neschopnosti nadviazať kontakt so žiakmi, spontánne reagovať, či riešiť neštandardné situácie. Ako problémové sa ďalej ukazuje hodnotenie žiakov a získanie si ich rešpektu. Majerová T. (2011) rozdeľuje problémy začínajúcich učiteľov do štyroch kategórií. Prvú kategóriu tvoria **legislatívno-dokumentačné** problémy, kde autorka zaraďuje činnosti spojené s vedením pedagogickej dokumentácie, tvorbou učebných plánov a patrí sem taktiež nedostatočná orientácia v školských zákonoch. Ďalšou kategóriou problémov sú **výchovno-disciplinárne** problémy, ku ktorým patrí udržanie disciplíny v triede a riešenie rôznych problematických situácií.

Organizačno-komunikačné problémy zahŕňajú ťažkosti s rozvrhnutím a dodržaním vymedzeného času pri výučbe, výber vhodného a primeraného slovníka počas výchovno-vzdelávacieho procesu a používanie vhodnej komunikácie. Poslednou kategóriou sú **sebareflexno-uvažujúce** problémy, kde patrí uvedomovanie si svojich vlastných chýb nielen počas výučby, ale aj v rámci komunikácie.

Zaujímavé sú zistenia výskumu realizovaného v rokoch 1999-2004 na Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity. Cieľom výskumu bolo poukázať na problémy učiteľskej profesie pri adaptácii začínajúceho učiteľa. Zistilo sa množstvo nedostatkov, ku ktorým patrilo neovládanie administratívnej činnosti, neschopnosť riešiť výchovné priestupky, neschopnosť vysvetliť žiakom učivo, nesystematickosť a nepripravenosť pre prácu triedneho učiteľa. Začínajúci učitelia neovládali legislatívu (školský zákon, zákonník práce, práva a povinnosti pedagogického zamestnanca) a problémy sa objavili aj v komunikácii so žiakmi, rodičmi a pri vedení pedagogickej dokumentácie. Výsledky ďalšieho výskumu, ktorý realizovala M. Pišová (1999), poukazujú na problémy v oblasti dlhodobého plánovania, časového harmonogramu hodiny, voľby vhodných didaktických metód, aktivizácie žiakov, ale i pedagogickej diagnostiky žiakov.

Kvôli týmto a mnohým ďalším problémom sprevádzajúcich začínajúceho učiteľa by mal na škole pôsobiť **uvádzajúci učiteľ**. L. Podlahová (2004) charakterizuje uvádzajúceho učiteľa ako človeka, ktorý dokáže poskytnúť učiteľovi - začiatočníkovi odbornú i psychickú oporu a obmedzí jeho profesijnú neistotu na minimum. Činnosť uvádzajúceho učiteľa môže byť niekedy formálna, niekedy naopak ovplyvní začínajúceho učiteľa na celý učiteľský život. K úlohám uvádzacieho učiteľa patrí oboznámenie začínajúceho učiteľa so školou (materiálne vybavenie, vedenie pedagogickej dokumentácie, organizačné povinnosti), pomoc pri príprave a realizácii vyučovacieho procesu a taktiež pomoc v oblasti rozvíjania vzťahov s rodičmi. H. Filová (2004) opisuje uvádzajúceho učiteľa ako poradcu, ktorý poskytuje dobré rady týkajúce sa každodenného života v školskej triede, povzbudzuje začínajúceho učiteľa a pomáha mu zvládať začiatkové starosti. Ide o vzor profesionála, ktorý začínajúcemu učiteľovi predvádza praktický profesijný výkon v triede, prístupy k výučbe, výučbové programy, vzťah k žiakom, kolegom a pod. Uvádzajúci učiteľ sa stáva zdrojom informácií o školskom kurikule, dokumentácii, charakteristikách žiakov a výučbových stratégiách. Autorka nazýva uvádzajúceho učiteľa aj trénerom, nakoľko zodpovedá za výcvik začínajúceho učiteľa v príslušných pedagogických schopnostiach (plánovanie, evalvácia, triedny manažment). Uvádzajúci učiteľ preberá rolu pozorovateľa, ktorý poskytuje spätnú väzbu, kriticky reflektuje a hodnotí priebeh a výsledky činnosti začínajúceho učiteľa. Úlohou uvádzajúceho učiteľa aj je zhromažďovanie informácií o priebehu adaptačného vzdelávania a vytvorenie konštruktívnej správy a následné hodnotenie.

O. Šimoník (1995) upozorňuje na to, že je nevyhnutné robiť maximum preto, aby sa zmiernili problémy začínajúcich učiteľov. Odporúča klásť dôraz na kvalitnejšiu pregraduálnu prípravu učiteľov počas štúdia na pedagogických fakultách a vytváranie priaznivých pracovných podmienok.

3 CIEĽ VÝSKUMU A VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Cieľom empirickej časti príspevku je identifikácia kľúčových problémov, ktoré sprevádzajú začínajúceho učiteľa primárneho vzdelávania. K dosiahnutiu stanoveného cieľa som si kládla nasledujúce výskumné otázky:

- S akými problémami sa stretávajú začínajúci učitelia počas adaptácie na prvom stupni základnej školy?

- Kto pomáha začínajúcim učiteľom pri riešení problémov počas procesu adaptácie?
- Ako prebieha adaptačné vzdelávanie začínajúcich pedagógov?

4 VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorili 3 participanti, konkrétne 3 učiteľky pôsobiace na 1. stupni základných škôl v rámci Bratislavského kraja. Výber vzorky bol uskutočnený zámerným kvalifikovaným výberom, ktorý definuje J. Maňák (2004) ako výber, ktorý má určité znaky dôležité pre výskum. Jedným zo znakov bolo splnenie kritéria časového vymedzenia adaptačného obdobia začínajúceho učiteľa a to maximálne 2 roky pedagogického pôsobenia na prvom stupni základnej školy. Učiteľky pôsobiace v tomto výskume disponovali pedagogickou praxou v rozmedzí od 8 do 18 mesiacov.

5 VÝSKUMNÁ METÓDA

Nakoľko je predvýskum orientovaný kvalitatívne i kvantitatívne, na zber údajov a dát sme zvolili dve metódy. Použitím viacerých výskumných metód je možné zabezpečiť vyššiu kvalitu výskumu. Tento jav nazýva J. Hendl (2005) ako dátovú trianguláciu.

Na zber kvalitatívnych údajov bola použitá metóda individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov. P. Gavora (2006) charakterizuje túto metódu ako metódu, ktorá je vopred naplánovaná a pri ktorej výskumník kladie otázky a respondenti na ne odpovedajú. K výhodám zvolenej metódy patrí väčšia flexibilita, osobný kontakt s učiteľmi a možnosť klásť doplňujúce otázky. Rozhovory boli realizované v mesiaci apríl 2015. Priebeh rozhovorov sa zaznamenával prostredníctvom audio a video techniky. Dĺžka každého rozhovoru nepresiahla 25 minút.

Kvantitatívne dáta sa budú v ďalšej časti predvýskumu získavať pomocou dotazníka, ktorý bol už vytvorený na základe výpovedí participantov a štúdia odbornej metodologickej literatúry. Tento výskumný nástroj považuje M. Skutil (2011) za najčastejšie používanú metódu v pedagogickom výskume, ktorá umožňuje získať informácie o respondentovi, o jeho názoroch a postojoch. Ide o metódu, ktorej súčasťou sú vopred pripravené otázky, na ktoré respondenti písomne odpovedajú (J. Průcha, 2009). Dotazník je zložený z dvoch častí. Prvá časť poskytne základné informácie o respondentoch, ku ktorým patrí vek, pohlavie, dĺžka pedagogickej praxe a umiestnenie školy. Druhú časť tvorí 19 položiek, na ktoré budú respondenti písomne odpovedať. Výber metódy bol zvolený z dôvodu získania veľkého počtu dát za relatívne krátky čas. Dotazník bude v rámci predvýskumu administrovaný 25 začínajúcim pedagógom osobne alebo prostredníctvom e – mailu. Použitím tohto dotazníka bude možné zistiť, čo sa ukazuje pri adaptácii začínajúceho učiteľa ako problematické. Predvýskum je zameraný na overenie adekvátnych nástrojov určených pre zber dát v hlavnom výskume dizertačnej práce. Na základe prvých zistení bude dotazník upravený a následne administrovaný ďalším respondentom. Súčasťou hlavného výskumu dizertačnej práce bude aj realizácia 10 individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov s uvádzajúcimi učiteľmi.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJOV A INTERPRETÁCIA ZISTENÍ

Na spracovanie a vyhodnotenie kvalitatívnych údajov získaných z rozhovorov bola použitá metóda vytvárania trsov. Spomínaná technika, ako uvádza M. Miovský (2006), slúži k zoskupovaniu určitých výrokov do skupín na základe rôznych javov, miest alebo prípadov. Tieto skupiny sa nazývajú trsy a vznikajú vzájomným tematickým prekrývaním (podobnosťou) medzi identifikovanými jednotkami. Touto metódou sme z nazbieraných údajov získali základné kategórie a subkategórie. Ako významné sa nám ukázali nasledujúce kategórie:

- problémy začínajúcich učiteľov,
- silné stránky začínajúcich učiteľov,
- činnosti a kompetencie uvádzajúcich učiteľov,
- priebeh adaptačného vzdelávania,
- začlenenie začínajúceho učiteľa do pedagogického zboru.

K najčastejším **problémom**, s ktorými sa stretli začínajúci učitelia počas prvých rokov pedagogickej praxe, patria problémy **odborno-metodické**. Ide predovšetkým o problémy spojené s udrжанím disciplíny v triede, motivácie a aktivizácie žiakov. Začínajúci učitelia uvádzali, že počas prvých rokov ich pedagogickej praxe mali problémy s výberom správnych didaktických metód, objektívnym hodnotením žiakov a pociťovali nedostatok kreativity pri výučbe. Ďalšou skupinou problémov, ktoré sprevádzajú začínajúcich učiteľov, sú **organizačné** problémy, ktoré sú spojené s organizáciou a chodom školy. Zaraďujeme sem plánovanie a prípravu vyučovacích hodín, držanie sa učebných plánov a osnov a vedenie pedagogickej dokumentácie. Učitelia sa „sťažovali“ na nadmerné množstvo administratívnej činnosti, ktorú museli vykonávať. Komplikácie sa vyskytli aj pri **materiálnom** zabezpečení školy. Učitelia v rozhovoroch zhodnotili nízku kvalitu učebníc a celkovo nedostatok materiálov potrebných pre vyučovanie a jeho prípravu. Učebné materiály si z tohto dôvodu vytvárali sami. Poslednou kategóriou problémov začínajúcich učiteľov sú **výchovné** problémy, ku ktorým patrí najmä riešenie rôznych výchovných situácií, sociálno-patologických javov akými sú záškoláctvo alebo šikana. Veľmi náročné pre učiteľov bolo následné udržanie pozitívnej atmosféry v triede. Začínajúci učitelia uvádzali ako ďalšie problémové situácie zvracanie žiakov a výskyt špecifických porúch učenia žiakov. Pri výchovných problémoch hľadajú pomoc u výchovného poradcu, školského psychológa, popřípadě u špeciálneho pedagóga.

Ďalšou významnou kategóriou sú **silné stránky začínajúcich učiteľov**, ku ktorým patria teoretické vedomosti, pedagogická komunikácia, vystupovanie a prezentácia nového učiva a reagovanie na otázky žiakov. Uvedené silné stránky učiteľov môžu mať však subjektívny charakter, nakoľko O. Šimoník (1995) uvádza, že začínajúci učitelia nie sú schopní objektívnej sebareflexie, hodnotenia svojej práce a uvedomenia si chýb, ktorých sa dopúšťajú, keďže nemajú ešte dostatok skúseností a praktických zručností. Z tohto dôvodu má byť súčasťou procesu adaptácie začínajúceho učiteľa uvádzajúci učiteľ, ktorý sa má podieľať na hodnotení začínajúceho učiteľa a poskytovaní objektívnej spätnej väzby.

Analýzou získaných údajov sa zistilo, aké sú **činnosti a kompetencie uvádzajúcich učiteľov**. Uvádzajúcimi učiteľmi boli skúsení kolegovia z pedagogického zboru a boli nápomocní najmä pri úvodnom zoznamovaní sa s chodom školy, s materiálnym a technickým vybavením školy, s kolegami, so žiakmi, s povinnosťami a s vedením pedagogickej dokumentácie. Spolupráca medzi začínajúcimi a uvádzajúcimi učiteľmi prebiehala na základe konzultácií a hospitácií. Uvádzajúci učitelia realizovali rozbor vyučovacích hodín, poskytovali začínajúcim učiteľom spätnú väzbu a pomáhali im pri príprave ďalších vyučovacích hodín. Začínajúci učitelia hovorili o svojom začínajúcom učiteľovi ako o priateľovi, kolegovi, odborníkovi, školiteľovi, trénerovi, hodnotiteľovi, pozorovateľovi a organizátorovi. Vo všetkých prípadoch platilo, že uvádzajúci učiteľ bol pre toho začínajúceho veľkou oporou a bol mu nápomocný počas celého procesu adaptácie.

Adaptačné vzdelávanie začínajúcich učiteľov trvalo v rozsahu 6 – 10 mesiacov, počas ktorých boli na vyučovacích hodinách začínajúcich učiteľov prítomní aj uvádzajúci učitelia. Zúčastňovali sa priebežných hospitácií. Adaptačné vzdelávanie bolo ukončené otvorenou vyučovacou hodinou pred komisiou, ktorú tvorili riaditeľ školy, zástupca riaditeľa školy a uvádzajúci učiteľ.

Začlenenie začínajúceho učiteľa do pedagogického zboru zhodnotili participanti ako bezproblémové. Noví kolegovia boli ústretoví, empatickí, nápomocní a podieľali sa na vzniku priateľských sociálnych vzťahov s „nováčikmi“ v pedagogickej realite.

7 ZÁVER

Príspevok teoreticko-empirického charakteru priniesol teoretickú analýzu problematiky adaptácie začínajúcich učiteľov primárneho vzdelávania. Teoretickými východiskami bolo definovanie základných pojmov ako „začínajúci učiteľ“, „adaptácia začínajúceho učiteľa“ a charakteristika problémov spojených s jeho adaptáciou na prvom stupni základných škôl. Empirická časť príspevku zahŕňala popis realizovaného predvýskumu i popis ďalšieho postupu zberu dát. Kvalitatívne údaje sme získali pomocou metódy individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov. Kvantitatívne dáta budú získané v ďalšej časti predvýskumu pomocou dotazníka.

Výsledky predvýskumu poukazujú na konkrétne problémy sprevádzajúce začínajúcich učiteľov primárneho vzdelávania, ku ktorým patria problémy odbornometodické, organizačné, výchovné a problémy spojené s materiálnym zabezpečením školy. Doterajšie zistenia prezentujú aj silné stránky začínajúcich učiteľov, ku ktorým patria teoretické vedomosti, pedagogická komunikácia, vystupovanie a prezentácia nového učiva a reagovanie na otázky žiakov. Závery predvýskumu poukazujú i na nevyhnutnosť prítomnosti uvádzajúcich učiteľov počas adaptácie začínajúcich učiteľov primárneho vzdelávania, nakoľko sú práve uvádzajúci učitelia tí, na ktorých sa začínajúci učitelia najčastejšie obracajú pri riešení rôznych výchovno-vzdelávacích situácií, problémov, či komplikácií. Predvýskumom sme zistili priebeh a spôsob ukončenia adaptačného vzdelávania a spôsob začlenenia sa začínajúceho učiteľa do pedagogického zboru, ktorý hodnotili začínajúci učitelia ako bezproblémový.

Použitá literatúra

1. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učiteľ. Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
2. ETUCE. 2008. *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper. Tubize : IPEX, 62 s.
3. EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Vytváranie koherentných a celoplošných adaptačných programov pre začínajúcich učiteľov*. Bratislava : MPC, 47 s. ISBN 978-80-8052-371-8.
4. FILOVÁ, H. 2002. Jak vybírat cvičné učitele pro vedení pedagogických praxí studenta učitelství primární školy. Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. In: *Zborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno : PF MU, s. 143. ISBN 80-86633-01-2.
5. GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent, 239 s. ISBN 80-88904-6-3.
6. HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
7. KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : MPC, 83 s. ISBN 80-8045-352-7.
8. MAJEROVÁ, T. 2011. Profesionálny štart začínajúcich učiteľov. In: *Komenský*. 2011, roč. 135, č. 4, s. 9-11. ISSN 0323-0449.
9. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výskumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno : Paido, 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

10. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 305 s. ISBN 80-247-1362-4.
11. PÍŠOVÁ, M. 1999. *Novice teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 116 s. ISBN 80-7194-205-7.
12. PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 223 s. ISBN 80 7254-474-8.
13. POL, M., LAZAROVÁ, B. 1997. Program adaptace nových pracovníků – nenáročná a návratná investice. In: *Personál – časopis pro rozvoj lidských zdrojů*, č. 7-8, s. 16 - 17.
14. PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
15. SKUTIL, M. a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
16. ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno : Masarykova univerzita, 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
17. ŠIMONÍK, O. 1995. *Začínající učitel*. Brno : Masarykova univerzita, 101 s. ISBN 80-210-0944-6.
18. VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Grada, 213 s. ISBN 80-7290-077-3.
19. WIEGEROVÁ, A., FICOVÁ, L. Vnímaná profesijná zdatnosť začínajúcich a uvádzajúcich učiteľov In: *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. Bratislava : SPN, s. 50 - 66. ISBN 978-80-10-02355-4.

Kontaktné údaje

Mgr. Miriama Hrubá

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

Tel: 00421904542008

email: miriama.hrub@gmail.com

DETSKÁ KRESBA AKO SPÔSOB SKÚMANIA VYVÁRAJÚCEJ SA GRAMOTNOSTI

EMERGENT LITERACY THROUGH CHILDREN'S DRAWINGS

Mária Belešová

Abstrakt

Predložený príspevok sa zaoberá kresbou, ktorá slúži ako významný prostriedok k zisťovaniu vynárajúcej sa gramotnosti u detí. Práve prostredníctvom kresby ako jednej z projektívnych techník poukážeme na fakt, že deti do svojich kresieb stvárnia akýkoľvek prvok, ktorý je považovaný za prvok vyjadrujúci ich skúsenosti s čítaním alebo písaním. V predkladanom príspevku taktiež ponúkame prehľad zistení z kanadských výskumov, ktoré sa v súvislosti s touto problematikou realizovali. Zároveň ponúkame i kresby slovenských detí a zisťujeme podobnosti, prípadne rozdiely v kresbách týchto detí.

Kľúčové slová: *vynárajúca sa gramotnosť, detské kresby, multimodálne reprezentácie*

Abstract

The present paper deals with the drawing, which serves as an important means to detecting the emerging literacy by children. Through the drawings as one of projective techniques will point out that the children in their drawings portray any element which is considered as an element expressing their experience with reading or writing. In the present contribution, we also offer an overview of findings from Canadian research, which in relation to this matter took place. We also offer drawings of Slovak children and found similarities or differences in these children's drawings.

Key words: *emergent literacy, children's drawings, multimodal representations*

Úvod

Deti všetkých vekových kategórií kreslia radi, bez ohľadu na techniku kreslenia, či využiteľnosti ich kresieb. Kreslia preto, pretože kreslenie považujú za tvorivú činnosť, pri ktorej sa vedľa uvoľniť, vyplní im ich voľný čas, môžu sa v kresbe seberealizovať, môžu kresliť akékoľvek námety. Hranice kreslenia sú neobmedzené a práve týmto tvrdením odôvodňujeme aj výber nášho výskumu, ktorý sme sa po inšpirácii kanadských výskumov rozhodli zrealizovať aj v slovenských podmienkach. Kresbu sme si zvolili ako nástroj, ktorým budeme zisťovať spôsob, akým deti vnímajú svoju vlastnú čitateľskú gramotnosť. Vychádzajúc z poznatkov, že deti v období predškolského veku a deti absolvujúce prvý ročník primárneho vzdelávania techniku čítania ani písania ešte dokonale neovládajú, vo výskumnom šetrení sa budeme zameriavať na odlišné prejavy gramotnostných prvkov, ktoré budú mať istú výpovednú hodnotu.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Deti prichádzajú do škôl s rôznym socio-ekonomickým, jazykovým či kultúrnym zázemím. Prvky týchto zázemí sa nevedomky odrážajú aj v spôsobe ich uvažovania, myslenia, konania a správania. Ešte pred vstupom do školy deti absorbujú všetkými zmyslami „chápanie“ sveta,

ktoré môže byť podporené hrou, výrazovými prostriedkami ako je tanec, pohyb, pieseň, alebo inou umeleckou činnosťou.

Meranie gramotnosti sa v našich podmienkach realizuje najmä prostredníctvom posúdenia vedomostí, postupov a produktov, ktoré sú deťom bežne predkladané v školách počas vyučovania. Takýmto spôsobom sa za pomoci štandardizovaných testov (napr. v rámci štúdií OECD PISA, PIRLS) zisťujú úrovne dosiahnutej gramotnosti. Na rozdiel od týchto bežne zaužívaných postupov sa do popredia dostávajú iné spôsoby, ktoré majú pre pedagogickú prax výpovednejšiu hodnotu ako iba zistené čísla z testových meraní. D. Barton (1994) hovorí, že kresby detí vyjadrujúce ich vlastnú gramotnosť poskytujú pohľad na osobnú skúsenosť detí s gramotnosťou, v zmysle komplexnosti sveta vo svojom živote aj mimo školy. Ďalšie z výskumníčov, R. A. McKayová a M. E. Kendricková (2001), používajú detské kresby o čítaní a písaní na „poskytnutie cenných informácií v oblasti metalingvistiky, ktoré majú deti o gramotnosti, ako na zdroj pohľadu na povahu a vývoj gramotnosti“. Ich výskum sa zameriava na skúmanie kresieb o gramotnosti, ktorú si deti konštruujú už počas života v škole i mimo nej.

1.1 Prečo práve kresba?

Kresba býva považovaná za východisko výtvarnej kultúry. Stála na počiatku ľudských kultúrnych dejín a svoju výnimočnú pozíciu si udržala dodnes: ako umelecký prostriedok, ako jedinečný intelektuálny nástroj pre obrazné zachytenie predstáv i ako druh vizuálneho zobrazenia, ktorý je prirodzene dostupný tvorivým aktivitám ľudského jedinca už od raného veku (M. Kučera et al., 2005). Kresba je zvyčajne neuvedomenou, avšak radostnou činnosťou dieťaťa. Ku kresleniu ho nemusí nikto nútiť, činnosť kreslenia ho baví. Dávame za pravdu B. Kováčovi (1972), ktorý poznamenáva, že dieťa v kresbe odhaľuje celkom vedomé obsahy, akými sú záujmy, túžby, myšlienky, postoje a priania, o ktorých by sa mu mohlo inak ťažko rozprávať, či už pre nedostatok slovnej zásoby alebo zo strachu pred správnosťou toho, čo dieťa povie, alebo z iného dôvodu.

S kresbami sa v súčasnosti pracuje v mnohých oblastiach. Využívajú sa:

- pri testovaní mentálnej úrovne, kde sa podľa kresby môže hodnotiť IQ;
- ako komunikačný prostriedok v prípade, že dieťa dostatočne nezvláda jazyk, nevie sa slovne vyjadriť;
- ako prostriedok k vyjadreniu znalostí o svojom tele a situovaní v priestore;
- ako pomoc liečbe a diagnostikovaní;
- ako účinná pomôcka pri podaní celkového psychopatologického obrazu v terapeutickú oblasť;
- ako výskumný nástroj pri konfrontovaní dieťaťa so značne neurčitou podnetovou situáciou.

Jednak kresbu možno chápať ako symbol vizuálnej kultúry v obrazovom vyjadrovaní sa (B. Šupšáková – M. Syrová, 2010; B. Šupšáková, 2013).

1.2 Výskumy o čitateľskej gramotnosti založené na detskej kresbe

Metóda detskej kresby sa stala pomerne často používanou metódou (obzvlášť v štátoch Ameriky) súvisiacou s výskumom poňatia čitateľskej gramotnosti dieťaťom. D. W. Rowe a J. C. Harste (1986, cit. podľa M. Kendrickovej – R. McKayovej, 2001) sú toho názoru, že detské kresby znázorňujúce čítanie a písanie prinášajú cenné informácie o tom, čo deti o čitateľskej gramotnosti (čítaní, písaní a s nimi súvisiacimi pojmami) už vedia. H. Gardner (1980, cit. podľa Kendrickovej, M. – McKayovej, R., 2001) poukázal na to, že detské kresby sú charakterizované ako zaujímavé zmesi grafických a jazykových prostriedkov. Tieto detské kresby poskytujú ďalší pohľad na to, aké majú deti predstavy o čítaní a písaní v ich živote. Ich zameranie sa týka mnohých výskumov gramotnosti, ktoré prebiehali a ešte stále prebiehajú (Dyson, A. H., 1997; Harste, J. C. – Woodward, V. A. – Burke, C. L., 1984). Výskum

rozoberá predstavy detí o gramotnosti, ktoré si konštruujú už počas života v škole i mimo nej. Tieto detské kresby poskytujú ďalší pohľad na to, aké majú deti predstavy o čítaní a písaní v ich živote.

Detská kresba sa taktiež považuje za inovatívny spôsob, ako skúmať detské poňatie gramotnosti v rámci širokých súvislostí ich života. K. G. Short et al. (2000) naznačuje, že deti sa vo svojom živote prirodzene pohybujú medzi rôznymi oblasťami života, ako je umenie, hudba, pohyb, literatúra, matematika atď., čím sú konfrontovaní so spôsobom fungovania sveta a jazykom tohto spôsobu, ako premýšľať o tomto svete. V školách sú žiaci často obmedzení len na použitie jedného znakového systému jazyka. Žiak pri vstupe do školy prichádza s vedomosťami konštruovanými v rámci jeho každodenného života. Toto presvedčenie však v triede vyvoláva špecifické ťažkosti, kde sú žiaci a učitelia zoskupení z rôznych socio-kultúrnych a jazykových kontextov (P. Stein, 2003).

Výskumný projekt R. A. McKayovej a M. E. Kendrickovej (2001) zahŕňal 48 žiakov základnej školy v prvom až treťom ročníku. Spôsob zisťovania základných údajov o prvotných predstavách detí o gramotnosti prostredníctvom detskej kresby prebiehal v doterajších výskumoch spomínaných autoriek približne nemenne. V malých skupinách po troch až piatich žiakoch zoskupených podľa ročníka, sa deti stretli s jedným z výskumných pracovníkov po dobu približne 15 minút, aby kreslili obrázky a diskutovali o ich predstavách o gramotnosti, ktorú si dávajú do súvislosti so školou a mimo nej. Otázky sa vzťahovali aj na použitie gramotnosti do budúcnosti detí, teda keď vyrastú. Popritom sa výskumník na základe vopred pripravených otázok pýta detí na konkrétnejšie znázornenie zobrazených prvkov nachádzajúcich sa v ich kresbách. Na základe zosumarizovaných zistení v detských kresbách sa vyvodil spoločný znak pre tieto kresby, typický pre konkrétny ročník. Približujeme i priamu ukážku žiakov (v zátvorke je uvedený názov kresby), a ich citáciu obsahujúcu bezprostredné vyjadrenie vzťahujúce sa k nakreslenému obrázku. Sumarizujúc uvádzame niektoré z nich:

Prvý ročník: *Rodinné vzťahy zachované a rozšírené prostredníctvom čítania a písania*

Brandy (Písanie listu otcovi): „To som bol ja a písal som list pre otca.“

Robert (Môj brat číta): „Môj brat číta príbeh celej mojej rodiny.“

Kresby Brandyho a Roberta naznačujú, že tieto deti znázorňujú seba vo svete gramotnosti v rámci rodinných vzťahov. Vo viacerých kresbách detí prvého ročníka sa gramotnostné činnosti zdajú byť zakotvené v udržiavaní a rozšírení rodinných vzťahov.

Druhý ročník: *Účelové čítanie a písanie*

Kenny (Ľudia píšu v otcovej kancelárii): „Má to veľa dverí. Je tam veľa ľudí a všetci píšu. Majú veľa počítačov. Sedia vo svojich kanceláriách, píšu na písacom stroji účty a píšu do banky.“

Kresba Kenny, taktiež i ďalších detí, naznačuje, že pre druhý ročník už nie sú iba rodinné vzťahy miestom na čítanie a písanie, ako sme túto zvláštnosť mohli postrehnúť v kresbách detí prvého ročníka. Súrodenci a dospelé osoby iné ako rodičia, majú nahradiť obrázky o rodinných vzťahoch a rozdielnosť ich údajov (v kresbách prítomné prvky, napr. dom učiteľky hudby, otcova kancelária a iné).

Tretí ročník: *Som čitateľ a pisateľ*

Carla (Moja sestra píše príbehy): „Sedí na stole. Obyčajne píše akčné príbehy. Zvyčajne ich číta mne.“

Kresba Carly ilustruje rastúce sebapožnanie detí ako nezávislých čitateľov a pisateľov. V každej kresbe žiakov tretieho ročníka sa ich hlavný aktér aktívne podieľa na čítaní a písaní naznačujúc, že tieto deti vidia seba ako nezávislých, spôsobilých a produktívnych čitateľov a pisateľov. Tento fakt sa týka nielen prítomnosti, ale aj budúcnosti.

Ďalší výskum R. A. McKayovej a M. E. Kendrickovej (2004) bol súčasťou väčšej štúdie zahŕňajúcej dve základné školy vo veľkomeste v západnej Kanade. Skúmaným objektom boli žiaci primárneho vzdelávania (ročník 1 a 2). Každý zber dát trval približne 60 minút a začal sa triednou diskusiou o gramotnosti v detských životoch, a to ako v škole, tak aj mimo školy. Cieľom bolo preskúmať detské obrázky a predstavy detí o čitateľskej gramotnosti. Následne použité otázky slúžili ako vodítko k diskusii. Diskusia bola podnetom pre kreslenie, pričom výskumníci si boli vedomí toho, že vypočutie myšlienok detí od svojich rovesníkov má význačný vplyv na práve znázornené detské kresby.

Prvý ročník

U tejto skupiny detí boli kontaktné miesta gramotnosti prepojené s ich domovom a rodinou. Zo 14 detí, 10 kreslilo gramotnosť v súvislostiach so zreteľom na domácnosť alebo ich rodinných príslušníkov. Deti, ktoré nakreslili tieto obrázky, hovorili výslovne o čítaní so svojimi matkami, o posielaní správ a listov príbuzným, o počúvaní príbehov, ktoré im čítajú starší súrodenci. Príslušnú kategorizáciu približujeme cez priame vyjadrenia v kresbách kanadských prvákov.

Alexovo zobrazenie gramotnosti zahŕňa celú jeho rodinu. Nakreslil reštauračnú scénu, ktorá naznačuje, že si je vedomý, že čítanie a písanie sa dáva do spojitosti aj so stravovaním vo verejných priestoroch (menu karta – čítanie, a zaznamenané objednávky – písanie).

Kresba Ainsley v sebe zakomponováva svojich vlastných súrodencov. Na obrázku stvárnila dom jej dedka, kde používa jeho počítač spolu s bratom a sestrou.

Podobne ako Ainsley, aj Vina sa zmieňuje o svojich súrodencoch, kde opisuje, ako sa s bratom a sestrou hrá matematické hry na počítači.

Tieto kresby zachytávajú momentky o tom, čo E. Gregory (2001) označuje ako „synergiu“, ktorú poníma ako „jedinečnú reciprocitu, keď súrodenci pôsobia ako pomocné sily v spoločnom učení“. E. Gregory taktiež uplatňuje i názor, že vo väčšine rodín sú práve rodičia považovaní za „exkluzívnych“ učiteľov jazyka a gramotnosti. My sa s týmto názorom stotožňujeme, pričom berieme do úvahy snahu rodičov naučiť dieťa hovoriť, čítať, písať, komunikovať a uvažovať v kontexte osvojeného jazyka.

Viktóriin výkres bol navrhnutý ako „kniha“ pre jej matku. Vnútri tejto kvázi knihy sa nachádza báseň. V diskusii poukázala na srdce na prednej strane. Viktóriina kresba tiež odráža jej vedomosti o fyzickom formáte knihy (predná, stredná a zadná časť).

Druhý ročník

Jedným z najvýraznejších aspektov, ktorými žiaci druhého ročníka reprezentujú gramotnosť v škole, bola zastúpená široká škála údajov a gramotnostných udalostí opísaných v ich kresbách. Takýmto príkladom je i spev s učiteľkou hudby u nej doma, stvárnienie rolovej hry na Rómea a Júliu na javisku, práca v administratívnej budove, čítanie v škole, čítanie doma, na pláži a na všakovakých iných miestach. Táto širšia paleta údajov je odrazom skúseností tejto skupiny detí s gramotnosťou práve v mimoškolskom prostredí.

Jodino unikátne zobrazenie gramotnosti ukazuje na symbol hudby a písania (obr. 1). V kresbe znázorňuje samu seba, ako sedí za stolom, drží červené pero a vystupuje v pozícii spisovateľky. Pred stolom sa vyníma postava Jodinej učiteľky hudby. Jodi si robí poznámky a jej učiteľka spieva.

Amber nakreslila veľmi farbistý obraz s veľkým červeným stanom s tromi malými sediacimi postavami, ktoré v prednej časti stanu čítajú. Vysvetlila, že vo svojej izbe si rada stavia stan a číta si v ňom s baterkou. Dodala, že toto je jej najobľúbenejšia činnosť, ktorú robí s kamarátmi, keď u nej nocujú.

Kresba Viannary predstavuje jej obľúbené miesto na čítanie, ktoré opísala ako „stôl medzi obývačkou a kuchyňou“. Vysvetlila to tak, že toto bolo miesto, kde si kedysi prečítala jej obľúbené dielo Škaredé kačiatko.

Devynova kresba znázorňuje jeho matku čítajúcu v posteli (obr. 2). Táto kresba poskytuje prehľad o gramotnostných udalostiach v jeho domácnosti, ku ktorým sa pripája, resp. ktoré vytvára matka.



Obr. 1 Kresba Jodi



Obr. 2 Kresba Devyna

Na základe podrobného skúmania obsahu každej kresby sa pomocou techniky zakotvenej teórie kategorizovali nasledovné prvky, ktoré boli v kresbách detí z rôznych ročníkov primárneho vzdelávania najčastejšie zastúpené (G. W. Ryan – H. R. Bernard, 2000, cit. podľa M. Kendrick – R. McKay, 2001). Týmito kategóriami boli:

- prítomnosť ľudskej postavy;
- prostredie (domov, škola, práca);
- zobrazenie seba alebo iných osôb v priamom prepojení s čítaním alebo písaním;
- prítomnosť akéhokoľvek písaného textu;
- zobrazenie gramotnostných prvkov (ceruzka, papier, knihy, počítače) a gramotnostných artefaktov (listy, príbehy, tlač);
- zobrazenie ostatných prvkov ako domácich maznáčikov alebo symbolov (firemná značka Nike).

Vyjadrenia o udalostiach, ktoré deti vidia v zmysle čítania a písania, zahrňujú ich vnímanie a interpretáciu sociálnych interakcií o kultúrnych zážitkoch, ktorým sú deti vystavené ako v škole, tak aj mimo nej. Tieto naratíva môžu byť situované v rámci Vygotského zóny najbližšieho vývinu (zóny predchádzajúcej novej vývojovej etape), ktorú J. Cummins (1994) opísal ako interpersonálny priestor, kde vznikajú nové porozumenia prostredníctvom spolupráce interakcie a bádania.

1.3 Realizácia výskumu v slovenských podmienkach

Po preštudovaní si výskumu, ktorého stručnú charakteristiku sme predstavili v predchádzajúcich riadkoch, sme dospeli k záveru, že obdobný výskum by bolo možné využiť i v našich domácich podmienkach. Zabezpečíme tým jednak novosť informácií, keďže výskum podobného rázu sa na Slovensku nerealizoval, jednak sa otvára priestor pre komparáciu dvoch odlišných kultúr, ktorých prvky budú práve cez kresby detí o ich

vynárajúcej sa čitateľskej gramotnosti znázornené. Po vybratí si náhodne zvolenej výskumnej vzorky, ktorá pozostávala zo žiakov prvého ročníka primárneho vzdelávania, sme vytvorili podmienky pre aktívnu realizáciu výskumu. Rozdiel v porovnaní s predošlým výskumom tkvel v tom, že zadanie pre kresbu bolo deťom inštruované osobitne, to znamená neskupinovo. Pred samotnou kresbou nebol situovaný ani hodinový rozhovor, ktorý by deti oboznámil s výskumnou témou. Žiaci kreslili obrázky o gramotnosti na základe presných pokynov. Zadanie znelo nasledovne: *Nakresli obrázok o čítaní alebo písaní. Môže to byť obrázok o čítaní alebo písaní toho, čo práve robíš, alebo si myslíš, že budeš robiť v súvislosti s čítaním a písaním, alebo ako čítanie a písanie využiješ, keď budeš starší, či dospelý.*

Pred realizáciou kresby bol zo strany výskumníka navodený krátky príjemný rozhovor o činnostiach, ktoré dieťa rado vykonáva, postupne sa prechádzalo do tém súvisiacich so školou, až sme spomenuli aj čítanie a písanie. Dieťa malo pred sebou výkres (formát A4), písacie a kresliace potreby a bola mu prerozprávaná jasná inštrukcia ku kresbe. Dieťa si v priebehu približne jednej minúty premyslelo, čo by chcelo nakresliť a svoju predstavu tak stvárnilo na papier. Činnosť kreslenia spravidla nepresahovala 15 minút.

Spomedzi všetkých zosumarizovaných kresieb ukážkovo vyberáme a predstavujeme jednu (obr. 3), cez ktorú deklarujeme výsledky realizovaného výskumu. Pre komparáciu prikkladáme aj kresbu Erika (obr. 4), ktorý stvárnil sám seba ako učiaci sa subjekt. Za reprezentatívnu pre porozumenie výskumných zistení považujeme kresbu prváčky Andrey, ktorá svoju kresbu okomentovala nasledovnými slovami: *„Nakreslila som princeznú, ako číta. Princeznú som si vymyslela a volá sa Barbie. Číta si knižku o princeznovských spôsoboch, ako sa majú chovať, že do seba nemajú strkať. Je to knižka o správaní. Princezná číta rada.“*



Obr. 3 Kresba Andrey



Obr. 4 Kresba Erika

Na základe skúmania obsahu Andreinej kresby dokážeme kategorizovať nasledovné prvky:

- prítomnosť rozprávkovej postavy;
- stváranie Barbie z knižky, ktorá je Andreina najobľúbenejšia;
- kontext domova, kde sa s touto Barbie zvykne hrať;
- zobrazenie gramotnostného prvku – knihy.

Za dôležité pri horeuvedenej kategorizácii považujeme byť osobne prítomný pri kresbe detí a pozorne počúvať ich vysvetľujúci komentár ku kresbe. Niekedy sa hoc i nepatrné slová vyslovené dieťaťom alebo prvky v kresbe môžu javiť ako opodstatnené. Na základe takto podrobnej analýzy sme postupovali všetkými kresbami, ktoré sme s počtom žiakov 11 zrealizovali.

Na základe skúmania obsahu každej kresby sa rozvinuli centrálné kategórie prvkov, ktoré boli v kresbách slovenských detí dominujúce a ľahko identifikovateľné. K týmto kategóriám možno priradiť:

- zobrazenie žiaka v priamom prepojení s čítaním alebo písaním;
- stváranie blízkej osoby (rodiča, spolužiaka, učiteľky);
- kontext domova a školy;
- prítomnosť akéhokoľvek písaného textu;
- zobrazenie gramotnostných prvkov (písacie potreby, zošity, knihy, elektronický nápis);
- zobrazenie ostatných prvkov (bábika Barbie, pes, auto, nábytok).

Ak porovnáme zistenia z kanadských výskumov a nami realizovaného výskumu, zisťujeme niekoľko podobností, ktoré sa v súvislosti s vynárajúcou sa čitateľskou gramotnosťou detí v začiatkoch primárneho vzdelávania jasne ukazujú. Nemožno tvrdiť, že by nás niektoré zistenia vo významnejšej miere prekvapili, no badáme niekoľko rozdielov, ktoré sú zapríčinené nezapierateľnou kultúrnou diferenciáciou. Slovenské deti do kresieb najviac znázorňovali seba v priamom prepojení s čítaním alebo písaním. Kanadské deti boli akoby otvorenejšie a vnímavejšie vo vzťahu k okolitému svetu, a gramotnostné činnosti vidia prebiehať v širokej škále prostredí (najmä mimo domáceho prostredia). Len málo výnimiek, ako poznamenali aj samotné autorky výskumov, sa vzťahovali na priame skúsenosti s používaním gramotnosti v škole. Iný rozdiel zaznamenávame v prítomnosti akéhokoľvek písaného textu. V kresbách kanadských detí dominovali najmä činnosti súvisiace s písaním a v ich kresbách sa v nemalej miere vyskytovali rôzne slová. Takmer v každej kresbe sa nachádzal sled niekoľkých slov, dokonca celých viet.

2 ZÁVER

Uvedené zistenia znázorňujú stručnú sumarizáciu výsledkov, ktoré boli v rozsiahlejšej forme zaznamenané a vyhodnotené v dizertačnej práci (M. Belešová, 2013). Základom nejednej spomenutej štúdie v tomto príspevku je poznanie, že kresby detí o čítaní a písaní majú významný potenciál pre pochopenie toho, ako deti používajú alternatívny systém symbolov tak, aby gramotnosť dávala zmysel predovšetkým v ich živote. Všetky kresby skúmaných slovenských žiakov svedčia o názorných príkladoch celkovej konceptualizácie čítania a písania, kde žiaci mali príležitosť vyjadriť svoje poňatie o čítaní a písaní počas kreslenia obrázkov. Cez kresbu komunikovali spôsob, akým vidia samých seba, členov svojej rodiny, svoje záujmy a predstavy. Ich bohaté skúsenosti s gramotnosťou nás utvrdzujú v tom, že títo raní čitatelia nie sú iba nevšímavými pozorovateľmi, ale presne vedia, že kniha, papier a písacie potreby sú bežne používané v každodennej gramotnostnej praxi. A vďaka tejto praxi sa z nich stanú plnohodnotní členovia spoločnosti, ktorým bude umožnené aktívne sa zúčastňovať na dianí v spoločnosti práve zásluhou znalosti čítania a písania, ktoré sa spočiatku javia ako bezvýznamné predstavy o niečom, čo dospelí ľudia považujú za nepodstatné.

Použitá literatúra

1. BARTON, D. *Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.
2. BELEŠOVÁ, M. *Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti na začiatku primárneho vzdelávania*. Bratislava, 2013. 177 s. Dizertačná práca. Univerzita Komenského Pedagogickej fakulty v Bratislave.
3. CUMMINS, J. From coercive to collaborative relations of power in the teaching of literacy. In B. Ferdman (eds.). *Literacy across languages and cultures*. Albany, NY: State University of New York Press, 1994. pp. 295-331.
4. DYSON, A. H. *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press, 1997.
5. GARDNER, H. *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic books, 1980.
6. GREGORY, E. Sisters and Brothers as Language and Literacy Teachers: Synergy between Siblings Playing and Working Together. In *Journal of Early Childhood Literacy*, 2001, vol. 3. pp. 301-322.
7. HARSTE, J. C., WOODWARD, V. A., BURKE, C. L. In *Language stories and literacy lessons*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books, 1984.
8. KENDRICK, M., MCKAY, R. Drawings as an alternative way of understanding young children's constructions of literacy. In *Journal of Early Childhood Literacy*. London: Thousand Oaks, CA and New Delhi, 2004. pp. 109-128.
9. KENDRICK, M., MCKAY, R. Revisiting Children's Images of Literacy. In *Language and Literacy*, 2003, vol. 5, no. 1. pp. 1-17.
10. KENDRICK, M., MCKAY, R. Uncovering Literacy Narratives Through Children's Drawings. In *Canadian Journal of Education*, 2002, vol. 27, no. 1. pp. 45-60.
11. KENDRICK, M., ANDERSON, J., SMYTHE, S., MCKAY, R. What images of family literacy reveal about family literacy practices and family literacy programs. In *Fifty-second yearbook of the National Reading Council Oak Creek*. WI: National Reading Conference, Inc, 2003. pp. 245-271.
12. MCKAY, R.A., KENDRICK, M. E. Children draw their images of Reading and Writing. In *Language Arts*, 2001, vol. 78, no. 6. p. 529.
13. ROWE, D. W., HARSTE, J. C. Metalinguistic Awareness in writing and reading: The young child as curricular informant. In *Metalinguistic awareness and beginning literacy: Conceptualizing what it means to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986. pp. 235-256.
14. SHORT, K. G. eds. I just need to Draw: Responding to Literature Across Multiple Sign Systems. In *The Reading Teacher*, 2000, vol. 54, no. 2. pp. 160-171.
15. STEIN, P. Representation, rights, and resources: Multimodal pedagogies in the language and literacy classroom. In *Critical pedagogies and language learning*. UK: Cambridge University Press, 2003. pp. 95 – 115.
16. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav. Od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Bratislava: Dolis, 2013.
17. ŠUPŠÁKOVÁ, B., SYROVÁ, M. *Vizuálna kultúra a symbol v obrazovom vyjadrovaní detí a mládeže*. Bratislava: Iris, 2010.

Výskumný zámer

Uvedený príspevok bol vypracovaný na základe čiastkových zistení empirických údajov z individuálne realizovanej výskumnej práce M. Belešovej (2013).

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Belešová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Centrum výskumu v predprimárnej a primárnej pedagogike

Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava

Tel: +421/2/50 222 158

e-mail: belesova@fedu.uniba.sk

POSTOJE ČESKÝCH UČITELŮ BIOLOGIE K VÝUCE EVOLUCE ČLOVĚKA

THE ATTITUDES OF CZECH BIOLOGY TEACHERS TOWARDS THE TEACHING HUMAN EVOLUTION

Radka Marta Dvořáková, Martin Hůla

Abstrakt

Předkládaná studie se zabývá postoji českých učitelů biologie k výuce evoluce člověka, tedy tématu, které podle zahraničních studií patří k nejžehavějším oblastem v rámci evoluční biologie. Výzkum byl uskutečněn metodou dotazníkového šetření a zúčastnilo se ho 106 pedagogů. Učitelům z našeho výzkumného vzorku se téma evoluce člověka jevílo jako podprůměrně zajímavé a nepovažovali jej za příliš kontroverzní, což platilo stejnou měrou pro věřící i nevěřící. Rozdíl mezi odpověďmi věřících a nevěřících učitelů jsme zaznamenali v otázce, zda si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí nebo zda se postoje doplňují. Věřící učitelé zastávali přibližně stejně často oba dva názorové póly, zatímco nevěřící učitelé zastávali nápadně častěji názor, že si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí.

Klíčová slova: *evoluce člověka, postoje, učitelé biologie*

Abstract

This study focuses upon the attitudes of Czech biology teachers towards the teaching of human evolution. According to external studies this topic is one of the most controversial in evolutionary biology. The questionnaire was used to collect data. In total 106 teachers filled up our questionnaire. Our respondents, both believers and nonbelievers, do not find the topic of human evolution much interesting and do not find the topic much controversial too. But in the question if scientific and theological point of view about human genesis is in harmony or contradiction, there is some difference in the attitudes of believers and nonbelievers. The believers among biology teachers hold both opinions in the similar frequency, but the nonbelievers hold most often the opinion that scientific and theological point of view about human genesis is in contradiction.

Key words: *human evolution, attitudes, biology teachers*

1 ÚVOD

Otázky po původu člověka zaměstnávají lidského ducha už od pradávna. Není proto divu, že svůj pohled na věc přinášejí nejrozličnější obory poznání od filosofie a teologie až po moderní biologii. Různorodost přístupů a tím pádem i odpovědí na jednu z nejnítěnějších lidských otázek s sebou pak nutně přináší určité jiskření. Zahraniční studie naznačují, že evoluční vysvětlení původu člověka patří k nejžehavějším tématům evolucionismu jako takového. Ukazuje se, že ho někdy zavrhnou i ti, kteří s jinými evolučními představami problémy nemají (Asghar, 2013; Miller et al., 2006). Česká republika sice nepatří k zemím, které se musejí pravidelně potýkat se zákazy výuky evolučních témat na školách, jako je tomu například v USA (Moore, 2004; Wiles a Branch, 2008), to ale zdaleka neznamená, že bychom například znalostmi tématu nějak výrazně převyšovali jiné země (Sorgo et al., 2014). Zajímalo nás proto, jaké postoje k tématu zaujímají čeští učitelé biologie a přírodopisu, kteří se s tematikou lidského původu ve své praxi musejí pravidelně zabývat, protože v českém školním prostředí

je téma evoluce člověka pevnou součástí rámcových vzdělávacích plánů pro základní (RVP ZV) i gymnaziální vzdělávání (RVP G) ve vzdělávacím oboru přírodopis (RVP ZV, s. 45), resp. biologie (RVP G, s. 33).

1.1 Výzkumné otázky

V rámci našeho šetření jsme hledali odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1) Jak zajímá české učitele biologie a přírodopisu, v porovnání se základními biologickými disciplínami (uvedenými v RVP a běžně vyučovanými na školách), téma evoluce člověka?
- 2) Jak moc považují čeští učitelé biologie a přírodopisu téma evoluce člověka za kontroverzní?
- 3) Jaké existují rozdíly v postojích věřících a nevěřících učitelů biologie a přírodopisu?

2 METODIKA

Výzkum byl uskutečněn metodou dotazníkového šetření. Data byla sbírána pomocí papírových dotazníků. Výzkumný nástroj vlastní konstrukce tvořily uzavřené položky, položky Linkertova typu pro postojové otázky a položky zjišťující demografické údaje respondentů.

Výzkumný vzorek tvořilo 106 učitelů biologie a přírodopisu ze všech krajů České republiky, kteří v rámci tematických exkurzí a workshopů se svojí třídou navštívili v lednu-červnu 2015 Přírodovědeckou fakultu UK v Praze. 48% respondentů tvořili učitelé z Prahy, 28% učitelé ze Středočeského kraje, ostatní kraje byly zastoupeny přibližně stejně. 23% učitelů ze zkoumaného vzorku vyučovalo na základních školách, 68% na gymnáziích (z toho dvě třetiny na gymnáziích osmiletých), zbytek, tedy 9% na středních odborných školách.

Nasbíraná data byla převedena do elektronické podoby a slovní odpovědi jsme překódovali na číselné hodnoty tak, aby bylo možné jejich další statické zpracování. Ke zpracování dat byl použit Excel 2010, ve kterém byly vytvořeny i grafy a statistický program R verze 3.1.3; všechny výpočty byly prováděny na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

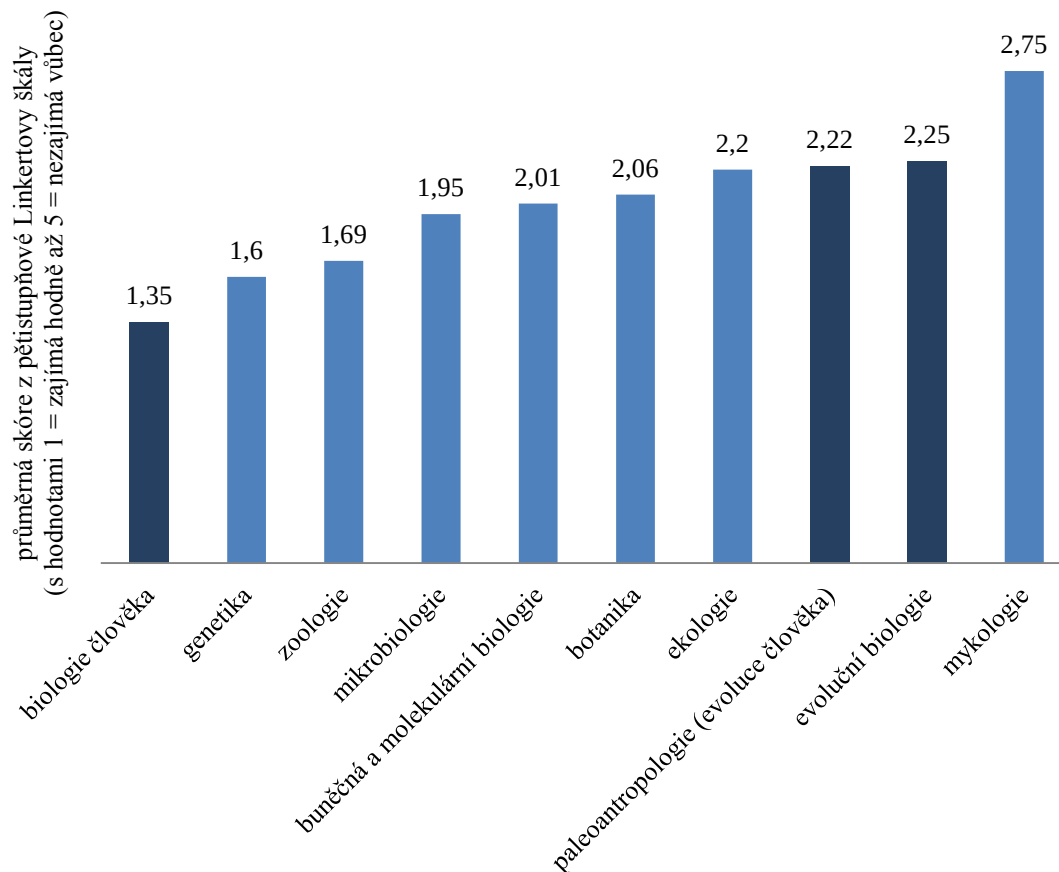
Při vyhodnocování odpovědí na první výzkumnou otázku jsme vyšli ze srovnání průměrných skóre jednotlivých disciplín, získaných z pětistupňových Linkertových škál (s hodnotami 1 = zajímá hodně až 5 = nezajímá vůbec) a dále jsme přes korelační matici zjišťovali vztahy mezi oblíbeností jednotlivých biologických disciplín. Vzhledem k nenormálnímu rozložení proměnných jsme ke srovnání použili Spearmanův korelační test a jako korekci pro mnohačetná porovnání Bonferroniho metodu (Chrástka, 2011; McDonald, 2014).

Náhodnost distribuce odpovědí na druhou výzkumnou otázku jsme testovali χ^2 testem dobré shody a skutečnost, zda se jednotlivé skupiny odpovědí statisticky významně liší pomocí post hoc separátních binomických testů, u kterých jsme opět provedli Bonferroniho korekci pro mnohačetná pozorování (Chrástka, 2011; McDonald, 2014).

Postoje učitelů, zachycené pomocí škálových otázek Linkertova typu, ve vztahu k jejich víře, jsme testovali χ^2 testem nezávislosti. Vzhledem k počtu respondentů a distribuci jednotlivých odpovědí jsme respondenty podle víry kategorizovali pouze do dvou skupin. Jako „nevěřící“ označujeme respondenty, kteří u sebe zahrli možnost „bez náboženské víry“ a jako „věřící“ jednak respondenty hlásící se k některé z klasických denominací (nejčastěji ke katolické církvi) a dále respondenty, kteří se u sebe uvedli víru, ale bez příslušnosti ke konkrétnímu náboženskému společenství nebo uskupení. Obě jmenované skupiny, tedy věřící bez denominace a věřící hlásící se k některé z církví byly v našem vzorku věřících respondentů zastoupeny přibližně 50%.

3 VÝSLEDKY

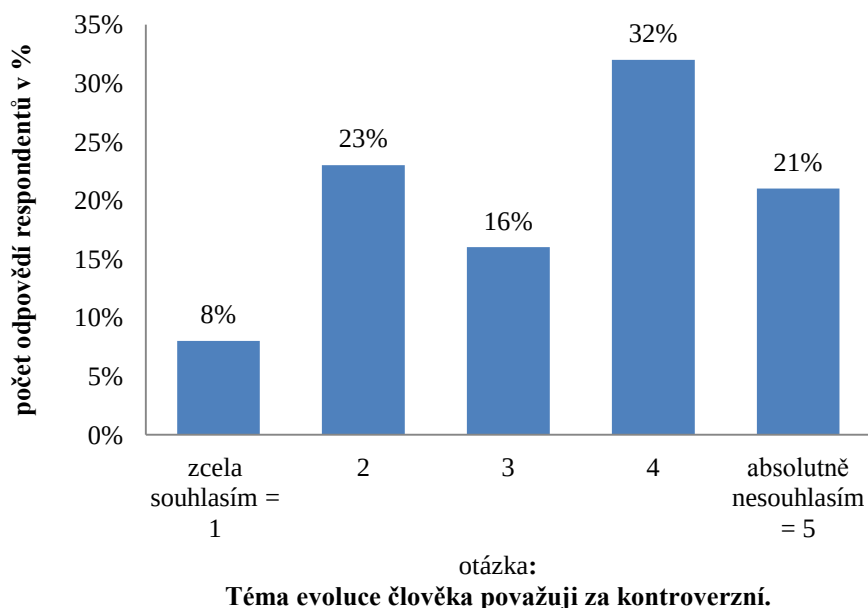
Celkový zájem učitelů našeho výzkumného vzorku o tematiku evoluce člověka vycházel, v porovnání s jinými biologickými obory, jako podprůměrný, jak zachycuje graf č. 1. Podobně hodnotili učitelé také příbuzný obor, evoluční biologii. Biologii člověka ale naopak považovali za vůbec nejoblíbenější biologickou disciplínu.



graf č. 1: Zájem učitelů o jednotlivé biologické disciplíny

Zájem respondentů o paleoantropologii velmi silně koreloval se zájmem o evoluční biologii ($\rho = 0,639$; $p < 0,001$); korelace zájmu o paleoantropologii s obdobně populární ekologií se naopak jako signifikantní neprokázala ($\rho = -0,156$; $p = 1$); podobně ani zájem o paleoantropologii a biologii člověka nevykazoval signifikantní vztah ($\rho = 0,001$; $p = 1$). Zájem o evoluční biologii koreloval nejen s výše zmíněnou s paleoantropologií, ale také s genetikou ($\rho = 0,384$; $p = 0,004$). Zájem o biologii člověka koreloval nejvíce se zoologií, signifikantně ovšem tato závislost na našem vzorku respondentů ($n = 106$) nevyšla ($\rho = 0,315$; $p = 0,059$). Signifikantní rozdíl v zájmu o paleoantropologii mezi věřícími a nevěřícími učiteli jsme nezaznamenali ($\chi^2 = 8,029$; $df = 4$; $p = 0,092$).

K evoluci člověka zaujímalí čeští učitelé z našeho vzorku celou plejádu postojů; jejich distribuce ovšem vykazovala nenáhodné rozdělení ($\chi^2 = 15,70$; $p = 0,003$). Jako kontroverzní toto téma učitelé spíše nevnímali, jak zachycuje graf č. 2.



graf č. 2: Vnímání kontroverznosti tématu evoluce člověka učiteli

Nejtypičtější postojem učitelů z našeho výzkumného vzorku, který zastávalo 32% respondentů, byl mírný nesouhlas s tvrzením, že evoluce člověka je kontroverzním tématem ($p = 0,027$; 95% C.I. = 0,230 - 0,421). Nejméně respondentů, pouze 8% z našeho výzkumného vzorku, se naopak ztotožňovalo s představou, že téma evoluce člověka je velmi kontroverzní ($p = 0,008$; 95% C.I. = 0,035 - 0,152). Rozdíl mezi nevěřícími učiteli (65% učitelů ze zkoumaného vzorku) a věřícími (35%) se v tomto ohledu (souhlas – neutrální postoj – nesouhlas) neukázal jako statisticky významný ($X^2 = 1,28$; $df = 2$; $p = 0,527$).

V postojích mezi věřícími a nevěřícími učiteli nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ani v otázce zájmu o téma evoluce člověka ($X^2 = 8,029$; $df = 4$; $p = 0,092$), jak už bylo zmíněno výše, ani v otázce, zda se člověk od zbytku živé přírody odlišuje kvalitativně či kvantitativně ($X^2 = 4,18$; $df = 2$; $p = 0,124$). Výrazný rozdíl se ale objevil mezi odpověďmi věřících a nevěřících respondentů v otázkách, zda si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí nebo zda se postoje doplňují. Nevěřící učitelé zastávali mnohem častěji názor, že si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí ($X^2 = 10,214$; $df = 2$; $p = 0,006$), resp. že se oba postoje nedoplňují ($X^2 = 16,436$; $df = 2$; $p < 0,001$), zatímco věřící učitelé zastávali oba dva názorové póly přibližně stejně často.

4 DISKUZE

Výsledky našeho šetření poukazují na skutečnost, že tematiku evoluce člověka, radí čeští učitelé biologie, na rozdíl od anatomie nebo fyziologie člověka, spíše k podprůměrně oblíbeným výukovým tématům. Důvodem ovšem není, tak jako v některých zemích, například USA nebo Turecku, kontroverznost tématu (Irez a Bakanay, 2011; Moore, 2004; Nadelson a Nadelson, 2010). Poznatky z osobních rozhovorů s učiteli spíše naznačují, že malý zápal vyučovat evoluci člověka vyplývá mimo jiné z nedostatku kvalitních a aktuálních výukových materiálů k tématu a také malé pozornosti, která je tématu věnována během pregraduální přípravy učitelů. Výše naznačené závěry by ale jistě stály za detailnější průzkum. Podprůměrný zájem o výuku tématu evoluce člověka v českém prostředí spíše souvisí s určitou lhostejností k tématu celkově, což koresponduje s naším zjištěním, že respondenti téma nehodnotili jako příliš kontroverzní. Signifikantní rozdíl v postojích mezi

věřícími a nevěřícími učiteli biologie jsme zaznamenali pouze v otázce, zda si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí nebo zda se postoje doplňují. Převažující přístup nevěřících učitelů, tedy postoj, že si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí, by mohl mít kořeny v jisté neznalosti oficiálního církevního učení a obecně náboženských témat, jak upozorňuje např. Vácha 2014. Ze zahraniční literatury je známo, že náboženská víra může ovlivnit výuku evoluce, potažmo tedy i výuku evoluce člověka (Eder et al., 2011; Großschedl et al., 2014; Hermann, 2013; Nehm et Schonfeld, 2007). V českém prostředí jsme ale nezaznamenali příliš velké odlišnosti v postojích věřících a nevěřících učitelů biologie. Minimální rozdíly mezi postoji věřících a nevěřících učitelů biologie lze možná hledat v umírněném liberálním postoji přírodovědně vzdělaných věřících, protože dobrá znalost tématu zpravidla souvisí s jeho akceptováním (Foster, 2012; Hill, 2014; Stanisavljevic et al., 2013).

5 ZÁVĚR

Učitelům biologie a přírodopisu z našeho výzkumného vzorku se téma evoluce člověka jevílo jako podprůměrně zajímavé. Jejich zájem o paleoantropologii silně koreloval se zájmem o evoluční biologii, ale nesouvisel se zájmem o biologii člověka. Učitelé většinou nepovažovali téma evoluce člověka za příliš kontroverzní, což platilo v naší skupině respondentů stejnou měrou pro věřící i nevěřící. Rozdíl v postojích mezi věřícími a nevěřícími jsme nezaznamenali ani v otázce, zda se člověk od zbytku živé přírody odlišuje kvalitativně či kvantitativně. Statisticky významný rozdíl jsme ale identifikovali mezi odpověďmi věřících a nevěřících učitelů v otázkách, zda si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí, nebo zda se postoje doplňují. Věřící učitelé zastávali přibližně stejně často oba dva názorové póly, zatímco nevěřící učitelé zastávali nápadně častěji názor, že si přírodovědecké a teologicko-náboženské vysvětlení vzniku člověka navzájem protirečí. Některá zjištění z našeho kvantitativního šetření by jistě stála za hlubší (kvalitativní) analýzu, ale i tak věříme, že závěry naší studie mohou přinést zajímavé podněty do diskuze, jakou roli hraje v českém prostředí, v porovnání s jinými zeměmi, náboženská orientace učitelů biologie nebo jak vnímána tematika evoluce člověka.

Poděkování

Rádi bychom poděkovali kurátorovi Hrdličkova muzea člověka Marku Stellovi, který nám pomohl sběr většiny dotazníků organizačně zajistit, všem lektorům exkurzí a workshopů, kteří se na sběru dotazníkových dat osobně podíleli a samozřejmě také všem učitelům, kteří se výzkumného šetření zúčastnili.

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 279515).

Použitá literatura

1. ASGHAR, Anila, 2013. Canadian and Pakistani Muslim teachers' perceptions of evolutionary science and evolution education. *Evolution: Education and Outreach* [online]. 1.12., roč. 6, č. 1, s. 1–12 [vid. 22. listopad 2014]. ISSN 1936-6426, 1936-6434. Dostupné z: doi:10.1186/1936-6434-6-10.
2. EDER, Erich, TURIC, Katharina, MILASOWSKY, Norbert, VAN ADZIN, Katherine, HERGOVICH, Andreas, 2011. The relationships between paranormal belief, creationism, intelligent design and evolution at secondary schools in Vienna (Austria). *Science & Education*. roč. 20, č. 5-6, s. 517–534.
3. FOSTER, Colin, 2012. Creationism as a Misconception: Socio-cognitive conflict in the teaching of evolution. *International Journal of Science Education* [online]. roč. 34, č. 14, s. 2171–2180. ISSN 0950-0693. Dostupné z: doi:10.1080/09500693.2012.692102.

4. GROßSCHEDL, Jörg, KONNEMANN, Christiane, BASEL, Nicolai, 2014. Pre-service biology teachers' acceptance of evolutionary theory and their preference for its teaching. *Evolution: Education and Outreach* [online]. roč. 7, č. 1, s. 18 [cit. 2015-11-15]. ISSN 1936-6434. Dostupné z: doi:10.1186/s12052-014-0018-z.
5. HERMANN, Ronald S., 2013. High school biology teachers' views on teaching evolution: Implications for science teacher educators. *Journal of Science Teacher Education*. roč. 24, č. 4, s. 597–616.
6. HILL, Jonathan P., 2014. Rejecting Evolution: The Role of Religion, Education, and Social Networks. *Journal for the Scientific Study of Religion*. roč. 53, č. 3, s. 575–594. Dostupné z: doi: 10.1111/jssr.12127.
7. CHRÁSTKA, Miroslav, 2011. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 4. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
8. IREZ, Serhat, BAKANAY, Cicek Dilek Ozyeral, 2011. An Assessment into Pre-service Biology Teachers' Approaches to the Theory of Evolution and Nature of Science. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*. 10., roč. 36, č. 162, s. 39–55. ISSN 1300-1337.
9. McDONALD, John H. *Handbook of Biological Statistics*. [online]. 3. vydání. Baltimore: Sparky House Publishing. 2014. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z www: <http://www.biostathandbook.com>.
10. MILLER, Jon D., SCOTT, Eugenie C. a OKAMOTO, Shinji, 2006. Public acceptance of evolution. *Science* [online]. 11.8., roč. 313, č. 5788, s. 765–766. ISSN 0036-8075. Dostupné z: doi:10.1126/science.1126746.
11. MOORE, Randy, 2004. How well do biology teachers understand the legal issues associated with the teaching of evolution? *Bioscience*. 9., roč. 54, č. 9, s. 860–865.
12. NADELSON, Louis S., NADELSON, Sandra, 2010. K-8 educators perceptions and preparedness for teaching evolution topics. *Journal of Science Teacher Education*. roč. 21, č. 7, s. 843–858.
13. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2015-02-04]. Dostupné z www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf. ISBN 978-80-87000-11-3
14. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 136 s. [cit. 2015-02-04]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.
15. SORGO, Andrej, USAK, Muhammet, KUBIATKO, Milan, FANCOVICOVA, Jana, PROKOP, Pavol, PUHEK, Miro, SKODA, Jiri, BAHAR, Mehmet, 2014. A Cross-Cultural Study on Freshmen's Knowledge of Genetics, Evolution, and the Nature of Science. *Journal of Baltic Science Education*. roč. 13, č. 1, s. 6–18. ISSN 1648-3898.
16. STANISAVLJEVIC, Jelena, PAPADOPOULOU, Penelope, DJURIC, Dragan 2013. Relationship between Acceptance and Understanding of the Evolution Theory by Various Groups of Teachers. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*. roč. 15, č. 3, s. 693–705. ISSN 1848-5189.
17. VÁCHA, Marek, 2014. *Věda, víra, Darwinova teorie a stvoření podle knihy Genesis*. Brno: cesta. 216 s. ISBN 978-80-7295-184-0.
18. WILES, Jason R., BRANCH, Glenn, 2008. Teachers who won't, don't, or can't teach evolution properly: A burning issue. *American Biology Teacher* [online]. 1., roč. 70, č. 1, s. 6–7. ISSN 0002-7685. Dostupné z: doi:10.1662/0002-7685(2008)70[6:TWWD0C]2.0.CO;2.

Kontaktní údaje

Mgr. Radka Marta Dvořáková

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta / Přírodovědecká fakulta

Magdaleny Rettigové 4, 116 39, Praha 1 / Viničná 7, 128 44, Praha 2

Tel: 221 951 939

email: radka.marta@natur.cuni.cz

Mgr. Martin Hůla

Univerzita Karlova v Praze, Přírodovědecká fakulta

Viničná 7, 128 44, Praha 2

Tel: 221 951 924

email: martin.hula@natur.cuni.cz

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

PEER GROUP REJECTION AND CHILDREN'S SCHOOL SITUATION

Anna Gawel

Abstract

Every person, as a social being exists their entire life in a various social groups. Initially as a family member, later in the peer group, or a variety of groups depending on the social roles performance. For school-age children one of the main groups is the peer group. According to Mead, man creates his self-esteem on the basis of how it is treated and perceived by the group. In almost every peer group is a person rejected by this group. Peer rejection influences on building self-esteem and reflects on children's school situation.

Key words: *peer group rejection, school situation, social interaction*

1. CHILDREN'S SOCIAL DEVELOPMENT AND PEER GROUP REJECTION

Writing about the impact of peer group rejection on children's school situation I consider that we should mainly focus on children's social relationship - building skills. How children during their development exist in a peer group and what kind of consequences arise from making an improper relationship or the complete absence thereof. Children learn social skills by imitating others, that is observing their parents, peers and repeat behaviours they have recognized as effective; by following adults advices and by experience, that is trying different behaviours and checking which ones lead to success. H.R. Schaffer, talking about interpersonal relationships in terms of development, exchanges vertical relationships (with adult), which are complementary and horizontal relationships existing between "equals" interacting partners like peers, and are characterized by egalitarianism¹. At this point, it is worth mentioning what are the relationships with peers and peer group as such. The peer group can be defined "as a social organism which stands out from others not because of the demographic characteristic – however, because of the type of bond, close participation, marked by mutual approval. " On the other hand, M. Karkowska by peer group understands the "integrated collection of individuals of similar age, functioning in a particular social environment of informal control patterns, characterized by common values and beliefs".² With age, follow the reduction and disappearance of an adult role as the initiator of social contacts of the child. Social behaviour becomes independent from external motivating factors. Moreover, to an increasing extent they are inspired by the internal premises (e.g. taking into account your own preferences while choosing friends, colleagues). Children spend more time among their peers than among adults. Annick Cartron states, that some children at the end of their first year of life shall interact with their peers usually centred around some object.³ Entry into the peer group and the establishment of normal relations have a great impact on the further child development. Boivin based on the review of test results defines the development of child's relationship with peers, explaining that the beginning of the second year, as a result of evolving capacities of the locomotive and the emergence of

¹ SCHAFFER H.R. (2006) *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Krakow.

² M. KARKOWSKA. (2007) *Socjologia wychowania — wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wyd. WSHE, Łódź, pp. 73

³ BOIVIN M. (2005) *Origines des difficultes dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptations psychosociale et le developpement des jeunes enfants*, w: R.E Treblay, R.G. Barr, R. De V Peters (red), *Encyclopedie sur le developpement des jeunes enfants*. Montreal, pp. 1-8.

speech, children begin to be able to coordinate their behaviour during peer play, mutual imitating and changing the roles while having fun. Among children between three and five years increases the ability to play make-believe games, where children play specific roles. It develops the ability to pro-social behaviour and reduce the frequency of aggressive behaviour, which may indicate better and better ability to take the perspective of a peer with whom the child is playing. These new skills are a cornerstone of its peer relationships that appear at the beginning as an attempt to contact with some of them.⁴ At this point, it is worth mentioning the fact that the peer group is a micro - system, where relationships, roles and activities are balanced, and the peers are the group of equals: sharing the same interests, usually being the same age, the same gender with similar socioeconomic status . The peer group is a beginning to build social relationships. The experience with peers enable children acquire many skills, shape the attitudes and behaviours that affect their social adaptation. Peer group can have both positive and negative effects on children. It creates an environment that encourages learning, support when having difficult situation, incensed to help others with the help of appropriate supervision of adults. However, some children establish relationships non-conducive to their development, and often detrimental also to their peers.⁵ This applies to children who are systematically excluded, or tormented by their peers, which are accordingly to John D. Coie and Kenneth A. Dodge 5-10% of the population.⁶ Frank Vitaro Richard LE. Tremblay, Claude Gagnon, Christiane Piche and Nicole Royer report that despite the sociodemographic differences and the way of defining maladjustment in a normal population, 10 – 12 percent of children have serious behavioural problems and are rejected by their peers.⁷ However, in studies conducted by me in 2014 among Primary Schools in Zywiec, 21.3 percent of respondents were rejected by their peers. It can be concluded that this problem affects a large group of children. Peer group rejection among children is one of the form to show children a dislike and lack of acceptance. Lack of acceptance by the peer group is a situation where colleagues from the same group, formal or informal, try to demonstrate more or less clearly that they do not wish to have contact with a particular child. It refers to children with whom nobody wants to sit at a school desk and which are never chosen to work in group. When the teacher joins that child into one of the team, often children who are already in protest loudly, showing that he or she is not welcome in their team. During recess between lessons and during free time, these children are also not welcome to play with, which means that usually they do not invite them, and if this child is trying to join the game it often ends with humiliation or failure. It is worth paying attention to such negative behaviours towards children who are systematically rejected by peers, i.e. frequent monitoring or attempts to subordinate them to themselves, showing them an exaggerated humility, general harassment or violence. Often candidates for the reject children are emotionally and socially immature. You can recognize them easily as they cry when their parents are leaving, are fearful, they stand alone and also they cannot control their emotions initiating some fights, brawls. Often, mostly among boys, it comes to aggression. These children are reluctant to play in groups. During the lesson they cannot pay attention, they

⁴ BOIVIN M. (2005) Origines des difficultes dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptations psychosociale et le developpement des jeunes enfants, w: R.E Tremblay, R.G. Barr, R. De V Peters (red), Encyclopedie sur le developpement des jeunes enfants. Montreal pp.1.

⁵ M.DEPTUŁA. (2013) Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warsaw.

⁶ BOIVIN M. (2005) Origines des difficultes dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptations psychosociale et le developpement des jeunes enfants, w: R.E Tremblay, R.G. Barr, R. De V Peters (red), Encyclopedie sur le developpement des jeunes enfants. Montreal, pp.1-8.

⁷ VITARO F, TREMBLAY R.E, GAGNON C, PICHE CH, ROYER N. (1988) Evolution par les pairs a l'ecole maternelle des difficulties de comportement, w: P. Durning, R. Tremblay (red), Relations entre enfants. Recherches et interventions educatives. Paris, pp. 271-3.

stand up from their chairs and tease others. They are hyperactive and all over the place, or they are extremely inhibited, almost infantile, difficult to make contact with. However, the reasons for rejection should be examined with some of the individual characteristics of children. Children who are hyperactive, malicious, arrogant, dirty, aggressive are not accepted by the peer, however also those who are quiet, shy and scared, having massive difficulties in establishing contacts. Besides individual characteristics, there are also social reasons for rejection including: pathological family, poor family, broken family, no contacts outside of school with their peers, lack of attractive leisure activities. From a psychological point of view, rejected children identify particularly negative situation for the proper personality development.⁸ Peer group which expresses them the strong negative attitudes causes almost always unsatisfied needs for acceptance of these children and blocks the possibility of achieving some social successes. These children do not have any friends - therefore they are not able to make any friendship or establish close ties. This has not only a negative impact on the social development but also on development the higher level of sensibility. Rejected hyperactive children can have feeling of injustice because often they do not understand the reasons for rejection. We should pay attention to the danger of this condition. Children which cannot find acceptance in its peer group can start to look for it in the other environments, environments of activity which is not acceptable by society.⁹ In most cases the source of these problems is in the mentality of the child. This is the result of home experiences, low self-esteem, fear of rejection, a strong sense of their personal distinctiveness. The child being at risk of negative self-esteem is nervous, feel anxious, which can be defused by different behaviours. Children can be rejected for many other reasons, for example: speech defects, physical disability, poverty, different family situation than peers, other ethnicity or religious beliefs different than peers.¹⁰

2. THE SCHOOL SITUATION OF REJECTED CHILDREN

Good peer relations play very important role for the development of cognitive, emotional and social child's competence. The rejection by the peer group brings many adverse direct, as well as deferred over time consequences. In the first years of life, most of learning processes are supported by emotional processes.¹¹ Both, emotions and cognitive processes are involved in the processes of attention, decision making and learning.¹² Therefore, we can presume that children who well develop socio-emotional skills in the first years of life will achieve good results at school in the future.¹³ Contemporary psychological knowledge, based on the scientific research results, shows the crucial importance of socio-emotional functioning for the successes achieved at school. It is pointed out that the basis of academic achievement in the first years of school are the emotional and social competencies, such as the ability to take up challenges, concentrate on specific task, act in accordance with the rules, establishing

⁸ M. DEPTUŁA. (2013) Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warsaw.

⁹ K. MUSIALSKA. (2011) Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej. Oficyna wydawnicza IMPULS, Krakow.

¹⁰ PANKSEPP, J. (2001). The long-term psychobiological consequences of infant emotions: prescriptions for the twenty-first century. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), pp. 132–173

¹¹ PANKSEPP, J. (2001). The long-term psychobiological consequences of infant emotions: prescriptions for the twenty-first century. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), pp. 132–173

¹² CACIOPPO, J., BERNTSON, G. (1999). The Affect System: Architecture and Operating Characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), pp. 133–37

¹³ RAVER, C. (2002). Emotions matters: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), pp. 3–19.

contacts with adults and peers as well as the controlling negative emotions.¹⁴ Crucial importance of socio-emotional competencies for school achievements has been indicated in the first three years of primary school. Among children with a high level of skills helping to establish interaction with others, as well as recognize and express emotions and regulate their emotional states, we can observe improved school readiness, therefore good school achievements in their first years of school. The ability to establish trust-based relationship with the teacher increases the possibility of success at school which shows the results of measuring the relationship between the quality of communication with the teacher and student, and achievements in reading and mathematics.¹⁵ Crucial importance for the learning progress (as well as functioning in other areas of life) is a sense of autonomy, which determines the acceptance of the activity undertaken, sense of free will and choice. Therefore, it plays a significant role in the formation of self-motivation to do something and achieve the tasks.¹⁶ Maria Czerkawska and Zygmunt Zaborowski, noticed that the classroom is an important educational environment influences on the content and form of the student's social experience and his/her moral and social development. Here, the student enters into material and personnel relationships, which are reflected in his/her role and position in society.¹⁷ Position of rejected student in the classroom is especially important for his/her moral and social development and provides a variety of social experiences, such as: experiencing states of fear, anxiety, frustration, need for affiliation, recognition, positive self-esteem and safety. Such social and psychological situation of rejected student shapes his social personality and it determines his emotional reactions and the way to regulate emotional attitudes. Every social group has a certain value system. Entity which wants to be admired and popular in the group, needs to meet certain conditions and represent another appreciated values. Researches shows that children during their primary education, in particular admires: camaraderie, activeness, kind behaviour and achieving school results. Less valuable features include: physical activities and material goods. In comparison, school results in some way, determine the position of the student at school. We can observe here some relationship, namely children achieving good and very good results at school, occupy a much higher position in the class than their peers who achieve worse results at school. Children consider how their school friends are good at school, judge others through the prism of education. A student achieving educational success is more popular among his peers. Popular child feels safe, learns how to associate with others, develops socially accepted forms of behaviour. The consequence of the lack of acceptance is a risk of improper social development.¹⁸ Following that, we could assume that rejected students feel highly threatened. They are experiencing strong negative emotions, which may consequently lead to inferiority feeling, appearing social maladjustment symptoms. When attempting to enter the group, which his/her already rejected, child develops a series of unaccepted forms of behaviour which, in connection with his/her unpopularity indeed removes her/his from the group. This situation could affect the negative attitude of unaccepted student toward school and learning. Withdrawn child is usually connected with fear of life in the group, fear of ridicule by the group, and defaulting tasks and responsibilities. Not serious and unstable relationships with peers, inhibit the development of

¹⁴ SHALA, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), pp. 787–791

¹⁵ WENTZEL, K. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), pp. 411–419.

¹⁶ RYAN, R., DECI, E. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 319–338

¹⁷ K. MUSIALSKA. (2011) Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej. Oficyna wydawnicza IMPULS, Krakow.

¹⁸ K. MUSIALSKA. (2011) Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej. Oficyna wydawnicza IMPULS, Krakow.

social feelings, by making difficulties to form attitudes conducive to harmonious cooperation. Under these conditions, can be formed a student's self-centredness, joy of loneliness, distrust of people and antisocial attitude.¹⁹ Zaborowski, examining social relations in the classroom, found that the students respected by others are those, who achieve good results at school and exhibiting positive personal traits, such as camaraderie and honesty. Achieving a higher position by students with good results, not in every class is shaped the same way. This difference highlights H.Filipczuk²⁰. An example may be a first grade in Elementary School, where students are trying to get the best grades in order to get appreciation from adults, rarely from peers. However, in third grade in Elementary School, good results at school enable students to acquire a higher position in the class structure, due to learning which is treated in this class as one of the main tasks that should be conscientiously implemented. Students in the third grade are guided by the fact that through their own achievements they want to contribute to the growing importance of the class as a group, to strengthen its popularity. The establishment of such relationships in the classroom is usually an expression of social relations prevailing there, connecting individual team members of the class. Under appropriate conditions, children can help the others, giving them tips and contributing to his development. These relationships, which are characterized by a predominance of one child over the other in terms of knowledge or skills is called peer-tutoring. Another form is cooperative learning with peers. Team members solve individual tasks and thus contribute to achieving the common objective set for the team. They experience the support and encouragement from their peers, for whom its completion is important. The situation, which is assigned to the particular impact on child development is a common desire to solve the problem. Children have a similar level of knowledge and skills. They develop through discussions and exchanges of ideas, critical analysis of their own ideas and discovering new approach. Due to the cooperation and collaboration, they solve the problem which none of them would be able to clarify by itself. A large number of studies confirms that if children work together, their intellectual progress is higher than when each child works alone "without any help from the outside."²¹ This success can be explained by the presence of socio-cognitive conflict which appears if a child comes into contact with its partner's idea, with his way of understanding the topic and needs to confront it with its thought. If it involves the process and thinking about partner's ideas, feel anxious and tries to control it while creating some new ideas with partner. The exchange of ideas, connecting different perspectives and common exploration lead to cognitive development.²² Mutual peer-tutoring among children leads to better school results, reduce stress, increase satisfaction with learning and better understanding of the material, which they have assimilated. It stimulates the development of verbal competence, spatial thinking skills and helps weaker students to master learning strategies used by good students. Depending on achievement good results from the all team work members is conducive to providing emotional and intellectual support to weaker students by others with better results. At the same time it motivates weaker students to greater effort and persistence. The success of a group in such environment also leads to increased self-esteem of weaker students and also gain satisfaction in learning, which could positively affect the formation of their self-motivation to learn. However, during the interaction of rejected child with the popular child in a group, efficiency of mutual peer-tutoring may be reduced or even excluded. The

¹⁹ M.DEPTUŁA. (2013) Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.

²⁰ FILIPCZUK H. (1985) Zapobieganie trudnościom i niepowodzeniom szkolnym, IWZZ, Warsaw.

²¹ SCHAFFER, H. R. (2005) Psychologia dziecka. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.

²² SCHAFFER, H. R. (2006) Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

rejection by their peers significantly reduce opportunities to learn from others. Collaborative solving the problem, which occurs during the learning or during the play leads, not only to the development of cognitive skills, but also, for instance to develop listening skills, presenting personal point of view, expressing emotions, helping and receiving help, to share, to focus on particular task, persistence and taking responsibility. Collaborative play and solving the problem are the opportunity to receive child support from a peer in the areas, where he is doing better which certainly contributes the development of self-esteem. Both self-esteem, as well as the above-mentioned skills are absolutely useful in dealing with the school requirements.

3.APPLICATIONS

Therefore, the early peer group rejection limits this child's opportunities to develop cognitive, emotional and social competences', which are important during the interaction with their peers, as well as in dealing with the teachers' demands in connection with teaching process. In a significant number of studies, has been founded some relationship between keeping positive relationships with friends, being accepted or self-esteem, and good behaviour at school, high learning involvement and good results. Peers also influence the "decisions about the amount of time on spending on homework and generally to learn".²³ Students attending the younger grades of Elementary School already divide themselves into groups based on common interests. A child with some learning difficulties and low motivation to learn, if ever find some friends in class society, it will be rather among children who have similar attitude to the school duties. However, more possible are defensive reactions involving depreciation of school values and requirements. The significant role in achieving success at school is also the possibility to obtain help in the case of difficulty. Here, as well as before the accepted students are in better position. Students with learning difficulties, and in this category are often also peer rejected children, have sense of little social support from peers. Students without any learning difficulties definitely state that they can count on help from friends and classmates.²⁴ Nevertheless, the support received from friends and classmate may lead to increase self-esteem and may improve school results.²⁵ In my opinion, besides the emotional and (or) intellectual support, that self-esteem increase may play a significant role in assiduous effort dealing with the school requirements. Peers acceptance has also an important role for engaging students in individual and collaborative activities in the classroom and to respect existing rules of behaviour at school, and peer rejection has a devastating impact on school students' activity.

Sources

1. BOIVIN M. (2005) Origines des difficultes dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptations psychosociale et le developpement des jeunes enfants, ed: R.E Treblay, R.G. Barr, R. De V Peters (red), Encyclopedie sur le development des jeunes enfants. Montreal, pp. 1-8.

²³ DOMAGAŁA-ZYŚK. (2004) Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów,. W: M. Deptuła (red), Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym (pp. 79-98) Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.

²⁴ DOMAGAŁA-ZYŚK. (2004) Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów,. W: M. Deptuła (red), Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym (pp. 79-98) Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.

²⁵ M.DEPTUŁA. (2013) Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warsaw.

2. CACIOPPO, J., BERNTSON, G. (1999). The Affect System: Architecture and Operating Characteristics. *Current Directions in Psychological Science*, 8(5), pp. 133–37.
3. A. CARTON. (2006) *Developpement des relations Alec les paris:contextes et fonctionnement des relations*, w: A.Carton, F. Winnykamen (red), *Les relations sociales chez l'enfant. Genese, developpement, function* (pp. 38-59),Paris:Armand Colin, wyd.2 Collection Cursus-Psychologie.
4. M.DEPTUŁA. (2013) *Odrzucenie rówieśnicze profilaktyka i terapia*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warsaw.
5. DOMAGAŁA-ZYŚK. (2004) *Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów*,. W: M. Deptuła (red), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym* (pp. 79-98) Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz.
6. FILIPCZUK H. (1985) *Zapobieganie trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, IWZZ, Warsaw.
7. M. KARKOWSKA. (2007) *Socjologia wychowania — wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*, Wyd. WSHE, Łódź, pp. 73.
8. K . MUSIALSKA.(2011) *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Oficyna wydawnicza IMPULS, Krakow.
9. PANKSEPP, J. (2001). The long-term psychobiological consequences of infant emotions: prescriptions for the twenty-first century. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), pp. 132–173.
10. RAVEN, C. (2002). Emotions matters: making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), pp. 3–19.
11. RYAN, R., DECI, E. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11, pp. 319–338.
12. SCHAFFER, H. R. (2005) *Psychologia dziecka*. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
13. SCHAFFER, H. R. (2006) *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Krakow: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
14. SCHAFFER H.R. (2006) *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Krakow.
15. SHALA, M. (2013). The impact of preschool social-emotional development on academic success of elementary school students. *Psychology*, 4(11), pp.787–791 B.
16. URBAN. (2001) *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, w: B. Urban (red) *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*. Krakow UJ. pp. 9-2.
17. WENTZEL, K. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), pp. 411–419.

Contact

Ma Anna Gawel

University of Silesia in Katowice

Department of Ethnology and science Education in Cieszyn

Address: Bielska 62

E -mail: annagawel@op.pl

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŽIVOTA OSOB S DIAGNÓZOU CYSTICKÁ FIBRÓZA – DOPAD DO FORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A DALŠÍCH FOREM CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EVERYDAY LIVING IN PEOPLE SUFFERING FROM CYSTIC FIBROSIS – IMPACT INTO FORMAL LEARNING AND OTHER FORMS OF LIFELONG LEARNING

Jan Chrastina, Lucie Smékalová, Jaromír Maštalíř, Petr Snopek

Abstrakt

Cystická fibróza je dlouhodobým a nevyléčitelným onemocněním, které svému nositeli přináší četná omezení. Tato lze vymezit také v procesu realizace výchovně-vzdělávacího procesu a prostředí (děti, žáci), stejně jako u klientely dospělého věku (celoživotní vzdělávání a učení). Součástí příspěvku je vymezení hlavních pedagogicko-psychologických atributů onemocnění cystickou fibrózou a definování specifik pro úspěšné vzdělávání dětí/žáků/studentů s akcentem na subjektivní prožitek nositele onemocnění. Metodami sběru a zpracování dat byla obsahová analýza (dostupných informačních tematických zdrojů), kvalitativní výzkum využíval Test nedokončených vět a techniku Tři přání u $n = 25$ nemocných. Hlavní kvalitativní kategorie a sémantické dimenze zjištěné uvedenou metodikou jsou vymezeny v přehledových tabulkách.

Klíčová slova: *cystická fibróza, dopad, formální vzdělávání, celoživotní vzdělávání, kvalitativní výzkum, test nedokončených vět, tři přání*

Abstract

Cystic fibrosis is a long and incurable illness that gives its wearer numerous restrictions. These can be defined also in the process of realization of the educational process and the education environment (children, pupils, students), as well as in clientele of adult age (lifelong learning). The parts of the paper are identification of the main pedagogical and psychological attributes of cystic fibrosis, the defining of the specifics for the successful education of children/pupils/students with accent on subjective perception of the patients. Methods of data collection and processing were content analysis (thematic resources of available information), qualitative research used Incomplete Sentences Test and Three Wishes Technique in 25 CF patients. The main qualitative categories and semantic dimensions are defined in summary tables.

Key words: *cystic fibrosis, impact, formal education, lifelong learning, qualitative research, incomplete sentences test, three wishes technique*

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY ONEMOCNĚNÍ CYSTICKOU FIBRÓZOU

Cystická fibróza (také *mukoviscidóza*; ang. *cystic fibrosis*, dále jen „CF“) je celoživotní dědičně podmíněné onemocnění, které je současně vymezováno jako vzácné („*rare disease*“). Přes značnou technizaci přístupu a moderní zlepšení terapeutického režimu je CF léčitelným, avšak ne vyléčitelným onemocněním. Hlavním symptomem je porucha funkce exokrinních žláz. Zde lze popisovat příznaky vysoké koncentrace chloridů v potu a tvorbu abnormálně vazkého hlenu v dýchacím, trávicím a pohlavním ústrojí (Fila, 2014). Velkým rizikem, a také

obavou nemocných, je stav vedoucí až k respiračnímu selhání. Oproti dřívějším dekádam, kdy bylo jako medián délky přežití považováno období 30–35 let, dnes lze odhadem konstatovat, že dnes narozené děti by se zřejmě dožily přibližně 40–50 let (Vávrová et al., 2006). CF je publikačně i výzkumně spojována s četnými limitacemi životního stylu, každodenních aktivit, samostatnosti i fungování nemocných. Na zvládání náročné životní situace lze poukázat rovněž samotnou nevyлечitelností onemocnění a velmi špatné prognózy. CF je tak nejčastějším smrtelným geneticky podmíněným onemocněním indoevropského obyvatelstva (Jakubec, 2006). CF byla ještě v relativně nedávné době onemocněním dětského věku a naprostá většina nemocných dětí umírala v časném dětském věku (tamtéž). Celosvětová incidence CF je pak uváděna 1 : 2 500–4 500 živě narozených. Symptomatologie CF je velmi široká. Náročnými stavy a komplikacemi bývají plicní exacerbace, pneumotorax, rozvoj bronchopulmonálního onemocnění, hemoptýza, tzv. cepacia syndrom, plicní mykobakteriózy, přítomnost nosních polypů, projevy insuficience zevní sekrece pankreatu, diabetes mellitus, gastroezofageální reflux, chronická metabolická alkalóza, neplodnost/snížená plodnost a mnoho dalších specifických symptomů a syndromů, které se odvíjejí od formy, závažnosti a přítomnosti komplikací při základním onemocnění. Velmi důležitou oblastí je psychosociální podpora nemocných klientů (zhoršování zdravotního stavu, problematika terminálních stavů, volba a realizace zaměstnání, invalidita, partnerské vztahy apod.). Často se setkáváme s pomocí psychologickou i psychiatrickou s medikací anxiolytiky, případně antidepresivy. „Záludnost“ onemocnění lze v neposlední řadě spatřovat také ve faktu, že symptomatologie CF se může objevit kdykoliv během života – přestože tomu tak je již brzy po narození, jindy se CF manifestuje až v (pre)pubertě, adolescenci či rané dospělosti.

1.1 Realizace výchovně-vzdělávacího procesu u dětí/žáků/studentů s cystickou fibrózou

V současném pojetí českého školství a vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů) jsou jedinci s CF považováni za *dítě* (předškolní vzdělávání), *žáka* (vzdělávání na základních a středních školách) nebo *studenta* (vyšší odborné školy) se zdravotním znevýhodněním. Zdravotním znevýhodněním se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. V důsledku projevů daného onemocnění u těchto jedinců mohou ve výchovně-vzdělávacím procesu vznikat *speciální vzdělávací potřeby* (SVP). Děti, žáci a studenti se SVP mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní. Při hodnocení žáků a studentů se SVP se přihlíží k povaze zdravotního postižení nebo znevýhodnění (§ 6 výše uvedeného zákona). Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP se uskutečňuje s využitím *vyrovnávacích a podpůrných opatření*, kterými se rozumí využívání pedagogických, popř. speciálněpedagogických metod a postupů odpovídajícím vzdělávacím potřebám žáků; poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením (§ 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů). Pokud při vzdělávání v základní škole nebo třídě základní školy pro žáky bez zdravotního postižení i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření žák ve škole selhává, je – ve výjimečných případech a po dobu nezbytně nutnou pro vyrovnání jeho znevýhodnění – možné, aby byl žák se zdravotním znevýhodněním vzděláván v základní škole nebo třídě základní školy pro žáky se zdravotním postižením. V této situaci pak

nejméně jedenkrát za školní rok školské poradenské zařízení posoudí, zda důvody pro vzdělávání žáka podle věty první trvají; pokud tyto důvody pominuly, navrhne zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi vzdělávat se ve škole nebo třídě pro žáky bez zdravotního postižení (§ 3, odst. 5 vyhlášky). Většina žáků úspěšně a bez větších potíží (s přihlédnutím k aktuálnímu zdravotnímu stavu) absolvuje základní školu, a poté pokračuje v návazné vzdělávací dráze (dle povahy studijního oboru s přihlédnutím na jeho vhodnost) na středních odborných školách, učilištích, konzervatořích, gymnáziích. Za předpokladu úspěšného složení přijímacích zkoušek jsou pak absolventům středního školství určeny školy vysoké stejně jako ostatním „zdravým“ intaktním vrstevníkům. Je nutno konstatovat, že vzhledem k četným limitacím daným právě CF je výběr škol limitován (horko, kontakt se stojatou vodou, práce s chemikáliemi, práce v prašném prostředí, kontakt s půdou, vystavení se zvýšeným rizikům možného přenosu respiračních infekcí apod.).

2 CÍLE

Na základě zjištění obsahovou analýzou vymezit dominantní atributy výchovně-vzdělávacího procesu a navrhnout oblasti pro vysokoškolskou přípravu studentů na vysokých školách, a to včetně návrhů pro kazuistické vzdělávání. Prostřednictvím metodického přístupu nedokončených vět a tří přání identifikovat, analyzovat a popsat aktuální stav percepce při onemocnění CF (n = 25), se současným zjištěním odhadu prožitku aktuálního zdravotního stavu a přání těchto nemocných.

3 SOUBOR A METODIKA

Realizovaný výzkum využíval metodu analýzy obsahu (informační zdroje, přehledové studie, edukační materiály, patientské letáky a bulletiny aj.) – první část – a kvalitativního metodologického přístupu (druhá část). Odůvodnění lze spatřovat v záměru přístupu (tj. deskriptivní charakter), stejně jako ve zkoumaném fenoménu, který je subjektivní povahy (tj. prožívání/projekce). Dalším odůvodněním byla snaha porozumět sledovanému fenoménu v celé své hloubce a zprostředkovat tak jedinečnost vnímání reality samotným případem. Výzkum měl charakter exploratorně-deskriptivní. K získání výpovědí případů bylo užito metody nedokončených vět a techniky tří přání. Sběr dat probíhal anonymně, a to v uzavřené skupině nemocných na sociální síti (z důvodu anonymity není blíže specifikováno). Výzkumu se – s dobrovolným souhlasem – zúčastnilo n = 25 osob s CF. Sběr dat byl realizován elektronickým způsobem (je velmi náročné zajistit kontakt a ochotu nemocných s CF participovat na výzkumu). Testovací baterie sestávala z několika částí: úvodní části (představení záměru výzkumu, požádání o spolupráci, pokyny k vyplnění), dále 15 samotných nedokončených vět, formulování 3 přání a socio-demografické charakteristiky (pohlaví, věk, přítomnost CF dle prvních symptomů a dle diagnostiky lékařem), včetně jedné škálové položky (Likertova typu), která identifikovala aktuální vyjádření současného stavu. Nedokončené věty byly zaměřeny na limitace/přínos, které CF přinesla; oblasti povinností; oblast radosti; oblast smutku; oblast možného trápení; oblast názorů společnosti/osob v okolí; oblast blízké budoucnosti a oblast přání v nadcházejícím čase. Technika tří přání byla koncipována pouze tak, že případ byl požádán o doplnění tří přání dle zadávající instrukce („Kdybych měl/a k dispozici 3 kouzelná přání, která by se vyplnila, pak bych si přál/a:“). Numerická data byla utříděna a podrobena základní deskriptivní statistice, nenumernická data byla analyzována kvalitativní optikou. Vzhledem k tomu, že byl zvolen přístup zachycující co možná nejvyšší subjektivitu (tj. velmi krátké započetí nedokončené věty), byly odpovědi kódovány (užito otevřené kódování), následně tříděny a kategorizovány do významových jednotek. Pomocným přístupem bylo užití selektivního a shrnujícího protokolu, aby bylo možno abstrahovat podobné/stejně významové dimenze se zachycením původního významu. Metoda nedokončených vět vychází z principu dokončení předložených nedokončených

(započatých) vět dle vlastního náhledu na situaci, aktuálního přesvědčení či zdravotního stavu. Metoda nabízí vysokou míru svobody a volnosti při dokončování jednotlivých vět. Nutno dodat, že existují také standardizované metody nedokončených vět (např. *Incomplete Sentence Blank*; *Sachs Sentence Completion Test*; *Sentence Completion Test* apod.), které však slouží k účelům psychodiagnostickým, a je zde nutná osobní interakce (rozhovor). Taktéž – jelikož všechny položky (nedokončené věty) byly povinně vyplnitelné – bylo možno získat pouze kompletní materiál k další analýze. Další výhoda je spatřována ve faktu, že nedocházelo k přímému setkání (případy mohly být mnohem otevřenější a uvádět pravdivější výpovědi), a tak byl eliminován ostych, případný větší věkový rozdíl mezi výzkumníkem a případy apod.

4 ZJIŠTĚNÍ A VÝSLEDKY

Nemocní jsou často ve stavu nevyhovujícího výživového stavu, s čímž souvisí zhoršená imunita a zvládání infekcí (především respiračního systému). Zde je tedy nezbytným úkolem zajistit to, *aby se dítě/žák/student zbytečně nesetkával se zdroji infekce*. S tímto úzce souvisí také *podpora pohybové aktivity, dechová rehabilitace a hygiena odkašlávání*. Rodiče i pracovníci školy (instituce) by měli mít na paměti především *silné stránky a kvality osobnosti* dítěte/žáka/studenta, než znalost všech omezení, limitací a nemožností vykonávat (jinými účastníky výchovy a vzdělávání běžné) aktivity. Dítě/žák/student by měl *vést natolik normální a neomezený život, jak jen mu daný zdravotní stav umožní*. Děti/žáci/studenti s CF často užívají různé léky, včetně antibiotik. V případě časovaného užívání je tak „povinností“ (ve spolupráci s rodiči) pedagoga *dohlédnout na užití správného léku* (dle ordinace lékaře). V situaci, kdy na škole je vzděláván více než jediný žák/student s CF, je nezbytné *zajistit to, aby se tyto nesetkávali* – plíce nemocných s CF jsou totiž osídleny několika specifickými kmeny bakterií, které se běžně nevyskytují u zdravých osob (tj. bez CF), stejně tak pro ně nepředstavují riziko. Totéž platí pro návštěvy v ambulancích, příp. během hospitalizace dítěte/žáka/studenta (zejména při zhoršení zdravotního stavu, resp. riziku respirační insuficience). Všechny *společné aktivity nemocných dětí/žáků/studentů s CF* jsou tak automaticky vylučovány (Michalík et al., 2012). Samotná bakterie *Pseudomonas aeruginosa* („*pseudomonada*“) se množí ve vlhkých místech (voda, půda), ve kterých je současně alespoň minimální pokojová teplota. Z tohoto důvodu *by pedagogové měli dbát na eliminaci/eradikaci všech těchto potenciálních míst se zvýšeným rizikem* – jde např. o sifony umyvadel, WC, nedostatečně chemicky zabezpečené bazény, vířivky apod., dále také odpařovače na ústředních topeních (herny, místnosti pro odpočinek, třídy). Infekční aerosol tak vzniká při vypouštění do výlevky (např. voda po výtvarných činnostech s vodovými barvami) či spláchnutí toalety. V tomto směru je vhodné individuálně koncipovat výuku pracovního vyučování či technické výchovy. Ze stejného důvodu je kladena pozornost na alternativní realizaci tělesné výchovy a sportovních činností (zákaz saunování, eliminace používání sprch na bazénech). Jsou-li podávány *léky přímo v institucionálním prostředí mateřské/základní školy*, jde nejčastěji o již zmíněná antibiotika, dále také mukolytika, expektorancia, bronchodilatancia nebo také (vyžaduje-li to stav) kortikoidy, a pedagog na tento proces dohlíží, příp. jej (ve spolupráci s rodiči/zákonnými zástupci) i garantuje. Také v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu *dbáme na realizaci fyzioterapeutických a rehabilitačních prvků* (podpora dýchání, posílení mezižebního svalstva a bránice) např. vhodnou implementací do rolové, úkolové nebo funkční hry (mladší děti), příp. cíleně (starší děti/žáci). Pedagogové by měli být rovněž *připraveni na častější absence dětí/žáků/studentů*. Ty jsou dány především pravidelným, každodenním režimem (dechová rehabilitace, ranní čištění dýchacích cest, aplikace inzulínu za současného výskytu diabetu), příp. zhoršením zdravotního stavu (hospitalizace, domácí ošetřování), nebo – je-li to indikováno – z důvodu přípravného režimu transplantace plic. V rámci *školního stravování* je nezbytná spolupráce

nejen s rodiči dítěte/žáka/studenta. Děti vyžadují (dodržování) vysoce kalorické diety s kontinuálním podáváním *pankreatické substituce* (spolu s přísunem vitamínů a dalších preparátů dle ordinace lékaře). Preparáty tzv. pankreatické substituce užívají děti/žáci/studenti před každým jídlem (min. 6x denně), a to s výjimkou čerstvého ovoce (Příručka o výživě u nemocných cystickou fibrózou, 2010). Nemůže-li dítě/žák/student přijímat potravu ústy a zajistit tak adekvátní nutriční stav, lze se i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu setkat s těmi, kteří mají aplikovanu *nazogastrickou sondu, příp. také PEG* (perkutánní endoskopickou gastrostomii). Pedagog by rovněž měl *dohlédnout na dostatečný pitný režim* (ideálně více než 2 litry vhodných tekutin denně), především v horkých dnech (letní školy, pobyty v přírodě, hra na hřišti/zahradě apod.). Jedná se o velmi důležitý aspekt životního stylu, jelikož u dětí/žáků/studentů s CF snadněji dochází až k rozvratu vnitřního prostředí (navíc nemocní s CF hůře odhadují potřebu pití). Pro výše uvedené se lze rovněž setkat s doporučením, aby děti/žáci/studenti co nejméně navštěvovali dětská zařízení (kromě posledního roku před nástupem povinné školní docházky) a současně co nejvíce *omezili využívání prostředků hromadné dopravy či návštěvu akcí s větším počtem osob* (kino, kulturní akce, koncerty, představení) – to vše ještě se zvýšením rizika v době viróz či respiračních epidemií. V době středoškolské není doporučováno ubytování na internátech. Již při plánování výchovně-vzdělávacího procesu a povinné školní docházky by měl být pedagog seznámen s faktem, že děti/žáci s CF *jsou konstitučně slabší než zdraví vrstevníci* (často hubené končetiny oproti zvětšenému bříšku). Proces fyzického dospívání bývá retardován. Vlivem symptomů onemocnění by měl být výchovně-vzdělávací proces *individuálně uzpůsoben zdravotnímu stavu s respektem ke zvýšené únavě*. Správný *úchop psacího náčiní* často může negativně ovlivňovat symptom v podobě paličkovitých prstů. Z důvodů častého kašle (nucení ke kašli) s případným vykašláváním hlenu je nutno mít na paměti ovlivnění výkonnosti dítěte/žáka, včetně poklesu procesů pozornosti (Michalík, 2012). Často prvním úkolem pedagoga je vysvětlit spolužákům (příp. také jejich rodičům) *fakt, že CF není přenosným onemocněním*. Zde je vhodné navázat spolupráci s rodiči ještě před zahájením docházky zejména do mateřské/základní školy (ale také dalších) a vhodně ji zakomponovat do společného setkání, diskuse či hry. Nastane-li situace, že v dané škole jsou dva žáci s CF, je povinností pedagogického sboru eliminovat riziko přenosu specifických bakterií (možný kontakt v jídelně školy, na WC apod.). Jedná se o přechodné opatření, jelikož je doporučováno, aby dítě, které přišlo na školu jako druhé, změnilo školu za jinou. Z důvodu zvýšeného rizika by pedagog měl respektovat požadavek zvolit dítěti/žáku/studentu *vhodné pracovní místo* (dále od umyvadla, dále od květin v květináčích, současně poblíž dveří kvůli častějšímu odchodu na WC apod.), *zřídit/vymezit dítěti/žáku/studentu zvláštní WC* (event. zajistit samostatné spláchnutí WC před návštěvou nemocným s CF) a disponovat příp. dostatečným množstvím *roušek* (pozor však na zbytečný výsměch a pozornost vrstevníků) (Dřevínek, rok neuveden). V prostředí třídy je nutno respektovat *zákaz mazat tabuli mokřými/vlhkými pomůckami*, stejně jako dbát na *zákaz přístupu/kontaktu s akvárii* (jsou-li na školách, např. pro zájmové kroužky žáků), *odstraňují se rovněž odpařovače* na radiátorech ústředního topení. Po dohodě s vedením školy nebo třídním učitelem je žákům *umožněna možnost inhalací v prostředí školy* (jde o časově velmi náročný proces), i přes to, že nemocní inhalují doma (a to min. 3x denně). Někteří žáci/studenti mívají rovněž nepřenositelný inhalátor ve škole, jindy volí kombinaci s přenosnými. Taktéž bývá nemocným s CF umožňováno *jíst a pít v průběhu vyučovací hodiny* (avšak s důrazem na třídní klima a přístup ostatních spolužáků). To, že je dítě/žák/student odlišný od ostatních, ví již od raného dětství. Je uměním a také taktem pedagoga efektivně pracovat v záležitostech stírání rozdílnosti, výchově k toleranci, zvládání náročných situací s důrazem na kooperaci a podporu. Pedagog tak může být nápomocen dítěti/žáku/studentu ve zvládání přístupu okolí např. v období puberty, kdy si nemocný CF ještě více uvědomuje, že je tělesně slabší, neprospívá a není „atraktivním“.

U dívek je velkým rizikem hubnutí a dodržování diet (oslabení imunity, oslabení dechové a vitální kapacity plic). V průběhu povinné školní docházky i následné vzdělávací dráhy je vhodný *individualizovaný pedagogický přístup* (Šmídová, Chladová, Tesařová, 2009). Ten spočívá v respektování častých absencí, disponováním delších časů na vypracování úkolu, přípravě vhodných možností pro doplňování učiva apod. Docházku lze doplnit také *distančními možnostmi vzdělávání* (e-learning, projektové vyučování, samostatná práce, Skype a videohovory), a to především během dlouhodobější hospitalizace či nezbytnosti zůstat doma. Jako často využívaná možnost propojit časové nároky na dechovou rehabilitaci a inhalace po probuzení se je *vynechání první(ch) vyučovací(ch) hodin(y)*, a to především zhorší-li se zdravotní stav dítěte/žáka/studenta, v případech bydliště vzdálenějšího od školy. *Individuální studijní plán* (IVP) bývá sestavován pouze v krajních situacích – v případě komorbidit s jinými zdravotními problémy či zdravotním postižením, v situaci přípravy žáka na transplantaci plic apod. Jako možností pro vzdělávání je možno využít také *vzdělávání při zdravotnických zařízeních* (např. Fakultní nemocnice Praha Motol je největším centrem pro léčbu CF), *opakování ročníku ze zdravotních důvodů*.

Níže budou prezentovány výsledky na úrovni prvního třídění/analýzy, a to pro jejich značný rozsah. V návazné fázi dojde ke komparacím mezi případy a aplikaci částí fází metody zakotvené teorie. Výsledky – pro zjednodušení jejich prezentování – jsou v podobě tabulky – selektivním protokolu (viz Tab. 1), a také Tab. 2 (výsledky techniky tří přání). Do výsledků byly zahrnuty pouze validní a úplné informace, které měly výpovědní hodnotu směrem ke kritériu přítomnosti CF a k saturaci výzkumné otázky. Průměrný věk zkoumaného souboru činil 26.52 let (med = 27; mode = 36; SD = 7.51; min. = 14; max. = 37). Ve zkoumaném souboru bylo 20 žen (80 %) a 5 mužů (20 %). Průměrná hodnota délky přítomnosti CF – dle prvotních symptomů – činila 12.39 let (min. = 1; max. = 35; med. = 7; mode = 1; SD = 11.76).

Tab. 1 Hlavní (sub)kategorie nedokončených vět – shrnující protokol

Nedokončená věta	Kategorie/dimenze	Subkategorie
Cystická fibróza pro mě znamená... (1)	<i>Neutrálno</i>	▪ život; nemoc; „můj život“
	<i>Negativno</i>	▪ otrava; odlišnost od ostatních; omezení; přítěž; komplikace; „smůla ale i motivace“
	<i>Sebepercepce</i>	▪ sebezapření; výzva a (celoživotní, věčný) boj; disciplinovanost; „nevzdat se“; strach; strach z budoucnosti
	<i>Vyšší moc</i>	▪ ovládání a řízení života
	<i>Vazba na nemoc</i>	▪ inhalace; léky; rehabilitace
Cystická fibróza mi dala... (2)	<i>Přístup k životu a k vlastnímu zdraví</i>	▪ pokora; úcta k životu; prožívání dnešku (nejistota budoucnosti); víra; síla; změna (jiný styl) přemýšlení; nadhled; důraz na podstatné; síla bojovat; jiný pohled na svět
	<i>Komplikace</i>	▪ potíže; „lekce“
	<i>Sociální opora</i>	▪ přátelé; „noví dobří lidé“; poznání
	<i>Neutrálno/benefit</i>	▪ „nic“; „omluvit ve škole nestíhání“; zkušenost; „hodně“
Cystická fibróza mi vzala... (3)	<i>Atributy života</i>	▪ svoboda; „spousta přátel“; bezstarostnost; přátelství; právo na normální život; povrchnost; volnost; představy o životě; radost; možnosti
	<i>Rodinný aspekt</i>	▪ „možnost mít dítě přirozenou cestou“; mít další dítě
	<i>Čas</i>	▪ „vyhlídky na dožití se 90 let“; budoucnost; čas; „kus života běžného člověka“; plány do budoucnosti
	<i>Zájmy</i>	▪ sport; tancování; cestování; létání; omezení životního stylu
	<i>Pracovní aktivity</i>	▪ pracovat v oboru; pracovat s dětmi
	<i>Zdraví</i>	▪ „mé zdraví“
	<i>Ztráta</i>	▪ „vzala mi všechno“; chuť do života
	<i>Srovnání, neúspěch</i>	▪ nedaří se mi; nedaří se mi práce s koňmi; „dojdou mi souvislosti“; „co mohou ostatní a já ne“; blízcí se o mě bojí; blízcí jsou z mé nemoci smutní; nechci ranit nejbližší

	<i>Nemoc</i>	▪ nemoc (jako komplikace CF); špatná prognóza; je mi zle; není mi dobře
	<i>Čas/konečnost</i>	▪ „vím, že se můj čas krátí“; „jak dlouho tu budu se svými dětmi“; myšlenky na budoucnost; myslím na smrt; smrt někoho z nemocných (CF) přátel
	<i>Neutralita</i>	▪ „nejsem smutná – věřím“
Moje největší přání je... (5)	<i>Vztah k nemoci</i>	▪ najít léčbu / (dostupný) lék; „přiblížit se k životu, jaký mají jiní (zdraví)“; žít;
	<i>Vztah ke zdraví</i>	▪ uzdravit se; zůstat zdravý; nikdy neztratit kontrolu nad CF; „dožít se co nejdéle (je mi 37 let)“
	<i>Vztah ke zdraví a životu jiných</i>	▪ „aby mé děti byly zdravé“; zdraví pro všechny; „aby byli všichni šťastní“
	<i>Vztah k rodině</i>	▪ mít a vychovávat dítě; „být tu co nejdéle pro své děti a zestárnout se svým mužem“; dožít se důchodu, vnoučat; mít spokojenou rodinu
	<i>Vyšší moc</i>	▪ „aby se na mě nezapomnělo“; „dokázat v životě něco a být v ČR známou osobností“; je již splněno
Vadí mi, že... (6)	<i>Jiní/společnost</i>	▪ nepochopení zdravotního stavu/nemoci; lékaři v ČR nejsou na úrovni zahraniční situace a vývoje; lidé o CF moc neví; o CF se v médiích nejvíce pojednává u dětské populace
	<i>Vlastnosti jinými</i>	▪ neschopnost
	<i>Nemoc</i>	▪ nové léky jsou velmi drahé; hledání léku jde velmi pomalu; nutnost inhalovat, jíst kreony, občas být vyčleněn z kolektivu; není v ČR individualizovaná institucionální péče; nekvalitní zdravotnická technika/materiál“; stále není lék; „nenávidím už inhalování“; často nemohu dýchat
	<i>Životní aspekty</i>	▪ život není fér; nevím, co čekat do budoucna; „CF mi bere tolik času (i budoucího) na „život“; „věnovat CF velmi mnoho času“; ztráta energie; „CF mi připomíná, jak jsem jiná“; „kvůli cepacii nemohu jít na transplantaci“
	<i>Blízcí</i>	▪ „není to jen mé trápení – trápím i rodinu, přátele aj.“
	<i>Rodina</i>	▪ nebudu mít vlastní dítě; „neuvidím svého syna, jak roste“
Pochválil/a bych se za... (7)	<i>Úspěch</i>	▪ známky ve škole; výdrž; snaha pomáhat jiným; dobrá nálada; nepodléhám depresím kvůli CF; „jak to zvládám“; „to, že jsem stále svůj život neukončila sama“; „jako CF nemocná žena jsem přivedla na svět zdravé dítě“; psychika; vytrvalost a tvrdohlavost; silná vůle; nadhled; „že jsem po třech letech na kyslíku nezbláznila“
	<i>Maska</i>	▪ „že jsem dobrá herečka a umím skrývat“
	<i>Náhled jiných</i>	▪ „ta usměvavá holka“; „že se o mě maminka starala a stará – prodloužila mi tím život“
	<i>Život</i>	▪ dosavadní způsob života; přístup k léčbě; to, že žiju – vzhledem ke svému stavu – velmi aktivně; síla věnovat dennodenně léčbě; aktivita; pozitivita; „chválím se za vše“
Největší radost mám když... (8)	<i>K nemoci</i>	▪ když moc nekašlu; dobré výsledky při kontrole; lepší výsledky spirometrie; když se cítím dobře; když se CF neprojevuje
	<i>K sobě – úspěch</i>	▪ když se mi daří; když mi vycházejí plány; sportuji
	<i>Radost</i>	▪ když jsem u zvířat (nejdou zlá, jako lidé); mohu být s rodinou a přáteli; když vidím své okolí spokojené; vidím šťastnou rodinu
	<i>K sobě – hodnoty</i>	▪ „když mohu být někde sama a rozmýšlet o životě – někde, kde mě nikdo neuslyší kašlat a plakat, někde, kde jsem volná“
Doma musím... (9)	<i>Povinnosti</i>	▪ uklízet; dělat vše, jako normální člověk (někdy i více než jiní)
	<i>Čas</i>	▪ „stíhat mnoho věcí a jsem s tím dost na štíru“; být často doma kvůli inhalacím
	<i>Péče/zdraví</i>	▪ „naštěstí už se starat pouze o sebe“; dohlížet na léčebný/hygienický režim; vstávat moc brzy; inhalovat; brát léky; poslouchat samé zákazy a příkazy – rodiče se o mě bojí; udržovat plnou lednici vysokokalorické zdravé stravy
	<i>Neutrálno</i>	▪ běžné věci; jak kdy; nemusím nic – žena se o vše postará

Občas mě trápí... (10)	<i>Symptomy CF</i>	▪ průjem; nespavost; zvracení; zahleněnost; strach; úzkost; deprese; kašel; zácpa
	<i>Čas</i>	▪ nestíhání; „čím jsem starší, tím je znát, že nemoc postupuje“; pomyšlení na to, co bude
	<i>Otázky</i>	▪ „proč zrovna já?“, „jak dlouho vydrží mé vnitřnosti a jak dlouho budu mít sílu každé ráno začít svůj boj se svým tělem“
	<i>Povinnosti</i>	▪ být závislý na elektřině a hygieně; obyčejné starosti; starost, co bude“
	<i>Jiní</i>	▪ „nikdo mě nechápe a neví, jaké to je žít s CF“
	<i>K sobě</i>	▪ lehkovážnost; moje bezmoc; špatné myšlenky; nemožnost více sportovat
Nejslabší jsem... (11)	<i>Symptomy CF</i>	▪ deprese; když kašlu; když nemohu dobře dýchat; únava
	<i>Povinnosti</i>	▪ uklízení; fyzická práce
	<i>K sobě</i>	▪ „utápím se ve vlastních věcech“; když si připustím, že zdravotní stav mého dítěte se může kdykoli a nevratně zhoršit; nestíhnu splnit vlastní přání
	<i>Komplikace</i>	▪ chřipka; když je moc horko; když je syn nemocný; když je nějaký problém; když jsem nemocný; když ležím v Motole a myslím na to, co bude...; když jsem v nemocnici na kyslíku; nechce se mi jíst a vše mě vyčerpává
	<i>Neutrálno/síla</i>	▪ „nejsem – žiju a bojuji“; nejsem nejslabší; nevím
	<i>Jiní/jiné</i>	▪ když se mi lidé posmívají; srovnávání od těch, co CF nemají; období podzimu
Domnívám se, že hodně lidí... (12)	<i>Vztah k CF</i>	▪ obava ostatních z nákazy; jsou jiní, kteří na tom jsou ještě hůř
	<i>Ostatní lidé</i>	▪ „prohlíží si mě“; neznají CF; neví, co je v životě důležité; nepřemýšlí tak, jak nemocný člověk; „mrhají časem“; marní život kravinami; neváží si života a zdraví
	<i>Neutrálno</i>	▪ „má hodně názorů“; jsou blbci
Přeji si, abych... (13)	<i>K nemoci</i>	▪ uzdravit se; žít normální život; „být tu co nejdéle“; „abych se ráno probudil“; prodloužit život novým lékem; „probudit se a zjistit, že CF byla jen zlým snem
	<i>K jiným</i>	▪ „být zdravý pro rodinu“; dát synovi normální dětství bez omezení“; mít normální rodinu; vymýtit nemoci; mít sílu pro jiné
	<i>K sobě</i>	▪ být šťastný a přínosem pro ostatní; možnost ukázat jiným, že i s CF lze žít; dokončit věci; nelítovat se na sklonku života
	<i>Konečnost</i>	▪ zemřít; „dožít se aspoň 30 let – je mi 16“
Kdybych tak... (14)	<i>Možnosti</i>	▪ mít nadpřirozené schopnosti; mít více peněz; mít miliony na lék
	<i>Zdraví/vztah k CF</i>	▪ být zdravý; aby byla CF vyléčitelná; být nápomocen v hledání léku; vyhrát v jackpotu a zakoupit pomůcky pro spolunemocné; mít kvalitní lékaře; moci se setkat s ostatními s CF
	<i>Čas</i>	▪ mít před sebou hodně let života; mít více času; být svědkem šťastného a plného života svých dětí; moci ovládat čas
	<i>Přání</i>	▪ vědět, jaké to je normálně se nadechnout; dosáhnout svých snů; být šťastný a spokojený; mít lepší fyziku; moci cestovat; mít rodinu a dokázat se o ni postarat; mít více síly a lépe fungovat
	<i>Neutrálno</i>	▪ nic mne k tomuto nenapadá; mít kouzelný prsten; mít jedno kouzelné přání
Někdy přemýšlím o... (15)	<i>Priority</i>	▪ váha života; CF ze mě dělá lepšího člověka; o smyslu života
	<i>Konečnost</i>	▪ o smrti; „o smrti, a to dost často. Jednou každý umře, ale snad to nebude u mě zítra“; o umírání
	<i>Léčba CF</i>	▪ kdy se najde lék
	<i>Budoucnost</i>	▪ „dožít se 50 let“; co bude; o budoucnosti; „o tom, co bude pak“
	<i>K sobě</i>	▪ „jaké by to bylo mít dítě“; „jaké by to bylo, kdybych o CF nic nevěděla“; o tom, proč já?; „proč nemůžu být normální?“
	<i>Ostatní</i>	▪ o tom, jak mě a mou CF skutečně vnímají ostatní; o lidech, kteří jsou na tom hůře jako já
	<i>Neutrálno</i>	▪ o všem možném

Tab. 2 Tři přání (P) – výsledky (hlavní kategorie – sémantické dimenze)

(P)	Kategorie/ dimenze	Subkategorie
1. přání	<i>K CF</i>	▪ zdraví; možnost uzdravit se; vyléčit se; vydržet co nejdéle (po transplantaci plic); žít život nejlépe, jak se dá; „nové plíce“
	<i>K jiným</i>	▪ léky na nemoci; dobré zdraví pro všechny lidi; „aby moji rodiče a bratr (také s CF) žili co nejdéle“
	<i>Ostatní</i>	▪ mít svůj byt/dům; louku za domem
2. přání	<i>Hodnoty</i>	▪ štěstí; aby nebyly války; „udělat lidi kolem mě šťastnými“
	<i>Rodina</i>	▪ mít rodinu; mít zdravého potomka; mít spokojené manželství; zdraví pro vlastní rodinu; „mít šťastnou rodinu, která se nemusí každým dnem o někoho strachovat“; aby se mým dětem nic nestalo
	<i>Zlepšení</i>	▪ „žít luxurním životním stylem“; být bohatá; vyšší důchod; splnit přání blízkým
	<i>K CF</i>	▪ lék na CF
	<i>Konečnost</i>	▪ „abych tady ještě chvíli mohla být“; „aby mě lidé brali vážně a vzpomínali na mě v dobrém“
	<i>Různé</i>	▪ podívat se do Ameriky
3. přání	<i>Pro nejbližší</i>	▪ „Abych dokázala dát synovi takové dětství, jaké si zaslouží. Protože je to nejúžasnější a nejstatečnější dítě na světě“; mít rodinu s dětmi
	<i>Nevyužití přání</i>	▪ „přenechám jej někomu dalšímu“
	<i>K CF</i>	▪ lék na vyléčení CF; zdraví; nemít CF
	<i>Čas/budoucnost</i>	▪ „dožít se aspoň 60 let“; „být tady ještě mnoho let“; zestárnout se svou rodinou
	<i>Další přání</i>	▪ nějaká další přání; mít v životě štěstí, „aby se nám vyhuly katastrofy“; světový mír; „aby se měli všichni lidi rádi a pěkně se o sebe starali“; být chytřejší; „bez CF se žít nedá, takže nic“
	<i>Různé</i>	▪ dům u moře; vlastnit farmu; jet na Island; respektování od okolí

Současně byl analyzován stupeň odhadu aktuální zdravotní kondice nemocnými s CF (n = 25). Užito bylo Likertovy škály („Aktuálně je mi: (1) mizerně – (5) skvěle“). Průměrná hodnota byla 3.44, což může indikovat jistou „neutralitu“ ve výpovědích (centrální hodnota).

5 DISKUSE, NÁVRHY PRO PEDAGOGICKOU PRAXI A ZÁVĚR

Realizované kvalitativní dotazování přineslo cenná data, která budou (pro omezený rozsah příspěvku) dále analyzována (sekundární analýz). Zjištění odhalila percepci vlastního zdravotního stavu, přání a potřeb směrem k vlastní osobě, ale i k blízkým, případně také okolí. Nebyly dohledány publikace, které by využívaly stejný design výzkumu. Kvalitativní výzkum přání a obav (u 15 mladých dospělých s CF) s využitím zakotvené teorie realizovali Higham, Ahmed a Ahmed (2013). Percepci bariér a seberozhodování adolescenty a dospělými výzkumně řešili George et al. (2010). Vzhledem k povaze CF a době vzniku/dominanci symptomů, je psychosociální problematika u klientů řešena nejčastěji v období dětství (Bregnballe, Thastum, Schiøtz, 2007). Opakovaně byla případy uváděna nutnost pravidelnosti, režimu a dohledu. Toto zjištění je v přímém souladu se studií Huntera (2003). Jelikož ve výzkumu participovalo jen několik dětí (<15 let), není třeba zjištění komparovat s dvěma hlavními problémy zdravotního stavu: diabetem u CF a poruchami růstu (Hardin, 2007), stejně jako vazbu na kvalitu života (Sawicki et al., 2010), včetně blízkých příbuzných (Havermans et al., 2010). Oblast percepce onemocnění pacienty s CF řešila studie autorského kolektivu Cepuch et al. (2012), avšak u těch, kteří podstoupili, příp. čekají, transplantaci plic. Na důležitost sociální opory, kterou často ve výzkumu zapojení nemocní akcentovali, poukázali kupř. Barker et al. (2011) u dospívajících. Zajímavé výsledky analýzy vybraných psychosociálních faktorů u nemocných s chronickým onemocněním v našich podmínkách přináší také autorka Ježorská et al. (2011), přičemž pojednává o úzkosti, depresi a míře sociální opory. Na závažný problém stigmatizace CF pacientů výzkumem poukázali Pakhale et al. (2014). Na základě analýzy kurikula studijních programů a edukačních aspektů (Barnes,

2014) speciální pedagogiky na místní fakultě (tj. Pedagogická fakulta UP v Olomouci) lze doporučit: (1) Obsah vzdělávání zaměřit také na vzácná onemocnění. (2) Realizovat workshopy na problematiku umírání, smrti, paliativní péče. (3) Konceptualizovat přístup zahrnující poradenství pro pozůstalé. (4) Zaměřit studijní předměty „poradenství“ na specifika současného posouzení stavu a budoucnosti těchto nemocných. (5) Realizovat besedy s nemocnými s CF. (6) Zavést studijní disciplíny zaměřené na psychologii zdraví/nemoci. Náměty na intenzivní případovou práci (kazuistický seminář studentů), která může využívat tzv. problémového vyučování, příp. „concept mapping“, mohou využívat tyto tematické celky (přímé výpovědi nemocných s CF):

- „Nejčastěji bývám smutný, když si uvědomím, že se můj čas krátí“.
- „Mé největší přání je, aby se na mě nezapomnělo“.
- „Mým přáním je dožít se nejdéle (mám 37)“.
- Pochválil/a bych se za...: „Spíše maminku. Že se o mě starala a stará. Hodně mi tím prodloužila život“.
- „Pochválil bych se za to, že jsem stále svůj život neukončila sama“.
- „Ještě jsem se po těch třech letech na kyslíku nezbláznila“.
- Největší radost mám když...: „mohu být někde sama a rozmýšlet o životě... někde, kde mě nikdo neuslyší kašlat a plakat... někde, kde jsem volná“.
- Nejslabší jsem...: „když se mi lidé posmívají, nebo jsem úplně vyčerpaná po celém prokašlaném dnu i noci“.
- Domnívám se, že hodně lidí...: „kteří mě neznají a slyší mě kašlat, si myslí, že jsem nakažlivá a dívají se na mě“.
- Přeji si, abych... : „se dožila aspoň 30. Je mi 16“.
- „Abych mohla být svědkem šťastného a plného života svých dětí“.
- „Abych tady ještě chvíli mohl být“.
- „Aby mě lidé brali vážně, a vzpomínali na mě v dobrém“.
- „Mé přání? Abych dokázala dát synovi takové dětství, jaké si zaslouží. Protože je to nejúžasnější a nejstatečnější dítě na světě“.
- Občas mě trápí...: „že jsem se něčeho neodvážila jen proto, že jsem si myslela, že to stejně nemá cenu, protože tu zítra třeba již nebudu“.
- Někdy přemýšlím o...: „tom, jaké by to bylo úplně ideální mít zdravé dítě. A závidím těm, co ho mají“.
- Kdybych tak...: „mohl vědět, jaké to je normálně se nadechnout“.
- „Já jsem v životě spokojená. Mám skvělou rodinu, vybrala jsem si fajn manžela, jsem obklopena skvělými přáteli a žíví mě to, co mě v životě baví nejvíc. Takže bych si přála asi nějaký blbosti, jako třeba – vypadat jako modelka ☺“.

Děti/žáky, stejně jako dospívající či dospělé je nutno vnímat jako samostatné a svébytné osobnosti, nikterak jako „křehké květiny“, o které je nutné zvýšeně pečovat. Ideálním stavem je, pokud nejsou činěny vnímatelné rozdíly mezi klienty s CF a těmi zdravými. Také my, odborná veřejnost, můžeme nemocným s CF napomoci „vést normální život“. Pedagogové bývají mnohdy „nekompromisní“ v dodržování zásad, pravidel a režimu výchovně-vzdělávacího procesu. Je však namístě podotknout, že dodržet náročný, mnohdy vysilující terapeutický režim je nemožné, a pedagog by v této záležitosti měl být tolerantní. CF významným způsobem ovlivňuje (mění) běžný život klienta, jeho prožívání, stejně jako jeho nejbližších a rodiny. Také právě v souvislosti s CF je běžně užíváno pojmu „overwhelming“ – nesmírný, zdrcující (Vávrová, Bartošová, 2009). Vyrovnat se s faktem konečnosti dané nevléčitelným onemocněním je velmi náročné. Je to dlouhodobý, specifický proces, který je doprovázen mnoha projevy, které vyžadují „svůj vlastní čas“. Psychosociální intervence, stejně jako aspekty pedagogické reality, jsou tak naprosto běžnou součástí dobře

zkoordinované týmové práce odborníků. Ti vědí o mnoha situacích, které mohou nastat, a měli by s nimi nakládat co možná nejcitlivěji.

Poděkování

Příspěvek je dedikován projektu Studentské grantové soutěže na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci: *Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení/ přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti* (IGA_PdF_2015_003).

Použitá literatura:

1. BARKER, D. H., DRISCOLL, K. A., MODI, A. C., LIGHT, M. J., QUITTNER, A. L. Supporting cystic fibrosis disease management during adolescence: the role of family and friends. *Child: care, health and development*; 2011; 38/4: 497–504.
2. BARNES, B. The care and education of students with Cystic Fibrosis. *International Journal of Academic Research Part B*; 2014; 6/2: 159–164.
3. BREGNBALLE, V., THASTUM, M., SCHIØTZ, P. O. Psychosocial problems in children with cystic fibrosis. *Acta Pædiatrica*; 2007; 96: 58–61.
4. CEPUCH, G., DĘBSKA, G., PAWLIK, L., MAZUREK, H. Patient's perception of the meaning of life in cystic fibrosis – its evaluation with respect to the stage of the disease and treatment. *Postepy Hig Med Dosw* (online); 2012; 66: 714–721.
5. DŘEVÍNEK, P. *Hlavní pravidla hygienického režimu v CF centrech i mimo ně*. Online. CF centrum, FN V MOTOLE: edukační materiál. K dispozici v CF centrech.
6. FILA, L. Cystická fibróza u dospělých. *Interní Med*; 2014; 16(2): 54–60.
7. GEORGE, M., RAND-GIOVANNETTI, D., EAKIN, M. N., BORRELLI, B., ZETTLER, M., RIEKERT, K. A. Perceptions of barriers and facilitators: Self-management decisions by older adolescents and adults with CF. *Journal of Cystic Fibrosis*; 2010; 9: 425–432.
8. HARDIN, D. S. A Review of the Management of Two Common Clinical Problems Found in Patients with Cystic Fibrosis: Cystic Fibrosis-Related Diabetes and Poor Growth. *Horm Res*; 2007; 68 (suppl. 5): 113–116.
9. HAVERMANS, T., WUYTACK, L., DEBOEL, J., TIJTGAT, A., MALFROOT, A., De BOECK, C., PROESMANS, M. Siblings of children with cystic fibrosis: quality of life and the impact of illness. *Child: care, health and development*; 2010; 37/2: 252–260.
10. HIGHAM, L., AHMED, S., AHMED, M. Hoping to Live a “Normal” Life Whilst Living with Unpredictable Health and Fear of Death: Impact of Cystic Fibrosis on Young Adults. *J Genet Counsel*; 2013; 22: 374–383.
11. HUNTER, V. The daily grind and how to stay sane as a mother of two children with cystic fibrosis. *J R Soc Med*; 2003; 96 (suppl. 43): 51–56.
12. JAKUBEC, P. Cystická fibróza. *Interní Med*; 2006; 5: 235–239.
13. JEŽORSKÁ, Š., TOMANOVÁ, D., SCHWETZOVÁ, D. Vybrané psychosociální faktory u pacientů s chronickým onemocněním. *PROFESE on-line*; 2011; 4/2: 1–5.
14. MICHALÍK, J. et al. *Metodika práce se žákem se vzácným onemocněním*. 1. vyd. Pardubice: Studio Press, s. r. o. pro Společnost pro MPS, 2012. 140 s. ISBN 978-80-86532-28-8.
15. PAKHALE, S., ARMSTRONG, M., HOLLY, C., EDJOC, R., GAUDET, E., TASCA, G., CAMERON, W., BALFOUR, L. Assessment of stigma in patients with cystic fibrosis. *BMC Pulmonary Medicine*; 2014, 14: 76.

16. *Příručka o výživě u nemocných cystickou fibrózou*. Online. Praha: Klub nemocných CF, 2010. Dostupný z WWW: <http://www.cfklub.cz/data/2/I/z/01-Prirucka-o-vyzive-u-nemocny.pdf>. [cit. 2015-11-10].
17. SAWICKI, G. S., SELLERS, D. E., ROBINSON, W. M. Associations between illness perceptions and health-related quality of life in adults with cystic fibrosis. *Journal of Psychosomatic Research*; 2011; 70: 161–167.
18. ŠMÍDOVÁ, K., CHLADOVÁ, H., TESAŘOVÁ, T. *Příručka pro učitele dětí nemocných cystickou fibrózou*. Praha: Klub nemocných CF, 2009. 16 s. Dostupný z WWW: <http://www.cfklub.cz/data/m/y/w/brozura-pro-ucitele-web.pdf>. [cit. 2015-10-05].
19. VÁVROVÁ, V., BARTOŠOVÁ, J. et al. *Cystická fibróza: příručka pro nemocné a jejich rodiče*. 2. vyd. Praha: Professional Publishing, 2009. 167 s. ISBN 978-80-7431-000-3.
20. *Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. MŠMT ČR. [online]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>. [cit. 15. 11. 2015].
21. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. MŠMT ČR. [online]. Dostupný z WWW: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=58471&nr=561~2F2004&rpp=15#local-content>. [cit. 15. 11. 2015].

Kontaktní údaje:

Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 46 OLOMOUC

Tel: +420 585 63 5333

email: jan.chrastina@upol.cz

Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 46 OLOMOUC

email: jaromir.mastalir@upol.cz

PhDr. Lucie Smékalová, Ph.D. et Ph.D.

Katedra celoživotního vzdělávání a podpory studia, Institut vzdělávání a poradenství
Česká zemědělská univerzita v Praze

V Lázních 3, 159 00 PRAHA 5 – MALÁ CHUCHLE

email: smekaloval@ivp.czu.cz

PhDr. Petr Snopek, DiS.

Ústav zdravotnických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Mostní 5139, 760 01 ZLÍN

email: snopek@fhs.utb.cz

SELECTED FACTORS WHICH DECREASE THE QUALITY OF LIFE OF MENTOR TEACHERS IN SLOVAKIA

Barbora Bírešová, Viktória Pančíková

Abstract

This study highlights the mentor teachers' quality of life issue. It focuses on quality of life characteristics, its indicators and mentor teachers' profession. Particularly it focuses on work satisfaction in the context of school. Study shows domestic and foreign research in the quality of life of teachers and applies them to conditions of work of mentor teacher. It emphasizes the important factors affecting the decrease of job satisfaction and also the quality of life in general.

Key words: *quality of life, job satisfaction, teacher, mentor teacher*

1 QUALITY OF LIFE

The attention is paid for examining the quality of life for decades. This concept can be considered interdisciplinary, since various scientific disciplines such as philosophy, sociology, psychology, medicine, social work, education, economics, politics, ecology and others deal with it. Currently, the attention is paid in professional level, but also in the general public.

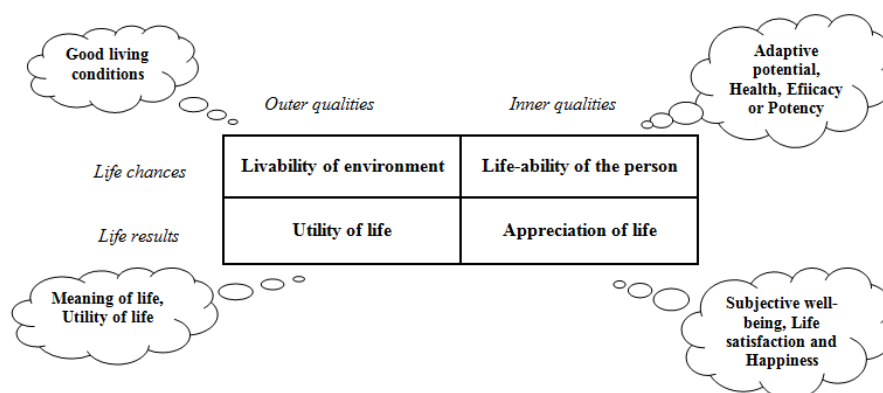
In the search for the beginning of interest in quality of life we are faced with different opinions. Undoubtedly we can argue that the quality of life as such, people have long been dealt with. The beginning of scientific interest in the quality of life is mostly attributed to Spilker (in Kováč, 2007), who stated this term in the 30's of the 20th century in connection with chronically ill patients. However Hrachovinová and Kebza (2011) state that already in the twenties of the 20th century this term became the topic of debate in economic and political spheres. English economist Pigou (ibidem) analyzed the quality of life of the then population in terms of the consequences of supporting the groups included among the socially weaker. Similarly, Snoek (2000) ranks this term in the economic field. In the socio-political sphere the concept of quality of life appeared in relation to human aims, which should be measured only with the quality of people's lives (Mareš, 2006). In the 30's of the 20th century systematic research in sociology had begun. From the historical point of view sciences as economics, sociology and partly medicine play an important role in determining the origin of term quality of life (Kačmárová et al., 2013).

The greatest interest in researching the quality of life was observed in the 90's of the 20th century. These studies focused primarily on the quality of life in relation to the subjective aspects, and terms like life satisfaction, happiness or subjective well-being were applied (Heřmanová, 2012).

Historical point of view mentions that the common element in the quality of life in terms of different scientific disciplines is satisfaction rating and the good in human life. It follows that many definitions of quality of life exist. "Many" is quite different from one another and points out on various links, often related with quantity (e.g. Ecological and environmental concepts). Wolfensberger (in Barofský, 2012) states that the debate about the term definition is so diverse, that some researchers do not recommend using this term. There are many professionals who look for meaningful definition though. E.g. Veenhoven (2000) created a scheme in which he makes an effort to clearly specify the different meanings of the life quality term and includes a majority of theories declaring this term into this scheme. He lists four life qualities, based on two dichotomies. On the one hand, there are life opportunities

(potential) and the results of life (reality), and on the other external (environment) and internal (individual alone) quality (Picture 1).

Picture 1: Four qualities of life



Source: Veenhoven, 2006

Four quadrants represent different views on the quality of life, which can't be connected together. Based on this we can conclude, in accordance with Mareš (2006), that there is no sense to look for a single definition of quality of life for different disciplines.

In our article, we will be based on the definition of quality of life from humanity sciences point of view. The emphasis in the definition of this term is given to man, as a special and unique being, which wants to consider his life on the basis of a subjective evaluation and comparison with the others. Džuka (2004) states that such understanding we refer to as subjective quality of life, which is studied mainly as a psychological concept, while in the economic and social sciences we talk about the objective quality of life.

Subjective quality of life concerns one person's life definition through cognitive and emotional reactions. Cognitive component represents a satisfaction with life, that is a conscious evaluation of one's life in general, but also in different specifics and emotional component - in turn - are related to a long-term survival of negative and positive emotions, their intensity and frequency, as well as with negative and positive affectivity or happiness (Blatný et al, 2009; Diener, 2000). In a similar context defines the term Kováč (2007, p. 372): "Quality of life is The personality-emotional-cognitive psychoreflexy lasting condition of the individual, which consists in comparing reality with ideals, especially by shared values, in the context of community, civilization and culture." . Quality of life in this sense can be regarded as a social creation which in current value devaluation enables the realization and design of new values that are essential for life in society (Babinčák, 2008). In the scientific literature we meet with a number of domains of the quality of life, which are called indicators.

1.1 Quality of life indicators

There are several approaches dealing with quality of life indicators. Popelková (2010) states their clear division which is an approach combination of different authors:

1. Michalos et al. (2000) provides general and social indicators, which are divided into:
 - a) Subjective indicators (health satisfaction, subjective well-being...)
 - b) Objective indicators (observable and measurable, e.g. height, weight, age, employment...);
2. The input and output indicators (causes and consequences);
3. Positive and negative indicators (increasing and decreasing quality of life);
4. Socio-political indicators (freedom of speech, security, status in society)

5. Ecological - environmental indicators (air pollution...) (Kováč, 2001);
6. Economic (income, GDP, economic security);
7. Social and subjective indicators (Diener and Suh, 1997).

World Health Organisation (WHO, 1997), established a list of domains associated with the quality of life and related indicators. Good health has an important role, and is considered as a basic condition of quality of life. But since we are talking about more complex phenomenon, in addition to health the other important assumptions are presented in Tab. 1.

Tab. 1 Domains of quality of life

Domains	Facets incorporated within domains
1 Physical health	Energy and fatigue Pain and discomfort Sleep and rest
2 Psychological	Bodily image and appearance Negative/Positive feelings Self-esteem Thinking, learning, memory and concentration
3 Level of Indipendence	Mobility Activities of daily living Dependence on medical substances and medical aids Work capacity
4 Social relationships	Peronal relationships Social support Sexual activity
5 Environment	Financial resources Freedom, physical safety and security Health and social care: accessibility and quality Home environment Opportunities for acquiring new information and skills Participation in and opportunities for recreation/leisure Physical environment (pollution/noise/traffic/climate) Transport
6 Spirituality/Religion/Personal beliefs	Spirituality/Religion/Personal beliefs

Source: WHO, 1997

Several authors (Hagerty et al, 2001; Veenhoven, 2000; Džuka, 2004; Kováč, 2007; Mareš, 2006; Babinčák, 2008; Bačová, 2008) consider the conceptual framework of life quality by WHO as the most used and most often quoted, suggesting it is adopted, even if it is not well supported theory. However, it gives a basis for further elaboration. Many theories come right from the mentioned model.

Importance in assessing quality of life was attributed to personality factors. DeNeve and Cooper (1998) in their meta-analysis research (148 studies) evaluated 137 personality traits in relation to the subjective quality of life evaluation and personal well-being. High predictive

power saw primarily in neuroticism, extroversion and conscientiousness. Weiss, Bates and Luciano (2008) came to similar results in their research five factor model of personality and happiness, and also did Schimmack et al. (2004).

Thus, quality of life is connected to personality factors relating to emotional stability (lower level of neuroticism), social and physical activities (higher level of extraversion) and control (higher level of conscientiousness). Selected personal characteristics closely related to the social relation dimension in private but also in working life. Well-designed social ties, social support and social status are also a predictor of quality of life (Babinčák, 2008; Diener – Oishi, 2004).

Working environment has a great impact on an adult's life quality and the related achieved social status.

1.2 Job satisfaction as a part of the subjectively assessed quality of life

Job satisfaction is regarded as one of the components of adult's life satisfaction. It is based on the assessment of working conditions in general as well as on individual partial components. The most common factors include work itself, working conditions, promotion, organization and management, conditions in the working group, corporate culture, social work prestige, decision-making autonomy, good interpersonal relationships, work diversity, meaningfulness and availability of feedback. Stress plays an important role, respectively distress, which can lead to burnout syndrom (Frk, 2002; Paulík, 1999; Rymeš, 1998; Hladký et al., 1993). According to Křivohlavý (1998), among the most common occupations where is a danger of distress and burnout, resulting in reduced quality of life are nurses, managers and teachers.

In our study, we will particularly deal with the teachers, specifically mentor teachers who are in many cases required high activity.

2 MENTOR TEACHER'S QUALITY OF LIFE

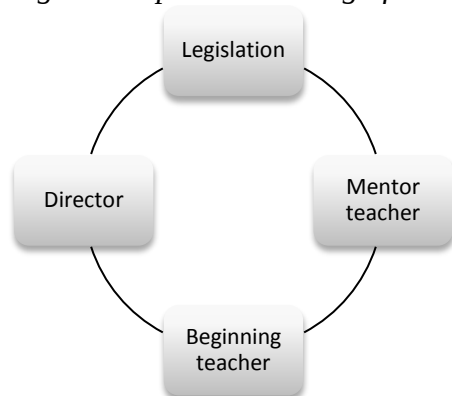
For better understanding of the issues of mentor teacher's quality of life we bring a brief definition of the adaptation education of new employees as one of the job descriptions of the teacher.

In the international and European context in putting new teachers into the teaching practice considered significant. „*Teachers may face many challenges in the early years of their career and therefore frequently need support. Structured induction programmes which offer additional training, personalised help and advice for beginning teachers are now in place in many countries and in several they have been introduced only recently. The different components of such a structured support system (actual teaching, additional training, contact with the mentor, evaluation, etc.) are not however weighted in the same way everywhere. The organisational diversity of these systems is quite high and their effectiveness in helping to overcome teachers' initial problems may therefore vary*“ (European Commission, 2013, s. 16).

Placing beginning teachers is in Slovakia set by law, is a mandatory part of professional development of teachers and is called adaptive learning. Periodically it is ongoing for one year, starting immediately after the onset of beginning teacher on working place. Adapting to practice, however, it may take several years. An important factor in this process is the mentor teacher. In many European countries he is considered a mentor. In our conditions, this is not entirely so. Mentor teacher's obligations are defined in a law 317/2009 about the teaching staff and specialists and on amendments to certain laws. Based on the legislation, coordinates and is responsible for running the adaptation, the level of education and acquiring professional competencies of new teachers. These are usually both employees of one school. However, there may become a situation when another school doesn't have a teacher with first or second attestation, then the school can indicate the beginning teacher of another school.

Before the adoption of the current law (before 2009), there was no legal obligation for the adaptation of education, but the so-called placing of beginning teachers was implemented on the basis of emerging needs and was entirely at the discretion of individual schools. Eventually, however, re-stating the status of the teacher pushed, and the overall issue of placing new teachers into practice is becoming important and a point of research. The main objective is therefore to help beginning teacher to overcome problems in the beginning of his career, streamline the educational process and eliminate the fluctuation of young teachers, respectively eliminate complete withdrawal from the teaching profession.

Pic.2. Basic factors entering the adaptation training of new teachers.



Source: Own processing

Except these said factors, the other factors input into the process, e.g. culture and climate of school, relationships, material necessities i.e.

2.1 Mentor teacher in adults' educator position

Featuring teacher carries out his duties along with his pedagogical activity and position of mentor teacher takes only occasionally, i.e., if a school employs another new teacher who it can mentor.

Mentor teacher is primarily a teacher with first attestation as at least five years of teaching experience, on the other hand, he is not particularly prepared for the role of adult educator, does it nevertheless. Many duties are given on Slovak teachers at low salary and with mentoring beginning teachers may also carry out other cumulative activities, e.g. (class teacher). Constantly decreasing prestige of the teaching profession also works on this whole process. Teacher is generally imposed by many obligations and they take very high responsibility for relatively low valuation. Teachers are leading various spare-time groups besides their pedagogical work, they are classroom teachers, have other functional positions, and cover the same paperwork related to these activities.

As already indicated, mentor teacher plays a significant role in adaptation education. He is appointed by a school director and he should be an experienced teacher, who handles his work well, he approaches it responsibly, has the same or closed approbation or position as a beginning teacher. Technically he has a high standard and he is willing to share with other colleagues his good experience. He achieves great results. Mentor employee is expected to help to come into the essence of teaching profession to an entrusted beginning teacher, will be helpful throughout the whole year, approachable and compliant. His task is to create an individual plan for putting into practice, which brings coherence into this process, solving everyday problems occurring spontaneously and coordinates the work of all employees (Vincejová, 2014).

Besides that, we are inclined to the view that mentor teacher would have to take over the role of mentor and thereby ensure smoother and more efficient adaptation training of new teachers. Mentor teacher's access to the beginning teacher can be affected by several factors, despite mentioned we present the following typology by Majerová (2011, p. 244-245) who sets out the Osuch's fourth and fifth group division about mentor employees:

- The first group consists of mentor teachers who let the maximum autonomy but at the same time selflessly provide personal experiences, methodological materials.
- The second group of mentor teachers leaves them work completely independently.
- A third group of mentor teachers immersed beginners into their persistent stereotypes and worked with them directive.
- The fourth group takes care of beginning employees on a daily basis, but excluding the tasks arising from the normal performance of obligations, they are confronted by beginning employees' tasks which should be done by them, doing this they are abusing their position.
- The fifth group is considering beginning employees a burden, forcing the new teachers to work independently and look for the other sources of help.

At this point we would like to dare to extend presented categorization of the sixth group of mentor teachers which we would characterize as approaching the ideal - mentor teacher in the position of mentor. We would characterize him as someone who balances the level of providing autonomy with discussion and consultation, he is willing to advise and help, but he does not burden the beginning teachers by extra tasks. He criticizes constructively, he has a partnership approach and approaches the role of mentor teacher responsibly. One of the ways how to work effectively with beginning teachers appears mentoring. In this case, the mentor teacher is acting in the role of mentor.

Based on the above we state that the mentor teacher is primarily a teacher or a person whose educational, training or professional activity is focused as a priority on children and youth. In addition to his profession he is an adult educator as well. That means that he necessarily needs to have the andragogical competencies. For effective flow of adaptation process he must know the characteristics and particularities of adult learners, to know the differences between children's education and adult education and to accept them. Next, know and accept in education and training appropriate educational methods.

It is important to think about choosing of mentor employees, what skills they have, about their approach towards other colleagues and so on. Person in the position of mentor teacher has to accept the specifics of adult learning and does not share this process with the process of education of pupils and students. On the other hand research conducted by Kožuchová and Csandová (2013) points out that the main criterion for the selection of mentor teacher was expertise in a particular subject, but as a teacher with the first attestation of the subject was usually only one per school, only this available option was selected. Interesting is also a knowledge that the school directors as principals of educational adaptation don't see any serious obstacles at the work of mentor teachers.

As already indicated, mentor teacher is always a teacher, but he is not continuously an adult educator. This imbalance of roles representation can be caused for example by low variation of teaching staff and unwillingness of young people to teach, which can be caused by a lack of appreciation and evaluation of teaching profession. Adaptive learning takes place alongside the mentor teacher's performance and in a certain way can be a stress for him. Accordingly, it should be resistant to stress and should be able to deal with sudden and burdening situations. It is very important that in the process of adaptation training he does not fall into routines and practices of children and young people's education, but has the attitude to a new teacher as to an equal one, as to a colleague, and accepts all the specifics of adult learning. Along with own

pedagogy and adaptation teaching begins a need for effective management of his time (time management) and reservation of sufficient space for placing the beginning teacher, especially if the teacher provides teacher from another school.

An important fact which every single mentor teacher has to realize is that beginning teachers do not need help with "what" to teach and to do but with "how" to do it better, more efficiently, and how to quickly handle the other, sometimes unpredictable problems related to teaching, e.g.: discipline in the classroom, problem children, education of children from different cultures and social classes, effective use of time in the classroom, preparing for the lessons, communication with parents and so on.

The quality of teacher educators, meaning mentor teachers as well, is often criticized by the educators for lack of knowledge of the processes of teaching and learning and / or the lack of capacity for effective methods of professional learning of teachers. Mentor teacher - as a teacher of teachers – is required to have high academic standard and high teaching experience, but in Slovakia there are neither established structure nor model of systemic support, which increases the risk of inefficient practices in support of professional learning of new teachers (Pavlov, 2015).

As mentioned above, mentor teacher is situated in position when he has to face a number of professional duties and high demands are asked from him. In the next chapter we bring an overview of selected factors affecting the quality of life related to job satisfaction.

3 FACTORS AFFECTING JOB SATISFACTION OF MENTOR TEACHER

Apart from private life, mentor teacher's quality of life closely corresponds with his work. Important factors that affect life satisfaction of teachers are certainly related to his physical health, social relationships in private life etc. However, the aim of this study is to focus on selected factors related to his working life.

There are several studies that are concerned with this issue. Johnson and Holdway (1994) developed a theoretical model of teachers' job satisfaction. Among important components of this model they include profession, personnel and organizational characteristics, needs and values. The above factors show satisfaction with various aspects of the profession, but also a total labour satisfaction. The sub-components of the work, such as interpersonal relationships, play an important role in burnout syndrome, interpersonal conflicts, anxiety etc. Cooper and Kelly (1993) define six factors of job dissatisfaction among teachers with management activities. Specifically it is the work overload, stress factors related to influencing interpersonal relationships, a total time spent in the office and three factors related to coping strategies. Detailed analysis of job satisfaction of teachers described Paulík (1998). Research findings indicate dissatisfaction with salaries, equipment, working environment, lack of time (for teaching preparation and private) and the behaviour of pupils. In this context interesting is the establishment of Průcha (2009) that teachers often fail to identify the causes of their satisfaction or dissatisfaction.

The above factors apply not only to teachers in general, but also for mentor teachers. This is mainly because a lot of responsibility is imposed on them for a low salary. Along with mentoring the beginning teacher they may perform other, cumulating activities such as position of class teacher, managing of spare time activities groups, the directing of other functional positions (educational advisor, career advisor, deputy director, director, etc.) and the related administration. The cumulation of functions may result in space of time reduction intended for adaptation education. At the same time a high level of responsibility is expected to the educational process. On the whole process also works constantly decreasing prestige of the teaching profession.

Foreign studies (Cenkseven-Önder - Sari, 2009; Monk - Flynn, 2002; Vural, 2005) point to the fact, that among the factors influencing job satisfaction of teachers are used coping strategies, curriculum and status. Status appears to be the most important predictor of job satisfaction.

These research findings point on a negative influence of job satisfaction of mentor teacher. If a mentor teacher is dissatisfied with his work, which is often accompanied with burnout syndrome, he may negatively impact emerging professional identity of beginning teachers with his attitude and opinions.

One of the important dimensions of job satisfaction, as outlined above, is working environment and quality of interpersonal relationships within. We can build on the premise that if a working environment is satisfactory, it creates a space for better communication. Cenkseven-Önder and Sari (2009) in their research emphasize that adequate working environment and open communication improve the satisfaction of teachers, not only at work but also in their personal life.

An important relationship at school is one between mentor teacher and beginning teacher. This relationship should be based on equality and respect of the individuality of people. Adaptive learning is based mainly on communication. Kariková and Maľa (2014, p. 74) point out that: "Communication is based on transmitting and receiving the meanings, but in a broader sense we can understand the communication not only as a process of information transfer (meaning), but also as a resource of influencing the others as a tool to achieve behaviour changes." It means that the relationship and quality of communication between beginning and mentor teacher proportionally affects job satisfaction.

To make this relationship balanced and qualitative, mentor teacher should become familiar with the role of adult educator. He should also monitor trends and look for more efficient ways of teaching, acquire and master the mentoring technology and time management. An important element is self-reflection of mentor teacher. In this context we should emphasize the role of supervision, which is important in teacher's professional life. As previously mentioned, teaching profession belongs to occupations with more often risk of burnout.

The present issue of mentor teacher's quality of life is not currently research worked at a sufficient level. Because of the importance of the adaptation learning at school and prevention of negative influence of mentor teacher to beginning teacher, it would be appropriate to research this issue by further scientific investigation.

Sources

1. BABINČÁK, P. 2008. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. 97 s. ISBN 978-80-8068-749-6.
2. BAČOVÁ, V. (Ed.). 2008. *Kvalita života a sociálny kapitál*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. 325 s. ISBN 978-80-8068-747-2.
3. BLATNÝ, M. – JELÍNEK, M. – HŘEBÍČKOVÁ, M. 2009. Osobnostní koreláty subjektívní (SBW) a psychologické (PWB) pohody. In: GOLECKÁ, L. – GURŇÁKOVÁ, J. – RUISEL, I. (eds.). 2009. *Sociálne procesy a osobnosť 2008: zborník z konferencie*. [CD-ROM]. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2009. ISBN 978-80-88910-26-8. s. 299-307.
4. CENKSEVEN-ÖNDER, F. – SARI, M. 2009. The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. In *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2009. Vol. 9, No. 3. ISSN-1303-0485 p. 1223-1236.
5. COOPER, C. L. – KELLY, M. 1993. Occupational stress in head teachers: a national UK study. In *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 63, No. 1. ISSN 2044-8279. p. 130-143.
6. CSANDOVÁ, E. 2012. Komparácia systémov uvádzania začínajúceho učiteľa do praxe v preprimárnom a primárnom prostredí. In *Profesní rozvoj učitelů*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2012. ISBN 978-80-7290-548-5. s. 164-171.

7. DeNEVE, K. M. – COOPER, H. 1998. The happy personality: A metaanalysis of 137 personality traits and subjective well-being. In: *Psychological Bulletin*, Champaing: American Psychological Association, 1998. Vol. 124, no. 2. ISSN 0033-2909. p. 197-229.
8. DIENER, E. – OISHI, S. 2003. The Nonobvious Social Psychology of happiness. In: *Psychological Inquiry*. United Kingdom: Taylor & Francis, 2003. Vol. 16, no. 4. ISSN 1047-840X. p. 162-167.
9. DIENER, E. 2000. Subjective well-being; the science of happiness and proposal for a national index. In: *American Psychologist*. Washington: American Psychological Association, 2000. Vol. 55, ISSN 0003-066X. p. 34-43.
10. DŽUKA, J. 2004. Kvalita života a subjektívna pohoda – teórie, modely, podobnosti a rozdiely. [cit. 17.10.2015]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Dzuka3/05.pdf>>
11. EUROPEAN COMMISSION. 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. s. 144. ISBN 978-92-9201-412-4.
12. FRK, 2002;
13. FRK, V. 2002. Kvalita života a kvalita pracovného života. *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou: Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. ISBN 80-8068-088-4. s. 436-445.
14. HAGERTY, M.R: et all. 2001. Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research. In *Social Indicators Research*, 2011, 46. p. 1-91. [cit. 17.10.2015]. Dostupné na internete: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.1113&rep=rep1&type=pdf>>
15. HERMANOVÁ, E. 2012. Kvalita života jej modely v súčasnom sociálnom výzkumu. In: *Sociológia*. Bratislava: SAV, 2012, Vol. 44, no. 4. ISSN 0049-1225. s. 407-425.
16. HRACHOVINOVÁ, T. – KEBZA, V. 2011. Prístupy ke kvalite života v proměnách společnosti. In GILEROVÁ, I. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1. s. 21-35.
17. JOHNSON, N. – HOLDWAY, E., 1994. Facet importance and the job satisfaction of school principals. In *British Educational Research Journal*. London: Taylor & sons, 1994. Vol. 20. No. 1. ISSN 0141-1926. p. 17-33.
18. KAČMÁROVÁ, M. – BABINČÁK, P. – MIKULÁŠKOVÁ, G. 2013. *Teórie a nástroje merania subjektívne hodnotenej kvality života*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. 254 s. ISBN 978-80-555-0972-3.
19. KARIKOVÁ, S. – MAĽA, P. 2014. *Mediácia v andragogicko-psychologickom kontexte*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 118 s. ISBN 978-80-557-0821-8.
20. KOVÁČ, D. 2007. *Psychologíou k metanoi*. Bratislava: Veda, 2007. 475 s. ISBN 978-80-224-0965-0.
21. KOŽUCHOVÁ, M. – CSANDOVÁ, E. 2013. Uvádžajúci pedagóg v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. In *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Prešov : FHPV PU v Prešove a Škola Plus s.r.o., 2013. ISBN 978-80-555-0984-6. s. 294-304.
22. KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak nestrátit nadšení*. Praha: Grada, 1998. 136 s. ISBN 80-7169-551-3.
23. MAJEROVÁ, T. 2011. Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* [online]. Prešov : Katedra Pedagogiky, 2011. ISBN 978-80-555-0482-7. s. 241 - 246. [cit. 2014. 11. 5.] Dostupné na: <<http://pedagogika.weebly.com/uploads/7/4/2/0/7420801/zbornik.pdf>>

24. MAREŠ, J. 2006. Problémy s pojetím pojmu kvalita života a s jeho deinovááním. In MAREŠ, J. a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících I.*. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-65-9. s. 11-28.
25. MOK, M. M. C., & FLYYN, M. 2002. Determinants of students' quality of school life: A path model. In *Learning Environments Research*. Netherland: Kluwer Academic Publisher, 2002. Vol. 5. ISSN 1387-1579. p. 275-300.
26. PAULÍK, K. 1999. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: OU, 1999. 135 s. ISBN 80-7042-550-4.
27. PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učitelův – podnety pre modely podpory*. Praha : 3P spol., 2013. 91 s. ISBN 978-80-260-4014-9.
28. PAVLOV, I. 2015. Determinanty kvality lektorov v profesijnom rozvoji učitelův. In *Edukácia*. ISSN 1339-8725, 2015, roč. I, č. 1. s. 217-224.
29. POPELKOVÁ, M.– ZAŤKOVÁ, M. 2010. Ako možno nazerať na kvalitu života z pohľadu psychológie a jej terminológie. In: *Kvalita života v kontexte 21. storočia*. banská Bystrica: UMB.2010. ISBN 978-80-557-0000-7.
30. PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5
31. RYMEŠ, M. 1998. Člověk a organizace. In: Výrost, J. – Slaměník, I. (eds). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Protál, 1998. ISBN 80-7178-269-6. s. 27-55.
32. SCHIMACK, U. et all. 2004. Personality and LifeSatisfaction: A Facet-LevelAnalysis. In *Personality and SocialPsychology Bulletin*, 2004, 30. ISSN 1552-7433. p. 1062-1075.
33. SNOEK, F.J. 2000. The fourqualitiesoflife: A CloserLookatMeasuringPatients' Well-Being. In *Diabetes spectrum*, 13. s. 24. [cit. 17.10.2015]. Dostupné na internete:<<http://journal.diabetes.org/diabetesspectrum/00v13n1/pg24.htm>>
34. VEENHOVEN, R. 2006. THE FOUR QUALITIES OF LIFE. Orderingconcepts and measuresof the goodlife. In MCGILLIVRAY, M.&CLARK, M. (Eds.) *Understanding Human Well-being*. 2006, Tokyo-NewYork-Paris: United Nations University Press. ISBN 92-808-1130-4. p. 74-100.
35. VINCEJOVÁ, E. 2014. *Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. Bratislava : MPC, 2014. 50 s. ISBN 978-80-8052-564-4.
36. VURAL, M. 2005. Primary Schools Programme with the most recent changes. Erzurum: Yakutiye Publishing, 2005. 656 s. ISBN 978-97-5680-2564.
37. WEISS, A. – BATES, T.C. – LUCIANO, M. 2008. HappinessIs a Personal(ity) Thing: The GeneticsofPersonalityWell-Being in a RepresentativeSample. In: *PsychologicalScience*, 2008, 19 (3), ISSN 1467-9280. p. 205-210.
38. WHQoL. 1997. *Measuringqualityoflife 1997*. Switzerland: WorldHealtOrganisation, 1997. [cit. 17.10.2015]. Dostupné na internete:<http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf>
39. Law no. 317/2009 . Zákon č. 317/2009. Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Contact

Mgr. Barbora Bírešová
University of Matej Bel
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovakia
Tel: +42148 446 4961
email: barbora.biresova@gmail.com

Mgr. Viktória Pančíková
University of Matej Bel
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovakia
Tel: +42148 446 4961
email: viktoria.pancikova@gmail.com

REFLEXIA ZAČÍNajúCEHO UČITEĽA NA UVÁDZAJúCEHO UČITEĽA V MATERSKEJ ŠKOLE

REFLECTION OF BEGINNING TEACHERS ON THEIR MENTOR TEACHERS IN KINDERGARTEN

Eva Csandová

Abstrakt

Štúdia upriamuje pozornosť na systém podpory a na spoluprácu uvádzajúceho a začínajúceho učiteľa v adaptačnom procese v prostredí materskej školy a na ich vzťahové relácie. Prezentuje parciálne výstupy z výskumného projektu realizovaného prostredníctvom kvalitatívnej metodológie. Približuje jednotlivé koncepcie a metódou focus group reflektuje stanovisko začínajúceho učiteľa ako priamo zúčastnenej strany a centrum pozornosti uvádzacieho procesu.

Kľúčové slová: začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľa, etablovanie, kvalitatívna metodológia, focus group/fókusová skupina

Abstract

The study draws attention to the system of assistance and cooperation between mentor and beginning teacher through adaptation process in the kindergarten and their relationships. It shows partial output of research project by means of qualitative methodology. Analyzes the concept and through focus group method reflects the opinion of beginning teachers as a directly interested party and the center of attention of the adaptation process.

Keywords: beginning teacher, mentor teacher, establishment, qualitative methodology, focus group

1. ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Prvé skúsenosti a sociálne interakcie začínajúceho učiteľa bývajú kľúčové pri utvorení sa o vhodnosti výberu profesie a mnohokrát môžu rozhodnúť o tom, či učiteľ vo svojej profesijnej pozícii zotrúva. Smith a Ingersoll uvádzajú, že existuje niekoľko štúdií poukazujúcich na skutočnosť, že viac ako 50 % novokvalifikovaných učiteľov odchádza zo zamestnania do 5. rokov od svojho nástupu do učiteľskej praxe. To predstavuje pre výskumníkov zaujímavý problém, ktorý možno uchopiť z rôznych aspektov. Zo strany determinantov profesijného rozvoja, charakteristík úspešného učiteľa – experta, identifikácie problémov v etablovaní začínajúceho učiteľa, či špecifik a postupov pedagogickej praxe študentov učiteľstva.

Nepochybujeme o tom, že začínajúci učiteľ disponuje bohatými teoretickými poznatkami a zvyčajne sa vyznačuje aj tvorivým prístupom, no predsa nie je dostatočne fakultou pripravený na praktické činnosti, ktoré si vyžaduje jeho profesia od prvého pracovného dňa. Veenman zistil, že absolvent vysokej školy, ktorý nastupuje do zamestnania, sa stretáva s množstvom problémov, ktoré súvisia predovšetkým v zameranosti vysokoškolského štúdia v prevažnej miere na teoretické vedomosti. Jeho výskumy tiež poukazujú na to, že prvý rok učiteľskej praxe je veľmi náročný a je najťažší v celej kariére. Preto je zo zákona určený adaptačný čas pre začínajúceho učiteľa, počas ktorého mu uvádzajúci učiteľ pomáha etablovať sa, čo je v celku logický proces i vzhľadom na uskutočnené zmeny v legislatíve, súvisiace so zavedením kontinuálneho vzdelávania na Slovensku.

Celkovým cieľom nášho výskumu bolo zistiť, analyzovať a následne zhodnotiť systém spolupráce uvádzajúceho učiteľa a začínajúceho učiteľa v prostredí materskej školy. Na dosiahnutie cieľa sme zvolili cestu aposteriórneho postupu založeného na získaných údajoch. Popri metódach pološtruktúrovaného interview a životnej krivky zameraných na osobu uvádzajúceho učiteľa sme sa rozhodli formou metódy focus group reflektovať aj stanovisko začínajúceho učiteľa ako priamo zúčastnenej strany a centrum pozornosti uvádzacieho procesu. V tejto štúdii prezentujeme vzhľadom na obmedzený rozsah len parciálnu časť nášho výskumného projektu, a to práve poslednú z vyššie uvedených – zorný uhol pohľadu začínajúceho učiteľa. Pre našu špecifickú tematiku považujeme fókusovú skupinu za vhodný doplnkový výskumný nástroj, nielen pretože nám umožňuje skúmať iný uhol pohľadu zainteresovanej strany, ale aj pre sociálny diskurz spolu s odôvodnením a s možnosťou zistiť aké majú účastníci subjektívne teórie a vidieť, ako na ne in vivo reagujú ďalší.

2. ZÁKLADNÝ KONCEPT

Celý proces uvádzania začínajúceho učiteľa je v celku precízne legislatívne vymedzený, najmä pokiaľ ide o povinnosti uvádzajúceho učiteľa. Podľa zákona (317/2009) môže špecializovanú činnosť uvádzajúceho pedagogického zamestnanca vykonávať samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec s prvou, alebo aj druhou atestáciou súčasne s výkonom vlastnej pedagogickej činnosti.

Uvádzajúci pedagogický zamestnanec vykonáva špecializované činnosti súčasne s výkonom pedagogickej činnosti (§ 33 ods. 7 a 11 a §52 ods.1a) zák. 317/2009). To znamená, že popri svojej bežnej pedagogickej činnosti vyplývajúcej z jeho vyučovacej povinnosti súbežne koordinuje priebeh adaptačného vzdelávania s jednotlivcami a organizačnými zložkami školy a zodpovedá za jeho realizáciu v súlade s vypracovaným a schváleným plánom adaptačného vzdelávania, na ktorého príprave sa aktívne podieľal. Plní tiež konkrétne úlohy, ktoré sú pre neho zadané v programe adaptačného vzdelávania. Na základe priebehu adaptačného vzdelávania vypracuje záverečnú správu o úrovni osvojenia si profesijných kompetencií samostatného učiteľa a je členom trojčlennej skúšobnej komisie pri ukončovaní adaptačného vzdelávania.

Okrem toho, čo určuje v rámci povinností a zodpovednosti uvádzajúcemu učiteľovi legislatíva, je zároveň potrebné, aby mal uvádzajúci učiteľ dobre rozvinutú reflexívnu kompetenciu, ktorá sa prejavuje v tom, že učiteľ dokáže určiť kritéria a indikátory kvality pedagogického konania. Je spôsobilý reflektovať a interpretovať edukačnú realitu na základe jej skúmania a pozorovania.

V procese uvádzania avšak ide o recipročný vzťah vzájomného poskytovania a prijímania. Informačný tok mentor – absolvent nemusí byť jednosmerný. Rovnako ako mentor obohatí začínajúceho učiteľa svojimi skúsenosťami a poznatkami, ktoré rokmi nazbieral, môže začínajúci učiteľ svojho mentora obohatiť o nové učebné metódy a inšpiratívny prínos nápadov. V spolupráci uvádzajúceho učiteľa a začínajúceho učiteľa môžu nastať isté rozpaky vyplývajúce z mnohých faktorov. Začínajúci učiteľ má teoretické poznanie a množstvo nápadov. Uvádzajúci má skúsenosti a dôkladnejšie pozná reálnu prax. Napriek tomu, a pre množstvo dôvodov, sa často stáva, že komunikácia medzi nimi „viazne“. Začínajúci učiteľ buď rezignuje, alebo hľadá pomoc u iného učiteľa. Často sa stáva, že skutočným mentorom je potom niekto úplne iný, ako riaditeľom pridelený uvádzajúci učiteľ.

Osúch uvádza, že pri hodnotení spolupráce uvádzajúci učiteľ – začínajúci učiteľ môžeme rozdeliť uvádzajúcich učiteľov do troch skupín. V prvej sú uvádzajúci učitelia, ktorí nechávajú začínajúcim učiteľom maximum samostatnosti, ale súčasne im nezištne poskytujú osobné skúsenosti, metodické materiály, svoje pomôcky, podporujú ich v tvorivosti. V druhej

skupine sú tí, ktorí nechávajú začínajúcich učiteľov pracovať úplne samostatne. Tretiu skupinu tvoria uvádzajúci učitelia, ktorí zaťažujú začínajúcich učiteľov do svojho zaužívaného stereotypu, pracujú s nimi direktívne. Majerová toto delenie ešte dopĺňa o skupinu mentorov, ktorí sa venujú začínajúcim učiteľom každodenne, ale nechávajú ich robiť činnosti, ktoré sami považujú za obťažujúce, a tak zneužívajú svoje postavenie. Poukazuje tiež na skupinu uvádzajúcich učiteľov, ktorí svojich začínajúcich učiteľov považujú za príťaž, čím nedávajú začínajúcim učiteľom inú možnosť, než vyhľadanie inej pomoci, príp. spoľahnutie sa na svoje schopnosti.

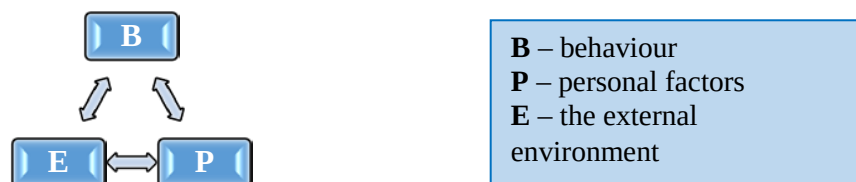
Waller (1932, in Švaříček - Šed'ová, a kol., 2007) konštatuje, že toto kritické obdobie trvá zhruba prvé tri roky, potom podľa neho už nasleduje stabilizácia. Ako dôvod týchto ťažkostí Veenman uvádza šok z reality, ktorý nastáva hneď po nástupe učiteľa-študenta do učiteľskej praxe, aj keď to nie je podľa nás absolútnym pravidlom. Píšová používa namiesto termínu šok z reality pojem profesijný náraz, z čoho je zrejmé, že vznikajú určité strety (rozpory) medzi účastníkmi adaptačného procesu. Považovali sme za zaujímavé preto výskumne zistiť, v čom je príčina tohto šoku z pohľadu začínajúcich učiteľov.

3. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Z epistemologického hľadiska vychádzame z konštruktivismu, podľa ktorého je každé poznanie subjektívne, keďže si ho vytvára každý z nás sám, na základe vlastných skúseností a vlastného prežívania. Predstavuje určitý kompromis s realitou.

O konštruktivismus sa opierajú viaceré teórie. My však vychádzame zo socio-kognitívnej teórie, ktorá kladie dôraz na sociálnu interakciu v mechanizmoch učenia sa. Podľa Banduru socio-kognitívna teória stojí oproti iným teóriám, ktoré dávajú jednostranné vysvetlenie správania človeka len na základe vplyvu prostredia, alebo len na základe vnútorných predispozícií. Hovorí o troch faktoroch, ktoré sa neustále vzájomne ovplyvňujú.

(Obrázok 1)



Obrázok 1 Triadický recipročný determinizmus podľa A. Banduru (1997, s.6)

Vzájomné pôsobenie týchto faktorov, ktorými sú správanie, vnútorné kognitívne, afektívne a biologické operácie osobnosti a prostredie, spôsobujú triadickosť. Vďaka tomu, že medzi sebou neustále interagujú, spôsobujú reciprocitu, tzv. neustále vzájomné opakovanie. Výsledkom je mechanizmus ľudského učenia sa. Začínajúceho učiteľa preto nemožno chápať ako pasívneho aktéra svojho učenia sa, ktorého formuje výlučne jeho prostredie, ako by to chápali empiristi.

V rámci socio-kognitívnej teórie sa Bandura venoval i sociálnemu učeniu sa. Vychádzal zo vzájomného vplyvu správania človeka, vonkajšieho prostredia a vnútorného sveta človeka, jeho osobnosti. Pri etablovaní začínajúceho učiteľa majú významný vplyv všetky faktory. Prichádza do nového prostredia školy, do novej pozície, medzi nových kolegov. Jeho kolegovia si vytvárajú o jeho správaní, profesionalite či kompetenciách určitú predstavu, zaujímavá je však predovšetkým jeho predstava o sebe. O tom, aký je učiteľ, akým učiteľom bude, akým by byť mohol. Túto dimenziu Bandura nazýva self-efficacy, pričom daný pojem chápe ako vieru, presvedčenie človeka vo svoje schopnosti, vo svoje konanie. Gavora self-

efficacy prekladá ako osobne vnímanú zdatnosť a chápe ho ako „to, ako človek subjektívne hodnotí potenciality vykonávať určitú činnosť“. Predstava začínajúceho učiteľa (i učiteľa vôbec) o jeho potencialitách učiť ovplyvňuje jeho činnosť, výkon a motiváciu.

V súvislosti so špecifikami Bandurovej socio-kognitívnej teórie opisuje Bertrand dôležitosť nepriameho učenia sa, symbolickej predstavy, uvedomovaniu si svojej vlastnej činnosti, autoregulácie a tiež vzoru. Prostredníctvom nepriameho učenia sa získavame množstvo impulzov na vnútorné spracovanie. Začínajúci učiteľ sa neučí len vďaka tomu, že sám vykonáva učiteľskú činnosť, ale aj tým, že pozoruje, analyzuje a vyhodnocuje, ako vyučujú iní, alebo ako konajú iní v rôznych didaktických situáciách. Vnútorne potom dokáže identifikovať a rozhodnúť sa, či niektoré odporozorované metódy výučby využije, alebo nie.

Symbolická predstava patrí medzi ďalšiu charakteristiku sociálneho učenia sa. Pri etablovaní začínajúceho učiteľa do nového prostredia má veľmi signifikantný význam, pretože práve s určitými predstavami tam učiteľ vstupuje. Počas adaptačného vzdelávania sa vďaka rôznym vplyvom tieto predstavy menia a pretvárajú do konkrétnej podoby. Začínajúci učiteľ si pretvára obraz o pedagogickej realite, o svojej učiteľskej potenciálnej budúcnosti a utvrdzuje sa o vhodnosti svojich stanovených cieľov, alebo ich mení podľa toho, čo by sa mohlo v budúcnosti diať. Pri procese utvárania učiteľskej identity zohráva podľa nás významnú rolu to, ako si učiteľ uvedomuje svoju vlastnú činnosť a aká je jeho osobne vnímaná zdatnosť (self-efficacy).

4. METODOLÓGIA A METODIKA SKÚMANIA

Ako sme už uviedli, náš prístup z epistemologického hľadiska vychádza z viery v sociálne utváranú realitu a uznáva potrebu vlastných hodnôt či názorov v interpretácii skúmaných fenoménov. Uplatnili sme kvalitatívnu metodológiu, ktorej hlavný prínos vidíme v tom, že sa nesnaží „predsúvať“ účastníkom hotové kategórie, naopak sa snaží zistiť, ako si určité témy konštruujú samotní účastníci. Výskumník je potom interpretom tohto sociálneho konania iných.

Zvolili sme si výskumnú metódu focus group, ktorá zvykne byť uvádzaná ako jedna z najprogresívnejších kvalitatívnych metód pre získavanie dát. Focus group umožňuje vhlád do postojov a schém uvažovania osôb, ktoré sú zdrojom konania. Ide o výskumný nástroj pre zber dát na určitú tému od skupín, či skupiny, ktorá sa vyznačuje zdieľanými charakteristikami alebo záujmami. My sme ju využili v našom výskume ako doplnkovú metódu v rámci triangulácie metód a pre rozšírenie a prehĺbenie porozumenia výskumných výsledkov. Metóda focus group je však používaná i ako metodologicky plnohodnotná samostatná výskumná metóda.

Typov vyhodnocovania a spracovania dát kvalitatívneho výskumu existuje niekoľko, my sme sa rozhodli využiť zakotvenú teóriu (grounded theory) podľa prístupu Anselma Straussa a Juliet Corbinovej, ktorí využívajú v analýze tri druhy kódovania. Hodnotenie prepisov kvalitatívnou metódou vychádza z predpokladu, že skupina je „mysliacou spoločnosťou v miniatúre“ a v rámci jej dynamiky sa vynoria hlbšie významy či témy, ktoré sú pre danú spoločnosť relevantné. Počítame pritom s rozdielnosťou vedeckého a bežne používaného uplatňovania jazykových prostriedkov, ktoré môžu nadobúdať v bežnom používaní odlišné významy v porovnaní s pôvodnou vedeckou definíciou.

4.1 Subjekty výskumu a výskumný terén

Základný súbor tvorilo spolu 10 uvádzajúcich a 10 začínajúcich učiteľov materských škôl, v ktorých sa uskutočnilo adaptačné vzdelávanie v období šk. r. 2011/2012 až 2013/2014 v Slovenskej republike. Metódu náhodného výberu nebolo v tomto prípade možné použiť

vzhľadom na dostupnosť sledovaných subjektov. Pre potreby focus group a tejto štúdie boli výberovým súborom a cieľovou skupinou začínajúci učitelia (10) a terén predstavoval materské školy v Bratislave.

4.2 Podmienky priebehu výskumu

V školskom roku 2011/2012 (od 01. 01. 2012) sa realizovali výrazné zmeny prístupu adaptačnému vzdelávaniu, ktoré mali vplyv na chod škôl. Pri zbere výskumných dát sme preto museli brať do úvahy zmeny v legislatíve súvisiace s procesom uvádzania začínajúceho učiteľa.

Pred začiatkom výskumu sme zisťovali ochotu a dostupnosť subjektov i tých začínajúcich učiteliek, ktoré boli v priamom vzťahu – to znamená pridelené uvádzajúcim učiteľkám, ktoré participovali v predchádzajúcej časti výskumu. Následne sme predložili projekt nášho výskumného bádania vedeniu daných materských škôl a požiadali sme ich o spoluprácu. Všetky tri nám vyšli v ústrety. Po dohodnutí termínu s riaditeľkou materskej školy, v ktorej sa fókusová skupina mala konať, sme zabezpečili účasť 10 učiteliek spĺňajúcich požadované kritériá (začínajúce učiteľky, alebo učiteľky, ktoré práve prešli adaptačným vzdelávaním pod vedením uvádzajúcich učiteliek, ktoré už boli zapojené do výskumu. V rámci plánovania sme zadovážili materiálne a technické prostriedky: diktafón a pomôcky potrebné pre realizáciu focus group (farebné poznámkové bloky s lepiacim prúžkom – Post-it).

4.3 Vstup do výskumu a realizácia skúmania

Focus group bola uskutočnená v neskorých popoludňajších hodinách v známom prostredí respondentov – na ich pracovisku. Miestnosť sme vopred pripravili tak, aby sedenie zodpovedalo neuzatvorenému kruhu, respektíve polkruhu a 3 plagáty sme pripevnili na nástenku a ako štvrtá plocha nám poslužil stojan na flipchart. Všetci zúčastnení súhlasili s audiozáznamom rozhovoru po ubezpečení, že ich identita ostane v anonymite. Pripravené otázky do diskusie boli používané ako prostriedok na nadviazanie komunikácie o témach priamo súvisiacich s výskumnými otázkami. Diskusia bola cielene vedená na pomerne úzko vymedzenú tému – ich pohľad na uvádzajúcich učiteľov, skúsenosti, postrehy, názory z adaptačného vzdelávania (z prvého roku, prvých mesiacov po nástupe do materskej školy) vo vzťahu k nemu. V konečnom dôsledku sme výpovede uviedli do širšieho kontextu, a taktiež sme získali bližšie informácie o škole ako celku, o spôsobe fungovania uvádzajúcich učiteľov.

Focus group sa uskutočnila v troch fázach. Úvodná fáza výskumu sa uskutočnila vo veľmi uvoľnenej a pozitívnej atmosfére. Trvala približne 25 minút. Následne sme participantom predstavili témy, o ktorých sa malo diskutovať: 1 Uvádzajúci učiteľ 2 Šok z reality. 3 Identita učiteľa 4 Reciprocita. Vzhľadom na to, že jednotlivé tematické celky boli obsahovo veľmi všeobecne vymedzené, venovali sme čas ich špecifikácii. V prvom okruhu nám išlo o postavenie resp. rolu uvádzajúceho učiteľa – postrehy začínajúcich učiteľov (má/mal by mať špeciálne postavenie, jeho odbornosť a s tým súvisiaci rešpekt), požiadavky, resp. očakávania vzhľadom na neho, pozitívny vs negatívny vzor, formálny vs neformálny uvádzajúci učiteľ, je/nie je expert, jeho úlohy a reálne skúsenosti – legislatívne vymedzenie vs vaše vymedzenie, jeho prínos a pod. V druhom okruhu nás zaujímal pohľad začínajúcich učiteľov na dôvod, respektíve prítomnosť alebo absenciu tzv. šoku z reality, či profesijného nárazu. Tretí okruh zahŕňal otázky identity učiteľa a reflexiu začínajúcich učiteľov, či sa stotožňujú s rolou, poslaním a identitou učiteľa a v akom období sa u nich vytvorila, čím to bolo ovplyvnené, ako a kto v tom pomohol. Tretí okruh sa týkal prínosu začínajúcich učiteľov uvádzajúcim učiteľom, ich self – efficacy a recipročnému vzťahu medzi začínajúcim a uvádzajúcim učiteľom. Názov tém sme napísali na plagáty. Niektorí participant si ich napísali spolu s rozšírenými informáciami na hárok papiera, pre vlastnú potrebu. Na lepiaci

poznámkový blok (Post-it) zapisovali tie fenomény, ktoré im asociovali s témami a nalepovali ich na plagát. Spočiatku si nedôverovali, mali tendenciu kontrolovať „správnosť porozumenia“ s kolegyňami a s výskumníkom – moderátorom. Neskôr sa však uvoľnili a celkovo bohato rozšírili svojimi konceptmi jednotlivé témy. Poznámkové bloky, ktoré participanti nalepili na plagát, sme dodatočne utriedili a kategorizovali v zmysle konceptov počas 30 minútovej prestávky.

V poslednej fáze sme prostredníctvom diskurzu postupne „interpretovali“ každý fenomén nalepený na plagátoch, tak aby sme obsiahli všetky jej témy. Aktivita participantov sa však, žiaľ, v tejto fáze utlmila a ich ochota reagovať bola znížená pravdepodobne i pokročilou hodinou. Viackrát sa stalo, že participant odpovedal na otázku výskumníka – moderátora len veľmi stručne, taktiež odozva, či reakcia na výpovede zúčastnených bola slabšia občas i absentujúca. Miestami výskumník nadobudol dojem, že istá časť informácií ostala zamlčaná, len naznačená gestami, či mimikou, čo podľa nás spôsobila už spomínaná skutočnosť, že participanti sa poznali a mali preto zrejme obavu, aby sa ich kritický komentár na uvádzajúceho učiteľa nedostal mimo okruhu diskutujúcich. Celkový čas trvania vzhľadom na vyjasňovanie konceptov v úvode druhej fáze trval 2 a pol hodiny

5. ELABORÁCIA VÝSKUMNÝCH DÁT

Základ dátových údajov tvorili výpovede začínajúcich učiteľov získané prostredníctvom focus group prostredníctvom programu Atlas.ti. Z audio nahrávky sme ich po návrate z terénu previedli transkripciou do textovej podoby. Po dôkladnom preštudovaní si výskumného materiálu, sme metódou otvoreného kódovania pracovali s textom. Opakovaným čítaním sme sa zamerali na lokalizáciu javu/javov v texte výpovedí, pričom sme postupovali po vetách, alebo krátkych častiach. Analýza z našej strany spočívala na redukcii, kategorizácii a komparácii s cieľom získať čo možno najkomplexnejší obraz nášho skúmania. Dátové údaje z každého skúmaného objektu sme spracovávali najprv jednotlivo v osobitých dátových súboroch za každého participanta zvlášť. Tieto boli podkladom pre ďalšie súhrnné spracovanie v textovom procesore Atlas.ti.

Otvoreným kódovaním sme získali niekoľko pojmov. Potom sme zoskupovali významovo podobné pojmy do skupín. Výsledkom tejto úrovne boli nasledujúce predbežné kategórie:

- | | |
|---|------------------------------------|
| • adaptačné vzdelávanie | • vzťahy v školskej komunite |
| • formálny a neformálny
uvádzajúci učiteľ | • identita začínajúceho
učiteľa |
| • profesijný náraz | • self efficacy |
| • prítomnosť vzorov, ideálov | • etablovanie |
| • obmedzenia, prekážky | • postoj riaditeľa |
| • kompetencie a práva
začínajúceho učiteľa | • podpora v kolektíve |
| • šok z reality | • legislatívne nariadeni |

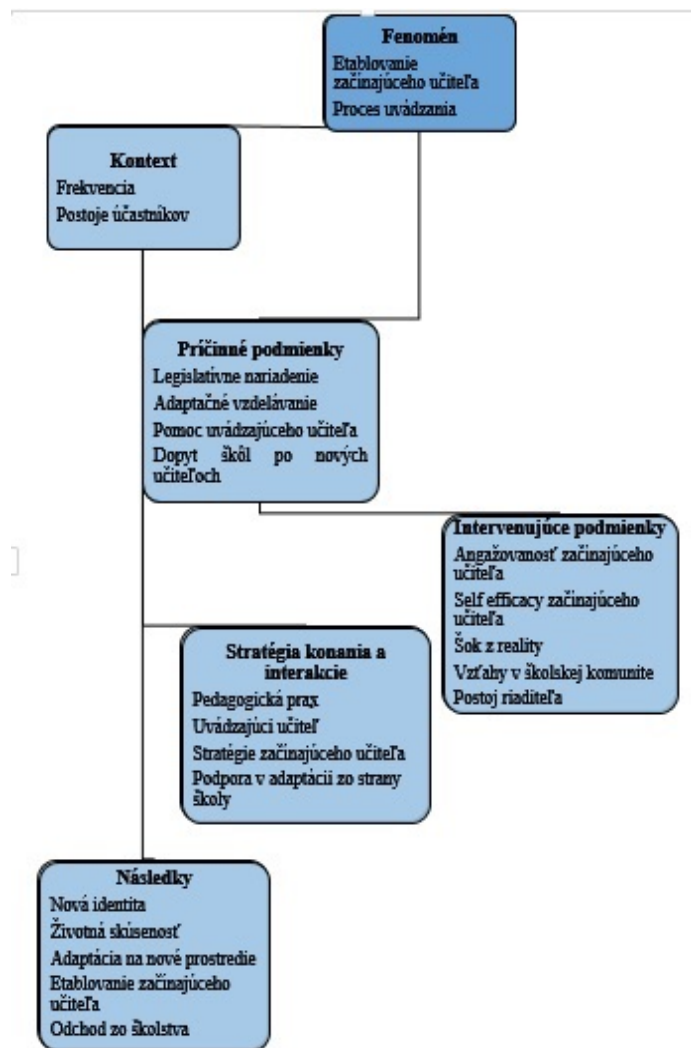
Predbežných kategórií však bolo veľa a viaceré sa obsahovo prekrývali. Preto sme porovnávaním určili kategórie, ktoré sa najčastejšie opakovali, alebo sa javili v celkovom kontexte ako najvýznamnejšie a prešli do úrovne subkategórií. Nasledujúca tabuľka ukazuje, ktoré kódy prislúchajú k jednotlivým subkategóriám.

SUBKATEGÓRIE	KÓDY
Etablovanie	flexibilita, viera vo vlastný potenciál, ústretovosť kolektívu, kolektívna pamäť, vnútorná motivácia, vonkajšia motivácia – prítomnosť vzorov
Adaptačné vzdelávanie	byrokracia, písanie príprav, formálny uvádzajúci učiteľ, neformálny uvádzajúci učiteľ, neinformovanosť,
Legislatívne nariadenia	zhoda s politicko-spoločenským diskurzom, obmedzenia a prekážky, nereálne požiadavky, absentujúci input začínajúcich učiteľov
Identita učiteľa	orientácia na deti, vnútorná motivácia, seba percepčia, self efficacy, záujem o inováciu, seba vzdelávanie, angažovanosť, vlastná iniciatíva
Postoj riaditeľa	absentujúca spätná väzba, náhodná interakcia, nekompetentnosť, neférové uprednostňovanie, ľudskosť, absencia komunikácie,
Šok z reality	finančné ohodnotenie, zodpovednosť za životy detí, počet detí v triede, konfliktní rodičia, vyhorenie kolegyň

Tab. č. 1 Subkategórie a kódy

Pri axiálnom kódovaní sme hľadali vzťahy príčinnosti a vzájomnej závislosti jednotlivých kategórií. V tomto procese bolo použité grafické vyjadrenie vzťahov medzi jednotlivými kategóriami.

Obrázok 2 Grafické znázornenie výsledkov axiálneho kódovania



Po dokončení axiálneho kódovania sme uskutočnili poslednú fázu procesu kvalitatívnej analýzy – selektívne kódovanie. Ako centrálnu kategóriu tohto výskumu sme identifikovali „proces etablovania“.

Proces etablovania

Príčinné podmienky	Jav	Kontext	Intervenujúce podmienky	Stratégie jednaní a interakcie	Následky
legislatívne nariadenia postoj učiteľa hľadanie profesijnej identity	proces etablovania	ponuka škôl potreba zamestania vizia profesijné uplatnenie očakávaní začínajúcich učiteľov	šok z reality ekonomická situácia náročnosť povolania angažovanosť začínajúceho učiteľa stret identít	Celková atmosféra adaptačné vzdelávanie spolupráca emocionálna podpora a poskytnutie informácií dôvera	výsledky adaptačného vzdelávania etablovanie začínajúceho učiteľa profesijná identita

Z obsahu tabuľky nám vyplýva, že v rámci selektívneho kódovania boli identifikované dva hlavné okruhy stratégií. Prvý z nich zahŕňa cieľné konanie, ktoré má posilniť novú identitu (rolu) začínajúceho učiteľa. Medzi tieto činnosti patrí kontakt s učiteľským zborom, začlenenie začínajúceho učiteľa do kolektívu a zapájanie do všetkých akcií školy, prejavovanie dôvery v jeho spôsobilosti. Druhý okruh stratégií zahŕňa konanie uvádzajúceho učiteľa a kolektívu smerujúce k úspešnej adaptácii začínajúceho učiteľa na nové prostredie. Podrobné informácie o týchto stratégiách boli uvedené v teoretických východiskách.

Náročnosť požiadaviek na učiteľa materskej školy a konfrontácia týkajúca sa identity bývalého študenta učiteľstva a identity začínajúceho učiteľa, budúceho možného experta sú hlavnými intervenujúcimi podmienkami. Je na konkrétnom jedincovi, pre ktorú identitu sa rozhodne.

6. INTERPRETÁCIA A VÝSLEDKY VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Na základe výsledkov výskumu (focus group) konštatujeme, že postavenie uvádzajúceho učiteľa determinuje v prvom rade postoj riaditeľa, hoci by sa mohlo zdať, že dôležitejšie je jeho vymedzenie dané zákonom. Z opísaných problémov v súvislosti s rámcovým ohraničením postavenia uvádzajúceho učiteľa zákonom v praxi však vyplýva, že legislatíva je druhoradá ako determinant postavenia mentora v materských školách.

V súvislosti s často spomínaným „šokom z reality“, ktorý prežívajú začínajúci učitelia, naše výsledky potvrdzujú jej bádateľskú interpretáciu, a to, že dôvodom môže byť neidentifikácia jedince s profesijnou identitou učiteľa. Takisto poukazujú na to, že pri výbere uvádzajúceho učiteľa je dôležitejším kritériom ľudská stránka, emocionálna podpora viac, než odovzdávanie osvedčených vzorcov správania, metód výučby. Tieto zistené skutočnosti sa tiež zhodujú s výsledkami českej štúdie Švaříčka o zlomových udalostiach pri vytváraní profesijnej identity učiteľa.

Samotný proces etablácie začínajúcich učiteľov a problémy s tým spojené nie sú v konečnom dôsledku ovplyvnené osobným vzťahom a emocionálnou podporou mentorov, či postojom riaditeľiek materských škôl a legislatívou, ale osobnou angažovanosťou začínajúceho učiteľa a jeho pripravenosťou prijať novú identitu, rolu.

7. DISKUSIA

Zdalo by sa, že jediným určujúcim komponentom role uvádzajúceho učiteľa je pomoc začínajúcim učiteľom. Pôvodná idea tohto vzťahu medzi mentorom a nováčikom bola a v

legislatíve stále figuruje ako výhodná predovšetkým pre začínajúceho učiteľa. Ukazuje sa však, že správne motivovaný a angažovaný začínajúci učiteľ si „vystačí“ aj bez pomoci uvádzajúceho učiteľa, ak je k tomu donútený. V tejto súvislosti je zaujímavá hypotéza, ktorú vo svojej štúdií nastolil Gibss et al.. V nej spochybnil, že nováčikovia sú jedinými benefitujúcimi v procese mentoringu a na základe dotazníkového šetrenia vzorky 225 mentorov s 149 odpoveďami sa mu táto hypotéza potvrdila. Až 97% respondentov v nej súhlasilo s vyjadrením, že študenti (interns) nie sú jedinými, ktorým plynú výhody v procese uvádzania. Uvádzajúci učitelia v reporte prezentovali, že prítomnosť nováčikov mala pozitívny impakt na obe zúčastnené strany. Z toho dôvodu, autori vyvodili uzáver, že nováčikovia sú popri inom zároveň i partnermi v tomto profesionálnom vývine. Vo všeobecnosti obom stranám v procese mentoringu teda plynú výhody. Hobson a kol. analyzovali ako hlavné výhody mentoringu: účinná podpora profesionálneho rozvoja, zníženie pocitov izolácie, zvýšenie sebavedomia a sebaúcty, lepšia sebareflexia a schopnosť riešiť problémy.

Štúdia ďalšej americkej autorky (Arnold) potvrdila Gibbsove zistenia a pokúsila sa preniknúť hlbšie do hľadania odpovedí na otázky, ktoré aspekty tohto partnerstva sú najviac výhodné pre uvádzajúcich učiteľov. Arnoldová ako kooperujúci učiteľ si viedla denník niekoľko rokov a svoj osobný príbeh využila ako hlavnú metódu pre svoj výskum. Administrovala tiež dotazníky pre ďalších 5 uvádzajúcich učiteľov a vytvorila videozáznam tejto skupinky o zmenách, ktoré nastali v ich v edukačnej praxi. Výsledky potom prezentovala v štruktúre ako skúsenosť mentoringu ovplyvňuje uvádzajúceho učiteľa a jeho žiakov. Bez ohľadu na ich dlhoročnú prax, mentori refinovali inštruktážne techniky s novými nápadmi pre edukačné aktivity, pripravovali sa intenzívnejšie a ich príprava na výchovno-vzdelávací proces bola zmysluplnejšie plánovaná, cieľavedomá a premyslená a stali sa viac organizovanými. S dôvodu tohto ich pôsobenia, mentori sa stali vnímavejšími na pedagogický kontext a filozofie edukácie, vedomí si svojho vlastného progresu, napredovania, a tým pádom i sebavedomejší. Wilson konštatuje väčšiu otvorenosť, miznúcu tendenciu izolovania a ťahovania sa, postupné odbúravanie stresu a nervozity. Mentori postupom času ochotne prezentovali svoje nápady a reflexie a znova nachádzali zmysel učiteľstva. Vo vzťahovej oblasti k ich žiakom, nachádzali viac času na pozorovanie a individuálny prístup, nadviazanie vzťahov s vlastnou triedou, ochotnejšie sa púšťali do nových inovačných prístupov vo vyučovaní.

Koskela a Ganser uskutočnili pozorovanie 302 učiteľov spolupracujúcich s praxujúcou inštitúciou v univerzite vo Wisconsine. Jednou z otvorených otázok v dotazníku bola „ako uvádzajúci učiteľ očakávam, že...“ Získali dve hlavné kategórie: 1. dávať a prijímať; 2. rásť (profesionálne). Zaujímavé bolo zistenie, že v prvej možnosti učitelia viac očakávali zisk nových nápadov a informácií od svojich zácvičných nováčikov (45%) než odovzdanie svojich nápadov a informácií (33%). Okrem toho, rast, ktorý uvádzajúci učitelia očakávali, bol myslený ako profesionálny rast v prostredí triedy, vo výchovno-vzdelávacom procese, a nie rast v ich osobnej kariére. Zdokumentované boli i niektoré ďalšie benefity, výhody, ktoré uvádzajúci učiteľ – mentor získava prostredníctvom vedenia adaptačného procesu. Tým, že mentori sú nútení celý proces príčin dôvodov zámerov a fungovaní vysvetľovať začínajúcemu učiteľovi, v konečnom dôsledku profitujú z tejto konštantnej reflexie, rozboru svojho vyučovacieho procesu. Nemenej podstatným je i „vedľajší účinok“ mentoringu spočívajúci v pozdvihnutí statusu uvádzajúceho učiteľa v očiach jeho kolegov a následnej redukcií jeho profesionálnej izolácie. Wilson v závere svojej štúdie vyslovuje presvedčenie, že mentoring je príležitosťou pre profesionálny rast a je dobré využiť takú skúsenosť na to, aby sme sa stali ešte lepšími učiteľmi, eventuálne expertmi. Zistenia nášho výskumu a tiež vyššie spomínaných štúdií nám teda otvárajú novú vcelku zaujímavú dimenziu diskurzu, v ktorej sa zdá byť uvádzajúci učiteľ tým viac benefitujúcim v celom procese uvádzania.

Použitá literatura

1. ARNOLD, K. D. 2002. Getting to the Top – What Role Do Elite Colleges Play? *About Campus*, 7(5): 4-12.
2. BANDURA, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : W. H. Freeman and Company, 1997. 604 s. ISBN-13 978-0716726265.
3. BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
4. DUQUETTE, C. 1998. Perceptions of mentor teachers in school-based programs. In *Journal of Education for Teaching*, 24, 177.
5. GAVORA, P. 2007: *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, druhé vydanie. ISBN 80-88904-46-3.
6. GAVORA, P. 2008. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy) In *Premeny školy a učiteľskej profesie*. Bratislava: Občianske združenie Výchova – veda – vzdelávanie – Výskum, 2008. ISBN 978-80-969504-1-6, s. 17-26.
7. GIBBS, G., et al. 1994. *Developing Students' Transferable Skills*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
8. HENDL, J. 2008. *Kvalitatívny výskum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
9. HOBSON et al, 2009. Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't In *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
10. KOSKELA, R., GANSER, T. 1998. The cooperating teacher role and career development. *Education*, 1998, 119 (1), 106-114,125.
11. LU, Hsiu-Lien, 2005. *Mentor Teachers, Program Supervisors, and Peer Coaching in the Student teaching experience: a phenomenological study of the experiences of mentor teachers, program supervisors and interns*. Dissertation theses, 2005.
12. MAJEROVÁ, T. 2011. Profesijný štart začínajúcich učiteľov. In *Komenský*. ISSN 0323-0449, 2011a, roč. 135, č. 4., s. 9-13.
13. MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitatívny prístup a metody v psychologickém výskumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
14. OSÚCH, A. 1994. K problematike uvádzanie začínajúcich učiteľov na 1. stupni ZŠ do praxe. In *Učiteľ a jeho príprava pre školy budúcnosti*. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994. ISBN 80-88738-78-4. 261 s.
15. PÍŠOVÁ, M. 1999. *Novice Teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1999. 116 s. ISBN 80-7194-205-7.
16. PLICHTOVÁ, J. (2000). Renesancia záujmu o jazyk: diskurzívna psychológia a analýza diskurzu. *Československá psychológia*, XLIV, 4, s. 289-308.
17. ŠIMONÍK, O. 2005. Začínajúci učiteľ. IN *Príprava budúcich učiteľů: soubor studií k problematice přípravy budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005. 95 s. ISBN 80-86633-32-2.
18. SMITH, T., INGERSOLL, R. M. 2004. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? In *American Educational Research Journal* [online]. 2004, vol. 41, no. 3.
19. STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výskumu*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN: 80-85834-60-X.
20. ŠVARÍČEK, R. 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. In *Pedagogika.sk* [online], roč. 2, č. 4, s. 247 – 274.
21. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol., 2007. *Kvalitatívny výskum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
22. VEENMAN, S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. In *Review of Educational Research*, 1984, vol. 54, no. 2p. 143-178.

23. WILSON T.D. et al. 1995. Effects of introspecting about reasons: inferring attitudes from accessible thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology* 69:16–28.

Kontaktné údaje:

Mgr. Eva Csandová, PhD.

Ústav pedagogických vied a štúdií

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovakia

Tel: +421 915 730 925

email: eva.csandova@gmail.com

GENDER DIFFERENCES IN MOTIVATIONS FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER

Robert Tomšik

Abstract

The paper deals with motivations for choosing teaching as a career. The goal was to identify gender differences in selected types of motivations of the teaching profession. In order to detect the type of motivation, the SMVUP scale was used. Research sample consisted of 300 teacher trainees of academic subjects. Out of the eight observed categories, two categories (categories "Family and benefits" and "Work with children and adolescents") showed significant gender differences in motivations of choosing teaching as a career. According to the results of the research, the women tended to the category Family and benefits and men tended to the category Work with children and adolescents.

Key words: *motivation, choice of occupation, gender differences, SMVUP, teaching profession.*

1 MOTIVATIONS FOR CHOOSING TEACHING AS A CAREER

People have different reasons that lead them to choosing teaching as a career. Some teacher trainees choose this career to improve the society they live in, others have strong desire work with children, and others in order to have flexible working hours (Richardson, Watt, 2006). It is of particular importance to understand and establish the type of motivation for choosing teaching as a career, because the type of motivation is likely to affect professional engagement and teaching style (Watt, Richardson, Devos, 2013).

1.1 Types of motivation

The most commonly identified motivational types of teaching in teacher training literature are: intrinsic, extrinsic and altruistic motives (Brookhart, Freeman, 1992), which is in concord with the expected "values" - categories that are further divided into specific components. The constructs in model "The scale of motivations for choosing teaching as a career"(hereinafter referred to as SMVUP) (Fig. 1) are formed as an internal value, personal and social value of the individual. The last two constructs contain components of the first order: job security, time for family and work, which includes personal use value; shaping the future of children / adolescents, increasing social justice, and being socially beneficial. Work with children and adolescents contains the feature of higher order because it is socially beneficial (Book, Freeman, 1986; Brown, 1992; Fox, 1961; Joseph, Green, 1986; Serowe, Eaker, Ciechalski, 1992). Furthermore, even different quality of life(for example to have time for family or job security),which can be considered as a factor of personal use values, has an impact on motivation of choosing teaching as profession (Jantzen, 1981; Richardson, Watt, 2006;Tudhope, 1944).

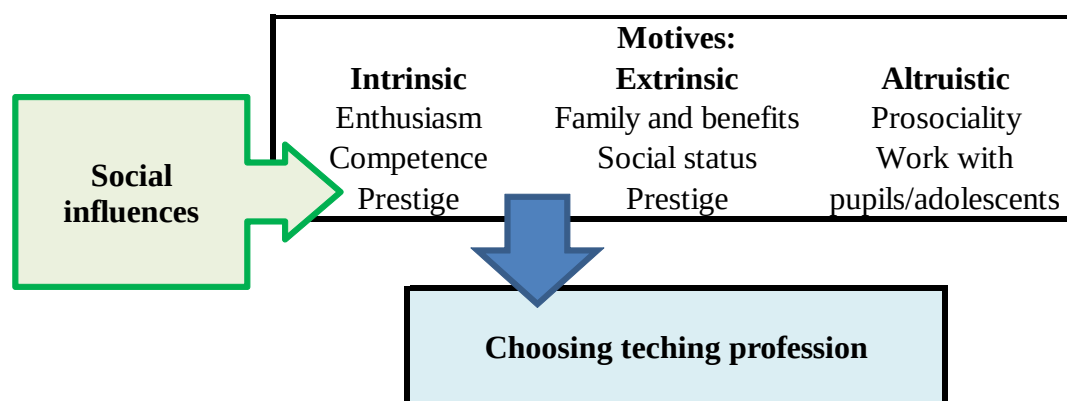


Figure 1: *SMVUP model*.

The above-mentioned subjective goals related with the choice of a teaching profession ensure that people choose this profession not because of the nature of the profession itself. Individuals choose the profession of a teacher because of the reasons related to the quality of life, such as allowing more time with family, secure income or travel (Bastick, 1999; Robertson et al, 1983; Yong, 1995). The reason why individuals do not choose the teaching profession or leave the profession of a teacher is that this kind of profession does not give them the opportunity to fulfill their personal goals (Fresko, Kfir, Nasser, 1997; Liu et al., 2000; Kyriacou, Coulthard, 2000). It means that individuals who do not choose the teaching career because of the nature of the profession, but because of their subjective interests are rarely satisfied with the chosen profession, which can be reflected in the teaching style (Sparkes, 1988; Woods, 1981; Watt, Richardson, Devos, 2013). Despite the fact that factors social status and prestige of teachers are less frequent and have decreased in last five to ten years, they are still classified as extrinsic motives (Musil, 1999).

The most frequently cited as well as the most important perceived intrinsic motives are: competition (Schutz, Crowder, White, 2001) and motive of enthusiasm (Kasáčová, 1996; Porubská, 1994). These two motives are perceived as „key to success" in teaching profession. These motives are the most frequently cited by respondents who have already experienced teaching profession, who are still teaching or those who finished high school of education. These types of individuals remain in the teaching profession, as well as individuals who have the desire to become a teacher from an early age from and choose this profession because of predilection for the nature of profession (Watt, Richardson, 2007). Positive experience with teaching and learning, particularly in relation with the former teacher also affects motivations for choosing teaching as a career (Book, Freeman, 1986; Fielstra, 1955; Lortie, 1975; Richards, 1960; Robertson, Keith, Page, 1983; Wright, 1977).

The importance of a number of factors that are missing in literature on education and from which the scale was made, was confirmed in empirical validation of SMVUP model. Furthermore, the value and importance of other „new" factors, which are not present in the Czech, or Slovak theory and research was confirmed.

1.2 Gender differences

There is a lack of empirical verification on whether women and men decide to teach with the same or different reasons. Studies have shown that the teaching profession is increasingly feminized; moreover, there are factors such as low income (Blount, 1999; Johnson, 2008), low social status (Cushman, 2005) and public suspicion of men who want to work children (Cushman, 2005; Johnson, 2008; Carrington, 2002); especially at pre-primary or primary stage of education. On the other hand, such problem is rare at secondary stage of education,

where men are the most typical teachers of subjects such as mathematics, physics or technology (Birrell, Rapson, 2006; Watt, Richardson, 2012). The question that arises here is, if we do not take stereotypes (eg. male students opt for more technical subjects, female opt for humanities) into consideration, then what motivates more women or men in choosing the teaching profession?

Comprehensive research, which corresponds with the goal of the present research, was conducted by H. M. G. Watt and P. W. Richardson (2012) from Monash University, Australia. The goal of the study was to detect gender differences in motivations for choosing teaching as a career among students (N = 803). With the use of MANOVA statistical analysis, the authors found that women showed stronger motivation than men in their desire to work with children / adolescents ($F = 18.93$; $\eta^2 = 0.023$). Category *Benefits for individuals and their families* that teaching profession is offering ($F = 5.27$; $\eta^2 = 0.007$) was also significantly higher elected by females respondents as well as intrinsic motivation, and dedication/passion to the teaching profession ($F = 7.15$; $\eta^2 = 0.009$). At the same time, female respondents showed more experience of teaching than male respondents ($F = 4.83$; $\eta^2 = 0.006$). In contrast, men showed a negative statistically significantly higher score on a scale *Fallback career motivation* - decision to become a teacher ($F = 6.73$; $\eta^2 = 0.008$). These results mean that female respondents chose teaching career because they were sure in their decision. On the other hand, male respondents answered that teaching profession was not always the first choice, teaching was often perceived an alternative solution.

2 RESEARCH

The present study addresses one fundamental question: are there gender differences in the motivations for choosing teaching as a career among university students? It is relatively difficult to predict the specific gender differences, although certain empirical evidence already exists (eg. Watt, Richardson, 2012 - Australia; Akar, 2012 - Turkey). The reason is in Slovak own specifications of Education, such as social status and income. The present research examines the following motivational types / categories: *competence, enthusiasm, family and benefits, income, social status, prestige, and prosociality and work with pupils and adolescents*. Above-mentioned motivational types have following meanings:

- Enthusiasm or passion: level of commitment to become a teacher; if the respondent chooses the profession as an alternative for studying or if it was his/her first choice. The inner passion to the nature of the profession.
- Competence or skills: the respondent's level of preparedness for the teaching profession, so "competence" within the scale means that teaching experience is on higher level than theoretical knowledge.
- Social status: Social status of a teacher, respondents' view of how the teaching profession is valued by the society.
- Prestige: respondents' view on how a teacher is respected by society as a person.
- Family and benefits: positive and negative aspects of teaching profession from the point of view of the respondent. Focusing on benefits of teaching profession (holidays, short working hours, etc.)
- Income: Priority of income. Information about level of satisfaction with the financial income.
- Prosociality: Respondents' aim to work on the position of a teacher is to help others and society in general.
- Work with pupils/adolescents: level of interest/desire to work with youth or adolescents. Respondents' aim to choose a teaching career is to work with children and adolescents.

2.1 Research sample

The research sample consisted of Slovak university students from following universities: Constantine the Philosopher University in Nitra, Matej Bel University in Banská Bystrica, Comenius University in Bratislava and University of Trnava. The research sample consisted exclusively of students of educational departments, teacher trainees of academic subjects. The number of respondents in the survey sample was 300, out of which 262 were female and 38 male respondents.

2.2 Methods

In order to detect the motives for choosing the teacher profession, The scale of motivations for choosing teaching as a career (SMVUP). The author of SMVUP is the author of the present paper (Robert Tomšík). SMVUP consists of eight subscales. Each of the subscales is made up of three to six items. Scores may range from 3 points as a minimum score to 15 points as a maximum score achievable. Higher score represents higher level of motivation factor. SMVUP contains of 37 items, on which the respondents answered using a five-point Likert-type scale (1-5). Subscales are formed on the basis of previous empirical findings that indicate the existence of eight types of motivation for choosing the profession: competence, commitment, family and benefits, income, social status, prestige, prosociality and work with children and adolescents. Cronbach Alpha of the scale is 0.897, while the Alpha of individual subscales ranges from 0.686 to 0.939. Split-half reliability of scale is 0.688 and reliability of individual subscales ranges from 0.627 to 0.922.

2.3 Statistical analysis

The research results were processed in the statistical program SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences). For the purposes of the description of the samples, descriptive statistics was used. As for data processing the following methods were used:

1. **Student's t-test** for two independent samples, which is used in order to compare two populations on the level of quantitative variable where the average level is identified – M.
2. **Cohen's d** is an effect size used to indicate the standardized difference between two means. It can be used, for example, to accompany reporting of t-test and ANOVA results.

3 RESULTS

Observing average scores in the individual categories studied (Table 1), it can be seen that women showed higher levels of motivation in categories *Enthusiasm*, *Prestige* and *Family and benefits*. Men had a higher average score in the categories: *Competence*, *Social status*, *Income*, *Prosociality* and *Work with pupils and adolescents*. The motivational type to which most female and male respondents tended was *Prestige*, lowest scores for both groups were measured on the subscale *Social status* and it was followed by subscale *Income*. Averages in some categories are very similar, such as *Competence*, *Prestige* and *Prosocial motives*, while only two of the observed categories are statistically significantly different (Table 2).

Table 1: *Descriptive statistics.*

Factor	Gender	N	M	SD	SEM
A_tot	m	38	9.508	3.515	0.578
	f	262	10.718	3.605	0.223

B_tot	m	38	11.968	2.342	0.380
	f	262	11.659	2.675	0.165
C_tot	m	38	7.026	2.307	0.374
	f	262	6.338	2.668	0.165
D_tot	m	38	12.505	1.612	0.261
	f	262	12.873	1.620	0.100
E_tot	m	38	8.342	2.014	0.327
	f	262	9.120	2.269	0.140
F_tot	m	38	7.289	2.670	0.433
	f	262	6.889	2.916	0.180
G_tot	m	38	10.895	2.024	0.328
	f	262	10.853	2.260	0.140
H_tot	m	38	11.316	2.440	0.396
	f	262	9.615	3.643	0.225

N-number; **M**- average; **SD**- standard deviation; **SEM**- standard error of mean; **Factor A**-enthusiasm; **Factor B**- Competence; **Factor C**- Social status; **Factor D**- Prestige; **Factor E**- Family and benefits; **Factor F**- Income; **Factor G**- Prosociality; **Factor H**-Working with pupils or adolescents.

By statistical analysis using the Student's t-test, we found a statistically significant gender difference in the subscale E ($p = 0.046$), and subscale H ($p = 0.006$). Differences are significant at the level 0.05. In the first category, *Family and benefits*, female respondents have significantly higher score, while in the category *Work with pupils and adolescents*, significantly higher score was achieved by male respondents (Table 2).

Table 2: Gender differences in motivational types among university students.

Factor	Gender	N	M	SD	SEM	df	t	p
A_tot	m	37	9.51	3.515	0.631	298	1.917	0.056
	f	262	10.72	3.605	0.619			
B_tot	m	38	11.97	2.342	0.458	298	0.677	0.499
	f	262	11.66	2.675	0.414			
C_tot	m	38	7.03	2.307	0.456	298	1.511	0.132
	f	262	6.34	2.668	0.409			
D_tot	m	38	12.51	1.612	0.281	298	1.307	0.192
	f	262	12.87	1.620	0.280			
E_tot	m	38	8.34	2.014	0.389	298	2.002	0.046
	f	262	9.12	2.269	0.355			
F_tot	m	38	7.29	2.670	0.501	298	0.799	0.425
	f	262	6.89	2.916	0.469			
G_tot	m	38	10.89	2.024	0.387	298	0.109	0.914
	f	262	10.85	2.260	0.357			
H_tot	m	38	11.32	2.440	0.610	298	2.787	0.006
	f	262	9.61	3.643	0.455			

N-number; **M**- average; **SD**- standard deviation; **SEM**- standard error of mean; **Factor A**-enthusiasm; **Factor B**- Competence; **Factor C**- Social status; **Factor D**- Prestige; **Factor E**- Family and benefits; **Factor F**- Income; **Factor G**- Prosociality; **Factor H**- Working with pupils and adolescents; **df**- degrees of freedom; **t**- t-test; **p**- Statistical significance.

4 CONCLUSION

The present study compares the motivations for choosing teaching as a career between genders. When identifying these differences, the focus was placed on eight categories which allowed distinguish specific differences in motivations of choosing between groups that were surveyed. According to the general stereotypical domain of men and women was a presumption that women will have higher score on the subscale work with children and adolescents, but this was not the case for the sample of respondents. Respondents has shown significantly different level of motivation on subscale *Family and benefits* (Cohen's $d = 0.363$; weak effect) and *Work with pupils and adolescents* (Cohen's $d = 0.551$; slight effect). Male responders showed higher level of motivation of desire to work with pupils and adolescents showed, and on the subscale Benefits and family, female responders showed higher motivational level. However, female and male teacher trainees reached similar scores in many of the same categories, including *competence*, *prosociality* and *prestige*; although women were more intrinsically motivated than male responders, but on the other hand intrinsic motivation in the other group was also high.

The motivation for choosing teaching as a profession is multidimensional and complex; so the question of how to make the teaching profession attractive for both genders arises here. Through the examination of different types of motivation, we can identify the best rated motivators. This identification allows us to strengthen motivators for targeted recruitment and students to teacher training, to improve less frequent motivators if they are problematic, and also to understand the different types of motivation for both genders. The improvements can attract more male students into the teaching profession.

The present research shows that problematic categories (lowest score measured on a scale SMVUP in both genders) are: *social status* - the social status of the teaching profession deters many students, thus the teaching profession is not prestigious today. The fact is reflected in the social status of the teacher, but it should be noted that the decline of teachers' social status in Slovakia is conditioned by many factors; *Benefits* offered by this profession, or characteristics of the teaching profession -students are often discouraged by the fact that teachers have to "work at home after work in school", falling rights and rising responsibilities. On the other hand, students are attracted by state employer and school holidays; *Income* - the issue of low income of teachers, students often choose more lucrative professions.

The significance of the gender differences may thus be interpreted in two ways. The first way is the limited number of male respondents in the sample. The most of the respondents in the sample were women; therefore the results of the research can be influenced by this fact. If we omit this fact, then gender differences within the factor *Working with pupils and adolescents* may be interpreted as a blending of male and female roles in nowadays society, i.e. that even men are interested in education and work with children. Differences within the factor *Family and benefits* (which was significantly preferred by women) can be interpreted via women stereotypes. Women are more focused on the planning the future, family and satisfaction of the family, what is reflected in the results from the subscale.

Sources

1. BIRRELL, B., RAPSON, V. 2006. Clearing the myths away: Higher education's place in meeting workforce demands. [online]. 2006, [cit. 2015-08-10]. Available at: <http://dusseldorp.org.au/wp-content/uploads/2006/09/Clearing-the-Myths-Away_-Higher-Education-s-Place-in-Meeting-Workforce-Demands.pdf>.
2. BASTICK, T. 2000. Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*. 2000, vol. 46, no. 3/4, p. 343-349.
3. BLOUNT, J. M. 1999. Manliness and the gendered construction of school administration in the USA. *International Journal of Leadership in Education*. 1999, no. 2, vol. 2, p. 55-68.
4. BOOK, C. L., FREEMAN, D. J. 1986. Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*. 1986, vol. 37, no. 2, p. 47-51.
5. BROOKHART, S. M., FREEMAN, D. J. 1992. Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*. 1992, no. 62, p. 37-60.
6. BROWN, M. M. 1992. Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*. 1992, vol. 18, no. 2, p. 185-195.
7. CARRINGTON, B. 2002. A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*. 2002, vol. 28, no. 3, p. 287-303.
8. CUSHMAN, P. 1999. Male teachers' attitudes towards primary school teaching. *Delta*. 1999, vol. 51, no. 2, p. 71-90.
9. FIELSTRA, C. 1955. An analysis of factors influencing the decision to become a teacher. *Journal of Educational Research*. 1955, no. 48, p. 659-667.
10. FOX, R. B. 1961. Factors influencing the career choice of prospective teachers. *Journal of Teacher Education*. 1961, vol. 7, no. 4, p. 427-432.
11. FRESKO, B., KFIR, D., NASSER, F. 1997. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*. 1997, vol. 13, no. 4, p. 429-438.
12. JANTZEN, J. M. 1981. Why college students choose to teach: a longitudinal study. *Journal of Teacher Education*. 1981, vol. 32, no. 2, p. 45-59.
13. JOHNSON, S. P. 2008. The status of male teachers in public education today. *Education Policy Brief*. 2008, vol. 6, no. 4, p. 1-12.
14. KASÁČOVÁ, B. 1996. Očakávaní a predstavy študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ a ich postoje k pedagogicko-psychologickej príprave. *Pedagogická revue*. 1996, vol. 48, no. 7-8, p. 311-317.
15. KYRIACOU, C., COULTHARD, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*. 2000, vol. 26, no. 2, p. 117-126.
16. LIU, E. et al. 2000. Barely breaking even: Incentives, rewards, and the high costs of choosing to teach. Harvard Graduate School of Education. [online]. 2000, [cit. 2015-08-10]. Available at: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic1240459.files/Barely%20Breaking%20Even%200700.pdf>
17. LORTIE, D. C. 1975. School-teacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
18. MUSIL, J.V. et al. 1999. *Zdroje a prostredky pedagogiky prof. ThDr. Františka kardinála Tomáška*. Olomouc: MCM, 1999. 68 p. ISBN 80-7266-031-4.
19. PORUBSKÁ, G. 1994. Profesionálna orientácia a výber uchádzačov na štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. In *Zborník príspevkov "Problémy vzdelávania učiteľov I. stupňa ZŠ"*. B. Bystrica : PF UMB, 1994, s. 59-63
20. RICHARDS, R. 1960. Prospective students' attitudes toward teaching. *Journal of*

Teacher Education.1960, vol. 11, p. 375-380.

21. RICHARDSON, P. W., WATT, H. M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*.2006, vol. 34, p. 27-56.
22. ROBERTSON, S., KEITH, T. PAGE, E. 1983. Now who aspires to teach? *Educational Researcher*. 1983, vol. 12, no. 6, p. 13-21.
23. SEROW, R. C., EAKER, D., CIECHALSKI, J. 1992. Calling service and legitimacy: professional orientation and career commitment among perspective teachers. *Journal of Research and Development*. 1992, vol. 25, no. 3, p. 136-141.
24. SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C., WHITE, V. E. 2001. The Development of a Goal to Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*.2001, vol. 93, no. 2, p. 299-309.
25. SPARKES, A. 1988. Strands of commitment within the process of teacher initiated innovation. *Educational Review*. 1988, vol. 40, p. 301-317.
26. TUDHOPE, W. B. 1944. Motives for choice of the teaching profession by training college students. *British Journal of Educational Psychology*. 1944, no. 14, p. 129-141.
27. WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*. 2007, vol. 75, no. 3, p. 167-202.
28. WATT, H. M. G. et al. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*. 2012, vol. 28, p. 791-805.
29. WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W. 2012. (How) Does Gender Matter in the Choice of a STEM Teaching Career and Later Teaching Behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*. 2012, vol. 5, no. 3, p. 187-206.
30. WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W., DEVOS, C. 2013. Initial teaching motivations, professional engagement, and subsequent teaching behaviours. *Teacher motivations in international context*. 2013, p. 27-31.
31. WRIGHT, B. D. 1977. Our reason for teaching. *Theory into Practice*. 1997, no. 16, p. 225-230.
32. YONG, B. C. S. 1995. Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*.1995, vol. 11, no. 3, p. 275-280.
33. <http://www.danielsoper.com/statcalc3/calc.aspx?id=48>

Contact

Mgr. Robert Tomšík
Constantine the Philosopher University
Dražovská cesta 2, 94901, Nitra
E-mail: robert.tomsik@ukf.sk
Tel. 0944533372

THE SELF-ESTEEM AS A KEY ASPECT OF THE SELF THE SELF AN OBJECT OF THE REFLECTION AND PERSONAL IDENTITY

Mariana Račková, Renáta Tkáčová

Abstract

Past and even present interest in the problem of the self-system and the self-esteem or personal regulation led to numerous constructions, expressing various aspects of the SELF. The self use to be characterized as a multi-factor hierarchical structure of the knowledge and ideas about the self from the point of view of the content, in which the self-esteem use to be perceived as a global self-worth. The authors of the paper analyze particular levels of the SELF with the emphasis on the self-esteem. They introduce some partial results of an experimental research on the self-esteem of Slovak university student depending on the basic demographical data and within the relation to their smoking/non-smoking habits.

Key words: *self-esteem, self, research*

1 INTRODUCTION

The awareness of my own SELF is present in every living and the behavior having the motivation, aim, or human will. The ability to perceive and understand the self forces the subject to be more responsible, controlled, active, goal seeking as well as sense your own competence or awareness of your own handicap. The self (Jatstvo) experience spans into your own past, presence and future. Resulting social human behavior use to be the intersection of the influence and the saturation of social needs within interpersonal relationships, and on the other hand, it's an image of unique characteristics and individual needs of its bearer.

The man works during his ontogenetic development for having his personal concept in a congruence with behavioral reactions and expectations of social environment. "Jatstvo" (the Self) becomes the important determining and regulating element of personality. The self-creation and the creation of my own subjectivity takes place in particular place and time. Mentioned process is not just rational, but even transcendent. It exceeds categorically understood personal being. Based on the rational knowledge and the possibility to freely make a decision, think, behave, man crosses the limits of physical and biological dependency, is able to change not only the world, but even himself. In principle, it's about the identification of personal presence demanding on the expression of approval in the relation to himself. Thus, human self-reflection forms within the close interaction of the facts that man already knows about himself and what he finds from the others – "social function". Tyrer and Casey (in Katsching, 1997, p. 55) understand a social function as "a level where the individual operates in his social context, while the character of his working moves from the self-preservation and the activities necessary for survival, till the social relationships within the society".

1.1 Social-psychological context of the Self

Jatstvo is a general idea of the self. It is the expression of a complex relation to himself and the result of understanding the basic characteristics and features of an individual personality. The self-esteem of jatstvo use to be considered dually. The duality of the SELF is manifested either in the modern SELF as a subject of the activity and the living (is connected with the

moment of the presence and the presence of the consciousness) or in the modern Self as a subject, object of self-knowing (“known”, the idea of the self, self-appearance, characteristics, status, self-worth). Social-psychological view of the problem of the SELF is rather focused on the research of *jatstvo* as an object. The result of the development and the personality growth is manifested by fully developed and structured Self.

We can find a wide spectrum of the terms related to the Self within psychological terminology: self-concept, self-system, self-image, self-worth, self-evaluation, self-presentation, self-esteem.

Self-concept is most often determined as a “mental representation of the Self, saved in a memory as a cognitive structure created in the process of the interaction of the individual with social environment” (Blatný, Osecká, Macek, 1993, p. 445). It’s the factor of psychic regulation of the behavior and the tool for orientation and stabilization of the activities at the same time. In the strict sense of the word, self-esteem is dynamic, unstable construct representing the system of the personalities at the level of knowing. Hartl and Hartlová (2000, p. 524) define the self-concept as an “idea of the self, how the individual sees himself”. The emphasis is moved to the elements of knowledge, in contrast to the self-esteem consisting of evaluative and descriptive dimensions. The aspects of the self-concept are cognitive, emotional and conative. Cognitive aspect is related to the content and the structure of the self-perception and how the self-knowledge is organized. Emotional aspect expresses emotional relation to the self (is shown in personal evaluation, self-esteem). Conative element is related to outer expression of the Self (as a man presents himself in the contact with the others or how is he influenced by his “Self experience” in current social behavior).

Self-image is, as well as a self-concept, a mental representation of perceived subjective characteristics and competences appearing in the early period and modify during the whole life, while they significantly influence the actual level of living and behavior of an individual. Dynamicity and multi-functionality are the basic characteristics of the self-image. It means that self-image is not homogenous structure, but consists of various number of fields significant for an individual. Argyle, in his book *Social Interaktion* (1976, p. 88), underlines the connection of self-image with the reality that “the man is still considered by the others and therefore learns to predict evaluative actions and prepare for them. Consequently, he perceives himself by these terms and got the self-image”.

Self-system represents the personification of the Self or what the person says if he talks about himself. It’s about comprehensive identification of all the aspects of thinking, prediction, analysis of the self. Controversial tendencies appear in the form of inadequate underestimation or overestimation of the self in the self-system. Argyle (1976, p. 54) identified the following sources of the structure “Self”, “me” from the point of view of social interactions: a) the reaction of the others, b) comparison with the others, c) activity of (social) roles, d) identification with the models.

Self-worth is the product, the result of social comparison (Festinger, 1954), it is the subject to the changes, depends on situational factors and has its non-recurring, interpersonal and interpretational context. The personalities with a high self-worth have more complicated structure of the Self significance, don’t behave anxious or depressive, are not willing to move extremely too often in emotional reactions to the evaluative feedback of the environment. People with a low self-worth tend to a lowered limits of a self-assurance, demand continuous acceptance of their worth.

Self-efficiency as the knowledge of self-effectiveness is an important factor of auto-regulative structure of the man. It is the expression of universal confidence in the ability of an individual to balance his hard life conditions and challenges. Representative experience (as a result of observation of others) is important in creating the self-efficiency. Regarding the self-efficiency, we distinguish two types of expectations: a) expectation of the efficiency focused

on behavior efficiency rate leading to a particular goal, b) expectation of the results related to the expectation whether the behavior leads to expected goals. High rate of self-efficiency minimizes negative emotional states. The change of its level can essentially influence the living and behavior of an individual.

Self-esteem as a basic part of self-worth is determined by wide spectrum of influences. It's a psychological construct of perception of the self, how the man globally considers his self-worth. Nákonečný (1998) considers self-esteem to be the key aspect of the Self (jástvo), expressing an ego-relational motivation. According to Smékal (2004, p. 108), the self-esteem is considered to be a specific sense of the Self, in terms of self-esteem (pride) or degradation. Stated sense depends on how the man is conscious of his position in the world and how he perceives his influence on the others.

Self-esteem is created as a result of interpersonal and social comparison and as a result of self-appraisal based on the watching of your own activity. Social comparison emphasizes that self-esteem is partially a consequence of individual comparison of the self with the others and the creation of positive or negative self-approach.

Originally, self-esteem was understood as the relation between personal success and well accomplished external requirements. Currently, Rosenberg's (1965) definition of self-esteem – as stable sense of the self-worth – is used more often.

The way, how to understand the self-worth the best, is a possibility to deal with the sources that supply it. Greenwald (2000, In: Gajdošová, 2003, p. 217) states four sources of the origin and the creation of subjective value consciousness.

- a) Achievement – stresses competency as the first source of the self-esteem
- b) Approval by the others – feedback of the community
- c) Lack of faults in executed activity, self-activity
- d) Lack of defects

Ellison (2001) states the similar characteristics of the self-worth and the self-esteem. It's about an image characteristics (habit, outlook treatment in comparison to others), achievement (what an individual is able to do and perform in the confrontation) and the state (social level of how high an individual climbed the social scale of social evaluation of the successfulness).

Tafarodi and Swann (1998) identified two dimensions of global self-esteem of self-competence and self-liking. They presume that they express two mutually dependent but different self-attitudinal dimensions that create a self-esteem. Self-consciousness of the self as a competent person identifies generalized experience of self-efficiency and power, self-liking, generalized experience of the self-worth of the self as a social object. Self-competence is an evaluative experience, practice of the overall competence, internally positive self-awareness, as effective and capable. It comes from the consciousness of the decision making and wanting and is relatively independent of the surrounding. Self-liking is the value of the personality, inner side of the man, self-assessment as a social entity with the reflection of own internalized standards of the good and the evil.

High personal competences are accepted and widely appreciated in the Western culture. They make the status of the man. Highly-competent people look forward a greater respect and appreciation of the others. The sense of a personal dignity, awareness of respectability increase their self-esteem. Expressing the appreciation by the others is a partial source of self-liking, the experience of the self-worth. It's generally presumed that it's normal that people having really high competences possess high self-judgment as well and have social reasons to like themselves. Dimensions of competence and self-worth act as an independent variables, thus, can be consistent, but even contrary. According to some authors (Schimmel, 2001, In: Gajdošová, 2003), self-esteem is based on particular fields that have been sensitive, injured,

activated during the life or accepted in particular term. They demand constant process of assessing, observation and control towards external or internal standards.

Self-esteem is closely related to some other personal characteristics, mainly to oppression rate, dominant emotional customization and temperament dimension of unstableness – stableness (Macek, 2003). Extroverts and stable personalities have higher rate of self-esteem than introverts and unstable personalities. Extraversion and neuroticism influence the way how the man presents the self-esteem externally. High rate of extraversion is related to the tendency to talk about yourself in a positive manner (it's expressed with honesty, responsibility, esteem and love feelings towards yourself and the others) and high neuroticism correlates more with the tendency not to resist the acceptance of negative assessment (Blatný, 2001).

Blatný and Osecká (1998) advise of a high self-esteem and its connection with the dominance over its environment and they state that mentioned relationship is independent of situational variables and is applied at the time of mental balance living as well as in the situations of increased exhaustion (they believe that extraversion effects on the increase of the self-esteem indirectly through the dominant behavior). Depending on the sex (higher in case of men), hostility increases the self-esteem.

Robins and Trzesniewski (2002) dealt with the research of the development of the self-esteem during the life of a human. They found out that its standard is changed during the life depending on physical growing of an organism during the teenage, cognitive fall in older age, the changes in social environment and other influences. It's relatively high during the childhood, it decreases in adolescence (mainly in case of girls), grows in adulthood and finally decreases deeply in old age. The researchers assume that children have increased self-esteem because of insufficiently developed critical thinking, non-objective or biased view of the self. The self-esteem decrease goes on during the adolescence. Body changes, higher education degree transition, development of abstract thinking and deeper understanding of unrealized opportunities and unfulfilled expectations are the main reasons. Self-esteem gradually grows until the 60th year of age in adulthood. It changes the social position and increases the status of an individual in personal and even work life that causes the growth of self-worth. There's rather tendency of decrease caused by dramatic changes within the relationships, social roles, in psycho-somatic behavior of a man. Interesting finding is the fact that there are individuals holding stable level of self-esteem towards others during all their life. It means that the one who possesses a high level of self-esteem towards other people keeps this relative level in a certain age during all his life.

1.2 Rationale

We did a research within a research program VEGA 1/1408/04 through which we were looking for the level of self-esteem depending on the basic demographic data as well as self-esteem correlation in the relation to smoking habits.

The research has been made by 819 university students focused on technical and social education from 2 universities of Košice. An average age of a respondent was 20,5 year and had unequal representation.

Data has been executed by statistical program SPSS, version 11.0.

1.3 Methods

Personal correlates of self-esteem were searched depending on the sex and experiences with cigarette smoking. We used 2 questionnaires. Smoking questionnaire and Self – esteem Scale (10 item uni-dimensional Rosenberg's XXX, 1965) through which we find a global relation to self-esteem (respondents expressed their approval with 5 positive and 5 negative statements related to their approaches to themselves). Total score varied from 10 to 40.

1.4 Research outcomes

We present measured values of a self-esteem in the next tables (table no. 1, 2). Sex and smoking status were distributional criteria.

Table 1 Self-esteem – gender differences

Quotation	Gender	N	A.M	S.D.	S.E.	F	Sig.
1. <i>I'm satisfied with myself.</i>	men	340	2,22	,634	,034	1,155	0,283
	women	469	2,28	,573	,026		
2. <i>Sometimes I think I'm not doing well.</i>	men	339	2,36	,676	,036	1,907	0,168
	women	466	2,35	,637	,029		
3. <i>I think I don't have a lot of good qualities.</i>	men	337	2,02	,542	,029	1,309	0,253
	women	463	1,98	,500	,023		
4. <i>I can handle the things as good as the others.</i>	men	337	1,84	,563	,306	16,102	0,000***
	women	468	2,00	,539	,024		
5. <i>I cannot be proud of anything.</i>	men	340	2,97	,730	,396	0,060	0,807
	women	466	3,13	,656	,304		
6. <i>Sometimes I feel useless.</i>	men	340	2,71	,740	,040	2,389	0,123
	women	467	2,63	,681	,031		
7. <i>I'm at least as worth as the others.</i>	men	339	1,63	,577	,031	2,907	0,089
	women	470	1,62	,534	,246		
8. <i>I would like to esteem myself more.</i>	men	336	2,27	,794	,043	0,657	0,418
	women	461	2,17	,801	,037		
9. <i>Sometimes I think I shouldn't be born at all.</i>	men	340	3,46	,784	,042	1,147	0,285
	women	468	3,38	,815	,376		
10. <i>I love myself.</i>	men	335	1,98	,618	,033	0,640	0,424
	women	462	1,94	,577	,026		

n=812

p< 0,001

Acquired results of the self-esteem of university students didn't confirm too big differences among the sexes (F-test p<0,331).

Overall average score of the self-esteem of women was 23,52 and of men 23,49. We found the highest measured average score in quotation no. 9 – “*Sometimes I think I shouldn't be born at all*” of men (3,46) and of women (3,38%). Almost identically, both sexes are aware of the worth of themselves – “*I'm at least as worth as the others*” (averagely 1,63), and also expressed their satisfaction and love to the self (satisfaction 2,24; love 1,96).

F-test (p<0,001) confirmed highly significant differences on the behalf of men in the review of their competency “*to act the good as the others*”. Averagely, 1,84 men and 2,00 women believed in this.

Table 2 Values of self-esteem related to smoking status (F-test)

Quotation	Smoking status	N	AM	S.D.	F	Sig.	File (n)	AM (file)	S.D. (file)
<i>I'm satisfied with myself.</i>	1 st gr.*	216	2,17	0,62	4,305	0,014*	800	2,26	0,60
	2 nd gr.*	265	2,32	0,59					
	3 rd gr.	219	2,24	0,58					
<i>Sometimes I think I'm not doing well.</i>	1 st gr.	214	2,44	0,70	2,655	0,071	76	2,36	0,65
	2 nd gr.	363	2,32	0,61					
	3 rd gr.	219	2,34	0,65					
<i>I think I have a lot of good qualities.</i>	1 st gr.	212	1,93	0,56	1,886	0,152	791	1,99	0,51
	2 nd gr.	361	2,02	0,50					
	3 rd gr.	218	2,00	0,49					
<i>I can handle the things as good as the others.</i>	1 st gr.	214	1,94	0,59	0,806	0,447	796	1,93	0,55
	2 nd gr.	364	1,95	0,52					
	3 rd gr.	218	1,89	0,55					
<i>I cannot be proud of anything.</i>	1 st gr.	217	3,05	0,76	0,156	0,856	797	3,07	0,69
	2 nd gr.	361	3,06	0,65					
	3 rd gr.	219	3,09	0,68					
<i>Sometimes I feel useless.</i>	1 st gr.	216	2,70	0,73	2,954	0,053	798	2,66	0,70
	2 nd gr.	364	2,60	0,69					
	3 rd gr.	218	2,73	0,70					
<i>I'm at least as worth as the others.</i>	1 st gr.	217	1,63	0,57	0,179	0,836	800	1,63	0,55
	2 nd gr.	364	1,64	0,51					
	3 rd gr.	219	1,61	0,59					
<i>I would like to esteem myself more.</i>	1 st gr.	213	2,29	0,77	3,717	0,025*	788	2,20	0,79
	2 nd gr.	358	2,12	0,80					
	3 rd gr.	217	2,26	0,79					
<i>Sometimes I think I shouldn't be born at all.</i>	1 st gr.	217	3,36	0,75	0,999	0,369	799	3,41	0,799
	2 nd gr.	364	3,41	3,41					
	3 rd gr.	218	3,47	3,47					
<i>I love myself.</i>	1 st gr.	212	1,93	0,57	1,664	0,194	787	1,96	0,59
	2 nd gr.	359	2,00	0,58					
	3 rd gr.	216	1,91	0,61					

n=800

p<0,05

Explanation: 1st gr. = non-smokers, 2nd gr. = "ex-smokers" that used to smoke in the past but they don't smoke right now, 3rd gr. = smokers

1.5 Results and Discussion

We compared the results of non-continual questionnaire of smoking with data of continual scale of self-esteem by statistical analysis (F-test) what enabled us to qualify if a measured differences between the group averages were only accidental or statistically significant. No significant differences were found in parametric procedure, in case of non-parametric were found some.

We assumed that the rate of presence and level of cigarette consumption will decrease with the increase of the rate of self-esteem in 3 reviewed items (i.e. they reached the lowest score): "I can handle the things at least as good as the others" (1,89), "I'm at least as worth as the

others" (1,61), "I love myself" (1,91). The answers that suggest the lowest rate of self-esteem were following: "I cannot be proud of anything" (3,09), "Sometimes I feel useless" (2,73), "Sometimes I think I shouldn't be born at all" (3,47).

Comparing the self-esteem in subcategories (non-smokers, ex-smokers, smokers), only two of ten self-esteem factors were statistically confirmed as disruptive.

The most satisfied in the first item ("I'm satisfied with myself") were smokers (2,24%); statistically significant difference ($p < 0,014$) has been measured between the first – non-smoking and the second – ex-smoking group. Non-smokers (A.M. 2,17) were more satisfied than ex-smokers (2,32).

We got the similar result in quotation no.8: "I would like to esteem myself more", there we can find the significance of the differences at the level of 5% of the competence ($p < 0,025$) in the first two subgroups, while the number of ex-smokers who thought in this way was higher than non-smokers (an average score of non-smokers – 2,29 non-smokers and 2,12 experimenters).

Just above the level of statistical significance ($p < 0,053$) appeared the statement of the self-uselessness. Both non-smokers and smokers stated almost the same (average score of 2,70 and 2,73 in smokers). The most useful were experimenters. Significant differences were not measured in the item: "Sometimes I think I'm not doing well", ($p < 0,071$). Smokers approached an average values the most (averagely – 2,34). Thus, it's questionable whether the presence of smoking university students is the demonstration of devious effort to self-realization or useless way of presenting the self-esteem.

Mentioned partial results of the research show the relevant task of personal components filling the health and psychical quality of life. Healthy life-style doesn't assume risky and endangering behavior. Slovak university students already have it inside of their behavior. Self-esteem as an emotional item of self-system influences the intensity and stability of living states, play an important role in development of an individual and together with other personal components participates in the structure organization of the personality and its behavioral expose.

2 CONCLUSION

Thinking about a various dimensions of the quality of outer world enables the man to better understand his own inner world. Categories such as usefulness, self-esteem, sense of personal dignity or conscience that are connected by the consciousness of the self-worth cross the scope of a pure psychological reflection and have its ethical, philosophical, cultural-historical and sociological dimension.

Global self-evaluation expresses overall summary sense of the self-personality. The researchers confirm that global self-evaluation is not just a simple summary of particular evaluations, but I determined by recent emotional setting of the person to a great extent, is its worth orientation, existential sense.

Reasonable self-esteem becomes an inner filtering zone, decisive of the success or the failure in life. At the same time, it's even the indicator of how comfortably and healthy an individual will feel in his life, how the others will feel in his company. On the other hand, tend to what does overreach the man and his egocentrism – following not only his own goals, but even the respect to other man and his needs, respect and the help the other, is one of the way offering the man an experience of disinterestedness of the good, usefulness, sense and the mission in his own life and feed even the experience of the self-worth – self-esteem.

Self-worth, self-experience of living and conscious of the self, as well as the relationship to self-personality are a unique characteristics of a human psychic giving subjective sense and principal dimension to human life. The need to keep a suitable self-esteem and positive

relation to the self use to be expressed as an inclination to so-called benefaction that means an effort to see myself as an affective and competent person. If an individual is evaluated positively, he look at the situations happening around him more positively and applies his really living sentiments even in the situations of various life difficulties. Subjective sense of healthy self-esteem gives him an inner force and necessary energy to solve even hard and difficult situations directly, without any disposition, blaming and resignation. The man is the object and the subject of his self-reflection at the same time.

The contribution has been developed as a part of the research project VEGA 1/1092/12: The Horizons and risk behavior in college students.

Sources

1. ARGYLE, M. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, British, 1976. 185 s.
2. BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 1977, 84, 191–215.
3. BARCLAY, C. A., STEWARD, C. P. Adverse physical effects of alcohol misuse. *Advances in Psychiatric Treatment*, 14, 139-151.
4. BLATNÝ, M. Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, 2001, 45(5), 385-392.
5. BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: Osobnost a strategie zvládání. *Československá psychologie*, 1998, 42(5), 385-394.
6. BLATNÝ, M., et.al. Personality correlates of self-esteem and life satisfaction. *Studia psychologica*, 46, 2004, 2, s. 97-104.
7. BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., MACEK, P. Sebepojetí v současné kognitivní a sociální psychologii. *Československá psychologie*, 1993, 37, 5. ISSN 009-062X. s. 444- 454.
8. BIRKNEROVÁ, Z. *Organizačné správanie. Cvičebnica*. Prešov: Prešovská univerzita, 2010, s. 195. ISBN 978-80-555-0128-4.
9. CAMPBELL, J., D. Self-esteem and clarity of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 1990, 59(3), 538-549.
10. CSIKSZENTMIHALYI, M. *O šťastí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996, 258 s. ISBN 80-7106-139-5.
11. DIENER, E. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*. ISSN 0303-8300, 1994. Vol. 31, No. 2, p. 103 – 157.
12. SMELSER, N, J. *Teória kolektívneho správania*. Amazon: Page Numbers, 2011. 384 s. ISBN 1610270843
13. GAJDOŠOVÁ, B. Vnímanie a prežívanie situácií významných pre sebadôveru človeka. In. J. Džuka (Ed.) *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Prešovská univerzita, 2003, s. 217-225), <http://www.pulib.sk/elpub/FF/Dzuka3/index.htm>
14. GREENWALD, A., G., et.al. Using the Implicit Association Test to Measure Self-Esteem and Self Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000,79,1022- 1038.
15. HALAMA, P., BIEŠČAD, M. Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*, 2006, 50, č. 6. ISSN 009-062X, s. 569 – 583.
16. HŘEBÍČKOVÁ, M., BLATNÝ, M., JELÍNEK, M. Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospelosti. *Československá psychologie*, 2010, 54, 1, s. 31-41.
17. KŘIVOHLAVÝ, J. Svědomí našeho sebavědomí. *Psychologie dnes*, 2001, 920-921.

18. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47, 2003, 4, s. 333-345.
19. MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 158 s. ISBN 80-2014-2190-2.
20. MEYERS, D., G., DIENER, E. The pursuit of happiness. *Scientific American Special issue The Mind*, 1997, 7, 1, 44-52.
21. MIROWSKY, J., ROSS, C., E. *Education, personal control, lifestyle and. Health. Research on Aging* 20, 1998, 4 s. 415-449.
22. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-0592-7.
23. PLAMÍNEK J. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2593-2.
24. ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, s. 255.
25. RYFFEROVÁ, C., D. et.al. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1998, 1-28.
26. SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Praha: Barrister and Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9.
27. SMITH, M. A., ROBINSON, L. Signs, Symptoms, and Help for Alcoholism and Alcohol Use Problems. *Alcoholism and Alcohol Abuse*, 2013, s. 4, 6-13.
28. ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. Prediktory osobnej pohody (Well-being) u reprezentatívneho souboru české populace. *Čs. psychologie*, 2005 , 49, 2005, 4, s. 1-9.
29. TAFARODI, R., W., SWANN, W., B. Self-liking and self-competence as dimensions to success and failure. *Personality and Social Psychology, Bulletin*, 1998, 23, 626-635.
30. TRZCINSKI, E., HOLST, E. Subjective Well-being Among People in Transition to Adulthood. *Social Indicators research*, 2007, Vol. 87, No.1, pg 83-109.

Contact

PhDr. Mariana Račková, Ph.D.
 Technical University of Košice
 Vysokoškolská 4
 Slovakia
 Tel: +421 55 6024305
 email: mariana.rackova@tuke.sk

Mgr. Renáta Tkáčová, Ph.D.
 Technical University of Košice
 Vysokoškolská 4
 Slovakia
 Tel: +421 55 6024301
 email: renata.tkacova@tuke.sk

NAZWY DEMINUTYWNE W MOWIE DZIECI Z GŁĘBOKIMI USZKODZENIAMI SŁUCHU

DIMINUTIVE NAMES IN THE LANGUAGE OF CHILDREN WITH SEVERE HEARING LOSS

Ewa Muzyka-Furtak

Streszczenie

Nazwy deminutywne przyswajane są przez polskojęzyczne dzieci słyszące jako pierwsze spośród wszystkich pozostałych kategorii słowotwórczych. Sprawiają jednak problemy dzieciom z głębokimi uszkodzeniami słuchu nawet w wieku szkolnym, zarówno a aspekcie rozumienia, jak i tworzenia. W artykule zostanie przedstawiona jakościowa i ilościowa charakterystyka trudności z przyswajaniem deminutywów przez dwie grupy dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, korzystające w różnym stopniu z aparatów słuchowych – dzieci mówiące (niedosłyszające) i niemówiące (głuche).

Słowa kluczowe: zaburzenia mowy u dzieci z uszkodzonym słuchem, słowotwórstwo, nazwy deminutywne

Abstract

Diminutive names are acquired by the hearing Polish-speaking children as the first of all the other word-formation categories. However, they present problems to children with profound hearing impairments even at school age, both in respect of comprehension and production. The article presents the qualitative and quantitative description of difficulties in the acquisition of diminutives by two groups of children with profound hearing impairments, who use hearing aids to different degrees: the speaking (hard-of-hearing) children and the non-speaking (deaf).

Keywords: speech disorders in hearing-impaired children, word-formation, diminutive name

1 WPROWADZENIE

Uszkodzenie słuchu (US) powoduje powstanie trudności w przyswajaniu mowy. Mimo że sam stopień ubytku słuchu nie jest czynnikiem przesądzającym o charakterystyce występujących zaburzeń, to na pewno należy do czynników najważniejszych. W grupie dzieci z głębokimi US pojawia się najwięcej zaburzeń mowy i są one najbardziej złożone, gdyż dotyczą realizacji wszystkich podsystemów języka: fonetyczno-fonologicznego, morfologicznego, leksykalno-semantycznego i składniowego. Podstawową rolę w procesie nabywania języka i poznawania otaczającej rzeczywistości pełni słownictwo. Znajomość słów stanowi podstawę komunikowania się w danym języku, warunkuje proces uczenia się i wpływa na osiągnięty poziom intelektualny. Wyrazy pochodne stanowią integralną i znaczącą część zasobu leksykalnego polszczyzny. Pomiędzy znajomością reguł słowotwórczych a stopniem opanowania kompetencji językowej zachodzi zatem ścisła korelacja. Procesy słowotwórcze stanowią podstawowy sposób poszerzania zasobu leksykalnego polszczyzny, przy tym charakteryzują się wysokim stopniem zróżnicowania i produktywności. Słowotwórstwo w języku polskim jest nieregularne. Operuje wieloma środkami tworzenia wyrazów. Przyswojenie reguł słowotwórczych jest więc niezwykle ważne z punktu widzenia rozwoju leksykalnego. Tematem niniejszego artykułu są trudności dzieci z głębokimi US z

przyswajaniem kategorii słotwórczej pojawiającej się jako pierwsza w procesie rozwoju mowy – kategorii nazw deminutywnych.

2 PROBLEMATYKA BADAWCZA. CEL I PRZEDMIOT BADAŃ

Celem badań prezentowanych w niniejszym artykule jest charakterystyka rozumienia i tworzenia nazw deminutywnych przez dzieci z głębokimi US, o różnym poziomie sprawności słyszenia i w efekcie zróżnicowanym poziomie sprawności językowych – dzieci niedosłyszające (mówiące) i dzieci głuche (niemówiące).

Dziecko mające utrudniony dostęp do języka z powodu uszkodzenia słuchu, będzie miało utrudniony dostęp również do środków i reguł słotwórczych. Prowadzone badania (m.in. Krakowiak, 2006; Kurkowski, 1996; Cieszyńska, 2000) pozwalają stwierdzić, że trudności językowe dzieci niesłyszających manifestują się na wszystkich poziomach języka, również na poziomie słotwórczym (Muzyka-Furtak, 2010). Jako przedmiot prezentowanych badań wybrane zostały konstrukcje deminutywne oraz ich parafrazy słotwórcze tworzone przez dzieci z US. Wybór przedmiotu badań spowodowany jest kilkoma przyczynami. Deminutywa pojawiają się jako pierwsza kategoria słotwórcza w słowniku dzieci polskojęzycznych (Haman, 2013). Dzieciom z US sprawiają nieco mniej problemów niż inne kategorie słotwórcze (Muzyka-Furtak, 2010). Dokładana analiza trudności z przyswajaniem kategorii słotwórczej pojawiającej się na początku rozwoju mowy dziecka (kategoria nazw deminutywnych) oraz jakościowa i ilościowa charakterystyka poziomu jej rozumienia i tworzenia stwarzają szansę na zidentyfikowanie barier w kształtowaniu się zasobu leksykalnego dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu.

2.1 Nazwy deminutywne

Nazwy deminutywne należą do kategorii modyfikacyjnych. Istotą modyfikacji w słotwórstwie jest dodawanie określonego „znaku uzupełniającego” (wzbogacającego i modyfikującego) do treści danego pojęcia (Dokulil, 1979, s. 66–67). W konstrukcjach modyfikacyjnych „derywat nazywa ten sam przedmiot (zjawisko) co podstawa, wprowadzając jedynie modyfikację, uszczegółowienie (doprecyzowanie) komunikowane przez człon określający” (Grzegorzczkowska i Puzynina, 1984, s. 363). Formant pełni więc w nich funkcję semantyczną, uszczegóławia znaczenie podstawy, wnosząc nową informację określającą. Może to być informacja o pewnych cechach obiektu, takich jak wielkość, np. *dom-ek* → *dom* + *mały*, czy płeć, np. *student-ka* → *student* + *kobieta* lub cechach subiektu takich jak ustosunkowanie się nadawcy do przedmiotu lub sytuacji, np. *psisko, słoneczko, paluch* (Grzegorzczkowska i Puzynina, 1984, s. 320). W rzeczywistości w modyfikacjach dochodzi do zawężenia zakresu wyrazu motywowanego w stosunku do wyrazu motywującego (*dom* – *domek*) lub nadawaniu mu zabarwienia emocjonalnego (*nos* – *nochal*) (Laskowski, 1973, s. 257). Przyjmując za J. Rozwadowskim (1921) pogląd, iż konstrukcja słotwórcza jest skróconą definicją, należy przypisać formantowi modyfikacyjnemu funkcję określającą (podrzedną) względem podstawy słotwórczej, będącej członem określanym (nadrzędnym). Relacje te znajdują swoje odzwierciedlenie w parafrazy słotwórczej: *piesek* → *pies* (człon określany, nadrzędny), *który jest mały* (człon określający, podrzędny). Rzeczownikom modyfikacyjnym, np. *domek* odpowiadają deskrypcje typu: ‘coś, co jest *małym* przedmiotem, który jest *domem*’ (Laskowski, 1973, s. 257).

W przypadku kategorii nazw deminutywnych formant informuje o małości przedmiotów wskazywanych przez podstawę. Najczęściej na znaczenie deminutywne nakłada się znaczenie ekspresywne, przekazujące ustosunkowanie się nadawcy pozytywne bądź negatywne do desygnatu podstawy (Grabias, 1981). Kategoria ta odznacza się dużym stopniem regularności,

co znaczy, że potencjalnie zdrobnienia mogą być tworzone od każdego rzeczownika według określonej reguły (Grzegorzczkowska, 1982).

Wykładnikami deminutywów są sufiksy: –ik//–ek dla rzeczowników rodzaju męskiego: *kwiat* → *kwiatek*; *nóż* → *nożyk*; –ka dla rzeczowników rodzaju żeńskiego: *lampa* → *lampka*; *szafa* → *szafka*; –ko dla rzeczowników rodzaju nijakiego: *ucho* → *uszko*; *krzesło* → *krzeselko*. Z innego punktu widzenia możemy mówić, że w języku polskim nie ma trzech, lecz tylko jeden przyrostek zdrobniający –k–, po którym występują formy odmiany (końcówki fleksyjne) wyznaczone podstawę słowotwórczą (Kreja, 2000, s. 52). Sporadycznie występują formanty komponowane, np.: –uszek (*garnuszek*, *paluszek*); –uszek (*serduszek*, *jabluszek*); –iczka (*różyczka*, *siostrzyczka*) i in. Użycie poszczególnych formantów zależy od rodzaju gramatycznego. W przypadku rzeczowników rodzaju męskiego istnieją dwa oboczne sufiksy, których użycie jest uwarunkowane charakterem fonetycznym wygłosu tematu (Grzegorzczkowska i Puzynina, 1984, s. 367–368).

Formant –ek derywuje deminutywa od rzeczowników rodzaju męskiego:

- zakończonych na spółgłoskę tylnojęzykową: *rok* → *roczek*; *fartuch* → *fartuszek*, w tym deminutywa drugiego stopnia: *synek* → *syneczek*; *kwiatek* → *kwiateczek*;
- zakończonych na spółgłoskę –r: *kufer* → *kuferek*; *rower* → *rowerek* (wyjątkiem są rzeczowniki kończące się grupą spółgłoskową, którym właściwy jest formant –ik: *teatr* → *teatrzyk*; *rejestr* → *rejestrzyk*).

Formant –ik derywuje deminutywa od rzeczowników rodzaju męskiego:

- zakończonych na spółgłoski stwardniałe (č, ž, š, c, rz): *klucz* → *kluczyk*; *talerz* → *talerzyk*; *koc* → *kocyk*;
- zakończonych na –t (w nowszych występuje wyłącznie –ik, w starszych pojawia się –ek): *schemat* → *schemacik*; *fiat* → *fiacik* (ale *kwiat* → *kwiatek*; *młot* → *młotek*);
- zakończonych na miękkie –j; –ń; –dź: *pokój* → *pokoik*; *koń* → *konik*; *śledź* → *śledzik*);
- zakończonych na –s, –n –d (trzykrotna lub dwukrotna przewaga nad derywatami z sufiksem –ek): *proces* → *procesik*; *tapczan* → *tapczanik*; *owad* → *owadzik*.

W dużej grupie rzeczowników użycie obu formantów jest zrównoważone, ich repartycja nie jest więc ściśle określona.

W sumie więc podstawowym wykładnikiem kategorii deminutywności jest formant –ik, ze względu na jego dominację, wynikającą z tego, że obsługuje większą liczbę pozycji i derywuje nowe formacje, podczas gdy formant –ek ma silną pozycję tylko w dwóch wymienionych klasach (Kreja, 1969).

2.2 Grupy badawcze

Badania przeprowadzone zostały w dwóch grupach dzieci z prelingwalnymi głębokimi US (powyżej 90dB). Badanymi byli uczniowie gimnazjów dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Elementem różnicującym obie grupy badawcze był rzeczywisty poziom słyszenia (osiągany w aparatach słuchowych) oraz umiejętność posługiwania się językiem fonicznym.

Pierwszą grupę badawczą stanowiło 30 dzieci korzystających (mimo głębokiego US) ze zmysłu słuchu w procesie komunikowania dzięki noszonym aparatom słuchowym. Wszystkie dzieci z tej grupy porozumiewają się językiem fonicznym. Funkcjonalnie grupę tę można określić jako grupę dzieci niedosłyszących (mówiących).

Drugą grupę badawczą stanowiło 30 dzieci z głębokim US, które w niewielkim stopniu korzystają ze zmysłu słuchu. Dzieci z tej grupy porozumiewają się językiem migowym. Funkcjonalnie grupę tę można określić jako grupę dzieci głuchych (niemówiących, a zatem adekwatny mógłby być tu klasyczny termin, dziś już rzadko stosowany „głuchoniemy”).

2.3 Narzędzie badawcze

Narzędziem służącym do zbierania materiału badawczego był kwestionariusz słowotwórczy składający się z dwóch zestawów pytań: 1) „Co to jest X?” (np. *domek*); 2) „Jak się nazywa X (np. *kot*), który jest mały?” Pierwszy zestaw pytań służył do zbadania umiejętności rozumienia nazw deminutywnych (charakterystyka sposobów ich interpretowania), drugi – umiejętności tworzenia nazw deminutywnych (charakterystyka sposobów nazywania). Kwestionariusz uzupełniany był indywidualnie w formie pisemnej.

2.4 Materiał badawczy

Dowodem rozumienia danej konstrukcji słowotwórczej jest umiejętność sformułowania jej parafrazy słowotwórczej. Parafraza słowotwórcza to „wielowyrazowe wyrażenie o kształcie definicji, równoznaczne z parafrazowaną nazwą, w którym użyty jest wyraz podstawowy” (Grzegorzczkova i Puzynina, 1984, s.316). Poprzez wskazanie elementów składowych formacji służy do ustalenia relacji semantycznej pomiędzy wyrazem podstawowym a pochodnym (Kreja, 2000, s.192), inaczej mówiąc do wykrycia wyrazu podstawowego i znaczenia formantu (Grabias, 1981, s.94). O opanowaniu umiejętności tworzenia konstrukcji słowotwórczych świadczy przywołanie w odpowiedzi na daną parafrazę właściwej nazwy – pozostającej w stosunku do niej w relacji formalno-semantycznej.

Rodzaje odpowiedzi pojawiających się na pytania o definicje oraz na pytania o nazwy wskazują na możliwości i ograniczenia w zakresie tworzenia konstrukcji słowotwórczych, dlatego też charakterystyce zostaną poddane wszystkie odpowiedzi, zarówno poprawne, jak i niepoprawne.

Materiał badawczy stanowiło łącznie 660 jednostek, wśród których znalazło się:

- 360 parafraz słowotwórczych nazw deminutywnych oraz odpowiedzi kwalifikowanych jako próby utworzenia parafraz słowotwórczych;
- 300 konstrukcji deminutywnych lub innych jednostek leksykalnych powstałych w odpowiedzi na parafrazę słowotwórczą kwalifikowanych jako próby tworzenia nazw deminutywnych.

3 ROZUMIENIE NAZW DEMINUTYWNYCH

Dzieci z głębokimi US, zarówno głuche, jak i niedosłyszające, odpowiadając na pytanie o definicję deminutywów, odwołują się do jednakowego zestawu reguł. Zatem na charakterystykę sposobów rozumienia (dekodowania) konstrukcji deminutywnych nie wpływa rzeczywiście osiągana sprawność słyszenia wraz z opanowaniem umiejętności mówienia. Mówiąc wprost, dzieci z US popełniają podobne błędy, próbując rozpoznać znaczenie nazw deminutywnych. Napotykają zatem na takie same przeszkody w opanowaniu tej umiejętności, uwarunkowane istnieniem bariery percepcyjnej. Sprawność słyszenia i posługiwanie się językiem fonicznym wpływa jednak w dużym stopniu na osiągany poziom rozumienia zdrobnień – dzieci niedosłyszające (mówiące) wykazują się znacznie wyższym poziomem rozumienia zdrobnień niż ich głusi (niemówiący) rówieśnicy.

3.1 Rozumienie nazw deminutywnych przez dzieci niedosłyszające

Dzieci niedosłyszające sformułowały 44% parafraz słowotwórczych poprawnie, np. „Co to jest konik?” *To jest malutki koń*. Zdarzały się parafrazy niepoprawne pod względem gramatycznym (naruszenie składni zgody): „Co to jest szafka?” *Szafka to jest mały szafa*. „Co to jest krzeselko?” *Mały krzesło*. Nieumiejętność poprawnego zbudowania związku zgody zdarzała się w przypadku określeń rzeczowników rodzaju żeńskiego i nijakiego.

Niemal z taką samą częstotliwością (42%) co poprawne parafrazy w grupie dzieci niedosłyszających pojawiały się odpowiedzi zawierające wyłącznie wyraz podstawowy, z pominięciem eksplikacji znaczenia formantu zdrabniającego, np. „Co to jest domek?” *Domek to jest dom*. „Co to jest szafka?” *Szafka to jest szafa*, niekiedy z jego niewłaściwą interpretacją: „Co to jest domek?” *Domek to jest duży dom*; „Co to jest szafka?” *To jest duży szafa*; „Co to jest krzeselko?” *To jest drewna krzesło*. Wskazywanie cech określających rzeczywisty rozmiar desygnatu (lub innych) należy traktować jako zjawisko marginalne, gdyż pojawiły się zaledwie trzy tego typu odpowiedzi. Dopatrywać się w nich raczej należy bezpośredniego wpływu treningowych przykładów wprowadzających, zawierających przykłady parafraz słowotwórczych (dzieci miały okazję zobaczyć, że każda odpowiedź składa się przynajmniej z dwóch jednostek leksykalnych, z których jedna jest określeniem drugiej i zgodnie z tymi obserwacjami podawały określenie wyrazu podstawowego odwołując się do własnych doświadczeń, a nie kompetencji językowej).

Poprawne parafrazy słowotwórcze i identyfikacja wyłącznie wyrazu podstawowego stanowiły dwa podstawowe sposoby rozpoznawania znaczeń nazw deminutywnych przez dzieci niedosłyszające. Można powiedzieć, że tyle samo dzieci niedosłyszających potrafiło zidentyfikować zarówno podstawę, jak i znaczenie formantu deminutywnego, co umiało wskazać poprawnie wyłącznie wyraz podstawowy. Pomijanie znaczenia wnoszonego przez formant zdrabniający należy uznać zatem za zjawisko powszechne i typowe dla dzieci z głębokimi US w wieku szkolnym.

Inne sposoby docierania przez dzieci niedosłyszające do znaczenia nazw deminutywnych zdarzały się znacznie rzadziej. Znalazły się wśród nich ucięcia analizowanej formacji deminutywnej, stanowiące 7% możliwych odpowiedzi. W odpowiedzi na pytanie: „Co to jest konik?” dzieci podawały formę *kon*, którą, podobnie do formy *krzeselo* lub *krzesela* (pojawiającą się w odpowiedzi na pytanie: „Co to jest krzeselko?”) można zinterpretować jako egzemplifikację trudności ze zdekodowaniem alternacji morfonologicznych w podstawie słowotwórczej.

Pozostałe rodzaje odpowiedzi należy uznać za jednostkowe, gdyż każda z nich stanowiła zaledwie 3% możliwych odpowiedzi. Znalazły się tu eksplikacje znaczenia formantu, ale bez wskazania wyrazu podstawowego, zamiast którego dzieci powtarzały analizowaną formację: *Co to jest kotek? Mały kotek*. Taki sposób eksplikowania znaczenia formacji deminutywnych może świadczyć o pośrednim rozpoznaniu znaczenia podstawy słowotwórczej. Kolejne 3% odpowiedzi należało do powtórzeń analizowanej konstrukcji, ale głównie w zmienionej formie przypadkowej, np. „Co to jest konik?” *Konika*. „Co to jest szafka?” *Szafkę*. Zjawisko to nie było częste, za to charakterystyczne, bo dowodzące utożsamiania końcówek fleksyjnych i formantów słowotwórczych.

Osobnego podkreślenia wymaga fakt, iż w próbach rozpoznania znaczenia nazw deminutywnych dzieci niedosłyszające miały dużą tendencję do koncentrowania się na strukturze formalnej analizowanych wyrazów. Nie odwoływały się do znaczenia realnego analizowanych konstrukcji (pojawiła się tylko jedna taka odpowiedź: „Co to jest domek?” *To jest budynek, w którym mieszkamy*). Te dzieci, które nie były w stanie rozpoznać znaczenia danego zdrobnienia, identyfikowały wyłącznie wyraz podstawowy, jeśli występowanie alternacji w podstawie stanowiło ku temu przeszkodę, dokonywały ucięcia, dowodząc tym umiejętności przeprowadzania pewnych operacji formalnych nakierowanych na znalezienie wyrazu podstawowego. Z kolei świadomość konieczności dokonania jakichkolwiek zmian

formalnych skutkowało powtórzeniami analizowanej konstrukcji deminutywnej w zmienionej formie przypadkowej. Ten ostatni typ odpowiedzi świadczy o umiejętności operowania morfemami jako jednostkami formalnymi, bez znajomości ich znaczeń i funkcji, co dowodzi bardzo słabej znajomości języka.

3.2 Rozumienie nazw deminutywnych przez dzieci głuche

Dzieci głuche sformułowały o połowę mniej poprawnych parafraz słowotwórczych deminutywów niż dzieci niedosłyszące (stanowiły 23% możliwych odpowiedzi). Parafrazy niepoprawne pod względem gramatycznym ze względu na naruszenie składni zgody pojawiały się w tej grupie powszechnie, bo stanowiły blisko połowę wszystkich parafraz, np. „Co to jest domek?” *Domek to jest małe dom. Dom mała*; „Co to jest krzeselko?” *Krzeselko to jest krzesło mały. Krzeselko to jest mało krzesło*. Naruszenie związków zgody w grupie dzieci głuchych miało szerszy zakres niż w grupie dzieci niedosłyszących, gdyż wynikało z trudności z dobraniem właściwej końcówki fleksyjnej dla wszystkich rodzajów: męskiego, żeńskiego i nijakiego.

Dominującym sposobem interpretowania znaczeń nazw deminutywnych przez dzieci niedosłyszące było wskazanie wyłącznie wyrazu podstawowego (56%), np. „Co to jest kotek?” *Kotek to jest kot*. Identyfikacji wyrazu podstawowego nie towarzyszyły błędne eksplikacje znaczenia formantu, co zdarzało się dzieciom niedosłyszącym. Zidentyfikowanie wyłącznie wyrazu podstawowego oznacza pominięcie modyfikującej funkcji formantu deminutywnego. Kiloro dzieci głuchych przywołało wyraz podstawowy w zależnej formie przypadkowej. Były to jednak odpowiedzi sporadyczne, z dużym prawdopodobieństwem świadczące o rozpoznaniu wyrazu podstawowego: „Co to jest domek?” *Domu*; „Co to jest krzeselko?” *Krzesła*. Dzieci prawdopodobnie użyły takich form z uwagi na częstotliwość ich występowania.

Dzieci głuche dwukrotnie częściej niż dzieci niedosłyszące, nie potrafiąc zidentyfikować wyrazu podstawowego dla danego zdrobnienia, odwoływały się do operacji ucięcia (14% odpowiedzi). Podobnie jak w grupie dzieci niedosłyszących ten sposób analizy dotyczył tych zdrobnień, w przypadku których zidentyfikowanie wyrazu podstawowego wymagało zdekodowania alternacji morfonologicznych w podstawie: „Co to jest krzeselko?” *Krzesł*; „Co to jest koń” *Kon*. Uszczuplenia struktury analizowanych konstrukcji nie tylko występowały częściej w grupie dzieci głuchych, ale miały dodatkowo bardziej złożony charakter, gdyż dotyczyły nie tylko formantów, lecz również elementów wewnątrzwyrazowych: „Co to jest krzeselko?” – *krzesłko* (-e- → ∅); *krzesek* (-ł- → ∅; -o → ∅); *krzeselko to jest mało krzeska* (-eł- → ∅ + a).

Powtórzenia analizowanej formacji deminutywnej w zmienionej formie przypadkowej występowały w grupie dzieci głuchych, podobnie jak w grupie niedosłyszących, bardzo rzadko, stanowiąc 4%. Znalazły się tu jednak również niepoprawne formy fleksyjne, co nie zdarzało się dzieciom niedosłyszącym, np. „Co to jest kotek?” *Koteka*; „Co to jest krzeselko?” *Krzeselki*.

W grupie dzieci głuchych nie pojawiła się ani jedna odpowiedź z eksplikacją znaczenia formantu i pośrednią identyfikacją podstawy, ale w grupie niedosłyszących występowały one również sporadycznie.

Dzieci głuche, podobnie jak niedosłyszące, wykazały tendencję do skupiania się na formie analizowanych zdrobnień. Nie pojawiło się ani jedno odwołanie do znaczenia realnego formacji (tylko jeden taki przypadek pojawił się w grupie dzieci niedosłyszących). Częściej

niż dzieci niedosłyszające pomijały znaczenie formantu deminutywnego i utożsamiały znaczenie wyrazu podstawowego i tworzonego na jego podstawie zdrobnienia. Powszechniejsze w tej grupie były zniekształcenia struktur wyrazowych (ucięcia wewnątrzwyrazowe, nieistniejące w języku formy fleksyjne). Dodatkowo w grupie dzieci głuchych zdarzały się pojedyncze typy odpowiedzi, które nie dały się zakwalifikować do żadnej z wydzielonych klas, np. jednostkowe przywołanie formacji feminatywnej („Co to jest domek?” – *domowa* lub dodawanie przypadkowych elementów do analizowanej formacji („Co to jest kotek?” – *kotew*; „Co to jest konik?” – *koniew*). Dowodzi większego zróżnicowania repertuaru reguł analizowania deminutywów przez głuche dzieci.

4 TWORZENIE NAZW DEMINUTYWNYCH

W zakresie tworzenia nazw deminutywnych pojawiło się więcej różnic pomiędzy dziećmi niedosłyszającymi i głuchymi niż w zakresie rozumienia. Można zatem wysnuć wniosek, iż opanowanie sprawności mówienia w większym stopniu wpływa na umiejętność tworzenia deminutywów niż na ich rozumienie. Pomiedzy dziećmi mówiącymi (niedosłyszającymi) i niemówiącymi (głuchymi) zaznaczają się w tym zakresie pewne różnice nie tylko ilościowe, ale i jakościowe (w przypadku rozumienia różnice miały przeważnie charakter ilościowy).

4.1 Tworzenie nazw deminutywnych przez dzieci niedosłyszające

Dzieci niedosłyszające w odpowiedzi na parafrazę słowotwórczą utworzyły poprawnie nieco ponad 30% deminutywów, wykazując się znajomością różnych formantów deminutywnych (*piesek, rowerek, drzewko, kurka, bucik, nożyk*). Przy czym wyraźną przewagę miały zdrobnienia z formantem –ek (*piesek, rowerek*). Z kolei najtrudniejsze okazało się utworzenie deminutywów za pomocą formantu –ik//–yk, wymagające dokonania wymian morfonologicznych w podstawie słowotwórczej (*nożyk, bucik*). Zebrany materiał badawczy dowodzi, iż częstotliwość występowania w mowie dzieci niedosłyszających danego formantu deminutywnego nie zależy od jego produktywności. Najbardziej produktywnym, obsługującym najwięcej pozycji i derywującym nowe formacje, jest bowiem formant –ik (Kreja 1969). Użycie go wiąże się jednak z koniecznością dokonania alternacji w podstawie, z którymi dzieci niedosłyszające mają wyraźne problemy (czego dowiodły również próby na rozumienie deminutywów).

Niewiele mniej, bo 28% wszystkich odpowiedzi udzielanych przez dzieci niedosłyszające w odpowiedzi na parafrazę nazw deminutywnych, stanowiły konstrukcje utworzone niewłaściwymi formantami, w większości (20%) zdrabniającymi, np. „Nóż, który jest mały” – *nózka; nóżeczka; nożek*. W odniesieniu do jednej parafrazy pojawiały się formacje tworzone formantami właściwymi nazwom istot młodych i zdrobnieniom od nich tworzonym: „Kura, która jest mała” – *kurczak; kurcionko; kurczątko; kurczaczek*. Wśród deminutywów utworzonych niewłaściwymi formantami dominowały konstrukcje z formantem –ek. W sytuacji wystąpienia dwóch synonimicznych formantów, o użyciu których decyduje jedynie charakter fonetyczny wygłosu tematu wyrazu podstawowego, niedosłyszający uczniowie wyraźnie faworyzowali jeden z nich. Z racji liczebnej przewagi w języku polskim formacji z –ek nad formacjami z –ik//–yk (Grzegorzczkowska, 1982, s.54), funkcję tworzenia zdrobnień od rzeczowników rodzaju męskiego uczniowie niedosłyszający przypisali przede wszystkim temu pierwszemu. Potwierdza to działanie zasady regularyzacji (*principle of regularization*), której skutkiem jest konsekwentne używanie jednego środka do wyrażenia określonego znaczenia, czyli identyfikacja określonego znaczenia z konkretnym sposobem tworzenia nowego słowa. Zasada ta może zostać przezwyciężona dopiero wraz z poszerzeniem wiedzy językowej w tym zakresie (Clark, 1980).

Kolejnym pod względem częstotliwości występowania rodzajem odpowiedzi na parafrazy nazw deminutywnych udzielanym przez dzieci niedosłyszające było używanie końcówek fleksyjnych w roli formantów zdrabniających (21%). Pojawiły się tu końcówki: –y, –a oraz –e, –em, –ach (np. „But, który jest mały” – *buty; buta; bute; butem; butach*), z przewagą dwóch pierwszych. Prawdopodobnie dzieci przywoływały te formy, z którymi miały okazję najczęściej się zetknąć, bądź te, które były ćwiczone na lekcjach w szkole. Jest to dowód na brak różnicowania formantów i końcówek fleksyjnych.

Charakterystyczne dla dzieci niedosłyszających było również tworzenie deminutywów częstkami niebędącymi formantami, ale formalnie je przypominającymi, tzw. nie-formantami (8%), np. „But, który jest mały” – *butniątko; butiatko*; „Kura, która jest mała” – *kuriek; kuratko*. Używane przez dzieci niedosłyszające nie-formanty były formalnie podobne do formantów zdrabniających. W około 6% odpowiedzi pojawiły się wyrazy pozostające w relacji semantycznej do znaczenia wyeksplikowanego w parafrazie: „Drzewo, który jest małe” – *krzak; krzaki; wiśnia*; „Pies, który jest mały” – *szczeniak*, sporadycznie do wybranych elementów parafrazy: „Rower, który jest mały” – *jedzie*; „Nóż, który jest mały” – *kroi*; „But, który jest mały” – *upiera* (w znaczeniu: *ubiera*).

Podsumowując, 50% odpowiedzi udzielanych przez dzieci niedosłyszające dowodziło znajomości znaczeń formantów w funkcji zdrabniającej – były to poprawnie utworzone deminutywa oraz formacje utworzone niewłaściwymi formantami deminutywnymi.

4.2 Tworzenia nazw deminutywnych przez dzieci głuche

Dzieci głuche utworzyły znacznie mniej nazw deminutywnych niż dzieci niedosłyszające, bo zaledwie 9%, co oznacza, że niespełna 1/3 zdrobnień utworzonych przez dzieci niedosłyszające. Były to głównie zdrobnienia tworzone formantem –ek (*piesek, rowerek*), nieco rzadziej formantem –ka (*kurka*). Wyłącznie te formanty pojawiały się również w tworzonych przez dzieci głuche konstrukcjach deminutywnych tworzonych niewłaściwymi formantami deminutywnymi (stanowiących 16% odpowiedzi), np. *butek, nóżek, butka, drzewka*. Zdarzało się dodawanie formantu deminutywnego do całego wyrazu, wraz z końcówką fleksyjną (*drzewoek, drzewoka, kuraek*) lub odwrotnie – redukcja ostatniej litery wyrazu i dodawanie do wydzielonej w ten sposób podstawy formantu zdrabniającego: „Nóż, który jest mały” – *nóka*; „Rower, który jest mały” – *rowek*. Nadużywanie tych samych formantów przez dzieci głuche (podobnie jak to było w przypadku dzieci niedosłyszających) potwierdza również w ich przypadku działanie zasady regularyzacji (Clark, 1980). Żadne dziecko głuche nie potrafiło utworzyć zdrobnień za pomocą formantów –ik// –yk i tylko jedno utworzyło zdrobnienie *drzewko*. Przypomnieć w tym miejscu należy, że dzieci niedosłyszające wykazały się znajomością wszystkich formantów zdrabniających.

W odpowiedzi na parafrazę słowotwórczą nazw deminutywnych dzieci głuche najczęściej, bo aż w 38% odpowiedzi, przywoływały różne formy fleksyjne wyrazu podstawowego. Stanowi to dowód na powszechność w tej grupie nieróżnicowania końcówek fleksyjnych i formantów słowotwórczych. Zjawisko to występowało również w grupie dzieci niedosłyszających, jednak nie tak często (21%). Dodatkowo zestaw końcówek fleksyjnych przywoływanych przez dzieci głuche był zdecydowanie bardziej zróżnicowany, chociaż zaznaczyła się wyraźna przewaga końcówki –y nad pozostałymi, np. „Pies, który jest mały” – *psy; piesy; piesie; piesem*. Przy tym dzieci głuche – w przeciwieństwie do niedosłyszających – dodawały końcówki fleksyjne do całych wyrazów, zawierających już końcówkę fleksyjną lub redukując ostatnią literę. W ten sposób powstawały zniekształcone formy wyrazowe: *drzeway, kuray, piey, rowey*. Powtarzalność tego zjawiska, każe go odnotować jako istotne.

Ze zbliżoną częstotliwością dzieci z obu grup w celu utworzenia konstrukcji deminutywnej dodawały tzw. nie-formanty (7%), stanowiące w przeważającej części swoiste zniekształcenia formantów deminutywnych, np. *kuranek*, *rowernko*, *nóźatka*.

Zaznaczyć należy wreszcie, że repertuar odpowiedzi udzielanych przez dzieci głuche był bardziej rozbudowany niż w przypadku dzieci niedosłyszących. Wyłącznie dzieciom głuchym zdarzały się odpowiedzi o charakterze asocjacji, np. „Pies, który jest mały” – *piasek*; *pasy*; stanowiące efekt podobieństw formalnych formacji deminutywnych lub ich podstaw do innych wyrazów oraz odpowiedzi tautologiczne typu: „Rower, który jest mały” – *rower*. Były to jednak odpowiedzi sporadyczne (2%). Dzieciom głuchym zdarzało się udzielać odpowiedzi niekwalifikowanych do żadnej z wydzielonych grup, np. zrosty („Drzewo, które jest małe” – *drzewmale*). Częściej niż dzieci niedosłyszące nie odpowiadały w ogóle na pytanie o nazwę (w grupie niedosłyszących brakowało 5% odpowiedzi, w grupie dzieci głuchych –14%).

Podsumowując, 25% odpowiedzi udzielanych przez dzieci głuche stanowiły poprawnie utworzone deminutywa oraz formacje utworzone niewłaściwymi formantami deminutywnymi. Oznacza to, że tylko ¼ tych odpowiedzi dowodziła znajomości formantów w funkcji zdrabniającej (u dzieci niedosłyszących była to połowa odpowiedzi). Istotna różnica pomiędzy dwoma grupami badawczymi wiązała się z faktem, iż dzieci głuche niemal dwukrotnie częściej (17%) niż niedosłyszące przywoływały zamiast formantów deminutywnych formanty z różnych kategorii słowotwórczych. Prawdopodobnie uruchamiała się w tym miejscu analogia do przykładów podanych jako wprowadzające (treningowe) – dzieci na ich wzór i przy wykorzystaniu takich samych formantów tworzyły konstrukcje typu *roweracz*, *nożacz*, *kuracz*, *drzewacz*, *butacz* – na wzór formacji *spinacz*. Świadczyć to może o powszechnej w tej grupie znajomości formantów, za którą jednak nie idzie znajomość ich znaczeń.

5 PODSUMOWANIE

Dzieci z US w wieku szkolnym wykazują się niskim poziomem znajomości konstrukcji deminutywnych. Z większą łatwością radzą sobie z interpretowaniem deminutywów niż z przywoływaniem ich nazw. Różnica pomiędzy umiejętnością rozumienia i tworzenia zdrobnień najwyraźniej zaznacza się w grupie dzieci głuchych. W grupie dzieci niedosłyszących jest znacznie mniejsza. Dzieci niedosłyszące mają zdecydowanie mniej trudności niż dzieci głuche zarówno z rozumieniem, jak i z tworzeniem deminutywów. Mimo to wszystkie dzieci z US odwołują się do takiego samego zestawu reguł rozpoznawania znaczeń deminutywów i podobnego zestawu reguł ich tworzenia. Różnice pomiędzy umiejętnościami dzieci niedosłyszących i głuchych mają w dużej mierze charakter ilościowy, w mniejszym stopniu jakościowy. Dzieci głuche wykazują się znacząco słabszą znajomością formantów deminutywnych niż dzieci niedosłyszące. Powszechnie ignorują występowanie formantów deminutywnych (skutkiem czego utożsamiają wyrazy podstawowe i ich zdrobnienia) oraz nie różnicują morfemów fleksyjnych i słowotwórczych (skutkiem czego utożsamiają funkcje końcówek fleksyjnych i formantów słowotwórczych). W grupie dzieci niedosłyszących te zjawiska pojawiają się z mniejszą częstotliwością, chociaż są również powtarzalne. Zarówno dzieciom niedosłyszącym, jak i głuchym występowanie alternacji morfonologicznych w podstawie słowotwórczej znacząco utrudnia rozpoznanie znaczenia nazw deminutywnych oraz ich tworzenie.

Bibliografia

1. CIESZYŃSKA, J. *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga do nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wyd. Nauk. AP, 2000. ISBN 83-7271-039-2.
2. CLARK, E.V. *Lexical innovations: How children learn to create new words*, „Papers and Reports on Child Language Development” 18, 1980, p. 1–120.
3. DOKULIL, M. *Teoria derywacji*. tłum. A. Bluszcz, J. Stachanowski. Wrocław: Ossolineum, 1979. 66-67p.
4. GRABIAS, S. *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*. Lublin: Wyd. UMCS, 1981. ISBN 83-222-0157-5.
5. GRZEGORCZYKOWA, R. *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa: PWN, 1982. ISBN 83-01-00119-4.
6. GRZEGORCZYKOWA, R., PUZYNNINA, J. *Słowotwórstwo*. W: R. Grzegorzczkowska, R. Laskowski, H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: PWN, 1984. p. 307–511. ISBN 83-01-03603-6.
7. HAMAN, E. *Słowotwórstwo dziecięce w badaniach psycholingwistycznych*. Piaseczno: Lexem, 2013. ISBN 978-83-936258-3-3.
8. KRAKOWIAK, K. *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wyd. KUL, 2006. ISBN 83-7363-416-9.
9. KREJA, B. *Słowotwórstwo rzeczowników ekspresywnych w języku polskim*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1969.
10. KREJA, B. *Z zagadnień ogólnych polskiego słowotwórstwa. Studia 3*. Gdańsk: Wyd. UG, 2000. 52p., 192p. ISBN 9788370179410.
11. KURKOWSKI, Z. M. *Mowa dzieci sześciolletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wyd. UMCS, 1996. ISBN 83-227-0955-2.
12. LASKOWSKI, R. *Struktura formalna a struktura semantyczna rzeczowników słowotwórczo podzielnych*, „Studia Semiotyczne” IV, 1973, p. 251–274.
13. MUZYKA-FURTAK, E. *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wyd. UMCS, 2010. ISBN 978-83-227-3235-9.
14. ROZWADOWSKI, J. *O zjawiskach i rozwoju języka. 9. O dwuczłonowości wyrazów*, „Język Polski” 6, 1921, p.129–139.

Contact

Dr. Ewa Muzyka-Furtak, Ph.D.
Maria Curie-Skłodowska University
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Poland
Tel: (+48) 609487123
email: ewamuzyka@wp.pl

SELF-EFFICACY UČITEĽA V REFLEXII VÝSLEDKOV EMPÍRIE

TEACHER'S SELF-EFFICACY IN THE REFLECTION OF EMPIRIC RESULTS

Veronika Nikodemová

Abstrakt

Cieľom príspevku je ozrejmiť a priblížiť pojem self-efficacy učiteľa, ktorý je v podmienkach slovenského edukačného prostredia menej známym a preskúmaným len v počiatkoch (za obdobie posledných päť rokov), čím sa len pomaly dostáva do povedomia výskumníkov a tých, ktorých sa dotýka (učitelia). Krátkou deskripciou konceptu vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) učiteľa sa pokúšame poukázať na hodnotu, ktorú pojem nadobúda pre oblasť vyučovania. Čerpajúc z prehľadu niekoľkých domácich a zahraničných empirických výsledkov, rovnako i na základe niekoľkých vyhliadok budúceho smerovania výskumu self-efficacy, sa v závere príspevku zamýšľame nad formuláciou vedecko-výskumnej línie, ktorou možno teóriu vnímanej profesijnej zdatnosti využiť v náročnej úlohe priaznivo ovplyvniť výsledky vzdelávania.

Keľúčové slová: *self-efficacy učiteľa, rozmer self-efficacy, empirické výsledky o self-efficacy učiteľa, sociálno-kognitívna teória A. Banduru, vyhliadky budúceho výskumu self-efficacy učiteľa*

Abstract

The aim of the contribution is to clarify and elucidate the term self-efficacy of a teacher, which is, in the conditions of Slovak educational environment, only initially known and researched (during the period of last five years), thus the term only very slowly gets into minds of researchers and those who are involved (teachers). By the short description of the concept of teacher's self-efficacy we try to point out the value that the term gains in the area of education. At the end of the contribution, based on the review of several home and foreign empirical results as well as on several outlooks of future direction of research about self-efficacy, we think about the formulation of a scientific and research line by which the theory of self-efficacy can be used in the difficult task of influencing results of education.

Key words: *teacher's self-efficacy, dimension of self-efficacy, empirical results about self-efficacy of a teacher, social-cognitive theory of A. Bandura, outlooks of future research about self-efficacy of a teacher*

Úvod

Keďže v súčasnosti tvorivo-humanistická pedagogika kladie dôraz na také vyučovanie, ktoré úplne vylučuje pedagogicko-didaktické prístupy poznačené stigmatizmom zo strany učiteľa k žiakom a výskum v mnohých prípadoch dokazuje, že kvalita školy, či kvalita triedy, môže byť odlišná od kvality výučby daného vyučovacieho predmetu, je dôležité pristúpiť k ozrejmieniu a zamýšľať sa nad vlastnosťou (self-efficacy), ktorou disponuje každý učiteľ.

1 Prehľad sociálno-kognitívnej teórie Alberta Banduru a self-efficacy

Pred viac ako šesťdesiatimi rokmi sa činnosť človeka vysvetľovala pomerne zjednodušene. Psychologické teórie ju vysvetľovali na základe jednostranného pôsobenia osobnostných vlastností človeka a prostredia, čím bol človek chápaný skôr ako pasívna bytosť, ktorá je formovaná vonkajšími silami a hnaná pudmi ako za aktívnu bytosť.

Zmena existencie tohto prístupu však nastala za posledných 30 rokov (1986, 1997), keď psychológ Albert Bandura vytvoril a rozvinul sociálno-kognitívnu teóriu, ktorá nazerá na človeka najmä ako na proaktívneho, sebareflexívneho činiteľa schopného samoregulácie, než iba ako na produkt vplyvov vonkajšieho prostredia alebo skrytých vnútorných vplyvov.

Podľa sociálno-kognitívnej teórie je fungovanie človeka produktom triadického vzťahu medzi prvkami: osobnostné vlastnosti človeka - správanie človeka - vonkajšie prostredie. Tieto tri faktory uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu (výsledný efekt je súčin ich spoločných vplyvov). V Bandurovom chápaní môže mať hociktorý z týchto troch prvkov kauzálny vplyv na ostatné dva, napr.: *„ľudské presvedčenie o tom, čo je schopný urobiť a aké dôsledky to bude mať, keď sa to spraví, ovplyvňuje jeho skutočné konanie, ktoré sa týka prostredia, ktoré zase, naopak, môže zmeniť jeho očakávania“*. (A. Bandura, 1978, In Hall, C. S. a kol., 1997, s. 429). Fungovanie recipročného determinizmu Bandura približuje konkrétnejším príkladom v podobe správania sa pri pozeraní televízie takto: *„Potenciálne televízne prostredie, hovorí Bandura, je pre každého rovnaké, ale individuálne televízne prostredie závisí od toho, čo sa kto rozhodne pozeráť. Divácke preferencie čiastočne ovplyvňujú budúce televízne prostredie. Produkčné náklady a ekonomické požiadavky však tiež spoluurčujú to, čo sa bude ľuďom ukazovať: televízne prostredie teda zohľadňuje divácke preferencie len čiastočne. Ako hovorí Bandura, všetky tri faktory – divácke preferencie, divácke správanie a televízna ponuka – recipročne na seba pôsobia“*. (A. Bandura, 1978, In Hall, C. S. a kol., 1997, s. 429). Pri takomto ponímaní fungovania človeka je jeho presvedčenie o sebe samom a o jeho schopnostiach – predovšetkým o jeho vlastnej účinnosti – kľúčovým prvkom pri uplatňovaní kontroly a osobného pôsobenia. V tomto procese triadickej recipročnej súvislosti sú jednotlivci tvorcovia svojho prostredia, svojho spoločenského systému a tiež svojho správania. Podľa Banduru sa človek z tohto hľadiska aktívne podieľa na okolnostiach svojho života s presvedčením o osobnej účinnosti (self-efficacy), ktorá je *„kľúčovým faktorom pôsobenia človeka“* (Bandura, A., In Klassen, R. M. a kol., 2014, s. 101).

V tomto triadickom modeli v rámci osobnostných vlastností človeka hrá dôležitú úlohu práve self-efficacy, ktorá vystupuje ako základný mechanizmus, ktorým sú ľudia schopní do určitej miery ovládať svoje životy.

Keďže ide o anglický výraz, operacionalizácia do slovenského prostredia v jeho úplnom význame nie je jednoduchá. Na jeho vyjadrenie, aby sa stal jazykovo vyhovujúcim, sa používajú viaceré výrazy, napr.: sebaúčinnosť, sebauplatnenie, percipovaná autoefektívnosť, vnímaná seba-výkonnosť, dôvera vo vlastné schopnosti (preklady prevažujú skôr v psychológii) alebo osobne vnímaná (profesijná) zdatnosť (preklad ustálený pre pedagogiku autormi J. Marešom a P. Gavorom).

Predovšetkým, self-efficacy je pojem, ktorý zahŕňa úsudok a presvedčenie človeka o svojich potencialitách, o schopnostiach iniciovať činnosť a vykonávať ju. Self-efficacy sa touto charakteristikou považuje za najdôležitejší regulátor činností človeka a sprostredkovanie aj výsledkov tejto činnosti. P. Gavora (2012, s. 12-13) o self-efficacy uvádza, že ovplyvňuje človeka v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude konať. Na základe rozsiahleho výskumu, ktorý podal dôkazy o jeho fungovaní v rôznych oblastiach života človeka a skupín ľudí sa potvrdila téza, že úsudok človeka o vlastnom self-efficacy v konkrétnej úlohe je dobrým prediktorom výkonu v danej úlohe. Ďalej je však potrebné zdôrazniť, že *„osobne vnímaná zdatnosť (self-efficacy) je presvedčenie učiteľa, nie je to jeho skutočná zdatnosť a nie je to ani jeho aktuálne pôsobenie v triede, t. j. realizácia jeho zdatnosti. (To, ako pôsobí v triede, vedia najlepšie posúdiť externí pozorovatelia, nie on.)“* (Gavora, P., 2008, s. 223-224). Pre správne porozumenie toho, čím osobne vnímaná zdatnosť v skutočnosti je, zdôrazňujeme tvrdením, že je akousi subjektívne pociťovanou predstavou učiteľa o svojich učiteľských kompetenciách. Patrí k vlastnostiam, „výbave“ učiteľa, ktorá je menej zjavná a ťažšie pozorovateľná. To, čo

vidíme, keď pozorujeme dianie na vyučovacej hodine konkrétneho učiteľa, nie je učiteľova vnímaná zdatnosť, ale sú to vždy len činnosti, ktorými učiteľ preukazuje svoje nadobudnuté profesijné vedomosti a zručnosti. Avšak realizácia týchto „viditeľných“ činností učiteľa na vyučovaní (vieme ich pozorovať) je podmienená osobne vnímanou zdatnosťou (self-efficacy), teda tým, čo na vyučovaní nevidíme.

Viacere výskumy vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch a typoch škôl viedli k záveru, že učiteľov s vysokou úrovňou self-efficacy možno charakterizovať ako tých, čo:

- „volia náročnejšie vyučovacie postupy,
- lepšie odolávajú nepriaznivým vplyvom prostredia,
- majú tendenciu zadávať náročnejšie učebné úlohy,
- zadávajú viac problémových úloh,
- venujú viac času tomu, aby nasmerovali žiaka na správnu odpoveď,
- využívajú častejšie skupinové formy práce žiakov,
- citlivejšie pristupujú k inklúzii žiakov,
- viac času venujú slabším žiakom,
- majú tendenciu stanovovať vyššie vzdelávacie ciele,
- majú tendenciu za výsledky svojich žiakov preberať plnú zodpovednosť (P. Gavora, 2012, S. Ďurkovičová, 2012),
- vykazujú kvalitnejšie interpersonálne vzťahy, majú menej konfliktov so žiakmi, rodičmi i kolegami“ (Hamre, B., 2008, In Fenyvesiová, L. – Kollárová, D., 2013, s. 9),
- sú viac oddaní výučbe (Coladarci, 1992), pričom viac sledujú a viac sú otvorení novým myšlienkam, ktoré skúšajú a implementujú do vyučovania v záujme naplňovania potrieb svojich študentov (Guskey, Stein a Wang, 1988; Cousins a Walker, 2000; In Hoy, A. W. a Spero, R. B., 2005).

Podľa uvedených empirických výsledkov niet pochyb, že self-efficacy nadobúda pre oblasť vyučovania významnú hodnotu, ktorú možno vyjadriť dvomi rozmermi:

1. Učiteľova self-efficacy je motivačný potenciál učiteľa a podmieňuje to, koľko vnútornej energie je schopný naakumulovať a venovať svojej práci, aký je vytrvalý pri riešení výchovných situácií, akú húževnatosť vyvinie, aby sa mu darilo. (Gavora, P., 2008, 223).

Keďže sa učiteľova self-efficacy vzťahuje na osobnú vieru v schopnosti pomáhať žiakovi/-om učiť sa, potom by mala u učiteľa ovplyvňovať najmä: výber aktivít, úsilie či vytrvalosť pri dosiahnutí výsledkov. Potvrdilo sa, že čím je self-efficacy učiteľa vyššia, tým viac úsilia, vytrvalosti a húževnatosti učiteľ vyvinie. Učitelia s vysokou self-efficacy dokážu nakoncentrovať viac úsilia (podporuje ich vnútorná motivačná sila) napríklad pre zmenu spôsobu vyučovania alebo oveľa častejšie inklinujú k vytváraniu náročných úloh, pomáhajú žiakom v týchto úlohách uspieť a vytrvávajú pri tých, ktorí majú problém. Zároveň P. Ashton a R. Webb (1986) výskumom prišli na to, že učitelia s vyššou self-efficacy oveľa pravdepodobnejšie vytvárali pozitívne školské prostredie, podporovali študentove nápady a dotýkali sa potrieb žiakov. Učiteľova self-efficacy bola signifikantným predznamenáním študentovho úspechu. Navyše, pokiaľ išlo o dopad na učiteľove aktivity pred a počas vyučovania, učiteľova self-efficacy môže takisto ovplyvňovať učiteľove aktivity nasledované po vyučovaní. Podľa Tschannen-Moran, M. - Wollfolk Hoy, A., a Hoy (1998) učiteľova self-efficacy by mala vzrásť, keď žiaci preukážu progres v učení. Zároveň učitelia s vyššou úrovňou self-efficacy nemusia považovať malý pokrok žiaka za odrádzajúci, ale práve

naopak, a to v prípade, ak veria, že rozličnými vyučovacími stratégiami môžu dosiahnuť lepšie výsledky. (In Pintrich, P. R. – Schunk, D. H., 2002 s. 331).

2. Učiteľova self-efficacy ovplyvňuje mieru zodpovednosti učiteľa za rozvoj žiakov. Inými slovami, či vzdelávacie úspechy žiakov učiteľ pripisuje sebe, alebo vonkajším činiteľom, napr.: schopnostiam dieťaťa alebo pomoci rodičov dieťaťa pri domácom učení sa. (Gavora, P., 2008, 223).

T. R. Guskey a P. D. Passaro (1994, In Pintrich, P. R. – Schunk, D. H., 2002 s. 332) dokázali, že ak väčšia časť žiakov z triedy vykazovala neúspech a slabé výsledky v učení, učitelia za neúspech svojich žiakov preberali väčšiu zodpovednosť a ich self-efficacy bola zmenená, než keď slabý výkon v učení podával len jeden žiak z triedy.

Podľa uvedeného je teda zrejmé, že výsledky úspešného konania učiteľa na vyučovaní možno do istej miery predpovedať na základe zistenia toho, ako on sám vníma svoj potenciál vyučovať. Prirodzene, to, akým spôsobom učiteľ vníma seba, ako sám hodnotí svoje vlastnosti, predstavuje záruku, že profesijná činnosť prebehne viac či menej priaznivo. Súdiac podľa akceptovaných zahraničných výsledkov výskumu, je dobré, ak si učiteľ dostatočne verí. Myslíme si, že je to základ toho, že následne učiteľ dokáže vyvinúť dostatočné úsilie na využitie svojich profesijných schopností, zručností a vedomostí na úspešné riadenie vyučovania, čo naznačuje hodnotu self-efficacy pre oblasť vyučovania.

V nasledujúcich riadkoch v nadväznosti na doposiaľ uvedené prinášame pohľad na prvé výskumné dáta o self-efficacy učiteľa platné pre naše edukačné prostredie.

1.1 Výsledky slovenských výskumov vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) učiteľov

V našich podmienkach začal prvý výraznejšie realizovať výskumy tejto problematiky P. Gavora (2009, 2011), ktorý uvádza, že poznávanie učiteľovej self-efficacy je odhaľovanie skutočnej užitočnosti učiteľa. Vo význame myšlienky zotrváme naďalej prostredníctvom uvedenia prehľadu prirodzene prvých, „štartovacích“ dát o self-efficacy učiteľa pre naše edukačné prostredie, ktoré je možné využiť v zmysle referenčných údajov pri realizácii iných výskumov. Zistený stav vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov interpretujeme na báze uplatnenia troch skupín výskumných nástrojov:

A Výsledky self-efficacy učiteľa s použitím výskumného nástroja Teacher Efficacy Scale – TES (adaptovaná verzia na slovenské edukačné prostredie P. Gavorom, 2009)

- na vzorke študentov učiteľstva (N=114) sa ukázalo, že pedagogická prax dosť ovplyvnila vnímanie profesijnej zdatnosti týchto študentov. Zároveň poznamenávame, že išlo o súbor, s ktorým sa dotazník adaptoval, a preto, tieto dáta treba chápať skôr ako prieskumné a nie v zmysle zovšeobecnenia.

Poznámka: výskum realizovaný P. Gavorom v roku 2009

- v ďalšom výskume na vzorke (N=71) študentov PF UK študujúcich v odbore špeciálna pedagogika sa zistilo, že respondenti výskumu si pomerne dosť veria v tom, že dokážu spôsobovať pozitívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti žiaka, ale i v tom, že vyučovanie dokáže prekonať menej priaznivé vonkajšie faktory (napr.: zanedbávajúce rodinné prostredie, nízka motivovanosť žiaka, postihnutie, príp. ďalšie znevýhodnenie žiaka). Okrem deskripcie výsledkov dotazníku TES sa zistilo, že spomedzi sledovaných faktorov mala signifikantný vplyv na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti iba pedagogická prax, resp. skúsenosti, ktoré študenti získali mimo vysokoškolského štúdia.

Poznámka: výskum realizovaný S. Ďurkovičovou v šk. roku 2010/2011

- dotazník TES bol administrovaný i začínajúcim učiteľom ZŠ na východnom a západnom Slovensku, ktorí boli v praxi prvý pol rok (N = 94). Cieľom overovania bolo zistiť, či výrazne odlišné podmienky (prostredia) na základných školách zmenia, resp. ovplyvnia identifikovanú úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Výsledky v prípade začínajúcich učiteľov zo západného Slovenska naznačujú, že svoju profesijnú zdatnosť intenzívnejšie vnímajú v oblasti, ktorá je reprezentovaná dimenziou „Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach“, pričom pre začínajúcich učiteľov z východného Slovenska platí opak a svoju profesijnú zdatnosť vnímajú výraznejšie prostredníctvom oblasti, ktorá je reprezentovaná dimenziou „Potenciality vyučovania vnímané učiteľom“.

Poznámka: výskum realizovaný autorskou dvojicou A. Wiegerová – V. Dacejová v roku 2012

B Výsledky self-efficacy učiteľa s použitím výskumného nástroja The Ohio State Teacher Efficacy Scale - OSTES (adaptovaná verzia na slovenské edukačné prostredie P. Gavorom, 2011)

- pokiaľ ide o profesijné schopnosti, učitelia ZŠ (N=158) si dostatočne veria. Považujú svoje dispozície manažovať triedu, používať efektívne vyučovacie postupy a aktivizovať žiakov za veľmi dobré.

Poznámka: výskum realizovaný P. Gavorom v roku 2011

- v odborných informačných zdrojoch nachádzame i realizáciu výskumu vnímanej profesijnej zdatnosti na vzorke učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania /učitelia druhého stupňa ZŠ/ a učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania /učitelia SŠ/ zo škôl v trnavskom kraji (N=100). Bodové skóre respondentov tohto výskumu vyjadruje, že učitelia si dostatočne veria, pokiaľ ide o ich profesijné schopnosti. Premenné ako pohlavie, vek ani typ školy nemali zásadnejší vplyv na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania. Napriek tomu sa však zistil rozdiel medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou respondentov v prospech žien. Najväčšie identifikované rozdiely, ktoré boli medzi mužmi a ženami, sa týkajú problematiky správania sa žiakov a problematiky pomoci rodičom v súvislosti so školskými výsledkami ich detí. Muži učitelia si viac veria v oblasti svojich schopností zvládnuť žiaka s prejavmi nevhodného správania. Ženy učiteľky sa zas oproti mužom cítia byť o niečo viac profesijne zdatné, pokiaľ ide o prácu s rodinou. Pri komparácii údajov viažucich sa k typu školy učitelia základných škôl si v súvislosti so zavádzaním inovácií do vyučovania viac veria než stredoškolskí učitelia. Z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe učiteľov sa potvrdila vyššia úroveň profesijnej zdatnosti u učiteľov s dlhšou praxou. Skúsení učitelia (prax učiteľov nad 5 rokov) dosiahli absolútne najvyššie priemerné skóre.

Poznámka: výskum realizovaný autorskou dvojicou L. Fenyvesiová – D. Kollárová v roku 2013

C Výsledky self-efficacy učiteľa s použitím výskumného nástroja Teacher Efficacy Scale – TES a dotazníka Zdatnosť učiteľa spolupracovať s rodičmi - ZdUR (dotazník skonštruovali J. Majerčíková – P. Gavora, 2011)

- cieľom tohto výskumu bolo porovnať sebahodnotenie učiteľov v dvoch oblastiach vnímanej zdatnosti – v oblasti vyučovania a v oblasti spolupráce s rodičmi. Na výskumnej vzorke (N = 152) učiteľov ZŠ sa v tomto vzťahu zistilo, že učitelia viac dôverujú svojim schopnostiam pracovať s rodičmi (zodpovedá činnostiam, ktoré boli zisťované dotazníkom ZdUR) ako svojej schopnosti vzdelávať a vychovávať žiakov.

Taktiež sa zistilo, že hodnotenie dôvery skúmaných učiteľov svojim schopnostiam zodpovedalo tomu, že schopnosť prekonávať činitele, ako je nepriaznivé domáce prostredie žiaka (zodpovedá dotazníku TES), si vyžaduje zrejme vyššie schopnosti, než pôsobiť na rodičov.

Poznámka: výskum realizovaný autorskou dvojicou J. Majerčíková – P. Gavora v roku 2012 Samozrejme, že v prezentovaných riadkoch tejto podkapitoly nejde o reprezentatívne výskumné zistenia, ktorými by sme mohli zovšeobecňovať alebo dokladovať veľké zásadné teoretické tézy a ich zmeny. Dôležitejšie je poznamenať, že prostredníctvom poznania doterajších výsledkov, zberu ďalších a úsilím prehľbovať a zjemňovať empirické dáta o osobne vnímanej zdatnosti učiteľa (self-efficacy) si otvárame význam pre pochopenie vnútorného prežívania a vnútorného sveta učiteľov, čo môže výrazne napomáhať ku skvalitňovaniu vyučovacieho procesu v prospech žiakov.

2 Súčasné výskumné zacielenie pedagogicko-psychologickej línie

Školská psychologička Anita Woolfok Hoyová (2000, s. 268) analyzovala prínos pedagogickej psychológie pre vzdelávanie učiteľov a predpovedala, že prínos sa bude naďalej významne zvyšovať iba za predpokladu, že školskí psychológovia budú schopní identifikovať relevantné teórie, ktoré sú pre učiteľov „naozaj užitočné“. Presviedčame sa, že za ostatný čas sa to tak i deje a viacerí odborníci zdôvodňujú a približujú význam psychologických tém pre edukačnú prax. Napríklad témou, ktorá sa stala akousi módnou vlnou skúmania za posledné obdobie je autoregulácia učenia, ktorá okrem iného má blízky vzťah k self-efficacy.

V nasledovných riadkoch sa preto sústredíme najmä na naznačenie súčasnej pedagogicko-psychologickej výskumnej línie.

Náznaky premeny výskumnej orientácie od doterajšieho úsilia výpočtu profesijných kompetencií k hlbšiemu poznaniu osobnosti učiteľa je v odbornej literatúre značný. Pedagogicko-psychologická línia sa zacielfuje na analýzu sebapoňatia učiteľa, učiteľovho uvažovania, resp. učiteľovho pedagogického myslenia. Práve učiteľovo rozmyšľanie o pedagogickom procese možno považovať za jeden z vnútorných činiteľov jeho subjektívnej koncepcie vyučovania v rámci, ktorej sa profesijná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa skúma ako významná charakteristika priaznivého priebehu pedagogicko-didaktickej činnosti vo vyučovaní. (Průcha, J., 2013, s. 196). V tomto kontexte je self-efficacy podľa P. Gavoru (2008, s. 222-223) vlastnosťou učiteľa, ktorá patrí do „výbavy“ akýchsi menej zjavných a ťažšie pozorovateľných osobnostných charakteristík, napr.: vlastnosť, akým spôsobom učiteľ premýšľa, vníma seba alebo ako sám hodnotí svoje vlastnosti. Predovšetkým, ide o takú vnútornú „výbavu“ učiteľa, ktorá podmieňuje realizáciu profesijných kompetencií učiteľa (v zmysle odborných vedomostí a zručností) a taktiež úspešného učiteľovho plánovania a plnenia vyučovacích činností. S názorom, ktorý zastáva M. Pasch (1998, s. 67), že učelia, ktorí premýšľajú o svojich vyučovacích metódach a postupoch, sú lepšími odborníkmi, než tí, ktorí tak nerobia, súhlasíme i my.

Celkovo o osobnostných charakteristikách učiteľa, napr.: o učiteľovom pedagogickom myslení, ale najmä o vlastnosti self-efficacy podotýkame, že sa doposiaľ javí ako málo zjavná podmienka kvality vyučovania okrem jej dvoch evidentných okolností, ktorými sú:

1. Genéza self-efficacy učiteľa súvisí s profesijným vývojom učiteľskej profesie, teda s tým, ako učiteľ postupuje cez jednotlivé etapy svojej profesie.

2. Zviditeľnenie učiteľovej vlastnosti self-efficacy sa prejavuje v jeho aktivitách.

P. Gavora (2008, s. 222) naznačuje, že „*vysoká úroveň osobne vnímanej zdatnosti učiteľa má blízky vzťah k učiteľovej húževnatosti, experimentátorstvu, prekonávaniu problémov, zavádzaniu takých vyučovacích postupov, ako sú problémové úlohy, skupinová práca žiakov, individuálne projekty žiakov a pod.*“.

V nasledujúcej časti príspevku bližšie uvedieme vyhliadky budúceho výskumu s dôrazom na tendenciu aktuálnej aplikácie teórie self-efficacy v praxi.

3 Budúce výskumné smerovanie self-efficacy učiteľa

I keď sa z predloženej deskripcie učiteľovej vnímanej profesijnej zdatnosti môže zdať, že ide o vlastnosť učiteľa, ktorá je dobre rozpracovaná a dostatočne preskúmaná, existujú mnohé otázky, na ktoré zatiaľ nie sú adekvátne odpovede. Môžeme teda hovoriť o oblastiach, ktoré sú menej známe a zaslúžia si riešenie.

Podľa úvah niekoľkých autorov uvádzame v nasledujúcich bodoch vyhliadky budúceho výskumu učiteľovej profesijnej zdatnosti. Sú nimi:

- získať empirické údaje (z nášho edukačného prostredia údaje chýbajú), ktoré by ukázali, aká je úroveň osobne vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva učiteľských fakúlt i učiteľov z praxe a stanovenie, ktoré ich činnosti výkony ovplyvňujú a do akého stupňa (Gavora, P., 2008).

Podľa nás, ďalšími vyhliadkami tejto výskumnej oblasti sú tieto úlohy:

- preskúmať, aký má učiteľova vnímaná zdatnosť vývin v priebehu štúdia a v priebehu profesijných dráh učiteľa,
- preskúmať, aké posúdenie (pozitívne vs. negatívne) profesijnej zdatnosti u učiteľov dominuje,
- konštruovať vlastné výskumné nástroje (alebo adaptovať existujúce), resp. v empirii uplatniť nástroje zodpovedajúce kombinovanej výskumnej stratégii, napr.: mikrovýučovacie analýzy, ktoré okrem získania úrovne učiteľovej profesijnej zdatnosti priblížia i pohľad na kvalitu riadenia edukácie,
- výsledky o úrovni vnímanej profesijnej zdatnosti dať do vzťahu k podmienkam ich formovania (významným prvkom pri formovaní vnímanej zdatnosti učiteľa pre oblasť vyučovania je napríklad charakter klímy triedy, vybavenosti školy učebnými pomôckami a pod.),
- realizovať analýzu úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov podľa jednotlivých vyučovacích predmetov, čo by mohlo pri nízko vnímanej profesijnej zdatnosti naznačovať nedostatky v príprave a zvládnutí obsahu predmetov pedagogika a didaktika a pokúsiť sa tak o návrh nápravy,
- získať obraz o učiteľových vnútorných procesoch s uplatnením kvalitatívnej metodológie, napríklad použitím stimulovaného vybavovania z pamäti učiteľa, hĺbkového interview alebo naratívnej metódy (Gavora, P., 2008),
- realizovať jemnejšiu analýzu vnímanej zdatnosti u učiteľov jednotlivcov, ktorou by bolo možné vytvoriť s použitím zhlukovej analýzy typológiu učiteľov podľa ich dôvery v svoje profesionálne schopnosti (Gavora, P. – Majerčíková, J., 2012),
- uvedomiť si, že stojíme pred výzvou, aby sa výskum a teória self-efficacy učiteľa stali relevantnými pre edukačnú prax a jej výskumníkov. Podľa R. M. Klassen a kol. (2011, In Klassen, R.M. a kol., 2014) hoci za posledné štyri desaťročia výskum vnímanej vlastnej účinnosti učiteľov zaznamenal značný pokrok ohľadom formovania a testovania teórie tvoriacej základy konceptu, avšak aplikácia výskumu v oblasti informovania verejnosti a učiteľov v praxi pokročila iba mierne. Z tohto dôvodu navrhuje pre výskumníkov dva zásadné spôsoby rozvoja tejto oblasti:

1. Lepšie zameranie sa na skúmanie, rozvíjanie a testovanie zdrojov vnímanej vlastnej a kolektívnej profesijnej zdatnosti učiteľov.

Naznačené dopĺňame o fakt, že nedávna Usherova práca (2009, In Klassen, R. M. a kol., 2014, s. 111) skúmala zdroje vnímanej vlastnej profesijnej zdatnosti u študentov, ale nebola uskutočnená žiadna podobná práca skúmajúca vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov

a vnímanú kolektívnu profesijnú zdatnosť učiteľov. Na základe značnej miery absencie je možné predpokladať, že štyri zdroje navrhované Bandurom (úspešná vyučovacia prax, sprostredkovaná skúsenosť, pozitívne oceňovanie a štvrtým faktorom je pozitívne emocionálne nastavenie učiteľa a dobrý fyzický stav) nepokrývajú dostatočne zdroje, ktoré tvoria presvedčenie o účinnosti na úrovni skupiny. Aby mohol výskum vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov postupovať a rozvíjať sa, je nevyhnutné cielene sa snažiť o rozvinutie a rozšírenie zdrojov vnímanej zdatnosti (self-efficacy) z hľadiska teoretického napredovania a praktickej relevancie tohto odboru.

2. Rozvoj silnejšej výskumnej bázy spájajúcej vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov s externe meranými výsledkami učiteľov a výsledkami svojich študentov.

Je dosť prekvapujúce, že základ podporený empirickými dátami spájajúci vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľov a kolektívnu profesijnú zdatnosť učiteľov s externe meranými výsledkami – akými sú výkon študenta a efektivita učiteľa – nie je dobre preukázaný. Nedávny prieskum literatúry podľa Klassen, R. M. a kol. (2011) zistil, že za posledné desaťročie skúmalo spojitosti medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľov a výsledkami študentov menej ako 3 % štúdií. V skutočnosti väčšina štúdií skúmala validity nových a existujúcich meraní alebo sa zaoberala koreláciou medzi vnímanou zdatnosťou učiteľov a inými premennými týkajúcimi sa učiteľov alebo školy, akými sú pracovný stres alebo vyhorenie, spokojnosť s prácou alebo školské faktory (napr. spoločensko-ekonomické postavenie). Evidentne je však potrebné budovať silnejšiu výskumnú základňu, ktorá by poskytovala dôkazy o súvislostiach medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľov a výsledkami ich študentov, najmä na úrovni triedy, kde vplyv vlastností učiteľa hrá kľúčovú rolu pri ovplyvňovaní výsledkov študentov (napr. Wright, Horn a Sanders, 1997). V súčasnosti sa v tejto súvislosti skúma vzťah medzi self-efficacy učiteľov a externými meraniami efektivity (výsledky študentov z pozorovania výkonu učiteľa) pomocou komplexnej analýzy skúmajúcej rozdielne vplyvy osobnosti a vnímanej self-efficacy učiteľa na efektivitu výučby. Autori výskumu (Klassen a Tze, 2013) naznačujú, že počiatočné výsledky štúdie sú dobrou správou pre výskumníkov self-efficacy a možno triezvejšie pre výskumníkov skúmajúcich osobnosť a jej rysy, keďže síce zistili zanedbateľný vplyv osobnosti na efektivitu výučby, ale zato významný stredne veľký vplyv vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa na efektivitu výučby. Bližšie informácie k obom spôsobom výskumnej vyhladky čitateľ nadobudne v kapitole Teachers' self-efficacy beliefs. Ready to Move from Theory to Practice? (In Klassen, R. M. a kol., 2014, s. 110-112). V kontexte s uvedeným možno predpokladať, že predbežné výsledky analýzy môžu naznačovať opatrný záver v zmysle tvrdenia „Učiteľom sa človek stane, a nie narodí“, keďže tvárne vedomie učiteľovej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) má na efektívnu výučbu pomerne väčší vplyv ako vykryštalizovaná osobnosť.

Celkom na záver, čerpajúc z opisu konceptualizácie self-efficacy učiteľa, prehľadu niekoľkých domácich a zahraničných empirických výsledkov až po vyhladky budúceho výskumu, prikláňame sa k výzve na prechod od formovania teórie k ovplyvňovaniu praxe v školách s dôrazom na aktuálnu aplikáciu teórie self-efficacy učiteľa v praxi. Domnievame sa, že uplatnením postupu uvedenej výzvy, dostaneme sa k pohľadu na kvalitu riadenia vyučovacieho procesu, ktorý môžeme vzápätí detailne vyhodnotiť a posúdiť.

Z doterajšieho štúdia odbornej literatúry nadobúdame presvedčenie, že sme už dosť pokročili v poznatkoch o tom, ako funguje vnímaná vlastná zdatnosť učiteľa v školskom prostredí, oproti poznaniu súvislostí medzi vnímanou vlastnou účinnosťou učiteľov a výchovno-vzdelávacími výsledkami. Z tohto dôvodu sa prihovárame za skúmanie self-efficacy učiteľa v súvislosti s kvalitou riadenia vyučovacieho procesu cez metódu mikrovyučovacej analýzy, ktorá svojou podstatou umožňuje kvantifikovať údaje správania učiteľa, čím prináša fakt do pedagogickej teórie i praxe a nahrádza tak vágnosť a častú „dojmológiu“ o kvalite

vyučovania. Podľa M. Zelinu (2011, s. 229) práve „metódy mikrovyučovacej analýzy sú budúcnosťou pedagogiky, sú perspektívou pre zefektívnenie pedagogickej práce“.

Týmto načrtnutým prístupom predpokladáme, že snaha určiť súvislosti medzi vnímanou vlastnou účinnosťou učiteľov a výchovno-vzdelávacími výsledkami posunie túto oblasť tam, kde môže prospešne rozvinúť teóriu o self-efficacy a následne poskytnúť rady na zlepšenie vyučovania v prospech žiakov.

Záver

Obsahová náplň príspevku nám o vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) naznačuje, že ide o silnú vlastnosť učiteľa, ktorá je súčasťou jeho identity a zároveň dôležitou súčasťou jeho profesionality, i keď nie je priamo pozorovateľná pri učiteľovom výkone pedagogicko-didaktickej činnosti. Rovnako nám text príspevku s ohľadom na aktuálne poznanie naznačuje, že pre súčasnosť je veľmi dôležité naďalej študovať, ako aj detailne empiricky skúmať a uvedomene zlepšovať diagnostikovanú úroveň učiteľovej vnímanej zdatnosti. Keďže úsilie v tomto slova zmysle otvára a približuje dosiahnutie dlhodobu nastavenú víziu nášho školstva, t. j. dosiahnutie efektívneho vyučovacieho procesu vyznačujúceho sa rozvojom učenia sa a výchovou v prospech žiakov, o self-efficacy učiteľa súdime, že je výbornou potencialitou v náročnej úlohe priaznivo ovplyvniť výsledky vzdelávania, čím nadobúda pre oblasť vyučovania ďalšiu hodnotu.

Použitá literatúra

1. ĎURKOVIČOVÁ, S. 2013. Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. In *Pedagogika. sk.* ISSN 1338-0982, 2013, roč. 4, č. 4, s. 299-320.
2. FENYVESIOVÁ, L. – KOLLÁROVÁ, D. 2013. Self-efficacy of teachers of secondary education. In *Technológia vzdelávania.* ISSN 1335-003X. 2013, roč. 21, č. 5, s. 8-12.
3. GAVORA, P. – MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. [online]. In *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 2, s. 205-221. Dostupné na internete: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>
4. GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika.* ISSN 0031-3815, 2008, roč. 58, č. 3, s. 222-235.
5. GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue.* ISSN 1335-1982, 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37.
6. GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika.sk.* ISSN 1338-0982, 2011, roč. 2, č. 2, s. 88-107.
7. GAVORA, P. 2012. Koncept self-efficacy. In *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach.* Bratislava : SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4, s. 10-16.
8. HALL, C. S. – LINDZEY, G. a kol. 1997. Psychológia osobnosti: Úvod do teórií osobnosti. Bratislava : SPN, 1997. 510 s. ISBN 80-08-00994-2.
9. KLASSEN, R. M. a kol. 2014. Teachers' self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In *Teacher Motivation. Theory and practice.* New York : Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52684-5, p. 101-115.
10. PINTRICH, P. R. – SCHUNK, D. H. 2002. *Motivation in education. Theory, research and applications.* 2. vyd. New Jersey : Merrill Prentice Hall Upper Saddle River, 2002, 460 s. ISBN 0-13-016009-1.

11. PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
12. WIEGEROVÁ, A. – DACEJOVÁ, V. 2012. Začínající učitel a jeho self-efficacy. In *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy. Výzkum – teorie – praxe – profesní příprava : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno : Masarykova Univerzita, 2012, ISBN 978-80-210-5876-7, p. 302-312.
13. WOOLFOLK HOY, A. 2000. Educational psychology in teacher education. In *Educational Psychologist*, vol. 35, p. 257-270.
14. ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. vyd. Bratislava : IRIS, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.
15. HOY, A. W. – SPERO, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 343-356.

Kontakt na autora

PaedDr. Veronika Nikodemová
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Tel: 037/64 08 222
email: veronika.nikodemova@ukf.sk

ROZWIJANIE SPRAWNOŚCI NARRACYJNYCH U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM. MODELE ĆWICZEŃ

THE DEVELOPMENT OF NARRATIVE SKILLS IN SCHOOL-AGE CHILDREN. MODELS OF EXERCISES

Aneta Domagała

Streszczenie

Umiejętność opowiadania pojawia się u starszych dzieci przedszkolnych (z normą intelektualną), potem winna być sukcesywnie rozwijana. Jedną z form pracy z uczniem jest stymulowanie mowy z wykorzystaniem historyjek obrazkowych. Uwzględniając koncepcję B. Bokusa (z kluczowymi kategoriami w strukturze tekstu narracyjnego, takimi jak: sytuacja odniesienia, linia narracji, pejzaż akcji, pejzaż świadomości, pole narracji, przestrzeń narracji) i kierując się jej badaniami, przedstawiono sposoby rozwijania sprawności narracyjnych poprzez propozycję modeli ćwiczeń i odpowiednio dobranych historyjek obrazkowych. Podejście do ucznia musi być w tym zakresie zindywidualizowane (na etapie diagnozy i – jeśli to pożądane – terapii).

Keywords: *diagnoza, mowa, sprawności narracyjne, opowiadanie, terapia*

Abstract

The ability to narrate appears in older preschool children (within intellectual norm), then it should be developed systematically. One of forms of working with the pupil is to stimulate speech with the use of picture stories. Taking into account B. Bokus's conception (with its basic categories of narrative structure, such as: reference, narrative line, landscape of action, landscape of consciousness, narrative field, narrative space) and following her studies, the ways of development of narrative skills through proposal of models of narrative exercises and appropriately selected picture stories were presented. The approach to a pupil has to be individualized in this area (at the diagnosis and – if it is necessary – therapy stages).

Keywords: *diagnosis, speech, narrative skills, story, therapy*

1 WPROWADZENIE

Narracja, jako przedmiot badań w obszarze wielu różnych nauk, przy próbach definiowania okazuje się pojęciem homonimicznym. Jak wskazuje E. Szczęsna (2004), narracja to przede wszystkim opowiadanie, ale również sposób strukturyzowania tekstu, dyskurs, narzędzie poznania i rozumienia rzeczywistości, sposób porządkowania stanów rzeczywistości czy wreszcie usensowienia własnego istnienia przez nadanie mu charakteru dziejowego. W psychologii, pedagogice, logopedii, narracja jest przedmiotem zainteresowania badaczy w perspektywie zgodnej z wyznaczoną w dociekaniach interdyscyplinarnych odnoszących się do uniwersaliów narracyjnych. W kategoriach antropologicznych ukształtował się szczególnie sposób rozumienia narracji, konstatuje B. Owczarek (2001a; 2001b) – w pierwszej kolejności opowiadanie, potraktowane jako czynność przekazywania informacji, integrująca nadawcę i odbiorcę, zostało włączone w ogólny rytm komunikacji społecznej, następnie uwzględniono rolę języka oraz dyskursu w osobniczym życiu jednostki i nastąpiło odejście od analizy zachowania językowego jako takiego w kierunku rozpoznawania go jako elementu struktury umysłu.

W praktyce psychologa, pedagoga, logopedy zasadne jest odwołanie się do narracji w kategoriach (A. Domagała, 2015):

1/ Narracyjności wiedzy; narracyjnego widzenia świata, rozumienia rzeczywistości – narrację można pojmować jako (szczególną) formą poznawczego reprezentowania rzeczywistości, wiedzy w umyśle człowieka; narracja jako taka jest jednocześnie sposobem, formą rozumienia rzeczywistości (J. Trzebiński, 2002a; 2002b; 2004; 2008).

2/ Narracyjności komunikacji; wypowiedzi narracyjnej/ tekstu narracyjnego – narrację można pojmować jako (szczególny) rodzaj sprawności komunikacyjnej; jako taka oznacza ona, procesualnie, sposób budowania wypowiedzi i odnosi się do wypowiedzi jako wytworu, rezultatu zachowań językowych. Sprawności narracyjne badane są jako sprawności komunikacyjne, jednak z zachowaniem ważnego celu postępowania diagnostycznego, jakim jest „eksplikacja obrazu świata badanej osoby, wydobyta przez logopedę z zachowań językowych” (S. Grabias, 2012, 64 p.). W tym znaczeniu narracja pierwszoplanowo jest wyrazem kompetencji komunikacyjnej człowieka, nabywanej przez niego w procesie socjalizacji, sprawności rozwijanych wielokierunkowo także na drodze edukacji formalnej (przedszkolnej, szkolnej), w związku z przyjętą metodyką nauczania (zob. np. M. Nagajowa, 1985; H. Wiśniewska, 1995).

Niniejszy artykuł wskazuje sposoby stymulowania rozwoju sprawności narracyjnych u dzieci w normie oraz usprawniania umiejętności w tym zakresie w przypadku deficytów rozwojowych, biorąc za punkt wyjścia koncepcję narracji B. Bokusa (1991; 2000; 2001; 2005) i własne ustalenia odnośnie do podstawowych umiejętności stanowiących o opanowaniu kompetencji narracyjnej.

2 KONCEPCJA NARRACJI B. BOKUS. SPRAWNOŚCI NARRACYJNE

Dla koncepcji B. Bokusa (1991; 2000; 2001; 2005) kluczowe znaczenie mają następujące ustalenia:

1) Opowiadanie jest sposobem ujmowania rzeczywistości w pewną zamkniętą całość, zawierającą się w pytaniu: „co się komuś przydarzyło”? (narracja przynosi odpowiedź na pytanie: co się zdarzyło? komu? kiedy? gdzie?). Jest porządkowaniem i wyjaśnianiem konkretnego ludzkiego doświadczenia w szczególny sposób – za tę działalność umysłową człowieka odpowiada myślenie narracyjne, jeden z dwu podstawowych trybów ludzkiego myślenia (przeciwstawiany myśleniu paradygmatycznemu). Przebieg zdarzeń, do których odnosi się narracja, obejmuje transformację czy zmianę stanu wyjściowego, po nim następuje akcja i w jej wyniku stan finalny. Tekst narracyjny, opowiadanie, stanowi semantyczną jednostkę języka w użyciu – jest kodowany, tj. realizuje się w wypowiedzianych bądź pisanych zdaniach, traktowanych jako przekazy informacji w sytuacji społecznej. Wypowiedzenia te konstruowane są w ramach dyskursu (tekst jako semantyczna jednostka języka realizuje się w wypowiedzeniach dyskursu, uznawanego za jednostkę pragmatyczną języka).

2) Tekst narracyjny, opowiadanie, stanowi werbalną reprezentację zmieniającej się rzeczywistości (zdarzenia lub zdarzeń). Zdarzenia rozgrywają się w określonym czasie i w określonym miejscu, dlatego też zmiany w rzeczywistości odniesieniowej (tj. tej, którą przedstawia się w opowiadaniu), rozpatruje się również w dwu wymiarach, czasowym i przestrzennym. Zmienność rzeczywistości przedstawieniowej ujmowana jest w opowiadaniu w kategoriach sytuacji odniesienia; tekst narracyjny operacyjnie definiowany jest jako łańcuch sytuacji odniesienia. Sytuacja odniesienia jest wyrażoną przez mówcę – w jednym

lub w kilku wypowiedzeniach – reprezentacją stanu rzeczywistości, ujmowaną ze względu na jakiś (wybrany przez mówcę) podmiot; sytuacja odniesienia jest zawsze „czyjaś”. Sytuacja danego podmiotu może być określana przez: stan aktywności zewnętrznej podmiotu, bezpośrednio danej obserwacji (sytuacja odniesienia mieszcząca się w tzw. narracyjnym pejzażu akcji) i/lub stan aktywności wewnętrznej (umysłowej) podmiotu, nieodstępnej bezpośredniej obserwacji, inferowanej przez narratora (sytuacja mieszcząca się w tzw. narracyjnym pejzażu świadomości).

3) Sytuacje odniesienia (co najmniej dwie) powiązane ze sobą chronologicznie, czy także przyczynowo-skutkowo, przedstawiają zdarzenie. Ciągi zdarzeń, których przebieg (w wyniku czynności podmiotu/ podmiotów) ukierunkowany jest na zmianę stanu wyjściowego, tworzą epizody. W łańcuchach tekstowych przedstawiających epizody zależności między sytuacjami odniesienia mają charakter teleologiczny. Sytuacje odniesienia powiązane tylko chronologicznie lub także przyczynowo-skutkowo czy teleologicznie tworzą tzw. linię narracji. Linia narracji ukazuje uporządkowany przez narratora ciąg zmian rzeczywistości odniesieniowej w czasie.

4) Sytuacja danego podmiotu, będąca elementem linii narracji, może być w opowiadaniu jedynym reprezentantem stanu rzeczywistości odniesieniowej w czasie t_n lub nie jedynym. Sytuacje odniesienia odzwierciedlające to, co w czasie t_n działo się w przestrzeni kontrolowanej przez narratora (dostępnej percepcyjnie lub wyobrażanej sobie przez narratora), tworzą tzw. pole narracji. Pole narracji może być budowane w trzech typach przestrzeni: w przestrzeni spostrzeżeniowej (dostępnej percepcyjnie narratorowi), w przestrzeni wyobrażeniowej (stanowiącej uzupełnienie tego, co dane spostrzeżeniowo) oraz w przestrzeni atrybucyjnej (w świetle stanów świadomości przypisywanych przez narratora postaciom przez niego spostrzeganym czy wyobrażanym). Treść pola narracji w czasie t_n charakteryzują przywoływane przez narratora sytuacje różnych podmiotów w tym polu.

5) Każde pole narracji zawiera dominującą sytuację odniesienia, najważniejszą z perspektywy zmian w rzeczywistości odniesieniowej tekstu jako całości. Sytuacje odniesienia dominujące w polach narracji w czasie $t_1 - t_n$ oraz sytuacje odniesienia stanowiące samodzielne reprezentacje stanów rzeczywistości odniesieniowej w tym czasie tworzą linię narracji. Stopień spójności linii narracji zależy od jakości powiązań między jej elementami (tu: a) powiązania typu następstwa czasowego, b) zależności przyczynowo-skutkowe, c) powiązania o charakterze związków teleologicznych; oparte na reprezentacji celowej organizacji aktywności podmiotu czy podmiotów). Suma pól narracji z różnych momentów t składa się na całą przestrzeń narracyjną.

Przyjmując omówione wyżej podstawy teoretyczne i mając na uwadze rozwijanie sprawności narracyjnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym warto ukierunkować się – na etapie oceny (diagnozy trudności w tym zakresie) oraz w pracy terapeutycznej – na:

- Podstawowe umiejętności dotyczące konstruowania sytuacji odniesienia, a mianowicie: a) określanie sytuacji odniesienia ze względu na jej podmiot (bohatera historyjki, inne postaci – jeśli zauważamy trudności w tym zakresie, typu: podmiot określony jest błędnie, pozostaje niedookreślony lub określany jest w sposób zmienny, niewiążący /np. bohater opowiadania raz rozpoznawany jest jako chłopiec, innym razem jako dziewczynka, nie jest identyfikowany na kolejnych obrazkach jako ta sama postać; kominiarz przedstawiony na obrazku rozpoznany zostaje jako żołnierz i dziecko błędnie interpretuje sytuację zachodzącą z jego udziałem/) oraz b) określanie sytuacji odniesienia ze względu na stan podmiotu (jeśli zauważamy trudności w

tym zakresie, typu: stan podmiotu (bohatera historyjki, innych postaci) wskazywany jest błędnie, pozostaje niedookreślony lub dziecko przyznaje wprost, że nie potrafi wskazać, co robi dana postać, co się z nią dzieje /np. dziecko stwierdza: „on coś tu jakby robi...”, „a ten chyba miał coś do tego...” podczas gdy na podstawie obrazka można jednoznacznie określić, o jakie czynności chodzi i jest to znaczące dla całości opowiadania/. Praca nad konstruowaniem sytuacji odniesienia może rozpoczynać się od pojedynczych obrazków, oglądanych w izolacji – w dalszej perspektywie sytuują się ćwiczenia skłaniające dziecko do zidentyfikowania bohatera historyjki czy tych samych postaci pojawiających się na kolejnych obrazkach. Odnosnie do stanu podmiotu już przy pojedynczych obrazkach otwiera się możliwość ćwiczeń uwzględniających stan aktywności zewnętrznej podmiotu, bezpośrednio danej obserwacji (na planie całego opowiadania tego typu sytuacja będzie mieściła się w tzw. narracyjnym pejzażu akcji) i/lub stan aktywności wewnętrznej (umysłowej) podmiotu, nieodstępnej bezpośredniej obserwacji, inferowanej przez narratora (na planie całego opowiadania tego typu sytuacja będzie mieściła się w tzw. narracyjnym pejzażu świadomości).

- Umiejętność określania sytuacji odniesienia dla danej jednostki czasowej t_n (w stosunku do każdego obrazka składającego się na historyjkę, który otwiera taką możliwość) – jeśli zauważamy trudności w tym zakresie, typu: dziecko wprowadza sytuacje odniesienia defektywne, bo „niczyje” (dziecko wymienia elementy mało istotne, należące do tła, wskazuje wybrane obiekty, lecz nie są to podmioty – jednostka czasowa t_n nie jest reprezentowana w łańcuchu sytuacji odniesienia z powodu nieudanej próby określenia sytuacji odniesienia bądź przy braku podejmowania takiej próby /np. dziecko mówi: „tutaj są takie krzaczki i tu jeszcze coś, takie inne...”, a pomija bohatera opowiadania przedstawionego na tym obrazku i nie określa jego stanu). Należałoby zwrócić uwagę na trudności z określaniem sytuacji odniesienia w sposób wyrazisty, sytuacje odniesienia „rozmyte” (tu: gdy sytuacje odniesienia tracą swoją zwartość, nie są dostatecznie jasno wyróżnione przez narratora jako „czyjeś”, by odnieść się do warunków koniecznych dla sytuacji odniesienia sformułowanych przez B. Bokusa - 1991; 2000/); narrator kieruje swą uwagę ku różnym, interesującym go szczegółom, także w ogóle nieistotnym. W związku z zaistnieniem w danym polu „sytuacji rozmytych” pole narracji traci zwartość – w poszczególnych sytuacjach odniesienia wprowadzane są różne szczegóły, informacje różnej wagi, także detaliczne, a przy tym sytuacja odniesienia bohatera może zostać w danym czasie t_n , pominięta).

- Umiejętność budowania pola narracji w trzech typach przestrzeni: spostrzeżeniowej (dostępnej percepcyjnie narratorowi), wyobrażeniowej (stanowiącej uzupełnienie tego, co dane spostrzeżeniowo), atrybucyjnej (w świecie stanów świadomości przypisywanych przez narratora postaciom przez niego spostrzeganym czy wyobrażanym). Istotne będzie więc zarówno prawidłowe określanie obiektów dostępnych percepcyjnie (bez niezgodności w stosunku do tego, co przedstawiono na obrazkach), jak i dopełnianie wypowiedzi o informacje „spoza kadru” (w perspektywie czasowej: przedtem – teraz – potem; w aspekcie wyobrażeniowym – jednak w sposób akceptowalny w stosunku do tego, co przedstawiono na obrazkach) oraz wskazywanie na emocje bohatera i innych postaci, ich cechy psychiczne, stany świadomości.

- Umiejętność budowania linii narracji – poprawnych wypowiedzi o strukturze opowiadania (gdzie łańcuchy sytuacji odniesienia powiązane ze sobą chronologicznie bądź także przyczynowo-skutkowo czy teleologicznie; ukazując uporządkowany przez narratora ciąg zmian w rzeczywistości podniesieniowej). W pierwszej kolejności proponuje się konstruowanie wypowiedzi w sposób zgodny z wyznaczonym przez układ obrazków –

optymalnym w tego typu sytuacji zadaniowej – kierunkiem obserwacji: od pierwszego obrazka do ostatniego (tu: kierunek linii narracji pozostaje zgodny z kierunkiem rzeczywistych zmian w czasie $t_1 - t_n$). Mając na uwadze linię narracji, w toku oddziaływań niwelowane będą zakłócenia typu: dygresje, rozbudowane wypowiedzi, tracące bezpośredni związek z tematem, wymagające wygaszenia; podawanie informacji sprzecznych z ogólną wiedzą o rzeczywistości, wynikającą z ludzkich doświadczeń, stwierdzenia zdradzające brak ustrukturuwanej wiedzy o rzeczywistości w określonym jej obszarze, sądy nieuprawnione, itp.

- Umiejętność konstruowania wspólnarracji i mononarracji – pierwszoplanowo mając na uwadze to, na ile dziecko jest w stanie budować wypowiedzi samodzielnie (czy badany w pełni samodzielnie konstruuje wypowiedź, czy też: badany konstruuje wypowiedź z pewną pomocą ze strony diagnosty/terapeuty /np. w razie potrzeby uzyskuje pomoc w identyfikacji bohatera czy przy określeniu ważnej dla opowiadania sytuacji odniesienia/, lecz zdecydowanie dominują zachowania monologowe badanego; czy też: badany współtworzy wypowiedź wraz z diagnostą/terapeutą, którego wkład jest znaczny i ma charakter stały; samodzielne zbudowanie opowiadania nie jest możliwe). W razie trudności opowiadania początkowo będą współtworzone w ramach dialogu, w którym wiodącą rolę będzie pełnił terapeuta, a zachowania językowe badanego będą w pełni/w znacznej mierze zależne od zachowań drugiej osoby.

3 MODELE ĆWICZEŃ

W niniejszym opracowaniu przyjęto następujące założenia dotyczące tematyki opowiadań: 1/ tematyka bliska jest dzieciom w młodszym wieku szkolnym, zdarzenia odnoszą się do doświadczeń własnych dziecka lub doświadczeń innych osób z jego otoczenia – są to zdarzenia realne; 2/ opowiadania mają bohatera dziecięcego, dają dziecku możliwość utożsamiania się z nim – punkt wyjścia do oceny zachowań bohatera opowiadania, podawania własnych rozwiązań i pomysłów, które można wykorzystać w sytuacjach podobnych do zilustrowanych w historyjce, gdyby przydarzyły się one dziecku (celem jest: rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego, umiejętności planowania, przewidywania skutków zachowań, krytycyzmu, oceny zdarzeń w kontekście własnych doświadczeń życiowych); 3/ opowiadania, ze względu na swoją tematykę, angażują sferę emocji, dają dziecku sposobność dzielenia się własnymi odczuciami oraz rozwijania umiejętności rozpoznawania emocji innych osób, empatii.

Struktura historyjek obrazkowych determinuje strukturę opowiadań budowanych na ich podstawie – przykładowo, może przedstawiać się w następujący sposób: opowiadanie pt. „Mądry pies” (projekt własny, historyjka składająca się z 8 obrazków): obrazek 1. Chłopiec (w wieku ok. 8-9 lat) wychodzi z domu z psem: jest w mieszkaniu, w przedpokoju, bierze smycz; obrazek 2. Chłopiec przed sklepem przywiązuje psa do barierki; obrazek 3. Chłopiec wychodzi ze sklepu z lodem – psa już nie ma, została tylko smycz; obrazek 4. Chłopiec szuka psa na skwerze; obrazek 5. Chłopiec rozmawia z osobami siedzącymi na ławce; obrazek 6. Chłopiec wraca sam do bloku, płacze; obrazek 7. Chłopiec jest na klatce schodowej – pies czeka pod drzwiami mieszkania; obrazek 8. W mieszkaniu chłopiec z mamą przypinają psu identyfikator; opowiadanie pt. „Kwiaty dla babci” (projekt własny, historyjka składająca się z 5 obrazków,): obrazek 1. Chłopiec kupuje kwiaty w kwaciarni – odbiera bukiet od sprzedawcy; obrazek 2. Chłopiec siedzi przed komputerem, pochłonięty grą – w tle kwiaty leżące na szafce; obrazek 3. Mama (po powrocie do domu, jeszcze w płaszczu) wzięła bukiet do rąk, pokazuje chłopcu zwiędnięte kwiaty; obrazek 4. Chłopiec przy biurku, wycina różne kształty z kolorowej bibuły; obrazek 5. Chłopiec i jego mama wręczają babci bukiet kwiatów

z bibuły. Do wykonania ćwiczeń wykorzystuje się plansze z historyjkami obrazkowymi. Przydatne są: a) obrazki do historyjek w wersji kolorowej, pojedyncze; b) analogiczne obrazki w wersji do kolorowania (np. do ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie u dziecka poczucia tożsamości osoby głównego bohatera, miejsca zdarzeń, osoby głównego bohatera – przez dobór tych samych kolorów na kolejnych obrazkach); c) dodatkowo: kilka obrazków „pustych”, jedynie z obramowaniem (do samodzielnego odtworzenia przez dziecko wybranych elementów historyjki /zgodnie ze strukturą tekstu opowiadania/ i do ćwiczeń twórczych, dotyczących własnych opowiadań, historii zasłyszanych przez dziecko).

W zależności od ujawnianych przez dziecko trudności jego sprawności narracyjne można rozwijać wykorzystując modele ćwiczeń zestawione poniżej.

3.1 Opowiemy razem – jeden obrazek ja a drugi ty...

Terapeuta układa z obrazków historyjkę obrazkową, prezentuje ją dziecku. Po zapoznaniu się przez dziecko z obrazkami, terapeuta i dziecko opowiadają tę historyjkę naprzemiennie; terapeuta opowiada, co przedstawia pierwszy obrazek, następnie dziecko opowiada, co się dzieje na drugim obrazku, itd. – przekazują sobie głos w toku opowiadania, wraz z przechodzeniem do kolejnych obrazków (kończąc swoją wypowiedź, terapeuta wskazuje ręką na dziecko, a dziecko postępuje tak samo po zakończeniu swojej wypowiedzi).

Terapeuta, rozpoczynając narrację, decyduje o sposobie opowiadania (np. zaczyna konstruować wypowiedź, posługując się bogatym słownictwem /wprowadza elementy opisu postaci, miejsca/, zróżnicowanymi strukturami składniowymi).

Jest wzorcem w toku opowiadania, stara się w ten sposób kształtować wypowiedzi dziecka w wymiarze pejzażu akcji i pejzażu świadomości (wprowadza informacje dotyczące emocji bohaterów opowiadania, ich aktywności umysłowej /np. „Dziewczynka była zrozpaczona, bardzo cierpiała, gdy...”; „Chłopiec zastanawiał się, co może zrobić. Nie wiedział, dlaczego ktoś...”; „Babcia patrzyła zadowolona...”/).

Podobnie w wersji: Narrację rozpoczyna dziecko (może wówczas samo zdecydować, np. jak ma na imię bohater opowiadania, dookreślić czas i miejsce zdarzeń), a terapeuta podąża za nim, współtworząc spójny tekst.

3.2 Opowiadaj ze mną – ja zaczynam, ty kończysz...

Terapeuta prezentuje dziecku ułożoną przez siebie historyjkę obrazkową. Dziecko zapoznaje się z obrazkami. Następnie terapeuta i dziecko wspólnie konstruują opowiadanie: osobą wiodącą jest terapeuta, ale kiedy zawiesza głos i wskazuje ręką na dziecko, ma ono za zadanie dokończyć wypowiedź. Terapeuta może np. budować ramy czasowe dla zdarzeń, o których opowie dziecko i eksponować zależności przyczynowo-skutkowe (Terapeuta rozpoczyna: „Pewnego wiosennego dnia...”, a dziecko kończy jego wypowiedź, następnie terapeuta: „Gdy tylko to zobaczył, to natychmiast...” „Następnie...”, „Później...”, „Potem...”, „Niestety okazało się, że...”, „Na koniec jednak...”).

Można przyjąć zasadę, że wypowiedź dziecka odnosi się każdorazowo tylko do jednego obrazka, wskazywanego mu przez terapeutę (żeby dziecko respektowało tę zasadę, terapeuta może w toku opowiadania przesuwając po kolei każdy obrazek na właściwe miejsce – można również odwrócić obrazki na drugą stronę i sukcesywnie je odkrywać). W tej sytuacji można pracować nad poprawnym konstruowaniem pojedynczych sytuacji odniesienia.

3.3 Zatrzymajmy się na chwilę. Jak sądzisz, co się potem stało?

Terapeuta rozpoczyna opowiadanie historyjki – prezentuje po kolei obrazki i opowiada o tym, co one przedstawiają. W określonym momencie przerywa opowiadanie i kieruje do dziecka pytanie o dalszy bieg wydarzeń, nie pokazując kolejnego obrazka. Przykładowo, może zapytać: „Jak sądzisz, co wtedy zrobił chłopiec?”, „Co powinien zrobić?” czy: „A co się mogło stać potem?”. Dziecko proszone jest o wskazanie różnych możliwych zdarzeń i sytuacji (np. gdy chłopiec zobaczył, że psa nie ma przed sklepem, powinien: poszukać psa w najbliższej okolicy; zapytać przechodniów, czy nie widzieli psa; poprosić inne osoby o pomoc w poszukiwaniach; poinformować rodziców o tym, że pies zaginął, itp.). Następnie terapeuta pokazuje kolejne obrazki i kontynuuje opowiadanie, dziecko porównuje swoje propozycje z tymi, które zostały przedstawione na obrazkach.

Podobnie w wersji: Po wskazaniu przez dziecko możliwych, a nie uwzględnionych w historyjce, działań bohatera, można wykonać dodatkowe obrazki i wzbogacić nimi historyjkę – umieścić je we właściwym miejscu, między innymi obrazkami. W tej sytuacji można konstruować alternatywne linie narracji.

3.4 Brakuje nam obrazków w środku. Co mogło na nich być?

Terapeuta pokazuje dziecku część historyjki – początkowe i końcowe obrazki leżą na właściwym miejscu, a w środku brakuje obrazków, pozostawione są puste miejsca. Dziecko zapoznaje się z początkiem i zakończeniem historyjki, a następnie ma za zadanie opowiedzieć, co się mogło wydarzyć we wskazanej sytuacji. Przykładowo, terapeuta pokazuje dwa pierwsze obrazki oraz obrazek ostatni historyjki. Dziecko ma wyjaśnić, dlaczego zakończenie opowiadania jest właśnie takie. Uzupełnia historyjkę w sposób akceptowalny pod względem logicznotreściowym, buduje linię narracji.

Podobnie w wersji: Dziecko uzupełnia historyjkę, rysując brakujące obrazki i opowiada terapeutce o zilustrowanych przez siebie zdarzeniach.

3.5 Jesteś bohaterem tego opowiadania...

Terapeuta prezentuje dziecku znaną mu już historyjkę i prosi, by dziecko poczuło się jej bohaterem („Wyobraź sobie, że to przydarzyło się tobie...”). Zadaniem dziecka jest przedstawienie zdarzeń z perspektywy bohatera, narracja w 1 osobie liczby pojedynczej. Jeśli nie jest wskazane, by dziecko utożsamiało się z bohaterem historyjki, terapeuta proponuje konstruowanie tekstu w formule: jak sam bohater opowiedziałby o tym, co mu się przydarzyło?

Podobnie w wersji: Dziecko prowadzi narrację w 3 osobie liczby pojedynczej, ale zmienia perspektywę prezentowania zdarzeń. Przykładowo, po opowiedzeniu, co przydarzyło się jednemu z bohaterów historyjki, dziecko proszone jest o zbudowanie opowiadania z perspektywy innej postaci (np. drugoplanowej). Rozwija swoje kompetencje odnośnie do pola narracji w przestrzeni atrybucyjnej.

3.6 Jeden obrazek, jedno zdanie...

Dziecko ma przed sobą ułożoną już historyjkę obrazkową. Układa kolejno po jednym zdaniem do każdego obrazka, a terapeuta zapisuje te zdania na kartce, jedno pod drugim (lub zapisu dokonuje dziecko samodzielnie). Następnie kartka zostaje pocięta na paski ze zdaniami i terapeuta odczytuje zdania z losowo wybieranych karteczek – dziecko dopasowuje

poszczególne zdania do obrazków. Ukierunkowuje swą uwagę na sytuacje odniesienia budujące linię narracji.

3.7 Kto? Gdzie? Kiedy?

Dziecko ma przed sobą historyjkę, terapeuta zadaje pytania dotyczące podstawowych kategorii narracyjnych – pyta o bohatera opowiadania (dziecko identyfikuje go i charakteryzuje /wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, o których można wnosić na podstawie zdarzeń, w których uczestniczył bohater), o miejsce/ miejsca zdarzeń i czas. Dziecko odpowiada na pytania, posiłkując się obrazkami. Można ukierunkować się na podstawowe umiejętności konstytuujące sytuację odniesienia – określanie podmiotu i jego stanu, jak również na dodatkowe informacje o polu narracji (miejsce, czas zdarzeń).

3.8 Wylosuj pytanie i odpowiedz...

Terapeuta przygotowuje dla dziecka pytania na osobnych karteczkach, dotyczące rozmaitych aspektów zdarzeń zilustrowanych na obrazkach (znanych już dziecku). Dziecko losuje pytanie i udziela na nie odpowiedzi, nie mając historyjki w zasięgu wzroku. Terapeuta sprawdza, czy dziecko zapamiętało podstawowe informacje na temat zdarzeń przedstawionych na obrazkach, jak również, czy posiada umiejętność wnioskowania, oceny emocji i zachowań bohatera (pytania w rodzaju: dlaczego tak zrobił? czy udało mu się samodzielnie pokonać trudności? czy był zadowolony, gdy to się stało?).

3.9 Posłuchaj uważnie, a potem sprawdź...

Terapeuta prezentuje dziecku ułożoną przez siebie historyjkę obrazkową. Dziecko zapoznaje się z obrazkami. Następnie terapeuta rozpoczyna opowiadać o tym, co przedstawia historyjka. W toku opowiadania podaje informacje niezgodne ze stanem rzeczywistym (np. sprzeczne z tym, co dostępne dziecku na drodze obserwacji, nielogiczne). Dziecko sygnalizuje, kiedy wychwyci odstępstwa.

3.10 Posłuchaj uważnie, a potem ulóż obrazki...

Terapeuta ma przed sobą ułożoną historyjkę obrazkową, ale nie pokazuje jej dziecku (może np. umieścić na stoliku między sobą a dzieckiem książkę w funkcji przesłony). Zadaniem dziecka jest uważne wysłuchanie opowiadania terapeuty, bez oglądania obrazków. Po zakończonym opowiadaniu terapeuta składa obrazki i przekazuje je dziecku. Dziecko układa historyjkę z rozsypanych obrazków, dbając o właściwą kolejność zdarzeń.

Podobnie w wersji: Początek historyjki jest już ułożony (2-3 obrazki w przypadku historyjki 8- obrazkowej), dziecko zapoznaje się z obrazkami. Następnie słucha całości opowiadania i dokłada brakujące obrazki. Znaną dziecku historyjkę można też ułożyć „z pamięci” na koniec zajęć.

4 PODSUMOWANIE

Zaprezentowane modele ćwiczeń mogą być wykorzystywane do celów diagnostycznych (tu: ocena sprawności narracyjnych u dzieci, rozpoznawanie trudności językowych i – szerzej – poznawczych u osób poddawanych ocenie) oraz, poza sytuacją doskonalenia sprawności narracyjnych u dzieci bez deficytów rozwojowych, także do celów terapeutycznych (tu przykładowo: usprawnianie w przypadku opóźnionego rozwoju mowy, dysleksji uwarunkowanej językowo, niedostatecznej stymulacji mowy i myślenia w środowisku rodzinnym dziecka). Koncepcja narracji B. Bokus (1991; 2000; 2001; 2005), określająca

kluczowe kategorie analizy tekstu narracyjnego (tu: sytuacja odniesienia /podmiot, stan podmiotu/, linia narracji, pole naracji /w przestrzeni spostrzeżeniowej, w przestrzeni wyobrażeniowej, w przestrzeni atrybucyjnej/, przestrzeń narracji) pozwala diagnoście trafnie rozpoznać, jaki charakter mają ujawniane przez dziecko trudności, terapie zaś dokonać właściwego doboru ćwiczeń, adekwatnie do potrzeb indywidualnych danej osoby.

Bibliografia

1. BOKUS, B. *Światy fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Wydawnictwo Energeia, 2000. ISBN 83-88236-07-5.
2. BOKUS, B. *Z analiz linii i pola narracji*. W: *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski. Kraków: Universitas. 2001. 63-85 pp. ISBN 83-7052-642-X.
3. BOKUS, B. *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce: Wydawnictwo Energeia, 1991. ISBN 83-85118-08-X.
4. BOKUS, B. *O przenikaniu się światów fabuły w narracji dziecięcej*. W: *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, red. E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, przy współpracy P. Olesia, Lublin, 2005. 243-259 pp. ISBN 83-7363-286-7.
5. DOMAGAŁA, A. *Narracja i jej zaburzenia w otepieniu alzheimerowskim*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2015. ISBN 978-83-7784-614-8.
6. GRABIAS, S. *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012. 15-71 pp. ISBN 978-83-7784-249-2.
7. NAGAJOWA, M. *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP, 1985. ISBN 83-02-02721-9.
8. OWCZAREK, B. *Od poetyki do antropologii opowiadania*. W: *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski. Kraków: Universitas, 2001a. 11-21 pp. ISBN 83-7052-642-X.
9. OWCZAREK, B. *Wstęp*. W: *Praktyki opowiadania*, red. B. Owczarek, Z. Mitosek, W. Grajewski. Kraków: Universitas. 2001b, 5-9 pp. ISBN 83-7052-642-X.
10. SZCZĘSNA, E. *Narracja jako chwyt tekstowy*. W: *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, red. Z. Mitosek. Kraków: Universitas, 2004. 251-266 pp. ISBN 83-242-0334-6.
11. TRZEBIŃSKI, J. *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002a. 17-42 pp. ISBN 83-87957-84-4.
12. TRZEBIŃSKI, J. *Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*. W: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002b. 43-80 pp. ISBN 83-87957-84-4.
13. TRZEBIŃSKI, J. *Narracyjne myślenie o innym człowieku*. W: *Opowiadanie w perspektywie badań porównawczych*, red. Z. Mitosek. Kraków: Universitas, 2004. 111-130 pp. ISBN 83-242-0334-6.
14. TRZEBIŃSKI, J. *Problematyka narracji we współczesnej psychologii*. W: *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008. 9-17 pp. ISBN 978-83-233-2446-1.
15. WIŚNIEWSKA, H. *Łatwa i trudna kompozycja pisemnych wypracowań uczniowskich*. W: *Wokół szkoły i nauczyciela*, red. H. Wiśniewska, J. Plisiecki, Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1995. ISBN 83-227-1082-8.

Contact

Dr hab. Aneta Domagała, Ph.D.

Maria Curie-Skłodowska University

Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5, 20-031 Lublin, Poland

Tel: (+48) 508990079

email: aneta.domagala@onet.eu

THE IMAGE OF TEACHERS IN POLISH TV-SERIES ON THE ANALYSIS OF: "THE RANCH", "ON WSPÓLNA STREET", "THE BIG PAUSE"

Anna Michniuk

Abstract

The aim of this article is to present the image of teachers in some of Polish TV-series. The analysis based on three productions: "The Ranch" ("Ranczo"), "On Wspólna Street" ("Na Wspólnej") and "The big pause" ("Duża przerwa"). First of them is emitted by public TV-station, second by TVN and the last one by private TV-broadcaster Polsat. In the article the author briefly describes the importance of the image of teacher, some statistics connected with this problem and also some characteristics of teachers from three Polish productions. In the end there are presented some similarities and differences between the different creations of the teachers in these TV-series. The author also attempt to reflection about the image of teachers which is created in media generally.

Keywords: *image, teacher, TV-series*

1 INTRODUCTION

Teachers are very important peoples in life of every human. In thier proffesion important are knowledge, skills and also passion, mission and vocation¹. Apart from family, peers, and also media, school² and of course teachers are the main of our educational enviroment. It is very importat for us to have a good teachers, because they help everybody to learn and discover the word. Unfortunately, the image of teachers which is presented in Polish TV-series not always is really good. It happens that it is ridiculus and really exaggerated. This article presents both sides of these problem - the good and the bad image of teacher created in some of Polish TV-series.

2 THE IMAGE OF THE TEACHER

Stereotypes, emotions, previous experienes – these items are related with the image. It is not created by objective analysis. It can be said that the image is a holistic view of a person or social group, which is widespread and stable for a specific community³. In addition to media the term which should be used is a public image which is "a kind of intangible image of a person or institution distributes by the mass media, which is the recipient of public opinion. In the minds of the recipients media create some kind of peculiar visions about a pearson or an institution. The image can not exist in isolation from the entity whose applicable. This is the kind of attitude which is taken in relation to the recipient's carrier image ..."⁴.

The image of the teacher which is created in media is not well. The most popular topic in mass media which is connected with teachers presents negative side of education like for example: job reduction, strikes, educational mistakes and bullying. It is not so popular to present the teacher in a good way. Fortunately the statistics which are connected with the image of Polish teachers are not so bad, but it could be better. The image of the teacher in

¹ More in: Kwiatkowski, S. M. *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli - w kierunku szlachetnej utopii*. [in:] Muchacka, B., Szymański, M. (Ed.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008, p. 27.

² Więczkowska, M. *Co wciąga Twoje dziecko?* Kraków: Wydawnictwo M, 2012, p. 11.

³ Torczyńska, M. *Contemporary image of the teaching profession in view of public opinion research*. "Rozprawy Społeczne" nr 3(VIII), 2014, p. 42.

⁴ Ostrowska-Dobek, B. *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa: PWN, 2006, p. 360.

Poland is different for different groups of people. The young say about teachers in a positive way, adults think about them in a more critical way. The students also say that the relation between them and their teacher are not so good in contrast to the substantive knowledge of the teachers which is assessed well by them⁵.

The data collected by Public Opinion Research Center (Centrum Badań Opinii Społecznej – CBOS) in Poland presents Polish opinions about public perception of the teacher profession. The teachers, parents and also people who do not have in common with education are agree with that the teacher profession is an exceptionally responsible job (over 81% said that) and they have very stressful (over 83%) and hard job (over 71% responses in each indicated group above), but 46% of all respondents said that teachers work not many hours in a workweek and 50% of them said that the teachers have too long holidays. It also has to be noticed that more than 54% of interviewees said that they not want to their children work as a teachers⁶. The elements which are creating the image of the teacher are definitely: personality, appearance, knowledge, successes and teaching methods. In modern world we also can add having a profile in social media and generally activity in new media.

3 THE IMAGE OF TEACHER IN SOME OF POLISH TV-SERIES

To prepare this article it had been selected three of Polish TV-series where are teacher characters. In this part of the text are presented in details these teachers. The characteristic includes their: appearance, taught subject, passions, family and friends. These descriptions are preceded by short review about each selected TV-series.

3.1 Tomasz Witebski from “The ranch”

The first selected TV-series is „The ranch“ which has been emitted on TVP 1 since 2006. It is directed by Wojciech Adamczyk. The author of script is Robert Brutter and Jerzy Niemczuk (seasons 1 to 6). At this moment the Polish TV-viewers can watch the seventh season of this production. The main plots are connected with young American woman – Lucy, who was moved to Wilkowyje - a small village in Podlasie (one of the Polish region in the eastern part of the country) and also about two brothers – one of them is a pastor, and the second is a local major. Apart from them in the village live few people like for example: landladies, farmers, saleswoman, headmaster from a local school, the teacher, and so on. They have a lot of problems and happiness which are characteristic for classic Polish village⁷.

In this TV-series the character of a teacher Tomasz Witebski is played by Jacek Kawalec. The teacher in this program is one of the leading role. He works in local school and teaches Polish language teacher. He is very pleasant and also charming character. He has a wife - Francesca Andreani-Witebska, an Italian policewoman. She came to Wilkowyje because she was taking part in international exchange of employees (financed by the European Union). For her Witebski learned Italian language. In Wilkowyje village he is not only the teacher but also a media producer. He publishes local press and prepares radio- and television programmes about local society and environment. He is really involved in local life⁸.

This character could be a great inspiration for Polish teachers in being not only the teacher but also do something for local society like for example use some of new media and creating

⁵ Malinowska, K., Smak, M., Walczak, D., Wichrowski, A. *Wizerunek nauczycieli*. [in:] M. Federowicz, M. Sitek (Ed.) *Raport o stanie edukacji*. Warszawa: IBE, 2014. Download from: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> [12.11.2015], pp. 97-128.

⁶ Feliksiak, M. *Wizerunek nauczyciela – komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej, 2012. Download from: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF [12.11.2015].

⁷ <http://ranczo.tvp.pl/86323/o-serialu> [8.11.2015].

⁸ This part of the text is based on some episodes of the series.

multimedia production. Of course it could be not such a big productions like radio or TV programmes but maybe a good website, canal on YouTube or even blog about tough subject. Being the teacher of 21st century is really important because it can encourage students to use new technology not only for fun but also for learning.

Tomasz Witebski – the teacher from "The ranch" (Jacek Kawalec)



Source: <http://ranczo.tvp.pl/508302/tomasz-witebski-jacek-kawalec> [13.11.2015].

Photo was made by: K. Wellman.

3.2 Danuta Zimińska from "On Wspólna Street"

"On Wspólna Street" is a TV-series produced by TVN since 2003⁹. Till now it have been prepared 2168 episodes¹⁰. Each episode is twenty five minutes long. It is emitted from Monday to Thursday about the eight pm. The action takes place in Warsaw. The main plot is about the trials and tribulations of seven children from one orphanage. When characters were young they promised to each other that they never be alone and they always gave support to each other. Their patroness – Maria Zięba had worked in this orphanage and love these children as much as her own¹¹.

Danuta Zimińska is a middle-aged pretty woman. She is full of energy. She has a husband and two adults daughters, who loves her very much. They all had moved to Warsaw from a little town. Because of that Zimińska had had a little problems with finding a job as a teacher. Fortunately she could work as an accountant, so before she found a job in school, she was the accountant. But being the teacher is for her the best job so when there was an opportunity, she immediately returned to teaching. Zimińska is a biology teacher, but not only. After some time the headmaster of her school insisted on that she should teach also sexual education. Zimińska reluctantly agrees. She has really good contact with young people and because of that her career grow rapidly. Danuta Zimińska from the little town became a director in one of the Warsaw high school. It was a really challenge for her, but she is good at it¹².

The character creates by Lucyna Malec is really interesting, wise and charming. The users of the Internet who are watching this TV-series write about Danuta Zimińska that: "As for me, Danuta Zimińska is an example of a person with a good and warm heart, open to the problems of others :-)" (10.06.2015), "cool woman, knows how to deal with any problem" (15.09.2004), "woman with heart, fun and courageous" (13.11.2014)¹³. She is an example of a

⁹ <http://www.filmweb.pl/serial/Na+Wsp%C3%B3lnej-2003-93837> [8.11.2015].

¹⁰ To 8.11.2015.

¹¹ <http://nawspolnej.tvn.pl/o-serialu,97042,n.html> [8.11.2015].

¹² <http://nawspolnej.tvn.pl/bohaterowie,2335,p/danuta-ziminska,201.html> [8.11.2015].

¹³ <http://nawspolnej.tvn.pl/bohaterowie,2335,p/danuta-ziminska,201.html> [8.11.2015].

teacher who really can speak with students and help them in some difficult situations. Because of this, Danuta Zimińska is a teacher, who everybody wants to have.

Danuta Zimińska – the teacher from „On Wspólna Street” (**Lucyna Malec**)



Source: <http://nawspolnej.tvn.pl/foto,435,g/danka-odkryje-prawde-o-szkolnym-gwalcie,46346.html> [13.11.2015]. Photo was made by TVN/Radek Orzeł.

3.3 Teachers from „The big pause“

“The big pause“ TV-series was emitted by Polsat TV-station during 2000 and 2001. It consists of sixteen episodes, so it was really short production in compare to “The ranch“ or “On Wspólna Street“. Each of the episodes was twenty five minutes long. The action took place in teachers’ room in one of Polish secondary school¹⁴. In this TV-series viewers can see many different teachers. All of the characters was presented in an exaggerated way. For example, the Polish language teacher is an old lady. Her appearance is very dignified. She always knows what to say. This role was perfect for Beata Tyszkiewicz – one of the most popular actress from last century. Completely another character is the French language teacher – she is the most attractive and sexy teacher in the school. The role of Julia Rubin was playing by Katarzyna Skrzynecka. She always wears tight-fitting clothes with neckline disputes. For sure every adolescent boy wants to have the French language teacher like Julia Rubin. The other teachers from this series also are very characteristic: the P.E. teacher (called also „a pump“) always wears activewear, the history teacher is one of the oldest teacher in the school, the defense training teacher always wears more clothes and so on. Everything in this series is based on popular stereotypes.

¹⁴ <http://www.filmweb.pl/serial/Du%C5%BCa+przerwa-2000-5245> [8.11.2015];
<http://film.wp.pl/idGallery,15865,idPhoto,419766,title,Duza-przerwa-polska-szkola-w-krzywym-zwierciadle,galeria.html> [9.11.2015].

The Polish language teacher (Beata Tyszkiewicz)



Source: <http://www.besta.pl/duza-przerwa/#> [13.11.2015].

The French language teacher (Katarzyna Skrzynecka)



Source: http://www.google.pl/imgres?imgurl=http://img34.imageshack.us/img34/9966/12m6fm.jpg&imgrefurl=http://free4web.pl/3/2,102511,311871,4666201,Thread.html&h=505&w=473&tbnid=PSp1XcLnm3UQ5M:&docid=xMs2_7IEymeLVM&ei=z6ZIVuW7JovSygOurbnYCQ&tbm=isch&ved=0CCMQMygIMAhqFQoTCKXf1prhk skCFQupcgodrlYomw [13.11.2015].

The defense training teacher (Piotr Pręgowski)



Source: <http://www.besta.pl/duza-przerwa/#> [13.11.2015]

3.4 The generally image of the teacher (based on indicated series)

As it can be observed the image of the teacher in two of these three productions is very good. Danuta Zimińska and also Tomasz Witebski are teachers who really have a passion for teaching their students. Moreover, Zimińska is liked by her students. She is very helpful for them and she always care about their academic and mental development. Witebski apart from teaching shows students that if somebody wants to do something, he should try it. In his *Wilkowyje* he runs a local media, like radio, online TV-station and also a newspaper. Moreover, he had written a book. Both of the characters – Zimińska and Witebski present the ideal image of the teacher – a person who always help student and also a person who is satisfied with job. For sure every student wants to have teachers like them.

Focusing on the characters from “The big pause” it should be said that they are presented like in distorting mirror. They are definitely too much exaggerated. Nobody wants to have teachers as them because they are lazy, often unhappy and also with burnout syndrome. They treat their job as a necessity, not as for example hobby which could be loved by them. Moreover, when they are talking about their students they also are not so kind.

4 SUMMARY

The images of the teachers in these three TV-series are completely different. It is caused by the type of these series – two of them are drama series and the last one is an example of a comedy series. But we can not forget that both of them – drama and comedy series can strengthens stereotypes. If television show good teachers, with really passion for their work, it is possible that the TV-viewers can see them as valuable persons, not as a group of people who are tired of working with difficult and peevish kids. The two of TV-series presented above are only exceptions in the huge numbers of mass media productions which, as it was said, present education and teachers only in a bad way (in the context of: job reduction, strikes, mistakes, bullying, *et cetera*) or in a half of October when in Poland is celebrated the Teacher’s Day. In other situations topics about teachers and also school are not so popular. Moreover, good methods of learning, creative and innovate teachers are supported and promoted mostly by media which are connected with education. It is hard to find programmes about good teachers in private or even public broadcasters, what is really sad because in Poland we have many magnificent teachers who can be inspiration by others, not only for young adepts of learning, but also for those with more experienced.

Sources

1. Feliksiak, M. *Wizerunek nauczyciela – komunikat z badań*. Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej, 2012. Download from: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_173_12.PDF [12.11.2015].
2. Kwiatkowski, S. M. *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli - w kierunku szlachetnej utopii*. [in:] Muchacka, B., Szymański, M. (Ed.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2008.
3. Malinowska, K., Smak, M., Walczak, D., Wichrowski, A. *Wizerunek nauczycieli*. [in:] M. Federowicz, M. Sitek (Ed..) *Raport o stanie edukacji*. Warszawa: IBE, 2014. Download from: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> [12.11.2015], pp. 97-128.
4. Ostrowska-Dobek, B. *Komunikowanie polityczne i publiczne*, Warszawa: PWN, 2006.
5. Torczyńska, M. *Contemporary image of the teaching profession in view of public opinion research*. “Rozprawy Społeczne” nr 3(VIII), 2014, pp. 41-47.
6. Więczkowska, M. *Co wciąga Twoje dziecko?* Kraków: Wydawnictwo M, 2012.
7. <http://www.filmweb.pl/serial/Du%C5%BCa+przerwa-2000-5245> [8.11.2015].

8. <http://www.filmweb.pl/serial/Na+Wsp%C3%B3lnej-2003-93837> [8.11.2015].
9. <http://film.wp.pl/idGallery,15865,idPhoto,419766,title,Duza-przerwa-polska-szkola-w-krzywym-zwierciadle,galeria.html> [9.11.2015].
10. <http://nawspolnej.tvn.pl/o-serialu,97042,n.html> [8.11.2015].
11. <http://nawspolnej.tvn.pl/bohaterowie,2335,p/danuta-ziminska,201.html> [8.11.2015].
12. <http://ranczo.tvp.pl/86323/o-serialu> [8.11.2015].

Contact

Anna Michniuk

Adam Mickiewicz University in Poznań

Międzychodzka 5, Poznań, Poland

email: anna.michniuk@amu.edu.pl

DRAWING EXPRESSION USED AS A TOOL FOR UNDERSTANDING ADOLESCENTS WITH CONDUCT DISORDER

Marie Bajnarová

Abstract

Artistic expression can be understood not only as an expression of the child's and the youth's personality, but it also captures the actual artistic expression. Specific differences between individuals, which are caused by one's upbringing and his surroundings or the individual's mental state, are reflected in the distinctive artistic gesture. This project deals with groups of youths from juvenile detention institutions. This artistic expression can be seen as an instrument through which we can get to know and understand the problematic individuals who show occurrence of conduct disorder or frustration. The drawing activity or any other artistic activity in the end becomes a means of communication between myself and the respondent. The artistic expression not only allows us partially to uncover the depth of the artist, but also uncovers his opinions, attitudes and values which are sometimes unconsciously transformed into art symbols.

Keywords: *creative expression, drawing process, drawing characters and features, symbols, behavior disorder*

1 ARTISTIC EXPRESSION USED AS A TOOL FOR UNDERSTANDING ADOLESCENTS WITH CONDUCT DISORDER

Artistic expression can be understood not only as an expression of the child's and the youth's personality, but it also captures the actual artistic expression. This means expressing the relationship of how reality is viewed, one's dreams, thoughts and attitudes. Specific differences between individuals, which are caused by one's upbringing and his surroundings or the individual's mental state, are reflected in the distinctive artistic gesture. The importance of mental processes and experience is evident during the art process and this in any art form that is being used for expression. Without a mental state nor feelings nor emotional tuning, it would be impossible to be artistically creative. Through the art creation one opens himself up to others and reveals his secret sides. This thesis is focused on children and adolescents with conduct disorder. This project deals with groups of youths from juvenile detention institutions. I would like to put emphasis on the art meetings where their main purpose is to motivate the artists to create a specific drawn task, then watch these respondents during their drawing process, make subsequent conclusions that can be drawn from the art meeting and then make an interpretation of the distinctive artistic expression - what did the artist want to say by his drawing. Artistic expression, primarily drawing, it may be the first step to breaking the barriers of silence about a traumatic experience (Šicková-Fabrice, 2002, p. 69).

This artistic expression can be seen as an instrument through which we can get to know and understand the problematic individuals who show occurrence of conduct disorder or frustration. The drawing activity or any other artistic activity in the end becomes a means of communication between myself and the respondent. Artistic expression is not conditional on a few exceptional abilities of the individual, but it is a matter of the whole personality (Kulka, 2008, p. 391). The artistic expression not only allows us partially to uncover the depth of the artist, but also uncovers his opinions, attitudes and values which are sometimes unconsciously transformed into art symbols. In the artifact is the idea that is an expression of personality

(Kulka, 2008, p. 232). I am aware that the interpretation of the creations often bring more possible options, therefore I carefully study the artist's reactions and his formulation that is reflected in his completed art work. The reality is the source of inspiration of the children's creative expression (Hazuková and Šamšula, 2005, p. 51).

I emphasize that I do not intend to diagnose an individual, I have no authorization to do such a thing and I do not wish to evaluate or judge anyone. The symbolic language of images is not unique. Even the most experienced art therapist cannot be absolutely sure if his interpretation of the artifact of the client is correct (Šicková-Fabrizi, 2002, p. 99). The purpose of this thesis is to acquire authentic testimonies of the problematic individual or an individual in the delinquent perspective, where his current mental state, thoughts, experiences or interests are reflected. Another aim is to highlight the artistic features, the artist's hand moves, dynamics, tempo, graphic elements and symbols. According to the Babyradová (2010, p. 8) symbolic expression through art causes the release and detection of some chaos. I am specifically interested in how the behaviour disorder is manifested in expressive symbols and features. Attention is paid to the actual artist, his creative process and how he is able to use art tools. Art is not only a noun, is the verb that is going to help a man.

1.1 Research sample and research methods of this thesis

The aim of this research is to monitor and interpret the artistic (mainly drawn) expression of children and youths with conduct disorder from the ages of 10 to 20. This project should provide various perspectives of their communication through art and should make us aware of the peculiarities created during the art process. This project specifically examines the fact of how conduct disorder of youths is reflected in their drawing strokes, tempo and lines, what influences the artists during their creation and how they can use art tools. The research sample includes both individuals with behavioral disorders or with a certain degree of disobedience and aggression, and individuals in mandatory institutional care. Art works are anonymous. The identifiers are only gender and age of the respondents.

My inspiration for the artistic task was a projective technique of a drawing test a house - a tree - a figure by JN Buck. I would like state that the goal is not to analyze or judge anyone, I simply use formulation of the given task from this test. I am interested in how the individuals will proceed in their art activities, what will be their creation process and whether their drawings will capture all three elements, namely a house, a tree and a figure, or whether the task will become for them a more spontaneous issue thus they will express themselves according to their consideration. This research focuses on artistic gesture, used features and elements, hand strokes, tempo, dynamics, composition, and their tendency to repair their art work, mastering the art process, capturing symbols, the overall impression of the artifacts and the reflection of the respondent's own work. The resulting art communication will become a valuable information both for me, educators, parents and wardens.

1.1.1 Aim of work and research questions

It is known that a child who lacks confidence or is frightened, draws thin and fine lines. Conversely, a child who draws thick lines and through his dynamic drawing ruptures the drawing paper, is probably agitated or aggressive. Calm children draw normal lines and their power is under control. How does an individual who has behavior problems or who is placed in institutional care express himself through his drawing?

The following research questions of this thesis relate to this discussed problematic area. These questions have to reveal symbols and elements that would in most cases match or become typical in drawings of individuals with behaviour problems:

- Differences in the way of drawing between boys and girls with behavioral disorders
- How can we detect the reflection of contrived violation of standards, deranged or deviated behavior in the expressed features of the drawings?
- What are the most common drawing elements and their symbolic interpretation?
- What kind of an attitude has a person with conduct disorder towards his drawing and the given task?
- How does he use drawing tools to capture his current mental state, memories, experiences and wishes?
- What is the difference between a drawing of an individual with conduct disorder and a „normal“ individual?

1.2 Results of the present research

The research began in October 2013 and it will run over a longer period of time. The drawings are anonymous. The identifiers are only gender and age of the respondents. I collected all the data from three youth detention institutions. Up to today I have received drawings from 43 youths, 4 of whom were girls. The time span of each researched group ranged between 15 and 25 min., in most cases the wardens were present. The drawing task is supposed to provide to the individuals uniqueness, space for a free, spontaneous expression and a sense of accomplishment and well mastered art activities. Spontaneous creation opens the way to their unconscious. The drawing process is also supposed to trigger within the artist calmness and relaxation, since the drawing itself carries an enormous potential. The drawing is the most used tool, offered the child and young people to express their own vision of the world, own feelings, or to their symbolic chase (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010, p. 62).

A total of 43 respondents voluntarily and without any coercion fulfilled the task, however only five drawings matched the given task and this was to draw a house, a tree and a figure. Most of the other drawings showed the youths' own concepts and their own understanding of the assignment, which did though show that the youths were relaxed while creating these drawings, yet all the three elements that should have been drawn were not. According to these findings, I believe that the juvenile offenders have trouble completing tasks and the respondents have a resisting position towards these tasks. The required assignment that needs to be fulfilled in the drawing, puts greater demands onto the respondent, on the other hand, drawing is such an activity which should within the individual encourage openness and communicability and therefore the artist while expressing himself should not be limited by commands and we should not insist on full compliance of the assignment. If a juvenile is drawing and this process makes him feel happy, fulfilled, is thinking about what he actually expressed in his drawing and is able to communicate during the drawing process, then we must not cling to the fact that he has not fully fulfilled the drawing task. We should share with him the positive moments while he is drawing, encourage him and watch his reactions, gestures and facial expressions of the artist. If we want to understand the author's artistic expression, we need to empathize with his creation. Empathize with the creative communication is made during observations of the author in the creative process. The author must not be ridiculed for their artwork or censured by for erroneous or incorrect mastering the task (Bajnarová, 2014).

The juvenile delinquents showed interest in the activity during the process of drawing, they were honest, communicated about their experiences, their lives, thoughts and opinions and feelings. They began to draw immediately without any longer thought, they knew clearly

what they wanted to draw, and the assigned task became for them rather a free theme. According to my findings, it is necessary to strive toward the fact so that the juvenile experiences an art experience, thus his inner world is linked to the drawing expression. The following part of this thesis presents the most common drawing features, elements and symbols in the drawings from the youths with conduct disorder.

The most common features of such drawings:

- Pressure on the drawing medium

Strong pressure that pierced the paper. In a way, this may indicate defiance, stubbornness yet high life stamina too. From the negative point of view this strong pressure is a manifestation of rebellion, brutality and belligerence; On the other hand slight pressure appeared within individuals who were reserved, had no desire to express their personality, or within those who suffer from insecurity or fear.

- Hand movement of the drawn manuscript

A dynamic hand movement was evident within very energetic individuals; a fast tempo in the drawing process occurred mostly within communicative artists; however slowed down and spasmodic movements reflected uncertainty and anxiety.

- Size of drawn elements

large drawn elements were a manifestation of those individuals who felt pleasure from their creations. This was also observed within those youths who showed desire and eagerness to have some activities, freedom or to worship someone or something; yet strikingly large features and highlighting some of the elements in the drawing of some artists expressed self-assertion and aggression. This kind of creation was also typical for individuals who are unable to obey rules and are hardly able to control themselves; Very small drawing features expressed caution, insecurity, timidity. These were typical for individuals with low self-esteem.

- Flying base

the drawing has no base, the drawn motives senselessly „fly“ all over the entire drawing.

- Overlapping, doodling, crossing over the drawing

this indicates insincere expression or some kind of pretense, but also fear of failure or failure to present well the actual artwork.

- Enriching drawing elements

Excessive elaboration of drawings; Shading and blackening of the drawings were seen in adolescents suffering from hypersensitivity, depression, and in the end the overall impression of the artwork gave a signal of negative emotional experiences.

- Overall assessment of the artwork

an abundant drawing and filling out the entire drawing surface; Absurd or unreasonable and unexplained drawing; Infantile drawing with illogical manner of understanding the composition; Simple to superficial expression in the drawing.

Most common drawing symbols:

Highlighted eyes as if watching eyes; Leaving out the eye pupils; Crows, claw fingers; Bared teeth; Characters without limbs; Sports car; Smiling sun; Caravan as the ideal home; Squat; Marijuana leaf; Graffiti; Closed trunk, a blocked part between the trunk and branches; Emphasised bark; Grotesque figures; Curtains; Emphasised bricks of a house and emphasised roof tiles.

Most of the drawings leave the impression of emotionality. No respondent copied his art work from anyone else sitting next to him, therefore, these art works are authentic and original. Watching all obtained artworks evokes in a person a variety of personal feelings, and I believe

that these have been conditioned not only by the differences in the upbringing, but also by the experiences gained, numerous internal conflicts and negative attitudes.

From the obtained drawings and the overall impression, according to Chobola (1978), I have assembled the four most common types of expressions in the drawings of the youths with conduct disorder:

1. Expressive type

- seeking a way of how to express his inner states, he deals very fast, he submits himself to his current state of mind and after the drawing activity he is surprised by himself (see Fig. 1).



Figure 1: Without name, youth, age 17, pencil drawing A4 size

2. Impressive type

- he extracts mainly from his sensory impressions and his artwork reflects the delicate and emotional work (see Fig. 2).



Figure 2: Without name, youth, age 17, pencil drawing A4 size

3. Introverted type

- in his drawings he expresses his personality and himself, he mainly enforces his own interests, himself, his attitude and opinions (see Fig. 3).



Figure 3: Without name, youth, age 17, pencil drawing A4 size

4. Imaginative type

- this youth draws freely and according to his imaginary ideas, his drawings even include fantasy creatures and he creates some kind of a story in his drawing (see Fig. 4).



Figure 4: Without name, youth, age 15, pencil drawing A4 size

2 CONCLUSION

The importance of art creation becomes an important source of communication when individuals are not comfortable or are shy to talk about themselves. Some individuals are unsure of how to express their feelings and those who come from low social groups have poor vocabulary, so in this case it is good to use the form of art expression and the art work itself. I am convinced that due to the art creation one opens up to another and partly reveals his hidden sides of his personality. The acquired artifacts are a valuable resource and they enable us to look into the insight of the respondent's heart. I believe that through art creation we gain the opportunity to find a way to reach the juvenile delinquent individuals, we can get to know them better, since in their creative expressions they communicate a testimony about what they are experiencing or what their wishes are. We also gain the opportunity through these artifacts to tap into their worlds. Art creativity and imagination should represent for the artist a creative, playful, joyful and spontaneous activity. It would therefore be a shame to ignore a sincere artistic expression. I am of the opinion that we should not ignore, overlook and underestimate the art works of individuals with conduct disorder. The art expression has a predictive value in terms of capturing the individual's identity. I can define communication through art as an expression of the whole personality of the artist and not only his mental components. The artist, while creating his work, applies all of his senses, emotions, cognition even logical thinking. During the art process, the artist creates his own art gesture, and I can state that it is a tool for a specific type of communication. Communication through art and the expressions then become important information for myself, for educators and wardens and parents as well.

Sources

1. BABYRADOVÁ, H., KŘEPELA, P. *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 360 p. ISBN 978-80-210-5400-4.
2. BAJNAROVÁ, M. Specifické znaky v kresebném projevu mladistvých s poruchami chování. In *Sborník conference interdisciplinární mezinárodní vědecké conference doktorandů a odborných asistentů*. Hradec Králové: Magnanimitas, p. 1183-1192. ISBN 978-80-87952-04-7.
3. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Karlova univerzita, 2005. 129 p. ISBN 80-7290-237-7.
4. CHOBOLA, L. *Psychologická hlediska výtvarné výchovy*. Brno: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1978. 51 p.

5. KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. 435 p. ISBN 978-80-247-2329-7.
6. LANGMEIER, J. , BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 1992. 432 p. ISBN 978-80-7367-710-7.
7. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 167 p. ISBN 978-80-7367-408-3.

Contact

Mgr. et Mgr. BcA. Marie Bajnarová
Masaryk University in Brno
Faculty of Education - Department of Art
Poříčí 7, 603 00 Brno, Czech Republic
E-mail: marie.bajnarova@seznam.cz

CESTA K SEBEPOZNÁNÍ: ALTERNATIVNÍ VÝTVARNÉ PROSTŘEDKY JAKO RESOCIALIZAČNÍ METODA U DĚTÍ S PROBLÉMOVÝM ČI PORUCHOVÝM CHOVÁNÍM

WAY TO SELF-KNOWLEDGE: ALTERNATIVE MEANS OF ART AS RESOCIAL METHODOLOGY FOR THE CHILDREN WITH PROBLEMATIC OR PROBLEM BEHAVIOR

Michaela Matějková

Abstrakt

Resocializační prvky mají odlišné formy v ústavním či školním prostředí než je tomu například při volnočasových aktivitách. Zde není možné po účastnících vyžadovat poslušnost a plnění úkolů, naopak zde vstupují účastníci dobrovolně. Pokud se však aktivity zaměřují na jedince s poruchovým či problémovým chováním je velmi obtížné podnítit v dětech vlastní snahu a zájem. Tuto bariéru je možné překonat v případě, že se pedagog zaměří na individuální odlišnosti dětí a naučí se pracovat s jejich predispozicemi a narušeným sebepojetím. V tomto ohledu jsou velmi nápomocné výtvarné činnosti, které umí rozvíjet dovednosti člověka, a zároveň pracovat i s lidskou duší.

Klíčová slova: *problémové nebo poruchové chování, volnočasové aktivity, učitel, umění*

Abstract

Resocialization elements have different forms in institutional or school environment than is the case during leisure activities. It can not be required from participants to obedience and fulfilment of tasks, while participants are entering voluntarily. However, if the activities focus on problematic or problems with behaviour is very difficult to encourage in the children's own efforts and interest. This barrier can be overcome if the teacher will focus on children's individual differences and learn to work with their predispositions and impaired self-concept. In this regard, they are very helpful art activities that can develop human skills and human's soul.

Key words: *problematic or problem with behavior, leisure activities, teacher, art*

1 Z FORMÁLNÍHO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ KE SVOBODNÝM AKTIVITÁM VE VOLNÉM ČASE

Resocializace jakožto složitý proces převýchovy společensky nevhodných forem chování probíhá nejen ve školských zařízeních s uloženou ochranou či nařízenou ústavní péčí, ale jeho mírné podoby je potřeba neustále udržovat i v samotných školách a zejména školských zařízeních specializujících se na volný čas dětí. Mělo by jít o první stupeň prevence, kdy učitelé, vychovatelé či pedagogové volného času budou působit na odchylky v chování dostupnými metodami, které by zabránily rozsáhlejšímu patologickému projevu.

V mimoškolním prostředí je ovšem potřeba působit zcela odlišným způsobem, ve volném čase totiž účastníci očekávají zábavu, hru a další silné sociální, kulturní nebo sportovní vyžití, které by jim přineslo pocit štěstí, naplnění či seberealizace. V tomto případě je však důležité zohledňovat různé individuální odlišnosti jednotlivých dětí, ačkoliv mohou chtít děti podobného věku dosáhnout stejných emocí, predispozice dětí s poruchou či problémovým

chováním mohou být zcela odlišné od dětí z intaktní společnosti, a tudíž k jejich naplnění mohou dojít snazší cestou. Problémové či poruchové chování je podmíněné několika faktory: sociálními skupinami (rodinou, školou, vrstevníky), osobními predispozicemi nebo sociálním prostředím. Dítě, které pochází z rodiny slabé na sociální a kulturní podněty, může trpět izolovaností a to zejména s ohledem na aktivity ve volném čase, někdy se doslova hovoří o tzv. akčním vakuu ve volném čase.¹

1.1 Formování osobnosti s poruchou chování

Mnohem obtížnější je vymyslet program dětem, u kterých se vyskytují disociální, asociální či antisociální projevy. Tyto děti totiž nedokážou příliš efektivně pracovat s časem, a to zejména proto, že jim chybí vnitřní řád. Jejich rodiče jim při absenci rodinných pravidel nemohli vytvořit oporu, které by děti dokázali držet. Proto nastává tak často situace, že se tyto děti po škole potulují po ulici a nudu zaplňují společensky nepřiměřenými aktivitami. Ve škole totiž tyto děti alespoň částečně chápou pravidla, povinnosti a omezení, zatímco venku nemají děti tyto mantinely vytvořené. Jde zejména o děti z rezidenčních zařízení², zde je naprostou nutností organizovat jak školní, tak i volnočasové aktivity. Při návštěvě zařízení je viditelné, že se pracovníci snaží čas dětí co nejvíce řídit. A je to jedině dobře, protože díky tomuto přístupu přinášejí dětem dříve nepoznaný pevný řád a s ním i větší pocit bezpečí. Bez nedostatku organizovanosti by převažovaly pocity vnitřního napětí a duševní nepohody. Sociálně patologické chování je proto potřeba vnímat pouze jako důsledek dětské frustrace. Pokud pedagogický personál vytvoří prostředí, ve kterém se bude snáze člověk orientovat pomocí vytvořených pravidel, začnou děti lépe chápat i společenská pravidla. Na pedagogickém personálu je přenesena velká míra zodpovědnosti, aby dokázali vzhledem k svým osobním predispozicím vhodně zvolit metody, které dokáží s poruchovým chováním vhodně pracovat. Volnočasovými aktivitami se totiž velmi dobře předchází recidivě mladistvých, protože se při aktivně stráveném čase podporují kognitivní funkce (myšlení, pozornost), fantazie, dovednosti a budují se zájmy. Resocializace totiž stojí na základních procesech rehabilitace a kompenzace, které mají za cíl odstranit nevhodné formy chování a naopak dítěti přinést nové vhodné modely, kterými by se kompenzovalo vytvořené prázdné místo, které po odstranění špatných návyků zůstane.

1.2 Volnočasový pedagog jako „guru“ zájmových aktivit

V rámci školní výuky není možné efektivně pracovat s osobností problémových jedinců, jelikož tomu rozsah hodin, obsah látky ani kompetence učitele nedovoluje, proto narůstá potřeba rozvoje volnočasové pedagogiky. (Hofbauer, 2004)

Ve volnočasové pedagogice je při tom velmi kladen důraz na osobnost pedagogického pracovníka, který by danou činnost měl zastřešovat. Ať už se jedná o pracovního jakéhokoliv školského zařízení musí dbát na naplňování funkce výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní. (Hájek, 2008) U dětí s diagnostikovanou poruchou chování je současně zapotřebí zapojit do volnočasových aktivit i funkci resocializační, rehabilitační a kompenzační. Z toho

¹ Při nedostatečné náplni volného času trpí nejvíce děti, které potřebují ke své spokojenosti silné emocionální podněty. Dlouhodobá neaktivita či nuda u nich způsobuje frustraci, která může vyústit až k delikventnímu chování. Tyto děti mají častější sklon ke gamblerství, závislosti na počítačových hrách, alkoholu konzumovaného v partě, k násilí a kriminalitě. Nonkonformní způsob života mohou děti přebírat z mediálních prostředků, které jej prezentují jako běžný standart. (Sborník MŠMT, 2002)

² Dle zákona č. 561/2004 spadají pod školská zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. V rámci Školského zákona existuje 7 typů školských zařízení: výchovná a ubytovací zařízení, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská účelová zařízení, zařízení školního stravování, zařízení pro další vzdělávání školských pracovníků a zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

vyplývá požadovaná náročnost kladena na pracovníka takového zařízení, proto se od něj očekává silná osobnostní zralost, psychická odolnost, talent pro práci s dětmi a dovednosti, které by dokázal předávat dětem se zdravým sebepojetím, ale i takovým, které výrazně vybočují z průměru.

Pedagog si zpravidla volí mezi aktivitami, které jsou jemu osobně nejbližší, zároveň však musí mít na paměti, že všechny volnočasové aktivity nemají stejné preventivní účinky na patologické chování. Záleží i na intenzitě jednotlivých aktivit, počtu opakování, složce motivační, informační, sociální, ekonomické a další. Už jen začlenění dítěte do určité volnočasové aktivity vyžaduje čas, protože se jedná o složitý proces poznávání, objevování, pochopení a přijetí. Aby byly aktivity pro děti a mladistvé lákavé, je potřeba tomu přizpůsobit i řád a tempo jednotlivých aktivit: harmonogram činnosti by měly určovat samotné děti, spoluúčast dětí na aktivitách by měla být hlavním cílem, pravidla a zadání jednotlivých činností by měly být srozumitelné pro všechny věkové skupiny, cíl a výstup všech činností by měl být dosažitelný. (Sborník MŠMT, 2002)

2 POPORA INDIVIDUÁLNÍCH PREDISPOZIC SKRZE VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

U dětí, které mají náběh k poruchám chování, dochází často k neadekvátním projevům z důvodu rozpolceného prožívání, které je, jak již bylo zmíněno, často způsobeno roztržštěným sebepojetím, přemírou frustrace, které může až hraničit s depresivními stavy. Přitom pouhý stav zvýšeného stresu spouští u člověka obranné mechanismy ať už ofenzivního či defenzivního charakteru. Proto se netřeba udivovat nad neadekvátním chováním u dětí, které zažily citovou deprivaci, frustraci či deprese. Nejčastější spouštěče poruchového chování bychom našli v rodině dítěte, jelikož bývají zapříčiněné nedostatečným naplňováním základních rodinných funkcí.

Z tohoto důvodu je vhodné volit takové činnosti, které efektivně pracují s lidskou myslí a duší. Lze toho dosáhnout různými způsoby, v ideálním případě je začít využívat alternativní činnosti (hudbu, tanec či výtvarnou činnost) a kombinovat je s tradičními výchovně-vzdělávacími metodami. Alternativní způsoby výchovy dokáží pracovat s nevědomými prekoncepty³ člověka, tedy jít až do nevědomých dimenzí a probouzet v člověku vnitřní dialog, který by byl následně přenesen i do přítomnosti. Nejedná se o jednoduchý proces, aby došlo k uvědomění, je nutné takovou činnost řídit a převádět symbolické znaky z uměleckého projevu do znakové řeči slova. Znamená to, že během výtvarné činnosti je přítomen pracovník, který účastníky provází výtvarnou hrou a podněcuje je k závěrečné reflexi na konci hodiny. Facilitátor výtvarné činnosti musí mít cit pro to provádět člověka projektivními příběhy, skupinovými technikami i hlubinnou relaxací.

2.1 Výtvarná aktivita jako promyšlený koncept

Na začátku každé výtvarné lekce je důležité promyslet, jaké prostředky výtvarné činnosti zvolit, aby byl probuzen zájem a tím se i tvorba stala vyhledávanou aktivitou pro delikventní mládež v budoucím čase. Obecně platí, že jakákoliv výchovně-vzdělávací aktivita si klade za cíl zprostředkovat hodinu takovým způsobem, aby zejména pubescenty a adolescenty zaujala natolik, že jí vyhledávají opakovaně.

Z hlediska výtvarného projevu právě u dětí v období dospívání dochází ke krizi výtvarného projevu, proto se u jedinců, kteří neoplývají talentem, objevuje silné odmítání výtvarné výchovy. Poslední výzkumy školních předmětů ukazují, že je výtvarná výchova považována

³ Prekoncepty představují vnitřní hodnoty a postoje, které jsou skryté hluboko uvnitř každého člověka. (Slavík, 1997)

za jednu z nejméně důležitých předmětů, jelikož jí děti začínají považovat za nedůležitou, a stejně špatných výsledků dosahuje i na žebřících oblíbenosti, kde se staví na poslední místa. (Hrabal, Pavelková, 2010)

U dětí v krizových letech je potřeba směřovat výtvarnou činnost k zážitku, který by jim přinesl silnou citovou stopu. Výtvarná činnost se musí orientovat na cíl tvorby nikoliv na výsledné umělecké dílo. Současně je vhodné zařadit terapeutické prvky, které by pracovaly s širokou škálou sociálních dovedností, v tomto směru shledávám velmi nápomocnou oblast artefiletiky⁴.

Po technické stránce je potřeba promyslet i pomůcky pro volnočasové aktivity, které mohou být zapůjčovány od samotného zařízení nebo si je mohou účastníci platit na místě. V případě výtvarných aktivit se jedná o pomůcky v poměrně vysokých částkách, proto se zařízení snaží využívat sponzorských darů⁵. Dále jde o prostor, pro tvorbu musí být přizpůsoben dětem i plánovaným aktivitám. Děti musí mít dostatek prostoru, světla a svého osobního zázemí pro to, aby zůstaly zachovány dispozice vhodné ke spontánnímu projevu.

ZÁVĚR

Přenesou-li se resocializační prvky ven ze školního či ústavního prostředí, nabývají poněkud odlišnou dimenzi, jelikož aktivní účast nemůže být po účastnících vyžadována. Zejména ve volném čase se nejedná o žádnou z forem povinností, ale naopak by mělo jít o přitažlivé aktivity z pohledu dětí, kterým se na základě vlastní vůle chtějí věnovat. V tomto případě se pedagogický personál nemůže schovávat za pravidla a normy instituce, ale naopak musí projevit dostatek vlastní aktivity, aby v dětech onen zájem vyvolal. Hned za tímto uvědoměním stojí druhý důležitý předpoklad, a to, že pokud chce učitel svou aktivitou působit na děti s poruchovým či problémovým chováním, přijde do styku se zcela odlišnými osobnostmi než kdyby se věnoval pouze dětem z intaktní společnosti. U těchto dětí je totiž potřeba počítat s několika proměnnými, které mohou ovlivnit jak průběh činnosti, tak i samotný výsledek. V ideálním případě by se mělo s dětmi s poruchou chování pracovat na rozšiřování dovedností a současně i na rozvoji jejich sebepojetí. V tomto ohledu jsou velmi účinné umělecké disciplíny, například výtvarná činnost má velmi pozitivní výsledky v oblasti formování nevědomých prekonceptů. I výtvarné aktivity musí však stavět na smysluplných výchovně-vzdělávacích a terapeutických cílech, protože by jinak těchto příznivých výsledků svévolně nedosáhly.

Použitá literatura

1. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-731.
2. HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
3. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. Jaký jsem učitel. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

⁴ Artefiletiku definoval její zakladatel, Jan Slavík (1997), jako výtvarný obor, který čerpá znalosti s terapeutických disciplín a dalších uměleckých oborů, které do svých hodin zařazuje. Artefiletické hodiny tak nesou prvky dramatické výchovy, hudební nebo nauky tance.

⁵ Subjekty angažované ve financování volného času dětí a mladistvých bychom hledali v buďto v soukromé sféře nebo veřejné, a to na Ministerstvu školství a mládeže, na Ministerstvu kultury (vyhlašuje granty na podporu nekomerčního umění nebo výstav pro děti a mládež), Ministerstvu práce a sociálních věcí (podporuje preventivní programy u rizikové mládeže), Ministerstvo životního prostředí (organizuje programy na podporu péče o životní prostředí a přírodu), v sídlech obcí, měst a krajů (čerpají z veřejného rozpočtu státu).

4. SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefietika. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
5. Volný čas a prevence u dětí a mládeže. Vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
6. odbor pro mládež. Praha: 2002, ČIHÁK TISK.
7. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2015-09-02]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/file/433_1_1/>.
8. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. [online]. Praha: MŠMT, 2015. 142 s. [cit. 2015-09-02]. Dostupné z WWW:<<http://www.msmt.cz/>>.
9. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Kontaktní údaje

Mgr. Michaela Matějková
Katedra výtvarné výchovy PdF MU
Poříčí 7
Brno 603 00
Tel: 605 402 952
email: michaelamatejkova19@gmail.com

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI A PROJEVY ŽÁKŮ NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU INKLUZIVNÍ EDUKACE

SOCIAL SKILLS AND MANIFESTATIONS OF STUDENTS OF LOWER SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Eva Lörinczová

Abstrakt

Problematika inkluzívnej edukácie je v súčasnosti často diskutovanou témou. Sústredíme sa na sociálne zručnosti, prejavy školského správania žiakov 9. ročníkov bežných základných škôl na Slovensku, ktorí sa nachádzajú v tranzitnom období školovania. Sociálne zručnosti predstavujú súbor kompetencií potrebných na bežnú komunikáciu v kolektíve, schopnosť adaptovať sa na nové prostredie, schopnosť vcítiť sa do pocitov iných ľudí, či vedieť ovládať svoje prejavy alebo riešiť konfliktné situácie. Cieľom príspevku je načrtnúť problematiku sociálnych zručností, poukázať na mieru ovládania jednotlivých sociálnych zručností u žiakov intaktných a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami bežných základných škôl prostredníctvom posudzovacej škály, ktorú sme preložili, doplnili a adaptovali na naše pomery z pôvodnej anglickej verzie F. M. Greshama a S. N. Elliotta (1990), G. M. Wagnild a H. M. Young (1993).

Kľúčová slova: sociálne zručnosti, školské správanie, participácia, inkluzívna edukácia

Abstract

The issue of inclusive education is now often discussed topic. We focus on social skills, behavioral manifestations school students Grade 9 regular primary schools in Slovakia, who are in a transit period of schooling. Social skills in our understanding represent a set of competencies needed for normal communication in a team, ability to adapt to the new environment, the ability to empathize with other people's feelings, and know to control their symptoms or resolve conflict situations. The aim of this paper is to outline the issues of social skills, to highlight the degree of control the individual social skills among pupils intact and pupils with special educational needs regular primary schools through the discretionary range which we translated, completed and adapted in our conditions from the original English version Gresham and Elliott (1990), Wagnild and Young (1993).

Key words: social skills, schools behavioral, participations, inclusive education

1 SOCIÁLNE ZRUČNOSTI AKO HLAVNÝ DETERMINAT ÚSPEŠNEJ PARTICIPÁCIE

Na utváranie vzťahov v kolektíve s cieľom zvýšiť mieru a úspešnosť participácie všetkých žiakov i žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej už len ŠVVP) v podmienkach bežnej školy je potrebné sa venovať otázkam sociálnych zručností. Súhlasíme s názorom E. Lisej (2010), že vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné spolu s kognitívnymi schopnosťami detí a mládeže rozvíjať vo väčšej miere i sociálne schopnosti a zručnosti. Úspech v pracovnom a osobnom živote každého človeka je podmienený i jeho sociálnymi kompetenciami. Sociálne zručnosti môžeme dokonca považovať pre život človeka

a jeho fungovanie v spoločnosti za dôležitejšie ako klasicky chápanú inteligenciu, ktorá reprezentuje skôr akademické schopnosti. Tento pojem môžeme vnímať ako synonymum iných pojmov, ako napríklad emocionálna kompetencia, emočná inteligencia, sociálna spôsobilosť alebo sociálna inteligencia. Človek s rozvinutými sociálnymi kompetenciami dokáže úspešne a efektívne spolupracovať, rozumie sociálnym situáciám a primerane sa v nich správa. Ďalej volí i účinné riešenia problémov v rôznych prostrediach. Je aj schopný prejavovať empatiu v kontakte s druhými ľuďmi, dokáže prejavovať záujem o iných a lepšie rozpoznáva požiadavky druhých ľudí a vhodnejšie i na ne odpovedá. Takýto človek flexibilný, tolerantný, vnímavý, vie aktívne načúvať a efektívne komunikovať.

1.1 Sociálne zručnosti

Sociálne zručnosti môžeme definovať ako schopnosť adaptívneho, naučeného a spoločensky akceptovateľného správania, ktoré umožňuje efektívne sa vysporiadať s požiadavkami a výzvami každodenného života (F. M. Gresham, 2011). Sociálne zručnosti hrajú významnú rolu v rodinnom živote, školskom úspechu, ale i v budúcom profesijnom a osobnom živote všeobecne. Osvojené sociálne zručnosti sú dôležité na vytváranie kladných väzieb a dobrých vzťahov, na prijatie sociálnych noriem a pravidiel, zodpovednosti na pomoc druhým ľuďom.

V. Smékal (1995) uvádza, že súbor sociálnych zručností vidí ako kľúčovú súčasť sociálnych kompetencií subjektu, ktorá vyjadruje obratnosť a efektivitu v jednaní s ľuďmi v sociálnom styku založenom na rešpektovaní k ľudskej dôstojnosti a na vyspelej kultúre vlastnej osobnosti. Obratnosťou rozumie zručnosti sociálnej komunikácie, teda vedieť nadviazať kontakt, udržať konverzáciu, jednať kooperatívne a podobne. Za ďalšie zručnosti považuje identifikovanie problému v sociálnej situácii, zvolenie a realizovanie stratégie jeho riešenia, získať partnera k spolupráci, predísť konfliktným situáciám a podobne. Za jadro sociálnych kompetencií považuje sebareflexiu, potrebu a zručnosť vyhodnocovať účinky svojho konania na druhých ľudí. I N. J. Patrik (2011) definuje sociálne zručnosti ako schopnosti, ktoré využívame pri styku s inými ľuďmi v spoločnosti. Sú založené na sociálnych normách našej spoločnosti a hovoria nám, aké správanie a postoje sa považujú za normálne a prijateľné v určitých spoločenských situáciách. Dôležité sú i preto, pretože nám dovoľujú komunikovať medzi sebou s určitou predvídateľnosťou, t.j. môžeme lepšie rozumieť jeden druhému a vzájomne si rozumieť. Ľudia s rozvinutými sociálnymi zručnosťami sú v spoločnosti považovaní za schopných a úspešných. Ostatní ich majú väčšinou radi, zatiaľ čo ľudia, ktorí sociálne zručnosti neovládajú, sú považovaní za neschopných. Zlyhanie v učení sociálnych zručností vedie k izolácii, k pocitu samoty, k frustráciám, pocitu odmietnutia a k malému sebavedomiu. Sociálne zručnosti sú pre spoločnosť dôležité, pretože im zaisťujú poriadok, predvídateľnosť a prenášajú spoločenskú morálku, hodnoty, motívy, sociálne role, jazyk a symboly z generácie na generáciu.

K. Nešpor a A. Scheansová (2009) definovali sociálne zručnosti ako:

- komunikačné zručnosti, schopnosť byť primerane otvorený, rozprávať o svojich pocitoch, vedieť nájsť kompromis, počúvať toho druhého;
- schopnosť čeliť sociálnemu tlaku a vedieť odmietat', napríklad odmietat' alkohol alebo iné návykové látky, keď ich ponúkajú vrstovníci alebo niekto starší;
- asertívne zručnosti, schopnosť sa zdravo presadiť, schopnosť povedať požiadavky alebo výhrady či prijať kritiku i pochvalu;
- schopnosť empatie a porozumenie životným situáciám, s tým má často problémy dospievajúca mládež;
- uprimnosť (selektívna autenticita), schopnosť uvedomenia si vlastných pocitov a zároveň aj porozumenia situácie;
- schopnosť vytvárať vzťahy a budovať si primeranú sieť sociálnych vzťahov;

- prispôsobivosť, napríklad zvládnutie prechodu do inej životnej situácie alebo do iného prostredia.

1.2 Úspešnosť sociálnej inklúzie v školskom prostredí

Sociálne zručnosti ovplyvňujú žiakov v ich správaní voči ostatným členom skupiny. Pre školský úspech sú dôležité napríklad schopnosť počúvať, dodržiavať školský poriadok, pravidiel v triede, rešpektovanie pokynov učiteľa, schopnosť požiadať o pomoc, spolupracovať s druhými v triede alebo ovládanie temperamentových vlastností v konfliktných situáciách.

L. Kročanová (2003, 2012) považuje sociálne zručnosti za kľúčový faktor determinujúci úspešnosť sociálnej integrácie. Prítomné sociálne zručnosti ovplyvňujú, ako je dieťa prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Štúdie má autorka zamerané hlavne na deti sluchovo postihnuté, ale sme toho názoru, že aj u iných druhoch znevýhodnenia hrajú sociálne zručnosti ústrednú úlohu v participácii žiakov v sociálnej skupine. Sociálna interakcia znevýhodnených žiakov s intaktnými ako základná miera úspešnosti sociálnej integrácie súvisí s vekom, s pohlavím, s interindividuálnymi rozdielmi detí, ktoré sa prejavujú v sociálnej a jazykovej kompetencii, vo vývinovej úrovni hrových zručností, vo verbálnych schopnostiach, v skúsenosti zo sociálnych kontaktov, v prispôbení sa sociálnym pravidlám a konvenciám intaktných rovesníkov, v stupni osvojenia si metód hry platných v rovesníckej skupine, v účasti na aktivitách skupiny rovesníkov, v ponímaní seba ako súčasti bežnej rovesníckej skupiny. Ďalej schopnosť intaktných žiakov podieľať sa na včlenení žiakov so ŠVVP ovplyvňuje:

- sociálna vnímavosť;
- sociálne zručnosti;
- sociálna skúsenosť rovesníkov bez znevýhodnenia;
- verbálne schopnosti;
- motivácia;
- intuícia.

Iné sociálne zručnosti definuje J. Elkins (In Hájková, V., Strnadová I., 2010):

- zručnosti v oblasti medziludských vzťahov (angl. Interpersonal Behaviours), ktoré nám pomáhajú vytvárať priateľské vzťahy ako sú predstaviť sa, vedieť sa zapojiť, požiadať o láskavosť, ponúknuť pomoc, dávať a prijímať komplimenty, ospravedlniť sa,
- sociálne zručnosti spojené s vrstovníkmi (angl. Peer-related Social Skills), sú zručnosti hodnotené vrstovníkmi a úzko súvisia i s prijatím zo strany vrstovníkov, napríklad kooperácia alebo požiadanie o informácie a ich prijatie;
- sociálne zručnosti zamerané na potešenie učiteľa (angl. Teacher-pleasing Social Skills), ktoré sú spojené s úspechom v škole a zahŕňajú počúvanie inštrukcií a počúvanie učiteľa,
- správanie zamerané na vlastnú osobu (angl. Self-related Behaviours), ktoré umožňujú žiakovi ohodnotiť sociálnu situáciu, zvoliť vhodnú zručnosť a určiť jej efektivitu, ďalej zvládať stres, porozumenie pocitov a schopnosť kontrolovať hnev;
- asertívne zručnosti (angl. Assertiveness Skills), ktoré pomáhajú žiakovi vyjadriť svoje potreby, bez toho, aby musel použiť agresiu;
- komunikačné zručnosti (angl. Communication Skills), ktoré zahŕňajú vnímavosť poslúchača, striedanie sa a poskytovanie vzájomnej spätnej väzby.

Z toho vyplýva, že sociálne zručnosti sú budované na predpoklade prítomnosti ďalších osôb získavané rozvíjané prostredníctvom sociálneho učenia. Žiak má možnosť rozvíjať svoje sociálne zručnosti za podpory a vedenia svojich učiteľov alebo vychovávateľov, no významnú úlohu zohrávajú i vrstovníci, spolužiaci, ktorí žiakovi umožňujú tieto sociálne zručnosti skúšať, potvrdzovať, zdokonaľovať alebo upresňovať. Ako sme načrtli, tak základnými

formami sociálneho učenia sú podľa E. Sollárovej (2008) posilňovanie a napodobňovanie. Priame posilňovanie sa realizuje na základe utvárania podmienených spojov, ktoré sú založené na odmene za žiaduce správanie a trest za nesprávne, nežiaduce správanie. Pri učení jedinca formou odmeny sa správanie, ktoré sa odmeňuje, upevňuje, fixuje, napríklad pochválime dieťa za jeho pomoc inému dieťaťu, čím podmienime, že v podobnej situácii bude dieťa podobne konať aj bez odmeny. Pri učení trestom sa odúča správaniu, ktoré sa sociálne trestá, napríklad ak sa bitkárské prejavy žiaka nestretávajú s obdivom a uznaním, ale naopak, s odmietaním zo strany kamarátov či spolužiakov, naučí sa postupne svoje tendencie k takémuto správaniu kontrolovať, ovládať. V tomto kontexte má veľký význam i tzv. sekundárne posilnenie, ktoré spevňujúcu hodnotu získava prostredníctvom asociovania so zdrojom primárneho posilnenia, za ktoré možno považovať pochvalu, obdiv, sympatiu, lásku a podobne. Pri napodobňovaní, ide o predpoklad, že deti sa učia nejakému správaniu aj vtedy, keď napodobňujú také správanie, ktoré je odmeňované. Stačí teda, aby dieťa videlo, že tento druh správania niekoho iného odmeňuje. Teória sociálneho učenia tvrdí, že značná časť významného učenia prebieha zástupne, čo znamená, že ľudia sa často učia jednoducho pozorovaním, ako to robia tí druhí.

Podobne autorky I. Gillernová, L. Krejčová (2012) vymedzujú sociálne zručnosti ako učením získané predpoklady pre adekvátnu sociálnu interakciu a komunikáciu. Dôležité sociálne zručnosti sa vzťahujú k procesom sebapoznávania a poznávania druhých, komunikácii, zvládanie konfliktov a náročných životných situácií a my ešte dopĺňame i sebakontrolu, sebapoznávanie, sebareflexiu alebo empatiu, akceptáciu druhých, tolerancia, poznávanie druhých, medziľudskú komunikáciu a veľa ďalších. Podľa S. B. Daragad, V. Lakshmi (2013) sú sociálne zručnosti zručnosťami používané v komunikácii s inými pomocou verbálnej i neverbálnej komunikácie a hrajú pilotnú rolu v prvých rokoch dieťaťa a súčasne ho utvárajú počas celého života.

2 MIERA OVLÁDANIA SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ A PREJAVY ŽIAKOV V ŠKOLKOM PROSTREDÍ

Výskumné šetrenie, ktoré sa uskutočnilo v rozmedzí september 2015 – november 2015 a metodologicky sa opieralo o kvantitatívnu výskumnú stratégiu. Bol uskutočnený výber respondentov na podklade dostupného výberu. Táto fáza prebehla v októbri 2015, kde bolo respondentom administrovaný dotazník Sociálny aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu. Administrácia dotazníka a zber dát prebiehal cez sprostredkované osoby na učiteľov, vychovávateľov.

Do výskumného súboru bolo vybraných celkom 109 žiakov 9. ročníka bežných základných škôl (intaktných žiakov a žiakov so ŠVVP). Respondenti boli zoradení do 2 skupín. Prvú skupinu tvorili žiaci intaktní (83) a druhú skupinu žiaci so ŠVVP (22, najčastejšie poruchy učenia a žiak s ADHD).

V ďalšej fáze výskumu od októbra 2015 – november 2015 prebiehalo kódovanie získaných dát a vytvorenie dátovej matice určenej k ďalšiemu spracovaniu pomocou programu Microsoft Excel a STATISTICA.

2.1 Použité metódy

Ako výskumnú metódu sme použili upravený dotazník Sociálny aspekt výchovno-vzdelávacieho procesu, kde sme zisťovali mieru sociálnych zručností, školského správania a reziliencie.

Škála SSRS psychológov F. M. Greshama a S. N. Elliotta (1990) je používaný a uznávaný nástroj na niekoľko osobných charakteristických vlastností. Škála je zameraná na sociálne zručnosti, problémové správanie a akademické kompetencie. Škálu vyplňajú žiaci (sociálne

zručnosti), učitelia (sociálne zručnosti, problémové správanie, akademické kompetencie) a rodičia (sociálne zručnosti, problémové správanie). Nástroj je určený pre deti a žiakov od 5 – 18 rokov, ktoré sa prejavujú v problémovom správaní. V našom prípade sme sa zaoberali len sociálnymi zručnosťami, ktoré vyplňali žiaci. Pôvodná škála (sociálne zručnosti – žiaci) obsahuje 40 položiek rovnomerne rozdelených do subkategórií kooperácia, sebakontrola, asertivita, empatia. My sme si položky prispôbili na veku primerané zadania (14. a 15. roční žiaci) a zostavili upravenú kategóriu sociálnych zručností, ktorá obsahuje 4 položky na subkategóriu kooperácia ($\alpha = .53$), asertivita ($\alpha = .758$) a 5 položiek na empatia ($\alpha = .618$). Žiaci odpovedajú v pôvodnej verzii na trojstupňovej škále od nikdy (0), niekedy (1), vždy (2) a súčasne aj ako je to správanie pre nich dôležité, t. j. nie je to dôležité (0), je to dôležité (1) a je to absolútne dôležité (2). My sme použili často používanú Likertovu škálu od 1 – 5, kde na jednom póle (1) je nepriaznivý znak miery sociálnych zručností a na druhom póle (5) je priaznivý znak miery sociálnych zručností.

Škálový dotazník školského správania podľa A. Mezeru (1999, 2000) obsahuje pôvodne 46 položiek, indikátorov individuálneho správania, ktoré sú učiteľom hodnotené na päťstupňovej škále. Jednotlivé položky majú podobu otázok, ktorých úroveň a kvalitu posudzuje učiteľ subjektívne vzhľadom na aktuálne vyskytujúce sa prejavy v správaní sledovaného žiaka. Jednotlivé položky relatívne objektívne zachytávajú pozorovateľné prejavy individuálneho alebo skupinového správania žiaka, interakcie medzi žiakom a spolužiakmi v triede na jednej strane a učiteľom na druhej strane. Na základe analýzy problematiky výukových a výchovných problémov žiakov v základných a špeciálnych školách, ktorá sa uskutočnila v roku 1991, sa ukázalo, že školské činnosti a správanie neprispôsobivých žiakov ako určitý súbor sa prejavila predovšetkým v položkách schopnosť žiaka pochopiť a vnímať (vzhľad) do problémovej situácie, tvorivosť, pozornosť, impulzivita, vôľová sebakontrola, samostatnosť, aktivita, sociabilita, negativizmus alebo aj emočná labilita. My sme sa zaoberali len subkategóriami sociabilita, negativizmus a emočná labilita. Nami upravená verzia obsahuje subkategórie sociability, ktorá obsahuje 3 položky ($\alpha = .605$), emočná labilita, ktorej zostáva pôvodných 6 položiek ($\alpha = .755$) a negativizmus s 5 položkami ($\alpha = .712$). Formuláciu pôvodných položiek v subkategóriách sme pozmenili, pretože našim zámerom bolo, aby škálu vyplňali žiaci a nie učitelia. Z toho dôvodu sme každú položku upravili na veku primeranú úroveň (14. a 15. roční). Pôvodnú škálu odpovedí, Likertovu škálu sme ponechali.

Resilience Scale od G. Vagnild a H. Young (1993) je odvodená z literatúry o reziliencii a obsahuje päť komponentov: duševná vyrovnanosť, vytrvalosť, spoliehanie sa na seba, zmyslupnosť a existenciálna osamelosť. Respondenti mali pôvodne odpovedať na 7 stupňovej škále od 1 – 7, kde 1, 2, 3, 4 predstavuje škálu od silne nesúhlasím až po 4, 5, 6, 7 silne súhlasím. My sme sa zamerali na subkategórie vyrovnanosť a zmyslupnosť, pretože odrážajú vlastný obraz o sebe. Z toho dôvodu predpokladáme relevantné odpovede, ktoré sú vo vzťahu s porozumením seba samého v sociálnej skupine a tak isto so zmyslupnosťou v kontexte mať kladný vzťah k sebe samému. Pôvodné položky sme upravili a vybrali sme z nich po 5 položiek v subkategórii vyrovnanosť ($\alpha = .770$) i v subkategórii zmyslupnosť ($\alpha = .664$), tabuľku 7 Subkategórie reziliencie. Škálu sme zmenili na 5-stupňovú, ako sme uviedli i v predchádzajúcich nástrojoch.

2.2 Ciele a výsledky výskumného šetrenia

V našom texte sme sa zamerali hlavne na sociálne zručnosti, ktoré dopomáhajú sa lepšie a rýchlejšie adaptovať napr. na nové prostredie. Žiaci vedia efektívnejšie riešiť konflikty, vedia sa vcítiť do pocitov druhých, ale zároveň si vedia presadiť svoj názor bez agresívneho donucovania a veľa ďalších. Z toho nám vyplynul aj náš prvý cieľ.

Zistiť, či sociálne zručnosti (kooperácia, asertivita, empatia) budú pozitívne hodnotiť skôr intaktní žiaci ako žiaci so ŠVVP.

Tabuľka 4 Výsledky kategórie sociálne zručnosti

Sociálne zručnosti	R	N	MO	ME	P	SD	SEP	df	t	p
Kooperácia	intaktní ž.	83	4	4	15,12	2,510	,276	103	,124	,902
	ž. so ŠVVP	22	4	4	15,05	2,572	,548			
Asertivita	intaktní ž.	83	4	4	14,42	3,254	,357		1,643	,104
	ž. so ŠVVP	22	3	3	13,14	3,299	,703			
Empatia	intaktní ž.	83	4	4	18,35	3,651	,401		2,231	,028
	ž. so ŠVVP	22	4	4	16,45	3,082	,657			

R – respondenti

N – počet

SEP – stand. chyba priemeru

P- priemer v %

SD – štandardná deviácia

MO – modus

t – 2výberový t-test

p – hladina významnosti 0,05

ME – medián

Z výsledkov, uvedených v tabuľke 4, nám vyplynulo, že hodnoty sociálnych zručností kooperácia a asertivita u žiakov intaktných a žiakov so ŠVVP nie sú štatisticky významné. Pravdepodobne sa v tomto prípade prejavujú pozitívne ladené priateľský vzťahy, ktoré podporujú spoluprácu medzi spolužiakmi i možnosť presadiť si svoj názor bez pocitu krivdy, či neakceptovania takéhoto prejavu. Na druhej sa nám preukázala rozdielnosť v subkategórii empatia medzi žiakmi intaktnými a žiakmi so ŠVVP. Čo je zaujímavé je, že štatistický údaj modus a medián na naznačuje rovnaké hodnoty u oboch skupín, ale v závere vidíme p hodnotu ,028. Práve v období končiacej školskej dochádzky na základnej škole a narastajúcim vekom môžeme predpokladať, že žiaci potrebujú čoraz viac cítiť uznanie, pocit dôležitosti, ochrany, lásky (práve i z prejavov opačného pohlavia). I podľa K. Zbortekovej (2012) sú zdravotne postihnutí žiaci v dennom kontakte so svojimi intaktnými spolužiakmi opakovane konfrontovaní s pocitom osamelosti, prejavov ľahostajnosti či dokonca odmietania. Nedostatočné sociálne začlenenie môžeme vnímať ako závažný problém, ktorý môže komplikovať formovanie identity jedinca. Štúdia S. Pavri a R. Luftiga (2000) poukazujú tiež na fakt, že začlenenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej školy nezaručuje sociálne prijatie a rozvíjanie pozitívnych sociálnych vzťahov v triede. Autori uvádzajú vo výsledkoch skúmania, že žiaci s poruchami učenia vykazujú viac pocitov osamelosti než ich rovesníci. Boli i menej populárni a viac kontroverzní v ich sociálnom postavení než ich intaktní rovesníci. Vysvetlenie tohto faktu môžeme brať z pohľadu, že žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami pociťujú osamelosť. I z toho dôvodu sa nepodieľajú na spoločných aktivitách a prejavujú nedostatočné sociálne kompetencie.

Ďalej sme sa venovali i školskému prejavu, ktorý posudzovali sami žiaci. Zamerali sme sa v prvom rade na také subkategórie, ktoré priamo súvisia so začleňovaním, participáciou žiakov do sociálne skupiny. Z týchto informácií sme formulovali náš druhý cieľ:

Zistiť, či prejavy negatívneho školského správania sa budú vyskytovať skôr u žiakov so ŠVVP ako u žiakov intaktných.

Tabuľka 5 Výsledky hodnoty školského správania

Školské správanie	R	N	MO	ME	P	SD	SEP	Df	t	p
Sociabilita	intaktní ž.	83	5	4	11,65	2,559	,281	103	,851	,397
	ž. so ŠVVP	22	4	4	11,14	2,356	,502			
Emočná labilita	intaktní ž.	83	3	3	18,73	4,472	,491		-,313	,755
	ž. so ŠVVP	22	4	3	19,09	5,690	1,213			
Negativizmus	intaktní ž.	83	4	4	18,90	3,597	,395		-,264	,792
	ž. so ŠVVP	22	5	4	19,14	3,968	,846			

R – respondenti

P- priemer v %

t – 2výberový t-test

N – počet

SD – štandardná deviácia

p – hladina významnosti 0,05

SEP – štand. chyba priemeru

MO – modus

ME – medián

Z výsledkov uvedených v tabuľke 5, môžeme na prvý pohľad vidieť, že žiadna štatistická významnosť nepotvrdila, že žiaci so ŠVVP sa prejavujú negatívnejšie v školskom správaní ako žiaci intaktní. Znova môžeme predpokladať, že respondenti sa v sociálnej skupine, t.j. v školskej triede prejavujú rovnako, nikto z triedy nepovažuje svoj prejav za odmietavý, neprispôsobivý. Respondenti sa zhodli i v preberaní zodpovednosti za svoje neúspechy v škole a neobviňujú ostatných, resp. učiteľa. Štatistický údaj modus, nám naznačuje v subkategórii sociabilita, že žiaci intaktní častejšie volili hodnotu vždy sa tak správam a žiaci so ŠVVP častejšie volili hodnotu zriedka sa tak správam. Opačné hodnotenie je v subkategóriách emočná labilita a negativizmus, kde pozitívnejšie hodnotili žiaci so ŠVVP.

A v neposlednom rade sme venovali i otázkam reziliencie, kde sme zradili vyrovnanosť a zmyslupnosť. V tomto kontexte sme si stanovili tretí cieľ.

Zistiť, či hodnota vyrovnanosti a zmyslupnosti bude pozitívnejšie hodnotená žiakmi intaktnými ako žiakmi so ŠVVP.

Tabuľka 6 Výsledky hodnoty reziliencie

Reziliencia	R	N	MO	ME	P	SD	SEP	Df	t	P
Vyrovnanosť	intaktní ž.	83	3	3	16,37	3,618	,397	103	1,550	,124
	ž. so ŠVVP	22	4	3	14,91	5,004	1,067			
Zmyslupnosť	intaktní ž.	83	5	4	18,57	3,905	,429		,927	,356
	ž. so ŠVVP	22	3	4	17,73	3,210	,684			

R – respondenti

P- priemer v %

t – 2výberový t-test

N – počet

SD – štandardná deviácia

p – hladina významnosti 0,05

SEP – štand. chyba priemeru

MO – modus

ME – medián

I tomto prípade sme zistili, že hodnoty vyrovnanosti a zmyslupnosti v našom prípade nedosahujú štatisticky významné rozdiely medzi žiakmi intaktnými a žiakmi so ŠVVP. Ak sa pozrieme na štatistický údaj priemeru, tak možno konštatovať, že isté rozdiely medzi týmito skupinami existujú. Vidíme, že priemer vyrovnanosti žiakov intaktných je vyšší ako žiakov so ŠVVP a tak isto i pri subkategórii zmyslupnosť môžeme zaznamenať ten malý rozdiel. E. Komárik (2010) uvádza, že žiaci, ktorí prejavujú rezilientné správanie sú psychicky zdatnejší, silnejší a disponujú i pozitívnymi osobnostnými kompetenciami.

ZÁVER

Pri práci s pojmami socializácia, participácia v súvislosti o osobami s postihnutím musíme klásť dôraz nie len na konkrétnu diagnózu, zdravotný stav jedinca ale aj na sociálny význam postihnutia (v našom prípade znevýhodnenia). Ako uvádza K. Pančocha (2014) nie je ľahké

vymedziť pojem participácia, ale môžeme ho využiť pre hodnotenie úspešnosti inkluzívnych aktivít. V tomto príspevku sme sa zamerali v prvom rade na sociálne zručnosti, školské správanie a rezilienciu ako predpoklad úspešnej sociálnej inklúzie. Zamerali sme sa na zistenia v tranzitnom období školovania u žiakov 9. ročníkov základných škôl. Na základe vyššie uvedených informácií môžeme len konštatovať, že väčšina z hodnôt (okrem empatie) sú vnímané rovnako pozitívne u intaktných žiakov ako u žiakov so ŠVVP. Podobné zistenia prezentovala i K. Balátová (2013), kde tiež v závere príspevku autorka konštatuje, že hodnoty prosociálnosti a individuálnosti, ktoré je dobré v inkluzívnej škole v edukačnom procese čo najviac rozvíjať, sú rovnako hodnotené ako dôležité, prípad. nedôležité ako u adolescentov s poruchami správania, tak u tých, ktorí poruchy správania nemajú.

Použitá literatúra

1. BALÁTOVÁ, K. 2013. Postoje a hodnoty adolescentů s poruchami chování jako bariéry inkluze. In *Aktéři školní inkluze*. 1. vyd., Brno : MU. 2013. s. 77 – 99. ISBN 978-80-210-6688-5.
2. DARAGAD, S. B., LAKSHMI, V. 2013. Social Skills and Behavior of School Children In Dharwad District. In *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, vol. 14, Issue 3, pp. 49-51. [2015-08-19] Dostupné na internete: <<http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol14-issue3/G01434951.pdf?id=6705>>.
3. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vyd., 2012. Praha : Grada Publishing, a.s., 248 s., ISBN 978-80-247-3472-9.
4. GRESHAM, F. M. 2011. *Social behavior assessment and intervention: Observations and impressions*. [2015-11-15] Dostupné na internete: <https://www.questia.com/read/1G1-262495766/social-behavioral-assessment-and-intervention-observations>.
5. GRESHAM, F. M., ELLIOTT, S. N. 1990. *Social skills rating systems*. [2015-08-15] Dostupné na internete <http://overlake.virtual-space.net/SLP/SSRS_locked.pdf>.
6. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. KOMÁRIK, E., a kol. 2010. Kontexty reziliencie. [2015-09-24]. Dostupné na internete: <http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf>
8. KROČANOVÁ, Ľ. 2003. *Osobnostné a sociálne determinanty dieťaťa s postihnutím v integrovanom prostredí*. [2015-10-18]. Dostupné na internete: www.phil.muni.cz/~hump/SPO/_SPaO_2003/...all/.../Krocanova.doc
9. KROČANOVÁ, Ľ. 2012. *Sociálne zručnosti detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole*. In Efeta. 2012. s. 16 - 20, č. 2, roč. XXII, ISBN 1335-1397.
10. LISÁ, E. 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. 2010. Praha : Portál. 125 s. ISBN 978-80-7367-746-6.
11. MEZERA, A. 1999, 2000. *Škálový dotazník školského správania žiaka – Škála rizikového správania žiaka*. Brno : Psychodiagnostika, s.r.o., Bratislava : Psychodiagnostika a.s., 1999, 2000.
12. NEŠPOR, K., SCHEANSOVÁ, 2009. *Dovednosti pro život v prevenci a léčbě návykových nemocí*. [2015-11-15]. Dostupné na internete: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KVrvQ5GYauMJ:www.infodrogy.sk/indexAction.cfm%3Fmodule%3DLibrary%26action%3DGetFile%26DocumentID%3D693+&cd=7&hl=sk&ct=clnk&gl=sk>.
13. PANČOCHA, K. 2014. Participace jako aktivní účast člověka s postižením ve společnosti. In *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. 1. vyd., 2014. Brno : MU, s. 13 – 23. ISBN 978-80-210-6673-1.

14. PAVRI, S., LUFTIG, S. 2000. *The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom?* [2015-05-20] Dostupné na internete: <<http://www.readingrockets.org/article/5855/>>
15. PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : tipy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd., 2011. Praha : Portál, s.r.o., 160 s., ISBN 978-80-7367-867-8.
16. SMÉKAL, V. 1995. *Sociální kompetence: sociálně psychologická způsobilost a její rozvíjení*. Brno : Psychologický ústav FF MU, 1995. 18 s.
17. SOLLÁROVÁ, E. 2008 Socializácia. In *Sociálna psychológia*. 2008. Bratislava : Polygrafické stredisko UK, s. 168-180., ISBN 978-80-223-2479-3.
18. ZBORTEKOVÁ, K. 2012. Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. 2012. Bratislava : IRIS. s. 260 – 272. ISBN 978-80-89256-89-1.

Kontaktní údaje

Mgr. Eva Lörinczová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Katedra pedagogiky

Drážovská cesta 4, 949 01 Nitra

Tel: 6 408 222

email: eva.lorinczova@ukf.sk

UČEBNÁ MOTIVÁCIA ŽIAKOV AKO PROSTRIEDOK ZVÝŠENIA EFEKTIVITY UČENIA

LEARNING MOTIVATION AS A SOURCE OF THE INCREASE OF LEARNING EFFICIENCY

Alžbeta Lobotková

Abstrakt

Motivácia zohráva vo výchovno – vzdelávacom procese významné miesto a v uvedenej súvislosti v príspevku je potrebné ju chápať v dvojakých súvislostiach. Na jednej strane ako prostriedok zvyšovania efektivity učebnej činnosti žiakov, na druhej strane ako významný cieľ výchovno – vzdelávacieho pôsobenia školy. Cieľom príspevku je poukázať na problematiku motivácie žiakov k učebnej činnosti a poukázať na oblasť, že pri rozvíjaní učebnej motivácie žiakov je dôležité, aby si učitelia uvedomovali a využívali možnosti ako ovplyvňovať motiváciu žiakov a motivovať ich k učebnej činnosti.

Kľúčové slová: *motivácia, učebná motivácia, učiteľ – žiak, výchovno – vzdelávací proces*

Abstract

The present paper is focused on a dual context of the key term – motivation, which has an important place in educational process. On the one hand motivation can be perceived as a means of enhancing the effectiveness of students' learning activities. On the other hand, it is an important aim of educational activities of the school. Main aim of the present paper is to highlight the issue of students' motivation for learning activities and to stress the fact that, when developing learning motivation of students, it is important that teachers are aware of and exploit the possibilities of their influence on the motivation of students and motivate them to perform learning activities.

Key words: *motivation, learning motivation, teacher - student, educational process*

1 KONTEXT MOTIVÁCIE ŽIAKOV K UČENIU VO VÝCHOVNO – VZDELÁVACOM PROCES

V súčasnosti je v pedagogickej teórii a praxi pomerne často prítomná problematika motivácie a motivovania žiakov k ich učebnej činnosti v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu, pričom je možné motiváciu označiť za významný činiteľ a jednu z najdôležitejších zložiek vo výchovno – vzdelávacom procese, ktorý v podstatnej miere ovplyvňuje aj efektívnosť výchovno – vzdelávacieho pôsobenia. Vo všeobecnosti ak chceme charakterizovať pojem motivácia tak použijeme definíciu od M. Zelinu (1992, s.7), ktorý charakterizuje motiváciu ako „vzbudenie, usmerňovanie aktivity žiakov a študentov vo výchovno – vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy, spoločnosti človeka. Vychádzajúc z definície I. Lokšovej (1999, s.9), ktorá vníma motiváciu ako „účinný prostriedok zvyšovania učebných výkonov a riešenie mnohých ťažkostí, pričom si treba uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jeho zložky a funkcie“ možno povedať, že v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu je motivácia jednou z najnáročnejších úloh učiteľa ak chce žiakov motivovať k učeniu, ktorú okrem iného považujeme aj za dôležitú podmienku úspešnosti žiakov v škole. Motivácia, ako vyplýva z viacerých definícií prebúdza u žiakov želanú aktívnu činnosť a ako uvádza László, K.

(2004, s. 44) efektívnosť práce žiakov a ich motivácia do ďalšej činnosti je vo veľkej miere závislá od kvality pedagogických zručností učiteľa.

Na základe svojich výskumov Ch. Kyriacou (In László, K. 2004, s.44) určil nasledujúce činnosti učiteľa:

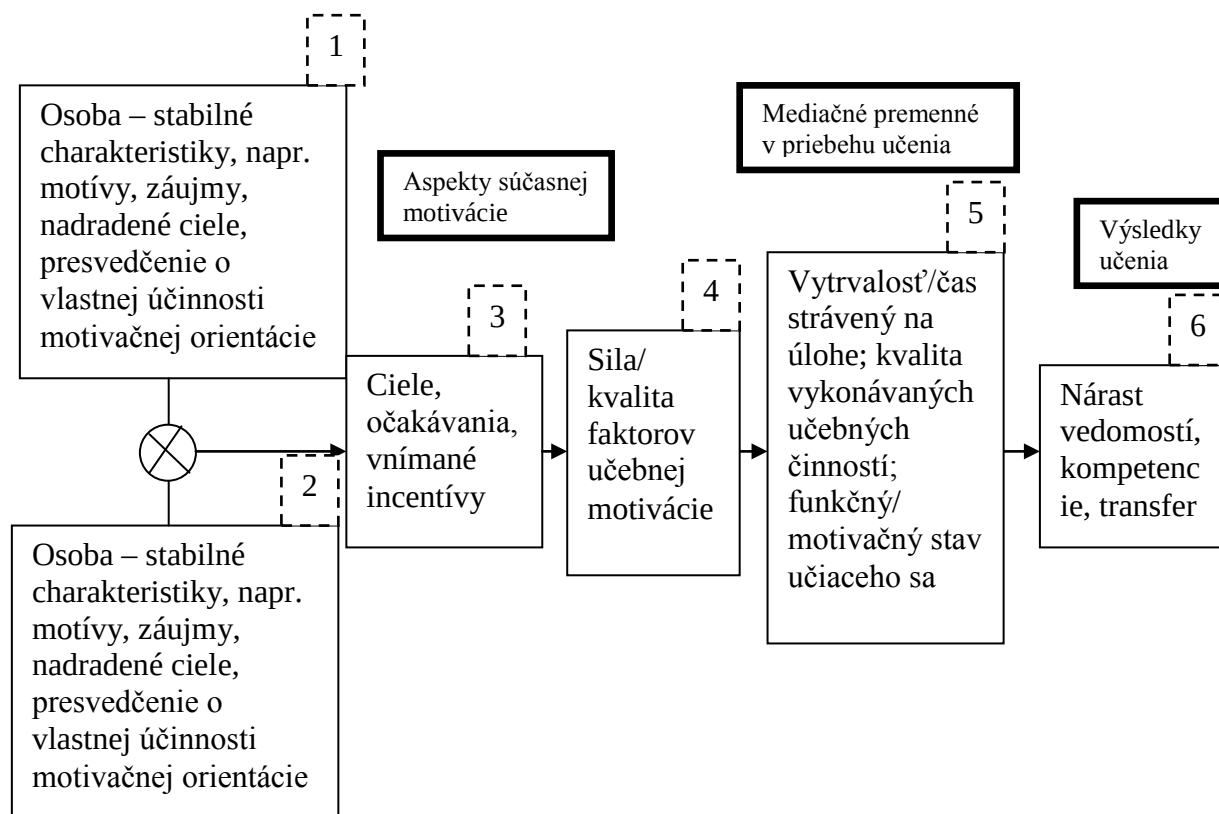
1. Plánované zručnosti umožňujú pripraviť vyučovaciu hodinu s vymedzením učebných cieľov, zvoliť vhodné prostriedky na splnenie týchto cieľov.
2. Organizačné a riadiace zručnosti zaisťujú účinnú pedagogickú komunikáciu
3. Zručnosti prispievajú k vytváraniu priaznivej atmosféry v triede
4. Zručnosti sú potrebné na udržanie poriadku v triede a riešenie výchovných situácií
5. Diagnostické zručnosti umožňujúce kontrolovať a hodnotiť učebnú činnosť žiakov
6. Autodiagnostické zručnosti spočívajúce v sebahodnotení učiteľovej pedagogickej činnosti.

Uvedené činnosti vo veľkej miere môžu napomôcť učiteľovi, pričom súvisia tak s procesom prípravy, realizácie, hodnotenia vyučovania ako aj práce žiakov. Možno teda povedať, že samotný priebeh vyučovacej hodiny je označovaný za tzv. vrchol pedagogickej práce učiteľa, ktorého výsledok tvorí zaujatie žiaka, motivácia žiakov k učeniu, k učebnej činnosti a na strane druhej dosiahnutie efektívnosti. Na základe uvedeného by si preto mal učiteľ uvedomovať, čo je v jeho konaní správne a najmä spôsob akým pôsobí na žiaka, aby dokázal žiakov motivovať k učeniu a tým aj zvýšiť výslednú efektivitu učenia. Vyplývajú z názvu príspevku za „zdroj zvýšenia efektivity učenia“ je potrebné na jednej strane chápať motiváciu žiakov k učeniu, kedy je motivácia využívaná k uskutočňovaniu učebných cieľov a na druhej strane ako cieľ výchovno – vzdelávacieho pôsobenia učiteľa. V tomto druhom prípade ide najmä o rozvoj potrieb, záujmov, vôle a ďalších motivačných a autoregulačných zdatností (Hrabal, V. – Pavelková, I. 2010).

V kontexte uvedeného nám ako východisko pre lepšie uchopenie učebnej motivácie poslúžia dve základné poňatia:

1. Užšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast vedomostí. Rozhodujúca pre toto poňatie je existujúca a jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi žiakovo jednanie a iniciuje úsilie žiaka o nárast vedomostí a kompetencií. Práve osobná aktivita žiaka vzniká z toho dôvodu, že žiak chce získať náhľad do problému, chce lepšie porozumieť učivu a v neposlednom rade ho chce vidieť v súvislostiach. Pre uvedený typ učenia je charakteristické označovanie ako autoregulované učenie.
2. Širšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou vytváranie optimálnych podmienok na učenie. Obvykle je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, pokiaľ je to možné tak „hravé“, aby bolo „orientované na jednanie žiakov“, aby pri ňom panovala príjemná sociálna atmosféra a v neposlednom rade aby sa správanie podporujúce vyučovanie objavovalo čo najčastejšie. Nárast učenia sa z pohľadu žiaka – pokiaľ k tejto priaznivej situácii príde – objavuje nepozorovane, akoby mimochodom. Pre žiakovo učenie je priaznivé, keď vyučovanie prebieha v priateľskej atmosfére, keď je zaujímavé (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001).

Nižšie uvádzame model, ktorý špecifikuje podmienky a účinky učebnej motivácie, ktorý je užitočným východiskom pre rozvíjanie učebnej motivácie v užšom alebo širšom slova zmysle:



Obr.1 Model špecifikujúci podmienky a účinky učebnej motivácie (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001).

Na uvedený model motivácie sa môžeme pozerat' ako na výsledok vzájomného pôsobenia dvoch faktorov a to 1. Osobnostných a 2. Situačných. V prvom rade je potrebné pozerat' sa na jedinca a jeho motívy a záujmy (pole1). Motív možno označiť ako dôvod, pre ktorý človek začína jednat' určitým spôsobom a vytvárajú sa na základe vzájomnej interakcie potrieb a incentív. Čo sa týka záujmov, tak jedinec máva aj svoje individuálne záujmy, ktoré sa môžu vzťahovať k určitým oblastiam (žiak napríklad môže považovať svoju oblasť záujmu za výnimočnú a cennú, ale môže sa napríklad prekrývať aj s určitým vyučovacím predmetom). Môže však platiť aj opačný vzťah a to, že čím viac sa budú pri vyučovaní preberat' témy, pri ktorých sa od žiakov bude vyžadovať, že budú „vynikať“ vo viacerých oblastiach, tým menej možno očakávať, že sa záujmy žiakov budú prispôbovať vyučovaniu a ďalej sa budú rozvíjať. Súvisiace s rysmi osobnosti a závisiace na zvláštnostiach situácie (pole2) stoja tiež na začiatku riešenia učebných úloh, alebo učebných situácií nádeje na úspech, alebo strach z neúspechu. V tomto prípade je za rozhodujúce považovaná tá oblasť, že v prípade, ak sa majú uplatniť žiakové záujmy, či daná učebná situácia ponúka také typy úloh, ktoré sú z oblasti jedincovho záujmu. Pre motívy, ktoré súvisia so žiakovou kompetenciou je rozhodujúce, či žiak zadanú úlohu považuje za výzvu. Naopak, motivačne nepôsobia úlohy, ktoré má jedinec rýchlo zvládnuté a vykonáva ich rutinne. Na základe uvedeného možno povedať, že je potrebné, aby učiteľ dokázal pristupovať k žiakovi, vedel sprostredkovať a motivovať žiakov k učiu, pretože pre učebnú situáciu je nesmierne dôležité, aby žiak vedel čo sa učí a najmä aby poznal využiteľnosť toho „čomu“ sa učí. V poli 3 sú uvedené premenné, ktoré určujú a podporujú motiváciu. V situáciách, ktoré ladia s žiakovým motívom učenia, ktoré zodpovedá jeho záujmom je možné využiť postup, kedy si žiak sám stanoví vlastné učebné ciele. Vedľa cieľov majú dôležité postavenie aj vnímané možnosti jednania, ktoré sú predpokladom očakávania úspechu a presvedčenia o vlastnej kompetentnosti

(Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001). Práve uvedené vnímané možnosti jednaní možno posudzovať podľa incentive, pričom sa jedná o vonkajšie podnety, ktoré majú schopnosť vzbudiť a uspokojiť potreby človeka. V uvedenom kontexte prináša na učebnú motiváciu iný pohľad E. Marušincová (1989, s.431), ktorá ju charakterizuje ako „podmienový komplex, v ktorom sa uplatňuje rad vonkajších podnetov – incentive, nadväzujúcich na viaceré žiakové potreby.

Na základe vyššie uvedeného modelu špecifikujúceho podmienky a účinky učebnej motivácie možno povedať, že učebná motivácia sa v istom zmysle viaže na skúsenosť žiakov s jeho určitou učebnou činnosťou v škole a na druhej strane výrazne ovplyvňuje priebeh poznávacích procesov. Vychádzajúc z tvrdenia, že učebná motivácia ovplyvňuje priebeh poznávacích procesov možno hovoriť o troch zdrojoch motivácie učebnej činnosti, pričom sa jedná o skupinu troch potrieb, pre ktoré sa učebná činnosť stáva komplexnou incentive a to z hľadiska:

1. Procesu poznávania a získavania nových poznatkov – poznávacie potreby (zvedavosť, potreba nových poznatkov)
2. Sociálnych vzťahov, v priebehu učebnej činnosti – sociálne potreby (potreba kontaktu, spolupráce spolužiakov, spätná väzba, vzájomné kontakty z hľadiska sociálnych vzťahov, ktoré pôsobia počas učebnej činnosti a ako dôsledok ich výsledkov)
3. Úrovně náročnosti úloh, ktoré sú v rámci učebnej činnosti kladené na žiaka – výkonové potreby. V súvislosti s uvedenými potrebami možno uviesť, že situácie, v ktorých je možné dosiahnutie hodnotiteľných výsledkov sa môžu aktualizovať 2 potreby a to potreba úspešného výkonu a potreba vyhnutia sa neúspechu (Hrabal, V. – Man, F. – Pavelková, I. 1989).

Tvrdenie, že „poznatie skutočnej motivácie žiakov umožňuje citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie...pre výchovno – vzdelávaciu prácu školy je potrebné poznať motivačnú štruktúru žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť nevyhovujúca štruktúra (napr. s výraznými vonkajšími motívmi, alebo celkovo slabá motivácia) a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia“ (Kubáni, V. 1991, s. 133) potvrdzuje aj skutočnosť, že poznanie motivačného zamerania žiakov umožňuje učiteľovi primerane ho motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj štruktúry jeho motivácie ku učeniu. Je však potrebné si uvedomiť, že motivačné zameranie osobnosti vzniká na základe individuálnej hierarchie žiaka (teda je potrebné najskôr zistiť, ktoré potreby, či sekundárne, alebo primárne sú u žiaka dominantné) a toto poznanie teda umožňuje učiteľovi, tak ako bolo spomenuté primerane ho motivovať a optimálne pôsobiť na rozvoj štruktúry jeho motivácie ku učeniu. Zhrnutie uvedenej oblasti teda môže znieť, že ak chce učiteľ hľadať vhodný spôsob ako motivovať žiakov (predtým však zistí, ktorá z potrieb je u žiaka dominantná), môže k motivácii pristupovať dvojakým spôsobom:

1. Navodiť podmienky obsahujúce pre danú skupinu potrieb tak silné incentive, aby vzniknutá motivácia u väčšiny žiakov vychádzala z aktualizovaných potrieb.
2. Rešpektovať potreby dominujúce v individuálnej hierarchii potrieb určitého žiaka a niektoré prvky vyučovania „individualizovať“ – napr. vo výbere úloh zohľadniť záujmové zameranie žiaka, jeho špecifické sociálne potreby,... (Lokšová, I. – Lokša, J. 1999).

Spôsoby ako môže učiteľ motivovať žiakov sú teda rôzne, avšak ako vyplýva z vyššie uvedeného, mal by predovšetkým využívať všetky jeho motivačné predpoklady, pretože v prípade, ak bude konať opačne, výsledok, resp. efekt jeho pôsobenia bude minimálny, prípadne negatívny (Hrabal, V. – Pavelková, I., 2010).

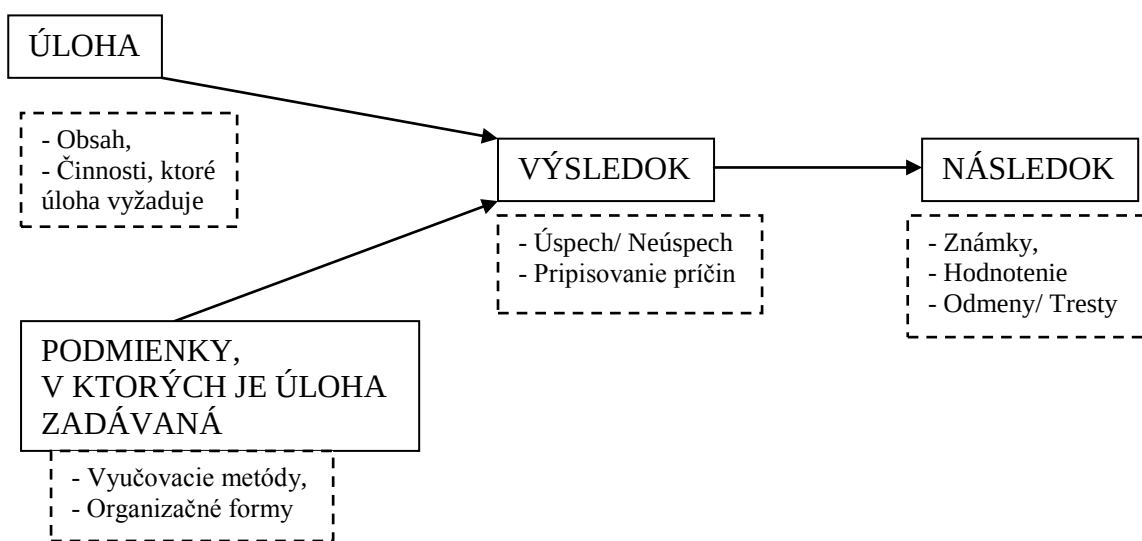
Na základe uvedeného možno povedať, že od učiteľa sa vyžaduje, aby pri motivácii žiakov ku učeniu navodzoval také podmienky, ktoré budú bohaté na podnety, ktoré vzbudia a uspokojia

potreby žiaka, avšak, na druhej strane, aby dokázal žiakov motivovať prostredníctvom interakcie. V kontexte uvedenej problematiky motivácie možno usúdiť, že práve od jej úrovne ako aj od činnosti učiteľa sa odvíja predovšetkým kvalita výučby a v neposlednom rade aj kvalita dosiahnutých výsledkov žiakov. Motivácia je teda dôležitou pomôckou tak pre učiteľa, ako aj pre žiaka, pretože v dôsledku sprostredkovania informácií učiteľa žiakom dochádza k cieľavedomému osvojeniu si nových vedomostí, ktoré však nedokáže fungovať bez aktivity učiaceho sa (žiaka), a túto aktivitu môže vyvolávať práve motivácia.

1.1 Vnútna a vonkajšia motivácia k učeniu

V prípade, ak chce učiteľ rozvíjať motiváciu žiakov k učeniu na vyučovaní, je potrebné aby rozlišoval medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou k učeniu. Prevažne z poznávacích potrieb, ktoré boli spomenuté v predchádzajúcej kapitole vyplýva predovšetkým vnútorná motivácia. Práve poznávacie potreby a záujmy, potreba výkonu, potreba vyhnutia sa neúspechu a dosiahnutia úspechu a sociálne potreby možno zaradiť medzi **vnútorné činitele**, ktoré ovplyvňujú výkonnosť žiaka. Pre **vnútornú motiváciu** je typické, ak človek vykonáva istú činnosť iba kvôli „nej samej“, pričom neočakáva akýkoľvek vonkajší podnet, ocenenie, alebo pochvalu. Na základe viacerých výskumov (Krapp, Rheinberg, Deci, Heckhausen, In Pavelková, I. 2002) bolo preukázané, že vnútorná motivácia žiakov má pozitívny dopad na ich školskú úspešnosť a kvalitu učenia.

Tí žiaci, ktorí sa o učenie zaujímajú, preukazujú dobré znalosti a pochopenie rôznych súvislostí. Naopak, školské známky, odmeny a tresty, vzťah žiaka k iným ľuďom, k vlastnej budúcnosti a ku spoločnosti možno zaradiť k **vonkajším činiteľom**, ktoré ovplyvňujú výkonnosť žiaka, čím sa dostávame k podstate, že **vonkajšia motivácia** vyplývajúca z uvedených činiteľov predstavuje situáciu, kedy sa žiak neučí z vlastného záujmu „že on sám chce“, ale pod vplyvom uvedených činiteľov (Lokšová, I. – Lokša, J. 1999). Medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou k učeniu je potrebné vidieť prepojenosť, z dôvodu, že hlavným zdrojom pre uplatnenie vnútornej motivácie je „úloha“, jej obsah a činnosti, ktoré daná úloha vyžaduje. Z podmienok, v ktorých je úloha zadávaná sú tak pre vnútornú ako aj pre vonkajšiu motiváciu dôležité vyučovacie metódy ako aj organizačné formy. Čo sa týka nasledujúcich oblastí v obr.2, teda oblasť „výsledkov“ a „následkov“, tak tie tvoria hlavnú doménu práve vonkajšej motivácie, pričom vnútorná motivácia je charakterom práce s týmito oblasťami tlmená (Pavelková, I. 2002).



Obr. 2 Oblasti, v ktorých sa uplatňuje vnútorná a vonkajšia motivácia v škole (Pavelková, I. 2002)

Vychádzajúc z uvedeného je potrebné, aby učiteľ uplatňoval spôsoby tak vnútornej ako aj vonkajšej motivácie k učeniu pre umožnenie utvárania pevných základov pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka. Od učiteľa sa taktiež očakáva, aby dokázal u žiakov rozvíjať predovšetkým vnútornú motiváciu a prepojenie vnútornej a vonkajšej motivácie tiež možno vidieť v tej oblasti, že práve vonkajšiu motiváciu má učiteľ na to, aby sa dopracoval k vnútornej motivácii, čo sa samozrejme nedá bez povzbudenia a motivačného pôsobenia odmiern a trestov, ktoré majú veľký význam pre rozvíjanie motivácie žiakov k učeniu. Avšak, pri používaní odmiern a trestov sa očakáva od učiteľa, aby vedel, aké následky „to môže mať“, aké má očakávania a samozrejme aby vedel v akej miere ich treba používať, aby nemali na žiakov opačný účinok. Pri pohľade na vnútornú a vonkajšiu motiváciu žiakov prinášame výsledok zo štúdie autorov Deci a Ryan (1985), ktorí tvrdia, že vo väčšine prípadov je motivácia žiakov ku učeniu viac vonkajšia ako vnútorná. Práve záujmami žiakov je organizované a smerované ich učenie, v prípade ak sa žiaci môžu učiť to, čo oni chcú. Pri spôsobe, ktoré autori Deci a Ryan označujú ako spontánne učenie, nie sú žiaci nútení učiť sa fakty, ale namiesto toho porozumejú tým témam, o ktoré sa, resp. ktoré ich zaujímajú. Podľa nich, ak sa do učenia zapoja záujmy žiakov, ich zvedavosť, tak v tom prípade sa vo veľkej miere posilní vnútorná motivácia, čo však kontrastuje s vonkajšou – so zameraním sa na odmierny, známky, kedy sú žiaci schopní naučiť sa fakty, avšak ktoré budú mať krátkodobý účinok. Taktiež navrhli, že motivácia žiakov by sa mala zvýšiť poskytnutím takého prostredia, ktoré zabezpečí vhodné výzvy a slobodu samostatne skúmať oblasti záujmov. Od učiteľa sa preto očakáva, aby vytvoril v priebehu vyučovania prostredie bez ohrozenia, poskytoval spätnú väzbu a v neposlednom rade poskytoval žiakom šance na zlepšenie, a pomohol žiakom zorientovať sa presne tam, kde napríklad vznikol problém, kde sa stala chyba a pomôcť pri náprave a zlepšení.

Použitá literatúra

1. DECI, E. L. & RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. 371 p. ISBN 0-306-42022-8.
2. HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9.
3. HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
4. KUBÁNI, V. 1991. *Motivácia učenia žiakov gymnázií*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 26, 1991, č. 2. s. 133-144.
5. LÁSZLÓ, K. 2004. *Motivácia v edukačnom prostredí*. BB: UMB PF, 2004. 90s. ISBN 80-8055-975-9.
6. LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
7. MARUŠINCOVÁ, E. 1989. *Učebná motivácia – problémy jej identifikácie a vzťahu k školskej práci*. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 24, 1989, č.5. s. 431-441.
8. PAVELKOVÁ, I. 2002. *Motivace žáků k učení : Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
9. RHEINBERG, F., MAN, F., MAREŠ, J., 2001. *Ovlivňování učební motivace*. In Pedagogika, roč. LI, 2001, č. 2, s. 155-184. ISSN 3330-3815.
10. ZELINA, M. 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2.vyd. Metodické centrum v BB, 1992. 73 s. ISBN 80-85415-34-8.

Kontaktné údaje

Mgr. Alžbeta Lobotková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Tel: 037/6408222
Email: alzbeta.lobotkova@ukf.sk

COMPARING RELIABILITY AND VALIDITY OF SOME TESTS WITH CLASSIC AND IMAGE MODEL OF ASSESSEMENT RHYTHMIC ABILITY

Magdalena Damjanovska, Serjoza Gontarev, Agim Rhedzepe, Giurka Gantcheva

Abstract

Three composite tests to measure rhythmic abilities were performed with classical and image model for evaluating rhythmic abilities. Testing was conducted on a sample of 39 second year students at the Faculty of Physical education – Tetovo. The results of the tests were treated with appropriate statistical procedure. The coefficients of determination (SMC) particles of the classical model of measurement in all three tests are in accordance with the coefficients of their interkorelation and are between .32 and .78. Coefficients on the representativeness (MSA) according to Guttman (image) model are high and range from .81. to .89. Particles of the first principal component (HR) in the Guttman (image) measurement model are also high, ranging from .45 to .87. Data tables show that Guttman determines the reliability and validity of the three newly composed tests, and allows more precise methodological defining of reliability and validity. It has the advantage over classical model because it eliminates error of measurement and specificity.

Key words: *students, classical statistics model, Guttman image model, factor analysis.*

1. INTRODUCTION

In the current research practice in physical education, sport and recreation, there has been constructed a number of tests to measure motor abilities, but regarding of checking the capabilities of rhythm (rhythmic coordination, coordination in rhythm) commonly are used four tests proposed by Metikos, Hošek and colleagues (Metikoš & Hošek 1972; Hošek et. al. 1973; Viskić – Štalec, N. 1989).

Three new tests that dealt with the rhythmical capabilities were applied in the research of M. Damjanovska, S. Gontarev, Radisavljevic, L., (2013). All three tests have demonstrated high and satisfactory coefficients of validity, sensitivity and reliability, as solid indicators that all three tests could be used in practice. However, if we take into consideration that the measuring instruments normally depend on the data processing, then stricter methodological criteria are applied, in practice, in which data processing should be conducted with applying several means of evaluating the rhythmical capabilities of the participants. The primary goal of the research has been defined based on this knowledge, and that is: determining the measuring characteristics of the tests for evaluating the rhythmical capabilities with the standard and the Guttman's (image) measuring model (Spearman, Charles, C. 1910; Kuder, G. F. & Richardson, M. W. 1937; Brown, W. 1910; Guttman, 1953; Momirović et al. 1999).

2. METHODS OF WORK

Three composite tests have been successfully conducted for the purposes of this research and they include: "frontal kicking with hands and legs into a wall", "jumping into four squares" and "crossed jumping in four squares".

The test results were analyzed by established statistical methods during which the standard and the Guttman's (image) model of measuring were applied. The basic, descriptive

statistical parameters were calculated: arithmetic mean (X), standard deviation (SD), minimal result (MIN), and the maximum result (MAX).

In the edition to the above parameters for determining of the reliability tests (and their particles), the following steps were applied: the normality of the distribution of the results for each particle of the tests was researched with the Kolmogorov and Smirnov method (KS); the Pearson's coefficients of correlation (R); coefficients for determining each particle based on the remaining particles (SMC); projection of the particles on the primary component (H), communalities (h^2); Kaiser's coefficient for determination of each particle assessed as a relation between the square image – correlation (variation of the error of measurement) and the square of the coefficients of the correlation between the particles (MSA); projection of the particles on the primary image component (HR); coefficient of determination for the entire test (SMC); Kaiser's coefficient for representation for the entire test (MSA); the Spearman-Brown coefficient based on the average coefficients for the determination of the particles, which is defined as the lower limit of reliability (SB1); the Spearman-Brown coefficient of reliability based on the average correlations between the particles (SB2); the Cronbach α coefficient based on the projections of the particles of the first main component, the minimum reliability index (correlation between the characteristic root of the first image component and primary main component – a min, homogenous index (correlation between the characteristic root of the first main component and the sum of the square of the multiple correlation (h); characteristic roots of the main primary component (λ), characteristic roots of the primary image component (λR); percentage of the valid variable of the main primary component (PCT %); percentage of the valid variable of the primary image component (PCTR%).

Besides the previously applied statistical measures, primarily to define the validity of the tests, a factorization with the component model has been conducted. The inter-correlation matrix of the tests has been primarily factorized with the Hotteling method of main components, and the number of the key components has been determined with the Guttman-Kaiser criteria. In a situation where several key statistical main components were isolated, they were transformed in oblimin-position, where the parallel and the orthogonal projections were calculated.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The data of the Kolmogorov – Smirnov (KS) procedures in Table 1 and 2, indicate that the results of all the applied physical tests in the particles of the examined sample do not have a statistically significant deviation from the normal distribution of the level from 1 %, i.e. they match with the theoretical curve of that distribution with statistical significance.

It is noted that from charts 1 and 2 in the three tests from the examined sample, the first particles have arithmetic means (with less acceptable results compared with the following) which are characterized with insignificant oscillation and similar values. This indicates that, with the tests, the process of practicing has occurred, actually learning the technique of their assignments. Therefore, the primary particle can be understood as a trial performance which further brought to a more stable performance. Because of this, when we are implementing these tests, it is recommended to perform a trial performance without measuring the results, and avoiding the process of statistical procedures.

In general, the sensibility of the applied tests, i.e. to their particles is satisfactory, since most of them have parameters (SD, MIN and MAX), which are in favorable proportional relations with the values of the appropriate arithmetic medians.

On Tables 1 and 2, further indicators of the reliability of the applied tests on the examined samples are shown. The inter-correlation of the particles, (which has not been presented in the Tables due to the limited textual space), in all the tests of the examined sample is

characterized with consistent structure. This implies that most of the applied tests probably have a unique subject to assess. According to the classical measuring model, the coefficients of determination (SMC) of the particles in all tests, is mainly in accordance with the coefficients of their inter-correlations. In the examined sample, the coefficients of determination (SMC) of the particles ranges from .32 to .78 and within every test there are no characteristically significant mutual deviations. According to the Guttman's (image) measuring model, the coefficients of representation (MSA) of the particles have similar coefficients ranging from .73 to .89.

The projection of the particles of the first main component in all the tests (H), according to the classical measuring model is high, but also the projections of the particles of the first image factor (HR), calculated according to the Guttman's (image) measuring model demonstrated high values.

Table 1. Basic descriptive statistical parameters, testing the distribution and factorization of the particles (H) in the tests

Tests	n	X	SD	MIN	MAX	SMC	H	MSA	HR
Fkhl	1	7,39	2,53	3,00	12,00	,47	,71	,86	,62
	2	7,76	2,43	3,00	12,00	,70	,87	,87	,81
	3	8,76	2,87	4,00	15,00	,73	,89	,89	,84
	4	9,29	2,70	4,00	15,00	,78	,91	,86	,87
	5	10,03	2,54	5,00	16,00	,63	,84	,88	,76
	6	9,58	2,71	4,00	16,00	,64	,83	,89	,76
J4sq	1	7,39	2,53	1,00	9,00	,32	,61	,84	,49
	2	7,76	2,43	1,00	10,00	,49	,77	,85	,66
	3	8,76	2,87	2,00	13,00	,67	,88	,81	,79
	4	9,29	2,70	1,00	14,00	,58	,84	,85	,74
	5	10,03	2,54	5,00	14,00	,49	,73	,81	,64
	6	9,58	2,71	5,00	16,00	,49	,77	,85	,66
Cj4sq	1	6,81	2,27	2,00	13,00	,43	,65	,73	,54
	2	7,38	2,30	1,00	11,00	,62	,84	,81	,75
	3	7,86	2,00	4,00	13,00	,50	,80	,87	,68
	4	8,76	2,27	5,00	13,00	,52	,77	,81	,67
	5	8,97	2,54	3,00	13,00	,62	,83	,84	,75
	6	9,35	2,12	5,00	13,00	,58	,82	,85	,73

Table 2. Reliability coefficients and percentage of the valid variance of the tests

Tests	n	SMC	MS A	SB	SB 2	α	a min	h	λ	λ R	PCT (%)	PCTR (%)
Fkhl	6	65,88	,87	,92	,96	,92	,76	,83	4,30	3,7 0	71,68	61,59
J4sq	6	50,78	,84	,86	,86	,86	,76	,89	3,57	2,7 2	59,57	45,42
Cj4sq	6	54,60	,82	,88	,88	,88	,78	,88	3,72	2,9 0	62,07	48,28

According to the mentioned indicators, having into consideration the two measuring models of the examined sample, the test “frontal kicking with hands and legs” has the highest reliability. Regarding the reliability of the tests as a whole (Table 2) it is noted that, according to the two measuring models (of the complete and the reduced matrix), the percentage of the valid variance and the coefficients of reliability are on a satisfactory level.

Analyzing the data and having into consideration the values of all the coefficients of reliability, both according to the classical and Guttman’s (image) model, it can be concluded that all the tests have relatively, satisfactory reliability and can be applied to assess the coordination in rhythm. However, when determining the reliability of the tests advantage should be given to the Guttman’s model which eliminates the measuring mistake and the specificity in the tests.

Table 3. Factor validity of the tests for assessing the rhythmic capabilities

Tests	Hotteling	
	F1	h ²
Fkhl	,84	,71
J4sq	,80	,64
Cj4sq	,65	,43
Λ	1,77	
%	59.17	

With factorization of the suggested three tests (Table 3) for assessing the rhythm of inter – correlation matrix, one statistically significant characteristic root which cover’s 59.17 from the variability variance is isolated. Projections of the three tests of the first main component are statistically significant and range from .65 to .84. The highest projection of the first main component and communality and with that the best validity has been demonstrated in the test “frontal kicking with hands and legs”. The lowest projection of the first main component (weaker validity) has been demonstrated in the “crossed jumping in four squares” test.

CONCLUSIONS

The ame of this researches was to determine measurement characteristics of the tree composite tests: „frontal hitting with hands and feet on the wall“, „jumping into four squares“, and „crossed jumping in four squares“ with classical and Guttman’s (image) model of measurement. The survey was conducted on a sample of 39 student. According to the statistical procedures it can be concluded the following:

1. All applied tests showed a satisfactory level of reliability both following to the classical and the Goodman’s model for estimating the rhythmic capabilities;
2. From the applied measuring models, the Goodman’s (image) model enabled methodologically more specific defining of the reliability than the classical model because it enables the calculation of the results of each particle and the total score with the same or greater validity in relation to that which is achieved with classical methods of measurement (Guttman, 1953; Momirović et al.1999).
3. The three applied tests have the same measuring subject, and the best validity was demonstrated by the „frontal kicking with hands and legs on the wall” tests (Fkhl .84.)

Sources

1. BROWN, W. *Some experimental results in the correlation of mental abilities*. British Journal of Psychology,1910. 3, 296–322.

2. CRONBAH L.J. *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika, 1951. 16 (3): 297–334.
3. DAMJANOVSKA, M., *The influence of rhythmical abilities on the successful performance of the set of rhythm*. Спорт & наука, Международна научна конференција 2005, „Актуални проблеми на физическата култура“, Vol 1, 298-302p, Софија.
4. DAMJANOVSKA, M., GONTAREV, S. Radisavljević, L. *Determination of measurement characteristics for rhythmic skills assessment tests*. International Scientific Conference, Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status With Children, Youth and Adults, 2013, Beograd, 11-12. decembar 2013. Pp. 281-288.
5. DAMJANOVSKA, M., HRISTOVSKI R., RADISAVLJEVIĆ, L. *Influence of intellectual and motor capabilities on general rhythm at the female and male first grade pupils*. Спорт & наука, Международна научна конференција „Актуални проблеми на физическата култура“, 2002. стр.128-132, Софија.
6. DIZDAR, D., RTT.stb – *Program za utvrđivanje metrijskih karakteristika kompozitnih mjernih instrumenata*. Zbornik radova " Kineziologija za 21. stoljeće", 1999. Dubrovnik, 450-454.
7. ГОНТАРЕВ, С., *Факторска валидност на некои тестови за проценување на координацијата на целото тело*. Физичка култура, Скопје, 1996, Vol 37, 37-39 стр.
8. GUTTMAN, L., „Some necessary conditions for common factor analysis“ in Psychometrika 1954. 19, 149-161.
9. GUTTMAN, L., *Reliability formulas that do not assume experimental independence*, Psychometrika, Springer, 1953. vol. 18(3), pages 225-239.
10. JOS BERGE & WILLEM HOFSTEE, 1999. "Coefficients alpha and reliabilities of unrotated and rotated components," Psychometrika, Springer, vol. 64(1), pages 83-90.
11. MILETIĆ, Đ., KATIĆ, R., MALEŠ, B. *Some Anthropologic Factors of Performance in Rhythmic Gymnastics Novices*. Department of Physical Education, Faculty of Natural Sciences, Mathematics and Education, University of Split, Split, Croatia. 2004. 28:2 727-737, UDC 572.51:796.015.25.
12. MOMIROVIĆ, K., B. WOLF, D.A. POPOVIĆ *Uvod u teoriju merenja I, Interne karakteristike kompozitnih mernih instrumenata*, 1999. (2-izdanje), Univerzitet u Prištini Fakultet za fizičku kulturu, Priština.
13. POPOVIĆ, R., DIMOVA, K., DAMJANOVSKA, M., POPOVIĆ, D. *The morphological characteristics, motor skills and the sense of music of the physical culture students*, „Sport of the young“. 1990. Bled, Ljubljana.
14. KUDER, G. F., & Richardson, M. W. „The theory of the estimation of test reliability“. Psychometrika, 1937, 2 (3), 151–160.
15. SPEARMAN, CHARLES, C. (1910). „Correlation calculated from faulty data“. British Journal of Psychology, 3, 271–295
16. THOMAS R.J., NELSON, K.J. „Research methods in physical activity“. 1996. Human Kinetics.

Contact

Ph.D. Magdalena Damjanovska
 First Private University FON
 Faculty of Sport Menagamnet
 Bul. Kiro Gligorov, no. 5. 1000 Skopje, Macedonia
 e-mail: magdalena.damjanovska@fon.edu.mk

RETROSPEKTYWNA OCENA POSTAW RODZICIELSKICH POSTRZEGANYCH PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH A PREFEROWANE PRZEZ NICH WARTOŚCI W PRACY

THE RELATION BETWEEN A RETROSPECTIVE ASSESSMENT OF PARENTAL ATTITUDES PERCEIVED BY YOUNG ADULTS AND THEIR PREFERRED VALUES AT WORK

Anna Wołpiuk–Ochocińska

Abstrakt

W niniejszym artykule autorka przedstawia zagadnienie postaw rodzicielskich i ich związku z preferowanymi przez młodych dorosłych wartościami w pracy zawodowej. W badaniu wzięło 257 osób z Polski między 18 a 26 rokiem życia. W preferencji wartości u kobiet i mężczyzn zwraca uwagę ich związek z postawą rodzicielską ojca i matki. Brak akceptacji i poczucia autonomii ze strony ojca wiąże się u kobiet z preferencją wartości społecznych w pracy, natomiast w przypadku młodych mężczyzn brak akceptacji ze strony rodziców wiąże się z poszukiwaniem wartości indywidualnych w pracy. Okazuje się, że wybór pracy zawodowej jest jednym ze sposobów kompensowania sobie braku akceptacji rodzicielskiej w dzieciństwie.

Słowa kluczowe: postawy rodzicielskie, wartości w pracy, wartości indywidualne, wartości społeczne, rozwój zawodowy

Abstract

In this article the author presents the issue of parental attitudes and their relationship with values at work preferred by young adults. The study included 257 Polish people aged between 18 and 26 years. There is significant relations between preferred values at work by men and women and the parental attitudes. In women group lack of acceptance and a sense of autonomy from the father is associated with a preference social values at work. In men group lack of acceptance from parents is associated with searching for individual values at work. It turns out that the choice of career is by young adult is the way to compensate the parental lack of acceptance of child.

Key words: Values at work, individual values, social values, parental attitudes, career development

1. POSTAWY RODZICIELSKIE A WARTOŚCI W PRACY

Wkraczanie w dorosłość nie jest sprawą ani łatwą do periodyzacji, ani łatwą do opisu. Badacze zauważają, że tak jak w młodszym wieku zmiany w rozwoju człowieka wydają się powszechne i przewidywalne, tak w okresie dorosłości nie są one już tak oczywiste. Okres wczesnej dorosłości to czas, w którym istotną rolę odgrywa proces zwany procesem indywidualizacji. Indywidualizacja jest generalnie traktowana jako proces trwający przez całe życie to jest on specyficzny w okresie wieku młodzieńczego i wczesnej dorosłości (Płopa, 2008a). młody człowiek osiąga pełnię sił fizycznych oraz poziom sprawności intelektualnych, umożliwiające mu osiągnięcie niezależności ekonomicznej, samodzielne podjęcie i odpowiedzialne wypełnianie obowiązków związanych z nowymi rolami społecznymi takimi

jak: rola małżonka, rodzica, czy pracownika. Role te zaczyna realizować wykorzystując nabyte w okresie dzieciństwa doświadczenia z rodziny pochodzenia.

Rodzina pochodzenia bowiem jest miejscem, gdzie dziecko doświadcza swych pierwszych kontaktów z otoczeniem, a rodzice są wzorem, z którym dzieci się identyfikują. To właśnie rodzice mają najbardziej istotny wpływ na kształtowanie się człowieka, na rozwój jego osobowości, na jego życie uczuciowe, zachowanie społeczne i rozwój intelektualny. Wpływ rodziny nie kończy się wraz z okresem dorastania, ale pozostaje nadal istotny w okresie dorosłości, kiedy to młodzi dorośli, korzystając ze wzorców rodziny pierwotnej, dokonują zmian i kreują swoje życie rodzinne i zawodowe. Tak więc zarówno rodzina jak i praca wydają się być podstawowymi obszarami samorealizacji człowieka.

Co za tym idzie, rodzice i ich dzieci mają podobne poglądy w wielu dziedzinach. Badania wykazały istotne zależności pomiędzy przekonaniami i postawami rodziców i dzieci dotyczącymi osiągnięć szkolnych, przekonań politycznych czy przekonań religijnych i zachowań, także tych o charakterze przestępczym (Chen i in., 1998; Chen, Rubin, & Li, 1995; Jankowska, 2013a; Milevsky, Szuchman, & Milevsky, 2008; Szymańska - Pytlińska & Szumski, 2014). Postawy rodziców wobec dzieci mogą stwarzać warunki do prawidłowego rozwoju lub wpływać ujemnie na kształtowanie się jego osobowości. Postawy rodziców kształtują również podejście młodych ludzi w odniesieniu do pracy.

Postawy rodzicielskie (*parental attitudes*) rozumiane są jako tendencja do zachowania się w pewien stały i specyficzny sposób w stosunku do dziecka (Braun-Gałkowska, 1986), bądź jak definiuje M. Ziemska (1973) jako nabyta struktura poznawczo - uczuciowo – wolicjonalna, która ukierunkowuje zachowanie się rodziców wobec dziecka. Istotny jest w tym przypadku trwały element emocjonalny, który dominuje nad składnikiem intelektualnym w sposobie odnoszenia się do dziecka i postępowania z nim. Co ważne, każda postawa rodzica wobec dziecka jest złożona i może przybierać formę właściwą bądź niewłaściwą. Do postaw niewłaściwych zaliczymy postawy unikające, odtrącające, zbyt wymagające i nadmiernie chroniące, natomiast postawy właściwe to postawy akceptujące, polegające na współdziałaniu z dzieckiem, dające autonomię i uznające prawa dziecka jako równych członków rodziny.

W swojej typologii M. Plopa (2008) nawiązał do typologii A. Roe, W. C. Beckera oraz opracowań J. Rembowskiego. Na podstawie analizy dostępnej literatury autor stwierdził, iż w większości omawianych modeli występują wymiary będące pewną formą: kochania (miłości, akceptacji), odrzucenia, nadmiernej kontroli, a także nadmiernego ochraniania i autonomii. Ponadto wyróżnił dodatkowo wymiar niekonsekwencji. Te sześć wymiarów zdaniem autora składa się na podstawowe postawy rodzicielskie. O postawie akceptacji wobec dziecka decyduje ocena rodzica jako akceptującego, uczącego ufności do świata i ludzi. Dorosły kojarzy przebywanie z matką czy ojcem jako przyjemne, bezpieczne, dające poczucie wsparcia, jednocześnie jest przekonany, że kontakt z nim również rodzicom przynosił przyjemność i zadowolenie. W postawie nadmiernie wymagającej dorosły wierzy, że był akceptowany w dzieciństwie tylko wówczas, gdy wypełniał polecenia, nakazy i zakazy rodzica. Rodzice nie uwzględniali ani z predyspozycji dziecka, ani jego potrzeb i często wymagali działań nieadekwatnych do możliwości i zdolności dziecka. W postawie autonomii osoba ocenia zachowanie matki i/lub ojca jako elastyczne, dostosowane do jej potrzeb rozwojowych. Rodzic rozumiał potrzebę prywatności dziecka, współdecydowania o swoich sprawach, zachęcał do podejmowania prób samodzielnego rozwiązywania problemów. Natomiast postawa niekonsekwentna wiąże się z tym, że jednostka pamięta rodzica jako osobę zmienną, nerwową w wyrażaniu opinii, uczuć i podejmowaniu decyzji. Brak stabilności w zachowaniu rodzica prowadził się emocjonalnego dystansowania się dziecka, ukrywanie swych problemów, a także nie ułatwiał kształtowania się właściwego poczucia wartości. Postawa nadmiernie ochraniająca z kolei występuje wtedy, gdy dorosły ma przekonanie, że

był postrzegany przez rodzica jako osoba słaba, wymagająca ciągłej troski i opieki. Nadmierna troska przejawiała się w ciągłej ingerencji w sprawy i problemy osobiste dziecka, wyręczaniu dziecka we wszystkim, braku wiary w jego możliwości (Płopa, 2008b).

Każda z wymienionych powyżej postaw rodzicielskich niesie za sobą inne przeżycia dziecka, a w konsekwencji różne rodzaje i sposoby identyfikacji dziecka z rodzicem i jego wartościami (Brzezińska, 2006). Czerpiąc z doświadczeń z dzieciństwa, dorosłe dziecko tworzy i rozwija swój indywidualny system wartości. Wartości bowiem spełniają funkcję kryterium wyboru działań ogólnospołecznych. Wartości są również standardem powiązań jednostki ze społeczeństwem. Odpowiednio ukształtowany system wartości, czyli wewnętrznie zwarty oraz dostosowany do predyspozycji człowieka, jest podstawowym elementem zdrowia psychicznego.

Wartości, traktowane jako obiekt pożądania i czynnik wyboru motywów działania (Dubis, 2013), decydują o sposobach zachowania w różnych dziedzinach życia. Są one gwarantem dobrego życia człowieka. Zdaniem Mariańskiego (1990) wartości napełniają jednostkę i pozwalają jej na optymistyczne, pozytywne i przynoszące zadowolenie życie. Jednocześnie wybrane i zinternalizowane przez człowieka wartości dają możliwość zaspokojenia potrzeb i pragnień, dając poczucie sensu życia. Wartościowanie nadaje właściwy kierunek i kształt życiu człowieka, zarówno życiu rodzinnemu, jak funkcjonowaniu zawodowemu.

Wartości osobiste wiążą się często w sposób bezpośredni z wartościami cenionymi w społeczeństwie, w którym dana jednostka funkcjonuje. To powiązanie wynika m.in. z identyfikacji z różnymi szerszymi grupami społecznymi. Zaliczyć można do nich między innymi grupy związane ze środowiskiem zawodowym człowieka: jak zespół pracowniczy, zakład pracy czy też branża zawodowa.

Biorąc pod uwagę wartość pracy jest ona fundamentem, na którym człowiek buduje swój moralny rozwój. Dzięki pracy może on spełnić materialne kryteria jego realizacji oraz rozwoju (Furmanek, 2008).

W sytuacji pracy zawodowej i wartości organizacyjnych teoretycy i badacze utrzymują, że organizacje zazwyczaj przekazują pracownikom względnie wąski zestaw wartości (lub bardzo ogólny. Jednakże zachowanie jednostki w sytuacji pracy nie zależy tylko od przedstawianych wartości organizacyjnych, lecz także od wpływów pochodzących z innych grup społecznych (Meglino, Ravlin, 1998).

Wartości ważne w życiu zawodowym pracownika zostały scharakteryzowane na kilka sposobów. Na przykład Dawis i Lofquist (1984) opracowali sześć komponentów modelu wartości w pracy obejmującego osiągnięcia, altruizm, autonomię, komfort, bezpieczeństwo pracy i status. Przez osiągnięcia autorzy rozumieją takie warunki, które zachęcają do samorealizacji i rozwoju. Komfort opisywany jest jako warunki sprzyjające poczuciu relaksu i braku stresu. Altruizm natomiast definiowany jest, jako warunki, które sprzyjają harmonii i podejmowaniu służby innym. Wartość bezpieczeństwa sprowadza się do stabilnych i przewidywalnych warunków pracy, zaś autonomia polega na zachęcaniu do podejmowania inicjatyw i osobistej samokontroli.

Praca człowieka rozpatrywana jest przede wszystkim na poziomie materialnym, jako główne źródło zaspokojenia potrzeb związanych z codzienną egzystencją, ma ona również charakter duchowy - wypełnia ludzkie życie i stanowi o jego wartości i sensie (Ślebarska, 2005). Wysokie miejsce pracy wśród wartości uznawanych przez człowieka zapewniają względy ekonomiczne i konieczność zarobkowania. Poza aspektem materialnym ludzie dostrzegają jednak w wykonywanej pracy możliwość osiągnięcia określonej pozycji społeczno-zawodowej, zdobycia uznania, a także budowania poczucia własnej wartości. Jak wykazują

badania, większość osób, które zostały pozbawione zatrudnienia, podkreśla znaczenie pracy w życiu człowieka, za ważne uznaje posiadanie stałego i formalnego zatrudnienia (Kamińska i in., 2002)

Należy podkreślić, że wartość pracy dla pracownika także wiąże z jego poziomem kwalifikacji i treścią pracy. Im bogatsza treść pracy oraz wyższe kwalifikacje tym częściej pracownik wykazuje orientację na pracę, docenia swoje obowiązki oraz szuka poprzez pracę możliwości realizowania swoich potrzeb (Dobrowolska, 1982). Dla pracowników umysłowych największe znaczenie mają motywatory wewnętrzne. Największe znaczenie ma to, że praca powinna być interesująca, urozmaicona, odpowiedzialna, a także, aby źródłem satysfakcji oraz pozwalała pracownikowi realizować się w sensie zawodowym. Pracownicy fizyczni natomiast preferowali czynniki zewnętrzne, do których zalicza się przede wszystkim płace, fizyczne warunki pracy oraz stałość zatrudnienia (Dobrowolska, 1982).

2. BADANIA WŁASNE

W niniejszym badaniach analizowano zależności między retrospektywną oceną postaw rodzicielskich a wartościami preferowanymi w pracy zawodowej u młodych dorosłych. Hipotezy badawcze dotyczyły zależności pomiędzy percepcją postaw rodzicielskich a wartościami społecznymi i indywidualnymi cenionymi w pracy zawodowej młodych dorosłych oraz wzajemnego wpływu badanych zmiennych zależnych. Sformułowano następujące pytania badawcze:

- Czy postawy rodziców mają związek z wartościami preferowanymi w pracy przez młodych dorosłych?
- Jakie postawy rodzicielskie decydują o preferencji wartości społecznych i /lub indywidualnych w pracy zawodowej?

Badaniu wzięło udział 257 uczniów szkół średnich i studentów z województwa podlaskiego i podkarpackiego w wieku 18 - 26. Średnia wieku dla badanych kobiet była nieznacznie wyższa od średniej wieku mężczyzn, co pokazuje tabela nr 1.

Tab.1. Grupa badana z uwzględnieniem wieku i płci badanych osób

WIEK BADANYCH	N	Średnia	Odchylenie standardowe
KOBIETA	110	19,8	1,811
MĘŻCZYŻNA	147	18,61	1,214

Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób badanych pochodziło z dużego miasta (Rzeszów, Białystok), najmniej liczne były osoby (zarówno kobiety jak i mężczyźni) zamieszkujące średnie miasta, co obrazuje tabela nr 2.

Tab. 2. Grupa badana z uwzględnieniem miejsca zamieszkania i płci badanych osób

		PŁEĆ		Ogółem
		KOBIETA	MĘŻCZYŻNA	
WIEŚ	Liczebność	52	35	87
	%	20,6%	13,8%	34,4%
MIASTO DO 50 TYS.	Liczebność	18	16	34
	%	7,1%	6,3%	13,4%
MIASTO DO 100 TYS.	Liczebność	3	7	10

	%	1,2%	2,8%	4,0%
MIASTO POW. 100 TYS.	Liczebność	36	86	122
	%	14,2%	34,0%	48,2%
OGÓŁEM	Liczebność	109	144	253
	%	43,1%	56,9%	100,0%

Źródło: Opracowanie własne

Każda z badanych osób została poproszona o wypełnienie kwestionariuszy dotyczących preferowanych wartości w pracy zawodowej jak i oceny postaw rodziców. Zastosowano:

- Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców Mieczysława Plopy (2008b)
- Kwestionariusz Wartości w Pracy w oprac. własnym

Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców M. Plopy składa się z 75 stwierdzeń podzielonych na 5 podskal. Konstrukcja kwestionariusza została oparta na założeniach teoretycznych potwierdzających zasadność wyodrębniania sześciu wymiarów opisujących relacje między rodzicem a dzieckiem (Plopa, 2005). Są to takie wymiary jak: Akceptacja/Odrzucenie, Autonomia, Niekonsekwencja, Nadmierne Ochranianie i Nadmierne Wymaganie.

Kwestionariusz Wartości w Pracy w oprac. własnym natomiast składa się z 30 stwierdzeń odnoszących się do obszarów traktowanych przez osobę jako ważne w pracy zawodowej. Obszary te zostały zidentyfikowane na bazie analizy dostępnej literatury na temat wartości i motywacji do pracy (Warr, 2009) jak i wywiadów z aktywnymi zawodowo pracownikami na temat tego, jakie wartości pracy sobie cenią.

Na drodze analizy czynnikowej (w rotacji Oblimin) zostały wyodrębnione dwie podskale kwestionariusza:

- **Skala Wartości Społecznych w Pracy**, związanych z wartościami odnoszącymi się do kwestii bezpieczeństwa i pozytywnych relacji w pracy (16 stwierdzeń) i
- **Skala Wartości Indywidualnych w Pracy** (10 stwierdzeń) związanych z zagadnieniami otwartości na zmiany, chęcią rozwoju zawodowego, m. in. awansu zawodowego, ale również z chęcią ponoszenia mniejszego wysiłku w pracy.

Rzetelność skali została obliczona za pomocą Alfry Cronbacha, która dla całej skali wyniosła 0,884. Natomiast dla skali Wartości Indywidualne Alfa Cronbacha równa była 0,795, a dla skali Wartości Społeczne Alfa Cronbacha = 0,890.

3. WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Średnie wyniki uzyskane przez badane kobiety i mężczyzn w KROPR Plopy (2008b) i Kwestionariuszu Wartości w Pracy przedstawia tabela nr 3.

Tab. 3. Średnie wyniki dla postaw rodzicielskich i wartości w pracy z uwzględnieniem płci badanych

	płeć	Średnia	Odchylenie standardowe
M_Akceptacja	KOBIETA	20,93	8,402
	MĘŻCZYŻNA	23,06	7,413
M_Wymaganie	KOBIETA	32,14	9,062
	MĘŻCZYŻNA	28,00	7,930
M_Autonomia	KOBIETA	21,34	6,949

	MEŹCZYŻNA	23,16	6,852
M_Niekonsekwencja	KOBIETA	33,66	9,824
	MEŹCZYŻNA	29,21	8,085
M_Ochranianie	KOBIETA	26,80	7,774
	MEŹCZYŻNA	26,20	7,280
O_Akceptacja	KOBIETA	23,54	9,604
	MEŹCZYŻNA	25,87	9,093
O_Wymaganie	KOBIETA	31,94	10,680
	MEŹCZYŻNA	26,83	8,878
O_Autonomia	KOBIETA	22,27	7,739
	MEŹCZYŻNA	24,40	8,226
O_Niekonsekwencja	KOBIETA	33,58	11,088
	MEŹCZYŻNA	27,75	9,540
O_Ochranianie	KOBIETA	29,26	9,115
	MEŹCZYŻNA	27,54	9,146
WARTOSCI_SPOŁECZNE	KOBIETA	4,28	0,557
	MEŹCZYŻNA	4,18	0,618
WARTOSCI_INDYWIDUALNE	KOBIETA	3,70	0,544
	MEŹCZYŻNA	3,80	0,641

Źródło: Opracowanie własne

Większość uzyskanych wyników średnich badanych osób mieści się w ramach wyników średnich w populacji (por. Plopa, 2008b). Zauważalne są, plasujące się w obszarze wyników niskich, wyniki kobiet oceniających postawę akceptacji przez matki i ojców. Wynika stąd, że córki czuły się w małym stopniu akceptowane przez swoich rodziców. Badane kobiety oceniają swoje relacje z matką i z ojcem w dzieciństwie jako chłodne, wymagające, a jednocześnie ograniczające wolność dziecka i jego autonomię. Zarówno ojcowie jak i matki badanych córek oceniane są z perspektywy czasu jako nadmiernie kontrolujący, prawdopodobnie częściej narzucający swoje zdanie dzieciom.

Podobne wyniki uzyskali badani mężczyźni. Oceniali postawy swoich rodziców jako mało akceptujące i dające niewiele autonomii dla dziecka. Swoich ojców i matki postrzegali jako mniej tolerancyjnych dla odmiennego zdania dzieci, nakazujących i krytycznych w stosunku do niedociągnięć.

Co ciekawe, zarówno kobiety jak i mężczyźni w małym stopniu kładą nacisk na wartości w pracy, zarówno te o charakterze indywidualnym (awans, wpływanie na innych, podejmowanie decyzji), jak i społeczne (uczenie się, wzajemny szacunek, towarzystwo innych, stabilizacja i organizacja pracy). Wydawałoby się, że praca w małym stopniu kojarzona jest z obszarem, gdzie realizowane są potrzeby pracownika i urzeczywistnianie jego wartości.

Tab. 4. Różnice istotne statystycznie pomiędzy kobietami i mężczyznami

	Test Levene'a jednorodności wariancji		Test t równości średnich	
	F	Istotność	T	Istotność (dwustronna)
M_Akceptacja	1,353	,246	-2,090	,038
M_Wymaganie	2,704	,101	3,771	,000
M_Autonomia	,453	,501	-2,037	,043
M_Niekonsekwencja	8,219	,005	3,786	,000
M_Ochranianie	,001	,981	,616	,538
O_Akceptacja	,166	,684	-1,873	,062

O_Wymaganie	8,615	,004	3,877	,000
O_Autonomia	,859	,355	-1,985	,048
O_Niekonsekwencja	5,864	,016	4,207	,000
O_Ochronianie	,003	,957	1,416	,158
Wartości społeczne	,804	,371	1,037	,301
Wartości indywidualne	1,472	,227	-,916	,361

Źródło: Opracowanie własne

Tabela 4 przedstawiające różnice statystycznie istotne w ocenie postaw rodziców przez córki i synów wskazuje, że oceny postaw rodziców przez kobiety i mężczyzn różnią się w zakresie czterech z pięciu postaw. Kobiety oceniają swoje matki jako bardziej wymagające w stosunku do nich i bardziej niekonsekwentne w swoich działaniach, a jednocześnie mniej akceptujące i dające mniej autonomii dziecku. Synom matki przyznają więcej akceptacji i autonomii w porównaniu z córkami. Natomiast postawy ojców mężczyźni oceniają jako mniej wymagające w stosunku do nich i bardziej konsekwentne w porównaniu do postaw wobec córek. Ojcowie ogólnie oceniani są jako przyzwalający na większą autonomię dla swoich synów niż córek.

Ocena postaw rodziców przez dorosłe dzieci okazuje się mieć wpływ na to, jaki typ wartości w pracy preferują kobiety i mężczyźni w życiu. Zależności te obrazują tabele nr 5 i 6.

Tab. 5. Postawy rodziców a preferowane wartości u młodych kobiet (analiza korelacyjna)

Kobieta		WARTOSCI SPOŁECZNE	WARTOSCI INDYWIDUALNE
O_Akceptacja	Korelacja Pearsona	-,480**	-,204
	Istotność (dwustronna)	,001	,170
O_Autonomia	Korelacja Pearsona	-,450**	-,098
	Istotność (dwustronna)	,002	,513

Źródło: Opracowanie własne

Okazuje się, że dla preferencji określonego typu wartości w pracy u kobiet istotna jest ich relacja z ojcem. Analiza korelacji pomiędzy wymiarami postaw rodzicielskich a wartościami społecznymi i indywidualnymi w pracy wskazuje na silny ujemny związek pomiędzy akceptującą i dającą autonomię postawą ojca a preferencją wartości społecznych w pracy zawodowej. Kobiety, które otrzymały w dzieciństwie dużą dawkę akceptacji rodzicielskiej i większe poczucie autonomii ze strony ojca, w mniejszym stopniu poszukują w pracy takich wartości jak dobre relacje z innymi czy dobra atmosfera w pracy. Ich samoocena jest w mniejszym stopniu zależna od czynników zewnętrznych.

Postawa akceptacji ze strony rodziców ma też znaczenie w preferowanych wartościach w pracy przez młodych mężczyzn, co przedstawia tabela nr 6.

Tab. 6. Postawy rodziców a preferowane wartości u młodych mężczyzn (analiza korelacyjna)

		WARTOSCI SPOŁECZNE	WARTOSCI INDYWIDUALNE
M_Akceptacja	Korelacja Pearsona	-,117	-,222*
	Istotność (dwustronna)	,196	,014
M_Autonomia	Korelacja Pearsona	-,133	-,155
	Istotność (dwustronna)	,141	,090
O_Akceptacja	Korelacja Pearsona	-,070	-,197*
	Istotność (dwustronna)	,465	,039

Źródło: Opracowanie własne

Okazuje się, że istnieje niska aczkolwiek istotna statystycznie ($p < 0,05$) korelacja pomiędzy postawą akceptującą ze strony zarówno matki jak i ojca a preferencją wartości indywidualnych w pracy. Badani mężczyźni kładą nacisk na rozwój kariery w pracy, wpływając na innych i decydowanie o losach firmy wówczas gdy nie otrzymywali wystarczającej ilości pozytywnych, akceptujących informacji na swój temat ze strony rodziców. Brak akceptacji uzyskanej w dzieciństwie od rodziców powoduje, że w dorosłym życiu mężczyźni poszukują jej w pracy zawodowej, pragnie zaimponować innym poprzez pracę, a przez to zyskać ich uwagę.

Analiza regresji liniowej związku wartości społecznych i indywidualnych w pracy zawodowej z retrospektywną oceną postaw rodzicielskich wykazała ciekawe istotne statystycznie zależności. W przypadku kobiet o preferencji wartości społecznych (czyli tych związanych z chęcią posiadania dobrych relacji ze współpracownikami, etycznymi zachowaniami i wzajemnym szacunkiem) ($R=0,480$, $R^2=0,231$, $\beta = -0,480$, $t = -3,673$, $p < 0,001$) decyduje niski poziom akceptacji dziecka przez ojca. Natomiast u mężczyzn o preferencji wartości indywidualnych w pracy związanych z możliwością awansu, wyzwaniem i poszukiwaniem wrażeń, w niewielkim stopniu aczkolwiek istotnym statystycznie, współdecyduje nieakceptująca postawa matki ($R=0,249$, $R^2=0,062$, $\beta = -0,249$, $t = -2,660$, $p < 0,01$).

4. WNIOSKI

Analiza zależności pomiędzy retrospektywną oceną postaw rodzicielskich a wartościami preferowanymi w pracy zawodowej u młodych dorosłych, wskazała, że istnieją związki istotne statystycznie pomiędzy tymi zmiennymi. Młodzi mężczyźni i kobiety różnią się istotnie również w zakresie retrospektywnej oceny postaw rodziców.

Młodzi dorośli, zarówno kobiety jak i mężczyźni opisywali postawy rodzicielskie matki i ojca jako mało akceptujące i ograniczające autonomię dziecka, z czego bardziej kontrolowane i mniej akceptowane czuły się córki w porównaniu z synami (por. Dominiak - Kochanek, Gosk, 2014). W przypadku polskich rodziców niski poziom akceptacji dziecka wiąże się z wysokim poziomem oczekiwań wobec niego. Rodzice Prawidłowość ta wydaje się całkiem uzasadniona – w polskiej kulturze daje się większą wolność działania i podejmowania decyzji chłopcom, aniżeli dziewczynkom. W stosunku do dziewczynek ma się w więcej oczekiwań i wymagań zarówno w sferze emocjonalnej jak i społecznej, jednakże badaniach różnych grup wiekowych wykazują w tym zakresie wiele sprzeczności (Dąbrowska, 2003; Juroszek, 2010; Kwak, 1994). Zmieniające się wymagania kulturowe wobec dziewcząt i kobiet sprawiają, że i rodzice są mniej konsekwentni wobec swoich córek w porównaniu z synami.

W zakresie preferencji wartości społecznych i indywidualnych w pracy zawodowej nie zauważono różnic międzypłciowych u młodych dorosłych, co sugeruje, że praca staje się polem realizacji podobnych oczekiwań i potrzeb u obu płci.

W preferencji wartości u kobiet i mężczyzn zwraca uwagę ich związek z postawą rodzicielską ojca i matki. Brak akceptacji i poczucia autonomii ze strony ojca wiąże się u kobiet z preferencją wartości społecznych w pracy, natomiast w przypadku młodych mężczyzn brak akceptacji ze strony rodziców wiąże się z poszukiwaniem wartości indywidualnych w pracy.

Okazuje się, że preferencja wartości w pracy jest odzwierciedleniem sposobu, w jaki sposób młody dorosły kompensuje sobie brak akceptacji rodzicielskiej w dzieciństwie. Młode kobiety w dorosłym życiu szukają owej akceptacji w pozytywnych relacjach społecznych w pracy, natomiast młodzi mężczyźni – w uznaniu ze strony innych i pięciu się po kolejnych szczeblach kariery zawodowej.

Wyniki badań podkreślają również istotną (często niedocenianą) rolę ojca w wychowaniu córek i ważny wpływ postaw rodzicielskich matek na rozwój, także zawodowy ich synów (por. Jankowska, 2013b).

Bibliografia

1. Braun–Gałkowska, M. *Patologia i terapia postaw rodzinnych*, Lublin: RW KUL, 1986.
2. Brzezińska, A. Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej, [w:] A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.) *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 47-77.
3. Chen, X., Hastings, P. D., Rubin, K. H., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. Child-rearing attitudes and behavioral inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 1998, 34(4), 677–686. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.677>.
4. Chen, X., Rubin, K. H., & Li, Z. Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 1995, 31(4), 531–539. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.531>.
5. Dąbrowska, Z. Różnicujący wpływ płci na relacje rodziców i dzieci. *Małżeństwo i Rodzina*, 2003, s. 21-30.
6. Dominiak - Kochanek, M., Gos, U. Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających jako predyktor ich poczucia koherencji, *Człowiek - Niepełnosprawność - Społeczeństwo*, 2014, 4(26), s.69–84.
7. Dobrowolska, D. Wartość pracy zawodowej dla jednostki a zróżnicowanie społeczno-zawodowe [w:] Xymena Gliszczyńska (red.) *Systemy wartości w środowisku pracy* Warszawa : Książka i Wiedza, 1982, 37-56.
8. Dubis, M. *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Lublin: Wyd. WSEI, 2013.
9. Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy: nowe horyzonty pedagogiki pracy*, Warszawa: Inst. Badań Edukacyjnych, 2006
10. Jankowska, M. Postawy rodzicielskie a poziom nadziei podstawowej i religijność personalna / apersonalna u młodych dorosłych, 2013a, 3(15).
11. Jankowska, M. Postawy rodzicielskie ojca a styl przywiązaniowy w dorosłych relacjach córki. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 2013b, 53(13), 1689–1699. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
12. Juroszek, W. Akceptacja, empatia i kongruencja rodziców w percepcji dorastających synów i córek, *Studia Psychologica*, 10 (2010), s. 87-102.
13. Kwak A. *Rodzina i jej przemiany*. Warszawa: ISNS UW, 1994.
14. Mariański, J. *W poszukiwaniu snesu życia. Szkoce socjologiczne - pastoralne*, Lublin: Wyd. KUL, 1990.
15. Meglino, B.M. Ravlin, E.C. Individual Values in Organizations: Concepts, Controversies, and Research, *Journal of Management*, 1998,VOL. 24, NO. 3, s. 424-432.
16. Milevsky, I. M., Szuchman, L., & Milevsky, A. Transmission of religious beliefs in college students. *Mental Health, Religion & Culture*, 2008,11(4), 423–434. <http://doi.org/10.1080/13674670701507541>.
17. Płopa M. *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls, 2008a
18. Płopa M. *Kwestionariusz retrospektywnej oceny postaw rodziców (KPR-Roc). podręcznik*. Warszawa : Vizja Press&IT, 2008b.

19. Szymańska - Pytlińska, M., & Szumski, F. Rola rodziców w etiologii przestępczości seksualnej 1. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka.*, 13(1 (2014)), 121–141.
20. Ślebarska, K. Praca jako wartość wobec problemu bezrobocia. Problematyka wartości Praca i jej wartości. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 2005, t. 38, z. , 439–448.
21. Warr, P. *The Oxford Handbook of Organizational Well Being*. Oxford University Press, 2011
22. Ziemska, M. *Postawy rodzicielskie*, Wydawnictwo: Wiedza Powszechna, 1973.

Contact

Anna Wolpiuk - Ochocińska, PhD
University of Rzeszów, Faculty of Pedagogy
Ks. J. Jałowego 24
35-959 Rzeszów, Poland
Tel. +48 66 000 56 56
e-mail: awolpiuk@ur.edu.pl

POZIOM UCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ U STUDIUJĄCYCH MĘŻCZYZN I KOBIET W POLSCE

ACADEMIC INTEGRITY AMONG MALE AND FEMALE STUDENTS IN POLAND

Ewa Dziurzyńska, Anna Englert-Bator

Streszczenie

Badania prowadzone na grupach polskich studentów wskazują na znaczne rozpowszechnienie nieuczciwości akademickiej, co jest uwarunkowane wieloczynnikowo. Autorki artykułu podjęły próbę analizy tego zjawiska oraz jego uwarunkowań, przejawów i postrzeganych konsekwencji w zależności od płci badanych studentów.

Słowa kluczowe: uczciwość akademicka, oszustwo, studenci

Abstract

Research conducted on groups of Polish students show a high prevalence of academic dishonesty, which is conditioned by many factors. The authors of the article attempted to analyze this phenomenon and its determinants, forms and perceived consequences depending on the gender of the students surveyed.

Keywords: academic integrity, cheating, students

1. Projekt badań własnych- cel, narzędzia badawcze, opis badanej grupy

Obecne zainteresowanie zjawiskiem oszustw akademickich wiąże się z rosnącą częstością przejawiania nieuczciwych zachowań przez studentów (McCabe, Trevino, Butterfield, 2001). Jednym z głównych powodów podjęcia w badaniach problematyki uczciwości i działań ją naruszających wśród studentów był, mimo potocznej opinii, o występowaniu nieuczciwych zachowań w procesie uczenia się, brak badań empirycznych na ten temat. Nieliczne badania prowadzone w Polsce koncentrują się głównie na rozpowszechnieniu tego zjawiska (Kobierski, 2006, Gromkowska-Melosik, 2007). Nieuczciwość akademicką można zdefiniować jako zachowania mające na celu zdobywanie, otrzymywanie lub przekazywanie informacji od innych, korzystanie z niedozwolonych materiałów lub informacji oraz omijanie przyjętego procesu oceny (Fauchner, Caves, 2009), przy wykorzystaniu tradycyjnych lub nowoczesnych metod (Witherspoon, Maldonado, Lacey, 2010).

Zasadniczy problem poruszany w niniejszym artykule dotyczy odpowiedzi na pytanie: Czy istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie poziomu uczciwości akademickiej pomiędzy studiującymi kobietami i mężczyznami?

Główny problem podjętych badań, zawarty w pytaniu, został dookreślony przez sformułowanie następujących pytań szczegółowych:

- Czy istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie poziomu uczciwości akademickiej między studiującymi kobietami i mężczyznami?
- Czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie rodzaju działań odnoszących się do naruszania uczciwości akademickiej między studiującymi kobietami i mężczyznami?

-Czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie wskazywanych konsekwencji podejmowania działań naruszających uczciwość akademicką między studiującymi kobietami i mężczyznami?

-Czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie wskazywanych motywów oszukiwania w edukacji między studiującymi kobietami i mężczyznami ?

-Czy występują istotne statystycznie różnice w zakresie spostrzeganej przez badanych studentów częstości występowania działań naruszających uczciwość akademicką u siebie i innych?

-Czy występują istotne statystycznie różnice w zakresie spostrzeganych przez studentów konsekwencji naruszania uczciwości akademickiej u siebie i innych?

W badaniu wykorzystano pilotażową wersję narzędzia do badania motywów, form i konsekwencji nieuczciwości akademickiej- trzyczęściowe narzędzie przygotowane na potrzeby badań własnych, autorstwa A. Englert-Bator. Pierwsza część składa się z opisu 4 różnych, w kontekście uczciwości, sytuacji problemowych. Osoba badana ma za zadanie ustosunkować się do każdej z sytuacji na 5-stopniowej skali, gdzie punktem skrajnym skali odpowiadają dwa skrajnie odmienne rozwiązania prezentowanych historii- jedno będące przejawem uczciwego postępowania, drugie naruszające kodeks moralny. Kolejne dwie części metody inspirowane były konstrukcją *Skali oszustw* autorstwa M. Radochońskiego. W drugiej części badany dokonuje diagnozy zachowań będących formą nieuczciwości akademickiej i związanych z nim konsekwencji, które dotyczyły go osobiście lub których był świadkiem, przypisując wskaźniki częstotliwości owym zachowaniom (4-stopniowa skala, gdzie 1- „nigdy”, 4-„często”). Trzecia część umożliwia poznanie możliwych warunków, motywów i przyczyn, ułatwiających studiującym podjęcie decyzji o działaniach niedozwolonych w kontekście obowiązującego programu studiów. Wyboru zastosowanych w tych częściach twierdzeń, autorka dokonała po analizie literatury przedmiotu oraz w oparciu o wyniki przeprowadzonej wcześniej anonimowej ankiety wśród uczniów i nauczycieli na terenie szkół ponadgimnazjalnych i uczelni wyższej. Obecnie trwają prace nad określeniem właściwości psychometrycznych metody. W celu zebrania dodatkowych informacji o osobach badanych narzędzie zostało poszerzone o ankietę socjodemograficzną.

Obecnie prezentowane wyniki, będące częścią szerszego projektu badawczego, uzyskano w ramach badań, które prowadzono od października do grudnia 2014 roku, na terenie wyższych uczelni w województwie podkarpackim. Badania miały charakter indywidualny i anonimowy, studenci wcześniej zostali poinformowani o celu badania, uczestniczyli w nim dobrowolnie.

Łącznie w badaniu uczestniczyło 210 studentów, grupę badaną zaś stanowiło 172 studentów różnych kierunków studiów- 140 kobiet i 32 mężczyzn w wieku od 19 do 32 lat (średnia wieku: 20,4 roku, odchylenie standardowe: 2,6). Do dalszych analiz nie przyjęto 38 uzyskanych metod z powodu niekompletnego ich wypełnienia. Wśród badanych 42,44% (73 osoby) to mieszkańcy miast, zaś 57,56% (99 osób) to mieszkańcy wsi.

2. Wyniki

Pierwszym etapem weryfikacji problemu badawczego było porównanie średnich wyników poziomu nasilenia uczciwości akademickiej w badanej grupie studiujących kobiet i mężczyzn.

Tab.1. Porównanie studiujących kobiet i mężczyzn w zakresie zmiennej uczciwości akademickiej

Zmienna	Kobiety		Mężczyźni		t	p
	M	SD	M	SD		
uczciwość akademicka	14,28	2,49	13,12	2,17	2,43	0,01

Na podstawie otrzymanych wyników można stwierdzić, że porównywane grupy różnią się na poziomie istotnym statystycznie w zakresie mierzonej zmiennej. Studentki uzyskały istotnie wyższe wyniki w zakresie poziomu nasilenia uczciwości akademickiej ($p < 0.01$), w porównaniu z badanymi studentami płci męskiej (tab.1).

Tab. 2. Porównanie studiujących kobiet i mężczyzn w zakresie form naruszania uczciwości akademickiej

Formy nieuczciwości akademickiej	Kobiety		Mężczyźni		t	p
	M	SD	M	SD		
odpisywanie bez wiedzy kolegi	0,27	0,45	1,25	0,91	-0,94	n.i.
odpisywanie od kolegi za jego przyzwoleniem	1,89	0,83	2,12	0,87	-1,40	n.i.
kopiowanie prac z Internetu	0,96	0,97	1,31	1,09	-1,83	n.i.
przygotowywanie i korzystanie z własnych ściąg	1,78	0,89	1,66	1,12	0,7	n.i.
wynajmowanie osób, które piszą pracę za odpłatnością	0,36	0,63	0,5	0,76	-1,1	n.i.
wykorzystywanie pytań testowych z poprzednich roczników	1,25	0,89	1,31	1,03	-0,35	n.i.
korzystanie z elektronicznych urządzeń „wspomagających”	0,87	0,90	1,40	1,13	-2,87	0,004
handel własnymi pracami domowymi	0,27	0,57	0,41	0,76	-0,95	n.i.
dopisywanie kolegi do listy obecności mimo jego nieobecności na zajęciach	1,01	1,03	1,5	1,14	-2,36	0,02
pisanie testu za kolegę	0,85	0,93	0,97	1,03	-0,64	n.i.
falszywe usprawiedliwienia własnych nieobecności	0,57	0,80	0,56	0,91	0,05	n.i.
falszywe wymówki, kiedy nie oddało się pracy zaliczeniowej w terminie	0,73	0,87	0,94	1,07	-1,17	n.i.
podmienianie grupy na teście	0,54	0,76	0,75	0,91	-1,33	n.i.
szantaż emocjonalny wobec nauczyciela, by „wymusić” wyższą	0,27	0,55	0,31	0,64	-0,37	n.i.

ocenę końcową						
uczęszczanie na korepetycje do nauczyciela, który uczy osobę w szkole	0,28	0,6	0,34	0,7	-0,48	n.i.
gratyfikacja dla nauczyciela w nadziei otrzymania wyższej oceny	0,69	0,85	0,78	0,83	-0,53	n.i.
przepisywanie prac domowych od kolegi	1,78	0,84	1,59	1,16	0,85	n.i.
podkładanie gotowych prac	0,53	0,73	0,75	0,98	-1,20	n.i.
kopiowanie cudzych prac bez podawania źródła	0,65	0,91	0,97	1,09	-1,71	n.i.
korzystanie wyłącznie ze streszczeń	1,49	1,07	1,75	1,24	-1,19	n.i.

Studiujące kobiety różnią się od studiujących mężczyzn w zakresie takich działań naruszających uczciwość akademicką jak: korzystanie z elektronicznych urządzeń „wspomagających” podczas prac pisemnych ($p < 0,004$) oraz zapisywanie kolegi na listę obecności mimo jego nieobecności na zajęciach ($p < 0,02$). Taki układ wyników sugeruje, że studiujący mężczyźni istotnie statystycznie częściej niż studiujące kobiety dopuszczają się tego rodzaju nieuczciwych działań. W zakresie pozostałych przejawów nieuczciwości akademickiej nie stwierdzono znaczących różnic między badanymi grupami studentów (tab.2).

Tab.3. Porównanie studiujących kobiet i mężczyzn w zakresie wskazywanych konsekwencji naruszania uczciwości akademickiej

Konsekwencje nieuczciwości akademickiej	Kobiety		Mężczyźni		t	p
	M	SD	M	SD		
„przylapanie” na ściąganiu	0,72	0,74	0,87	0,79	-1,04	n.i.
poczucie wstydu	1,63	1,08	0,94	0,95	3,37	0,001
surowa kara	0,3	0,56	0,37	0,75	-0,53	n.i.
poczucie winy	1,04	0,99	0,56	0,8	2,55	0,01

Studiujące kobiety istotnie częściej niż studiujący mężczyźni doświadczają wstydu z powodu nieprzygotowania na zajęcia i sięgania wówczas po nieuczciwe formy „pomocy” ($p < 0,001$). Ponadto, studentkom znacząco częściej niż studentom towarzyszy poczucie winy w wyniku dopuszczenia się nieuczciwości akademickiej ($p < 0,01$) (tab. 3).

Tab.4. Porównanie studiujących kobiet i mężczyzn w zakresie wymienianych powodów dopuszczania się oszustwa w edukacji

Powody nieuczciwości akademickiej	Kobiety		Mężczyźni		t	P
	M	SD	M	SD		
nikogo nie krzywdzi	0,27	0,45	0,28	0,46	-0,11	n.i.

każdy to robi	0,32	0,47	0,47	0,51	-1,58	n.i.
brak czasu na przygotowanie	0,87	0,33	0,72	0,46	1,78	n.i.
zaburzenia nastroju i uwagi	0,6	0,49	0,5	0,51	1,03	n.i.
metoda zdobycia stypendium	0,12	0,33	0,22	0,42	-1,43	n.i.
gratyfikacja za wyniki w nauce od rodziców	0,29	0,46	0,34	0,48	-0,56	n.i.
pewność, że oszustwo nie zostanie wykryte	0,18	0,38	0,44	0,50	-2,73	0,009
brak umiejętności zdawania testów	0,23	0,42	0,19	0,40	0,58	n.i.
sprzyjające „ściąganii” warunki fizyczne	0,33	0,47	0,31	0,47	0,17	n.i.
przezwozenie ze strony wykładowcy	0,43	0,50	0,44	0,50	-0,02	n.i.
presja ze strony grupy	0,21	0,41	0,16	0,37	0,73	n.i.
uczciwość się nie opłaca	0,21	0,41	0,34	0,48	-1,65	n.i.
desperacja, brak innego wyjścia	0,34	0,48	0,34	0,48	-0,01	n.i.
problem ze zrozumieniem treści materiału	0,75	0,43	0,53	0,51	2,49	0,01
przekonanie, że kara za oszustwo to fikcja	0,04	0,2	0,19	0,40	-2,95	n.i.
zachęta ze strony nauczyciela	0,07	0,25	0,02	0,2	1,56	n.i.
jedyny sposób zaliczenia przedmiotu	0,69	0,46	0,78	0,42	-0,99	n.i.
uczciwość nie jest wartością	0,08	0,27	0,03	0,17	0,94	n.i.

Badani studenci płci męskiej znacząco częściej niż kobiety wskazują, jako na przyczynę naruszania uczciwości w procesie edukacji, na fakt poczucia bezkarności wobec podejmowanych tego rodzaju działań ($p<0,009$). Z drugiej strony studiujące kobiety istotnie statystycznie częściej niż studiujący mężczyźni wskazują na ubytki kompetencyjne- problem ze zrozumieniem treści materiału ($p<0,01$), jako na główny powód oszukiwania podczas procesu edukacji (tab. 4).

Tab.5. Porównanie odpowiedzi studentów w zakresie spostrzeganej częstości występowania działań naruszających uczciwość akademicką u siebie i innych

Formy nieuczciwości akademickiej	Ja		Inni		t	p
	M	SD	M	SD		
odpisywanie bez wiedzy kolegi	1,11	0,84	1,99	0,90	-11,0	0,01
odpisywanie od kolegi za jego przyzwoleniem	1,94	0,85	2,15	0,97	-2,8	0,006
kopiowanie prac z Internetu	1,02	1,00	1,99	0,97	-11,4	0,001
przygotowywanie i korzystanie z własnych ściąg	1,76	0,94	2,50	0,79	-9,3	0,001
wynajmowanie osób, które piszą pracę za odpłatnością	0,38	0,66	1,33	0,91	-11,8	0,001
wykorzystywanie pytań testowych z poprzednich roczników	1,26	0,92	1,57	0,96	-5,2	0,001
korzystanie z elektronicznych urządzeń	0,97	0,97	1,92	1,01	-11,4	0,001

„wspomagających”						
handel własnymi pracami domowymi	0,30	0,61	0,67	0,84	-6,8	0,001
dopisywanie kolegi do listy obecności mimo jego nieobecności na zajęciach	1,10	1,07	1,78	0,96	-8,8	0,001
pisanie testu za kolegę	0,87	0,95	0,82	0,84	0,8	ni
falszywe usprawiedliwienia własnych nieobecności	0,57	0,82	1,31	1,01	-10,3	0,001
falszywe wymówki, kiedy nie oddało się pracy zaliczeniowej w terminie	0,77	0,91	1,69	1,04	-12,6	0,001
podmienianie grupy na teście	0,58	0,79	1,11	0,91	-7,1	0,001
szantaż emocjonalny wobec nauczyciela, by „wymusić” wyższą ocenę końcową	0,28	0,57	0,83	0,94	-8,3	0,001
uczęszczanie na korepetycje do nauczyciela, który uczy osobę w szkole	0,30	0,62	0,72	0,86	-6,5	0,001
gratyfikacja dla nauczyciela w nadziei otrzymania wyższej oceny	0,71	0,85	1,12	0,99	-6,4	0,001
przepisywanie prac domowych od kolegi	1,74	0,91	2,27	0,89	-7,5	0,001
podkładanie gotowych prac	0,57	0,79	1,37	0,99	-11,8	0,001
kopiowanie cudzych prac bez podawania źródła	0,71	0,95	1,28	1,11	-8,1	0,001
korzystanie wyłącznie ze streszczeń	1,54	1,10	2,40	0,91	-9,3	0,001

Badania wskazują, że studenci deklarują, iż znacząco częściej obserwują różne formy działań świadczących o nieuczciwości akademickiej u innych niż u siebie. Jak ilustruje tabela 5 te istotne różnice (na niekorzyść rówieśników) występują w zakresie częstości występowania następujących działań: stosowanie fałszywych wymówek, kiedy nie oddało się pracy zaliczeniowej w terminie ($p<0,001$), wykorzystywanie gotowych prac ($p<0,001$), korzystanie z „pomocy” osób, które za odpowiednią kwotę piszą pracę za studenta ($p<0,001$),

kopiowanie prac z Internetu ($p<0,001$), korzystanie z elektronicznych urządzeń „wspomagających” ($p<0,001$), korzystanie z fałszywych usprawiedliwień własnej nieobecności na zajęciach ($p<0,001$), korzystanie wyłącznie ze streszczeń podczas przygotowań na zajęcia ($p<0,001$), przygotowywanie i korzystanie ze ściąg ($p<0,001$), wpisywanie kolegi na listę obecności mimo jego nieobecności na zajęciach ($p<0,001$), posługiwanie się szantażem emocjonalnym wobec nauczyciela, by „wymusić” wyższą ocenę końcową ($p<0,001$), kopiowanie cudzych prac bez podania źródła ($p<0,001$), odpisywanie prac domowych od kolegi ($p<0,001$), podmienianie grupy na teście ($p<0,001$), handel własnymi pracami domowymi ($p<0,001$), uczęszczanie na korepetycje do nauczyciela, który jest wykładowcą studenta ($p<0,001$), gratyfikacja dla nauczyciela w nadziei otrzymania wyższej noty na teście ($p<0,001$), korzystanie z pytań testowych z poprzednich lat ($p<0,001$), odpisywanie od kolegi za jego przyzwoleniem ($p<0,006$), bądź bez jego zgody ($p<0,001$).

Tab.6. Porównanie odpowiedzi studentów w zakresie spostrzeganych konsekwencji naruszania uczciwości akademickiej u siebie i innych

Konsekwencje oszukiwania w edukacji	Ja		Inni		t	p
	M	SD	M	SD		
„przyłapanie” na ściąganiu	0,75	0,75	1,85	0,81	-14,8	0,001
poczucie wstydu	1,51	1,09	1,06	1,01	5,9	0,001
surowa kara	0,31	0,60	0,72	0,85	-7,5	0,001
poczucie winy	0,95	0,98	0,83	0,97	1,7	ni

Badani deklarują, iż znacząco częściej oszustwo w edukacji jest demaskowane wśród ich rówieśników niż u samych badanych ($p<0,001$), że to rówieśnicy częściej są karani za tego typu działania ($p<0,001$). Jednocześnie badani wskazują, iż istotnie statystycznie częściej niż rówieśnicy doświadczają poczucia wstydu z powodu dopuszczenia się oszustwa w edukacji (tab.6).

3. Podsumowanie

Wyniki badań własnych wskazują, że studentki uzyskały istotnie statystycznie wyższe wyniki niż studenci w zakresie poziomu uczciwości akademickiej. Studiujący mężczyźni znacząco częściej niż studiujące kobiety korzystają z elektronicznych urządzeń „wspomagających” podczas prac pisemnych oraz częściej zapisują kolegę na listę obecności mimo jego nieobecności na zajęciach. Taki stan rzeczy koresponduje z badaniami Roberts i współpracowników (2014), których wyniki wskazują, że studenci wykorzystują nowoczesne, cyfrowe technologie, głównie telefon komórkowy, do prezentowania nieuczciwych zachowań w procesie uczenia się. Taka postawa jest widoczna zwłaszcza u mężczyzn, którzy traktują „zdobycze techniki”, jako przede wszystkim, źródło zdobywania informacji i osiągnięcia celu (Lenhart, Purcell, Smith, Zickuhr 2010). Z drugiej strony studentki istotnie częściej niż studenci doświadczają moralnych konsekwencji naruszania uczciwości akademickiej. Taki stan rzeczy można próbować wyjaśnić odwołując się do teorii roli płci (Langer 2010), zgodnie, z którą kobiety mają wyższą samoświadomość publiczną, są społecznie bardziej wrażliwe na spostrzeganie i spełnianie oczekiwań jakie stawiają wobec nich inni, w związku z czym będą bardziej świadome destrukcyjnego wpływu własnych nieuczciwych działań akademickich na otoczenie i własny rozwój. Owa świadomość może działać hamująco w tej grupie na podejmowanie nieuczciwych działań w procesie edukacji, w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy zwykle bardziej nastawieni na wykonanie zadania i osiągnięcie celu, prezentują niższą wrażliwość wobec przestrzegania obowiązujących (również w procesie uczenia się) zasad postępowania (Mulac, Bradac, Gibbons 2001). Badania pokazują także, że kobiety mają silniejszą niż mężczyźni tendencję do doświadczania stresu i negatywnych

emocji (w tym poczucia winy, wstydu), w wyniku naruszania społecznie obowiązujących reguł (Troisi 2001).

Uzyskane wyniki wskazują, również, iż jako przyczynę naruszania uczciwości w procesie edukacji, mężczyźni częściej wskazują na bezkarność wobec podejmowanych tego rodzaju działań, studentki zaś częściej racjonalizują swoje nieuczciwe zachowania w edukacji wskazując jako powód ubytki kompetencyjne. Taki stan rzeczy może sugerować potrzebę dookreślenia i mocniejszego zaakcentowania obowiązku przyjmowania uczciwej postawy w środowisku akademickim oraz jeszcze bardziej konsekwentnego jej respektowania zarówno wśród studentów jak i przez nauczycieli akademickich, którzy powinni stać na straży wartości stanowiących istotę nauki.

Podjęte analizy pozwalają również stwierdzić, że studenci prezentują tendencję, by w kontekście nieuczciwych praktyk, przedstawiać siebie „w lepszym świetle”- deklarują, iż znacząco częściej niż u siebie, obserwują różne przejawy nieuczciwości akademickiej u innych i że tego typu działania są u nich częściej demaskowane. Sami badani zaś wskazują na znacząco częstsze doświadczanie wstydu w wyniku własnej nieuczciwości naukowej w porównaniu z innymi. Takie wyniki badań korespondują częściowo z badaniami przeprowadzonych przez Rettinger i Kramer (2009), którzy wykazali, że jednym z czynników zachęcających studentów do oszukiwania w procesie uczenia się jest właśnie obserwacja częstych aktów nieuczciwości akademickiej w środowisku kolegów i koleżanek. Takie formułowanie postaw wskazujących na zachowania o charakterze nieuczciwości akademickiej i naśladowanie obserwowanych zachowań u studiujących rówieśników, pozwala wyjaśnić teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury. Nabywanie umiejętności oszukiwania przez studentów nie musi być intencjonalne i związane z oszukiwaniem. Często wystarczająca jest analiza obserwowanego działania u innych, przyswajanie ogólnie panujących norm i w ten sposób uczenie się nieetycznych zachowań.

Interpretując uzyskane wyniki należy zwrócić uwagę na ich cząstkowy charakter oraz na pewne dodatkowe ograniczenia badań, co zawęża możliwość formułowania wniosków ogólnych. Po pierwsze, samoopisowy charakter badania, specyfika podejmowanych rozważań, która nastręcza ryzyko podawania społecznie pożądaných odpowiedzi przez badanych, a także pilotażowy charakter wykorzystanego narzędzia do pomiaru poziomu uczciwości akademickiej, nakazuje ostrożność w interpretacji uzyskanych wyników. Po drugie czynnikiem ograniczającym generalizację uzyskanych danych może być również znacząca dysproporcja liczebności grupy ze względu na płeć oraz fakt ograniczenia badanej próby do jednego tylko obszaru Polski. Wobec powyższego, wydaje się konieczne dalsze eksplorowanie podjętego w tym miejscu przedmiotu badań- poszukiwanie zmiennych, także poza jednostką, które mogą być istotne dla kształtowania postawy uczciwości akademickiej w populacji osób uczących się. Autorki zakładają, że dopiero tak zaplanowane badania dadzą empiryczne uzasadnienie prezentowanej przez studentów postawy wobec uczciwości akademickiej.

Bibliografia

1. Fauchner, D., Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 37-41.
2. Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Kobierski K. (2006). *Ściąganie w szkole. Raport z badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
4. Langer, S. L. (2010). Gender differences in experimental disclosure: Evidence, theoretical explanations, and avenues for future research. *Sex Roles*, 63, 178–183.

5. Lenhart A., Purcell K., Smith A., Zickuhr K. (2010). *Social media and young adults*. Chicago: Pew Internet & American Life Project. Pobrane z <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>.
6. McCabe, D. L., Trevino, L., Butterfield, K. (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics and Behavior*, 11(3), 219–232.
7. Mulac, A., Bradac, J. J., Gibbons, P. (2001). Empirical support for the gender-asculture hypothesis: An intercultural analysis of male/female language differences. *Human Communication Research*, 27, 121–152.
8. Rettinger D.A., Kramer Y. (2009). Situational and Personal Causes of Student Cheating. *Research in Higher Education*, Springer Science, vol.50, 293-313.
9. Roberts, J. A., YaYa, L. H. P., Manolis, C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students. *Journal of Behavioral Addictions*, Pobrany 27.08. 2014, z <http://www.akademai.com/content/b288753537587502/>.
10. Troisi A. (2001). Gender differences in vulnerability to social stress: A Darwinian perspective. *Physiology & Behavior*, 73(3), 443-449.
11. Witherspoon, M., Maldonado, N., Lacey, C. H. (2010). *Academic Dishonesty of Undergraduates: methods of cheating*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association May 2010, Denver, Colorado.

Contact

Ewa Dziurzyńska, MA, Assistant at the Department of Psychology
 Faculty of Education, University of Rzeszów
 Ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Poland
ewadziurzynska@poczta.fm

Anna Englert-Bator, MA, Assistant at the Department of Psychology
 Faculty of Education, University of Rzeszów
 Ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Poland
englert@ur.edu.pl

SPORTS AND MEDIA ARE COMPLEMENTING OR BIASING EACH OTHER?

Danica Pirsl, Tea Pirsl, Nebojsa Andjelkovic

Abstract

Members of a discourse community must have recourse to a shared system of communication in order to share information and knowledge effectively. Science has developed in such a way that scientific knowledge is shared in a manner that relies heavily on written communication and a highly structured format for presenting arguments in different science domains, sports sciences not being an exception. Montgomery claims that science would not exist if scientists were not writers and science in great measure is a matter of language. The scientific style of writing is much more than a mere objective channel through which to communicate scientific “facts” and incontrovertible “truths”. Bhatia notes that the nature and construction of a specific register and genre, especially sports sciences genre, is characterized by the communicative purpose and its biasing relation to media needs to be analyzed.

Keywords: *discourse(s), bias, sports, Paralympics.*

1 INTRODUCTION

A dominant feature of scientific writing is grammatical metaphor, i.e. deriving from the lexical term of one word another word of a different class. This transcategorisation signifies the birth of a new technical vocabulary that forms the basis of modern scientific expression (Halliday and Martin, 1993, p. 12). Furthermore, scientific language uses grammar in such a way as to position science outside of human influence. The preference for the passive voice alongside the preference for abstract nouns derived from verbs projects science as an objective description of the way the world is, rather than as a human activity susceptible to error and misjudgment (Lemke, 1990, pp. 130-131).

Other features of scientific expression that identify it as such are: a strong temporal and causal perception. This style of narrative reflects scientific discourse’s preference for reporting a story as a chain of events that can easily be replicated (Junker, 1999, p. 253) and lexical density, i.e. how many words are packed into the clause. In the formalized, written style of scientific expression, the number often rises to six to eight lexical words per clause; this reveals the planned nature of scientific communication and highlights its tendency to alienate readers who are not part of the discourse community (Halliday and Martin, 1993, p. 76). These features that are imposed on scientific communication are often subtle features of scientific style but they enable the clear identification of scientific writing and whether an example of writing belongs to that specific discourse community. It seems that specific discourse community of sports literature needs revising not only language units used but whole discourses to render them free from bias and prejudices.

1.1 Perspectives on scientific discourse - Paralympics’ Discourse

Paralympians want to be seen as simply athletes, judged for their performances. In the discourse of and around the Paralympic Games, disability is something that competing athletes have but it not coterminous with them. And yet, disability itself is never too far from any Paralympics performance. In accordance with our aim to explore the discourse of sports literature, especially discourse of Paralympics and sports media coverage, we report the application of genre analysis to a selection of sports sciences related research article abstracts (comprised in a corpus of 60 selected research articles from Athletic Insight-The Online

Journal of Sports Psychology, published within 2005-2011), in an attempt to explore the conceptual and thematic structure of such abstracts.

The aim here is not purely to define the features of the genre (abstracts) and a particular sub-genre (sports sciences related research article abstracts), but also to study the abstract as an effective information retrieval tool and to further define the features and structure of the well formed abstract so as to complement guidelines of abstract writing. The objectives of the wider scope sports discourses study were to define the typology and functions of abstracts to fully understand their purpose, scope and use; to clarify the nature of scientific language, discourse and knowledge and its effect on subject-specific abstracts but this paper will concisely try to establish the structure of science abstracts through the definition of “moves”; to discover how the thematic structure of the abstracts reflects the subject discourse; and to determine how closely abstracts follow stipulated guidelines.

2 An abstract - Condensed document representation

The abstract, stated simply, is an example of condensed document representation. Van Dijk's work on macrostructures is particularly useful in understanding the processes, production and uses of condensed documents. Van Dijk (1980, pp. 4-6) suggests that language users implicitly and explicitly differentiate between local and global structures of discourse: although users employ both notions of detail and particulars to speak of the parts of a discourse, to refer to the general discourse, language users employ terms such as gist, topic or theme. These general terms point to what is considered relevant, central or crucial to what is being communicated; he observes that these notions represent the meaning or content of the discourse and not the style of expression. The former he labels macrostructures; the latter microstructures. Following the theory of macrostructures as introduced by Van Dijk, condensed document representations can be viewed as examples of macrostructures and macro strategies in action. Van Dijk (1980, pp. 14-15) identifies two functions of macrostructures: (1) Macrostructures organize complex information – without them, language users would only be able to formulate information units at the local level and would not be able to group these microstructures together to form the higher-level information units that constitute the main theme of the discourse. This function allows coherence between information units and aids memory and comprehension. (2) Macrostructures enable the reduction of complex information – they allow the language user to identify the more relevant, abstract or general information from a complex discourse and to disregard the (micro)-information. Together, these functions enable the more efficient storage and retrieval of complex information. Clearly, the application of this model is very relevant to understanding the functions of condensed document representations; the latter also represent the higher-level information units of an original discourse or text by formulating the macrostructure, disregarding the micro-information and thereby efficiently storing complex information for future retrieval and problem solving tasks.

3 Style and content

The ability to present clearly, concisely, and unambiguously the main points of an original document determine the usability and effectiveness of an abstract. Certain factors and characteristics could all be considered instrumental in whether an abstract fulfilled its role as facilitator in selecting or not selecting material, acting as a substitute of an original document or saving time for the user during the research process. These characteristics and factors are:

Brevity - The asset of using abstracts in information retrieval is that they are considerably shorter than the original document. All languages are full of redundancy, the majority of which can be removed during the abstracting of the parent text (Borko and Bernier, 1975, pp. 9-10). However, the lack of redundancy can impede reading comprehension. Pinto and Lancaster (1999, p. 243) observe that although the length of the abstract is one of the few things that abstracting guidelines can proscribe, in terms of recommended number of words,

brevity “should always be secondary to other considerations such as exhaustivity and accuracy”.

Exhaustivity - It is the extent to which the abstract succeeds in including all of the information that is relevant to the intended audience. By covering all the essential points of the original document in the abstract, the user will have more access points to the contents of the parent text, thereby enabling a more informed selection decision.

Accuracy - For an abstract to actually act as a substitute for the original document, it is essential that the information summarized is completely accurate and represents the parent document faithfully. A study by Pitkin et al. (1999) found that a considerable percentage of abstracts failed to give correct data and in some instances failed to contain the correct data at all. Such inaccuracy destroys the ability of the abstract to save the user time and to provide an accurate representation of the original text to help selection and retrieval.

Density - Density is related to the brevity and exhaustivity of the abstract – given that all the relevant information is included, the shorter the length of the abstract, the greater the density of information found therein (Pinto and Lancaster, 1999, p. 244). Both Kaplan et al. (1994) and King (1976, pp. 119-120) suggest that propositionally and lexically dense texts are generally more difficult to read and can therefore reduce the quality of the abstract.

Clarity - The clarity of an abstract is realized by the abstractor’s use of language to represent the main points of the original document. This includes the vocabulary and the grammatical structure of the abstract.

Content - An informative or indicative abstract has two main parts: the reference, which points the users to the original document; and the body, which contains the condensed information from the original document. A study by Borko and Chapman (cited in Borko and Bernier, 1975, pp. 36-53) found that the body of a well-formed research article abstract must contain, at the very least, information on purpose, method, conclusions, and specialized content. In her example of abstract structure, Liddy (1991, pp. 55-81) proposes that abstracts of scientific research articles should closely follow the text structure of the parent document.

Context - The final factor that can influence the format of the abstract is the context in which it is written. Factors such as the intended audience and the function of the abstract determine how the abstract is structured. Generally, the information services that provide abstracts can be divided into those that are discipline-oriented services and those that are mission-oriented services.

Discipline-oriented services aim to provide comprehensive coverage of a given field of knowledge by capturing the literature at the time of its primary publication and adequately indexing and abstracting it. The mission-oriented services direct their publications to an identified user group that has a specific area of interest usually defined in terms of a task rather than a traditional discipline (Borko and Bernier, 1975, p. 4).

4 Methods - Levels of analysis

Bhatia (1993, pp. 22-24) suggests the following steps to perform a successful genre analysis: (1) Placing the given genre-text in a situational context. (2) Surveying existing literature. Including literature on: tools, methods or theories of linguistic/discourse/genre analysis; practitioner advice, guide books etc. relevant to speech community; and discussions of the social structure, history, beliefs and goals of the academic community which uses the genre in question. (3) Refining the situational/contextual analysis. One need to: define the speaker/writer of the text, the audience, their relationships and goals; identify the network of surrounding texts and linguistic traditions that form the background to the particular genre; and identify the topic/subject which the text is trying to represent, change or use and the relationship of that text to reality. (4) Selecting the corpus. (5) Studying the institutional context. This information can be found in guidebooks, manuals and practitioner advice and discussions. It is important if the data is collected from a particular organization, which often imposes its own constraints for genre construction. (6) Levels of linguistic analysis.

5 Move analysis

The “move” is closely related to the concept of “macrostructures” as defined by Van Dijk (1980). These “moves” represent the main themes of the text and aid the reader in selecting and understanding the different meaning units contained therein (Endres-Niggemeyer, 1998, p. 59). Moreover, the individual “move” has its own communicative function to fulfill, which, in turn, serves the major communicative purpose of the genre (Santos, 1996, p. 495). Endres-Niggemeyer and Santos define five moves that constitute the research article abstract. Our analysis adapted this five-move pattern and analyzed whether the abstracts reflected the accepted cognitive structure of abstracts and achieved document representation successfully and succinctly.

6 Thematic structure

Kaplan et al. (1994) suggests that how the abstract writers use thematisation has a direct impact on the persuasive quality of these abstracts. Following the thematic analysis presented by Halliday and Martin (1993), it was decided that the use of grammatical subjects as markers of theme would be analyzed in this study. Grammatical subject functions in the abstracts were analyzed according to the four domains (using 16 sub-domains) identified by Kaplan et al. (1994, pp. 407-408):

(1) **Participant domain:** a) Discourse participant – direct reference to the writer(s) that offers highest visibility to the writer, b) Participant viewpoint – reference to the writer through focus on research activities and/or outcomes, c) Interactive participant – direct reference to other researchers by name.

(2) **Discourse domain:** a) Discourse event/process – reference to the processes of reporting one’s research. b) Macro-discourse entity – reference to units of discourse, c) Micro-discourse entity – reference to discourse internal entities. d) Interactive discourse entity – references to units of discourse other than the writer’s own discourse entity, e) Empty discourse theme – themes beginning with it as dummy subject.

(3) **Hypothesized/objectivised domain:** a) Hypothesized viewpoint – comments and judgments about research matters. b) Objectivised viewpoint – reference to evaluative judgments (involving adjectival or adverbial modifications of the nominal forms). c) Hypothesized entity – models and/or research devices that are hypothesized to measure/produce something. d) Empty hypothesized and objectivised theme – empty themes introducing evaluation through formulaic expressions.

(4) **Real world domain:** a) Mental processes – implicates intellectual entities/processes as part of the “real” world research domain. b) Real world entity – material entities/objects. c) Real world event process – actions/processes as the target of research. d) Empty real world theme – empty themes introducing “real” world entities/actions.

7 Results - Move analysis

A move analysis of the 60 abstracts in the corpus revealed that the structure of such material was encapsulated in five moves: **Move 1** – Relation to other research. There were four instances of this move in the corpus (33 per cent). An interesting feature of this move was that in half of its occurrences, it merged with move 4 (summarizing results). Alternatively, when move 1 occurred independently and as the initial move, it appeared as a clear statement of knowledge about the larger research area or about past research as a starting point from which authors would introduce and launch their own research, thereby lending it credibility. **Move 2** – Purpose. In all instances of move 2 in the corpus, it announced the research article’s content by describing the key features of the research, or by presenting the main purpose. Eight of the 60 abstracts contained this move. There were five instances that described the main features of the research. Again, there was evidence of move embedding in this move, as move 2 appeared with move 3 (methodology) in two instances. In both instances, move 3 was introduced into this move only partially and did not carry substantial information. There were

also a number of ways in which the abstract authors indicated the main purpose of the research. Two out of the three instances of this sub-move occurred as a discrete move. The purposive nature of this sub-move was conveyed via the verb phrase: “the study was conveyed in order to test . . .” or through the nominal phrase: “the aim of this study . . .”

Move 3 – Methodology. This move occurred in all 60 of the abstracts included in the corpus, and therefore can be considered an obligatory element of the abstract. In all cases, this move indicated the subjects, apparatus, procedures and variables of the research. There was a high incidence of move 3 merging with both move 2 and move 4, either partially or completely. Move embedding between move 2 and 3 occurred twice in the corpus, move embedding between move 4 and 3 occurred six times, whereas move 3 appeared separately four times. In 50 per cent of the cases where move 3 appeared independently of any other move, it was signaled by the data, procedures or materials being placed in subject position. In one example, rather than thematising the methods etc., the author indicated the onset of move 3 by overtly drawing the reader’s attention to the methodology by outlining the steps taken in the experimental process: “The initial approach, which involved . . .” In the majority of occurrences of move 3, the author chose to use the past tense with the passive voice. However, in one instance, the author broke with convention and used the active voice, making the researchers the subject of the sentence.

Move 4 – Summarizing the results. Move 4 was present in all 60 of the abstracts included in the corpus. It was a move that summed up the most important findings of the research. There were a number of elements that signaled the onset of this move. Primarily, move 4 sentences contained lexical items that specifically signify “results” or “findings”. Secondly, the results were thematised in all instances of move 4, that is, the results, data or findings were placed as the syntactic subject. In all but one instance of move 4, the authors used the past tense. Furthermore, there was a high incidence of evaluative terms in the move, such as “important role”, “significant”, “and significantly higher”.

Move 5 – Discussing the research. Move 5 was found in eight of the 60 abstracts. It was realized by a concluding statement and/or a statement of recommendation. Move 5 has two sub-moves as well.

8 Conclusion

Since thematic structure of abstracts in sports literature was our main focus we can confirm Kaplan et al. (1994, p. 406) suggestions that the choices that the abstract authors make regarding thematisation affect the persuasive quality of the abstract. Rashidi (1992, p. 192) observes that this constituent moves “the decoder [reader] towards the core of the communication”. Thus, its importance as a persuasive tool is evident. Furthermore, Brown and Yule (1983, p. 99) propose that an analysis of theme is clarificatory as it serves as a way to realize the structure of a text and what meaning the author wishes to impart to that piece of information. They note that the “thematic organization appears to be exploited by speakers/writers to provide a structural framework for their discourse”. Moreover, it appears that the choice of grammatical subject as a marker of theme reveals how the writer seeks to position him/herself in their discourse community and against other discourse communities. The results of this study suggest that the authors of the abstracts in the corpus prefer to position themselves and their research in two main ways:

- (1) There were 28 instances of presenting the theme in the discourse domain, that is, focusing either on the processes of reporting one’s research, referring to units of discourse, to discourse internal entities or to units of discourse other than the writer’s own discourse entity. This suggests that the writer presents his/her research as part of the discourse community and that this thematisation results in the research being accepted into the wider discourse community.
- (2) There were 45 instances of the writer thematising the grammatical subject as part of the “real” world domain, that is, that the research in question constitutes an answer to a relevant “real” world research problem. A third, but less usual way in which the writers thematise their subject is to present the theme in the participant domain (three instances). It is possible that this method is less prevalent as it includes direct reference to either the researcher or to other named researchers in the discourse community. Such writing is unusual in scientific

communication, which seeks to impose an objective, de-humanized tone to its research literature (Lemke, 1990, p. 130).

This study was an attempt to establish the structure of sports sciences related research article abstracts through the definition of moves; to discover how the thematic structure of the abstracts reflected the subject discourse; and last, to determine how closely abstracts follow stipulated guidelines. The abstracts in the corpus followed a five-move pattern: relation to other research, purpose, methodology, results and discussion of the research. However, these five moves were dependent on the type of abstract involved and the communicative function that it serves. These findings correspond to the conclusions of a similar study on applied linguistics abstracts undertaken by Santos (1996, p. 496). However, in the corpus, only moves 3 and 4 appear all the time, with the other moves only being used to suit the communicative needs of the author. This provides evidence that the move selection in the corpus falls short of an acceptable standard for abstracts. In addition, there was some inconsistency in the corpus regarding semantic organization of moves, with a minority of abstracts showing conceptual scatter and consequently impeding reading comprehension. Similarly, Salager-Meyer (1990, p. 380) noted that conceptual scattering and illogical ordering of moves revealed an inability to structure the semantic units of the text in a way that enabled the reader to easily understand the meaning of the text. This study also revealed considerable use of move embedding.

Secondly, the thematic structure of the abstracts showed that the authors generally succeed in reflecting the scientific discourse. The results demonstrated that the abstracts thematise the grammatical subject by referring to the discourse domain and the “real” world domain, thereby positing their research within the objectivised, detached world of modern scientific communication.

Finally, in answer to the question regarding how closely abstracts follow stipulated guidelines, we conclude that, in general, the abstracts succeed in this task. However, there were a few discrepancies. There were some formulaic expressions, introducing moves that were evidence of lexical redundancy. Further, a small number of abstracts showed authorial presence in the text via personal pronouns, which demonstrated subjectivity. Last, some of the abstracts revealed conceptual scatter that impeded clarity of meaning. It is notable that there was a higher incidence of the briefer and less informative-rich indicative abstract in the last three years. We suggest that the lack of formal training in abstract writing increases the risk of subjectivity and verbosity and reduces clarity in scientific abstracts. This study raises a number of issues that have relevance for both abstracting and indexing services and abstract authors. Firstly, it is imperative that the abstract fulfils its function as a type of condensed document representation and successfully represents the main arguments of the parent document logically, coherently and briefly, so that the reader can assess relevance and gain access quickly.

Sources

1. ARMSTRONG, C.J., and WHEATLEY, A. “Writing abstracts for online databases”. *Program*, 1998.Vol. 32. No.4, pp. 359-71.
2. ANDERSON, J.R. *Cognitive Psychology and its Implications*, 5th ed., Worth Publishers: New York, NY. 2000.
3. BHATIA, V.K. *Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings*, Longman, London. 1993.
4. BORKO, H. and BERNIER,C.L. *Abstracting Concepts and Methods*, Academic Press: London. 1975.
5. BROWN, G. and YULE,G. *Discourse Analysis*, Cambridge University Press: Cambridge. 1983.
6. ENDRES-NIGGEMEYER, B., MAIER, E., and SIGEL, A., “How to implement a naturalistic model of abstracting: four core working steps of an expert abstractor”, *Information Processing and Management*, Vol. 31 No. 5, 1995, pp. 631-74.

7. FOX, C. and HARTLEY, J., "Abstracts, introductions and discussions: how far do they differ in style?" *Scientometrics*, Vol.57 No.7, 2003. pp. 389-98.
8. HALLIDAY, M.A.K. and MARTIN, J.R., *Writing Science: Literacy and Discursive Power*, Falmer Press: London. 1993.
9. HARTLEY, J. and SYDES, M., "Structured abstracts in the social sciences: presentation, readability, recall", BLR&DD report 6211. 1995.
10. KAPLAN, R.B., CANTOR, S., HAGSTROM, C., KAMHI-STEIN, L.D., SHIOTANI, Y. and ZIMMERMAN, C.B., "On abstract writing", *Text*, Vol.14 No.3, 1994. pp. 401-26.
11. LANCASTER, F.W.. *Indexing and Abstracting in Theory and Practice*, 3rd ed., Facet: London. 2003.
12. LEMKE, J.L., *Talking Science: Language, Learning and Values*, Ablex Publishing Corporation: Norwood, NJ. 1990.
13. LIDDY, E., "The discourse-level structure of empirical abstracts: an exploratory study", *Information Processing and Management*, Vol. 27 No. 1, 1991. pp. 55-81.
14. MONTGOMERY, S., "Scientific discourse and its history: reflections and prospects", in SCANLON E. and JUNKER K., Eds, *Communicating Science: Professional Contexts: Reader*, Open University Press, Buckingham, 1999. p. 32.
15. PITKIN, R.M., BRANAGAN, M.A. and BURMEISTER, L.F. , "Accuracy of data in abstracts of published research articles", *Journal of the American Medical Association*, Vol. 281 No. 12, 1999. pp. 1110-1.
16. SALAGER-MEYER, F., "Discoursal flaws in medical English abstracts: a genre analysis per research - and text-type", *Text*, Vol. 10 No. 4, 1990. pp. 365-84.
17. SNIZEK, W.E., OEHLER, K., and MULLINS, N.C., "Textual and non-textual characteristics of scientific papers", *Scientometrics*, Vol.20 No.1, 1991. pp. 23-35.
18. SWALES, J.M. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press: Cambridge. 1990.
19. VAN DIJK, T.A., *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse Interaction and Cognition*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ. 1980.
20. WHEATLEY, A. and ARMSTRONG, C.J., "Metadata, recall and abstracts", *Aslib Proceedings*, Vol. 49 No. 8, 1997, pp. 206-13.

Contact

Dr. Danica PirsI, PhD.
 University of Nis,
 Faculty of sport
 10a Carnojevica, Nis, Serbia
 Tel: +381 18 526 840
 email: danica@gmail.com

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE
HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

ZALOŽENIE ČESKOSLOVENSKEHO GYMNÁZIA V TOPOĽČANOCH V ROKU 1936

THE ESTABLISHMENT OF THE CZECHOSLOVAK GRAMMAR SCHOOL IN TOPOĽČANY IN 1936

Adriana Kičková

Abstrakt

Príspevok približuje dlhoročné úsilie obecnej rady, starostu ako i obyvateľov mesta smerujúce k založeniu mestského gymnázia v Topoľčanoch roku 1936. Pozornosť textu je zameraná na vnútorné fungovanie školy bezprostredne po jeho založení, činnosť jednotlivých členov pedagogického zboru ako i mimoškolské aktivity pedagógov.

Kľúčové slová: *Topoľčany, československé gymnázium, pedagogický zbor*

Abstract

The contribution brings many years of effort of the municipal council, the mayor, as well as residents of the city towards the establishment of a city grammar school in Topoľčany in 1936. The focus of the text is aimed at the inner school behavior immediately after its founding, the activity of individual members of the teaching staff as well as extracurricular activities of teachers.

Key words: *Topoľčany, grammar school, teaching staff*

1 ZALOŽENIE GYMNÁZIA

Po vzniku Československej republiky v roku 1918, dochádza na území nového štátu k viacerým zmenám. Medzi priority, vyžadujúce okamžité riešenie, patrila reforma systému vzdelávania, tak základného ako i stredoškolského. Základ pre reformu stredného školstva predstavoval zákon č. 293/1919 z 27. mája 1919. Stredným školám na celom území novej republiky zadefinoval nové podmienky prijímacej skúšky, určil nové učebné osnovy, učebnice, obsah i rozsah maturity, vznik a zánik zamestnaneckého pomeru učiteľov stredných škôl. Jeho prostredníctvom sa mali zjednotiť stredoškolské vzdelávacie ustanovizne v Čechách a na Slovensku. V medzivojnovom období pôsobili na „vzdelávacom trhu“ štyri druhy gymnázií: klasické gymnázium, reálne gymnázium, reformné reálne gymnázium a reálny. Charakter školy rozhodoval o obsahovom zameraní gymnázia.

Prvé informácie o potrebe založenia gymnázia v Topoľčanoch sa objavujú v situačnej správe o pomeroch v meste z 17. januára 1919. V texte sa uvádzalo, že hoci má obec 8500 obyvateľov a meštiansku školu, vyššie vzdelanie pomerom v obci nezodpovedá. Žiadalo sa teda „udelenie“ gymnázia reálneho, keďže deti museli kvôli vyššiemu vzdelaniu cestovať do Nitry, Trenčína, Prievidze, čo podľa textu, bolo okresu na škodu.¹

Myšlienky na zriadenie reálneho gymnázia deklarovala obecná rada mesta hlasnejšie od roku 1923. Snahy vždy stroskotali na financovaní, hoci intervenovať u ministra školstva Ivana Dérera v Prahe boli vtedajší starostovia mesta. Najprv František Markovič a potom Ignác Zsák. Pravidelne sa „pokroku“ v danej otázke venovali rokovania obecného zastupiteľstva. Podrobne, avšak bez výsledku, rozoberalo mestské zastupiteľstvo každoročné „lobovania“

¹ Štátny archív v Nitre (ďalej ŠAN), fond Župa Nitrianska I. 1919-1922(ďalej ŽN), Prez.2/1919, krabica 66.

zástupcov mesta u ministra školstva.² Najpočetnejšia delegácia cestovala za ministrom do Prahy 8. januára 1935. Okrem starostu, dr. W. Wellwart, Karol Pollák, dr. Gejza Štefkovič, Ludevít Csáp, Viliam Švarc. O rok neskôr, malo už posolstvo skromnejšie zloženie, starosta mesta a vedúci notár.³ Otázky sa chopil aj regionálny denník Topoľčianske noviny. Článkami sa snažil vyburcovať obyvateľstvo k väčšej aktivite a podpore deklarovanej myšlienky.⁴ Obecná rada adresovala v tomto smere, dňa 16. septembra 1935, aj verejnú výzvu občanom mesta Topoľčany a okresu topoľčianskeho, kde apelovala: „*nemôžeme založenými rukami hľadiť na to ako sa naše deti musejú trápiť s denným cestovaním vlakom do miest hodne vzdialených už od detského veku svojho... žiadame občanov aby túto akciu všemožne podporovali.*“⁵ Až po dohode o rozdelení nákladov rovným dielom medzi mesto Topoľčany a okres topoľčiansky, na udržiavanie školy, bolo možné gymnázium otvoriť.⁶ Udialo sa tak na základe výnosu ministerstva školstva č. 67.757/36 - II/2 z 27. mája 1936.⁷ Prijímacie skúšky do prvej triedy boli stanovené na 26. a 27. júna vždy o 8.00 do budovy štátnej meštianskej školy. Prijímacie pohovory do druhej triedy sa uskutočnili 9. a 10. septembra. Zodpovednosť za výber žiakov delegovala vtedajšia školská vrchnosť na profesora štátneho reálneho gymnázia v Nitre, Jindřicha Háječka. V deň zápisu mali žiaci prísť v sprievode rodičov, spolu s rodným listom, osvedčením o štátnom občianstve a posledným výročným vysvedčením.⁸ V prvom školskom roku mala škola, po prijímacích pohovoroch, v dvoch ročníkoch 113 žiakov (64 chlapcov a 49 dievčat).⁹ Reálne vyučovanie začalo až 15. septembra, po obsadení všetkých miest v pedagogickom zbore.

Prvým riaditeľom sa stal Igor Lukeš, ktorý školu udržiaval po stránke didaktickej, pedagogickej a administratívnej. Do menovania v Topoľčanoch pôsobil ako profesor na československom reálnom gymnázii v Bratislave.¹⁰ Do pedagogického zboru patrili: Alojz Cvacho (profesor pri koedukovanom učiteľskom ústave v Banskej Štiavnici), Jakub Brunclík (profesor pri československom ústave v Modre). Výpomocnými učiteľmi sa stali pre školský rok 1936/1937 Elena Maťašová (učiteľka štátnej ľudovej školy pre predmet dievčenský

² Kronika mesta Topoľčany 1921-1948. II. diel.

³ ŠAN, PTO, fond Okresný notársky úrad v Topoľčanoch 1873-1945. Zápisnice obecného zastupiteľstva 1934 a 1936.

⁴ Článok zaradený v časti Zvesti sa anonymne pýtal: „400 stredoškolských žiakov cestuje denne z topoľčianskeho okresu do iných miest, lebo v Topoľčanoch nie je žiadna škola. Aký náklad to činí pre rodičov, aká strata pre naše mesto, keď naša mládež musí včasne ráno pospiechať k vlaku a v neskorých večerných hodinách sa vracia späť. A tie chudobné deti, ktoré nemôžu si zadovážiť ani tie železničné trovy? Tie sú odbité od učenia, môžu byť hoc ako nadané. A to je zaujímavé, že stredné školy v susedných mestách ani neradia vidia žiakov z iných krajov, lebo nestačia ani pre svoju mládež a musia sa zriaďovať paralelné triedy. Prečo by tieto paralelné triedy nemohli byť v Topoľčanoch? Rodičia z topoľčianskeho okresu napäto a dychtivo čakajú na túto otázku odpoveď od ministra školstva a národnej osvety.“ Topoľčianske noviny, 1934, ročník VI., č. 17-18, s.8

⁵ ŠAN, PTO, fond Národná škola I. Úradné spisy. Štátna ľudová škola 1885-1951, nespracované.

⁶ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1943. Zápisnice obecného zastupiteľstva z 25. apríla 1936

⁷ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10.

⁸ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 12.

⁹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 15. septembra 1936. Podľa platných predpisov prijímajúca komisia bola zložená z riaditeľa školy a aspoň štyroch profesorov. Na porade preskúmali došlé, tzv. osobné listy. Obsahovali informácie o žiakovi, schopnostiach, zdravotnom stave, odporúčanie o spôsobilosti k štúdiu vyjadrené stupňami (veľmi spôsobilý, slabo a nespôsobilý) a vysvedčenia z nižších škôl.

¹⁰ Výročná správa za rok 1936/1937 uvádzala, že správca školy Igor Lukeš, ťažko niesol, že nemal hneď byt. Tri mesiace býval v miestnom hoteli „na korune“, v dôsledku čoho, viedol dvojité domácnosť, za čo nedostával finančnú kompenzáciu. Až po troch mesiacoch získal prenájom bytu na prízemí budovy na Mudroňovej ulici č.28, (v decembri 1936). Byt hradilo kuratórium v sume 8000 korún ročne, materiál na kúrenie hradil riaditeľ z vlastného vrečka. Obytná plocha pozostávala zo štyroch izieb. Prenájom bol len dočasný, pokiaľ nebude postavená nová školská budova s riaditeľským bytom. ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10.

telocvik), externe vyučoval spev učiteľ meštianskej školy František Tonar, rímskokatolícke náboženstvo Msgr. Anton Richter, židovské náboženstvo Ladislav Steiner. Vo funkcii výpomocného školníka pôsobil Michal Hubáček.¹¹ Zbor sa v nasledujúcich rokoch postupne rozrastal. V školskom roku 1937/1938 nastúpili do zboru Ján Hrouzek (z československého reálneho gymnázia v Malackách), Karol Kolbaba (z meštianskej školy Vítkovice v Podkrkonoší), učiteľka Ida Skureková a Oľga Herodesová.¹² Učebnice pre jednotlivé predmety sa používali rovnaké ako na reálnom gymnázium v Nitre, čo bolo predmetom aj mimoriadnej porady zboru 14. apríla 1937.¹³ Žiak v prvej triede gymnázia potreboval 11 učebníc a 3 tzv. pomocné knihy.¹⁴ Učiteľ mal povinnosť, pred začiatkom školského roka, učebnicu prečítať a učivo rozvrhnúť, tak aby sa stihlo nielen odprezentovať, ale i riadne precvičiť do začiatku júna.¹⁵ Školský rok 1936/1937 bol ukončený 26. júna bohoslužbou a odovzdaním vysvedčení. Najusilovnejší žiaci získali ako odmenu knihu venovanú kuratóriom školy. Rovnaký hmotný dar, ako odmenu za usilovnosť a prospech, venoval aj topoľčiansky kníhkupec. V rovnaký deň ako odovzdávanie vysvedčení sa uskutočňovali aj prijímacie pohovory do druhej a tretej triedy. Zápisnica z prijímacích pohovorov uvádzala, že neprijaté deti mali *“slabé vedomosti z nemčiny a v písomnej práci zo slovenčiny mali nedostatky v pravopise a často tiež štylistické nezrovnalosti”*.¹⁶ Pozitívny obraz školy a jej pôsobenia v roku 1937 reflektovala aj regionálna tlač. Noviny Nyitrai Lapok (Nitra Zeitung) priniesli veľmi kladný článok o fungovaní gymnázia v Topoľčanoch pod názvom *„Ein Jahr Gymnasium in Topolcany“*.¹⁷ Koncom roka 1937 sa škola dočkala zavedenia funkčnej telefónnej linky. Dovtedy sa používalo telefonické zaradenie meštianskej školy.

Výkonným orgánom, čo do finančného hospodárenia, dozoru a správy školy bolo kuratórium. Zložené bolo zo štyroch členov zvolených zastupiteľstvom mesta Topoľčany, štyroch členov menovalo zastupiteľstvo okresu Topoľčany, vrátane riaditeľa školy. Členstvo bolo bezplatné. Schádzali sa podľa potreby, najmenej štyri razy do roka. Za svoju činnosť bolo kuratórium zodpovedné mestu Topoľčany.¹⁸ V školskom roku 1936/1937 bolo menovite zložené z predsedu Štefana Fabiána (okresného náčelníka), podpredsedu Ignáca Zsáka (starostu mesta), konateľ a Dezidera Kántora (vedúceho notára mesta), pokladníka Ladislava Skureka (dirigenta roľníckej vzájomnej pokladnice). Ďalšími členmi boli: JUDr. Jozef Hranec (štátny verejný notár), František Káčer (okresný školský inšpektor), PhDr. Jozef Lukeš (riaditeľ gymnázia), Karol Pollák (miestostarosta), Štefan Štreicher (správca ľudovej školy v Nemčiciach) a Viliam Švarc (správca meštianskej školy v Topoľčanoch).¹⁹ Kuratórium

¹¹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10.

¹² ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10.

¹³ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 14. apríla 1937.

¹⁴ Pre prvú triedu išlo o nasledovné knihy: Malý katechetizmus 6 Kčs; Čítanka pre prvú triedu stredných škôl 20 Kčs; Slovenská mluvnica a cvičebnica pre prvú a druhú triedu stredných škôl 21,70 Kčs; Cvičebnica jazyka nemeckého pre prvú triedu stredných škôl 11,60 Kčs; Učebnica dejepisu pre nižšie triedy stredných škôl 14 Kčs; Zemepis pre prvú triedu stredných škôl 16 Kčs; Aritmetika pre prvú triedu stredných škôl 12,20 Kčs; Meroveda pre prvú triedu stredných škôl 8,40 Kčs; Živočíhospis pre prvú a druhú triedu stredných škôl 25 Kčs; Rastlinopis a náuka o zemi pre prvú a druhú triedu stredných škôl 23 Kčs; V duchu Smetanovom 14,80 Kčs. Pomocnými knihami boli: Pravidlá slovenského pravopisu 20 Kčs; Zemepisný atlas pre školy stredné 100 Kčs a Historicko-zemepisný atlas školní 60 Kčs. ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 14. apríla 1937.

¹⁵ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 7. septembra 1937

¹⁶ Kronika reálneho gymnázia v Topoľčanoch.

¹⁷ Nitra Zeitung z 10. júla 1937, s.4.

¹⁸ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k.10. Stanovy Gymnázia v Topoľčanoch schválilo mestské zastupiteľstvo 25. apríla 1936. Ministerstvom školstva a národnej osvety boli schválené stanovy 27. mája 1936 č.67.757/936/II./2.

¹⁹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium v Topoľčanoch 1936-1953, k.10.

určilo výšku školného pre školský rok 1936/1937 na sumu 800 Kčs. Uvedená suma bola rovnako veľká ako stálo vtedajšie ročné cestovné pre žiaka z Topolčian do Nitry a späť, teda 80 korún mesačne.²⁰ K školnému sa ešte pripočítavalo zápisné 63 korún v prvom roku po otvorení (z toho bolo zápisné 20 korún, učebné pomôcky 20 korún, herné náradie 5 korún, školské tlačivá 3 koruny, školské potreby 5 a žiacka knižnica 10 korún). Výšku zápisného a školného určovalo kuratórium. Sumu vyberalo v hotovosti riaditeľstvo školy.²¹ V právomoci kuratória bolo aj školné odpustiť, celé či jeho časť. V druhom polroku školského roka 1936/1937 bolo oslobodených od celého poplatku 9 žiakov, od polovice školného 14 žiakov. Medzi ďalšie právomoci kuratória patrilo, napr. dbať o zachovávanie stanov, učebných osnov, zostavovať rozpočet pre školu, ustanovovať dočasných profesorov a učiteľské sily atď.²²

Mesto Topolčany v snahe pomôcť usilovným, ale finančne menej dobre situovaným žiakom, zriadilo v školskom roku 1937/1938 tri štipendiá, z rozpočtových prostriedkov obce, pre reálne gymnázium, v sume 300 Kčs ročne. Bez rozdielu pohlavia a náboženského vyznania. Výber žiakov a návrh mien, spolu s podrobnou kvalifikáciou žiadateľov, robil profesorský zbor gymnázia. Podmienka pre jeho získanie bola bývanie a príslušnosť v Topolčanoch, študijný prospech minimálne dobrý (do týchto predmetov sa nepočítal spev a telocvik), správanie chválitebné a nemajetnosť, resp. príjem rodičov nesmel byť väčší ako 18.000 Kč ročne, čo muselo byť doložené potvrdením od daňovej správy. Konečné rozhodnutie pri výbere žiakov robila obecná rada v Topolčanoch.²³ Na základe rozhodnutia obecnej rady z 26. apríla 1938 bolo štipendium udelené Leopoldovi Hrubému.²⁴

Školský rok 1937/1938 sa začal už 4. septembra, hoci dočasne bola vedľa gymnaziálnych tried umiestnená aj jedna trieda štátnej ľudovej školy. Dňa 16. a 17. decembra 1937 bola uskutočnená prvá generálna inšpekcia na gymnáziu zemským školským inšpektorom prof. Jaroslavom Dvořáčkovi. Predmetom hodnotenia boli záležitosti pedagogicko-didaktické, od spôsobu vyučovania, cez používané pomôcky až po riaditeľskú administratívu. Inšpektor sa osobne sa zúčastnil aj porady učiteľského zboru. Pôsobenie profesorov zhodnotil pozitívne, tak po didaktickej ako i metodickej. Výhrady k činnosti nemal.²⁵ Napriek deklarovanej bezproblémovosti, sa drobné kolízie učiteľ/rodičia stávali aj v danom období. Najmä počas odovzdávania polročných vysvedčení, 29. januára 1938, došlo k sťažnostiam niekoľkých rodičov. Neboli spokojní s výslednou známkou vlastného dieťaťa. Podľa kroniky sa sťažovali nie práve zdvorilým spôsobom, na zlé známky. Podľa riaditeľa školy to bol obvyklý jav, keďže podľa jeho úsudku študovali aj deti, ktoré neboli k štúdiu spôsobilé.²⁶

Školský rok, ukončený 22. júna 1938, sa spájal s odovzdávaním vecných cien za výborný prospech. Knižne bolo odmenených 21 detí za vysvedčenie s vyznamenaním, avšak tri žiačky získali aj finančnú odmenu, vo forme striebornej mince (dvadsaťkorunáčky) s podobou T. G. Masaryka, za celoročný výborný prospech z latinského jazyka.²⁷ Rodičovské združenie bolo na škole zriadené až v školskom roku 1938/1939.²⁸ Do uvedeného roka, nebolo podľa

²⁰ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topolčany 1936-1953, k.10.

²¹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topolčany 1936-1953, k.10.

²² ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topolčany 1936-1953, k.10.

²³ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topolčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 1. apríla 1938.

²⁴ ŠAN, PTO, Zápisnice obecnej rady z 26. apríla 1938.

²⁵ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topolčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 17. decembra 1937

²⁶ Kronika mestského reálneho gymnázia v Topolčanoch 1936-1953.

²⁷ Išlo o žiačky Lýdiu Neumanovú, Máriu Hodálovú a Otíliu Ďurechovú. Kronika Mestského reálneho gymnázia v Topolčanoch 1936-1953.

²⁸ Po začiatku daného školského roka došlo k vyhláseniu všeobecnej mobilizácie 23. septembra 1938 v rozhlase prezidentom Edvardom Benešom pre mužov do 40. roku života. Vojenskú službu nastupuje z učiteľov gymnázia

vyjadrení vedenia školy potrebné, keďže zástupcovia rodičov v počte štyroch sedeli v kuratóriu. Po zmene politického režimu v roku 1939 bol gymnázium premenované na Mestské slovenské gymnázium. Školu začal spravovať, ako nový riaditeľ, Alojz Cvacho.

Z hľadiska umiestnenia, škola spočiatku sídlila v adaptovanej budove, postavenej mestom Topoľčany v roku 1910. Pôvodne budova slúžila ako mestský hostinec a prechodne aj ako sokolovňa. Ročné nájomné predstavovalo sumu 3000 korún. Hoci priestory mali elektrické osvetlenie, vykurovanie bolo kachľové. Na prízemí boli dva kabinety a dve triedy, ktoré dočasne využívala štátna ľudová škola. Až na prvom poschodí bolo umiestnené gymnázium, dve triedy, zborovňa a riaditeľňa. Škola nemala kresliareň ani vlastnú telocvičňu, využívala telocvičňu meštianskej školy, ktorá bola vzdialená 12 minút chôdze od gymnázia. Z tohto dôvodu boli v prvých rokoch hodiny telocviku umiestnené v rozvrhu ako posledné. Z rovnakých príčin bolo nutné upraviť aj prestávky medzi jednotlivými vyučovacími hodinami, v dôsledku čoho, vyučovanie začínalo o 8.00 a končilo o 13.00 hodine, tak aby žiaci, nebývajúci v meste, stihli vlakové spoje.²⁹ Problém s telocvičňou pretrvával aj v roku 1937. Telesná výchova sa vyučovala v dvoch externých budovách, tak v telocvični meštianskej školy, ako i v telocvični tzv. Katolíckeho domu.³⁰ Zložitá situácia podnietila potrebu stavby vlastnej budovy gymnázia. Samotná stavba sa stala predmetom rokovania komisie, ktorá sa zišla na ustanovujúcej schôdzi 29. apríla 1937. Členmi komisie boli: zástupcovia Referátu školstva v Bratislave Miroslav Dobeš (ministerský radca), Bohdan Galvánek (hlavný ministerský komisár), zástupcovia technického oddelenia krajinského úradu, Vladimír Pojtek (technický komisár Nitra), Emil Palovič (hlavný technický komisár Topoľčany) a zástupcovia kuratória Štefan Fabian (okresný náčelník), dr. Vojtech Mokrá (okresný lekár), Ignác Zsák (starosta mesta Topoľčany), Desider Kántor (vedúci notár), dr. Jozef Lukeš (riaditeľ gymnázia). Hlavnou náplňou práce bolo vybrať vhodný stavebný pozemok pre postavenie budovy gymnázia. Do úvahy, ako vyhovujúce, pripadali tri možnosti. 1. medzi vtedajším kinom Sokol a Benešovou ulicou 2.za liehovarom na Továrnickej ulici 3.za Okresným domom. Ako najvhodnejší komisia vybrala prvú možnosť, pozemok patriaci Irene Kunovej, Móricovi Braunovi, dr. Maxovi Neumannovi a manželke Kornélii, a Aladárovi Neumannovi. Kúpna cena bola stanovená na 160.000 korún.³¹ V januári 1938 bola vypísaná anonymná súťaž na získanie návrhov na novú budovu gymnázia. Otvorená, na podávanie návrhov, bola do 5. marca daného roka. Každý zo siedmich došlých návrhov bol označený zvláštnou značkou, číslom, aby komisia pri rozhodovaní nevedela, kto sa pod návrhom skrýva.³² Až po určení poradia, bolo možné zistiť, kto bol autorom návrhu (mená architektov a návrh boli v zalepených obálkach). Zo siedmich návrhov, ktoré všetky vyhovovali súťažným podmienkam, porota jednomyselne vybrala návrh označený heslom

Alojz Cvacho (poručík pechoty v zálohe), z personálu výpomocný školník Michal Hubáček (vojenský ženista). Opatrenie sa dotklo aj rodičov detí navštevujúcich školu. Riaditeľ školy musel na druhý deň žiakov v škole nabádať k pokoju, ale veľmi to nepomáhalo. Deti boli roztržití. Mobilizácia spôsobila aj zhoršenie dopravy, tak autobusovej ako i vlakovej, v dôsledku čoho, chýbala v každej triede asi tretina detí, najmä z priľahlých dedín. Zlepšenie nastalo až po 4. októbri 1938. Keďže niektorí pedagógovia museli narukovať, vyučovací proces sa musel prispôbiť. Upravili sa vyučovacie osnovy. Školnícke práce prevzala manželka školníka, Gizela Hubáčková. Kronika mestského reálneho gymnázia v Topoľčanoch 1936-1953.

²⁹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10.

³⁰ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953. Zápisnice z porad učiteľského zboru z 17. novembra 1937.

³¹ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 12.

³² Výberovú komisiu tvorili: Štefan Fabian (okresný náčelník), Desider Kántor (vedúci notár), dr. Jozef Lukeš (riaditeľ gymnázia), Ing. Ján Líwald (hlavný radca krajinského úradu), Ing. Vladimír Herz (prednosta technického oddelenia okresného úradu v Nitre) a architekt Jindřich Merganc. Kronika mestského reálneho gymnázia v Topoľčanoch 1936-1953.

„13137“ pod ktorým sa ukrýval Ing. Ferdinand Silberstein z Bratislavy.³³ Súťažné návrhy, boli následne vystavené, pre širšiu verejnosť, k nahliadnutiu od 28. marca do 2. apríla 1938 v Mestskom dome.³⁴

Pravidelnou súčasťou života školy, aj s ohľadom na meniacu sa geopolitickú situáciu v Európe, sa od roku 1936 stali pochodové cvičenia pre študentov za každého počasia.³⁵ Už v decembri menovaného roku sa na gymnáziu ukončilo prvé cvičenie. Ďalšie nadväzovali v krátkom čase. Počas nich prešli žiaci oboch ročníkov vzdialenosť zhruba 8 až 9 kilometrov, pod dozorom profesorov Brunclíka a Cvacha. Pochodové cvičenie v mesiacoch október 1937 a január 1938, viedol prof. Hrouzek. Cvičenia mali pomôcť študentom zlepšiť zemepisnú orientáciu. V septembri 1938 sa deti vypravili na vojenské letisko, kde mali praktické ukážky techniky lietania. Cvičenia dopĺňali prednášky, napr. prednáška inštruktora Bořivoja Oráleka pre všetkých žiakov nazvaná „*O prvej pomoci, odnásaní ranených a sebaobrane*“.³⁶ Prednášky Masarykovej ligy ako nazvané „*Naše letectvo*“, začali nadväzovať od januára 1937. Zmeny v politickej situácii sa odrazili aj vo filmovej produkcii premietanej žiakom, napr. v apríli a máji 1938 sa premietal film „*Naša armáda*“ a „*Jazdná hliadka*“.³⁷

1.2 Mimoškolská a spolková činnosť

Učitelia sa po vzniku štátu stali hlavnými sprostredkovateľmi nových ideí a osvetovej práce medzi obyvateľstvom. Štát podporoval štátnych zamestnancov aby vykonávali kultúrne i politicky osvetovú činnosť, tak v úrade ako i mimo neho. Aplikované na učiteľov, ich činnosť nekončila pri bráne školy, práve naopak. Činnosť mimo školy mala predstavovať oporu štátu, najmä v prvých rokoch po etablovaní republiky, s ohľadom na národnostne zmiešané prostredie. Aktivity pedagógov preto možno rozdeliť do viacerých skupín. V prvom rade realizovali aktivity pre deti ako exkurzie, výlety, vychádzky do prírody, divadelné predstavenia, oslavy sviatkov, výmenné pobyty s českými deťmi, školské besedy s diapozitívmi. V Topoľčanoch sa angažovali aj v školských slávnostiach, napr. na pamiatku Milana Rastislava Štefánika či Dňa vtákov a stromov.³⁸ Učitelia boli súčasťou aj činnosti Okresnej starostlivosti o mládež. Hlavnou úlohou bolo šíriť záujem o úlohy sociálnej starostlivosti o mládež, starať sa o deti potrebujúce pomoc a ochranu, teda aktivity smerujúce k zdravému rozvoju mládeže.³⁹ Ďalšou oblasťou bola spolková činnosť, charitatívne,

³³ Na druhom mieste, ktoré boli dve, sa umiestnili návrhy, č. 2710 (architekt Oskar Singer z Nitry) a označ. MST (architekt Rosenber z Prahy). Tretie miesto sa ušlo označeniu „otvorená kniha“ (architekt M. Svitavský z Bratislavy). ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k.12.

³⁴ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936 -1953. Zápisnice z porád učiteľského zboru z 1. apríla 1938.

³⁵ Uvedené kroky boli súčasťou učebných osnov v podobe odporúčaní ministerstva pre tzv. brannú výchovu. Žiaci mali, napr. v rámci telocviku s ohľadom na brannú výchovu učiť sa rýchlosti, otužilosti, obetavosti atď. Mali sa dozvedať o úlohe armády, povinnostiach v mieri i vojne. Výnos ministerstva školstva č.141.026/31 z 1. februára 1934, ďalej pre stredné školy uvádzal samostatné nariadenia pre dievčatá. Uvádzalo sa, že majú byť poučené o základnej otázke brannosti, ale vo vhodnej forme, ktorá zodpovedala ich záujmom a zvláštnym úlohám. Zvlášť sa mali žiačky upozorňovať na úlohy žien v súvislosti s činnosťou Československého Červeného kríža. Celkovo ministerstvo usporadúvalo semináre pre učiteľov týkajúce sa brannej prípravy a výchovy. Hlavným cieľom bolo aby účastníci dostali ucelené poučenie o problémoch brannej prípravy a výchovy. Súčasťou seminára okrem prednášok boli aj exkurzie. Obežník Referátu školstva v Bratislave z 18. júna 1934 č.122.

³⁶ ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953.

³⁷ Dňa 13. marca 1938 došlo v Topoľčanoch k slávnostnému víťaniu vojenskej posádky obyvateľmi mesta na Štefánikovom námestí. Slávnostného aktu sa zúčastnili, okrem miestnej honorácie aj žiaci topoľčianskeho gymnázia. Obec následne usporiadala slávnostný obed pre dôstojníkov, ktorého sa zúčastnil aj riaditeľ gymnázia Jozef Lukeš. Kronika mestského reálneho gymnázia v Topoľčanoch 1936-1953

³⁸ ŠAN, PTO, fond Školský inšpektorát v Topoľčanoch 1919-1949, k.7.

³⁹ Pracovné odbory sa delili: 1. Činnosť organizačná, administratívna a výchovná. 2. Právna ochrana mládeže. 3. Štatistika, evidencia a propagácia. 4. Činnosť poradná, matiek a detí. 5. Starostlivosť o deti ochrany potrebné. 6.

kultúrne i telocvične zamerané spolky. V meste Topoľčany sa učitelia organizovali, v medzivojnovom období, v miestnom odbore *Živeny*⁴⁰, *Telovýchovnej jednote Orol*, miestnom odbore *Matice slovenskej*, *Robotníckej akadémii*, *Katolíckej jednote žien*, *Masarykovej lige proti tuberkulóze*, *Telovýchovnej jednote Sokol*,⁴¹ *Československom Červenom kríži*.⁴² Poslednou oblasťou, kde sa pedagóg mohol zapojiť, boli tzv. stavovské organizácie pre učiteľov. Venovali sa najmä sociálnym aspektom práv učiteľov, napr. otázkam platov, penzií, obsadzovaniu voľných pracovných miest a ďalším aspektom. Silné postavenie mali spolky *Ústredný spolok učiteľov na Slovensku*, *Spolok profesorov Slovákov* - v Topoľčanoch bolo členmi Jakub Brunclík a Alojz Cvacho,⁴³ a *Zväz slovenského učiteľstva*.⁴⁴

Starostlivosť o dorast. 7. Starostlivosť o mládež abnormálnu. 8. Činnosť hospodársko-finančná. Predsedom bol Štefan Fabian, podpredsedom dr. Jozef Václavek, konateľ František Kavalír, pokladník Ladislav Skurek. Výbor dopĺňali Eliška Voženílková, Mária Brežná, Karol Pollák, a Augustín Hujsa. Riadnymi členmi boli učiteľka Emília Černá, Stanislav Bargár, Jozef Reško a ďalší. ŠAN, PTO, fond Okresná starostlivosť o mládež 1931-1949, k. 44.

⁴⁰ Okresná pobočka resp. odbor spolku bol v Topoľčanoch založený 23. februára 1920. Predsedníčkou sa stala Emília Paulovičová, tajomníčkou Mária Brežná, pokladníčkou Izabela Vozáry, zapisovateľkou Mária Augustínová, revízormi účtov Stanislav Bargár a Elena Paulovičová. Hlavná činnosť pobočky bola zameraná na organizovanie kurzov, napr. šitia, francúzskeho a slovenského jazyka, kurzov cukrárskych, varenia, či divadelných predstavení za účelom finančnej zbierky. VOTRUBOVÁ, Štefana. Živena, jej osudy a práca. Martin 1931, 350s.

⁴¹ Pobočka Telovýchovnej jednoty Sokol bola v Topoľčanoch založená v októbri 1931. Cieľom spolku boli pravidelné telesné cvičenia mužov, žien a mládeže, usporadúvanie prednášok, schôdzí, koncertov, výstav, divadelných a filmových predstavení. Členom sa mohol stať každý, muž i žena, mravne bezúhonný. Skúšobná lehota pred prijatím bola šesť mesiacov. Rokovacím jazykom bola reč československá. Heslo "Tužme sa"! ŠAN, PTO, fond Telocvičná jednota Sokol 1931, k. 884.

⁴² ŠAN, PTO, fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953, k. 10

⁴³ Vznikol 4. augusta 1921 v Ľubochni. Stanovy spolku boli schválené výnosom Ministerstva s plnou mocou pre správu Slovenska č. 24.961/21 z 2. decembra 1921. Zmena v stanovách sa udiala výnosom Krajinského úradu z 11. decembra 1934 č. 89.200/8. Na základe týchto stanov existoval do roku 1942 kedy sa stal súčasťou Združenia štátnych a verejných zamestnancov v zmysle zákona č. 297 z 19. novembra 1940 a zákona č. 70 z 6. mája 1942. Členmi sa mohli stať tak muži ako ženy, základnou podmienkou bola slovenská národnosť. Cieľom spolku bolo "brániť všeobecné, národné, hmotné, mravné a stavovské záujmy profesorov Slovákov. Pestovať slovenského národného ducha na slovenských stredných školách, odborných a učiteľských ústavoch a pracovať na rozvoji týchto škôl v súlade s pokrokom školstva vedy a umenia a didaktiky v iných kultúrnych štátoch." Z hľadiska organizačného mal spolok valné zhromaždenie, výbor a revízorov účtov. Výbor sa skladal z predsedu, dvoch podpredsedov, tajomníka, zapisovateľa, redaktora a šiestich volených členov. Do činnosti výboru patrila bežná agenda, napr. pripravovať rozpočet. Valné zhromaždenie schvaľovalo rozpočet, menilo stanovy, volilo čestných členov, rozhodovalo o nadviazaní stykov, či spojení s inými spolkami atď. K decembru 1921 mal 86 členov. K uvedenému dátumu bol predsedom spolku Karol Murgaš riaditeľ reálneho gymnázia v Košiciach, podpredsedom Miloš Ruppeld riaditeľ hudobnej školy v Bratislave a Ján Koválik profesor reálneho gymnázia v Trstenej, tajomníkom Michal Ondruš pridelený profesor Referátu školstva v Bratislave, pokladníkom Ján A. Wagner generálny inšpektor Prvej slovenskej sporiteľne. Spolok vydával vlastný časopis *Sborník Spolku profesorov Slovákov*. Tlačil sa v Košiciach, neskôr v Turčianskom Sv. Martine. Bol to jediný pedagogický časopis zameraný na stredné školy a súčasne aj vestník rovnomerného spolku. Vo viacerých prípadoch sa ministerstvo školstva obracalo na spolok so žiadosťou o vyjadrenie stanoviska k návrhom učebných osnov pre rozličné stredné školy, školského poriadku, či pri postupe krokov reformy vo vyučovacích premetoch. Spolok spolupracoval, napr. so Združením slovenských odborových organizácií, Slovenskou ligou, Zemským učiteľským spolkom na Slovensku ďalšími organizáciami. KÁZMEROVÁ, Ľubica. Problémy školstva na Slovensku v rokoch 1918-1939 očami členov Spolku profesorov Slovákov. In Od osmičky k osmičke. Bratislava: Historický ústav SAV, 2009, s.103. KÁZMEROVÁ, Ľubica. Spolok profesorov Slovákov v rokoch 1921-1941. In Historický časopis, 2008, ročník 56, č.3, s.461- 477.

⁴⁴ Zväz bol založený v októbri 1923 v Bratislave. Združoval učiteľov Čechov i Slovákov (mužov i ženy), ak mali kvalifikáciu pre ľudové, či meštianske školy a na takejto škole vykonávali vyučovaciu povinnosť. Okrem riadnych členov mal aj čestných, ktorým bolo členstvo udelené za zásluhy o školstvo, či jeho povznesenie. Cieľom spolku bolo prebúdzat vernosť k republike „v škole i mimo nej, hájiť a podporovať mravné a hmotné záujmy učiteľstva atď. Rokovacím jazykom bola slovenčina. Tlačovým orgánom bol časopis *Národná škola*

Po vzniku Československej republiky bolo potrebné uskutočniť v školskej sústave reformné zmeny. Vzdelávanie detí malo odrážať zmenené pomery štátne, tak pre základné ako i stredoškolské vzdelávanie. Mnoho otázok, spojených s riešením situácie, narážalo na otázku financií. To bol aj prípad reálneho gymnázia v Topoľčanoch. Hoci sa hlas obyvateľstva začal ozývať už v 20. rokoch 30. storočia, pre nejednotnosť názorov na financovanie, ostal bez ohlasu až do roku 1936. Až dohoda, o prevzatí finančného nákladu, spojeného s každodenným chodom školy, umožnila zriadenie gymnázia, hoci spočiatku fungovalo v stiesnených podmienkach prenajatých priestorov, bez telocvične, či funkčnej telefónnej linky.

Použitá literatúra

1. KÁZMEROVÁ, L. *Premeny v školstve a vzdelávaní na Slovensku (1918-1945)*. Bratislava: Veda 2012. 142 s. ISBN 978-80-970302-5-4.
2. KÁZMEROVÁ, Ľubica. *Spolok profesorov Slovákov v rokoch 1921-1941*. In Historický časopis, 2008, ročník 56, č.3, s.461-477.
3. KÁZMEROVÁ, L. *Problémy školstva na Slovensku v rokoch 1918-1939 očami členov Spolku profesorov Slovákov*. In Od osmičky k osmičke. Bratislava: Historický ústav SAV, 2009, 244s. ISBN 9788074291333.
4. *Kronika Mesta Topoľčany 1921-1948 II. diel*
5. *Kronika mestského reálneho gymnázia v Topoľčanoch 1936-1953*.
6. Štátny archív v Nitre, *fond Župa Nitrianska I. 1919-1922*.
7. Štátny archív v Nitre, *fond Župa Nitrianska II. 1923-1928*.
8. Štátny archív v Nitre, pobočka Topoľčany, *fond Okresný notársky úrad 1873-1945*.
9. Štátny archív v Nitre, pobočka Topoľčany, *fond Gymnázium Topoľčany 1936-1953*.
10. Štátny archív v Nitre, pobočka Topoľčany, *fond Školský inšpektorát v Topoľčanoch 1919-1949*.
11. *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty 1936-1938*.
12. VOTRUBOVÁ, Š. *Živena, jej osudy a práca*. Turčiansky Sv. Martin 1931. 350s.
13. WIEDERMANN, E. ed. *Topoľčany vo vrstvách vekov*. Bratislava: Prima Print 2010. 407s. ISBN 978-80-970476-7-4.

Kontaktné údaje

PhDr. Adriana Kičková, Ph. D.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Hodžova 1, 949 74 Nitra

Tel: +421 37 640 83 96

email: akickova@ukf.sk

slovenská. Základ štruktúry tvorili okresné jednoty. Mali predsedu, podpredsedu, tajomníka, pokladníka a výbor. Volili sa na dva roky. Ďalšiu časť štruktúry tvorili župné výbory. Tvorili ich predsedovia okresných jednôt. Stretávali sa dva razy do roka. Predseda výboru sa volil na dva roky. Zastupiteľstvo, najvyššiu inštanciu, tvorili delegáti okresných jednôt. Funkčné obdobie bolo štyri roky. Výkonnú zložku predstavoval výkonný výbor. Stretával sa štyri razy do roka. Na vrchole bolo predsedníctvo, tvorené predsedom, tromi podpredsedami (zástupcovia záujmových organizácií, z ktorých jedna musela byť učiteľka), tajomníkom, pokladníkom a zodpovedným redaktorom. Predsedníctvo zasadalo raz v mesiaci. ŠAN, fond ŽN. II. 1923-1928, Administratívne spisy 1925, k. 343. Slovenský národný archív, fond Referát Ministerstva školstva a národnej osvedy 1918-1939, k.159.

EDUKAČNÁ A RELIGIÓZNA FUNKCIA TZV. MORALISTICKEJ PRÓZY 19. STOROČIA NA PODKLADE DIELA LITERÁRNEHO AUTORA A PEDAGÓGA ONDREJA CABANA (1813-1860)

THE EDUCATIONAL AND RELIGIOUS FUNCTION OF MORALISTIC PROSE OF THE 19TH CENTURY BASED ON THE WORK OF LITERARY AUTHOR AND EDUCATOR ONDREJ CABAN (1813-1860)

Peter Caban

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá aktuálnou témou skúmania tzv. moralistickej prózy 19. storočia, ktorej jedným z hlavných predstaviteľov na Slovensku bol literát a pedagóg Ondrej Caban (1813-1860). Príspevok chce priblížiť niektoré zaujímavé fakty z jeho života v kontexte chápania tohto literárneho žánru a predstaviť spisovateľa a národného dejateľa Ondreja Cabana ako osobnosť so silnou pedagogickou úlohou v dejinnom kontexte. Zároveň príspevok otvára čitateľom i pohľad na edukačnú a religióznu funkciu moralistickej prózy, ktorá predstavovala dôležitý aspekt vo vývine pedagogickej literatúry 19. storočia a približuje ju na základe vlastného výskumu i diel Ondreja Cabana.

Kľúčové slová: dejiny pedagogiky, moralistická próza, Ondrej Caban, národní buditelia, náboženský aspekt výchovy

Abstract

The paper deals with the current topic of moralistic prose study of the 19th century, one of which principal representatives in Slovakia was the writer and teacher Ondrej Caban (1813-1860). The aim of this article is to bring some interesting facts about his life in the context of understanding this literary genre. The author introduces the national writer Ondrej Caban as a personality with a strong educational role in the historical context. Simultaneously, this work deals with educational and religious function of moralistic prose, which constituted an important aspect in the development of educational literature of the 19th century and clarifies it on the basis of the research and works of Ondrej Caban.

Keywords: History of education, Moralistic prose, Ondrej Caban, National revivalists, the religious aspect of education

1. FENOMÉN ZAČÍNAJÚCEHO SA REALIZMU NA SLOVENSKU VO FORME MORALISTICKEJ PRÓZY

V dejinách pedagogiky zaujímajú významné postavenie osobnosti, ktoré svojou činnosťou významným spôsobom napomohli jej rozvoju v neľahkých historických dobách. V rámci historickej sekcie by som chcel náš pohľad upriamiť na tzv. *moralistickú prózu* ako zaujímavý fenomén z hľadiska literárnych dejín a histórie pedagogiky v kontexte diela a pôsobenia Ondreja Cabana, veľkého slovenského literáta a pedagóga. Na území Česka i Slovenska je jeho dielo z hľadiska literatúry pomerne málo predstavované a známe. Táto skutočnosť môže byť daná aj tým, že v období predošlých rokov diktatúry sa literárni autori podobného zamerania a druhu činnosti len zriedka uvádzali a boli predstavovaní v svojej plnosti v encyklopédiach, vedeckých časopisoch či knihách. Preto aj touto štúdiou na podklade svojho výskumu chcem priniesť vedeckej a odbornej obci adekvátne pohľady na túto

osobnosť a chcem Ondreja Cabana predstaviť nielen ako relatívne regionálneho literárneho autora začínajúceho romantizmu, ale aj ako človeka, naplňujúceho silnú edukačnú i religióznu funkciu z pozície dejín slovenskej pedagogiky.

1. 1. Pojmové východiská

Z pohľadu literatúry môžeme konštatovať, že pod moralistickou prózou rozumieme akýkoľvek písaný literárny útvar, ktorý má v sebe zjavne vyznačenú a do svojej štruktúry začlenenú morálnu tendenciu, resp. posolstvo, ktoré chce ňou autor pedagogicky vyjadriť, pričom literárno-umelecké činitele sú až druhoradé.¹ Mnohé z týchto literárnych diel plnili v priebehu histórie zjavnú edukačnú i religióznu funkciu, o čom viaceré z nich aj samotné pojednávajú svojim zameraním.

1. 2 Pedagogická tendencia a narácia

Každý literárny útvar tohto druhu má v sebe začlenenú istú pedagogickú i morálnu tendenciu. Toto začlenenie s kontextom pedagogiky môže byť minimálne štvoraké: Po prvé sa tendencia pedagogickej či morálnej hodnoty vyslovení na začiatku diela, a to najčastejšie v podobe mravnej tézy, ktorá môže byť vyjadrená jednou vetou, prípadne rozvinutým súvetím či zložitejšou úvahou. Za ňou nasleduje narácia samotného edukačného príbehu s priamym poslaním dokumentovať jeho pravdivosť. Medzi vlastným rozprávaním a mravnou tézou býva často spojovací článok, ktorý *expressis verbis* hovorí, že nasledujúci životný príbeh je dôkazom správnosti vyslovenej mravnej myšlienky a vedie k niečomu. Niekedy, keď úvaha o výchovnej či religióznej myšlienke zaberá mnoho priestoru, dielo stojí na rozhraní pedagogickej, osvetovej či náboženskej literatúry. Sú dokonca aj prípady, že napr. absorbuje až polovicu diela. Obyčajne sa mravná myšlienka zopakuje ešte raz na konci diela vo forme výsledného poučenia, vychádzajúceho z vyrozprávanej príhody, často s použitím nejakej sentencie, ktorá bola blízka duchovnému svetu prijímateľa (pieseň, ľudové príslovie...). Pedagogicko-morálna tendencia sa často zvyrazňuje do tretice ešte v názve prózy, ktorý v skratke zhrňuje mravné poučenie zo záveru, alebo sa dostáva do podtitulu, prípadne sa nachádza v zdvojenom názve.

Po druhé môže byť téza s pedagogickou tendenciou vyslovená po vyrozprávaní životného príbehu, napríklad v podobne *úvahy* zakončenej mravným poučením. Názov prózy má ten istý charakter a postavenie ako v dielach prvej skupiny. Umelecké prvky môžu nájsť svoje uplatnenie v prvej časti týchto próz – v samotnej narácii príbehu.

Ako tretí spôsob pedagogicko-morálna tendencia je rozložená v celom diele v podobe úvah smerujúcich adresne k čitateľovi, ktoré sú v niektorých prípadoch oddelené od vlastného rozprávania príbehu. Môže to byť buď graficky alebo odsekom. Prózy tejto skupiny treba označiť za tzv. *komentovanú prózu*. Niekedy sú tieto pedagogické tendencie začlenené do štruktúry prózy veľmi nenápadne, že tvoria jeho organickú časť, ale nezanikajú natoľko, aby nebola zjavná takáto autorova snaha. V týchto prípadoch výslovné vyjadrenie tendencie zaberá v pomere k vlastnému príbehu najmenej miesta, a preto teoreticky prózy tejto skupiny majú základné predpoklady, aby patrili do umeleckej prózy. Často i v nich sa morálna tendencia nachádza aj v titule, prípadne v podtitule diela.

Štvrtým spôsobom je možnosť, že sa pedagogická či religiózna tendencia v samotnom rozprávaní životného príbehu nijako nevysloví, avšak je v ňom implicitne prítomná. Vtedy možno hovoriť o samotnom rozprávaní, ale pritom príbeh je nositeľom jasného pedagogicko-religiózneho posolstva, ktoré nepripúšťa možnosť dívať sa na túto prózu inak. Mravná myšlienka, ako autorov pedagogický zámer, nachádza svoje plné vyjadrenie v samom titule

¹ HUDÁK, J. *Beletria pre ľud*. 1. vydanie. Trnava: SSV, 1996. s. 8.

alebo aspoň podtitule diela. Prózy tejto skupiny majú predpoklady patriť do umeleckej prózy, ale najčastejšie tvoria ich menšie žánre, napr. *anekdota, minipoviedka, podobenstvo...*

2. STRUČNÉ BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE ONDREJA CABANA

Vzhľadom na adekvátne priblíženie sa téme, uvedieme veľmi stručne bibliografický medailón pohľadu na pedagóga a literáta Ondreja Cabana. Ondrej (Andrej) Ambróz Caban sa narodil dňa 7. decembra 1813² v obci Selce pri Banskej Bystrici³ vo vtedajšej zvolenskej župe. V súčasnosti sú Selce obec pri Banskej Bystrici. V *Štátnom oblastnom archíve* (ŠOBA) v Banskej Bystrici sa nachádza historická matrika pokrstených selčianskej farnosti z čias narodenia *Ondreja Cabana*. Táto matrika má 415 strán (v jednom zväzku) a zahŕňa v sebe zoznam pokrstených katolíkov vo farnosti Selce (*Szelec*) v rokoch 1769-1885, pričom na prednej strane je uvedený rok 1886, zv. 1. V nej sa na strane 13 nachádza zmienka o krste *Ondreja Cabana*. V kolonke *Annus, mensis et dies* sa nachádza dátum 7. *Decembris*; *baptizans – idem – parochus loci* (farár miesta), *qui supra* (ako vyššie) t. j. *Adamus Veszelý*. Pri krste dostal Caban dve mená: *Andreas Ambrosius* (Ondrej /Andrej/ + Ambróz), pričom na

tej istej strane je dolu uvedená hviezdička s poznámkou „*Svojho času farár v Komjaticiach*.“⁴ Miestom Cabanovho narodenia sú Selce (*Szelec*), náboženstvo uvedené v matrike je katolícke - *cath*. Ako rodičia sa uvádzajú *Martinus Czaban* a *Maria Mesík*, pričom priezvisko *Mesík* je v tejto matrike dopísané ceruzkou. Cabanovi rodičia boli sobášení 21. novembra 1802, čiže ich syn *Ondrej Caban* sa im narodil po 11 rokoch manželstva. Ako krstní rodičia sú v matrike zapísaní *Thomas Petyko* a *Maria Veresh*. Tomáš býval v Selciach, kým krstná matka Mária v Šálkovej.

Prvá cesta za školským vzdelaním viedla *Ondreja Cabana* do neďalekého mesta Banská Bystrica, kde absolvoval ľudovú školu a študoval na gymnáziu. Potom pokračoval v štúdiách v Leviciach a v Ostrihome.⁵ Katolícku teológiu

25	30	Baptizans Veronica Kabanist	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
26	27	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
27	28	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
28	29	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
29	30	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
30	31	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
31	32	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
32	33	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
33	34	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
34	35	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
35	36	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
36	37	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
37	38	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
38	39	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
39	40	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
40	41	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
41	42	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
42	43	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
43	44	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
44	45	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
45	46	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
46	47	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
47	48	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
48	49	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
49	50	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
50	51	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
51	52	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
52	53	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
53	54	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
54	55	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
55	56	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
56	57	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
57	58	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
58	59	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
59	60	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
60	61	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
61	62	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
62	63	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
63	64	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
64	65	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
65	66	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
66	67	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
67	68	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
68	69	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
69	70	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
70	71	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
71	72	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
72	73	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
73	74	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
74	75	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
75	76	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
76	77	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
77	78	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
78	79	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
79	80	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
80	81	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
81	82	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
82	83	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
83	84	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
84	85	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
85	86	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
86	87	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
87	88	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
88	89	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
89	90	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
90	91	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
91	92	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
92	93	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
93	94	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
94	95	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
95	96	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
96	97	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
97	98	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
98	99	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus
99	100	Andreas Ambrosius Caban	Komjatici	1819	7. dec.	debutus

začal študovať v roku 1828 v Trnave. Už počas štúdií sa snažil písať básne, ale aj kratšiu prózu. V roku 1837 bol v Ostrihome ordinovaný na kňaza. Od roku 1844 sa stal Ondrej Caban farárom v Komjaticiach a pôsobil tam až do svojej smrti v roku 1860. Je pravda, že mravná i pedagogická situácia ľudí v Komjaticiach nebola príliš radostná. Bola odrazom celkovej situácie pomerne chudobného slovenského ľudu a zároveň ochoty kultúrno-osvetových pracovníkov pomáhať tomuto stavu. O Cabanovi sa hovorí, že bol v Komjaticiach ochrancom núdzných a chudobných. Sám písal ich žiadosti na úrady, neraz platil za nich administratívne kolkové poplatky a niekedy ich aj chodieval zastupovať vo veciach súdnych konaní, učil ich účelne obrábať pôdu, starať sa o včely, sadiť stromy a iné osvetovo-pedagogické úlohy.

² PRIKRYL, Ľ. V. Caban Andrej. in PAŠTEKA, J. *Lexikón katolíckych kňazských osobností Slovenska*, Bratislava: Lúč, 2000, s. 177.

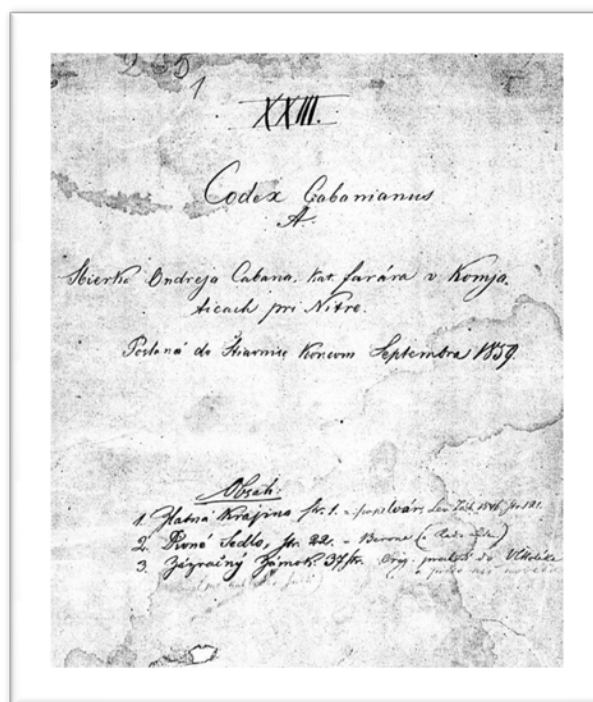
³ HUDÁK, J. Andrej Caban, ideológ Radlinského skupiny. in *Viera a život*, roč. 3, č. 3, 1993, s. 271-273.

⁴ *Matricula baptisatorum parochiae Selce 1768-1886*, ŠOBA Banská Bystrica, zv. 1, s. 113.

⁵ MINÁČ, V. ed. *Slovenský biografický slovník*. zv. 1, Martin: Matica slovenská, 1986, s. 360.

3. CABANOVE DIELA Z POHL'ADU PEDAGOGIKY

Z pohľadu edukácie je zaujímavou a nepreskúmanou literárnou tvorbou zborník Cabanových prác s názvom: *Codex Czabanianus A.*⁶ „Objavil“ som ho zaprášený v jednej slovenskej knižnici. Na úvodnej strane kódexu je označený jeho literárny obsah a ten obsahuje zbierku Cabanových poviedok z Ponitria. Na prvej strane kódexu je uvedené aj to, odkiaľ dané poviedky pochádzajú. Sú tu poviedky napr. *Divné jedlo, Zázrační zámek, Popeluša, Zlatí kľúč, Belzebub* a i. V jeseni roku 1859 poslal Caban Pavlovi Dobšinskému určité množstvo týchto zozbieraných povestí a Dobšinský ich nazval „*Sbierka Cabanova.*“ Niektoré z nich boli uverejnené v piatom zväzku Dobšinského *Prostonárodných povestí*.⁷



3.1 Parabola

V próze *Parabola*⁸ možno poznať, prečo sa *Ondrej Caban* v pomerne krátkom čase vyvinul na vynikajúceho štylistu a pedagóga, ktorému slovná kompozícia nerobila ťažkosti. V tejto próze namiesto jasnosti a triezvosti štýlu využil rozprávačské postupy vlastné ľudovej slovesnosti, ktoré znamenajú uvedenie aj istého *lyrizmu* a *emocionality*. Je pravdepodobné, že koreň tohto Cabanovho lyrizmu je v ľudovej slovesnosti. Do Cabanovej reči sa dostali poetické prvky, a to najmä prirovnania, ktoré sa uplatňujú v ľudovom rozprávaní: Napríklad: *„I bolo o krátkuný čas badať na ňom predivnú premenu. Hlava jeho sa hore pozdvihla, narovnala a stála jak Kriváň, tvár sa vymladila jako trávník na jar, oči vyjasnily jako slnko, mluva zhláslnela jako ozvena Tatier, nohy spevnely jako kolosy: jedným slovom už už z polomrtvého chorľavca stal sa chlap, na tele i na duši krásny, vážny a milý, takže ho temer ani svoji nepoznali, a mnohí sa škriepili preň, jedni tvrdiac, že by to on bol, druhí zas, že nie – ale že len jemu podobný.“* Štruktúra alegórie, ktorú vyjadruje už názov prózy *Parabola* – chorý muž, jeho liečenie prezrádza súvislosť s biblickými podobenstvami. Približuje sa im na niektorých miestach svojou klasicky prehľadnou a prísne logicky stavanou dikciou, ako je to v úvodnej časti poviedky: *„Bol jeden ťažko nemocný, ktorý nevedel sám, žeby tak veľmi ťažko nemocný bol, o seba dost málo, ba temer nič nedbal. Leš vedeli to dobre druhí, bo však to*

⁶ CABAN, O. *Codex Czabanianus* A. XXIII. XXIV. LAMS Martin, signatúra B 464, XXIII. 44 s.; XXIV. 45 s.

⁷ HUDÁK, J. Andrej Caban, ideológ Radlinského skupiny. in *Viera a život* č. 3, 1993, s. 273.

⁸ CABAN, O. *Parabola*. in *Cyrill a Method* č. 2, 1861, s. 9-11.

bolo na ňom vidieť, že je veľmi zle, bárs jeho nemoci aj sami pochopiť nemohli, lebo bola to podivná nemoc... Nikdy neležal, a hlavu hore nosiť predsa nevládal. Krivý nebol, a predsa na vlastných nohách chodiť nemohol. Odkud' i domnienky o jeho nemoci bývaly všelijaké a rozličné. Nektóri mysleli, že má závrat v hlave, druhí, že má hotec v nohách, iní zas hovorili, že má krče v žalúdku alebo v srdci, a zas ostatní tvrdili, že má suchoty a z toho sa všetci radovali. Lebo veru on pri všetkej svojej biede, takých priateľov nemal, ktorí by ho boli ľutovali, alebo jemu uzdravenie priali.“ Aj v jej syntaxi sa nachádzajú kombinované vplyvy ľudovej slovesnosti s biblickou trizvostou. Niektoré miesta prózy *Parabola* sú priamo poeticky silné, používa sa v nich epizeuxa, prihliada sa na zachovanie melodickéj krivky reči, a to i za cenu inverzie: „A tak sa on dlho, predlho trápil, ani neumieral, ale len jako mucha v zime živoril, bez toho, aby vol'akdo o jeho liečení bol sebe pomyslel. Živoriac teda živoril len chor'avec ten.“ Próza *Parabola* svojím ideovým plánom a napokon aj štýlom je originálom, ktorý naznačuje cestu, ktorou sa *Ondrej Caban* mohol uberať. Pretože pre predčasnú smrť po tejto poviedke už nič literárneho nenasledovalo, možno len konštatovať, že Caban sa ocitol na prahu, keď sa už aj ako prozaik dospel k útvaru, v ktorom sa snúbila klasická kombinačná jasnosť s ľudovou a emocionálne podloženou hovorovosťou.

3.2 Pedagogické dielo

Ešte z mladších rokov Cabanovho života pochádza jeho preklad *Prostonárodnó vychovoslovi čili Paedagogia populárna*⁹ od opáta a ostrihomského kanonika Štefana Majera, ktorý vyšiel anonymne v Budíne roku 1847, a iba *Juraj Holček* prezradil širšej verejnosti meno prekladateľa slovami: „*Toto sdeľujem, aby slovenskí učitelia znali, komu tento potrebný životný spis poďakovať majú.*“¹⁰ Možno predpokladať, že Cabana s týmto maďarským pedagogickým a ľudovýchovným spisovateľom spájali priateľské putá, pretože študovali spolu v Trnave. V ich životných úsiliach možno nájsť nejednu spoločnú črtu. Štefan Majer vyzval *Ondreja Cabana*, aby preložil jeho pedagogické dielo do slovenčiny, ako o tom hovorí Caban v svojom predhovore k prekladu tohto diela: „*Ňe málo som sa počudovau, ale aj zaradovau nad srdečnú túto žadosťu, z ktorej ňe len šlechetnosť srca, ale aj vrelá starost o ľud náš slovenski ta krásne sa vijavila a presvedčila.*“¹¹ Autor tu pojednáva o výchove vôbec, o príklade, vyučovaní i výchove mimo školy. V druhej kapitole hovorí o výchove tela a v tretej o výchove ducha. Pedagogický aspekt nám môže ilustrovať i táto ukážka z uvedeného diela napr. o prebytku, odpočinku, pokrme a nápojoch, ale aj o postihnutých, krátkozrakých, „*hlupíh.*“ Autor tu aj radí v niektorých chorobách: v *bezspanlivosti, blázneňi, boleňi hrdla, oču, ušu, zubou, brucha, kláňi*. Všíma si choroby ako *hlisti, chlera, čkáňi, daveňi, krc, krop, krvaceňi nosa, jačmen v oku, mrtviva, šlak, nakzlivost, nátka, opuchlina, otlak, otrovenost* a i.

3.3 Prechádzka po slovenských počiatkových školách.

Literárna činnosť kňaza *Ondreja Cabana* vychádzala z jeho programového charakteru. Túto tendenciu v sebe nesie aj prvá veľká Cabanova próza *Prechádzka po slovenských počiatkových školách*.¹² Toto dielo uverejnené v troch za sebou idúcich číslach časopisu *Cyrill a Method* je fingovanou prechádzkou či cestopisom autora s jeho priateľom *Jurajom Holčekom* po častiach Slovenska za účelom spoznania aktuálneho stavu vtedajšieho školstva.

⁹ PRIKRYL, Ľ. V. *Caban Andrej*. in PAŠTEKA, J. ed.: *Lexikón katolíckych kňazských osobností Slovenska*, Bratislava: Lúč, 2000, s. 177.

¹⁰ HOLČEK, J. *Necrolog*. in *Priateľ školy a literatúry* č. 18, 1860, s. 144.

¹¹ MAJER, Š. *Prostonárodnó vychovoslovi čili paedagogia populárna*, ktorú púvodne v reči maďarskej na svetlo vidau Štefan Majer, v pripraviteľni ostrihomskej professor, a stoliční prisedník, na slovenski jazik ale preložiui jisti národa svojho milovník. Budín, 1847.

¹² CABAN, O. *Prechádzka po slovenských počiatkových školách*. in *Cyrill a Method* č. 4, 1857, s. 26-27; č. 5, s. 35-36; č. 6, s. 41-43.

Charakter jednotlivých obcí je vyjadrený v ich názve a zároveň vystihuje starostlivosť každej obce a jej obyvateľov o vlastnú školu (*Nedbalice, Starovce, Pokročice, Mrzutice, Leňošice, Trápnice, Velebnice*). Výstavbou tejto prózy demonštruje Caban svoj intelektuálny zámer a pohľad na skutočnosť i úroveň vtedajšieho vzdelávacieho školského systému tzv. *počiatkových* (základných) školách. Fabula deja predstavuje spomenutých dvoch návštevníkov, ktorí najprv prišli do susednej dediny *Nedbalice*, v ktorej hneď zbadali viacero krčiem. V zapätí sa opýtali na účel svojej cesty – chceli vidieť tamojšiu školu. V *Nedbaliciach* bola škola veľmi zanedbaná, bolo to vlastne opustené pastierske obydlie, ktoré keď uvideli „v slzách zalialy sa oči naše...“¹³ V *Starovciach* boli domy krásne postavené, aj školská budova mala patričné miesto v strede obce, čo vyvolalo v nich dobrý dojem. Ten však rýchlo stratili po stretnutí s tamojším učiteľom – horlivým včelárom, ktorý bol proti akýmkoľvek novotám a ich zavádzaniu do školského systému. Podľa neho bolo a je pre žiakov dostačujúce „*voľačo z knižky čítať*“¹⁴ a modlievať sa niečo z katechizmu, pretože podľa neho, sedliak čím bude viac vedieť, tým bude horší. V *Pokročiciach*, ktoré boli vzdelanejšou obcou, škola bola takmer *kaštielu podobná* a vyučovanie bolo rozdelené do dvoch tried podľa počtu žiakov. Cestovatelia pokračovali do *Mrzutíc*, kde sa ubytovali v židovskom hostinci. Po stretnutí s učiteľom, ktorý deti majetných rodičov vyučoval len z modlitebných kníh a žiadal za to hodne zaplatiť, sa pobrali do *Leňošíc*. Škola tam bola *smetím prachom a pavučinami zahrnutá*.¹⁵ V *Trápniciach* existovala aj slovenská škola, ale bola veľmi biedna oproti prosperujúcej židovskej škole. Rodičia tejto obce neposielali svoje deti do školy, že im, podľa nich, k vzdelaniu netreba škôl. Poslednou zastávkou putovania boli *Velebnice*, ktoré predstavujú ideál vtedajšieho školstva. Škola vo *Velebniciach* bola čistá a upravená, zamerajúca sa aj praktické aktivity žiakov. V triede bolo množstvo názorných pomôcok, ktorými učiteľ vzdelával svojich zverencov. Nachádzala sa tu aj školská knižnica, hospodársky spolok, spolok proti trýzneniu zvierat a nedeľná škola. Učiteľ nebol len bezduchým aktivistom, ale bol hlavne vychovávateľom mládeže. Na záver prózy si Caban dôsledne želá, aby všetky školy boli na spôsob tejto vydarenej školskej ustanovizne.

3.4 Ako sa úžernosť pomstieva – narratio et educatio

Cabanovým dielom, v ktorom dominantné postavenie majú už stavebné prvky poviedky, je próza *Jako sa úžernosť pomstieva*.¹⁶ Autor v nej vychádza síce stále z prvkov referátu (najprv vyrozpráva v prvej osobe úvodnú časť, v ktorej udalosť aj časovo a miestne lokalizuje) znázorňujúc vlastné vyrozprávanie životného príbehu človeka, ktorý došiel v zime vo víchrici k nemu na faru ako žobrák. Autenticnosť príbehu sa zvyšuje tým, že hlavná postava nemá uvedené celé priezvisko, ale len jeho skratku – *Martin N. z N.* Moralizmus poviedky nie je konfesiónálne predložený a dokonca sa osobitne v diele ani priamo nezvýraznil okrem titulu a výnimočne v priezvisku zaťa hlavnej postavy, avšak zjavne pritom vyznieva z celého sujetu. Narácia je v podstate obmedzená na dejovú faktografiu, voľné motívy v nej nemajú miesto, dostalo sa do nej len to, čo sa zúčastňuje na priamom posune deja a zvyšovaní napätia. Kompozícia poviedky je rámcová (na faru príde žobrák, ktorý sa dá spoznať, a rozpráva svoje životné príhody, o úžerníckom otcovi, o vlastnom životnom nešťastí, ako prišiel o celý majetok, o ruku a ako vyšiel na žobrácku palicu; v závere nasleduje nové vystúpenie autora, ktorý nešťastného potešuje, a práca sa končí neočakávanou smrťou žobráka ešte vo farskej budove).

¹³ CABAN, O. *Prechádza po slovenských počiatkových školách*, in *Cyrill a Method* č. 4, 1857, s. 26-27.

¹⁴ Tamže s. 27.

¹⁵ CABAN, O. *Prechádza po slovenských počiatkových školách*, in *Cyrill a Method* č. 5, s. 36.

¹⁶ CABAN, O. *Jako sa úžernosť pomstieva*, in *Cyrill a Method* č. 17, 1857, s. 131-133.

3. 5 Ďalšie pedagogické tendencie autora

Z Cabanových článkov, ktoré sú analýzami národnej a sociálnej skutočnosti, je zaujímavým príspevok *Voľačo o charakterističných vadách nášeho ľudu, a o jeho jediných proti nim prostriedkoch*.¹⁷ Pohľad autora Cabana do psychiky slovenského drobného človeka je neľútostný, ale pritom neopúšťajúci realistickú základňu. Za základnú chybu Slovákov považoval ich nedbanlivosť o seba, ktorej prejavy videl v nedostatočnej výžive a v tom, že sa nestarajú o svoje deti, zdravie či zlepšenie svojho postavenia. Slováci sa podľa neho neradi dajú poučovať a neprípúšťajú zmeny, pretože sú konzervatívni z lenivosti a kŕčovito sa pridŕžajú starých zvykov. Za ich druhú základnú chybu považoval prílišnú náklonnosť zabávať sa, čo chápal ako znak ľahkomyselnosti. Voči tým, ktorí chcú Slovákom pomôcť, sa oni správajú neuznanlivo a sú nevďační voči dobrodincom. Medzi Slovákami je veľa národných odrodilcov. Dokonca medzi nimi je aj neúcta voči vlastnej minulosti nezachovávajúc ani len spomienku vierozvestov *Cyrila a Metoda*. Ako následok týchto negatívnych vlastností panuje u Slovákov veľká hmotná i duchovná chudoba. Caban zo zachytenej sociálnej skutočnosti vyvodil bezprostredne plynúce poučenie a vyslovil črtajúce sa opatrenia na zlepšenie situácie. Bol presvedčený, že život národa závisí od prebudenia sa národného povedomia v ľudových vrstvách. Takto Cabanove myšlienky anticipujú program *hlasistov* a iných skupín z konca 19. storočia. Cabanovo horlenie za vzdelanosť a pozdvihnutie blahobytu ľudu malo pôvod v postrehu, že národ sa nemôže hlásiť o svoje práva, ak ich nepozná, a poznať ich môže len vtedy, keď sa dostane na určitý stupeň vzdelanosti a ak bude aj dostatočne materiálne zabezpečený. Národ, ktorý sa pre nevzdelanosť sám nepozná, je odkázaný na postupné vymretie.

Dielami humorno-poučného rázu sú Cabanove krátke príspevky v *Priateľovi školy a literatúry* – *Dialog I.* a *Dialog II.*¹⁸ a jeho pokračovanie *Dialogy zo života*.¹⁹ Skladajú sa z rady malých čŕt, obrázkov života, ktoré sa označovali ako *anekdoty*. Všetky spája satirické stvárnenie národného odrodilstva a pomaďarčovania sa²⁰ ako prejavu duchovnej slabosti odnárodňujúceho sa človeka a aj tých, ktorí odnárodňujú (služka dosiahne zvýšenie platu, keď sľúbi, že už neprehovorí slova po slovensky; ešte aj žobrákovi sa ujde menšia almužna, lebo je Slovákom; páni sa dokážu po slovensky rozprávať iba vtedy, keď od ľudu niečo potrebujú; študent je zapísaný do čiernej knihy, pretože sa na ulici rozprával po slovensky, a nepomôže ani to, že išlo o jeho matku, načo prisľúbi, že sa už nebude rozprávať po slovensky ani s matkou...).

- | |
|---|
| <p>S. <i>Pán kamenár! zomrela mi žena, teda ľúbil bych jej hrob kríž dať spraviť.</i>
K. <i>Veľmi pekne, – a jaký že chcete: či z mramoru, lebo len z kameňa?</i>
S. <i>Na všetek spôsob z mramoru.</i>
K. <i>No dobre, a nápis pravda bude slovenský?</i>
S. <i>No to veru, azda veru já som taký hlupák, jako iní v dedine! – Či nevedia, že som býval aj rychtárom, a ešte já bych dal slovenský nápis! ach! ved' by sa mi celý svet vysmial! –</i>
K. <i>No však to máte recht; teda nech je nemecký, lebo uhorský.</i>
S. <i>To ani jedno, ale nech je maďarský, bo že to je najkrajší.</i>
K. <i>Dobre, ale aj najdrahší, preto tento bude i viac košťovať.</i></p> |
|---|

¹⁷ CABAN, O. *Voľačo o charakterističných vadách nášeho ľudu, a o jeho jediných proti nim prostriedkoch*, in *Cyrill a Method* č. 17, 1858, s. 133-136.

¹⁸ CABAN, O. *Dialog*, in *Priateľ školy a literatúry* č. 5, 1860, s. 40; č. 8, 1860, s. 62.

¹⁹ CABAN, O. *Dialogy zo života*, in *Priateľ školy a literatúry* č. 10, 1860, s. 77 – 78; č. 12, 1860, s. 93; č. 13, 1860, s. 101; č. 14., 1860, s. 110.

²⁰ PRIKRYL, E. V. *Caban Andrej*. in PAŠTEKA, J. ed.: *Lexikón katolíckych kňazských osobností Slovenska*, Bratislava: Lúč, 2000, s. 177.

L. Nuž dobre, bár čokoľvek, nech len není slovenský.

T. Žobrák! čo si?

Ľ. Prosím ponížene, chudobný žobrák.

T. Hm! ale či si Uhor, Nemec lebo Slovák?

Ľ. A čo inšie, jako Slovák.

T. No keďbys bol inšie, dal bych ti groš, ale keď si Slovák, tu máš (len) pôlkrajciar.

Ľ. Pán Boh zaplať; keď ale tak, už teda Oni by to chceli, aby i každý žobrák bol len z Uhra lebo Nemca; no, nech jim ta Pán Boh dá!

Próza *Raňajšia rozprávka dvoch susedkýň*²¹ je náhodnou besedou žien o potrebnosti školy, o výhodách, ale aj o nevýhodách z ich hľadiska a je teda pomerne statického charakteru. O potrebnosti takýchto malých próz svedčia aj nesignované rozhovory, ktoré sa objavovali v roku 1861 v *Priateľovi školy a literatúry* pod názvom *Národné rozhovory*, avšak zjavne nie sú dielom O. Cabana, pretože sa od jeho značne rozsahovo, pojmovo a štylisticky líšia. Nemožno, pravda, pochybovať, že ich zrod súvisí s Cabanovými prózami satirického charakteru, ale chýba im už Cabanova ostrosť a lapidárnosť, preto sú aj celkovo menej účinné.²²

4. ZÁVER

Moralistická literatúra patrí do širšej vrstvy literatúry pre ľud so silnou edukačnou i religióznou funkciou. Ide tu predovšetkým o diela, ktoré boli určené na čítanie najširším vrstvám spoločnosti, a preto museli byť napísané tak, aby boli rečovo a štylisticky zrozumiteľné človekovi so základným vzdelaním, ktorý skončil niekoľko ročníkov ľudovej školy (i to zväčša absolvovanej len cez zimné mesiace a najčastejšie u nekvalifikovaného učiteľa). Tu sa naučil základné úkony čítania, písania a počítania. Okrem toho tieto diela museli byť človekovi aj tematicky prítlačivé a mali prihliadať na jeho psychiku i možnosti uvažovania. Základným znakom moralistickej prózy je teda jej *funkčnosť výchovného poslania*. Táto próza v rámci literatúry zaujíma osobitné postavenie, ktoré vyplýva z jej prvotného účelu vychovávať a len druhotne poskytovať zábavu, čítanie a estetický zážitok. Preto si zachovala v najväčšej miere zrozumiteľnosť, ale pritom nevychádzala celkom z požiadaviek ľudových vrstiev, nesprávala sa ich sociálnou objednávkou dobových žiadostí čitateľov (maximálna zaujímavosť, exotickosť, napínanosť atď.), hoci ich zas nemohla úplne prehliadať. V požiadavke pre jednoduchého človeka neprekračovala medzu, ktorou by sa dostala do rozporu so svojím bytostným výchovným poslaním. *Ondrej Caban* sa zameraním svojich diel sa zaraďuje do plejády autorov moralistickej prózy Radlinského skupiny 19. storočia. Próza autorov Radlinského skupiny sa vyznačuje druhovou bohatosťou. Zastúpené sú v nej malé literárne útvary (ako napr. *anekdoty*, *krátke poviedky*) až po románové kompozície. Diela sa objavovali zväčša v slovenských časopisoch a kalendároch. V porovnaní s J. Palárikom, A. Radlinským, M. Chlebákom alebo M. Chrástekom sa jeho meno zriedkavo priamo objavovalo v slovenských periodikách a aj to, čo od neho tlačou vyšlo, bývalo zväčša nesignované, alebo označené iba skratkami O. C., C., X.²³ Caban bol v skutočnosti akousi sivou eminenciou celého úsilia príslušníkov *Radlinského skupiny* a myslením i činnosťou

²¹ CABAN, O. *Raňajšia rozprávka dvoch susedkýň*, in *Priateľ školy a literatúry* č. 21, 1860, s. 167.

²² HUDÁK, J. *Beletria pre ľud*. 1. vydanie. Trnava: SSV, 1996. s. 121.

²³ HUDÁK, J. *Andrej Caban, ideológ Radlinského skupiny*. in *Viera a život*, roč. 3, č. 3, 1993, s. 271.

usmerňoval prácu mladšej generácie literárnych dejateľov. Svoje národné snaženie zameriaval na základné vzdelávanie a zvyšovanie hmotného zabezpečenia najširších vrstiev jednoduchých ľudí. A ich vzdelanie tu bolo nevyhnutné, aby národ mohol reálne spoznať svoju existenciu a dožadovať sa vlastných politických práv. Caban plne spĺňal poslanstvo literárneho prejavu súčasníkov v ľudovo-osvetovej práci ako literárny autor a pedagóg. Jeho činnosť v literatúre sa viac koncentrovala na posledné roky života (1857-1860), kedy v čase svojej nevyliciteľnej choroby napísal a uverejnil niekoľko diel analytického a programového rázu, ktoré sú zjavne súhrnom jeho celoživotného myslenia spod zorného edukačného uhla. *Ondrej Caban* sa svojím literárnym videním skutočnosti a jej transponovaním do diela ocitol v prvých radoch slovenského realizmu²⁴ s výraznou inklináciou k moralistickej próze. Tento smer mu bol blízky pre jeho založenie, ako to dosvedčuje celé Cabanovo životné dielo, a to najmä jeho ľudovýchova a program národnej práce. Caban nepatrí k tým autorom, ktorí snívajú a rojčili, on si svoj realistický životný a pracovný program zachovával aj v období všeobecne poznačenom romantickým kánonom literatúry. Moralistická próza Radlinského skupiny, kam Caban patril, i pri svojom základnom náboženskom charaktere *nenesie znaky konfesionalizmu*. Je nasledovania hodné, že do katolíckych časopisov prispievali aj evanjelici, pretože v prózach moralistického zamerania boli prvky spoločné obidvom konfesiam. Pretože tendencia literatúry tejto skupiny bola výsostne funkčná a literatúra tohto druhu existovala u susedných národov, kde vychádzala v celých edíciách a mala nepopierateľný čitateľský úspech, nemožno sa vôbec čudovať, že slovenská moralistická próza nadviazala na ňu, a to nielen ako na svoj impulz a vzor, lež aj ako na prameň. Umožňovala to vtedy zaužívaná prax, že ani pri prekladoch sa neuvádzal autor, najmä ak išlo o súčasníkov, ktorí ešte nemali znaky literárnej klasiky. Prózy sa teda voľne prekladali, prípadne sa parafrázovali – v tomto prípade sa najčastejšie ani nezjavovalo slovo „preložil“ alebo „dľa...“, ale ako autor vystupoval už ten, kto dielo adaptoval. Z cudzích diel sa bez zábran preberala celá fabula so stavbou a čiastočne aj reč. Preto je niekedy ťažké literárne odlíšiť originál od prekladu či určiť stupeň tvorivých zásahov prekladateľa. Najviac sa prekladalo z nemeckého jazyka, neskôr z francúzskeho. Samozrejme popri tom však existovali aj pôvodné práce, najčastejšie sa jednalo najprv o tzv. *exempla*, až neskôr prechádzali autori na rozsiahlejšie prózy, ktoré boli poznačené umeleckými prvkami. Pisatelia sa od začiatku uberali dvoma smermi: Prvý bol ešte zjavne romantický (reprezentovaný autormi *M. Učnay*, *K. Cimbora*, *M. Chlebák* a i.), kde autori stvárnili zväčša z minulosti ojedinelé životné príbehy zaujímavé svojou nezvyčajnosťou a dramatickosťou (námety napoleonských vojen, témy z nemeckej ľudovej literatúry 30. a 40. rokov 19. storočia pre mládež...). Druhý smer v prúde próz Radlinského skupiny bol realistický. Jeho prívrženci (napr. *J. Holček*, *J. Kluch*, *J. Kovalčík*, *F. Novotný*, *Š. Závodník*, *J. Horecký*, *J. N. Bobula* a i.) vychádzali zo svojich vlastných skúseností, zo svojho života a okolia. Obrazotvornosť v svojich prózach nepoužívali až tak na vytvorenie nových dejov, ale ju obmedzili na dokreslenie skutočných udalostí. V týchto prózach sa zdôrazňovala autenticnosť rozprávaného príbehu, faktografia a naratívnosť. Medzi prózami 50. a 60. rokov je rozdiel v ich umeleckom charaktere, pretože u autorov šesťdesiatych rokov 19. storočia (*A. Kmeť*, *M. Lauko*, *M. Chlebák*, *Š. Kamenický*, *O. Caban* a i.) už dominujú *realistické prvky* a autori nezostávajú už iba v rovine reportážovitosti, ale prispievajú vlastnou umeleckou štylizáciou.

Použitá literatúra

1. CABAN, O. *Codex Czabanianus A. XXIII. XXIV*. LAMS Martin, sign. B 464, XXIII. 44 s.; XXIV. 45 s. sine ISBN.
2. CABAN, O. *Jako sä užernost' pomstieva*, in *Cyrill a Method* č. 17, 1857, s. 131-133.

²⁴ HUDÁK, J. *Beletria pre ľud*. 1. vydanie. Trnava: SSV, 1996. s. 123.

3. CABAN, O. *Parabola*. in *Cyrill a Method* č. 2, 1861, s. 9-11.
4. CABAN, O. *Prechádza po slovenských počiatkových školách*, in *Cyrill a Method* č. 5, s. 36-38.
5. CABAN, O. *Voľačo o charakterističných vadách nášeho ľudu, a o jeho jediných proti nim prostredkoch*, in *Cyrill a Method* č. 17, 1858, s. 133-136.
6. HUDÁK, J. *Andrej Caban, ideológ Radlinského skupiny*. in *Viera a život*, roč. 3, č. 3, 1993, s. 271-273. ISSN 1335-6771.
7. HUDÁK, J. *Beletria pre ľud*, 1. vydanie. Trnava: SSV, 1996. 283 s. ISBN 80-71621-29-3.
8. MINÁČ, V. ed. *Slovenský biografický slovník*. zv. 1, Martin: Matica slovenská, 1986. 593 s. ISBN 80-7090-019-9.
9. PAVLÍK, O. *Pedagogická encyklopédia Slovenska. [Diel] 1, A-O*. 1. vydanie. Bratislava: Veda, 1984. 742 s. sine ISBN.
10. PRIKRYL, Ľ. V. *Caban Andrej*. in PAŠTEKA, J. ed.: *Lexikón katolíckych kňazských osobností Slovenska*, Bratislava: Lúč, 2000. 1550 s. ISBN 80-7114-300-6.

Kontaktné údaje

doc. Dr. Peter Caban, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta
Hrabovská cesta 1,
034 01 Ružomberok
Tel: +421 44 430 46 93
email: peter.caban@ku.sk

VÝVOJ PROFESE „VZDĚLAVATELÉ BUDOUCÍCH UČITELŮ“ V LETECH 1918 – 1945

DEVELOPMENT OF THE PROFESSION „EDUCATORS OF FUTURE TEACHERS“ IN THE YEARS 1918-1945

Margareta Garabiková Pártlová

Abstrakt

V překládaném odborném článku bude nejprve představen pojem „vzdělavatel budoucích učitelů“ a následně analyzován vývoj profese vzdělavatelé budoucích učitelů v průběhu jednotlivých historických období. Cílem příspěvku je popsat a vyzdvihnout klíčové momenty, které jsou pro vzdělavatele budoucích učitelů v období od 1918-1945 stěžejní. V představovaném období jsou nastíněny problémy, priority a měnící se pozice vzdělavatelů v daném období.

Klíčová slova: *vzdělavatelé budoucích učitelů, učitelské ústavy, vysokoškolská příprava budoucích učitelů*

Abstract

At first the term "educator of future teachers" there will be introduced in presented expert article and then will be analyzed the development of the profession of future teachers educators during different historical periods. This paper aims to describe and highlight key moments that are crucial for educators of future teachers over the period of 1918 to 1945. The problems, priorities and the changing positions of future teachers educators of the presented era are outlined.

Key words: *Educator of future teachers, Undergraduate training of teachers*

1 ÚVOD

Vzdělavatelé budoucích učitelů v Československu zaznamenávají svůj vlastní historický vývoj. Cílem tohoto článku je nejprve vydefinovat pojem „vzdělavatel budoucích učitelů“ a zároveň popsat vzdělavatele budoucích učitelů z hlediska historického vývoje a klíčových milníků, které ovlivňovaly jejich profesi.

Vzhledem k tomu, že vzdělavatelé budoucích učitelů v letech 1918-1945 vzdělávají své studenty na dvou různých institucích, jsou i kapitoly zaměřené na tyto dvě instituce a vždy jsou zdůrazňovány problémy, které musí vzdělavatelé budoucích učitelů překonávat. Do první skupiny patří vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří působí na učitelských ústavech, kteří připravují učitele pro školy obecné a měšťanské. Do druhé skupiny náleží vzdělavatelé budoucích učitelů vyučující na univerzitách a připravující učitele pro střední školy – gymnázia. Následuje pak popis situace v období od roku 1939-1945. V jednotlivých kapitolách jsou vždy vyzdvíženy problémy a možná úskalí, které museli vzdělavatelé budoucích učitelů překonávat (Garabiková Pártlová 2011).

1.1 Vymezení základních pojmů (vzdělavatelé budoucích učitelů, akademická profese)

Klíčovým pojmem následujícího odborného článku je „vzdělavatel budoucích učitelů“. Vzdělavatel budoucích učitelů patří mezi akademické pracovníky. Podle zákona č. 111/1998 Sb. § 70 (ČR 1998) patří mezi „akademické pracovníky“. Lze tedy konstatovat, že akademický pracovník je „vysokoškolský učitel, vykonávající jak pedagogickou, tak

vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysokoškolský učitel má definovanou akademickou dráhu, v níž zvyšuje svou odbornost a dosahuje akademických titulů.“ (Portál 2013). Pozice vysokoškolského učitele, „znamená být příslušníkem akademické profese, která je předurčena k produkci vědeckého a kulturního bohatství společnosti a k jeho zprostředkování mladé generace budoucích intelektuálů, vědců, umělců, techniků, expertů a profesionálů v náročných profesích a zaměstnáních. To ji staví do významné společenské pozice a přináší společenské uznání. Zároveň ji však zavazuje k expertním profesionálním výkonům, k vysoké míře zodpovědnosti vůči společnosti a k permanentnímu zdokonalování.“ (Vašutová 2002, s. 107). Mezi akademické pracovníky patří vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří působí na institucích, které připravují budoucí učitele. Akademický pracovník se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů a je tedy „učitel učitelů a jeho činnost bude úspěšná tehdy, osvojí-li si potřebné kompetence učitele včetně reflexe vzdělávání a sebehodnocení.“ (Vašutová 1999, s. 46).

Samotný pojem vzdělavatel budoucích učitelů se zákonem nestanovuje. Ideálně by se měl používat pojem „akademický pracovník se zaměřením na studenty učitelství“. Při charakterizování této profese se lze vycházet ze znaků akademické profese, jejíž je součástí.

1.2 Vzdělavatelé budoucích učitelů působící na učitelských ústavech do roku 1939

U vzdělavatelů budoucích učitelů působící tzv. učitelských ústavech se vzdělání na učitelských ústavech řídilo „Usnesením z roku 1919, kdy byly čtyřleté učitelské ústavy včleněny administrativně do systému „středních škol“ po bok gymnázií a reálků (tím je i jednoznačně určeno, aby na učitelském ústavu vyučovali středoškolští profesori).“ (Váňová et al. 1992, s. 295). V praxi to znamenalo, že vzdělání vzdělavatelů budoucích učitelů na učitelských ústavech muselo být na univerzitní úrovni. Na učitelském ústavu mohl studovat absolvent, který „dosáhl nejméně třetí třídy měšťanské školy nebo nižší střední školy a dovršil nejméně patnácti let.“ (Krejčí 1993, s. 13). Jedná se tedy o středoškolskou úroveň vzdělávání studentů učitelství, kdy příprava na této instituci byla převážně zaměřena prakticky. Mezi předměty, které vyučovali vzdělavatelé budoucích učitelů své studenty, patřily pedagogika „strukturovaná teorie výchovy (všeobecné vychovatelství), didaktika (všeobecné vychovatelství), dějiny pedagogiky a školní zákonodárství s tím, že těžiště přípravy bylo ve speciálních didaktikách, tedy metodikách jednotlivých předmětů obecné a měšťanské školy.“ (Váňová 2007, s. 29). Z výše vyjmenovaných předmětů vyplývá, že vzdělavatelé budoucích učitelů své studenty připravovali na profesi učitele z praktického hlediska. To se projevovalo v přesných návodech „jak vyučovat“, které si studenti vyzkoušeli na žácích ve cvičných školách. Největším problémem učitelských ústavů, který pociťovali i studenti ve své praxi, byl rozsah obsahu učiva v jednotlivých předmětech. Právě rozsah učiva většinou nebyl o mnoho větší než ten, který se vyučoval na obecné a měšťanské škole. Řešení bylo v zavedení vysokoškolské přípravy pro studenty učitelských ústavů.

Jak již bylo zmíněno výše, po vzniku Československa opět začínají sílit snahy o vysokoškolskou přípravu učitelů obecných elementárních škol. Tyto snahy podporují vzdělavatelé budoucích učitelů i učitelé v činné službě a snaží se překládat i varianty možných návrhů pregraduální přípravy učitelů. Díky tomu bylo i formulováno „Memorandum ankety svolané do Prahy 24. března 1918 za předsednictví prof. F. Čády jednoznačně odmítlo reformu učitelských ústavů a znovu potvrdilo, že učitelstvo trvá na požadavku akademického vzdělání.“ (Ústřední spolek učitelských jednot na Moravě 1918, s. 15). Důvodů je hned několik: „vědomosti získané na učitelském ústavu významněji nepřesahovaly vědomosti úspěšného absolventa měšťanské školy, což jim nedávalo potřebnou jistotu ve výkonu povolání. Učitelům elementárních škol však nešlo jen o zvýšení úrovně znalostí

v předmětech, jimž vyučovali, ale i o vědní obory a samostatného úsudku, tedy o filozofii, logiku, etiku, sociologii atd.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 30).

Právě otázka zavedení vysokoškolské přípravy pro všechny učitele byla jedním z klíčových požadavků této doby. Tento návrh sice byl předkládán již dříve, ale nyní po vzniku republiky, pociťovali vzdělavatelé budoucích učitelů podporu u samotných politiků. Jedním z propagátorů vysokoškolského vzdělání byl například O. Chlup, V. Příhoda, J. Uher a J. Úlehla. J. Úlehla navrhoval, aby učitelé elementárních škol absolvovali dvouleté studium na pedagogické fakultě. „Zvláštností návrhu bylo oddělení teoretické a praktické přípravy od získání kvalifikace pro určitý druh školy. Těžiště přípravy, kterou by měli projít všichni uchazeči o učitelství, kladl do teoretických a praktických předmětů pro obecnou školu. Z teoretických předmětů uvádí: dějiny filozofie, psychologie, pedagogika, dějiny pedagogiky, metodiky jednotlivých předmětů, zvláště metodiku dolní školy obecné.“ (Krejčí 1993, s. 35). Návrh J. Úlehly pracoval s tím, že uchazeči o učitelství absolvují přednášky a semináře na pedagogické fakultě a praxi budou vykonávat na cvičných školách, kde budou probíhat náslechy a cvičné vyučovací hodiny. Po ukončení pedagogické fakulty by nezískávali automaticky kvalifikaci, pouze místo „zatímního učitele na obecné škole“. Dalším požadavkem v jeho návrhu byla dvouletá praxe, po níž by až uchazeč o učitelskou profesi mohl předstoupit před komisi z pedagogické fakulty a složit zkoušku způsobilosti. Dále tento návrh počítal i s možností rozšířit si svůj obor, díky dalším předepsaným zkouškám a získat tak oprávnění vyučovat i na obecné, měšťanské a odborné škole.

Významný návrh vzešel i od J. Kepřta, který působil později i jako profesor na Pedagogické fakultě v Praze. On sám se snažil na návrhu vysokoškolské přípravy učitelů spolupracovat s ostatními odborníky té doby, a to v rámci Ústředního spolku českých profesorů v sekci učitelských ústavů a učitelskou organizací. Mezi jeho spolupracovníky, kteří pracovali na jednotlivých částech návrhu, byli například: F. A. Soukup, F. Čálek, J. Velický, B. Kádner, C. Bouda, A. Cmíral a další. Tento návrh vzešel od samotných vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří tímto způsobem chtěli zajistit kvalitnější vzdělání pro studenty učitelství a lépe je připravit na svou budoucí profesi učitele. Návrh měl sloužit jako podklad pro přijetí „rámcového zákona o zřízení školských fakult, rigorózního řádu, rámcového zákona o studijním a zkušebním řádu, návrhu předpisu o všeobecné i odborné zkoušce učitelské způsobilosti a požadavky pro jednotlivé předměty při zkouškách“ (Krejčí 1993, s. 39). Jednotlivé školské fakulty se měly zřídit v Praze, Brně, Bratislavě a v dalších městech dle potřeby. Uchazeč o přijetí musel mít ukončenou střední školu.

Z výše popsaného vyplývá, že nejvíce návrhů bylo předloženo právě na začátku období vzniku ČSR. Vzdělavatelé budoucích učitelů v této době řešili jednak samotnou náplň studia, tak i institucionální zakotvení. Jejich prioritou bylo navrhnout studium, které bude dostatečně kvalitní a v teoretické přípravě srovnatelné s univerzitní učitelskou přípravou studentů pro střední školy. Důležitá připomínka v té době přišla od O. Kádnera, který v roce 1919 upozorňuje, že není možné vzdělávat učitele národních škol na filozofické fakultě, neboť kapacita fakulty není tak velká. Ve většině návrhů se objevuje preferování vzniku nových vysokých pedagogických škol. Dalším důležitým bodem jeho návrhu bylo, aby studium garantovali univerzitní profesori, kteří by byli odpovědní za náplň přednášek, seminářů a cvičení. Dle jeho návrhu mělo mít studium stejný charakter jako ostatní vysoké školy. V návrhu byly zmíněny i učitelky mateřských škol, které měly studovat stejně jako učitelé na obecných školách.

Při snahách o prosazení vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol, dochází k personálním problémům, protože chybělo dostatečné množství habilitovaných

docentů v oboru pedagogika. Na tento problém reagovali vzdělavatelé budoucích učitelů podáním dalších návrhů. Jednalo se například o návrh J. Černého a B. Pospíšila z Brna. Předpokládalo se, že vzdělání by uchazeč o učitelskou profesi získával v tzv. akademiích, což by byl v podstatě „mezičlánek“ mezi učitelským ústavem a univerzitou. Dalším problémem bylo tzv. „dovzdělání“ stávajících učitelů, kteří byli absolventi učitelských ústavů.

Snahy o zavedení vysokoškolského vzdělání pokračují i ve třicátých letech. V této době vzniklo několik návrhů na vysokoškolské vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol, přesto pouze dva návrhy lze považovat za zásadní. Jde o návrh, který předkládá O. Chlup z univerzity z Brna a V. Příhoda z Prahy. Oba návrhy již vycházejí z poznatků získaných z dvacátých let a opírají se i o zahraniční zkušenosti. Oba navrhovatelé aktivně působili na stavovských vzdělávacích institucích učitelstva.

V roce 1937 nejprve O. Chlup opět zopakoval požadavek na vysokoškolskou přípravu učitelů elementárních škol. Podle O. Chlupa však musí vzniknout úplně nová škola, která bude poskytovat učitelům vysokoškolské vzdělání, neboť „podstatou učitelství lidové školy je „obecná národní výchova“, kterou rozumí soustavu výsledků vědeckého poznání svého druhu. Učitel má mít právo „na vysoké vzdělání obecné“, jehož znaky jsou „všestrannost, výběr, soustava, vědecký základ a filozofická harmonická vyrovnanost.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 31).

Oba předložené návrhy byly podány ve velmi politicky vypjaté době v roce 1937, kdy v Německu sílí fašismus. O. Chlup podává návrh v lednu 1937. Příhodův návrh následuje hned vzápětí na jaře 1937. Návrh O. Chlupa vychází „z Drtinova a Kádnerova zdůvodnění nevhodnosti dosavadních vysokých škol pro vzdělávání učitelstva národních škol. Plnění dvou základních úkolů vysokých škol, teoreticko-výzkumné a vědecko-praktické, považoval za nedostatek ve vývoji specializace, která vede k oddělování těchto dvou úkolů. Vysoké školy by se měly věnovat vědecko-praktické přípravě pro praktická povolání, jak tomu bylo na počátku vývoje univerzit“ (Krejčí 1993, s. 58). O. Chlupův návrh počítal s tím, že „na pedagogické fakultě budou zastoupeny jak obory pedagogické, tak obory naukové, kterým se vyučuje ve škole. O. Chlup a jeho spolupracovníci přijali zásadu, že těmto předmětům je třeba vyučovat, aby poskytl důkladnou přípravu kandidátům učitelství.“ (Vašutová 1999, s. 43). Tento návrh byl přednesen na valné hromadě Československé obce učitelské.

Druhý návrh, který předložil V. Příhoda na jaře 1937, byl hned přijat druhou učitelskou organizací „Svazem československého učitelstva“. V předloženém návrhu V. Příhoda (1937) představuje svou koncepci pregraduální přípravy, která by podle něj měla být založena především na znalosti pochodů učení, na znalostech reakcí dětí, procesu vyučování a výchovy. Navrhoval, aby institucí pro přípravu budoucích učitelů, byla pedagogická fakulta, která by byla organizačně stejně strukturovaná jako ostatní fakulty na univerzitě. Příhodův návrh obsahoval „zákonodárné řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol obou stupňů formou dvou zákonů. První zákon měl zakotvit vzdělávání učitelstva národních škol na školách vysokých. Doložka by zmocňovala vládu určit podle potřeby a podmínek délku tohoto studia. Druhý zákon měl stanovit zřízení pedagogických fakult na vysokých školách. Ostatní záležitosti by řešil statut pedagogické fakulty, studijní a zkušební řád, který by vymezoval požadavky pro jednotlivé kategorie učitelstva a tím by řídil výběr studijních předmětů“ (Krejčí 1993, s. 62). V. Příhoda ve svém návrhu dále rozpracovával i otázku obsazenosti učitelského sboru z hlediska vědeckých hodností. Délku studia stanovil na dva cykly po dvou letech.

Porovnáme-li náplň učitelských ústavů s návrhem V. Příhody, musíme konstatovat, že Příhoda se snažil dávat důraz v učitelské přípravě na praktické dovednosti stejně jako

učitelské ústavy. Výchovně vzdělávací proces chápe V. Příhoda jako živý organismus, kde vznikají jednotlivé problémové situace, které musí učitel řešit. Aby toho byl budoucí učitel schopen, musí se na pedagogické fakultě naučit tento výchovně vzdělávací proces analyzovat, což znamená pozorovat reakce žáků a podle toho zvolit například vhodné výukové metody a organizační formy práce, na rozdíl od učitelských ústavů, kde dostával student přesný návod na jednotlivé vyučovací hodiny, které měly přesně stanovený řád. Pedagogická praxe se na pedagogických ústavech zakládala především na nápodobě předvedených vyučovacích hodin a stylů.

Srovnáme-li návrh O. Chlupa a V. Příhody, docházíme ke zjištění, že jde o dva naprosto rozdílné přístupy k řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. U V. Příhody je kladen důraz na pedagogicko-psychologickou složku výchovně vzdělávacího procesu. Naproti tomu O. Chlup tuto složku neupřednostňuje a naopak vyzdvihuje složku předmětnou, kterou zase posouvá do pozadí V. Příhoda. O. Chlup ve své koncepci popsal i svou představu, jak „pěstovat pedagogiku a její pomocné obory. Při fakultě měl být zřízen ústav, kde se měli připravovat vědečtí pracovníci v pedagogice.“ (Vašutová 1999, s. 43).

Závěrem lze konstatovat, že i přes velké snahy vzdělavatelů budoucích učitelů působících na učitelských ústavech, univerzitách a i samotných učitelů v činné službě, se od roku 1918 až do roku 1939 nezdařilo prosadit zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských, obecných a měšťanských škol. Otázka vysokoškolského vzdělávání se otevřela již na prvním sjezdu československého učitelstva v červenci roku 1920 v Praze. „Účastníci sjezdu volali po tom, aby učitelé obecných a měšťanských škol studovali stejně dlouho a aby cvičné školy byly vybírány z normálních škol, které pracují v přirozených podmínkách“ (Veselá 1992, s. 110). Jednotlivé návrhy vysokoškolské přípravy učitelů O. Kádnera, O. Chlupa, V. Příhody, J. Kepřty nebo Úlehlův návrh, jsou toho důkazem. Zároveň je nastolen další problém, na který upozorňuje O. Kádner v roce 1919, že filozofická fakulta nemá dostatečnou kapacitu, aby zvládla nápor všech studentů. Z tohoto důvodu i většina předložených návrhů navrhuje zřídit zcela novou fakultu. O. Kádner ovšem navrhuje, aby studium garantovali univerzitní profesori, kteří by byli odpovědní za náplň přednášek, seminářů a cvičení.

1.3 Sebevzdělávací kurzy pro učitele obecných a měšťanských škol v letech 1918-1939

V předchozí kapitole již bylo nastíněno, že celá dvacátá a třicátá léta sílila potřeba o zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol. Úsilí vzdělavatelů budoucích učitelů bohužel nebylo zcela úspěšné, a tak průběžně vznikaly různé „učitelské kurzy“ čili sebevzdělávací kurzy pro učitele v činné službě na úrovni učitelských organizací. Potřebu profesionalizace mladých učitelů z učitelských ústavů vidí jako potřebnou J. Uher, který spatřuje ideál učitele v „osobě hluboce vzdělané, mravně opravdové, občansky odpovědné, veřejně činné.“ (Uhlířová 2004, s. 123). J. Uher zdůrazňuje, že zvláště začínajícímu učiteli by měl být umožněn „styk s vysokoškolskou teorií a poskytnut prostor ke konfrontaci s mladými učiteli, a to zvláště těm, kteří působí vzdáleně od kulturních center.“ (Uhlířová 2004, s. 123). Sám J. Uher v roce 1932 navrhl a zrealizoval „Volné pedagogické sdružení (VPS)“ (Uher 1932, s. 24). Právě toto sdružení mělo napomáhat výše zmíněným začínajícím učitelům a poskytnout jim dostatek přednášek, seminářů a kurzů pro jejich další rozvoj.

Kromě sebevzdělávacích kurzů pro učitele v činné službě, dokázali přivést vzdělavatelé budoucích učitelů v rámci svépomocných učitelských podniků na svět „po záporném prohlášení akademického senátu a učitelů filozofické fakulty UK k návrhu na zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol, se Československá obec učitelská uchýlila k svépomoci založením Školy vysokých studií pedagogických v Praze, jejíž

slavnostní zahájení se konalo 16. října 1921 na Karlově. Současně byla v Brně založena podobně organizovaná Škola pedagogická. Pražská škola se v roce 1929 přeměnila na dvouletou pedagogickou fakultu, od roku 1932 přezvanou na Pedagogickou akademii. V roce 1930 vznikla státní jednoletá Pedagogická akademie v Bratislavě, v roce 1931 v Praze a v Brně. Škola vysokých studií pedagogických si kladla za úkol vědecky bádát v pedagogice a příslušných vědách pomocných, vzdělávat učitele a kandidáty učitelství v pedagogice a v pomocných vědách, seznamovat je s vědeckými a výzkumnými metodami, připravovat je na vědeckou práci pedagogickou a uvádět je do ní. Studium bylo dvouleté. Přednášky probíhaly většinou v sobotu a v neděli.“ (Štverák 1981, s. 246). Studenti, kteří se hlásili ke studiu, byli učitelé ze škol obecných a měšťanských, kteří si chtěli rozšiřovat svou kvalifikaci.

I přes velké snahy o prosazení vysokoškolské přípravy pro všechny studenty učitelství, se nepodařilo tohoto cíle dosáhnout. Ovšem za velmi úspěšnou lze považovat realizaci mnoha doškolovacích kurzů pro učitele v činné službě. V neposlední řadě je důležité vyzdvihnout i realizování například „Školy vysokých studií pedagogických“ v Praze a v různých podobách i na jiných místech Československa. Tyto iniciativy by nevznikly bez naprosté podpory učitelů obecných a měšťanských škol, kteří za vlastní prostředky a ve svém volnu doškolovací kurzy navštěvovali.

1.4 Vzdělavatelé budoucích učitelů pro střední školy – gymnázia od roku 1918 – 1939

Vzdělavatelé budoucích učitelů působící na univerzitách, kteří vyučovali na filozofické, přírodovědecké a jiných fakultách, můžeme zařadit do druhé skupiny vzdělavatelů učitelů. Tito vzdělavatelé připravovali budoucí učitele pro střední školy (gymnázia, reálné školy, učitelské ústavy atd.). Do této skupiny lze zahrnout i vzdělavatele budoucích učitelů z jiných fakult, kteří se věnovali přípravě budoucích učitelů pro předměty: hudba, kreslení, krasopis a tělocvik atd. „Vzdělání učitelů náboženství podléhalo zvláštním předpisům vydávaným církevními úřady.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 32).

Pregraduální příprava budoucích středoškolských učitelů trvala zpravidla 4 roky, což bylo dáno zákonem od roku 1919. Do roku 1919, „platil u nás původní zkušební řád rakouský, který byl vydán v roce 1911“ (Váňová et al. 1992, s. 270) a studium bylo pětileté. Pátý rok se nazýval rokem zkušebním. V tomto období vykonával student praxi pod dohledem zkušeného středoškolského profesora. Rokem 1919 byl zkušební rok zrušen a studium se tímto zkrátilo na čtyřleté. Studium se ukončovalo státní zkouškou před zkušební komisí, ve které byli zastoupeni státní úředníci, univerzitní profesori a pracovníci školské správy. Po složení státní zkoušky musel adept o učitelství ještě projít tzv. „čekatelským rokem“, který byl zaveden ministerským výnosem z roku 1922. Spolu s pojmem čekatelský rok, byl zaveden i pojem „zatímní profesor“. Důvodů pro takové opatření bylo několik: „jednak tu nebyla dobrá zkušenost se zkušebním rokem (školy se kandidátům patřičně nevěnovaly), dále poválečný nedostatek učitelů (opatření urychlilo vstup nováčků do běžné praxe) a prozatímní profesor byl levnější pracovní silou. Tento způsob „hození do vody“ (dle A. Lindnera) či „vystřelení“ do školy (dle E. Čapka) měl ovšem i své nevýhody – nepřispíval totiž dostatečně k završení univerzitní přípravy.“ (Váňová et al. 1992, s. 271). Další změnu ve zkušebním řádu, a tím i ve studiu, přináší až rok 1930. Autorem těchto změn se stal B. Bydžovský. Nadále zůstává čtyřletá délka studia a studium bylo poskytováno na univerzitách. Změny nastaly ve státních zkouškách a obsahu studia. „Řád se mnohem více zaměřil na předběžné podmínky přistoupení ke zkoušce a vlastně začal opět výrazněji profilovat jakýsi „učební plán“ univerzitního studia.“ (Váňová et al. 1992, s. 271). Byla to především i reakce na přílišnou svobodu při volbě předmětů ve studiu v předchozím studijním řádu. Díky této novele byly předepsané předměty a dán povinný společný základ. „Mezi předepsané povinnosti náležela i filozofie,

resp. psychologie a pedagogika. Povinný společenský základ pro studenty různých aprobací se však neustále měnil. Odpadla školní hygiena, ale místo ní tu byla semestrální povinná „občanská nauka“. Zůstává „metodika“ vyučovacích předmětů.“ (Váňová et al. 1992, s. 272). Bohužel řád opět neřešil otázku praxe. Studenti se během studia nedostávali do styku s praxí na školách. Jejich praxe v podstatě začíná až po ukončení studia, a to v rámci „čekatelského roku“.

Jak již bylo výše popsáno, jeden z problémů při přípravě budoucích středoškolských učitelů, byl problém praxe. I když díky novému zkušebnímu řádu z roku 1934 musel budoucí učitel pro střední školu absolvovat tři roky praxe, aby se mohl ucházet o profesorské místo, praxe probíhala již mimo univerzitní vzdělání a tudíž se univerzita jako instituce připravující budoucího učitele nemohla podílet na reflexi praxe. Bohužel tento problém nebyl do roku 1939 zcela uspokojivě vyřešen. V druhé polovině třicátých let J. Hendrich „získal povolení k návštěvám škol pro studenty pražské filozofické fakulty. Získává je těsně před okupací. Studenti tedy nyní měli mít možnost konat v rámci studia v pedagogickém semináři hospitace i vlastní výstupy na SŠ. V Brně se, rovněž po nemalém úsilí, podařilo O. Chlupovi vybudovat pokusnou třídu (ovšem ne střední, nýbrž obecné školy) přímo při univerzitě. Zdejší studenti pedagogického semináře měli tedy určitou výhodu.“ (Váňová et al. 1992, s. 276).

Další problém, který řešili vzdělavatelé budoucích učitelů v období I. republiky při přípravě svých studentů učitelství, byl podíl pedagogicko-psychologické složky. Na filozofické fakultě zajišťoval výuku pedagogiky „pedagogický seminář“. Charakteristika pedagogického semináře: „Členy semináře nebyli učitelé, ale studenti. V jeho čele stál ředitel, jímž byl výhradně profesor příslušného oboru (zřízení semináře bylo vázáno na stolicí, tedy systemizované místo profesora). Ten byl zpravidla také jediným (pokud nebylo na fakultě profesorů více) vyučujícím.“ (Váňová 2003, s. 11).

Do poloviny 20. století studovali pedagogiku studenti jen jako součást univerzitního základu v případě, že se rozhodli pro práci na střední škole. Jak již bylo výše řečeno, v pedagogickém semináři konal přednášky vždy jen profesor, který také dle svého uvážení volil témata. Stávalo se tedy, že v určitých letech pod vedením jednotlivých profesorů byl kladen důraz na různé obory pedagogiky. Například O. Kádner se zaměřoval na „dějiny pedagogiky a didaktiky.“ (Bečvář 1998, s. 127). Nesmíme zapomenout ani na „F. Drtinu, který se zaměřoval rovněž na dějiny (školství, Komenského, Rousseau)“ (Váňová et al. 1992, s. 274). Tato situace byla typická pro Karlovu univerzitu. Pedagogický seminář existoval i po II. světové válce, ale v roce 1950 zanikl.

1.5 Vzdělavatelé budoucích učitelů v období II. světové války od roku 1939 do roku 1945

Situace, která nastala v období od roku 1939 až do roku 1945, byla pro naše školství velmi náročná. Vzdělavatelé budoucích učitelů byli donuceni v období II. světové války přizpůsobit se novému státnímu režimu a přijmout tzv. Říšské zákony, které platily v nacistickém Německu pod vedením říšského kancléře A. Hitlera.

Zásadní datum pro naše vzdělavatele budoucích učitelů, kteří byli nuceni působit na území protektorátu Čechy a Morava, byl 17. listopad 1939. Tímto dnem byly uzavřeny všechny české vysoké školy na území protektorátu Čechy a Morava. Vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří po 17. listopadu 1939 působili na území protektorátu Čechy a Morava, byli pouze ti, co připravovali budoucí učitele na učitelských ústavech. Tito vzdělavatelé učitelů museli splňovat přísná kritéria v rámci protektorátu Čechy a Morava. Ze škol byli nejprve vyloučeni všichni učitelé, kteří byli židovského původu a legionáři. Od „8. 3. 1940 musel složit každý

učitel slib věrnosti Hitlerovi. Odepření slibu mělo za následek okamžité propuštění.“ (Ministerstvo školství a národní osvěty 1940, s. 80). Dále od roku 1940 musel každý učitel a i vzdělavatel budoucích učitelů na učitelských ústavech „vyplnit tiskopis „Prohlášení o rodovém původu“, že totiž podepsaný není Žid, Cikán ani Polák. Ženatý zaměstnanec musel předložit 14 křestních listů a 3 oddací listy, aby dokázal čistotu své krve.“ (Jednota učitelstva národních škol 1940, s. 27). Dále se na učitele a i na vzdělavatele budoucích učitelů vztahovala opatření, která začala postupně platit. Jedním z opatření bylo stanovení roku pro odchod do výslužby vládním nařízením č. 379/1938 sb. z 21. 11. 1938 (Československo 1938), a to „55 let pro muže a 53 let pro ženy. Provdané zaměstnankyně dostaly odbytné nebo penzi, na niž však musely čekat do 55. roku.“ (Bosák 1969, s. 18). Veškeré tyto kroky měly vést ke snížení českého učitelstva v protektorátu a postupné dosazení učitelů, kteří již plně splňovali požadavky doby. „Podstatným zásahem do struktury řízení školství v období Protektorátu Čechy a Morava bylo zrušení zemských školních rad v roce 1942. Dozor nad školami tak převzalo přímo ministerstvo.“ (MŠMT 2013). Důležité je též připomenout, že ještě než bylo Československo obsazeno nacistickým Německem, usilovali vzdělavatelé budoucích učitelů, a to i samotní učitelé v činné službě z obecných a měšťanských škol, o zavedení vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele. Tento požadavek zazněl i na celostátním sjezdu školských referentů, který se konal ve Zlíně od „19. do 21. května roku 1938, kde zazněly tyto požadavky:

- „Jednotná škola bude nahrazena výrazem demokratická škola.
- Koedukační škola vytváří příznivé prostředí pro mravní výchovu.
- Pracovní škola má být školou sociálně výchovnou.
- Organizovaná péče o dítě je podmínkou úspěchu ve škole. Hladové dítě lze těžko učit a vychovávat.
- Vysokoškolské vzdělávání učitelů.
- Snížení počtu žáků ve třídách.“ (Jednota učitelstva národních škol 1938, s. 50).

Tyto požadavky se naprosto neslučovaly s cílem nacistické pedagogiky, kdy „vlastním cílem nacistické pedagogiky byla výchova takové osobnosti, která by byla svým světovým názorem, charakterovými a volnými vlastnostmi i svou tělesnou zdatností poddajným nástrojem reakční vládnoucí moci ve státě při plnění jejího nelidského programu.“ (Bosák 1969, s. 7). Všechny cíle a záměry nacistické pedagogiky se též odvíjely od demagogického přesvědčení o rasové nadřazenosti. Což v praxi znamenalo, že obyvatelstvo na území protektorátu bylo rozděleno do kategorií a podle těchto kategorií bylo s ním i zacházeno. Samotné přijetí uchazeče na učitelský ústav bylo v rukou nacistické strany, protože jeden z hlavních požadavků byl árijský původ a rodina, která zabezpečovala jistotu loajality k nacistickému režimu. Češi – vzdělavatelé budoucích učitelů měli minimální možnost zasahovat do výběru nových uchazečů o profesi učitele.

Paradoxně bylo v této době na chvíli umožněno vysokoškolské vzdělávání učitelů, ale pouze v rámci německých vysokých škol, neboť v roce 1939 byly sice uzavřeny všechny vysoké školy české, ale německé vysoké školy byly otevřené. V rámci nich bylo možné studovat na tzv. „vysokých školách pro výchovu učitelstva jako samostatné fakulty ve svazku univerzit, případně i jako samostatné ústavy.“ (Bosák 1969, s. 9). Ovšem díky přímému zásahu A. Hitlera byly tyto vysoké školy, které zajišťovaly alespoň přípravu německého učitelstva na vysokých školách také zrušeny. Příprava učitelů se tedy odehrávala pouze v rámci učitelských ústavů.

Období II. světové války bylo pro samotné vzdělavatele budoucích učitelů velice obtížné. Vzdělavatelům působícím na univerzitách bylo znemožněno vykonávat svou profesi, mnoho

z nich bylo násilně odvečeno do koncentračních táborů, kde někteří i zemřeli. Vzdělavatelé budoucích učitelů v rámci učitelských ústavů zase museli čelit velice složitým předpisům vycházejícím z nacistického Německa. Obzvláště složitou situaci prožívaly ženy, neboť když byly vdané, musely ze dne na den opustit svou učitelskou profesi. Můžeme tedy hovořit o zázraku, když po skočení II. světové války se hned podařilo prosadit vysokoškolské vzdělávání pro učitele mateřských škol, obecných a měšťanských škol.

2 ZÁVĚR

Závěrem lze tedy konstatovat, že prioritou vzdělavatelů budoucích učitelů v období I. republiky bylo prosadit vysokoškolského studia pro všechny skupiny učitelů, a to i učitelů v činné službě. Právě tato skupina učitelů se aktivně zapojovala do dalšího svého vzdělávání v rámci různých kurzů a s nadšením vítali snahy o prosazení vysokoškolského vzdělání. Zároveň se vzdělavatelé z učitelských ústavů a z univerzit snažili stále udržovat kontakt se školními institucemi, na které připravovali své studenty. V mnohých případech vzdělavatelé sami na těchto institucích vyučovali či na nich prováděli svůj vědecký výzkum jako například V. Příhoda, O. Chlup atd. Přesto existoval rozdíl v pojetí své profese mezi vzdělavatelem z učitelského ústavu a vzdělavatelem z univerzity. Vzdělavatelé budoucích učitelů z učitelských ústavů kladli důraz na to, že se cítí být především „učiteli“. Oproti tomu vzdělavatelé učitelů z univerzit se snažili pregraduální přípravu držet na akademické linii s akcentem k vyučovacím předmětům. Zkvalitnění pregraduální přípravy z pohledu vzdělavatelů z učitelských ústavů bylo v prosazení vysokoškolské přípravy.

Použitá literatura

1. BEČVÁŘ, Jindřich, 1998. *Dějiny Univerzity Karlovy [IV, 1918-1990]*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-539-6.
2. BOSÁK, František, 1969. *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
3. ČESKOSLOVENSKO, 1938. *Vládní nařízení ze dne 21. 11. 1938 o úpravě některých personálních poměrů ve veřejné správě* [online]. 1938. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1938/119-1938.pdf>
4. ČR, 1998. *Zákon ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)* [online]. 1998. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/32962_1_1/
5. GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta, 2011. Vzdělavatelé budoucích učitelů v období od roku 1918 až do roku 1939 a jejich snahy o zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele škol obecných a měšťanských (2011). In: *Mezinárodní konference Evropské pedagogické fórum 2011*. s. 332–341. ISBN 978-80-904877-6-5.
6. JEDNOTA UČITELSTVA NÁRODNÍCH ŠKOL, 1938. Škola měšťanská a živnostenská. roč. XL, č. 22.
7. JEDNOTA UČITELSTVA NÁRODNÍCH ŠKOL, 1940. Národní učitel. roč. II, č. 3.
8. KREJČÍ, Vladimír, 1993. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-065-0.
9. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A NÁRODNÍ OSVĚTY, 1940. Věstník ministerstva školství a národní osvěty. roč. XX-XXXIV(1940-1942), s. 80–82, 109–112.
10. MŠMT, 2013. *165 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT ČR* [online] [vid. 13. červen 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

11. PORTÁL, 2013. *Vysokoškolští učitelé* [online] [vid. 11. říjen 2013]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=29149>
12. PŘÍHODA, Václav, 1937. *Vědecká příprava učitelstva*. Praha: Dědictví Komenského.
13. ŠTVERÁK, Vladimír, 1981. *Dějiny pedagogiky. II. díl*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.
14. UHER, Jan, 1932. Volné pedagogické sdružení. Nové školy. roč. 6.
15. UHLÍŘOVÁ, Jana, 2004. *Problémy československé školské reformy v meziválečném období. [Díl 1.]*. 1. vyd. Praha: UK - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-196-6.
16. ÚSTŘEDNÍ SPOLEK UČITELSKÝCH JEDNOT NA MORAVĚ, 1918. Věstník Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě. roč. 15, s. 15–16.
17. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
18. VÁŇOVÁ, Růžena, 2003. *Tradice a perspektivy pedagogických věd: výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0584-8.
19. VÁŇOVÁ, Růžena, 2007. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: Alena VALIŠOVÁ a Hana KASÍKOVÁ *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
20. VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL, Josef VALENTA a Josef CACH, 1992. *Výchova a vzdělání v českých dějinách. (obecné školství, 1848-1939): (střední školství a učitelské vzdělání, 1914-1939) ; úvod Josef Cach. Díl 4., sv. 1, Díl 4., sv. 1.,* Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-607-2.
21. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 1999. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. ISBN 80-86039-97-8.
22. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-100-1.
23. VESELÁ, Zdenka, 1992. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita. Spisy Univerzity Masarykovy v Brně, Filozofická fakulta, 293. ISBN 80-210-0458-4.

Kontaktní údaje

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.
 Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta
 Dukelská 9,
 370 05 České Budějovice
 Tel: 724 68 78 50
 email: garabik@pf.jcu.cz

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA
NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

EPF

MAGICKÝ SVET V NOVODOBÝCH FANTASY KNIHÁCH A ICH VPLYV NA DETSKÉHO ČITATEĽA 21. STOROČIA

THE MAGICAL WORLD IN MODERN BOOKS OF FANTASY AND THEIR INFLUENCE ON THE CHILD READER OF 21ST CENTURY

Ján Vido

Abstrakt

Symbolika rozprávok sa nachádza nielen v obraznom vyjadrení prírodných dejov, mytológie a mystiky, ale aj v číslach. Príspevok upriamuje pozornosť na číselnú symboliku a jej prínos pre čitateľa. Číselná symbolika v rozprávke pomáha čitateľovi aktivizovať jeho predstavivosť a obohacuje ho o oblasť poznania našej národnej kultúry.

Kľúčové slová: *symbol, rozprávka, Pavol Dobšinský, číslo*

Abstract

The symbolism of fairy tales is not only in the artistic expression of natural story, mythology and mysticism, but also in numbers. The report rivets attention in symbolism of numbers and its contribution to the reader. The symbolism of a fairy tale helps the reader to active his imagination and enrich its knowledge of our national culture.

Key words: *symbol, fairy, tale, Pavol Dobsinsky, number*

1 ÚVOD

Žijeme v dobe plnej násilia, konkurenčného boja a nikdy sa nekončiaceho zhonu. Z každého rohu na nás hľadá konzumný spôsob života. Najhoršie na tom je, že to ľuďom nevadí. Stávame sa voči konzumnému životu apatický a začíname ho brať ako fakt, že v dave sa napreduje ľahšie. Postupne strácame vieru a správne morálne hodnoty. Tvarujeme a prispôsobujeme ich svojim potrebám s ospravedlnením na perách, že to predsa robí každý. „Modernú“ tlač a televíziu si získavajú články o cudzom utrpení. Žije z toho celý svet a tradičné hodnoty sa strácajú pod nánosom „kvalitných“ kultúrnych zážitkov.

Fantasy je v dnešnej dobe veľmi rozvíjajúci sa žáner literatúry. Vznikol ako reakcia na niektorých jedincov a bezútešnosť situácie vo svete. Napríklad fantasy príbehom Pán Prsteňov chce J. R. R. Tolkien, vykričať svetu nespravodlivosti, ktoré ľudia páchajú na ľuďoch trochu iným spôsobom. Tam, kde iní prehlbovali tragickosť situácie, Tolkien sa rozhodol vrátiť k osvedčeným motívom boja proti zlu, hrdinských činov, cti, odvahy a priateľstva, umiestnených v klasickom prostredí stredoveku obohatenom o fantazijné prvky. Súčasnou strednou generáciou je fantasy aspoň u nás skôr odmietané pre svoju prílišnú podobu s detskými rozprávkami. Odtrhnutie od reálneho sveta však pomáha nájsť určitý vnútorný pokoj a priestor pre rozvíjanie fantázie, ktorá drieme v každom človeku. Fantasy sa často zamieňa so sci-fi príbehmi, neuvedomujúc si skutočnosť, že podľa súčasného konzumenta, kvalitná tvorba sa riadi iba pravidlami vymyslenými autorom. A pritom práve to je veľmi často používaný argument proti fantasy. „Ved' tam môže hocikto čarovať...“. Sci-fi je vlastne len prenesenie súčasného spoločenského stavu do budúcnosti, kde sa riešia úplne rovnaké problémy (galaktické vojny, medziplanetárni teroristi...) ako dnes. Fantasy sa však snaží navodiť tajomno a čaro zabudnutých legiend z obdobia hrdinských činov, romantickej lásky a pre ľudí tak prítiažlivého „temného“ stredoveku, kde ľudstvo ešte nedosiahlo

neuveriteľnú úroveň korupcie dneška. Snaží sa ukázať magický svet bytostí a postáv často dosť výrazne polarizovaných. Cieľom fantasy príbehu je oddýchnuť si od reality bežného života. Tej máme každý deň dosť.

2 SVET MÁGIE A NOVODOBÁ FANTASY

Každý z nás má svoju predstavu o tom, čo je mágia. Pravdepodobne by sa však naše názory viac menej líšili. Ani vo vedeckej komunite neexistuje v tejto veci zhoda. Všeobecne sa zhodneme, že pojem mágia vyjadruje niečo tajomné a súčasne lákavé. Cieľom nášho príspevku nie je venovať sa mágii ako takej. Aby sme si však utvorili ucelený obraz magického sveta v novodobých knihách žánru fantasy, je potrebné si definovať, čo vlastne je mágia.

Vznik pojmu ani vznik mágie ako takej nevieme konkrétne datovať. Cavendish uvádza svoje dejiny mágie slovami: „*Mágia je stará ako ľudstvo samé*“. (Cavendish, 2008, s. 5). Podobne neurčitým spôsobom začína svoju knihu Muchembled, ktorý píše: „*Mágia je tu oddávna*“. (Muchembled, 1997, s. 7). Doklady o magických praktikách máme minimálne od stredoveku. Najčastejšie sú spájané s čarodejníckymi procesmi ktoré významne zasiahlo aj územie Slovenska. Kieckhefer prirovnáva mágiu ku križovatke, kde sa pretína náboženstvo a veda. Uvažuje, či je vôbec možné stanoviť hranice medzi mágiou a vedou a medzi mágiou a náboženstvom. Všeobecne definuje mágiu ako: „*manipuláciu vecí s objektami tohto sveta*“. (Kieckhefer, 2005, s. 17). Pre náš príspevok je dôležité ešte ujasniť pojem ľudová mágia, ktorá ovplyvňuje príbehy fantasy. Peter Burke vo svojej práci „*Lidová kultura v rané novoveké Evrope*“, hovorí o tzv. „objavení ľudu“ na prelome 18. a 19. storočia, keď sa stala objektom záujmu európskych intelektuálov. „*Ľudové je niečo, čo je neoficiálne, neelitné, vzťahujúce sa k nižším triedam spoločnosti*“. (BURKE, 2005, s. 15).

Definovať a vymedziť pojem „fantasy“ či „fantastika“ je veľmi ťažké, pretože veľakrát sa tieto pojmy dávajú do jednej roviny. Sú zaradované do tej istej kategórie ako rozprávka, čo je veľká chyba. Ak si chceme zadeliť pojmy fantasy, science fiction, či iné, potrebujeme použiť hlavný pojem fantastika. Ona je základom všetkým týmto žánrom. Fantastická literatúra je „v širšom zmysle literatúra, ktorá nie je realistická. V užšom zmysle voľný pojem fantastika nepatrí do kategórie fantasy a science fiction“. (NEFF, 1995, s. 29). Základné delenie fantastickej literatúry môže byť nasledovné:

- Science fiction
- Horor
- Fantasy

„Iba v päťdesiatich rokoch sa (prevažne pod vplyvom prekladovej literatúry) začal objavovať americký výraz *science fiction* a slovenský preklad jeho nesprávneho ruského prekladu *naučná fantastika*: *vedecká fantastika*. Výraz *horor* prenikol do slovenskej odbornej reflexie ešte neskôr a názov *fantasy* sa v našich kritikách a recenziách začal objavovať len na sklonku storočia.“ (Herec, Ferko, 2000, s. 48).

Podstatnou súčasťou fantasy je často nevysvetliteľný nadprirodzený úkaz alebo priamo prejav magie. (NEFF, 1995, s. 29). Typické postavy sa nedajú konkrétne definovať, keďže záleží na konkrétnom príbehu, ktorý sa realizuje. Existuje však určitý prototyp postáv, na ktorý narazíme skoro všade. Postavy môžu byť:

- Hrdina – hlavná postava príbehu
- Druh hrdinu – vždy ho sprevádza na jeho ceste, je mu pomocníkom
- Majster – zväčša učiteľ mágie
- Protivník – je hrdinovou „motiváciou“
- Fantastické stvorenie.

Cesty, ktoré fantastické postavy podnikajú, sú väčšinou vstupom do inej dimenzie (imaginárny svet, vstup do histórie, paralelný svet s naším). Motívy, prečo tak postavy konajú, sú rôzne, môže ísť o citové, intímne, satirické, mytologické, pomstychtivé motívy. *Encyklopédie literárnych žánrov* uvádza tri hlavné subžánri fantasy:

- Epická fantasy – „*založená na prepracovanom deji s niekoľkými dejovými líniami, má svoje predobrazy predovšetkým v stredových legendách a medzi ich špecifiká patrí družina hrdinov (podľa kráľa Artuša a rytierov guľatého stola.*“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 188).
- Hrdinská fantasy – „*heroic fantasy, sword and sorcery = meč a magie, vychádza z heroického mýtu.*“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 188). Zväčša sa hrdinské fantasy prelína s príbehmi sword and sorcery, občas sa však tieto subžánre oddeľujú na dve odlišné, pretože sword and sorcery sa môže líšiť tým, že sa zameriava len na mágiu a čarodejníctvo, zatiaľ čo hrdinská fantasy sa zameriava na boj.
- Science fantasy – „*fantasy s vedeckými prvkami stojí na rozhraní fantasy a sci-fi.*“ (Mocná, Peterka, 2004, s. 188). Dnes už sa tento pojem nepoužíva, keďže tieto príbehy boli stavané na pomedzí medzi science fiction a fantasy (napríklad fiktívne budúce miesto). Môže hraničiť si sci-fi.

Okrem týchto hlavných prúdov sa objavujú aj iné špecifické diela, autori, ktorí kombinujú rôzne žánre a tým vytvárajú nové a nové podžánre fantasy, záleží však na tom, aké prvky kombinujú a využívajú. Môže ísť o nasledovné podžánre:

- Satirická fantasy;
- Dark fantasy – kombinácia hororu a fantasy;
- High fantasy – vysoká fantasy, dej sa nesústreďuje len na napínavé scény, ale má pútavejší, často vyhradený svet s pravidlami; častá mágia;
- Nízka fantasy – dôležitejšie je vykreslenie postáv, prípadne deja než mágia a fiktívnosť v príbehu. Tradičné prvky fantasy sú tu v malom množstve;
- Keltská fantasy – kombinuje prvky keltskej kultúry (druidi, mágia, ktorá sa v súvislosti s nimi používa);
- Mytologická fantasy – používa mýtické prvky vo svojej literatúre;
- Steampunk – dej má plný zvrátov. Kombinuje viktoriánske prvky (vzducholod') a futuristické technológie;
- Superhrdinská fantasy – človek má nadprirodzené schopnosti.

2.1 Fantasy literatúra

Spisovatelia fantasy podávajú svojimi dielami vlastný výklad reality. Literárne dielo nemusí zobrazovať iba reálne veci, ale aj nereálne, fantastické. Prvky neskutočnosti sa vyskytovali už v starovekých eposoch, mýtoch a rozprávkach. Neskôr vznikali imaginárne cestopisy, utopické romány, surrealistické romány, horory... Rozmach fantastického literatúry nastal v 20. rokoch 20. storočia, vznikali rozličné žánre fantasy a sci-fi literatúry.

2.1.1 John Ronald Reuel Tolkien

- Silmarion – prvé dielo, vyšlo však ako posledné
- Hobit – pracoval na ňom 13. rokov
- Pán prsteňov – trilógia Spoločenstvo prsteňa, Návrat kráľa a Dve veže. Komplexné dielo, v ktorom každá súčasť zapadá do jedného celku. Tolkien vytvoril celkom nový svet, podľa svojich predstáv. Zaujímal sa hlavne o severské mýty a legendy. Vytvoril imaginárny svet Stredozeme, kde žili hobiti, elfovia škreti a iné fantastické bytosti.

Príbeh boja dobra so zlom, kde dobro zvíťazí. Pán prsteňov od svojho vydania v roku 1954 sa stal legendou. Tolkien bol najčítanejším autorom a svojimi príbehmi ovplyvnil celé generácie. Čakanie na sfilmovanie tejto legendy trvalo neuveriteľných 50 rokov. Pán Prsteňov bol totiž považovaný za nesfilmovateľný.

2.1.2 Joanne Rowlingová

- **Harry Potter** – názov 7 dielnej série fantasy knížiek o mladom čarodejníckom učňovi: Harry Potter a Kameň mudrcov; Harry Potter a tajomná komnata; Harry Potter a väzeň s Azkabanu; Harry Potter a ohnivá čaša; Harry Potter a fénixov rád; Harry Potter a polovičný princ; Harry Potter a dary smrti. Každá kniha opisuje jeden rok zo života mladého čarodejníckeho učňa na Rokfortskej strednej škole čarodejníckej, kde sa učí čarovať, pripravovať elixíry a hrať metlobal. Učí sa prekonávať veľa čarodejníckych a spoločenských nástrah. Rowlingová vytvorila imaginárny svet čarodejníkov, paralelnú dimenziu, v ktorej žili. Fantastické príbehy, boj dobra a zla. Dobro víťazí.

2.1.3 Holly Black & Casandra Clare

- **Magistérium – Železná skúška** – Magický svet magistéria a mladých čarodejníkov občas pripomína Harryho Pottera. Sú to síce len maličkosti, alebo skôr náhoda, v ďalších dieloch to bude úplne iné. Podobnosť Magistéria s Harrym Potterom je hlavne v tom, že hlavný hrdina je obklopený dvomi priateľmi. Callum (hlavný hrdina) sa nedáva ovplyvňovať, ale stojí si za svojím. Podobne Tamara, ktorá pripomína Hermionu. Mágia a jej schopnosti sa v príbehu opisujú oveľa zložitejšie. Rozbeh novej série fantasy Magistérium sľubuje magický svet kúzla a čarov novodobého Harryho Pottera. Vytvorenie novej reálnej atmosféry príbehu a detailné vykreslenie jeho prostredia urobili príbeh dynamickejším a akčnejším spolu so štruktúrou magického sveta kúzla.

3. HLAVNÝ HRDINA V MAGICKOM SVETE FANTASY

Akýkoľvek príbeh fantastiky je špecifický a tak sa k nemu musí aj pristupovať. Okrem prostredia a iných magických prvkov v diele je určite hlavná a najzaujímavejšia kategória postáv. Hrdina je podstatný a môže byť iný, záleží len na konkrétnejšom žánri, na tom do akého prostredia ho autor umiestni. Pozorovaním sa dá rozpoznať určitý chronotyp hrdinu, ktorý sa dá odsledovať v dielach fantasy. Základné delenie postáv v príbehu fantasy môžeme rozdeliť nasledovne:

- Hrdina, ako postava, prostredníctvom ktorého je fantastický prvok vnímaný a hodnotený. Často sa môže fantastickosť prejavovať vo vlastnostiach hlavného hrdinu, tým že vlastní nejakú mimoriadnu schopnosť, alebo ju získa. Niekedy sa môže stať nečakaná situácia, ktorá zmení hrdinu natoľko, že sa pretransformuje v niečo iné. Hrdina je protagonistom, ktorý je povolaný k tomu, aby niečo vykonal (úžasný skutok, niekam cestoval), nie je však jedinou postavou v tomto dejí. Hrdina je „*povolaný v príbehu k tomu, aby kládol rôzne otázky týkajúce sa fantastiky, vnímal fantastiku ako takú, hodnotil jej pôsobenie, prijal ho alebo odmietol*“. (ŠRÁMEK, 1993, s.88).
- Zasvätenec – sprevádza hrdinu, vysvetľuje mu ako má konať, pomáha mu a radí mu. Je jeho „učiteľom“. Nemusí to byť však pravidlom, pretože zasvätenec nemusí byť vždy ochotný svoje vedomosti hrdinovi predávať ďalej, buď kvôli jeho sebeckým dôvodom alebo najprv musí hrdina získať jeho dôveru. Vzťah medzi zasvätencom a hrdinom môže byť rozličný a môže sa rozvíjať. Zasvätenca môžeme zadeliť do štyroch skupín:

1. Zasnátenec vie všetko o problematike tajomstva a je ochotný sa o svoje poznatky podeliť s hrdinom. Je vždy nápomocný a rád mu poradí.
 2. Zasnátenec vie všetko o tajomstve, ale z určitých dôvodov hrdinovi nepovie všetko, prípadne sa nechce podeliť o svoje poznatky vôbec.
 3. Zasnátenec nevie o tajomstve všetko, ale všetko čo vie, hrdinovi bez váhania povie.
 4. Zasnátenec nevie všetko, a aj z toho mála čo vie hrdinovi nepovie všetko, prípadne len veľmi malú účasť.
- Fantastická bytosť – vo fantasy príbehoch sa objavuje najčastejšie. Vniká do sveta postáv, najmä hrdinu a zotrúva v ňom. Hrdinovi sa môže bytosť priblížiť nie len fyzicky ale i v sne, ako halucinácia, tým, že sa stretnú v inom čase, či dobe, na inom mieste. Veľa fantastických bytostí má pôvod na základe náboženskej tradície. Démonológia bola kedysi disciplína zaoberajúca správaním „démonov“ a ich vyhánaním, teda exorcizmom. Čo ľudí viedlo k iným vedám ako napríklad okultizmu a vďaka tomuto celému procesu začali vnikáť rôzne „nadprirodzené“ bytosti sú ako démoni, čerti a diabol. Ďalší prvok, ktorý bol často využívaný, bol kameň mudrcov a všetka nesmrteľnosť okolo neho. Alebo predstavy o spojení človeka so zvieratom (vzniká poloprišera), upíry, lykantrop (človek v spojení s vlkom).
 - Pomocník – postava, ktorá môže byť v rôznych zobrazeniach. Môže vystupovať ako zasnátenec, či ako fantastická bytosť, dávny priateľ hrdinu, spoločník, ktorého hrdina stretol počas výpravy. V príbehoch fantasy vyjadruje svoje sympatie k hrdinovi, hoci nemusí vedieť zámer fantastickosti, cieľ cesty, je vždy nápomocný hrdinovi. Chce mu pomôcť. Často sa stáva, že pomocník zomiera pri pomoci hrdinovi. Nie je to však pravidlo.
 - Protivník – za každú cenu sa snaží hrdinu zastaviť v jeho ceste, vystupuje proti fantastickosti. Snaží sa hrdinovi uškodiť buď sám, pomocou nejakého predmetu, tvora, alebo inej postavy. Protivník vo svete fantasy nemusí byť vždy zo začiatku zlý, môže sa na zlého protivníka vyformovať postupne.

Vyššie uvedené postavy by mala mať skoro každá fantastická kniha. Nemusí mať vždy zastúpené postavy, no aspoň jedna z postáv sa vždy musí v deji vyskytovať. Zväčša ide o hlavného hrdinu a je jedno v akom zastúpení, či ako hrdina, alebo ako hrdina a zasnátenec v jednej osobe.

3.1. Základný naratívny príbeh hrdinu fantasy príbehu

- Hrdina nasleduje znamenie – znamenia sú v každom fantastickom príbehu. Znamenie, alebo niečo fantastické či nadprirodzené môže nasledovať buď hlavný hrdina, alebo iní aktéri deja.
- Hrdina prejavuje záujem o tajomstvo = pokušenie – každý príbeh má aj funkciu pokušenia, ktorou sa tajomstvo snaží nalákať. Pokušenie je vyvolané nejakou udalosťou, predmetom, iným človekom.
- Hrdina stretne inú osobu, ktorá ho zasnáti do tajomstva – do príbehu je vsunutý iný protagonista, ktorý láka a zasnácuje hrdinu. Hrdina sa stáva účastníkom nejakej fantastickej udalosti
- Hrdinu sa zmocnia pochybnosti – hrdina sa dopracuje k názoru, že udalosť či jav, ktorého bol svedkom sa dá logicky vysvetliť a preto to nemusí byť nadprirodzené či

fantastické. Snaží sa s týmto zážitkom vyrovnat'. Pochybnosť v tomto prípade predstavuje väčšiu funkciu než samotný prejav fantastického. Hrdina cíti úzkosť a strach. Stretáva sa s postavou, ktorá v ňom pochybnosti utvrdzuje.

- Hrdina je znovu konfrontovaný s prejavom fantastickosti, čím sa rozptýlia jeho pochybnosti – môže sa prejaviť dvomi spôsobmi:
 - Hrdina sa dostane do vplyvu tajomstva
 - Hrdina stretne fantastickú bytosť
- Hrdina odporuje fantastickosti, pretože sa domnieva, že ohrozuje alebo s ním spolupracuje ak cíti, že mu prospieva:
 - Hrdina sa nachádza v reálnom svete, kde sa fantastickosť jednoducho nedá vyvrátiť a hrdina si uvedomuje, že k tomu došlo
 - Hrdina sa priamo stretne s fantastickosťou, nadprirodzenosťou
- Hrdina objaví fakt, že sa fantastickosť vysvetlí – hrdina nájde niekoho, kto je mu ochotný s týmto „problémom“ pomôcť, prípadne už niekoho má alebo spozná, ktorý mu pomáha problém riešiť, prípadne niekoho, kto mu chce uškodiť. Ak je racionálne vysvetlená fantastickosť, hrdina si môže uvedomovať, že k danej skutočnosti ani nedošlo, prípadne tento problém jednoducho ignoruje. K tomuto prípadu slúžia iné postavy, ktoré hrdinu navigujú správnou cestou pretože by problém nemusel byť vyriešený.
- Hrdinovi sa podarí zvíťaziť (fantastickosť = výhra), alebo nedokáže fantastickosti čeliť = prehra.

4. VÝCHOVNÝ VPLYV NA DESTKÉHO ČITATEĽA 21. STOROČIA

Čítanie je aktivita vytvárajúca hodnotový vzťah ku knihám a ich výberu. Ide o vzťah, ktorý nevzniká jednorazovo, ale musí sa určitú dobu rozvíjať. Dôležitú úlohu zohráva škola, jej osnovy a povinné čítanie. Pri snahe definovať detského čitateľa 21. storočia je jedným z dôležitým prvkov dobrodružný svet, nezabudnuteľný zážitok, či pocit vlastnej dôležitosti. Žáner fantasy pôsobí na najhlbšie city čitateľa. Magický svet obsiahnutý v jeho vnútri využíva najrôznejšie možnosti dostať sa do života čitateľa, dokonca sa v niektorých prípadoch podobá hororu vyvolávajúcemu nepríjemné pocity v žalúdku. Kľúčovým momentom v literatúre tohto typu je vstup do tajomného sveta, riadiaci sa vlastnými zákonmi a pravidlami. Je možné porovnať dva základné typy svetov (imaginárny a existujúci paralelne s realitou). Moderná pedagogika by sa mala snažiť o aktiváciu detí a ich začlenenia do vzdelávacieho procesu. Prostriedky tohto cieľa sú vekom premenlivé. Keď v mladšom detskom veku funguje predovšetkým hra, vyšším vekom sa stáva niečím zastaraným. (ČÁP, 2001, s. 215). Deti citlivo vnímajú čo sa okolo nich deje a konanie starších reflektuje. Konkrétne skúsenosti a problémy pritom pomáhajú formovať fantáziu dieťaťa, ktorá pod vplyvom magického sveta vo fantasy príbehoch môže vyvolať u dieťaťa narušenie prirodzeného vývoja fantázie a tým sa stane tradičný rozprávkový príbeh zastaraný.

V súvislosti s literatúrou je potrebné pripomenúť, že trvá celospoločenská diskusia o tom, ako priviesť deti a mládež k čítaniu kníh. V tejto snahe je žáner fantasy považovaný za kľúčový prvok nie len otvorenia brány do sveta literatúry, ale tiež k vysvetleniu literárne teoretických konceptov. Jasné pravidlá vymysleného sveta a postáv sa pre detského čitateľa stáva výhodou. Relatívne bezproblémovou oblasťou sa stávajú knihy a série dnes už ako klasické – *Harry Potter* J. K. Rowlingové, s výrazným hrdinom prekonávajúcim prekážky, *Letopisy Narnie* C. S. Levisa s prepracovanou kresťanskou morálkou. Ďalšie možnosti ponúka fantasy literatúra v

oblasti, kde je potrebné jednoducho vysvetliť niektoré princípy klasickej literatúry, prípadne vzbudiť v čitateľovi záujem o príbeh.

4.1 Fantastika v osobnom živote detského čitateľa

Vzhľadom k využitiu fantasy literatúry sú pre čitateľa potrebné tri základné funkcie:

- estetická,
- poznávacia,
- výchovná.

Je potrebné brať ohľad, že fantasy je zdrojom mnohých vzorov a príkladov hrdinov. Z tejto skutočnosti vychádza výchovná zložka literatúry a nie je obmedzená iba na detského čitateľa, ale aj na dospelého. S prihliadnutým stavu osobnosti budeme vo fantasy literatúre často hľadať morálne a charakterové vzory, ktoré upevnia vlastnosti a postoje spoločnosti považované za pozitívne – pravda, česťnosť, pracovitosť, odvaha atď. Vzormi sú najčastejšie hrdinovia príbehov. Detský čitateľ sa s nimi často identifikuje. Skúmanie hrdinov samozrejme úzko súvisí s morálkou spoločnosti. Dôležitou funkciou fantasy literatúry je okrem jej hrdinov poznanie sveta, v ktorom sa príbeh odohráva, teda rozširovanie vedomostí o svete, ktorý nás obklopuje. Napríklad klasická fantasy je založená na motíve púte, pri ktorej nedochádza len k dobrodružstvám, ale tiež k formovaniu charakteru a objavovaniu sveta. Ak je konkrétna skúsenosť vo fantasy nereálna, princípy sú aplikovateľné v našom svete. Príkladom môže byť *Pán prsteňov*. Kraj, z ktorého pochádza väčšina hrdinov trilógie, je krajinou detstva, z ktorého musia hrdinovia skôr či neskôr odísť (keby zostali, viedlo by ich to k otroctvu a zničeniu). Návrat späť pritom nie je vždy možný – Frodo síce krajinu svojho detstva zachráni, nie však pre seba, a je nútený svoj svet opustiť. Samotné putovanie je samozrejme metaforou púte do vlastného vnútra a umožňuje stretnutie nie len s esteticky zaujímavými atrakciami, ale aj vzorcom správania a uvažovania odlišným od nášho.

Príbehy fantasy sú často podobenstvom a vo svojej klasickej forme hovoria väčšinou o boji dobra so zlom. Východiská stanovil už Tolkien v *Pánovi prsteňov*. Zlo rastie pokiaľ sa mu niekto nepostaví a je jedno či má šancu na úspech alebo nie. Dôležité je, že človek sa zlu postaví a urobí všetko čo je v jeho silách, aby ho eliminoval. Mohlo by sa zdať, že vo svete ako Stredozem, sú boj so zlom jednoduchý, pretože zlo sa zdá byť ľahko rozpoznateľné. Veľmi jednoduchý výklad, ktorý je postavený na nepochopení textu. Tolkien svojou trilógiou ukazuje konkrétne korene, z ktorých môže vyrastať strach, túžba po moci, klamstvo a neschopnosť rozpoznať úprimnosť.

Do života detského čitateľa neobvyklé prostredie, ktoré je pre fantastické príbehy charakteristické stavia ľudské etické a morálne otázky do zvláštného svetla a obyčajné problémy ľudí sú odsunuté do úzadia. Bežné problémy sa síce môžu na prvý pohľad zdať menej dôležité, avšak v porovnaní s nečakanými udalosťami, ktoré sa vo fantastickom svete odohrávajú nie sú celkom vynechané. Hrdinovia riešia situácie typické pre ich vek a prežívajú fantastické dobrodružstvá a neočakávané udalosti. V magických svetoch sa totiž môžu stať tajomné veci. Stromy myslia a cítia, zvieratá hovoria, ľudia vedia čarovať, ľudská duša sa zhmotňuje, zabiť sa dá jedným slovom, čarovné bytosti vedia vysať ľudskú dušu, prinajmenšom ovplyvniť stav mysle. To všetko často ohrozuje život postáv, ktoré si v týchto extrémnych podmienkach musia zachovať ľudskosť a nezradiť vlastné svedomie. Porážka zla sa stáva najdôležitejším cieľom hlavného hrdinu. Je to ich osobné poslanie, ktoré si buď zvolili sami, alebo im je dané. Veľmi často formujú charakter hlavného hrdinu rôzne proroctvá. Zasahujú do jeho života a veľakrát vytrhnú hrdinu z rodných koreňov a ku skutkom, ktoré by sám od seba neočakával. Pozícia detských hrdinov je však o niečo komplikovanejšia, preto takmer vždy vedľa dospelých podliehajú najrôznejším typom autorít. Predstavujú ich rodičia, starší súrodenci, učitelia, ale tiež hovoriace zvieratá a iný tvorovia

objavujúci sa v magickom svete. Postoj jednotlivých postáv je rôzny. Niektorý hrdinovia „dobro počúvajú“ a nechajú sa ľahko ovplyvniť. Slovo autority je pre nich určujúce a nedokážu sa od neho odpútať. Iný sa spoliehajú len na seba a vlastný úsudok. To čo im hovoria ostatní neberú vážne a chovajú sa iba podľa toho, čo im radí vnútorný hlas. Niekedy sa však môže myliť, alebo naopak, môže hrdinu priviesť k správne rozhodnutiu. Značná časť detských hrdinov však stojí medzi dvomi pólmi poslušnosť – neposlušnosť. Snažia sa konať podľa toho, čo od nich ich autority očakávajú, snažia sa ich poslúchať, neporušovať zákazy a držať sa príkazov. Navzdory tomu ale občas nesúhlasia s tým, čo sa im predkladá ako správne. Potom sa v nich odohrá vnútorný boj medzi hlasom vlastného „ja“ a hlasom danej autority. Veľa krát „podľahnú“ a riadia sa vlastným srdcom. Aj to vedie ku konaniu dobrých skutkov.

4.2 Výchovné funkcie detskej fantasy

Príbehy detskej fantasy pomáhajú detskému čitateľovi vo vývoji jeho osobnosti. Týkajú sa rôznych oblastí medziľudských vzťahov, poznania a schopností dieťaťa. Majú rozličné funkcie – umožňujú sebapoznanie, poučujú o rôznych oblastiach ľudskej činnosti, poskytujú návody, ako sa správať v medziľudských vzťahoch. Podľa týchto hľadísk môžeme pomenovať štyri oblasti funkcií detskej fantasy:

- sebapoznávacía
- didaktická
- socializačná
- terapeutická

Keďže niektoré témy spadajú do viac ako jednej oblasti najprehľadnejším spôsobom zobrazenia bude nasledovná tabuľka.

Tabuľka č. 1 – Výchovné funkcie detskej fantasy a ich význam

Výchovné funkcie → Významy ↓	FUNKCIA SEBAPOZNÁVANIA	FUNKCIA DIDAKTICKÁ	FUNKCIA SOCIALIZAČNÁ	FUNKCIA TERAPEUTICKÁ
predstavivosť		predstavivosť		predstavivosť
rytierske hodnoty		rytierske hodnoty		
úvahy o sláve	úvahy o sláve	úvahy o sláve	úvahy o sláve	
náboženské hodnoty		náboženské hodnoty		
úvahy o zrade		úvahy o zrade		
Výchovné funkcie → Významy ↓	FUNKCIA SEBAPOZNÁVANIA	FUNKCIA DIDAKTICKÁ	FUNKCIA SOCIALIZAČNÁ	FUNKCIA TERAPEUTICKÁ
rasová tolerancia		rasová tolerancia	rasová tolerancia	
úcta k prírode		úcta k prírode		
úvahy o pomste		úvahy o pomste		
dôležitosť poznania		dôležitosť poznania		
rozvoj sebadôvery	rozvoj sebadôvery		rozvoj sebadôvery	rozvoj sebadôvery
dospievanie	dospievanie		dospievanie	dospievanie

priateľstvo a láska	priateľstvo a láska		priateľstvo a láska	priateľstvo a láska
rodinné vzťahy	rodinné vzťahy		rodinné vzťahy	rodinné vzťahy
vyrovnanie sa so smrťou				vyrovnanie sa so smrťou
rozlíšenie dobra a zla		rozlíšenie dobra a zla		

Okrem pedagogických funkcií, každý príbeh detskej fantasy plní relaxačnú a estetickú funkciu. Vďaka nim ich detský divák nezavrhnú ako didaktické. Aby mohol byť príbeh považovaný za detskú fantasy, musí obsahovať mágiu a súboj dobra so zlom. Jeho protagonistom musí byť detský hrdina, ktorý by mal pochádzať zo skutočného sveta. Vo väčšine prípadov sa vydáva do ríše fantázie, z ktorého sa v závere vracia. Výnimočne za ním magické bytosti prichádzajú zo skutočného sveta. Ostatné charakteristiky niektorých príbehov detskej fantasy dokazuje vyššie uvedená tabuľka.

5. ZÁVER

Rozprávky sú v súčasnej dobe určené predovšetkým pre deti. Zlé i dobré povahové vlastnosti sú v nich popísané zrozumiteľne. Rozdiel medzi nimi je teda hneď jasný. Deti majú možnosť naučiť sa samé rozpoznávať dobro a zlo. Veľké pozitívum rozprávky je tiež rozvíjanie predstavivosti. V rozprávkach nachádzame mnohé ilustrácie, krásu princeznej, hrôzu čerta či sedemhlavého draka. Magický svet fantasy a mytológie tiež rozvíjajú fantáziu, ale pôsobi na vyspelejších jedincov, ktorí už majú utvorenú určitú predstavu o kráse, dobre a zle. Každý je vychovaný odlišným spôsobom a pôsobí na neho určitá spoločnosť kamarátov, spolužiakov, spolupracovníkov. Preto nemusí byť predstava dobra a zla vždy morálne správna. Hodnotový systém sa vytvára v priebehu celého života, preto veľa názorov časom prehodnotíme. Čo pre nás bolo dôležité v šiestich rokoch, môže byť v pätnástich bezvýznamné. Rozprávky nám pomáhajú vytvoriť si správny hodnotový systém, etické postoje a mýty, nám potvrdzujú či je náš hodnotový systém vytvorený správne alebo naopak. Mýty majú na rozvoj jedinca značný vplyv a pôsobia na celú spoločnosť. Môžu pretvárať zlé návyky z detstva. Je však dôležité, či sú deti už od malička vedené k čítaniu alebo počúvaniu rozprávkových príbehov, v ktorých sa nachádzajú mytologické a magické prvky. Veľkú úlohu zohrávajú aj rodičia. Svet by bol lepší, keby sa v ňom vyskytovalo viac mravne vychovaných ľudí. Objavovalo by sa menej klamania a násilia. Človek by mal vedieť, že nie je na svete sám a mal by sa podľa toho správať. Fantasy žáner, magické a mytologické príbehy nám môžu pomôcť tento pojem pochopiť a šíriť okolo seba. Zároveň však treba upozorniť, že v niektorých príbehoch dochádza k odklonu od klasických príbehov a sú nahradzované modernými príbehmi a televíznou produkciou. Je otázka, nakoľko dokážu negatívne ovplyvňovať súčasnú generáciu, alebo sú iba bežným a neškodným dôsledkom súčasnej modernej doby.

Použitá literatúra

1. BURKE, P. *Lidová kultura v raně novověké Evropě*. Praha, Argo, 2005, 376 s. ISBN 80-7203-638-6.
2. CAVENDISH, R. *Dějiny magie*. Olomouc: XYZ, 2008, 311 s. ISBN 978-80-7388-072-9.
3. ČÁP, J; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Portál: Praha, 2001, 656 s. ISBN 80-7637-237-1.
4. HEREC, O; FERKO, M. *Slovenská fantastika do roku 2000*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2001, 56 s. ISBN 978-80-7121-205-8.

5. KIECKHEFER, R. *Magie ve středověku*. Praha: Argo, 2005, 252 s. ISBN 80-7203-66-2.
6. MOCNÁ, D; PETERKA, J. *Encyklopedie literárních žánrů. 1. vyd.* Praha: Paseka, 2004, 699 s. ISBN 80-7185-699-X.
7. MUCHEMBLE, R a kol. *Magie a čarodějnictví v Evropě od středověku po současnost*. Praha: Volvox Globator, 1997, 302 s. ISBN 80-7207-35-5.
8. NEFF, O. *Encyklopedie literatury science fiction*. Praha: H&H, 1995, 555. ISBN 80-85787-90-3.
9. ŠRÁMEK, J. *Morfologie fantastické povídky*. Brno: Masarykova univerzita, 1993, ISBN 80-210-0700-1.

Kontaktné údaje

PaedDr. Mgr. Ján Vido

Katolícka Univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovensko

Adresa pre zasielanie korešpondencie: Jána Hollého 10, 917 66 Trnava, Slovensko

Tel: +421 33 59 12 111

email: synotca@gmail.com

INKLUZE Z PRAKTICKÉHO POHLEDU ŘEDITELŮ ČESKÝCH REGIONÁLNÍCH ŠKOL

INCLUSION FROM THE PRACTICAL POINT OF VIEW OF CZECH REGIONAL SCHOOL HEADMASTERS

Helena Vomáčková

Abstrakt

Inkluzivní vzdělávání je v kontextu novely zákona č. 561/2004 sb. tématem vysoce aktuálním, které rozděluje jak rodičovskou tak odbornou veřejnost na příznivce a odpůrce přijatých změn. Příspěvek seznamuje s dílčími výstupy šetření, které bylo realizováno ještě před legislativní úpravou na přelomu roku 2014 – 2015 v rámci projektu Cesta k inkluzi. Zaměřuje se na kategorizaci bariér, které ředitelé českých regionálních škol vymezili ve vztahu k funkční realizaci inkluzivního vzdělávání jako klíčové. Současně upozorňuje na odlišnosti v pojetí inkluze a analyzuje výpovědi ředitelů o aktuální míře inkluzivity jejich škol. Nevyhýbá se ani nepopulárním otázkám procesně chybně vedené inkluze, která může více poškozovat než prospívat žákům, a to jak většinového proudu, tak žákům s určitými handicapy.

Klíčová slova: *pojetí inkluze, bariéry inkluzivního vzdělávání, reflexe ředitelů, míra inkluzivity školy, procesní chyby v implementaci*

Abstract

Inclusive education is, within the context of the Amendment to Act No. 561/2004Sb. (Coll. of Laws), the current hot theme which divides both the parental population and the general public into either supporters or opponents of the newly accepted changes. This contribution brings information about partial outcomes of the enquiry carried out within the project called *Path to Inclusion*, implemented before the legislative changes from the turn of the years 2014 and 2015. This paper focuses on categorization of the barriers that have been demarcated by headmasters of Czech regional schools as key barriers in relation to the functional implementation of inclusive education. At the same time it addresses the differences in the conception of inclusion and analyses the headmasters' statements concerning the current scope of inclusivity of their schools. It does not avoid the unpopular issues of badly conducted procedure of inclusion, which can damage pupils rather than do them good, respectively the pupils of the majority stream and those having certain handicaps.

Key words: *inclusion concept, inclusive education barriers, headmasters' reflection, scope of inclusivity within a school, procedural errors in the implementation of inclusion*

1 ŠIRŠÍ KONTEXTY PROCESU INKLUZE

Fenomén inkluze není v českém školním prostředí zcela nový, pouze se tak jeví. Již Komenský ve své „dílňě lidskosti“ (Hábl, 2011) staví na péči o rozvoj každého – zcela specifického jedince. Obdobně, Tolstého přístup k výchově a vzdělávání, kde žák je východiskem i cílem vzdělávacího procesu (Blížkovský, 1997), či Příhodova koncepce jednotné školy nepotlačující individualitu žáka (Salavcová, 2013), jsou v podstatě totožné s principem inkluze. Ideová východiska inkluze vycházejí z diverzity – různosti – jedinců, která je přijímána jako prvek progresu v heterogenní skupině, tvořící jednotu v různosti

(Vrána, 2008). Tou může být jak školní třída, tak samotná škola, či dokonce obec, případně region. Různost v těchto komunitách klade ovšem vysoké nároky na všechny zúčastněné aktéry a z ekonomického pohledu je nesporně nákladnější. Ve třídách škol jsou těmi nejvíce zatíženými aktéry učitelé, a to zejména z hlediska potřebné různosti výchovně vzdělávacích metod, dále pak ředitelé a zřizovatelé škol, a to zejména z hlediska vytváření reálných podmínek efektivní inkluze (Vomáčková a kol., 2015). Proces inkluze, tj. včleňování nějakým způsobem odlišných jedinců do většinového proudu populace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) není dnes zdaleka jen problémem škol. V české společnosti se lze setkat s celou řadou zrcadlově opačných procesů, tj. procesů vyčleňování, segregace do – určitým způsobem – homogenních skupin, a to i mimo školní prostředí. Zcela přirozeně je tento proces vnímán např. ve sportu, kde ti nejschopnější trénují s nejschopnějšími v prvním družstvu, zatímco slabí a nedostačiví jsou řazeni do družstva posledního, kde mají odpovídající spoluhráče. Jiný pohled nabízí v historickém kontextu např. problematika imigrační krize (Cílek, 2015), která s sebou nese tvorbu ghatt, jež po celá staletí odolávají inkluzivním snahám, tj. splynutí s původním obyvatelstvem. Z domácího prostředí lze dokladovat neúspěšnost implementace inkluze v celospolečenském měřítku na příkladu Romů (Mappes-Niediek, N., 2013). Ukazuje se přitom, že pokud u určitých národů či etnik dojde k překonání segregace v ghettech a periferiích, dojde namísto jejich inkluzivního splynutí s většinovou populací jen k jiné formě segregace – bohatými s bohatými, vzdělanými se vzdělanými apod.

Problematika inkluze tak nemá dnes pouze školní rozměr, zasahuje celou společnost a přistupovat k ní jako k výlučnému problému škol se jeví jako minimálně nesystémové a tím také nedostatečně účinné. Svým způsobem se jedná o „pštrosí politiku“, která neřeší podstatu problému, pouze se zabývá jeho jednou dílčí záležitostí. Jestliže si např. rodič může svobodně zvolit školu, do níž bude dávat své dítě (a to zejména v povinném vzdělávání), pak jde jednoznačně o prvek segregace, který nepodporuje heterogenní školní kolektivy ale naopak kolektivy homogenní. Totéž platí pro výběrový princip uplatňovaný v povinném vzdělávání zejména prostřednictvím privátních škol (např. Montessorri školy) nebo škol veřejných (např. osmiletá gymnázia). Je realitou současné ČR, že některé běžné základní školy se s odlivem žáků „běžné“ populace do tzv. lepších škol mimo spádovou oblast, staly svým charakterem školami speciálními, kam dochází pouze sociálně problémoví žáci.

Pokud se parciálně zaměříme pouze na školní inkluzi, je třeba vymezit, kdy ještě má a kdy už nemá smysl, jinými slovy: kdy ještě přináší užitek a kdy už škodí. Současná prezentace inkluze v rámci vzdělávací politiky dává vyniknout jejím teoretickým přednostem, ale mlčí k jejím praktickým problémům. Přikláníme se k názoru, že prosazování procesu inkluzivního vzdělávání na školách má smysl, jestliže prospívá rozvoji potencialit všech žáků, tj. jak žáků většinové/běžné populace, tak žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). K tomu zpravidla dochází, jsou-li naplněny následující předpoklady inkluze, tj.:

- školy jsou objektivně připraveny (personálně, finančně, materiálně), což znamená, že objektivně **mohou** konat, a rovněž naplňují subjektivní předpoklady, tj. jak ředitelé, učitelé ale např. obslužný personál **chtějí** tak činit,
- žáci se SVP nenarušují vzdělávání ostatních žáků, tj. jejich vnitřní podmínky a vnější dispozice školy jim umožňují, že se v heterogenní skupině **mohou** vzdělávat a oni i jejich rodiny vykazují subjektivní snahu při inkluzi, tj. spolupracují a **chtějí** se vzdělávat v heterogenní skupině žáků.

S výše uvedenými předpoklady koresponduje tzv. Paretovo pravidlo efektivnosti ve veřejném prostoru (Stiglitz, 1997), které říká, že změny, jež jsou prosazovány, jsou opodstatněné jen

tehdy, když zlepší něčí situaci, aniž by situaci někoho jiného zhoršily. Složitost paretovského principu vyplývá mimo jiné ze skutečnosti, že je třeba uvést do života celý komplex opatření, která způsobují tzv. synergický efekt, zatímco jednotlivá opatření tento efekt neprovází. V tomto kontextu se vyjadřují např. Fischer a kol. (2014), kteří s odkazem na Národní akční plán inkluzivního vzdělávání upozorňují na nutnost komplexnosti a adekvátní přípravy všech aktérů vzdělávacího systému ČR na inkluzivní vzdělávání. Varují, že jakákoli polovičitost, nedůslednost či jednostrannost situaci nezlepší, ale naopak hrozí zhoršením. Dělat změny a bourat přitom fungující systém bez ošetření vzájemných vazeb a nastavení jeho plnohodnotných náhrad označuje teorie managementu za neprofesionální, nekompetentní či hazardní přístup (Dědina, Cejthamr, 2005). Procesní management, s nímž je synergický efekt spojován, se principiálně zaměřuje na příčiny, neboť předpokládá, že špatné výsledky signalizují špatně probíhající procesy: v našem případě se tedy jedná o to, aby procesy inkluze v rámci regionálního školství vedly k synergickému efektu, tj. aby užitek z něj mělo více jedinců, a to nikoli na úkor někoho jiného, nýbrž nad rámec těch, kteří již užitek realizují.

2 VÝZKUMNÝ DESIGN

Výběrový soubor tvořilo na přelomu let 2014/2015 474 ředitelů regionálních škol z celé České republiky s tím, že sdružené kraje měly poměrně vyrovnané zastoupení: Střední Čechy 8 %, Praha 9 %, Severozápad 16 %, Jihozápad 10 %, Jihovýchod 16 %, Moravskoslezsko 9 %, Střední Morava 11 % a Severovýchod 22 %. Nejvyšší zastoupení měli přitom ředitelé s délkou pedagogické praxe 26 – 35 let (44 %), s manažerskou zkušeností v pozici ředitele 6 – 13 let (41 %), s věkem nad 51 let (55 %) a ze škol se 301 – 600 žáky (29 %). Cílem šetření bylo vyhodnotit zejména překážky inkluze vnímané řediteli jako limitující. Výzkumné šetření mělo svou deskriptivní a vztahovou část, v níž byly zjišťovány statistické souvislosti mezi zvolenými nezávisle a závisle proměnnými (zejména pomocí Pearsonova χ^2 -testu pro kontingenční tabulky). Veškerá šetření probíhala na pětiprocentní hladině významnosti. K parciálním výsledkům se vyjadřuje tento příspěvek.

3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

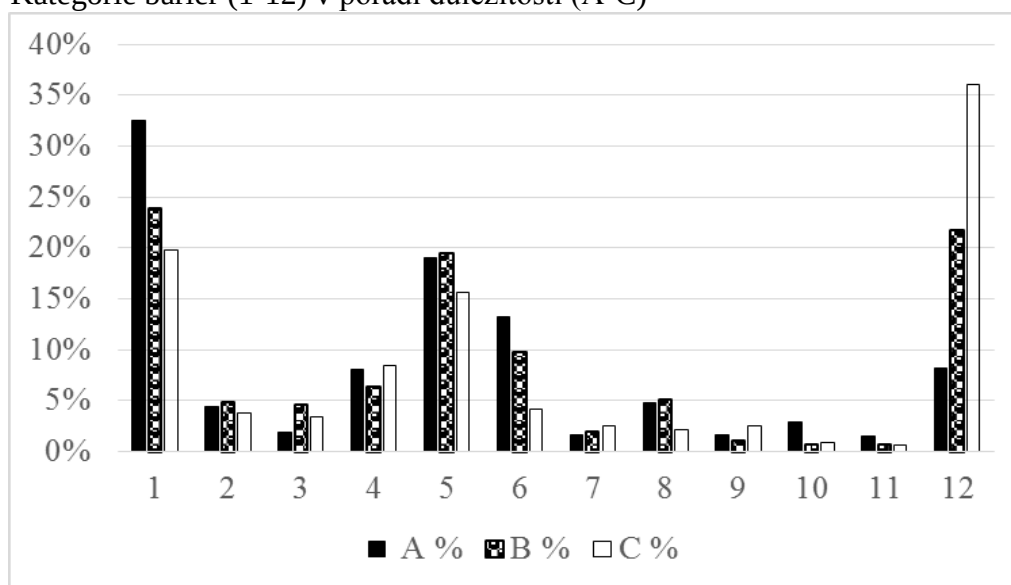
Jako příklad výstupů výzkumného šetření deskriptivního charakteru může posloužit kategorizace překážek, vnímaných z hlediska inkluzivního vzdělávání. Ředitelé se vyjadřovali k druhům bariér, které pociťují při realizaci inkluze ve školské praxi. Měli možnost uvést maximálně tři okolnosti a to v pořadí důležitosti od nejsilněji pociťované bariéry (A) k překážce vnímané jako třetí v pořadí (C). Vzhledem k tomu, že se jednalo o volné odpovědi, došlo následně k jejich kategorizaci. Pomocí otevřeného kódování tak bylo vytvořeno dvanáct kategorií řediteli vnímaných bariér:

1. Nedostatečné finanční, materiální, technické a stavební zázemí pro práci s žáky s různými handicap.
2. Nesystémová legislativa, přebujelá administrativa a nedostatečné pravomoci ředitelů škol i samotných učitelů.
3. Nedostatečná odborná spolupráce se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, zřizovateli a dalšími potřebnými institucemi.
4. Nezáměr rodičů a žáků o rozvoj, poruchy chování žáků na jedné straně a současně odmítání školy rodiči většinové populace, jestliže vzdělává vysoké procento žáků se SVP.
5. Nedostatek asistentů pedagoga, školních psychologů, speciálních pedagogů, nedostatečná profesní příprava učitelů a jejich přetížení učitelů i konzervatismus.

6. Velký počet žáků ve třídě, kumulace postižení neumožní věnovat potřebný čas všem, významné zpomalení tempa výuky.
7. Pokles úrovně vzdělávání, výuka na úkor nadaných, likvidace toho, co se osvědčilo. Nevhodný tlak státu i EU na inkluzi za každou cenu.
8. Odlišnost úrovně dispozic žáka, odlišné ŠVP, nutnost tvorby IVP, jiná hodinová dotace předmětů, nevhodnost určitého druhu a stupně zdravotního postižení pro inkluzi či integraci.
9. Neochota učitelů přidělovat si práci, nepochopení, odpor, strach pedagogů z neznámého, neochota pracovat s odlišností.
10. Žádné bariéry.
11. Ostatní.
12. Nevýplněno.

Strukturu četností výše uvedených kategorií zachycuje následující graf.

Graf 1: Kategorie bariér (1-12) v pořadí důležitosti (A-C)



První v pořadí důležitosti byla nejsilněji pocíťovanou překážkou pro efektivní inkluzivní vzdělávání zejména finanční, materiálová a stavebně technická nezajištěnost škol (1: 32 %), dále pak personální nedostatečnost (5: 19 %) a přeplněnost tříd (6: 13 %). Prakticky totéž platí i pro druhé a třetí pořadí významnosti.

Všechny tři uvedené bariéry představují převážně překážky, které nejsou školy samy schopny překonat, tj. jsou závislé na politických rozhodnutích, a to jak na regionální tak na celostátní úrovni, včetně přidělování dotací z veřejných zdrojů. Tato skutečnost významně ovlivňovala postoj ředitelů k inkluzi, neboť uváděli, že pokud se nebude inkluze „vyplácet“ a školy budou za realizaci inkluzivního vzdělávání „trestáni“ finančně, materiálově apod., tak nelze očekávat její celoplošné přijetí, akceptaci a identifikaci s ní. Personální nedostatečnost rovněž představuje kardinální překážku, a to nejenom v absentující fyzické přítomnosti např. asistentů pedagoga (nově školních asistentů), ale rovněž v neadekvátní profesní přípravě učitelů z hlediska pedagogicko-psychologického a didaktického (Doulík, Škoda, 2014). Chybí-li učitelům tyto kompetence, nelze očekávat jejich vstřícnost vůči inkluzi, neboť pro ně představuje doplnění si neznalosti metod a technik práce s handicapovanými žáky. Na místě je otázka proč by to dělali, když akreditační komise při MŠMT tyto kompetence prvoplánově na učitelských studiích u nepedagogických fakult nevyžaduje. Přeplněnost tříd pro potřeby

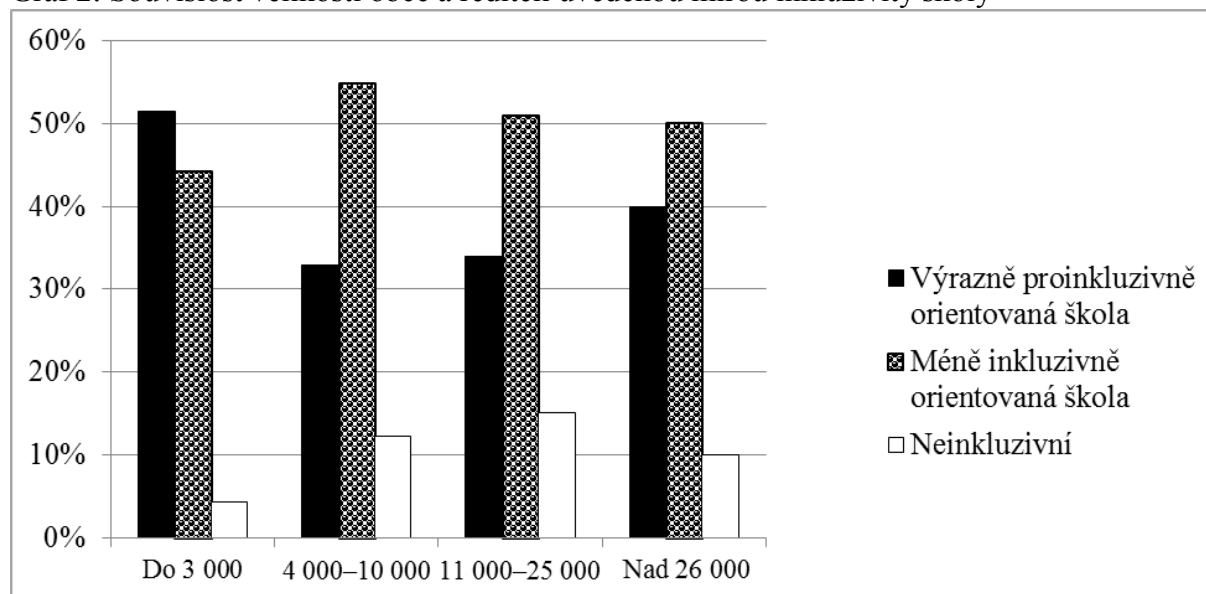
efektivního inkluzivního vzdělávání bezprostředně souvisí se zaběhnutými pořádky v systému segregovaného vzdělávání, tj. v systému paralelně fungujících škol běžných a speciálních.

Ředitelé byli rovněž požádáni o reflexi své školy z hlediska míry její inkluzivity. Jejich volba byla omezena nabídkou a) škola výrazně pro-inkluzivně orientovaná (vyznačilo 43 %), b) škola méně inkluzivně orientovaná (vyznačilo 49 %) či c) zcela neinkluzivní škola (vyznačilo 9 %). Výsledky této reflexe jsou bezesporu ovlivněny pojetím a výkladem podstaty inkluze. Např. pokud jsou na školách zakládány speciální třídy a ty jsou vnímány jako maximální vstřícnost k různě handicapovaným žákům ze strany ředitelů škol, mohla být škola ohodnocena v kategorii a), ačkoli se nejedná o inkluzi, ale o integraci. Jejich vypovídací hodnotu je tedy třeba brát s rezervou a konfrontovat se zdůvodněním, které ředitelé k zařazení své školy použili. Pro kategorii b) byly příznačné odpovědi typu: „...Děláme, co umíme; snažíme se vyjít vstříc, i když podmínky nejsou ideální; jsme otevření všem žákům; žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přijímáme jako výzvu, nikoliv jako problém; jsme zapojeni do různých proinkluzivních projektů a postupně se učíme, snažíme se být školou pro všechny (férová škola)...“. Pro menšinovou odpověď kategorie c) byly příznačné odpovědi typu: „...Nesouhlasíme s inkluzí: diskriminuje ostatní žáky; naše speciální školství je na vynikající úrovni; trend inkluze jde proti praxi ve společnosti, která je zaměřena na výkon a podporuje specializaci na konkrétní činnosti; projekt inkluze považujeme v současných podmínkách našeho školství za scestný; jsme soukromá/ výběrová/prestižní škola, děti ze sociálně znevýhodněných skupin jsou mimo náš dosah; jsme odborná škola: profil absolventa vylučuje vzdělávání žáků s handicapem...“. Procentní zastoupení v kategorii a) slučovalo odpovědi dvojího typu:

- inkluzivně účinné, např. „...Působíme jako malotřídní/vesnická škola (více ročníků pohromadě); působíme v sociálně vyloučené lokalitě; přijímáme děti, které ostatní školy nechťejí; máme vypracovaný plán inkluze, vybudovali jsme systém podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami...“.
- Inkluzivně neúčinné, např. „...Jsme školou primárně zřízenou pro žáky s handicapem (zrakovým a řečovým postižením, s mentálním postižením); jsme škola výhradně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami...“.

Ze statisticky významných souvislostí, které byly výzkumným šetřením na daném vzorku respondentů prokázány, patří mezi podnětné výstupy souvislost mezi řediteli reflektovanou mírou inkluzivity (závisle proměnná) a velikostí obce, kde škola působí (nezávisle proměnná). Bylo prokázáno, že školy z menších obcí se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání častěji, než školy působící ve velkých městech ($p = 0,019678$) – viz graf 2. Z grafu je patrné, že školy z obcí do tří tisíc obyvatel se nejčastěji vnímají jako školy výrazně proinkluzivní (51 %). Tato skutečnost koresponduje s existencí vesnických a malotřídních škol, které aktivně a tvořivě s jinakostí žáků pracují, aniž by tuto skutečnost verbalizovaly jako proces inkluze. Vzhledem k osobní provázanosti a větší sdílnosti osob v těchto menších společenstvích se zde spíše projevuje synergický efekt při vzdělávání, tj. při nalézání nejlepší řešení, metod a technik vzdělávání. Naopak, školy z obcí mezi čtyřmi až 25 tisíci obyvatel se nejvíce přiznávají ke své neinkluzivitě (12 – 15 %) a masivně se v těchto pásmech objevují méně inkluzivně orientované školy (51 – 55 %). Anonymita velkých společenství, která je obecně spojována s větším nezájmem o druhé a s větší mírou egocentrismu, se promítá i do školního prostředí. Zde vede mimo jiné i k odmítání komplikací a tzv. práce navíc, která je na běžných školách s implementací inkluze spojována.

Graf 2: Souvislost velikosti obce a řediteli uvedenou mírou inkluzivity školy



4 ZÁVĚR

Implementace ideje inkluzivního vzdělávání do praxe českých regionálních škol má své překážky a limity dané nejen objektivními okolnostmi ale i subjektivními přístupy jednotlivých aktérů tohoto složitého procesu. Objektivní překážky jsou spojeny zejména s legislativou a financemi k zajištění tohoto procesu, subjektivní překážky vyplývají především z nedokonalostí jednotlivých aktérů inkluze. Jedná se nejen o učitele a žáky, ale rovněž o rodiče žáků, o celý management škol v čele s ředitelem, o zřizovatele škol, ale např. i o Českou školní inspekci či akreditační komisi MŠMT. Subjektivní překážky jsou závislé na míře, v níž se každý aktér inkluze projevuje v dimenzích vědět-umět-moci-chtít. Zejména subjektivní motivace (Covey, 2012) a zájem (Roebbers, Krebs, & Roderer, 2014) o pozitivní změnu ve prospěch rozvoje každého žáka může být v rámci rigidních objektivních podmínek nastavených pro inkluzivní vzdělávání rozhodující z hlediska přínosu pro většinovou žakovskou populaci i pro její část s handicapem.

Tento příspěvek vznikl v souvislosti s projektem KPG PF UJEP „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“, reg. č. CZ.1.07/1.2.00/47.0008.

Použitá literatura

1. BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika: Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amonium servis, 1997. 315 s. ISBN 80-85498-23-5.
2. CÍLEK, V. *Je to teprve začátek. Do pohybu se může dát kvůli suchu miliarda lidí*. Právo 7. - 8. 11. 2015, roč. 25, č. 260, s. 1 a 7.
3. COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí – zásady osobního rozvoje*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2012. 342 s. ISBN: 978-80-7261-268-0.
4. DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha: Grada, 2005. 339 s. ISBN 978-80-247-1300-4.
5. FISCHER, S., ŠKODA, J., SVOBODA, Z., ZILCHER, L. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

6. HÁBL, J. Vzdělání mravné a nemravné: *Vztah poznání a mravnosti v Komenského pedagogice*. Pedagogika 2011, roč. LXI, č. 2, s. 117-127. ISSMN0031-3815.
7. MAPPES-NIEDIEK, N. *Chudáci Romové, zlí Cikáni*. Praha: Host, 2013. 279 s. ISBN 978-80-7294-869-7.
8. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
9. ROEBERS, C. M., KREBS, S. S., & RODERER, T. Metacognitive monitoring and control in elementary school children: Their interrelations and their role for test performance. *Learning and Individual Differences*, 29, 2014, s. 141-149.
10. SALAVCOVÁ, I. *Cesta k jednotné škole*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova, 2013, 153 s. Dostupné 11. 11. 2015 z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/150022180>.
11. STIGLITZ, J. E. *Ekonomie veřejného sektoru*. Praha: Grada Publishing, 1997. 661 s. ISBN 80-7169-454-1.
12. VOMÁČKOVÁ, H. a kol. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty*. Brno: Tribun EU s. r. o. 240 s. ISBN 978-80-7414-933-7.
13. VRÁNA, K. *Svoboda k pravdě*. Praha: Vyšehrad, 2008. 312 s. ISBN 978-80-7021-955-3.

Kontaktní údaje

doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc.
Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta
Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem
Tel: 475 282 167
email: helena.vomackova@ujep.cz

THE CROSS-CUTTING TOPICS IN ETHICAL EDUCATION

Barbora Bad'urová

Abstract

The following text focuses on the issues related to cross-cutting themes and their relationship to Ethical Education in lower secondary education in Slovakia. The paper deals especially with the theme Personal and Social Development and theme Environmental Education in older and in recently innovated State Educational Program. The author reflects the issues of cross-cutting themes in Ethical Education within the project APVV 14-0176 Didactic tools facilitating the implementation of selected cross-cutting themes in the teaching of Ethical Education in lower secondary education.

Keywords: *ethical education; cross-cutting themes; personal and social development; environmental education; lower secondary education in Slovakia*

1 INTRODUCTION

In the following text, I will discuss selected cross-cutting topics - namely the theme Personal and Social Development and theme Environmental Education and their relationship to Ethical Education in lower secondary education in Slovakia. In this paper I will describe especially the weaknesses that I see despite the noble intention of the authors and their efforts to develop moral values of students. The paper is just an introduction to the issue, therefore, it does not offer a comprehensive universal solution rather it asks questions to illuminate problem areas that require further examination.

2 ETHICAL EDUCATION IN SLOVAKIA

In Slovakia the Ethical Education is taught since the 90's. Slovak version of Ethical Education is based primarily on the concept of education for prosociality of Spanish psychologist Roberto Roche Olivar, whose concept was brought to Slovak conditions due to L. Lencz and O. Krížová.

The subject Ethical Education in the Slovak curriculum falls within the educational area 'Human and Values'. Innovated State Educational Program for lower secondary education (2015) writes that the main task of this educational field is to actively participate in forming the personality of students with their own identity and value orientation. Furthermore, it says that an important place in this area takes respect for human and nature, cooperation, prosociality and universal human values. The State Educational Program claims that in meeting that objective this educational area should not focus only to providing information on moral principles, but should particularly encourage understanding and internalisation of moral standards and the adoption of behavior that is consistent with them. According to the original and newly upgraded State Educational Program, the role of Ethical Education as a compulsory optional course is to educate and develop personality with his/her own identity and value orientation. Ethical education is thus aimed at education of the so-called prosociality. (SEP 2015, SEP 2008)

It can be said that the content of the innovated national curriculum in lower secondary education of Ethical Education compared to the previous version did not change significantly. Both cover basic topics such as: open communication, understanding and positive evaluation

of oneself and others, creativity in interpersonal relationships (in the previous version it was complemented by initiative), ethical aspects of nature conservation, identification and expression of feelings (in the earlier version there were also own feelings), cognitive and emotional empathy (in the previous version there was theme understanding others and to put oneself into their shoes), assertive behavior (before mastering assertiveness), positive role models in history and literature, positive role models in everyday life, prosocial behavior, discovering own uniqueness and identity, to be yourself, to be able to defend own rights and opinions, prosociality as a component of own identity, ethical aspects of the relationship within own family, the ethical aspects of integration of sexual maturation in the context of personality, relationship to the sick, elderly and socially disadvantaged (in the previous version also relationship to the mentally and morally disturbed people), sources of ethical knowledge of humanity, life, physical and mental health as an ethical value, economic values and ethics, reputation and truth as ethical value, deepening communication skills, healthy lifestyle, addiction, mass media influences. (SEP 2015, SEP 2008)

3 CROSS-CUTTING THEMES IN THE SLOVAK CURRICULUM

In the older Slovak State Educational Program it is written that cross-cutting themes are mandatory parts of the curriculum, which are usually intertwined through educational areas. (SEP, 2008) Cross-cutting themes may take different forms, such as an integrated part of the educational content for educational areas and suitable subjects, as a separate teaching subject in the context of expanding hours, as a project or as a course. It is presupposed that it is especially appropriate to use activating, interactive teaching methods. How and when to implement cross-cutting themes, is at the discretion of each school. (SEP, 2008)

The older State Educational Program presents seven cross-cutting themes lower secondary education, such as: Multicultural Education (that includes also Regional Education), Media Education, Personal and Social Development, Environmental Education, Protection of Life and Health, Transport Education (education about road safety), Project and Presentation Skills. (SEP, 2008)

Unlike the previous, innovated State Educational Program (SEP) includes six cross-cutting themes. They are the first five topics that I mentioned above in the original State Educational Program, but innovated SEP does not have separate topics: Traffic education - education for road safety and the theme Project and Presentation Skills, on the other hand, it adds the theme Education for Marriage and Parenthood. (SEP, 2015)

In this text, it will focus mainly on two of them, a cross-cutting theme - Personal and Social Development and cross-cutting theme Environmental Education and their relationship to Ethical Education in Slovakia, while attempting to emphasize the particular problem areas.

4 CROSS-CUTTING THEME PERSONAL AND SOCIAL DEVELOPMENT AND ITS RELATIONSHIP TO ETHICAL EDUCATION

Innovated State Educational Program (2015) argues that a cross-cutting theme Personal and Social Development should overlap with the entire curriculum. The main objective of this cross-cutting theme is to develop the personality of student, especially in the area of attitudes and values. The authors of SEP claim that thanks to this topic, students develop not only knowledge but also personal and social competences. Given cross-cutting theme helps students think about themselves, their current life, relationships with other people and future direction. It also leads them to assert their rights, but also to respect the views, needs and

rights of others. It shows them the way how to protect their health and to resist risks. It should also contribute to positive social climate of a school, a good relationship between students and between teachers and pupils. Main objectives of this cross-cutting theme are following: students understand not only themselves but also others, are able to optimally regulate their own behavior or acquire, actively use and further develop the skills of communication and mutual cooperation as well, so that students acquire basic presentation skills acquired on the basis of gradual getting to know their assumptions and to apply them in presenting themselves and their work, they also should obtain and apply the basic social skills for optimal solutions of different situations and respecting different types of people and their ideas and approaches to solving problems.

Innovated State Educational Program expresses direct relation of Ethical Education and theme Personal and Social Development, since it says that the main function of compulsory elective subject Ethical Education in lower secondary education is the personal and social development of pupils. (SEP, 2015) Therefore there arises the impression that the theme Personal and Social Development is an integral part of Ethical Education. The question arises, what is then the cross-cutting theme good for, while its content has already appeared in Ethical education? I believe that despite the fact that the contents may duplicate, properly conceived cross-cutting theme Personal and Social Development can contribute to the development of both students at other hours it is also suitable for students not attending ethical, but religious education. However in the following lines I will point to some areas of the cross-cutting theme in relation to Ethical Education.

4.1 Individuality and universal values

In the upgraded version, as in the previous characterization of cross-cutting theme, it is stated that the expected outcome is that the student is able to understand own uniqueness as individual, and the Ethical Education has similar objective too.

The whole Ethical Education, however, implicitly faces the problem of ontological status of values as well as the epistemology of values that deserves serious philosophical (metaethical or philosophical-axiological) examination. On the one hand, it indicates the development of individuality, uniqueness, expression of own opinions (eg, topic to be yourself, to be able to defend own rights and views), presentation of alternative ethical and ethical-religious views, etc., on the other hand within the educational area 'Human and values' (which includes ethical and religious education) is required internalisation of 'universal human moral values.'

In this regard, there inevitably emerge philosophical questions on the nature values. Are values subjective or objective? Is better the thesis of realism or antirealism?¹ Is valid relativism or universalism? What justification can be given for the validity of selected ethical values? How interpret values within the current clash of cultures and religions? What is meant by universal human values? These problems should be probably reflected by one of the themes of Ethical Education- *Sources of ethical knowledge of mankind*, but it is not clear how it can handle the conflict between pluralism and diversity of values and ethical approach to education and universal values.

Lencz also admits that the issue of standards and values as basic categories of Ethical Education should be developed in terms of philosophy and philosophical ethics (also philosophical anthropology) (Lencz, 1993b, pp. 8-9), but the area itself, which could be real

¹ An interesting article on moral realism can be found in Stauford Encyclopedia of Philosophy named Moral Realism (2015) by Sayre-McCord. On moral anti-realism see e.g. Joyce's article Moral Anti-realism (2015).

paper to laying the foundations of well-researched Ethical Education bypasses and does not pay any deeper attention to it. Rather he inclines to pedagogical and psychological approaches, which are insufficient for addressing the issue.

Lencz claims that the purpose of Ethical Education is the personality that has its own identity, is herself/himself, while this personality includes prosociality and is able to act in accordance with the standards derived from the universal solidarity and justice (Lencz, 1993b, p. 5-6) Thus, at first sight there is somewhat contradictory ideal to which Ethical education heads (and the theme Personal and Social Development too). On this basis, on one hand is the individuality of the pupil and its development and on the other hand, it is assumed that the individuality will have universal attitudes and will hold universal values. This is a bit puzzling.

At the same time L. Lencz with O. Krížová writes that the aim of Ethical Education is not only to inform students about ethical principles, but to help them to create own opinion on the issue and adopt adequate attitude and behavior. (Lencz, Krížová, 2004, p. 5) This argument is also interesting. The question arises, how is possible to have own opinion on the subject and at the same time acquire appropriate attitudes and behaviors? Apparently again there is a problem of relativism and universalism. To explain this, let's say the students are dealing with the question of abortion, some express the view that they agree, others oppose. Which group takes the appropriate attitude? Which group stands the universal value? Or is the appropriate attitude that they are able to speak and listen to the opinions of others?

The claim of L. Lencz that personality developed through ethics education should be able to healthy criticality (Lencz, 1993b, p. 5) - that is obviously critical thinking is linked to this issue. Lencz in his texts used adjective 'healthy' as the term for what is good, correct, but he does not specify it further. As the ideal of Ethical Education (as well as education in general) he understands the healthy development of personality (see Lencz, 1993, p. 10). Let's say, then, that developed personality is capable of critical thinking. However, in general, the question of the understanding of truth and critical thinking in Ethical Education is problematic, I think that it not is questioned enough and does not reflect the philosophical point of view. Here I see room for further refinement of the concept of ethical education in Slovakia.

From this issue follows the question: what should be the role of Ethical Education? Let's review the idea of Lencz and Krížová: The goal of Ethical Education is not only to inform students about ethical principles, but to help them to create own opinion on the subject and adopt a reasonable attitude and behavior. (Lencz, Krížová, 2004, p. 5) That argument raises question whether understand Ethical Education as philosophical ethics or rather as moral training that teaches, trains, students certain ethical principles?

For example, the Finnish author Helena Siipi (2006) in her article *Cultural Dependency In The Teaching Of Ethics: The Case of Finland* points out to the difficulty of teaching ethics in schools. Likewise, she wonders whether teaching ethics should be understood as moral training rather than teaching philosophical ethics. In the case of Ethical Education as moral training it means systematic goal oriented training towards given values. By contrast, in the case of Ethical Education as a philosophical ethics it would be rather focused on critical thinking.

In our country, many theorists are inclined to distinguish between ethics and morality - where ethics is the philosophy of morality, the science of morals and morality on the other hand is a social phenomenon that is investigated by ethics. In this respect if we apply this to the Ethical Education it should be the subject, the content of which is moral philosophy. Such an approach seems to me well suited, of course if adjusted for age of pupils. I believe that Ethical Education should contribute to critical thinking of students that can be developed to some extent also in lower secondary education. I think that it is not enough to understand Ethical Education just as moral training, since, especially in the age when students attend lower secondary education they have a need to look for alternative answers and they do not accept ready-made solutions uncritically presented by the teacher. Also for participation in society it is more relevant and more useful to have the ability to think critically (ie. rationally consider, analyze and assess the pros and cons in order to arrive at optimal decisions) and not only to apply the learned moral precepts which, in unfamiliar situations, moral dilemmas and conflicts won't help.

4.2 Prosociality as a problem

The principal issue in the case of Ethical Education, as well as cross-cutting theme Personal and Social Development is the question: how is prosociality, as one of the key concepts, to be interpreted? Lencz identifies prosociality with altruism (respectively, sometimes he writes about altruism, sometimes in the same context about prosociality, however their relationship he does not clarify, we can only assume the interconnection). (eg. Lencz, 1993, pp. 18-19) Prosociality is therefore often identified with altruism, understood as selfless action, but apparently this is not entirely appropriate. Olivar states that prosocial behavior can be understood as behavior that has to be for the benefit of another person, group of people or social objectives without expected reward for it in advance (Olivar, 1992, p. 149). On the one hand, it is for example selfless assistance, on the other hand, he admits that such a procedure brings positive feelings for the agent, that is not a complete selflessness. L. Lencz also claims that the result of prosocial action is happiness, joy of acting, and these again are not so-called unselfish actions (Lencz, 1993a, p. 10).

Similarly, he is aware of the problem of inclusion of cooperation and reciprocity to prosociality, which is understood altruistically. But what is the altruism? Answers vary. It is often regarded as selfless conduct, conduct that does not benefit the agent, sacrifice for the benefit of another. It may be, however, understood as the action that brings the best overall results for others, the consequences for the moral agent count only so far as they affect the others. Such an interpretation would not exclude the positive consequences for the moral agent. The question is whether and what form of altruism is appropriate? Shall we teach all pupils through moral training of altruism, respectively prosociality as mentioned above, or is there room for the development of critical thinking? For example, if the aid is ideal because it is a manifestation prosociality, how can we evaluate when children write test and advise each other? It is correct? Korim (2008, p. 9) also pointed out that some criticized the Slovak Ethical Education as focusing merely on education of prosociality.

Olivar also introduces the concept of comprehensive prosociality, so-called complex prosociality at which highlights the problem of the consequences of conduct, dispute individualism and holism in trying to apply prosocial behavior in practice. Therefore points out that from the short-sighted perspective an act can be right, but in terms of a wider context (company, etc.) it is wrong. It is gratifying that recognizes the difficulties in applying prosociality but unfortunately he does not offer any clarification, solutions, or a deeper philosophical and ethical analysis (see Olivar, 1992, pp. 177-179). In this respect his approach

resembles the kind of consequentialist ethics, which also assesses the accuracy of procedures based on the consequences. On the other hand, he emphasizes the intention, which fits more with the ethics of virtue and deontological ethics.

Similarly L. Lencz has difficulty defining prosociality, since he describes it especially so that it is understood as an expression of the Golden Rule – ‘Do to others what you would want them to do to you’ (similarly also in the negative form - ‘Do not to others what you would not want them to do to you’). (Lencz, 1993a, p. 9; 1993b, p. 5) The Golden Rule, however, is problematic for several reasons and deserves deeper philosophical and ethical analysis. The Golden Rule in spite of its general popularity was also confronted with criticism stemming for example from the diversity of needs, interests, wishes of actors. As a counterexample to the Golden Rule, we can cite a situation where someone donates you a birthday gift in the spirit of this rule, which you, however, does not please (eg fisherman donates to someone who is not interested in fishing, a fish-hook, etc.). Similarly, a certain interpretation and application of the Golden Rule justifies procedure adopted by a person who would like to fight and intentionally provoke other to fight. Thus, the Golden Rule in its classic form has a number of shortcomings that were criticized by philosophers such as. G. H von Wright, K. Popper, I. Kant. The problem is that people are not the same (for example, they come from different cultures) and are therefore our wishes (or needs) may not be identical. Therefore, it would perhaps be more appropriate to interpret it as: do to others what is reasonable and what they want to be them done. The Golden Rule is also problematic in terms of cultural relativism. The question is also whether the Golden Rule is primarily about my interests or the interests of others. The problem is whether the reciprocity in the rule must be real, potential or merely symbolic. Golden Rule may be due to its popularity suitable rule for behavior, however we should not ignore its weaknesses and limits.

Another problem area is that Lencz apparently implicitly assumes that prosocial actions are inherited, since he claims that children during the Ethical Education are able to raise themselves and the role of teacher is only as a moderator. (see Lencz, 1993a, p. 10) On the other hand, he writes that human behavior is the result of learning, albeit as given from birth he considers the general principles as how to do good and avoid evil. One can, according to him alone and (what is interesting) also with the help of the society (ie. teacher) determine the rules, which requires that he/she could survive (Lencz, 1993a, p. 26) Similarly Olivar tends to consider altruism as well prosociality as a natural human tendency (Olivar, 1992, p. 152) These ideas are also somewhat puzzling, because while we are naturally good it raises the question, what is Ethical Education good for? Since Lencz was a theologian, it can be assumed that the naturalness of the moral conduct could be seen in terms of ethical concepts of medieval natural law ethicist T. Aquinas. Thomas Aquinas identifies the rational nature of human beings as that which defines moral law therefore he labels his concept ethics of natural law. He writes that the rule and measure of human acts is the reason, which is the first principle of human acts. According to his view, since humans are by nature rational beings, therefore it is morally appropriate that they should behave in a way that conforms to their rational nature. (Himma, 2015)

For this reason Ethical Education should reinforce the rationality that is primarily cognitive and not just affective side of students. However Lencz rather tends to favor development of emotions and affective side of personality. An open question remains whether such an approach, thus only from the position of Christian ethics, is appropriate for Ethical Education and the cross-cutting theme Personal and Social Development, as the society is (and probably will even more become) heterogeneous, composed of members of different religious and non-

religious groups. The problem of authority of Christian church in education (however in Ireland) was interestingly described and analyzed by Jones Irwin in his article *Interculturalism, Ethos and Ideology – Barriers to Freedom and Democracy in Irish Primary Education* (2009).

However, let's return to the Slovak context. On the other hand, Lencz argues that the internalized values motivate our actions, but the question is: why they should be internalized, as before provided they are actually our own? Also teacher should, according to him, point out the negative phenomena by the method of peaceful highlighting the consequences of action. (Lencz, 1993a, p. 28) However consequences are not always a reliable indicator of morality. Some thought experiments (eg. By P. Foot, and J. J. Thomson) pointed out counterintuitiveness of utilitarianism as a form consequentialism that focuses just on results. Nevertheless, sometimes the consequences can help, but it depends on a way in how we will point to them. The teacher has also other possibilities how to point out on to wrong action he/she could use also method universalization as suggested by many notable ethicists, for instance Immanuel Kant or R. M. Hare.

4.3 The otherness

Another problem is the conflict between Ethical Education and the cross-cutting theme Personal and Social Development that I see in the case of acceptance of otherness that is required in the cross-cutting theme (SEP, 2008). This assumption does not match the contents of Ethical Education, namely the theme: *The Ethical Aspects of Integrated Sexual Maturation in the Context of Personality*, which deals only with heterosexual relationships. However I think that the presumption of acceptance of otherness should also include other forms relationships - also non-heterosexual. Nevertheless, it does not deal with this issue, despite the fact that the SEP (2008, 2015) also suggests that the purpose of Ethical Education is to help student realize his/her sexual identity.

We highlighted this in the paper - *Anti-bias education and human rights teaching in secondary education of students*. (Poláková, Baďurová, 2015). In the paper we pointed out to the growing manifestations of homophobia among young people and the rejection of otherness as a good reason for the development of anti-bias education in Slovakia.

Lack of reflection and only formally stated dealing with otherness is also reflected in the gender-insensitive language - using only the masculine (pupil, teacher) in SEP. This approach to writing and its relationship with the acceptance of otherness, however, is indisputable. The need for reflecting the otherness also through gender-sensitive language was highlighted by numerous feminist-oriented authors. I think that today it is undoubtedly still actual issues.

I believe that another problem lack of reflection of other forms of otherness. Namely the lack of innovated State Educational Program of Ethical Education in relation to others is manifested also in deleting questions related to morally disturbed people in the topic dedicated to the sick, elderly, or disabled. I believe that this is an interesting and important question. Thus, it is necessary to reflect the problem of how to deal with people who are not capable of making moral choices, and so on. This problem is intertwined with the issue of respecting the rights of others as well as own rights embedded in a cross-cutting theme Personal and Social Development.

Although the cross-cutting theme Personal and Social Development, as well as the subject Ethical Education, offer lofty goals, seriousness of these areas of education is undermined by the lack of serious theoretical processing.

5 CROSS-CUTTING THEME ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ITS RELATION TO ETHICAL EDUCATION

The cross-cutting theme Environmental Education according innovated SEP (2015) allows pupils to acquire knowledge, skills, attitudes and habits to protect and improve the environment, which is understood as essential for sustainable life on Earth. This cross-cutting theme should lead students to a comprehensive understanding of the interrelationships of human, organisms and the environment, where SEP highlights mainly relation between environmental, economic and social dimension, although it would be probably good to highlight also moral dimension. The aim of this cross-cutting theme is that pupils respect the basic rules of behavior in nature with regard to organisms and their environment, they are able to recognize and evaluate changes in nature and in their environment, they should know the possibilities designed to protect and improve the environment, they should also actively participate in the activities (schools) for the preservation and improvement of the environment of the wider area (schools, municipalities ...), they should obtain information on human intervention in the environment and should be able to evaluate their impact on local and global contexts They should be able to distinguish technologies and products that environmentally friendly, they should be able to behave gently to natural resources and actively participate in the elimination of environmental pollution. (SEP, 2015)

It is obvious that cross-cutting theme - Environmental Education is closely related to Ethical Education, since in the Ethical Education (in innovate, as well as in the original SEP) is included topic *Ethical Aspects Of Conservation Nature*. Ethical Education, however, is likely to limit the issue of Environmental Education and environmental ethics only to so-called anthropocentric approach, as it understands the human being as the highest value. In an upgraded SEP is literally said that the aim is that students acquire competence in respect of the maximum level of a person's life and everything that leads to his/her development. (SEP, 2015, p. 3) It is clear, however, that in environmental education, which should also be based on environmental ethics, there are other so-called non-anthropocentric approaches² that do not perceive only human life as the highest value, but also value other natural entities, whose value is not derived only from human needs. Due to the development of critical thinking, I believe it would be appropriate to refer to such alternative approaches. Likewise, the ideal that only human life is of the highest value does not accord with the stated benefits of Environmental Education, namely that the goal is to achieve in terms of attitudes and values perception of life as the highest value. (Kelcová, 2009) This can be interpreted that any life (not only human) is of the highest value. Thus as in the previous cross-cutting topic, we run into inconsistencies and philosophical questions that are inadequately treated.

6 CONCLUSION

My paper has been mainly focused on criticism and weaknesses of selected cross-cutting themes in relation to Ethical Education in lower secondary level of education in Slovakia. In my view, because I am primarily interested in philosophy, despite the innovation of State Educational Program, particularly in those areas that deal with the values, there still remained

² I dealt with the non-anthropocentric ethics and values of natural entities in several texts. See eg. *Úcta k životu a vnútorná hodnota z hľadiska vybraných koncepcií environmentálnej etiky* (2014); *Some thoughts on the notion of respect for natural environment* (2014), *Environmentálna etika a výchova* (2015).

many philosophically inadequately treated areas. I believe that to build ethical education merely on the pedagogical, psychological, and very limited ethical basis is insufficient if they are not properly anchored in philosophy. Ethical Education as well as cross-cutting themes - Personal and Social Development and Environmental Education, notwithstanding the general underestimation on the part of students, parents and educational community are very relevant areas and in particular in the Slovak society that plague many ailments. I believe that these educational areas should help children and young people seek answers to the difficult current social and also philosophical questions. To this goal would contribute not only well thought SEP but also appropriate didactic tools. My paper didn't definitively solve the issue, however, it creates scope for further examination and discussion in this area.

Acknowledgement

The paper has been written thanks to the project APVV 14-0176 Didactic tools facilitating the implementation of selected cross-cutting themes in the teaching of Ethical Education in lower secondary education.

Sources

1. BAĐUROVÁ, B. *Some Thoughts On The Notion Of Respect For Natural Environment* In Husk wood, Sopron : Nyugat-Magyarországi Egyetem, 2014. pp. 264-266 ISBN 978-963-334-158-2
2. BAĐUROVÁ, B. 2014. *Úcta k životu a vnútorná hodnota z hľadiska vybraných koncepcií environmentálnej etiky* In Aplikovaná etika - kontext a perspektívy II Košice : UPJŠ, 2014. pp. 7-17, ISBN 978-80-8152-101-0
3. BAĐUROVÁ, B. *Environmentálna etika a výchova*. Banská Bystrica: PF UMB, 2015, 156 p. ISBN 978-80-557-0859-1
4. HIMMA, K.E. *Natural Law* In: Internet Encyclopedia of Philosophy. 2015. [online] <http://www.iep.utm.edu/natlaw/>
5. IRWIN, J. *Interculturalism, Ethos and Ideology – Barriers to Freedom and Democracy in Irish Primary Education*. Journal of Religion, Education and the Arts, 2009, Issue 6,, [online] <http://rea.materdei.ie/>
6. JOYCE, R. *Moral Anti-realism*. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2015. [online] <http://plato.stanford.edu/entries/moral-anti-realism/>
7. KELCOVÁ, M. *Environmentálna výchova*. 2009. [online] http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/environmentalna_vychova.pdf
8. KORIM, V. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. B. Bystrica: PF UMB, 2008. 257 p.
9. LENCZ, L. – KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: MPC, 2004. 150p.
10. LENCZ, L. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum. 80 p. 1993b
11. LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum. 50 p. 1993a, ISBN 80-8052-026-7
12. OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. 211 p. ISBN 80-7158-001-5
13. POLÁKOVÁ, E. – BAĐUROVÁ, B. *Anti-bias Education And Human Rights Teaching In Secondary Education Of Students*. In: SGEM SOCIAL SCIENCE & ARTS, 2015. pp. 45 – 52, ISBN 978-619-7105-45-2
14. SAYRE-MCCORD, G. *Moral Realism*. In: Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2015. [online] <http://plato.stanford.edu/entries/moral-realism/>
15. SIIP, H. *Cultural Dependency In The Teaching Of Ethics: The Case Of Finland*. In: TRAMES, 2006, 10(60/55), 3, pp. 278–291, ISSN 1406-0922

16. *State Educational Program* - Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy Slovenskej republiky. 2008. [online] http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced2_spu_uprava.pdf
17. *State Educational Program* - Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy. 2015. [online] <https://www.minedu.sk/data/att/7500.pdf>

Contact

Mgr. Barbora Baďurová, PhD.
Department of Ethics And Civic Education
Faculty of Education Matej Bel University
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovakia
Tel: +421 48 446 4323
e-mail: barbora.badurova@umb.sk

SYSTÉMOVÉ DETERMINANTY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMĚŘENÍ V ČR

SYSTEMIC DETERMINANTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT CZECH NON-PHILOLOGICAL FACULTIES

Tomislav Potocký

Abstrakt

V příspěvku je tematizována problematika vysokoškolského jazykového vzdělávání v České republice s jeho specifickými cíli a novými výzvami v podobě snah o standardizaci a evropeizaci výuky cizím jazykům v internacionalizovaném vysokoškolském edukačním prostoru. Pozornost je věnována zejména popisu hlavních spolupůsobících determinantů ovlivňujících procesy terciárního jazykového vzdělávání.

Klíčová slova: jazykové kurikulum, souměřitelnost vzdělávání, terciární sféra vzdělávání, vícejazyčnost

Abstract

Foreign language teaching at non-philological faculties in the Czech Republic is dealt with in this paper - with its specific purposes and new requirements in response to the demands of europeanization and standardization of the increasingly internationalized higher educational environment. The main attention is paid to the description of interdependent and interlinking determinants influencing tertiary language teaching.

Key words: commensurable education, foreign language curriculum, plurilingualism, tertiary education

1 TERCIÁRNÍ JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA POZADÍ EVROPSKÉHO DISKURSU VÍCEJAZYČNOSTI

Celoevropsky proklamovaná snaha o dosažení cizojazyčné gramotnosti, představující důležitou komponentu tzv. funkční gramotnosti a multikompetentnosti kontinentální populace, je do značné míry ovlivněná jazykovou politikou na úrovni konkrétních států, či regionů. Přitom se uplatňují mechanismy, pro které se v evropském „newspeaku“ vžilo označení „bottom-up processes“, odrážející skutečnost, že implementace potřeb a požadavků na lokálních i institucionálních mikroúrovních následně vedou ke zpětným reakcím, znovu ovlivňujícím dotváření základních cílů jazykové politiky na makroúrovních - regionu, státu, resp. EU. Nelze přitom nevidět, že nadnárodní evropská jazyková politika má často pouze charakter administrativních a direktivních výzev a procedur. Sdílená vize v podobě hesla „Europe speaks with a single voice in many languages“ se tak jen nesnadno promítá do skutečné praxe.¹

¹ V r. 1996 přijala Rada Evropy základní programový dokument o výchově a vzdělávání s názvem *Teaching and Learning. Towards the learning society*. Jako primární cíl deklaruje plurilingvismus, tj. zvládnutí tří jazyků Evropské unie. V roce 2003 schválila Evropská unie dokument pod názvem Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti: *Akční plán 2004-2006 (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006)* jako součást strategie, jejímž deklaratorním cílem bylo pro všechny obyvatele EU do roku 2010 dosáhnout - kromě mateřštiny - aktivního osvojení dvou cizích jazyků. V souvislosti s touto ambicí

Zvládnutí cizího jazyka, především angličtiny, ale i němčiny, španělštiny, francouzštiny, či ruštiny se pro vysokoškolsky vzdělaného člověka stává bazální nutností. Proponovaným cílem Evropské unie je, aby každý občan tohoto společenství komunikoval v oficiálním jazyku členské země a v dalších nejméně dvou jazycích EU, přičemž tento požadavek je považován v rámci evropské integrace za velmi důležitý.

V oficiálních dokumentech evropské jazykové politiky je v poslední době velmi často skloňován pojem *vícejazyčnost*, resp. *plurilingvismus*.² Jde o původně lingvisticko-didaktické pojetí zdůrazňující důležitost schopnosti jedince používat v komunikaci více než dva jazyky s vazbou na vlastní odborné zaměření. Tento přístup k osvojování si cizích jazyků nevyžaduje od mluvčího ovládnutí několika jazyků na stejné úrovni, ale umožňuje širokou variabilitu ve stupních znalosti jazyků a především koordinaci procesu jejich učení. Cílem jazykové výuky dnes není dokonalé zvládnutí vícero cizích jazyků na stejné úrovni, ale vytvoření, tzv. jazykového repertoáru (*linguistic repertory*), na jehož základě dokáže jednotlivec v komunikaci efektivně zužítkovat i svoje částečné, nebo zbytkové jazykové znalosti [Ondrová, 2008].

Nezastupitelnost vysokých škol při realizaci politiky vícejazyčnosti a vyrovnávání dominance angličtiny musí nalézt obecnou společensko-politickou akceptaci, neboť „nedokáží-li školské systémy evropských států současnému trendu účinně a vytrvale vzdorovat, bude jazyková diverzita, multikulturalita, respektování, solidarita a tedy naděje na soužití etnik ve vzájemné úctě a míru pouhou proklamací [Fenclová, 2005, s. 37].

V německém jazykovém prostředí je v reakci na výše naznačené trendy od počátku tohoto tisíciletí intenzivně rozpracováván koncept výuky německého jazyka jako třetího jazyka (*Deutsch als Tertiärsprache*), která se teoreticky opírá o pojetí osvojování cizího jazyka jako dynamického a zároveň systematizovaného procesu transferu od jednoho ke druhému osvojovanému jazyku (tzv. *interlanguage concept*) a nestaví tak již tolik do popředí postuláty hypotéz čerpajících z kontrastivního a nativistického přístupu [Hufeisen; Neuner, 2003].

Ekonomická, komunikační a sociokulturní propojenost moderního světa spolu s rychlou proměnou jeho technologické základny způsobily výrazné posuny v chápání tradičních cílů vysokoškolského vzdělání. Vysokoškolské instituce, potažmo jejich pracoviště jazykové přípravy, musejí reagovat na zvýšené nároky týkající se zaměstnatelnosti a konkurenceschopnosti absolventů na evropském trhu práce a ve shodě s těmito požadavky inovovat svoje studijní programy jak po stránce obsahové, tak formální.

začíná být supranacionálně podporován systém vzdělávání, jehož funkční prvky by k postulovanému cíli měly vést.

² Vícejazyčnost (plurilingvismus) se liší od multilingvismu, označujícího znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému, nebo povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, či snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci. „*Koncepce vícejazyčnosti překračuje tento rámec. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším ve společenském rámci až k jazykům jiných národů*“ [Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 4].

Z lingvistického pohledu lze plurilingvismus chápat také jako pasivní nebo aktivní simultánní prezenci různého počtu lexikálních jednotek různých jazyků a jazykových variant mluvčího [Janíková, 2006, s. 8]. Problematika vícejazyčnosti v širších společenských kontextech byla předmětem mezinárodního výzkumu v rámci již zmiňovaného projektu LINEE.

Vysoké školy mají za povinnost připravit své absolventy tak, aby byli dostatečně uschopnění pro kompetici na evropském a globálním pracovním trhu a stali se zaměstnatelnými a zároveň garantovat mezinárodní kompatibilitu univerzitní výuky a mobilitu studentů a akademických pracovníků, tak jak to předpokládá proces internacionalizace evropské vysokoškolské vzdělávací soustavy iniciovaný tzv. Boloňskou deklarací. Narůstající internacionalizace vysokoškolské výuky, v jejímž rámci je žádoucí podpořit snahu o mezinárodní harmonizaci výuky a o jazykovou způsobilost vysokoškolských studentů, skýtá prostor pro mezinárodní kooperaci v rámci projektové, pedagogické a výzkumné činnosti.

Podpora výzkumu v oblasti jazykového vzdělávání na mezinárodní úrovni je obsažena již v základních propozicích projektu Rady Evropy Language learning for European Citizenship, jenž byl realizován od konce osmdesátých do poloviny devadesátých let [Trim, 1997]. Většina jeho aktivit byla primárně zacílena na podporu profesně orientovaného jazykového vyučování (*vocationally-orientated language learning – VOLL*) – s jednoznačným záměrem podpořit přípravu mladých odborníků a v celkovém důsledku zvýšit možnosti internacionální mobility [Egloff; Fitzpatrick, 1998].

Hlavní role v koncipování jazykové politiky jednoznačně náleží členským státům, od nichž se ze strany Evropské unie očekává definování jasných cílů výuky jazyků na jednotlivých vzdělávacích, stejně jako konkrétní kroky k udržení jazykové diverzity a zohlednění regionálních, či menšinových jazyků. Instituce Evropské unie spatřují svou úlohu v organizování jazykových vzdělávacích programů, zastřešující podpoře již zmiňované vícejazyčnosti, zvyšování odborné přípravy učitelů jazyků, vytváření inovativního výukového prostředí, mezinárodní mobility a v neposlední řadě rovněž organizace výzkumné činnosti [Jonáková, 2010].

Mnohdy se však zdá, že teorie pokulhává za praxí a je otázkou, jakým způsobem budou v praxi naplněny smělé plány Evropské unie v konkrétních podmínkách jednotlivých členských zemí. V analýzách současných kvantitativních a kvalitativních ukazatelů vzdělanosti v České republice lze vystopovat konkrétní limitující faktory, které mají dopad na terciární vzdělávání v oblasti cizojazyčné komunikace:

1. nízkou úroveň klíčových kompetencí,
2. nedostatečnou vazbu na požadavky praxe,
3. chybějící systém zajišťování kvality vzdělávacích programů,
4. celkovou nízkou vzdělanostní mobilitu [Bobáková, 2010, s. 8].

2 SYSTÉMOVÉ FAKTORY VYSOKOŠKOLSKÉHO JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ NA NÁRODNÍ ÚROVNI

V rovině státní jazykové politiky, která vychází z širšího unijního kontextu internacionalizace a standardizace jazykového vzdělávání, krystalizují hlavní systémové koordináty podmiňující úspěšnou realizaci vysokoškolské jazykové výuky:

1. implementace dokumentů, nástrojů a opatření vztahujících se k požadavkům na souměřitelné a standardizované jazykové kompetence recipientů institucionalizovaného jazykového vzdělávání,
2. návaznost úrovně (standardů) jazykového vzdělávání na jednotlivých stupních státní vzdělávací soustavy.

Výchozí podmínky typické pro vyučování cizích jazyků na mnoha českých vysokých školách vystihuje *Národní plán výuky cizích jazyků*: „V současnosti převažuje pohled vedení vysokých

školy na jazykové vzdělávání jejich studentů jako na záležitost každého studenta. Díky tomuto názoru i z důvodu ekonomických je mnohdy omezována výuka odborného cizího jazyka a zejména pak realizace výuky tzv. méně užívaných jazyků“ [MŠMT, 2006, s. 8].

Obecně lze konstatovat, že problematika výuky cizích jazyků na českých vysokých školách představuje spíše efemérní záležitost v rámci příslušných centrálních dokumentů státní exekutivy. *Bílá kniha terciárního vzdělávání* z roku 2009 cizí jazyky ve vzdělávání již vůbec netematizuje, pouze se zde kriticky poukazuje na skutečnost, že „absolventi nejsou odpovídajícím způsobem připraveni na další studium v zahraničí nebo na uplatnění na mezinárodním trhu práce či v mezinárodním prostředí“ [Matějů et al., 2009, s. 18]. V *Dlouhodobém záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 – 2015* se vyskytuje s výukou cizích jazyků přímo nesouvisející doporučení „rozvíjet nabídku studijních programů (zejména magisterských a doktorských) akreditovaných a uskutečňovaných v cizích jazycích...“ [2010, s. 19].

Konkrétní vysokoškolské instituce implementují jednotlivá ministerská doporučení do svých rozvojových dokumentů různým způsobem. Rozborem dlouhodobých záměrů 16 českých veřejných vysokých škol bylo zjištěno, že v souladu s uvedenými prioritami byl ve všech dokumentech jednomyslně stanoven úkol podporovat mobilitu studentů a akreditovat vybrané studijní programy v anglickém jazyce, nebo alespoň realizovat v tomto jazyce část studijního programu. Další cíle rozpracovány v dlouhodobých záměrech mnohdy nejsou, což však neznamená, že nejsou na jednotlivých vysokých školách jistým způsobem realizovány [Jonáková, 2010].

2.1. Nástroje souměřitelnosti výstupů jazykového vzdělávání v terciární sféře (SERRJ, EJP, Unicert, Q-Ram)

Vzhledem k integrativním tendencím v rámci Evropy a pro zvyšování mobility pracovníků je nutné sjednocovat nároky a stanovit hranice úrovní znalostí v různých jazycích, kterými se v Evropě hovoří a ve kterých se skládají různé typy zkoušek. Tyto a jiné související úkoly má ve své gesci instituce Rady Evropy s názvem *Evropské centrum moderních jazyků* (*The European Centre for Modern Languages*) se sídlem ve Štýrském Hradci. Jeho prvním zásadním počinem bylo vydání dokumentu *The Common European Framework of Reference for Languages* v r. 2001. Do češtiny byla publikace přeložena o rok později pod názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále jen SERRJ) [SERRJ, 2002]. Jedním z cílů SERRJ bylo popsat stupeň zběhlosti v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit vzájemné srovnávání různých kvalifikací.

Rozpracování SERRJ na vysokoškolské úrovni se ovšem v České republice teprve rozbíhá. Postupně dochází k definování požadavků na absolventy bakalářského, magisterského a doktorského studia. Při standardizaci jazykového vzdělávání na vysokých školách ČR bude hrát důležitou roli také příprava vyučujících cizích jazyků na standardizované testování. 60 Základním východiskem a předpokladem pro realizaci zmíněných aktivit je jednotná koncepce: popisy vybraných úrovní SERRJ a jejich aplikace na akademicky a odborný cizí jazyk³.

³ K naplnění tohoto cíle byl v roce 2012 zahájen tříletý výzkumný a vzdělávací projekt IMPACT, jehož se kromě týmu pracovníků z Centra jazykového vzdělávání MU v Brně účastní zástupci dalších akademických pracovišť na českých univerzitách [Pojslová, Šindelář, 2012].

Na základě úrovně SERRJ (A1 – C2) byl vytvořen nástroj zvaný *Evropské jazykové portfolio* (dále pouze EJP), které by mělo představovat pomůcku pro studenty, doporučenou Radou Evropy, pro sledování procesu postupného osvojování cizího jazyka a pro zaznamenávání všech studijních úspěchů a zkušeností i s ohledem na interkulturní kontakty. EJP speciálně pro akademické účely bylo vytvořeno kolektivem pod vedením D. Littla z Trinity College v Dublinu. Původní anglicko-francouzská verze byla akreditována Radou Evropy v roce 2002 a překlad české verze byl vytvořen kolektivem tvořeným vyučujícími různých jazyků na českých VŠ v letech 2003 – 2005 a v současné době je jedním ze čtyř českých modelů EJP akreditovaných na stránkách Rady Evropy [Hanzlíková, 2007]⁴.

Poznatky z praxe ovšem ukazují, že se dosud s EJP pracuje velmi málo. Přestože v Praze existuje v rámci Národního ústavu odborného vzdělávání Národní centrum Europass ČR, je povědomí vysokoškoláků např. o europasu (dokumentu, který poskytuje přehled o úrovni znalostí a zkušeností dosažených v jednom nebo několika cizích jazycích bez ohledu na to, zda byly získány v rámci formálního vzdělávání nebo mimo něj) minimální. S ohledem na zaměření předkládané práce na problematiku vysokoškolské výuky cizího jazyka upotřebitelného v hospodářské sféře.⁵

Byť je jazykové portfolio především osobním materiálem každého jednotlivého uživatele – studenta, zůstává úkolem vyučujícího ve své výukové praxi sladit deskriptory EJP s výukovými materiály, které se v daném kurzu používají. To mu pak umožní vytvořit si vlastní sylabus kurzu na materiálu EJP. Velkou výhodou EJP pro vysoké školy je, že se s takovými úpravami přímo počítá. Je zde velký prostor pro spolupráci mezi školami s obdobným zaměřením, nebo při snaze o certifikaci zkoušek z cizího jazyka na VŠ, například v systému UNICert® [Hanzlíková, 2008, s. 70–72].

Systém výuky a certifikace cizích jazyků UNICert® (tj. univerzitní certifikát) je používán na německých univerzitách od roku 1992. Byl zaveden Německou asociací jazykových center (Arbeitskreis der Sprachzentren), která působí jako profesní organizace všech zaměstnanců jazykových pracovišť na univerzitní úrovni na území celého Německa. UNICert® představuje systém otevřený z hlediska zavádění nejnovějších poznatků např. z metodiky nebo testování.

Jednou z jeho největších předností je, že umožňuje institucím kreativní přístup při tvorbě výukových jazykových programů, s velkými možnostmi pro začlenění místních specifik a konkrétních podmínek. Certifikáty, které univerzity akreditované v tomto systému vystavují, dávají srozumitelné informace o dosažené jazykové úrovni i zahraničním univerzitám, na kterých studenti stále častěji studují delší či kratší dobu. Jednotlivé instituce mají možnost koncipovat paralelně k programu UNICert® vlastní vzdělávací programy, do nichž mohou zakomponovat výuku obecného i odborného jazyka v té podobě, jakou vyžaduje daná škola ve svých studijních programech a v profilu absolventa. Sylaby pro výuku daného jazyka musí být předloženy ke schválení akreditačnímu výboru UNICert® LUCE. Základní podmínkou je,

⁴ Všechna publikovaná EJP obsahují tři základní části: 1) Jazykový pas, který shrnuje jazykové zkušenosti a kulturní identitu uživatele; 2) Jazykový životopis umožňující stanovení učebních cílů a průběžné sledování jejich plnění; 3) Dossier - soubor dokumentu a prací, do kterého si držitel ukládá ukázky svých prací, které dokládají dosažené úrovně znalostí. Každou z verzí lze použít pro několik jazyků (až šest) na všech studovaných úrovních podle SERRJ. Deskriptory jsou rozepsány pro všechny čtyři, resp. pět dovedností: čtení, psaní, poslech, mluvení - produkce a interakce a jsou od nejnižší úrovně A1 cíleně formulovány s ohledem na akademické prostředí a dovednosti.

⁵ Pilotní sondu v tomto směru provedli pracovníci Jazykového centra Univerzity Pardubice v roce 2011 mezi 37 vybranými zahraničními podniky působícími v ČR. Přes 80 % respondentů přitom přiznalo, že s SERRJ a EJP nejsou obeznámeni natolik, aby tyto nástroje mohli zohlednit při posuzování jazykových kompetencí uchazečů a zaměstnanců [Hloušková, 2011, s. 10].

že výuka daného jazyka musí mít rozsah minimálně 120 hodin, přičemž není možné v rámci těchto 120 hodin kombinovat dva různé jazyky⁶.

V roce 2003 byla založena pobočka UNICert® LUCE v Bratislavě, která funguje jako certifikované středisko pro celou střední Evropu. V červnu 2006 byl jako první v České republice akreditován v systému UNICert® (úroveň II) učební program předmětu anglický jazyk pro studenty prvních ročníků Fakulty vojenských technologií Univerzity obrany v Brně. Co se týče německého jazyka pro ekonomické obory, byl do roku 2012 v České republice akreditován pouze jeden program pro úroveň UNICert® (úroveň III), a to na Katedře jazyků Fakulty provozně ekonomická České zemědělské univerzity v Praze [UNICert, 2012].

Větší praktické dopady při snahách o objektivizované definování výstupů jazykové výuky v terciárním vzdělávání za pomoci deskriptorů a úrovní SERRJ si pracovníci pracovišť jazykové přípravy na českých vysokých školách slibovali od projektu *Národního kvalifikačního rámce terciárního vzdělávání (Q-Ram)* zahájeného MŠMT v srpnu 2009 a ukončeného na konci roku 2012.⁷ Přizvaní řešitelé z řad zástupců vysokoškolských jazykových center od počátku deklarovali jednoznačný zájem uplatnit kvalifikační kritéria i v oblasti sledovatelných výstupů jazykového vzdělávání na vysokých školách a učinit je zároveň kompatibilními s kvalifikačními předpoklady, které jsou postupně sjednocovány v celoevropském edukačním prostoru. Do národních deskriptorů projektu byly nakonec cizí jazyky začleněny, i když ne v takové podobě, jaká by byla žádoucí. V části obecné způsobilosti je pro každý stupeň terciárního vzdělávání zařazena stejná definice: „*používat své odborné znalosti, odborné dovednosti a obecné způsobilosti v alespoň jednom cizím jazyce*“ [Nantl; Černíkovský et al., 2010, s. 45].

Z hlediska praktické implementace projektu na nejrůznějších typech škol není uvedená formulace příliš vhodná, protože v terciární sféře by se jazyková úroveň měla pohybovat na úrovni tzv. samostatného uživatele, tj. minimálně B1 podle SERRJ⁸. Podrobnější popisy jsou formulovány v příslušné metodické části a tyto dále rozpracovány pro jednotlivé oblasti vzdělávání.

2.2. Provázanost primárního, sekundárního a terciárního stupně jazykového vzdělávání s přihlédnutím k postavení německého jazyka

Jazyková výuka na vysokých školách musí v první řadě reflektovat aktuální vývoj v primárním a zejména sekundárním školství. Mnohé změny v oblasti jazykového vzdělávání na základním a středním vzdělávacím stupni jsou přitom předmětem kritiky a polemik. Ty se týkají především samotných rámcových a školních vzdělávacích programů, reformy maturity a

⁶ V závislosti na úrovni SERRJ jsou rozlišeny celkem 4 stupně systému. 1) UNICert® I odpovídá úrovni B1 SERRJ. Tento stupeň předpokládá osvojení základní slovní zásoby, základních lingvistických a kulturních aspektů. 2) UNICert® II odpovídá úrovni B2 SERRJ. Na této úrovni by měl student disponovat schopností přiměřeně komunikovat v akademickém a profesním prostředí. Obsahové zaměření programu představuje buď všeobecný jazyk pro akademické cíle anebo počáteční orientaci na profesní oblast. Uvedený stupeň je možné považovat za omezenou úroveň mobility. 3) UNICert® III odpovídá úrovni C1 SERRJ. Kompetence na této úrovni studentovi umožňují zvládnout akademický a profesní jazyk v dostatečně širí. Jedná se o základní mobilitní úroveň, která studentovi umožňuje aktivní studijní pobyt, případně praxi v prostředí cílového jazyka. 4) UNICert® IV odpovídá úrovni C2 SERRJ. Představuje nejvyšší úroveň osvojení cílového jazyka srovnatelnou takřka s úrovní vzdělaného představitele prostředí cílového jazyka [Šajgalíková, 2006, s. 35-42].

⁷ Výstupy projektu jsou k dispozici na webu: <http://qram.reformy-msmt.cz>.

⁸ V rámci EU se přitom za skutečně akademické úrovně uznávají až B2-C2 SERRJ.

stanovení a zajištění požadované výstupní jazykové úrovně absolventů škol. Diskutuje se i o povinné angličtině, či o pozici druhého cizího jazyka na základních a středních školách.⁹

Zejména poslední problémový okruh se z pohledu vysokoškolských vyučujících němčiny jeví jako kardinální, neboť se od něj do jisté míry odvíjí všechny predikce týkající se rezervoáru potenciálních zájemců o pokročilejší výuku německého jazyka organizovanou na vysokých školách. S platností od školního roku 2013–14 učinilo MŠMT v *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)* důležitou změnu, podle níž měly základní školy zařazovat „další cizí jazyk“ nejpozději od 8. ročníku v minimální časové dotaci 6 hodin [MŠMT, 2013]. Uvedené opatření by ve střednědobém horizontu mohlo napomoci zastavit trend klesajícího počtu žáků a studentů základních a středních škol, kteří se učí němčinu.

Sociolingvistka K. Šichová uvádí, že mezi roky 1995 a 2008 poklesl počet „němčinářů“ na primárním a sekundárním stupni vzdělávací soustavy z celkových 735 tisíc na polovinu. Na vysokých školách v r. 2009 započalo, nebo pokračovalo s výukou němčiny celkem 38 tisíc studentů. Při hledání příčin poklesu se dotýčná odkazuje na výsledky sociologického výzkumu *Institutu pro sociální a ekonomické analýzy (ISEA)* z roku 2010, který potvrdil klíčovou roli školního jazykového vzdělávání v odpovědích na otázku týkající se důvodů chybějících nebo nedostatečných kompetencí v německém jazyce. Byly přitom identifikovány dva důležité faktory: 1) Na školách, které dotazovaní navštěvovali, nebyla němčina vůbec jako vyučovaný předmět nabízena (cca. 32 %), 2) Dotazovaní se sice v mládí jazyk na základní úrovni učili, v dalším průběhu svého vzdělávání své znalosti ovšem pozbyli. Další obvykle uváděné důvody („*Němčina je příliš těžká*“, „*Němčina se mi nelíbí*“, „*Němčinu nebudu v budoucnu potřebovat*“) hrály v celkovém srovnání pouze marginální roli. Ukazuje se, že (ne)možnost kontinuálního pokračování jazykové výuky na vyšším stupni vzdělávací soustavy představuje zásadní limitaci v procesu jazykového vzdělávání. Na otázku: „*Jaký druhý jazyk (kromě angličtiny) by respondenti zvolili, kdyby to bylo možné*“ uvedlo němčinu 62 % dotázaných. Ze zbývajících 38 % těch, kteří by si němčinu nevybrali, zmínila pouze čtvrtina jako důvod negativní emocionální postoj k tomuto jazyku [Šichová, 2011, s. 58].

Nižší než očekávaná úroveň jazykových kompetencí absolventů školského jazykového vzdělávání je předmětem dlouhodobého kritického hodnocení pedagogických odborníků. Jak v obecné rovině konstatuje J. Průcha „*I přes dobrou úroveň kurikulárního zabezpečení vzdělávání v cizím jazyce v českém vzdělávacím systému je celkově výuka cizím jazykům z hlediska fungování a dosahovaných výsledků málo efektivní*“ [Průcha, 2006, s. 233].

Jazykové vzdělávání v terciární sféře zpravidla navazuje na studium jazyka na škole střední (pokud si student nezvolí jako druhý či třetí cizí jazyk ten, se kterým skutečně začíná). Zjednodušeně lze považovat za hlavní jazyk ten, z něhož student maturoval. MŠMT stanovilo požadavky na cílové kompetence studentů pro společnou i profilovou část nové maturitní zkoušky z cizího jazyka. V prvním případě byla deklarována podle SERRJ úroveň B1, ve druhém pak B2. Situace však tímto zdaleka vyřešena nebyla, neboť na jednotlivých školách jsou stanovené úrovně interpretovány různě. Kromě toho existují také rozdílné přístupy k cizojazyčné výuce a odlišně je vnímána i důležitost jednotlivých řečových dovedností samotnými učiteli.

Jeden z důvodů současného stavu vystihla již v devadesátých letech ve svém hodnocení kurikulárních reforem E. Walterová, která příčinu neuspokojivého stavu znalostně dovednostní vybavenosti žáků na primárním a sekundárním stupně školské soustavy spatřovala do značné míry právě v liberalizaci kurikulů, „*jež umožňuje ředitelům středních škol*

⁹ Postavení němčiny (jako druhého jazyka) v rámci „posttransformační“ jazykové a vzdělávací politiky ČR výstižně analyzoval V. Dovalil [2010].

modifikovat učební plány za situace, kdy chybí požadavky na vzdělanostní standardy závazné pro všechny školy“ [Walterová, 1994, s. 167]. Podle S. Kofroňové a I. Pýchové ze Slezské univerzity v Karvině „až na výjimky studenti doposud nepřicházejí lépe připraveni a zvládnání obecného jazyka běžných komunikativních situací jim stále způsobuje značné potíže... Lze konstatovat, že cizojazyčná připravenost středoškoláků při vstupu na fakultu nefilologického zaměření neposkytuje dosud dostatečný a vyrovnaný základ pro bezprostřední zahájení cizojazyčné výuky odborného jazyka profesního zaměření“ [1994, s. 361]. Přestože uvedené konstatování reflektovalo realitu poslední dekády minulého tisíciletí, je mu možné přiznat platnost i při posuzování současné situace.

3 PODSYSTÉMOVÉ FAKTORY JAZYKOVÉ VÝUKY NA ČESKÝCH VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH NEFILOLOGICKÉHO ZAMĚŘENÍ

V prvním desetiletí nového tisíciletí byla provedena řada rozsáhlých šetření zabývajících se hodnocením kvality výuky na českých vysokých školách¹⁰. Z výsledků výše zmíněných šetření vyplynulo, že výuka cizích jazyků patří k neuralgickým bodům vysokého školství u nás. Studenty byla kritizována celkově nízká úroveň získaných znalostí a řečových dovedností v cizím jazyce z hlediska připravenosti pro budoucí zaměstnání po ukončení studia [Jonáková, 2008].

Na jedné straně se sice hlásají cíle znalostní ekonomiky, která od absolventa vysoké školy očekává nejen široké poznatky ve vlastní odborné specializaci, ale i schopnost zapojovat se do mezinárodního výzkumu a výměny vědecko-technických informací, což samozřejmě vyžaduje vynikající úroveň jazykových dovedností v cizím jazyce. Na druhé straně jsou ovšem pedagogičtí aktéři vysokoškolského jazykového vzdělávání svědky procesu neustálého snižování počtu hodin a semestrů, které jsou jednotlivé fakulty na většině vysokých škol ochotné věnovat jazykové přípravě studentů. Děje se tak i navzdory tomu, že velká část těchto škol ve svém profilu absolventa přímo jmenuje jako jednu z proponovaných charakteristik také znalost alespoň jednoho světového jazyka. Od studentů se zřejmě očekává, že si již v době středoškolského studia osvojí jazykové kompetence na takové úrovni, aby se jim posléze nemusel věnovat tak široký prostor.

Nežádá se vyučující cizích jazyků na českých vysokých školách setkávat s názorem, že zdokonalování se v cizích jazycích na úrovni vysokého školství je zcela v zodpovědnosti jednotlivých studentů a že úlohou vysoké školy v žádném případě není nabízet kvalitní jazykové vzdělávání. Tento názor je zcela v rozporu se současnými evropskými trendy, které naopak vyzdvihují roli vysokoškolských jazykových pracovišť.

Fakultní a univerzitní centra jazykové přípravy jsou nucena hledat cesty, jak podpořit výuku cizích jazyků v rámci svých mateřských akademických institucí, zejména pak garantovat její smysluplnost a atraktivitu. Téměř jako nutnost se pro pedagogy v poslední době jeví vytváření moderních, často audiovizuálních a elektronických studijních materiálů, opor či dokonce celých modulů se záměrem obsahově a metodicky inovovat jazykovou výuku v rámci stávajících studijních programů na všech stupních studia, tj. bakalářském, magisterském i doktorském.

¹⁰ Jednalo se zejména o celostátní projekt *Národní dotazníkové šetření studentů; Sociologické šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice*. Anketní šetření realizovaly v minulém desetiletí rovněž jednotlivé vysoké školy a fakulty, např. ČVUT v Praze a VŠB-TU v Ostravě.

Konkrétní podoba jazykové výuky na vysokých školách, resp. fakultách s nefilologickou profilací je spoluutvářena souhrou různých institucionálních faktorů. Zvýšenou pozornost si v této souvislosti zaslouhuje vyhodnocení důležitosti koordinované spolupráce fakultních jazykových center.

Použitá literatura

1. BOBÁKOVÁ, H. Role odborného jazyka na univerzitách nefilologického zaměření. In *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování (včetně češtiny pro cizince)*. Praha : UJOP UK, 2010, s. 8–13. ISBN 978-80-87238-03-5.
2. DOVALIL, V. Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In AMMON, U. et al. (ed.). *Sociolinguistica 24. Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union*. Berlin : Walter de Gruyter, 2010, s. 43–60. ISBN 978-3-11-022331-6.
3. *Dlouhodobý záměr vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové a inovační, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol na období 2011 - 2015* [online]. Praha : MŠMT ČR, 2010 [cit. 2015-11-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dlouhodoby-zamer-vzdelavaci-a-vedecke-vyzkumne-vyvojove-a>>.
4. EGLOFF, G., FITZPATRICK, A. *Languages for work and life : the Council of Europe and vocationally oriented language learning*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1998, 220 s. ISBN 978-92-871-3243-7
5. HANZLÍKOVÁ M. et al. *Evropské jazykové portfolio (EJP) pro VŠ* [CD-ROM]. Praha : Univerzita Karlova, 2007, ISBN 978-80-7308-198.
6. HANZLÍKOVÁ, M. Představení EJP pro VŠ a jeho variant na CD. In BALCAROVÁ, I. (ed.) *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008, s. 76–79. ISBN 978-80-7414-074-7.
7. HLOUŠKOVÁ, J. Investigating the potential of the CEFR and the ELP for the world of work - a report on a survey among enterprises in the Czech Republic. *CASALC Review*, 2011, roč. 2011, č. 2, s. 6–15. ISSN: 1804-9435.
8. HUFSEISEN, B., NEUNER, G. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe: Strasbourg, 2003, 180 s. ISBN 9287151458.
9. HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge : CUP, 1987, s. 192. ISBN 9780521318372.
10. JANÍKOVÁ, V. Jazykové vzdělávání a jazykové kurikulum na počátku 21. století. In *Problémy kurikula základní školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2006, s. 203–215. ISBN 80-210-4125-0.
11. JONÁKOVÁ, S. Faktory ovlivňující kvalitu jazykového vzdělávání na českých vysokých školách. In LAPEŠ J. (ed.). *Aktuální problémy současné pedagogiky*. Praha : UK, 2008, 25 s. ISBN 978-80-7290-363-4.
12. JONÁKOVÁ, S. Jazyková politika Evropské unie a její implementace do státní jazykové politiky České republiky v oblasti vysokého školství. *AULA*, 2010, sv. 17, č. 4, s. 74–75. ISSN 1210-6658.
13. LITTLE D., PERCLOVÁ R. *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005, 93 s. ISBN 8021104902.
14. MATĚJŮ, P. et al. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha : MŠMT ČR, 2009, 76 s. ISBN 978-80-254-4519-8.
15. MIŇOVSKÝ, P. Anglický jazyk - lingua franca Evropské unie. Učíme opravdu to, co současní občané od angličtiny očekávají? *Cizí jazyky*. 2010, roč. 54, č. 1, s. 13–15. ISSN 1210-0811.

16. MŠMT. Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. RVP [online]. Praha : MŠMT ČR, 2013-03-31 [cit. 2015-11-12]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17189/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro-zakladni-vzdelavani.html>>.
17. NANTL, J.; ČERNÍKOVSKÝ, P. Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, Díl 1. Národní deskriptory. Praha : MŠMT, 2010, 47 s. ISBN 2-1246.571.
18. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. Praha : MŠMT, 2006 [cit. 2015-11-12]. Dostupný z WWW:<<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.
19. ONDROVÁ, D. 2008. Lingvistická diverzita Evropy a globální status anglického jazyka. In BALCAROVÁ, I. (ed.). *Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy*. Ústí nad Labem : PF UJEP, 2008, s. 180–188. ISBN 978-80-7414-074-7.
20. POISLOVÁ, B.; Šindelář, B. V Brně, Liberci a Hradci Králové zahajuje projekt IMPACT celkovou inovací jazykového vzdělávání. *CASALC Review*. 2012, roč. 2, č. 1, s. 5–7. ISSN 1804-9435.
21. PRŮCHA, J. Tvorba národního kurikula: inspirace v Rumunsku. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 1, s. 51–58. ISSN 3330-3815.
22. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak je vyučujeme a jak je v jazycích hodnotíme*. Transl. IVANOVÁ, J. Olomouc : UP, 2002, 267 s. ISBN 80-244-0404-4.
23. ŠIKOLOVÁ, M., JONÁKOVÁ, S. Factors Influencing the Quality of Tertiary Education in the Czech Republic. In *Kvalita jazykového vzdelávania na univerzitách v Európe II*. Bratislava : Ekonóm, 2009, s. 91–99. ISBN: 978-80-225-2647-0.
24. ŠIKOLOVÁ, M. Odborný jazyk na VŠ - jsme všichni na jedné lodi? In *Cizí jazyky se specifickým zaměřením ve výuce a testování (včetně ciziny pro cizince)*. Praha : UJOP UK. 2010, s. 92–98. ISBN 978–80–87238–03–5.
25. TRIM, J. L. M. *Language learning for European citizenship*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 1997, 105 s. ISBN 92-871-3236-4.
26. UNICert [online]. Inštitút pre akreditáciu jazykovej výučby na univerzitách v strednej Európe. Bratislava : Ekonomická univerzita, 2012 [cit. 2013-04-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.casajc.sk/unicert.htm>>.
27. WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno : MU CDVU, 1994, 185 s. ISBN 80-210-0846-6.

Kontaktní údaje

Mgr. Tomislav Potocký, Ph.D.
 Vysoká škola finanční a správní, z.ú.,
 Fakulta ekonomických studií
 Estonská 500, 123 45 Liberec
 Tel: 210 088 826
 email: tomislav.potocky@vsfs.cz

NADČASOVÁ HODNOTOVÁ VÝZVA TRANSKULTÚRNEHO ARCINARATÍVU

UNIVERSAL VALUE CHALLENGE OF THE TRANSCULTURAL ARCH-NARRATIVE

Mariana Čechová, Ľubomír Plesník

Abstrakt

Štúdiá sa na základe medzikultúrnej typologickej komparácie motívov a tematických segmentov rozprávkového typu 510 zacieli na identifikáciu istého univerzálneho, vo viacerých kultúrotvorných arcinaratívov prítomného príbehového vzorca, ktorý predstavuje nadčasový model existenciálnych stratégií a v nich implicitne obsiahnutých hodnotových vzorcov, eo ipso výziev či návodov na čo najzmysluplnejšie zvládnutie „životnej cesty“.

Kľúčové slová: rozprávkový typ 510, príbehový algoritmus, modelová existenciálna stratégia

Abstract

The study focuses on the identification of the universal pattern of a story found in several cultural arch-narratives. It is based on a transcultural typological comparison of motifs and thematic segments of the folk tale type 510. The before mentioned pattern represents a universal model of existential strategies which implicitly contain value patterns. The strategies can be also described as challenges and instructions how to experience “the life journey” in the most meaningful way.

Key words: folk tale type 510, algorithm of the story, model existential strategy

1. VÝCHODISKO

Naratív o Popoluške je z hľadiska svojej genézy pradávný, no recepčne stále aktuálny. Ide o tradičný a veľmi obľúbený príbeh (súčasná mládež ho pozná najmä v literárnej podobe rozprávky od Charlesa Perraulta, bratov Grimmovcov či Boženy Němcovej, ako aj prostredníctvom jeho animovaných a hraných adaptácií (*Cinderella* od Walta Disneyho /1950/, *Tři oříšky pro Popelku* /1973/ v režijnom podaní Václava Vorlíčka) alebo iných filmových, predovšetkým hollywoodských mutácií (*Ever After* /1998/, *Ella Enchanted* /2004/, *Pretty Woman* /1990/) či latinskoamerických telenoviel ap.¹), ktorý svojím nadčasovým podobenstvom účinne oslovuje mladých ľudí. Životná cesta hlavnej hrdinky z rozprávky o Popoluške pôsobí predovšetkým na dievčatá – rezonuje s ich reálnymi skúsenosťami (pocit nepochopenia, ponižovania a rivality v rodine a blízkom okolí), materiálnymi, resp. telesnými túžbami (skvostný blahobyť, výnimočne krásny vzhľad a pod.), ako aj s duchovnými prianiami (zmeniť neuspokojivý/neprijemný/nedôstojný spôsob života, stretnúť svojho „princa“ a spolu s ním dosiahnuť lepšiu/uspokojujúcu/plno-hodnotnú budúcnosť).

¹ Prehľadovo i komparatívne možno poukázať aj na prvé filmové spracovanie Popolušky – *Cendrillon* (1899) Georgesa Méliésa, tieňohru *Aschenputtel* (1922) Lotta Reinigera, balet *Aschenbrödel* (1901) Johanna Straussa ml. či *Solušku* (1945) Sergeja Prokofieva. Obdobný príbehový základ rozprávky o Popoluške nájdeme v mnohých klasických dielach, napríklad v románoch *Jana Eyrová* (1847) od Charlotte Brönteovej či *A Little Princess* (1905) od Frances Hodgson Burnettovej.

2. KLASIFIKÁCIA ARCINARATÍVU SO ZAMERANÍM NA JEHO STABILNÉ KOMPONENTY

Motívy, ktoré príbeh o Popoluške obsahuje, sa objavujú v toľkých rôznych kultúrach, že pôvod tohto naratívu nemožno jednoznačne určiť. Vo folkloristických kruhoch sa usudzuje, že tu máme do činenia s univerzálne prehistorickou látkou.

Dodnes sa zaznamenalo viac ako tisíc modifikácií tejto rozprávky. Anglická folkloristka Mariana Roalfe Coxová v 19. storočí priekopnícky predurčila nielen folkloristické, ale aj literárnovedné či kultúrno-antropologické bádania žánru rozprávok, a to práve na sujetovej báze arcinaratívu o Popoluške. Coxová totiž zozbierala a na základe porovnávacej metódy spracovala tristoštyridsaťpäť variantov tohto príbehu z viac ako osemdesiatich krajín sveta. V roku 1893 z poverenia britskej folkloristickej spoločnosti (Folklor Society) vydala prácu *Cinderella: Three Hundred and Forty-Five Variants of Cinderella, Catskin and Cap O'Rushes, Abstracted and Tabulated with a Discussion of Medieval Analogues and Notes*. V nej klasifikačne vymedzila päť osnovných typov rozprávky o Popoluške:

- A skupina – obsahuje dva základné motívy, ktoré sú spoločné pre všetky varianty tohto príbehu: 1) týraná hrdinka a 2) jej rozpoznanie podľa črievičky alebo niečoho iného (ide o čistý/vlastný typ rozprávky, ktorý poznáme ako príbeh o *Popoluške*);
- B skupina – má o dva motívy viac: motív „zvráteného otca“ (Coxová takto, prívlastkom „unnatural“, označuje otca, ktorý sa chce oženiť s vlastnou dcérou) a ďalší sujetový prvok, ktorý je dôsledkom predchádzajúceho – hrdinkin útek (Popoluška po úteku od „zvráteného otca“ vstúpi do služby ako pastierka husí alebo pomocníčka v kuchyni a pod.; ide o typ rozprávky, ktorý je u nás známy ako *Zlatovláska* či *Princezná so zlatou hviezdou*);
- C skupina – dva dejové segmenty z druhej skupiny sú nahradené motívom, ktorý Coxová nazýva „súdom kráľa Leara“: otec trvá na tom, aby mu dcéra povedala, ako ho ľúbi, jej odpoveď – zväčša obsahujúcu porovnanie so soľou – pokladá za nehoráznosť, a preto ju vyženie z domu (ide o naratívny typ, ktorý u nás poznáme pod názvom *Soľ nad zlato*).²
- D skupina – zahŕňa tzv. „neurčité“ príbehy, ktoré nemožno jednoznačne zaradiť do žiadnej z uvedených troch skupín, i keď sa v nich nachádzajú niektoré základné motívy, a to v tejto nemenej postupnosti: zlé rodinné zaobchádzanie s dievčaťom; pomoc od priateľsky naklonených čarovných zvierat a manželstvo s mužom, ktorý má vyššie spoločenské postavenie. Sem patria, napríklad, grimmovské rozprávky *Jednoočka*, *dvojočka*, *trojočka* (Coxová tento variant vyhodnocuje ako blízky „vlastnej“, „čistej“ Popoluške) a *Medveď* (tu ide o aproximáciu s rozprávkami *Princezná so zlatou hviezdou*, resp. *Mačací kožušok*, *Myšací kožušok* atď.).
- E skupina – vzťahuje sa k mužskej obdobe Popolušky. Sem možno zaradiť rozprávky *Malý býček*, *Sklený vrch* atď.

Prvé tri uvedené skupiny (A, B, C) majú spoločný základ – pre každý z nich platí, že hrdinka sa na počiatku teší láskyplnému rodinnému zázemiu alebo vysokému postaveniu, z tohto priaznivého výsledku však náhle upadne do situácie totálneho poníženia, aby napokon dosiahla ešte veľkolepejší status, než aký mala na začiatku.

Zásluhou M. R. Coxovej sa tak koncom 19. storočia dostala do odborného (folkloristického, literárnovedného) povedomia univerzálna, druhovo a genologicky transversálna fabula o hrdinke, ktorú poznáme pod menom Popoluška. Coxová pritom vo svojom výskume

² V jednej z kľúčových scén Shakespearovej drámy *Kráľ Lear* chce starý panovník rozdeliť kráľovstvo medzi svoje tri dcéry, kým je ešte nažive, a to podľa miery, v akej presvedčivo vyjadrila svoju lásku k nemu. Kým dve staršie dcéry sa vložia do horlivého dokazovania a zveličovania svojej lásky k otcovi, najmladšia z nich, Cordelia, takýto okázalý prístup neprijíma, preto sa jej otec zriekne a kráľovstvo rozdelí medzi jej sestry, čo sa mu neskôr vypomstí.

vychádzala z naratívov pochádzajúcich z viacerých kontinentov (Ázia, Afrika, Amerika a Európa); išlo, napríklad, o indické, arménske, anamské³, japonské, sýrske, alžírské, brazílske varianty príbehu o Popoluške či európske, napr. talianske (zo zbierok Giovanni Francesca Straparolu, Giambattistu Basileho), francúzske (od madam d'Aulnoy a Charlesa Perraulta), nemecké (od bratov Grimmovcov) alebo české a slovenské verzie (od Pavla Dobšinského a Boženy Němcovej).

O Coxovej klasifikácii cyklu príbehov o Popoluške sa začiatkom 20. storočia opieral fínsky folklorista Antti Aarne (predstaviteľ historicko-geografickej školy), ktorý vypracoval medzinárodnú číselnú systematiku európskych rozprávkových látok (*Verzeichniss der Märchentypen*, 1910). Tú neskôr doplnil o látky siahajúce za hranice Európy a v dvoch revidovaných vydaniach (1928, 1961) spracoval americký bádateľ Stith Thompson (*Antti Aarne – Stith Thompson: The Types of the Folktale*). Poslednou inováciou katalógu je medzinárodný index klasických naratívnych typov (*The Types of International Folktales*), ktorý roku 2004 zostavil nemecký literárny vedec Hans-Jörg Uther.

Podľa Aarne-Thompson-Utherovej (ďalej iba ATU) klasifikácie rozprávky so zhodným сюжетovým základom predstavujú tzv. rozprávkový typ. Ide o určitú motivickú syntagmu, ktorá môže byť dopĺňovaná či variovaná ďalšími motívmi. Rozprávkový typ teda poskytuje základ pre typologické usúvzťažnenie rozdielnych variantov rozprávání pochádzajúcich z tradícií rozličných etník, rôznych období, prípadne vtelených aj do iných žánrov, než je rozprávka. V rámci jedného naratívneho typu sa prejavujú invariantné štruktúry – stabilné komponenty, сюжетové schémy, dejové funkcie postáv a ich významotvorné postavenie v príbehu. Podľa ATU klasifikácie patrí príbeh o Popoluške do typu 510 A – *prenasledované hrdinky*, ktorý je úzko spríbuznený s ďalším komplexom сюжетových látok (najmä 510 B, 511⁴). Na typologickej úrovni tak môžeme, napríklad, porovnať *Popolušku* bratov Grimmovcov s Karadžićovou *Popoluškou*, Afanasievovou *Krásnou Vasilisou*, nórskou *Kari Drevenou suknou*, Němcovej rozprávkou *O troch sestrách* alebo s klasickým tibetským príbehom *O bielej kravičke a chudobnom dievčatku*.

Výskum M. R. Coxovej bol zárodočným a pritom zásadným impulzom pre viacerých bádateľov. Tí Angličankin vklad rozvíjali, alebo aj korigovali. Anglický profesor západných jazykov a literatúry R. D. Jameson, napríklad, vytýkal Coxovej, že do svojej štúdie nezahrnula ani jeden čínsky variant Popoluškinho príbehu. V roku 1932 preto upriamil pozornosť na verziu napísanú klasickou čínštinou sedemsto rokov pre prvým európskym záznamom Popolušky. Tento príbeh zapísal Tuan-čcheng-š (9. stor.). Jameson na základe Coxovej práce vystopoval jeho podobnosti s védickými, egyptskými a gréckymi mýtmi. Okrem toho skúmal aj iné čínske či anamské verzie rozprávky o Popoluške a porovnával ich s európskymi variantmi. Výsledkom jeho výskumov bolo určenie invariantnej štruktúry všetkých ním porovnávaných modifikácií príbehu o Popoluške. Tá podľa Jamesona pozostáva z piatich stabilných častí: (1) S dievčaťom sa kruto zaobchádza. (2) Je prinútené vykonávať podradné práce. (3) Stretne princa, alebo princ sa sprostredkovane dozvie o jeho kráse a výnimočnosti. (4) Hrdinka je identifikovaná. (5) Vydá sa za princa.

Švédka folkloristka Anna Birgitta Roothová nadviazala na Coxovej prácu v diele *The Cinderella cycle* (1951). Analyzovala v ňom sedemsto verzií Popolušky, pričom dospela k záveru, že príbeh sa rozšíril do Európy zo stredného Východu, a to s možnou čínskou genézou (Roothová poznala spomínanú Tuan-čcheng-šovú verziu z r. 850 n. l.).

³Od slova Annam = hist. územie v strednom Vietname; názov prijatý po čínskej okupácii.

⁴Ide o varianty príbehu o Popoluške, ktoré identifikovala M. R. Coxová – *Myšacia bundička/Oslia koža*, resp. *Princezná so zlatou hviezdou* (ATU 510 B), *Jednoočka*, *dvojočka*, *trojočka* (ATU 511).

3. SUJETOVÁ HOMOMORFIA POPOLUŠKY, SOLÁRNYCH MÝTOV A PIESNE O PERLE

Z bohatého rozprávkového materiálu M. R. Coxovej vychádzal v práci *The Lost Language of Symbolism* z r. 1912 anglický bádateľ Harold Bayley. Zameriaval sa pri tom na hlbinný výklad príbehu o Popoluške. Dospel k názoru, že modifikácie príbehu o Popoluške tvoria základ polovice svetových rozprávok. Jeho tvrdenie má racionálny podklad v tom, že mnohé prastaré motívy, napríklad základná epizóda o dievčati, ktorému ubližuje zlá macocha a jej dcéra/-y, spadajú do širokého okruhu rozprávok (*O dvanástich mesiačikoch, Zlatý kolovrátok, Brat a sestra, Pravá nevesta, Macocha a pastorkyňa, Mrázik* etc.). Druhú polovicu možno podľa Bayleyho považovať za voľnejšie obmeny týchto modifikácií, t. j. príbehov, kde je hlavná postava týraná, zle sa s ňou zaobchádza a napokon sa vydá za princa, resp. ožení s princeznou.

Inou Bayleyovou (hypo)tézou je domnienka, že rozprávka o Popoluške súvisí poza svoj žánrový rámec so starodávnymi sumerskými, egyptskými a gnostickými mýtmi (o tom bol presvedčený aj R. D. Jameson). Podľa Bayleyho je príbeh o Popoluške akýmsi prepisom (palimpsestom) mýtov, ktorých hlavnými postavami sú Ištar a Uduš-Namir v Babylónii, Ísis a Osiris v Egypte, Sulamit a Šalamún z kresťansko-židovskej *Piesne piesní* či gnostická Sofia a jej ženích Kristus. Bayley ich označuje ako solárne prapríbehy, pretože sa zakladajú na archetypálnom motíve svetla ukrytého v temnote, ktoré má byť zachránené. Podľa neho tu ide o alegorické spodobnenie príbehu o transformácii duše: tá najprv zo svojej pôvodnosti upadá do hmotného, telesného jarma, aby sa po utrpení vykúpenom precitnutím z otroctva vyslobodila a svadobne oživotvorila svoje spojenie s vyšším svetom. Na archetypálnej úrovni autor zaznamenáva a porovnáva, napríklad, spoločné motívy škodcovského, strastitvorného pôsobenia neľútostnej macochy, mystéria premeny s pomocou „pravej“ (vlastnej) matky (či dobrej víly), motív princovho hľadania nevesty a motív slávností konaných pri kráľovskom sobáši. „Popoluškovskému“ údely hrdinky v týchto mýtoch zodpovedá strata pôvodného statusu, pád do ríše temnoty alebo podsvetia, do stavu trýzne, z ktorého je napokon navrátená, a to buď do pôvodného, alebo ešte blaženejšieho bytia, než zakúšala na začiatku.

Uvedme k tomu zopár príkladov. Asýrska bohyňa Ištar, dcéra Boha Svetla Sína, zostúpi zo svojej nebeskej ríše do podzemnej ríše temnoty. Pri každej zo siedmich vstupných brán do tohto bezútešného sveta si musí zvliecť niektorú časť svojho kráľovského odevu.⁵ Pred vládkyňu podzemného sveta Allatu tak napokon predstupuje nahá a zraniteľne bezmocná. Allatu túto situáciu zneužije a privodí Ištar rôzne neduhy a choroby. Ištar však nezostáva v zajatí naveky. O Ištarinej trýzni sa totiž dozvedia jej božskí rodičia. Tí stvorili nebeskú bytosť Udušu-Namira (toto nomen proprium znamená „žiarivé svetlo“), ktorý jej pomôže vrátiť sa naspäť do „horného“, vyššieho sveta. Ištar, pred vstupom do ríše temnoty zbavená vzácnych rób, ktoré napokon získava späť, je podľa Bayleyho figurálnou obdobou Popolušky; Allatu zodpovedá krutej macochy a Udušu-Namir plní funkciu princa.

⁵ „Innana opustila nebesia, opustila zem,
do podsvetia zostúpila...”

...

Ked' (vrátnik – M. Č., L. P.) sprevádzal ju prvou bránou, odňal jej veľkú korunu z hlavy.

Ked' sprevádzal ju druhou branou, z uší jej odňal náušnice jej.

Ked' sprevádzal ju tretou bránou, drahé kamene z krku jej sňal.

Ked' sprevádzal ju štvrtou bránou, ozdoby z prs jej sňal.

Ked' sprevádzal ju piatou bránou, z bokov jej sňal opasok z pôrodných kameňov.

Ked' sprevádzal ju šiestou bránou, z rúk i nôh jej náramky sňal.

Ked' sprevádzal ju siedmou bránou, pás cudnosti z tela jej sňal“ (Campbell, 2000, s. 102-103)

V podobnom sumerskom mýte zasa zostupuje bohyňa Inanna (ekvivalent bohyne Ištar) do temného podsvetia za svojou sestrou Ereškigalou. Cestou tam jej hlavný strážca pri každej zo siedmich brán vezme vzácny klenot. Po „smrti“, čiže po odluke od svetla a hviezdneho sveta, z ktorého pochádza, trvajúcej tri dni, ju zachráni boh múdrosti Enkim.

V gnostickom mýte o Sofii je duša zosobnená ako dcéra Bohyne Matky a Boha Otca. Panenská Sofia predstavuje múdrosť a zároveň božské svetlo, prenikajúce všetkým stvoreným. Sofia porodí dcéru ako obraz seba samej a tá zostúpi do nižších svetov. Medzi sférami svetla a temnoty je však rozprestretá clona, ktorá Sofii znemožňuje návrat. V ríši temnoty tak stráca spojenie so svojím nebeským domovom. Trpiaca, odlúčená, sužovaná strasťou, úzkosťou a zármutkom stvorí zem. Keď zistí, že stratila svoj nebeský status, nemajúc pokoja ani pod zemou, ani nad zemou, osamotená v temnote a prázdnote narieka, volá k svojej Veľkej Matke. Tá poprosí o pomoc Stvoriteľa – Veľké Svetlo. Stvoriteľ pošle Krista, svojho syna, ktorý emanuje a zostúpi k Sofii.

V starovekom choráli posvätného svadobného obradu *Pieseň piesní* sa princezná Sulamit opisuje ako utrápená, doráňaná bytosť. Deti jej matky (namyslené sestry) sa na ňu hnevajú, nútia ju vykonávať podradné úlohy („Zbili ma, aj poranili – i plášť mi zorvali“; *Pieseň piesní*, V, 7).

Obdobný pramotív obsahuje aj grécky príbeh o Kupidovi (Amorovi) a Psyché⁶. Osud Psyché sa vo viacerých zreteľoch podobá tomu Popoluškinmu – podstupuje útrpnú púť za svojím mužom Amorom, počas ktorej ju Amorova matka, Venuša, núti vykonávať podradné úlohy, a napokon je odmenená vznešenou (božskou) premenou.

Pravdaže, interpretačné postupy sa od Bayleyho čias predsa len zjemňujúco rozrôznili, preto by sme dnes tam, kde on vykladá významové podložie Popolušky na „tvrdo rovnícový“ spôsob (príbeh o Popoluške = alegória prapríbehu o duši), hovorili skôr – opatrnejšie a mäkšie – o významových súbežnostiach s uvedenými mýtmi, chorálmi či apokryfmi.

Bez ohľadu na to, či tu ide o priame súvzťažnosti alebo len o náhodné paralely, sa však môžeme domnievať, že príbeh o Popoluške má archetypálnu štruktúru. Rozprávkové scény s personifikovanou pravou matkou či so žiariacou vílou, čarovné transformácie protagonistky, princova voľba Popolušky za svoju nevestu, svedčia o tom, že tento príbeh súzvučí s mystickou hĺbkou, zachovanou v posvätných svadobných rituáloch bohýň a bohov oslavovaných v egyptských a sumerských chrámoch.

Príbehy o pároch tvorených matkou a synom, bratom a sestrou, manželom a manželkou, ktorých zväzkom sú podporené a obrozené nebesia i zem, prenikajú najstaršími mýtmi, o ktorých máme také či onaké povedomie. Členovia tohto páru musia v odlúčení hľadať jeden druhého. Spoločne vytvárajú obraz celosti, obsahujúci temnotu i svetlo, zem i nebo, mesiac i slnko, matku i otca, sestru i brata, ženícha i nevestu (jin a jang).

Predestinácia hlavných protagonistiek z uvedených solárnych mýtov a prapríbehov (gnostická inkarnácia múdrosti Sofia, asýrska Ištar, sumerská Inanna, grécka Psyché, biblická Sulamit) spočíva v nevyhnutnom dotyku so spodnou sférou životného sveta, pre ktorú je príznačná temnota, priepastná prázdnota, chaos, bezútešnosť, zármutok, bolesť a strádanie. Po pretrpení tejto trýznivej fázy dochádza k výraznému obratu a vzostupu nahor – k vznešenému (božskému) stavu, (ú)plnosti a nesmrteľnej ľahkosti bytia.

V súvisе so sujetovou osnovou Popolušky sa treba zmieniť aj o gnostickej poéme, ktorá je zahrnutá do apokryfických *Skutkov apoštola Tomáša*. Poéma je známa pod názvami *Pieseň o perle*, *Hymnus o duši* alebo *Hymnus o šate slávy*. Na rozdiel od Popolušky tu ide o textologicky overené, autorsky zámerne podobenstvo o gnostikovej mystickej ceste späť k svojej božskej podstate.

⁶ APULEIUS, L.: *Premeny čiže Zlatý somár*, 1979.

Fabula podobenstva je takáto: Nebeskí rodičia sa rozhodnú poveriť svojho syna úlohou vyhľadať perlu, ktorá leží v mori a stráži ju drak. Chlapcovi odnímu kráľovský odev s tým, že keď získa perlu, skvostný šat mu vráti. Hrdina zostúpi do Egypta, ktorého obyvateľia ho omámia, takže zabudne na svoj vznešený pôvod i poslanie a upadne do hlbokého spánku. Keď chlapcovi rodičia zistia, čo sa prihodilo, napíšu mu list: „Vstaň, precitni zo spánku, rozpomeň sa, že si synom kráľa, spomeň si na svoje nádherný šat z drahokamov, spomeň si na perlu...“ Chlapec sa na všetko rozpomenie, zmocní sa perly a vydá sa na spiatočnú cestu k rodičom „na Východ do ríše Svitú“. Dostane späť svoj čarovný odev a spolu s perlou je slávnostne prijatý na dvore svojho kráľovského otca.

V *Piesni o perle* je rúcho kráľovského syna „zo zlatej tkaniny pokrytej zaфіrmi a perlami“ a jeho švy sú zopnuté „diamantovými drahokamami“. Pripomeňme, že v niektorých variantoch Popolušky si hrdinka vypýta od otca „perlové alebo diamantové šaty bez jediného švíku“ (Němcová, 1990, s. 218). Ide teda o zjavnú podobnosť motívov vzácných kráľovských šiat, do ktorých sú hrdinovia slávnostne odetí na konci príbehu.

To platí aj pre arcimotív stratenej a opätovne nájdenej identity. V jednej z nemeckých verzií Popolušky hrdinka nazrie do izby, kde v zlatom ráme visí zrkadlo. Zrkadlo odráža nádhernú bytosť v žiarivej kráľovskej róbe a so zlatou korunou na hlave. Keď sa Popoluška neskôr stane kráľovnou zistí, že bytosť, ktorú kedysi uzrela v zrkadle, bola ona sama (Colshorn, 1990, s. 68). Porovnajme s tým pasáž z *Piesni o perle*, kde sa hovorí, ako kráľovský syn precitne zo spánku:

*Nespomenul som si ešte
na odznak svojej dôstojnosti,
ktorý som si ako chlapec
nechal v dome svojho otca.
Keď som ho však náhle uvidel,
vidím hneď, že sa mi podobá ako zrkadlo.
Celý som sa v ňom uvidel
a poznal tak seba samého.*

Porovnanie Popolušky a zmieňovaných solárnych príbehov s *Piesňou o perle* odkazuje na túto sujetovú homomorfiiu:

- I. Pôvodný status
- II. Strata statusu/identity, zostup/pád a utrpenie
- III. – IV. Cesta a návrat k vysokému/vyššiemu statusu

Základné prvky tejto sujetovej homomorfie zrekapitulujeme pomocou *Piesne o perle*.

Pôvodný status

V úvode *Piesni o perle* sa spomína „otcovský dom na Východe“. Keďže ide o gnostickú parabolu, nie je žiadnou interpretačnou hypotézou, ale textologicky doloženým faktom, že tu máme do činenia s ústredným motívom gnostických mýtov – je to motív transcendentálneho Domova a rozpomenutia si naň.

V súvisi s tým pripomeňme, že Carl Gustav Jung gnostickými textami priamo podkladal svoju teóriu o pôvode a vývine ľudského ega, čo napokon súzvučí aj s jedným z názvov tejto poémy – *Hymnus o duši*. Na začiatku je ego dieťaťom božského kráľovského páru obývajúcего ríšu identickú s archetypálnou psyché a jej kráľovským Ja. Aby si ego uvedomilo seba samého, musí túto mocnú matricu prapôvodnej duše bezpodmienečne opustiť. A tak je zo svojho vznešeného domova vyslané splniť misiu.

Zabudnutie/strata vlastnej identity

Veľmi výrazný je v *Piesni o perle* arcimotív zábrany, prekážky na ceste k cieľu. Stretávame sa s ním aj vo väčšine rozprávok. Hrdina v nich narazí na bariéru vtedy, keď prekročí istý zákaz, alebo keď podľahne zvodom vonkajšieho prostredia. Podľa gnózy nie je najväčšou prekážkou na ceste k cieľu smrť, ale nevedomosť, zabudnutie, spánok, dnes by sme povedali odcudzenosť (u gnostikov sa stretávame priamo s týmto výrazom). Ide o zabudnutie na seba samého, o stratu totožnosti a autenticity. Kráľovský syn z *Piesne o perle* prebýva v Egypte, v zemi, ktorá bola v židovskom prostredí, kde pieseň vznikla, ikonou neslobody, materiálnosti, pozemského života prestúpeného temnotou nevedomosti a prázdnoty.

S podobnosťami, v ktorých zohráva kľúčovú úlohu výzva k precitnutiu, sa stretávame aj v antických textoch. Napr. v Apuleiovom románe *Zlatý osol alebo Metamorfózy* je vložený príbeh o Psyché (zosobnení duše). Tá poruší zákaz, svojvoľne odhalí tajomstvo pravej tváre svojho manžela – boha lásky Amora, a za trest zostane vo svete sama. Na strastiplnej púti za svojím manželom upadne do smrtného spánku. Prebudí ju až Amor bodnutím svojho šípu a Psyché sa stane nesmrteľnou.

Motív cesty, hľadania a utrpenia

Pieseň o perle spája s príbehom o Psyché, o Popoluške a ďalšími mýtorozprávkami aj archimotív cesty, hľadania a tapania. Psyché blúdi a rovnako ako kráľovský syn z *Piesni o perle* zabúda, prečo putuje, i keď je na ceste, ktorá má jasný cieľ (v prípade kráľovského syna ide o perlu).

Blednutie čarokrásnej vidiny vo svetle všedných, prozaických dní je metaforicky postihnuté aj v *Piesni o perle*. Kráľovský syn, omámený cudzokrajným pokrmom a nápojmi, upadne do hlbokého spánku. Stáva sa akýmsi spolunocľážnikom v hostinci pozemského sveta a ocitá sa v stave cudzoty a osamelosti:

*Bol som sám a osamelý
a zostal som cudzincom i pre tých,
medzi ktorými som tam žil.*

„Plytká každodennosť“ teda nakoniec protagonistu premáha. Odcudzenie sa tomu, čo Jung nazýva Selbst, bytostné, pravé ja, ho „vyvrhuje“ napospas perzekúcii vonkajšieho sveta.

V *Piesni o perle* prebudenie z hlbokého spánku spôsobuje rodičovský list. Tento list má nielenže výsostne magický charakter – hovorí, lieta na krídlach orla a má podobu posla – ale aj soteriologický rozmer – ide o posla, ktorý je súčasne posolstvom.

Vďaka precitnutiu dochádza k transformácii. Len vďaka nej sa možno zmocniť drahocennej perly. Ako pripomína Hans Jonas (1963, s. 116), „perla“ je v gnóze základným symbolom transcendentálne poňatej duše (cez metaforu perly hovorí o duši napokon aj Platón v dialógu Faidros, čo je v súlade s vplyvom platonizmu na gnózu). Perla z *Piesne o perle* pritom nie je hocijaká – sú v nej ukryté božské iskry večne tlejúceho ohňa (čo je zasa univerzálna gnostická metafora pre božskú podstatu človeka). Drahocennú perlu z nebies halí „more“ materiálnych lákadiel a psychického zabudnutia. Stráži ju strašný had (podľa niektorých prekladov drak), urobór, obluda, ktorá si hryzie do chvosta a ktorej kruhový tvar predstavuje cyklickosť neustáleho seba-obnovovania „sansárového“ života.

Návrat ako životný cieľ

Cieľom cesty kráľovského syna však nie je len perla, jej završujúci zmysel tkvie v tom, dosiahnuť kráľovský status. Syn prijíma kráľovské rúcho, ktoré akoby bolo jeho zrkadlom:

rúcho mu padá presne na mieru (podobne ako črievička Popolušky) a samo sa s ním chce spojiť (vo vietnamskej verzii Popolušky k nej črievičky priskackajú samé od seba).

*Ked' som ho (rúcho – M. Č., L. P.) však náhle zbadal,
vidím hneď, že sa mi podobá ako zrkadlo.*

*Celý som sa v ňom uvidel
a poznal tak seba samého;*

...

*A kráľovské pohyby smerovali ku mne
a vzrástli tak silno, že sa im (rúcho – M. Č., L. P.) vytrhlo z ruky
v túžbe po tom, ktorý ho mal obliecť.*

Uvedené arcimotívy – v tej postupnosti, v akej sme ich práve prostredníctvom Piesne o perle predostreli – možno zachytiť aj pomocou Proppových funkcií:

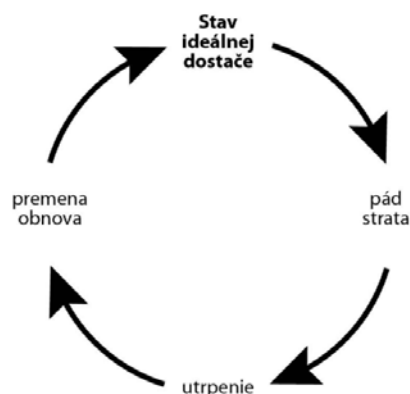
1. Hrdin(k)a objavuje nedostatok.
2. Hrdin(k)a opúšťa/stráca svoj Domov, vydáva sa na cestu.
3. Hrdin(k)a sa podrobuje skúškam.
4. Nešťastie a nedostatok sú zlikvidované.
5. Hrdin(k)a získava nový vzhľad (transfigurácia)/oblieka si nový šat.
6. Hrdin(k)a sa vracia Domov /nastupuje na Kráľovský trón.

Pokiaľ rozprávka obsahuje všetky spomínané funkcie – a v prípade Popolušky to platí – potiaľ sa z hľadiska archimotívov a ich usporiadania takmer na nerozoznanie prekrýva s naratívmi, ktoré hovoria o nedostatku, strate domova, ceste, útrpných skúškach, oslobodení a premene (a teda aj o kráľovstve, skvostnom šate, kráse či svadbe) v inom ako doslovne materiálnom zmysle (okrem spomínaných textov to platí aj pre starozákonné, novozákonné či alchymistické príbehy a podobenstvá, ako aj pre sujetový invariant sútier pálijského kánonu (napr. *sútra Zježené vlasy*), upanišád (napr. *Brhadáranjakópanišad*), taoistických textov (napr. *Príbeh o pánovi Jin z Čou*), a tiež pre prapríbehy z indických, iránskych, egyptských, mayských či škandinávskych mýtov (*Kalevala*) a európskych legiend s nádychom zázračnosti či nadprirodzenosti).

To, čo Propp sledoval v externalizovanej podobe na materiáli ruských čarovných rozprávok, možno teda poodkryť aj v introjikovanej podobe: ako zvnútornený príbeh duševného sveta či duchovného vývinového cyklu. A možno to poňať i tak, ako sa o to v súvisi s Popoluškou pokúšali čo do argumentácie nie celkom presvedčivo – čo neznamena, že z hľadiska samého princípu neopodstatnene – Jameson či Bayley. Tí v nej videli zhrubnuto zmaterializované rozprávanie o pôvodne vnútornom príbehu individuácie bytostného ja, Selbst či pobytu, Dasein, ktorý na spôsob hrdinu Piesne o perle zabudol na svoj zmysel.

Je teda Popoluška nevinným predobrazom podobenstiev, ktoré jej sujetový pôdorys dodatočne obohatili mystickým a mysterióznym obsahom, alebo je mysticko-mysterióznym podobenstvom, ktoré v prevládajúcom sklone k extroverzii, zvonkajškovaniu a materializácii stratilo svoj pôvodný alegorický obsah?

Naše uvažovanie sa nepriklonilo ani k jednej z týchto protistojností. Snažili sme sa doložiť to, čo obe eventuality spája. Je to archisémantéma domovskej úplnosti a celistvosti či plerómy, ktorej rozrušenie stojí na začiatku kozmogonického i rozprávkového cyklu a návrat ku ktorej cez opätovné splynutie a „svadbu“ tieto cykly uzatvára. To, čo bolo na samom počiatku, teda umocnene a zvečnene stojí aj na konci hrdinovej Cesty. V *Piesni o perle* je to situácia, keď je znovu nájdená božská podstata a nadobudnutá Múdrost'. Na konci vyhnanstva v tomto svete nedostatkov sa oslobodený hrdina znova preľne s blaženým stavom, ktorý už kedysi dávno poznal:



3. ZÁVER

Osnovné motívy príbehu o Popoluške v zmysle duchovného úsilia symbolicky zvečňujú prirodzenú (autentickú) podstatu a všadeprítomný, ustálený model celoživotného ľudského tiahnutia – od nedostatkov, ktoré pociťujeme ako závažné (niečo v živote chýba, zostáva nevyplnené, prázdne), po vynaložené úsilie tieto nedostatky odstrániť (naplniť túžby) a napokon nenávratne pozdvihnúť zmysel svojej existencie.

Odveká skúsenostná múdrosť, ukrytá v pôvodných príbehoch (duchovné podobenstvá, mýty, eposy, legendy, báje, povesti či rozprávky), a potom aj v mnohých autorských dielach naprieč všetkými historickými obdobiami až po súčasné výtvary (nielen literárne, umelecké, ale aj religiózne či filozofické), je dôkazom toho, že v človeku je jednotajne, teda archetypálne ukotvená túžba po jedinečnosti, dokonalosti (ideáloch), alebo, inak povedané, po nepominuteľnej premene (sa) na niečo krajšie, lepšie, vznešenejšie a vzácnejšie.

Použitá literatúra

1. AARNE, A., THOMPSON, S. *The Types of the Folktale*. Helsinki: FFC, 1961. 588 p. APULEIUS, L. *Premeny čiže Zlatý somár*. Bratislava: Tatran, 1979. 280 s.
2. BAYLEY, H. *The lost language of symbolism*. New York: Barnes & Noble, 1912, p. 196 – 231.
3. CAMPBELL, J. *Tisíc tváří hrdiny*. Praha: Portál, 2000, s. 102-103. ISBN 80-7178-354-4
4. COLSHORN C. a TH. Popoluška. In: *Zázračný strom : nemecké rozprávky*. Bratislava: Mladé letá, 1990, s. 68.
5. COX, M. R. *Cinderella: three hundred and forty-five variants*. London: The Folk-lore Society, 1893. 535 p. Bez ISBN
6. JAMESON, R. D. Cinderella in China. In: DUNDES, A (ed.) *Cinderella: a casebook*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1988, p. 71 – 97.
7. JONAS, H. *The Gnostic Religion: The Message of the Alien God and the Beginnings of Christianity*. Boston: Beacon Press, 1963, p. 116.
8. NĚMCOVÁ, B. *Z pohádky do pohádky*. Praha: Albatros, 1990, s. 218.
9. Pieseň piesní. In *Biblia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 2010, s. 1136 – 1151. ISBN 978-80-7162-835-4
10. POKORNÝ, P. *Píseň o perle: tajné knihy starověkých gnostiků*. Praha: Vyšehrad, 1998. 328 s. ISBN 80-7021-246-2-1
11. PROPP, V. J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. 2. vyd. Jinočany: H & H, 2008. 343 s. ISBN 978-80-7319-085-9
12. UTHUR, H.-J. *The Types of International Folktales*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica, 2004. 400 p. ISBN 951-41-0956-2

Kontaktné údaje

Mgr. Mariana Čechová, PhD.

Prof. PhDr. Ľubomír Plesník, DrSc.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 74 Nitra

Tel. +421376408488

email: mcechova@ukf.sk, lplesnik@ukf.sk

ÚVODNÁ SONDA DO EXISTENCIÁLNEJ SEMIOTIKY NEHYBNOSTI

THE INITIAL PROBE INTO THE EXISTENTIAL SEMIOTICS OF STILLNESS

Petra Bad'ová

Abstrakt

Jean Baudrillard a Paul Virilio určili v diagnostikovaní sveta miznutie ako jednu z jeho základných vlastností. Miznutie sa prejavuje vo všetkých oblastiach poznania i spoznávania (orientácie v čase a priestore) a súvisí s fenoménmi pohybu, rýchlosti, nestálosti a tvorby technických obrazov. Na jednej strane môžeme vysloviť, že žijeme v dobe dromokracie (Viriliov pojem odvodený od gr. dromos - preteky), na druhej strane sa však stávame svedkami akejsi všeobecnej potreby *spomaliť, ustáliť, zastaviť pohyb*. Cieľom príspevku nie je usvedčiť nehybnosť ako jeden z definičných príznakov súčasnosti. Text sa zameriava na semiózu situácie, v ktorej súčasník reflektuje sám seba v pozícii „ja - tu - teraz“, a v ktorej čelí výzve k zastaveniu (znehybneniu) explicitne a individuálne. Ide teda o javovú sondu situácie fotografovania (sa).

Kľúčové slová: *nehybnosť, fotografia, fotografovanie*

Abstract

Jean Baudrillard and Paul Virilio stated disappearing within the world diagnosis as one of its basic characteristics. Disappearing shows at all elements of knowing and finding out (orientation in time and space) and it relates with the phenomenon of movement, speed, instability and creation of technical pictures. On the one hand we can say that we are living in the time of dromocracy (Virilio's term derived from gr. dromos – racing), on the other hand we are becoming witnesses of somewhat common need of slowing down, stabilisation, stopping the movement. The aim of this article is not to convict stillness as one of the defining marks of the presence. The text focuses on the semeiology of the situation in which the contemporary human reflects upon himself at the position „I – here – now“ and at which he is faced with a challenge of stopping the movement explicitly and individually. The subject here will be the vision of probing the situation of self photography.

Key words: *stillness, photography, taking photography*

Úvod

Nehybnosť, obraz nevykonávania pohybu v nás často vyvoláva negatívne asociácie. Do konotačného okruhu tohto slova vstupujú významy: zastavenie činnosti, stagnácia, rezignácia, apatia, depresia, chradnutie, imobilnosť, smrť, atp. Termín nehybnosť nám však môže priviesť na myseľ napríklad aj obrazy príjemnej nenáhливosti, pokojného plynutia sviatočných / dovolenkových dní, počas ktorých „vypíname“, spomaľujeme, utlmujeme tzv. životné tempo. Špecifickou výrazovou poetikou sa vyznačuje nehybnosť spätá s fotografickým portrétovaním. Hoci sa nám na prvý pohľad môže javiť situácia, v ktorej sa niekto díva na niekoho iného prostredníctvom fotoaparátu ako banálna, keď ktosi blízky namieri objektív na nás, znehybnieme, akoby sa dialo niečo výnimočné. Čo sa odohráva v nehybnom okamihu,

v ktorom hľadáme do tmavého kruhu pripomínajúceho gravitačný kolapsar¹? Prečo zdúpneme v momente vzniku fotografickej snímky? V nasledujúcich poznámkach sa pokúsime „zaostrit“ na nehybnosť z perspektív fotografujúcich, fotografovaných a tých, ktorí si snímky prezerajú. Zameriame sa tiež na zastavený pohyb v snímkach z pozostalosti neznámeho muža (obr. 1) a na umeleckých fotografiách Rineke Dijkstrovej (obr. 2), ktoré vznikli v rovnakom prostredí – na pláži.

1 PLÁŽ AKO MIESTO ZASTAVENIA (SA)

Mnohí ľudia v letnom období na niekoľko týždňov zastavujú svoju pracovnú aktivitu a odchádzajú so svojimi blízkymi „niekam si oddýchnuť“ (najčastejšie do primorských destinácií). Zo stredozemia sa presúvajú na periferiu, na rozhranie (pohyblivú hranicu) dvoch svetov - pevného a tekutého.

Slovo pláž akoby sa stalo synonymom pre ničnerobenie, leňošenie, relaxovanie.² Na pláži obvykle ležíme, čítame, podriemavame, prechádzame sa alebo vstupujeme do nekonečného mora. Pod povrchom odľahčenej plážovej pohody môžeme pozorovať akési dva spodné prúdy vplývajúce na náš dovolenkový pobyt³. V skratke si ich teda naznačme.

- Prvým z nich je „*návrat k pôvodnému*“.
Pláž možno nazvať miestom (dvojakého) obnažovania. Na brehu mora nám prestáva záležať na imidži prezentovanom oblečení, minimalizujeme znaky, ktoré o nás mnoho signalizujú. Splývame s anonymnou masou dovolenkárov, sme jedným z ležiacich alebo pohybujúcich sa tiel.
- Druhý prúd ovplyvňujúci náš pobyt predstavuje „*volanie k večnosti*“.
Na pláži totiž opúšťame jeden a vstupujeme do iného sveta – (keď odliepame svoje nohy od dna a plávame smerom k nedosiahnuteľnému horizontu). V tézovitej skratke snáď môžeme nazerať na piesočnaté pobrežie ako na alegóriu konca sveta – (na okraji pevniny a mora sa stretáva všetko „nízke“, plytké, periférne s „vysokým“, hlbinným, centrálnym⁴; vertikála sa pretína s horizontálou).

Súčasťou našich dovolenkových aktivít býva aj fotografovanie. Fotoaparát umožňuje „zvečniť“ a zakonzervovať atmosféru nehybných dní, zachytiť obrazy videneho, zdokumentovať, že „k onomu výletu došlo, že program byl splněn a že se užilo legrace“ (Sontagová, 2002, s. 15).⁵ Figurálne fotenie na pláži často využíva rovnakú schému – v prvom pláne stredovej kompozície sú zachytené postavy z frontálneho pohľadu, na pozadí druhého plánu sa rozprestiera horizont morskej hladiny a obloha. Takýto kompozičný postup je zjavný na snímkach neznámeho muža ako aj na Plážových portrétoch Rineke Dijkstrovej. Odráža sa v nich však aj pohnútka „návratu k pôvodnému“ a ozvena „volania k večnosti“?

¹ tzv. čierna diera vo vesmíre, vyznačujúca sa gravitačnou silou pohlcujúcou svetelné žiarenie

² Uvedomujeme si, že v súčasnosti slovo pláž môže vyvolávať aj iné asociácie (vyloďovanie migrantov, mŕtvy chlapec v Bodrume, útok v Tunisku, ...).

³ Pobyt mienime aj v heideggerovskom zmysle, teda ako bytie uvedomujúce si svoju časovú a priestorovú limitovanosť.

⁴ Pláž ako križovatku najvyšších i najnižších ľudských pohnútok predstavuje napr. televízny seriál Pobrežná hliadka (Baywatch, 1989 – 2001).

⁵ Čoraz častejšie sa fotografický prístroj stáva tiež nástrojom užívania dovolenky.



Obr. 1 Fotografie z pozostalosti neznámeho muža (výber)

Snímky boli nečakanou súčasťou fotografického náčinia ponúkaného cez inzerát po smrti pôvodného majiteľa. Vznikli pravdepodobne v sedemdesiatych rokoch. Zobrazujú muža, ktorý ich vyvolával a dve dievčatá.



Obr. 2 Rineke Dijkstrová: „Plážové portréty“ (výber)

Fotografie holandskej umelkyne vznikali na rôznych plážach sveta v rokoch 1992-1994. Naposledy boli vystavené v Solomon R. Guggenheim Museum v New Yorku v roku 2012. Kolekcia snímok cyklu Plážové portréty má svoju ustálenú podobu v autorkinej rovnomennej obrazovej publikácii *Beach Portraits* (2002).

2 NEHYBNOSŤ AKO ZASEKNUTIE

Keď hovoríme o zaseknutí, máme na mysli náhle prerušenie chodu (z oblasti vizuálneho umenia by sme si mohli vypožičať termín „freezing“). Takýmto okamžitým stuhnutím je vo sfére fotografie *momentka*. Vzniká stlačením spúšte na fotoaparáte bez zdĺhavej predchádzajúcej prípravy, v snahe zachytiť bezprostredné „tu a teraz“⁶. Deje sa v jedinom okamihu rázne vyseknutom z časopriestorového celku a často so sebou prináša moment prekvapenia. Na rozdiel od inscenovanej fotografie nás momentka akosi priamejšie vtáhuje do situácie, v ktorej vznikla, zachytáva dianie v jeho živosti.⁷

Vznik fotografickej momentky sprevádza spontánnosť a prirodzenosť, protipól inscenovanosti a štylizovanosti.⁸ Ak sa touto optikou pozrieme na amatérske snímky z pozostalosti a na umelecké fotografie Rineke Dijkstrovej, ako momentky sa nám budú javiť prvé menované. Fotografie neznámeho muža sú prežiarené prímorským slnkom, sála z nich dovolenková pohoda, pocit ľahkosti a bezstarostnosti. Zdá sa, že všetky zobrazené osoby – muž, dievča so svetlými vlasmi a tmavovláska situáciu prežívajú rovnako. Fotograf fotí striedavo jednu, druhú, ale aj obe dievčatá naraz, potom prístroj berie do rúk blondínka a pózuje jej muž s brunetkou, o chvíľu si role vymenia. Fotia sa pri kamennej skulptúre asi dvesto metrov od mora, potom na skalách a napokon celkom blízko rozvlnenej hladiny. Pláž je ľudoprázdna, nemusia brať ohľad na nikoho, môžu sa smiať nahlas a robiť „bláznivé momentky“. Z obrázkov cítime „zohratosť“ trojice a nadšenie zo spoločného prežívania prítomnej chvíle. Pohľady a úsmevy zachytené na snímkach pôsobia prirodzene, sprevádza ich však póza. Muž objíma striedavo blondínku a brunetku, pričom vždy špúli pery smerom k objektívu. Grimasa aj objatie sú pózou, pretože podnetom k nim bol práve akt fotografovania. Vyjavuje sa, že ani jeden z vytvorených záberov nie je letmo zachytenou momentkou. Všetci zúčastnení si vždy plne uvedomovali situáciu fotografovania a pre tú chvíľu sa štylizovali do postojov a póz, ktoré im neboli celkom vlastné.

Dôkladnejšie prezeranie kompletného súboru fotografií z pozostalosti však prináša do rozporu póza verzus momentka nové svetlo. Viaceré snímky, ktoré na prvý pohľad vyzerajú ako zhmotnenie jediného záberu, vznikali v sekvenciách oddelené (krátkymi) časovými intervalmi. Prostredníctvom drobných zmien (inak položená ruka, prameň vlasov priviaty do tváre, atp.) do predvádzaných póz preniká prvok náhodnosti, ktorý premieňa inscenovanú fotografiu na momentku.

Fakt, či vnímame na „zaseknutom obrázku“ prejavy spontánnosti alebo štylizácie, nie je podstatný. Koniec koncov „póza a momentka sú iba dva aspekty fotografie ako celku“ (De Duve, s. 289). Nehybnosť ako zaseknutie súvisí s Barthesovou tézou o „stopnutí“ času, ktorý akoby uviazol v každej fotografii (Barthes, 1994, s. 80 - 81), alebo o jeho „zmrazení“ (Sontagová, 2002, s. 103). V mužových obrázkoch z pláže však nie je „uväznený“ len jeden krátky moment (okamih fotografovania), ale dlhší časový úsek, chvíľa, ktorú trojica trávila spolu. Túto „chvíľu“ vnímame celistvo, aj keď je „rozstrihaná“ v jednotlivých záberoch. Okamihy, v ktorých ktosi (muž, jedno z dievčat) stláčal spúšť na fotoaparáte, sa striedajú s pauzami (na premiestnenie, na zmenu pózy, pretočenie filmového okienka). „Pauzy“ medzi fotením nie sú rovnako dlhé (niekedy ide iba o zlomok sekundy, v ktorom muž žmurkol),

⁶ Už v názve fotografického prístroja je zakódovaná jeho okamžitá použiteľnosť („pripravenosť k činu“). Vilém Flusser odkrýva etymologický základ slova aparát (lat. „apparatus“) ako odvodeninu od slovesa „apparare“, čo znamená „pripravovať“ (byť pripravený). (Flusser, 1994, s. 19)

⁷ Pravdepodobne z týchto dôvodov väčšinu reportážnych a športových fotografií tvoria momentky.

⁸ Mnohé fotografické momentky ukazujú, že pre fotografa mal proces fotografovania väčšiu váhu ako jeho výsledok. Takáto situácia zachytávania okamihov v sebe obsahuje princíp hry (spontánnej a nenútenej) či lovu (k analógii lovu a fotografovania pozri Flusser, 1994, s. 30-31).

umožňujú však času znehybnenému v snímkach akýsi pulzujúci, oživujúci, nepravidelný „posun“ (priebeh). Rytmus striedania „obrazu“ a jeho „výpadku“ nám môže pripomínať vnímanie piknoleptikov⁹, ale aj spôsob, akým funguje ľudský zrak. Bez toho, aby sme si to uvedomovali, náš pohľad približne päť až pätnásťkrát za minútu prerušuje tma. Žmurkanie (zvlhčovanie očnej rohovky) je podmienkou fungovania očí. Princíp striedania obrazu a jeho výpadku možno metaforicky uplatniť tiež na striedanie dňa a noci, (existenciálneho) pohybu a nehybnosti.

3 NEHYBNOSŤ AKO VRASTANIE

Vrastanie predpokladá proces, časový priebeh, zakoreňovanie, prenikanie do niečoho, stávanie sa organickou súčasťou čohosi. Na poli fotografie má bližšie k póze ako k momentke. *Pózovanie* tu nemienime v zmysle afektovanosti, mienime ním zmeravené držanie tela v situácii fotografovania. Súčasná fototechnika spoločné znehybnenie fotografujúcich a fotografovaných osôb nevyžaduje, v minulosti tomu však bolo inak. Doba exponovania trvala vďaka malej citlivosti fotografického materiálu voči svetlu oveľa dlhšie ako dnes. „Samotný postup (fotografovania – P. B.) přiměl modely k tomu, aby nežili z okamžiku, nýbrž vžívaly se do něj; během dlouhého trvání tohoto procesu takřka vrůstaly do snímku“ (Benjamin, 2004, s. 12). Môžeme hovoriť o podobnom vrastaní fotoobjektov do situácie fotografovania aj pri prezeraní digitálnych snímkov Rineke Dijkstrovej?

Snímky adolescentov na prvý pohľad pôsobia ako neprirodzené inscenované portréty (nesúladia so všeobecnou predstavou mladosti potvrdenou vo frazeologizmoch „mladosť – radosť“, „mladosť – pochabosť“). Pozrime sa však na ne so zreteľom situácie, v ktorej vznikli. Každá z odfotografovaných osôb bola v ten deň na pláži. Rineke Dijkstrová teenagerov pravdepodobne oslovovala s otázkou, či si ich môže vyfotiť. Všetci súhlasili. Medzi fotografkou a jej modelmi neexistovalo žiadne puto, boli si navzájom úplne cudzí. Keďže nevieme, ako prebiehalo fotenie, budeme hovoriť iba o tom, čo vidíme na snímkach. Cyklus Plážových portrétov obsahuje fotografie jednotlivcov (ale aj dvojíc, trojíc a snímky skupín). Zo zdánlivo banálnych až nudných záberov vane atmosféra nepokoja. Pláž je prázdna, sú tu len oni, more a fotografka. Mladiství oblečení v plavkách stoja oboma nohami pevne na zemi (piesku), pôsobia však veľmi neisto, rozpačito a zraniteľne. Cítia sa asi nepohodlne, možno by svoj súhlas na fotenie najradšej vzali späť. Je pozoruhodné, že aj keď sa títo ľudia pravdepodobne nikdy nestretli, v rovnakej situácii zaujímajú podobné postoje. Niektorí stoja vypäto, krčovito, ustráchané, iní svoju plachosť potvrdzujú v bezradnom držaní tela napoly uvoľnenom a napoly stuhnutom s jednou nohou mierne predsunutou dopredu. Takmer všetci „nevedia čo s rukami“, zvedavo, nervózne a bojazlivo čakajú na pokyny fotografky, neuvedomujú si, že fotenie už začalo. Vzdialene nám môžu pripomínať bežcov, ktorí čakajú na štartovací výstrel. Dôvod, prečo na nás snímky v prvom momente pôsobili neprirodzene, nemohol teda spočívať vo výrazoch a postojoch fotografovaných osôb. Mladí ľudia v situácii, v ktorej sa ocitli, vyzerajú až zarážajúco prirodzene. Za jediný „falošný“ prvok na snímkach Rineke Dijkstrovej môžeme označiť umelé svetlo použité pri fotení. Umelý svetelný zdroj nekonkuruje dennému svetlu, je však rozpoznateľný. Mieri na figúru spredu, čo v konečnom dôsledku umocňuje dojem, že vyfotografovaná osoba sa nachádza v ohrození, nebezpečenstve. Takto nasvietený človek pôsobí ako prenasledovaná korisť, ktorá nemá kam ujsť a rozhodla sa čeliť hrozbe.

⁹ Piknolepsia je choroba, ktorá sa často vyskytuje najmä u detí. Ide o krátke výpadky vedomia, po ktorých sa človek prinavráti k svojej pôvodnej činnosti bez toho, že by tento výpadok zaregistroval. Môžeme ju porovnať k mikrosnánku alebo k náhlej strate pozornosti. Paul Virilio nachádza v piknolepsii základ estetiky miznutia, nášho „výpadkového“ vnímania/nevnímania, skladania dojmu skutočnosti. (Pozri Virilio, 2010, s. 12 – 13)

V situácii fotografovania sa často ohlasujú predchádzajúce skúsenosti s rolou fotografa / fotografovaného objektu, či dokonca stopy rituálu so zaužívanými pravidlami. Ak by sme si prezreli vlastné rodinné fotoalbumy, pravdepodobne by sme na mnohých portrétnych snímkach našli akési ozveny inštrukcií „čo robiť, keď sa fotíme“, ktoré k nám doliehali v období detstva.

Prvú skúsenosť s verejným skupinovým portrétovaním spravidla nadobúdame v materskej / na základnej škole. Scenár povinného ročníkového kolektívneho fotenia sa takmer nemení. Všetci škôlkari / školáci v ten deň prídu do škôlky / školy vo svojom obľúbenom oblečení, postavia sa ku svojim najmilším kamarátom a dúfajú, že ich fotograf nepresunie inam. Pani učiteľka napíše na tabuľu číslo triedy a školského roka, upozorní, ako treba sedieť či stáť, dohliadne, aby nik nikomu prstami neurobil rožky. Fotograf povie niečo ako: „Posuňte sa bližšie k sebe, nemám všetkých v zábere; sem sa dívame; usmievame sa; syyy; ...“ a stlačí spúšť. Situácia fotenia sa nám takto od detstva zvyčajne ako čosi slávnostné, ako chvíľa, na ktorú sa treba pripraviť, pekne sa obliecť, učešať, zaujať pózu, tváriť sa šťastne. Ide predsa o „večnosť“.

Zachováva si situácia fotografovania punc výnimočnosti aj dnes, v dobe fotoaparátov implantovaných v mobilných telefónoch? Musíme priznať, že príchodom digitálneho spracovania obrazu situácia fotenia zovšednela. Isté návyky však predsa len pretrvali. Ak sme, napríklad, medzi priateľmi a niekto sa rozhodne zvečniť si ten okamih, akosi samovoľne sa pochyťame okolo ramien (akoby sme sa nevmetili do záberu alebo sa nechceli dať rozdeliť) a pokúsime sa (niekedy aj za pomoci vyslovenia slova „syyy“) o úsmev. Napokon aj v statických postojoch adolescentov na snímkach Rineke Dijkstrovej môžeme spoľahlivo rozpoznať pózy zapamätané z povinného školského fotenia (rovný chrbát, ruky položené vedľa tela, dlane s vystretými prstami pritisnuté na stehnách, atp.).

Vrastanie fotografovanej osoby do situácie fotenia dosvedčuje väčšmi výraz jej tváre ako póza jej tela. Umožniť človeku vrastenie do snímky nie je jednoduchou záležitosťou. Profesionálni fotografi vedia, že na vytvorenie výstižného portréту remeselná zručnosť v narábaní s fotoaparátom, so svetlom, s otáčacou stoličkou v ateliéri nestačí. Smerujú preto konverzáciu so zákazníkom tak, aby mu privodili na myseľ obrazy toho, čím sa zaoberá, kým je. Snažia sa zbaviť človeka krčá, masky, ktorá obvykle prekryje ľudskú tvár v momente, keď na ňu mieri fotoobjektív.¹⁰ Slovom – pomáhajú portrétovanému *vrátiť sa k sebe*. Ak sa to podarí, výsledkom je fyziognomická štúdia tváre, portrét, ktorý zachytáva všetky podstatné osobnostné rysy fotografovaného.¹¹ Roland Barthes takýto portrét hľadal medzi snímkami svojej matky krátko po jej smrti. Prchavý výraz bytosti sa však ukazoval iba vo fragmentoch. Prostredníctvom snímok zachytávajúcích jeho matku v mladosti počas vychádzky na pláži v Landes filozof znovuspoznával jej chôdzu, zdravie a žiarivosť – ale nie jej tvár, ktorá bola príliš vzdialená.¹² Iná snímka Barthesovi vyjaviť matku tak, ako ju nepoznal (vo veľkej plesovej róbe).¹³ Všetky fotografie zobrazovali tú istú osobu, zároveň však ukazovali podobu,

¹⁰ Ustrnutie tváre / vytvorenie masky - krytu sa deje mimovoľne (akoby sa v nás spúšťal istý obranný mechanizmus). Spisovateľ Honoré de Balzac sa domnieval, že ľudské telo sa skladá skladá „z nekonečne tenkých na sobe ležiacich vrstev ‘prízraků’“ (Kittler, 2010, s. 59), ktoré dagerotypia postupne sníma a kradne (vytvára teda skutočný odtlačok fotografovaného človeka). Podobnú moc pripisovali fotografii členovia prírodných národov z oblasti Papua - Nová Guinea. Keď prvýkrát uvideli fotografie svojich tiel, zaútočili na fotoaparáty v presvedčení, že im prístroje ukradli duše.

¹¹ Umeleckí fotografi (medzi nimi aj Rineke Dijkstrová) obvykle nekončia pri vytvorení dobrého portrétu, ale používajú ho ako prostriedok na vypovedanie ešte čohosi iného.

¹² Pozri Barthes, 1994, s. 59

¹³ Porovnaj *ibid.*, 1994, s. 60

ktorú nemala. Nakoniec Barthes svoju matku predsa našiel „takovou, jaká v sobě byla“ (Barthes, 1994, s. 65) na snímke, kde pózuje so svojim bratom v zimnej záhrade vo veku päť rokov. Táto fotografia bola jediná, na ktorej sa bytosť neoddeľovala od seba samej, ale bola zajedno sama so sebou (ibid., s. 95).

Ako je to s našim vrastaním do snímok, keď precitáme v pozícii diváka / „spectatora“¹⁴ / recipienta? Za akých okolností sa v nás rozhostuje nutkanie zastaviť sa, znehybnieť a otvoriť rodinný fotoalbum? Keď sa dívame na fotografie zobrazujúce nás a našich blízkych, vžívame sa do role fotografa, fotografovaného alebo sa nechávame vtiahnuť do ponúkajúceho sa simulakra?

Podľa Rolanda Barthesa je fotografia objektom trojakej intencie – konania, trpenia a divania. To, čo je fotografované, označil ako „spectrum“ (pozorované). Pozorované však podľa autora neobsahuje iba referenčnú rovinu, ale aj aspekt prízraku / vidiny s hrozivým nádychom navracania mŕtveho.¹⁵ Referenčná rovina fotografie prislúcha tomu, čo je na snímke zobrazené (čo vidí väčšina recipientov rovnako) a rovina prízraku / vidiny zodpovedá tomu, čo snímka zobrazuje (zachytáva) iba pre nás. Každá snímka obsahuje v sebe túto polaritu prítomnosti a absencie (ako ju pomenoval John Berger¹⁶). „To, čo (fotografia – P. B.) ukazuje, evokuje to, čo ukázané není“ (Berger, 2004, s. 65). Polaritou prítomného a neprítomného / zjavného a skrytého sa teda vyznačuje aj pokus o „vrast“ do prezeraných snímok.

Vrastanie do fotografií sa niekedy deje na spôsob detektívky (pripomíname a overujeme si okolnosti situácie vzniku snímky, pátrame po nových skutočnostiach, objavujeme niečo, čo sme si predtým nevšimli)¹⁷, inokedy sa pokúšame o „skutočný“ prienik do snímky, „vstup za zrkadlo“, prienik za povrch, návrat do času a priestoru zafixovaného vo fotografii.¹⁸

Zdá sa, že v znehybnenom dívaní na rodinné fotografie (bez ohľadu na to, či ich nazývame pózami / momentkami) zohrávajú kľúčovú úlohu dva aspekty: *čo nám snímky odкрývajú a kam nás nechávajú vstúpiť*.

Pokúsme sa nahliadnuť touto optikou aj na snímky z pozostalosti neznámeho muža a fotografie Rineke Dijkstrovej. Čo nám odкрývajú a kam nás nechávajú vstúpiť?

Amatérske snímky zobrazujú zašlý svet. Čiernobiele obrázky (s ozdobne rezanými okrajmi) „zaváňajú“ akousi romantickosťou. Obraz minulosti sa v nich vyjavuje ako idylický, plný spolupatričnosti / vzájomnej náklonnosti všetkých troch postáv, je zahalený do sladkého oparu, ktorý nerozoznenie ani prítomnosť istého „nevypovedaného“ napätia medzi mladým mužom a dievčatami, prameniaceho pravdepodobne z ich náhleho zblíženia.¹⁹ Dojem idylickosti „starého sveta“ umocňuje aj rozľahlá prímorská krajina rozprestierajúca sa v zadných plánoch snímok. Pôsobí takmer ako „územie nikoho“, miesto nedotknuté civilizáciou, zachované vo svojej pôvodnosti.

¹⁴ Termínom „spectator“ (pozorovateľ) Roland Barthes označuje recipienta fotografických snímok (rodinných, reklamných, reportážnych, atp.).

¹⁵ Pozri Barthes, 1994, s. 13

¹⁶ Pozri Berger, 2004, s. 64

¹⁷ Takýto spôsob prenikania do fotografií predstavuje (okrem Rolanda Barthesa v Svetlej komore) Thomas, postava z filmu Michelangela Antonioniho s názvom Zväčšenina (1966). (Film vznikol na motívy poviedky Julia Cortázara.)

¹⁸ Takýto spôsob prenikania do fotografií predstavuje Roberto Michel, literárna postava z poviedky Julia Cortázara (predstaviteľ literatúry magického realizmu) s názvom Zväčšenina.

¹⁹ Toto napätie sa prejavuje prostredníctvom reči tela (vzdialenosti a vzájomných pozícií fotografovaných osôb, výrazov tváří niekedy nezosúladených s obrannou pozíciou rúk a pod.).

Fotografie Rineke Dijkstrovej vznikali na podobných pobrežiach. Z jej snímok sa však „plážová romantika“ akosi vytráca. „Miestom nedotknutým civilizáciou, zachovaným vo svojom pôvodnom stave“ začína presakovať atmosféra nehostinnosti, odlúčenosti, samoty, robinsonovskej izolovanosti a neprekonateľnej diaľavy. Zo snímok sa vytratila aj sentimentálnosť či nostalgia za čímsi minulým. Nemajú žiadne ozdobné okraje, škvrny po fotochémií, rozostrené miesta, nepredostierajú farebne ani tvarovo štylizovaný obraz reality. Plážové portréty dosahujú najvyššie technické kvality. Pôsobia oveľa reálnejšie a súčasnejšie ako snímky neznámeho muža. Zobrazujú premýšľajúcich, ustráchaných, nedospelých ľudí. Každý z nich sa nachádza v podobnej situácii, každý je však na snímke sám.

Namiesto záveru

Keď sa dívame na rodinné dokumentačné snímky, takmer vždy porovnávame videný obraz (čosi preukazné, *pevné*) so spomienkou (čímsi neuchopiteľným, premenlivým, *tekutým*). Listovanie vo fotoalbume je teda v istom zmysle analógiou pobytu / pohybu na pláži. Pobrežie - miesto rozhrania dvoch svetov je aj miestom stretu pominuteľnosti s večnosťou, striedania pohybu s nehybnosťou. (Možno v tom tkvie dôvod, prečo nás zdanlivo banálne statické snímky z pláže oslovujú akosi hlbínnejšie.)

V závere tejto počiatkovej sondy / poznámok si netrúfame zhodnotiť postavenie fenoménu nehybnosti v súčasnom vedomí. Dovoľme si vyjadriť iba domnienku: čím intenzívnejšie k nám doliehajú výzvy k neustálej aktivite / pohybu vpred, tým naliehavejšie sa ohlasuje potreba zastavenia, *návratu k sebe* a upriamania na to, čo je večné.

Použitá literatúra

1. BARTHES, R. *Světlá komora. Vysvětlivka k fotografii*. Bratislava: Archa, 1994. 107 s. ISBN 80-7115-081-9.
2. BENJAMIN, W. Malé dějiny fotografie. In: Císař, K: Co je to fotografie?.Praha: Hermann & synové, 2004, s. 9 – 20. Bez ISBN.
3. BERGER, J. Pochopení fotografického obrazu. In: Císař, K: Co je to fotografie?.Praha: Hermann & synové, 2004, s. 63 – 66. Bez ISBN.
4. DE DUVE T. Póza a momentka, neboli Fotografický paradox. In: Císař, K: Co je to fotografie?.Praha: Hermann & synové, 2004, s. 273 – 294. Bez ISBN.
5. FLUSSER, V. Za filosofii fotografie. Praha: Hynek, 1994. 75 s. ISBN 80-85906-04-X.
6. KITTLER A. Gramofon, film, psací stroj. In: Dvořák, T: Kapitoly z dějin a teorie médií. Praha: Akademie výtvarných umění, 2010, s.51 – 67. Bez ISBN.
7. SONTAGOVÁ, S. O fotografii. Praha: Ladislav Horáček – Paseka, 2002. 184 s. ISBN 80-7185-471-9.
8. VIRILIO, P. Estetika mizení. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010. 110 s. ISBN 978-80-87378-21-2.

Kontaktné údaje:

Mgr. Petra Baďová, PhD.

Ústav literárnej a umeleckej komunikácie

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Štefánikova 67, 949 01 Nitra

Tel: 0908 192 026

email: petra.bado@gmail.com

THE NEED FOR TRAINING TEACHERS TO WORK WITH DIFFICULT STUDENTS IN CHALLENGING SITUATIONS

Małgorzata Bereźnicka

Abstract

In my article I refer to the need for solid training teachers in order to prepare them for challenging situations commonly associated with difficult students and their inappropriate behaviors. Studies, including author's, show that such training is needed (however it is not the only important factor influencing teacher's effectiveness). On one hand there should be a more in-depth education during pedagogical studies for future teachers. On the other hand, thoughtful development of teachers' skills and competence in this area throughout their work would also be beneficial. Probably a large study in this topic, concerning existing (and new) possibilities would allow reliable diagnosis and development of new ideas which would result in improving the situation and make the cooperation on the line of teacher-student more fruitful and less problematic.

Keywords: *teacher training, students, pedagogical studies, discipline, communication*

1. THE NEED FOR TRAINING TEACHERS TO WORK WITH DIFFICULT STUDENTS IN CHALLENGING SITUATIONS

For many years, both in scientific debates and social ones there has been a lot of attention paid to the rights of the students and their subjective treatment. In Poland, every year thousands of schools participate in the program „School Without Violence”, which aims to raise awareness and support schools in changing this negative phenomenon. But it seems that there should be more attention drawn to the second subject of education, a teacher, who also experiences aggressive attitudes of students. The existence of such a problem has been provided not only by systematic reports from the media, describing violent behaviours of young people (often accompanied by recording the incident), but also confirmed by scientific research. Some of the examples have been adduced below.

1.1 Difficult situations in schools followed by unsatisfactory teacher training

In a survey devoted to difficult situations occurring in schools (T. Samek, 2004, p. 530), the teachers indicated among all: questioning their authority, naughty/vulgar attitudes towards them, not respecting their commands, helplessness regarding tragic situation in homes of some students, juvenile delinquency and subjective feeling of the possibilities of influencing/changing their behaviour, helplessness caused by children and adolescents' addiction, the inability to motivate some students to learn, not enough time for in-depth involvement into the youth's problems, the considerable environmental neglect and the lack of a minimum interest on the part of parents, the adverse effects of mass media on the child's psyche. It may be noted that a significant proportion of the mentioned difficulties concerns the improper conduct of students.

On the other hand, J. Pyżalski distinguishes seven categories of the most difficult situations considering students' behaviour, based on the views of teachers relating to their entire careers (J. Pyżalski, 2007, p. 78-79). They are:

a) verbal aggression, including all those situations where students use vulgar words in the presence of toward a teacher, often to provoke him;

- b) the threat of physical aggression, including circumstances in which students' behaviour was interpreted by teachers as one which can lead to physical threats;
- c) showing disrespect, including descriptions, where students behaved in a disrespectful manner;
- d) situations of breaking the law by students, including all those behaviours which fulfilled the definition of an offense, e.g. theft;
- e) situations related to the negative impact of a group of students;
- f) ignoring teacher's instructions, containing situations in which a teacher is not able to use traditional educational influence or communication to affect students' behaviour;
- g) blackmail, including descriptions of threatening a teacher, sometimes even with a suicidal act.

Teachers often cannot cope in such circumstances. T. Gordon noted that actually very few teachers are adequately prepared to manage undisciplined class. Teachers want above all to teach, not discipline, especially since - as it turns out - disciplining traditional methods are both unpleasant and ineffective (T. Gordon, 2002, p. 2007).

This is also confirmed by the Polish study conducted in 2009 among 516 teachers from various educational levels. It was found that reprimanding students, admonishing and rebuking are used not as a preventive measure, but as strategies for all problems in their educational practice. The interviews provided examples of continuous, monotonous verbal pieces of communication directed towards students, regardless of the context of the situation (E. Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 142). The author of the research stresses that educational practice is a primary and often the only source of teachers' knowledge. It dominates in their thinking and behaviour, each time replacing reflection. They rely on the strategies previously used, despite the fact that they usually prove to be completely fruitless and do not bring the expected results (*Ibidem*, s. 159). It follows that pedagogical studies which should prepare students to operate efficiently in their future work, even in situations challenging for them as educators, have no special meaning here.

It seems, therefore, that there should be a wider range of courses on educational aspects, discipline in classroom, methods of work with difficult students, interpersonal communication etc. Yet, the Polish Ministry of National Education in 2004 bringing the total number of hours for vocational training of students from 270 to 330, shortened the time of psycho-pedagogical training from 180 to 150 hours. Educational standards set in 2012, established five modules devoted to teaching. Requirements for training in psycho-pedagogical area indicated in the module including general psycho-pedagogical preparation (90 hrs.), the psycho-pedagogical preparation to teach at a given level or stages of education (60 hrs.), and practice (30 hrs.). (M. Samujło, T. Sokołowska-Dzioba, 2014, p. 261). Maybe it would be worth to consider applying some additional training devoted precisely to difficult situations caused by students' behaviour.

Besides practical knowledge, as part of teacher training, there should be forming appropriate attitudes too. Some of them are associated with emotional competence, necessary in work with children and youth. It is represented by teachers who establish intentionally emotional relationships with students and who analyse their work not only in terms of didactic methods. They allow intuition and know how to interpret events and understand individual and collective behaviour of students and they are able to constructively react. They give their students the chance of achieving emotional certainty, they shape their social behaviour and develop a desire to learn. They also know how to deal with mobbing and bullying. They are the model for the students and provide them with support and protection through permanent

friendly interest and appropriate action. They learn throughout their lives, they are able to assess their own strengths, they work in groups and show involvement (K. Gebauer, pp. 132-133). The right attitudes and communication skills cannot be achieved in a short time. But obviously it should be initiated before one starts working with children or youth, especially taking into consideration the fact that, objectively, later in life most people have less time for learning, due to professional obligations, but also the private sphere – starting a family entails a much tighter schedule than students' one.

What do those who plan to carry out teaching profession think about further training for teachers? I was trying to answer that question through my research.

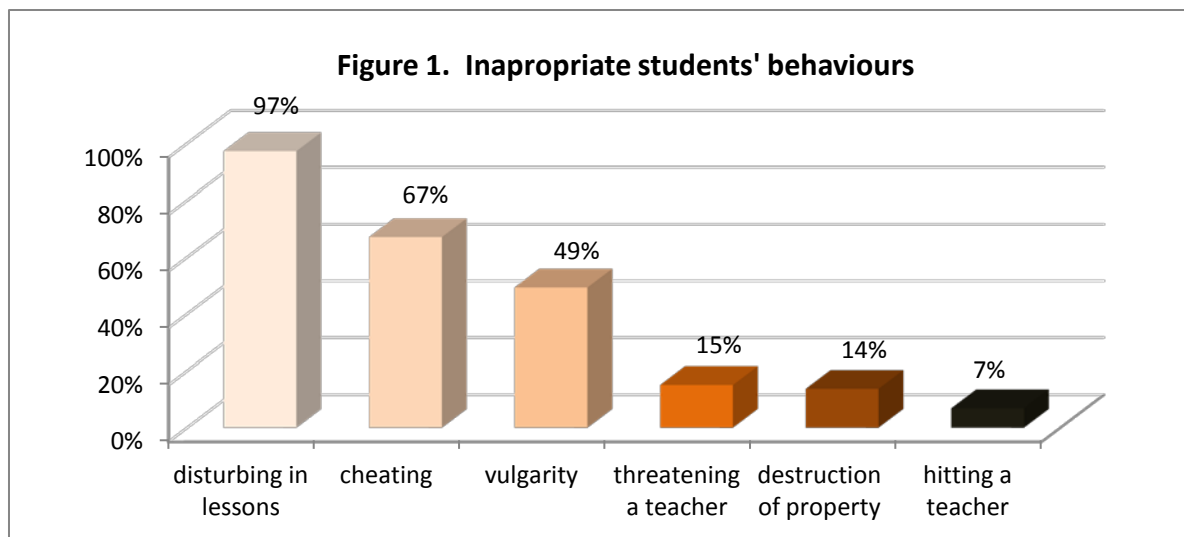
1.2 Future teachers' concerns and their opinions on the need of in-depth training

In a study I conducted using a diagnostic survey method, I deliberately applied a double perspective (former students - future teachers), by enquiring 80 students from Pedagogical University of Cracow. The respondents had to refer to the undesirable behaviour of students toward teachers in the context of their own experiences of the times when they had attended school, and also in view of their future where they might take a job in the teaching profession. It should be noticed, that the study sample was small, but it shows some trends that can be verified in studies on a larger scale.

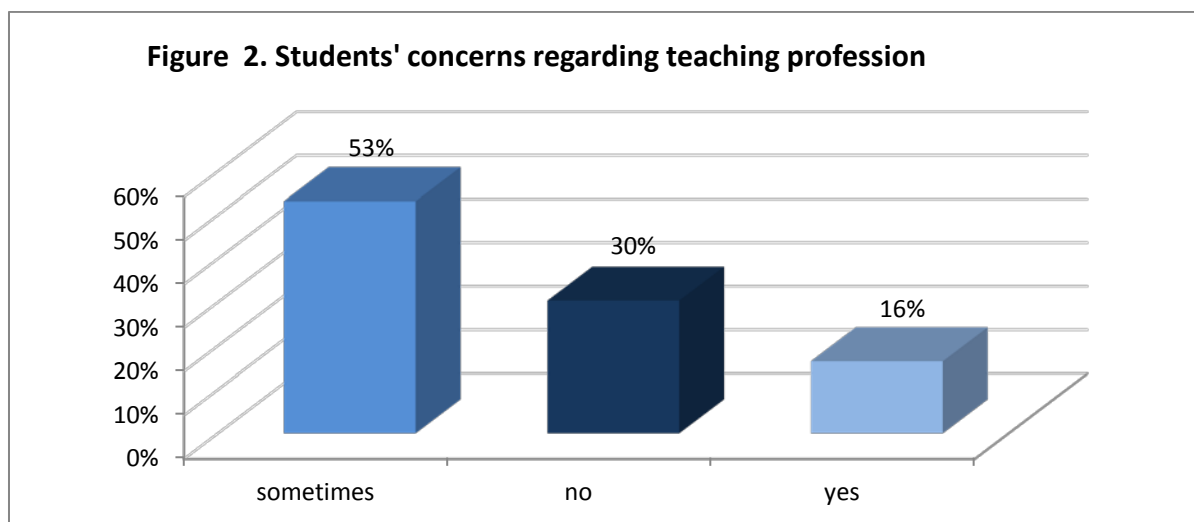
The majority of respondents (over 90%) said that in primary and secondary schools the teachers could feel safe, while for middle schools one in three respondents replied in the negative. However they felt that such situations had not occurred routinely. The worrying data concerned the lack of teachers' reaction - almost every third respondent wrote that they had not paid attention to students' inappropriate behaviour, ignored them and avoided confrontation. Others most frequently admonished students, reported to the form tutor or school headmaster (more than 1/3); a little less often teachers would scream, argue, leave class or intercede notes (several percent), and even fewer threatened with consequences or contacted students' parents. Individual responses contained insults, throwing props, teacher's weeping, his/her dismissal and reporting the incident to the police.

These answers demonstrate complete helplessness of those teachers. Therefore it is not surprising that other students also rarely responded properly to inappropriate behaviour of their colleagues. They often showed approval, amusement, curiosity, some even provoked further action. In some cases the incidents were not making any impression. Part of the students felt unwell in the described situations, but they usually did not contrast them actively. In retrospect, most of the respondents evaluated the behaviour of his colleagues in a negative and very critical way, although every sixth inclined to blame teachers for their incompetence. (The above part of the research was described more thoroughly in my article on aggressive students' behaviours toward teachers (Bereźnicka 2015, online).

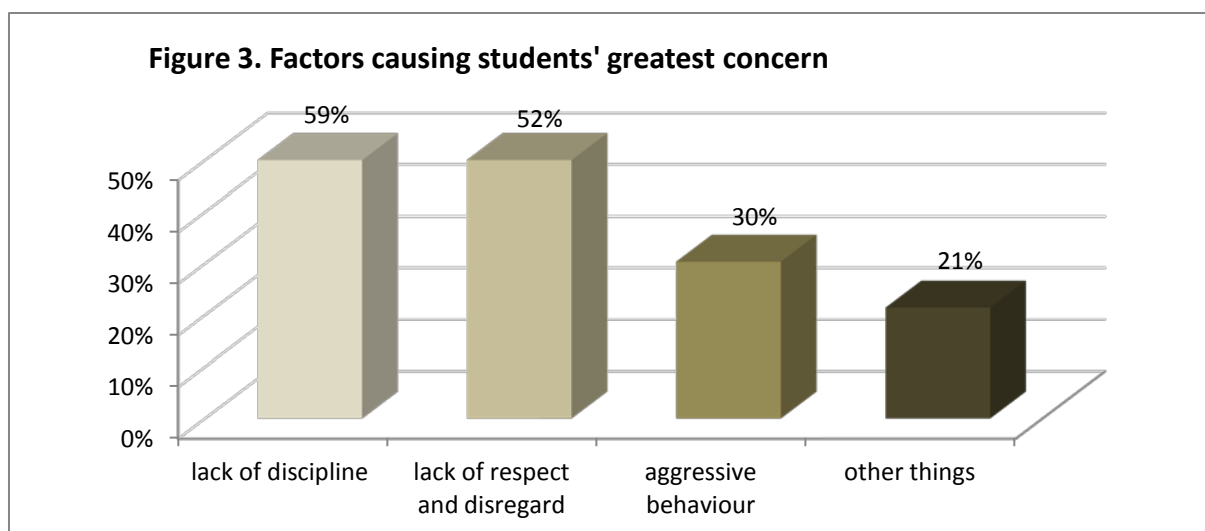
Among students' inappropriate behaviour, witnessed by the respondents when they attended school, almost all of them indicated disturbing lessons. Also, most of them pointed out cheating, and half of them - vulgarity. Other indications, consecutively for threats, destruction of property or hitting a teacher by a student, were much less numerous. It can be seen that negative activities (and not e.g. passive) of students prevail here. The data are presented in the chart below.



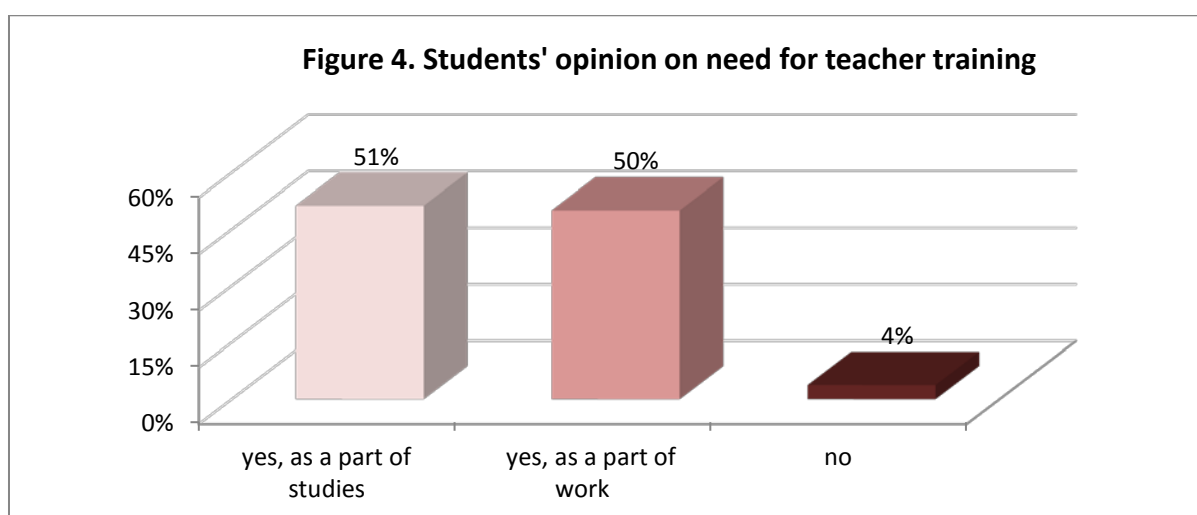
Having had such experiences, it is not surprising that the majority of respondents, answering about the existence of concerns dealing with school work, replied in the affirmative (figure 2), although emphatic "yes" was marked only by 16%, while "sometimes" was chosen by more than half. One might be wondering whether students who do not share such concerns (nearly 1/3rd) are people who do not have memories of inappropriate/aggressive behaviour of students causing teachers' frustration or their faith in their own powers is so strong. Surely these doubts could be solved by further studies.



The factors causing greatest concern of the respondents turned out to be primarily problems regarding discipline and lack of respect and disregard on the part of students (more than half), less often aggressive behaviour (close to 1/3) and other aspects were related to their own incompetence, bad relations with students, lack of cooperation, intolerance, too large a class, or difficulties in mastering the material. The data are illustrated in the graph below.



Regardless of their fears (or their lack) associated with practising teaching profession in future, almost everyone declared there was need for training in this area, whether as part of study or training for teachers implemented in the course of their work. Only 4% answered in the negative here (figure 4), and just because they were convinced that it was too difficult in this case to translate theory into practice.



It should be added that 1/10th of respondents indicated that it would be beneficial to educate in that area both before and during (as part of) work as a teacher, and some would find it reasonable to carry out such training as mandatory every few years.

1.3 Final conclusions and recommendations

As established earlier, the fact is that many teachers have to deal with students' behaviours they are not able to cope with. They lack knowledge of pedagogy and psychology as well as interpersonal communication. These issues should be taught as early as during teacher training on pedagogical courses, but the students themselves also recognize the need for further education, which should take place already during the work. This point of view is justified because in teachers' practice they confront with such situations, which they previously could not foresee and their practical experience enables them to also look at the problem from a different perspective.

Teachers can participate in many forms of professional training. According to a study conducted in Poland in 2010 among 535 teachers (J. Fazlagić, online) it was proved that the most popular training was held in the place of employment; 85% of respondents participated in them. Conferences were indicated by 74%, workshops - 65%, seminars - 28%, e-learning - 23%. Over half of teachers benefited from their regional centres for professional development, which shows usefulness of this type of institution. Among other responses they referred mainly to postgraduate studies (33%) and qualification courses (12%). It can be concluded that most teachers choose forms that do not require additional time expenditure. This may be associated with unresolved problem, mainly burdening them with many bureaucratic responsibilities, which can result in less open attitude toward getting additional tasks.

In addition to comfortable training in place of employment, there are offers of institutions involved in professional development of teachers. One of them diagnosed needs and opportunities in this regard in 2011. The survey included 286 teachers of kindergartens, schools and educational institutions of the Białystok city (Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, online). In one of the questions teachers marked the most preferable forms of training, out of 9 types, and assessed the grades 1-6 considering usefulness of each form. Workshops lasting 4-6 hours were estimated as top ones (70% selections, the average rating of 5.36), followed by improvement courses lasting 15-20 hours (59%; 5.32), methodical conferences (45%; 5.12), e-learning training (38%; 5.45), school board training lasting 2-4 hours (32%; 4.96) and improvement courses lasting over 20 hours (25%, 5.11). Other forms like open classes, self-learning teams (2-4 hrs.), individual consultations were indicated only by several percent, though they got high average (above 4.2) too. Teachers also suggested desired areas of training. Among the proposals most frequently repeated issues were closely related to the topic of this article, including methods of working with aggressive children, consistency, work with difficult pupils, education and prevention, the inclusion of parents in the pedagogical/educational process, workshops of dealing with stress for teachers, assertiveness training for teachers, motivating students, coping with difficult behaviours, methods of working with students with unsocialized conduct disorder etc.

Also developing other forms of support for teachers in this regard is worth mentioning. For example, the Foundation for Security and Cooperation in School "Breakwater" in Krakow (Fundacja na rzecz Bezpieczeństwa i Współpracy w Szkole „Falochron”, online) decided to open the centre for intervention in crises elicited by school violence. On their website it is said that the works have begun. They plan to support all school environment, including groups for victims, provide specialist consultations, diagnose the level of violence, organise educational workshops for school classes, individual counselling for children, parents and teachers, as well as aggression replacement training for perpetrators of violence. It seems that this kind of help is very much needed indeed.

Another way of raising awareness and knowledge is a growing number of guides which popularise ways of coping with challenging reality. For example, in one of educational best-sellers, T. Gordon promoted self-regulation instead of controlling and using power methods. In his opinion traditional discipline causes conflict, since children's responses are usually as bad as resisting, defying, being negative or insubordinate, getting angry, rebelling, disobeying, counterattacking, vandalizing, hitting, breaking rules and laws, lying, deceiving, blaming others, tattling, bullying others, organizing against adults, ignoring, using the silent treatment, drinking heavily, using drugs, cheating in school etc. (T. Gordon, 1989, p. 83). Similar approaches to his theory in some aspects have been expressed also in more recent studies.

For instance, teaching discipline and self-respect according to the author of the book on that subject (S. Khalsa, 2007, p. 3), is an ongoing process of educating the students by following for the four basic goals, namely the teacher should: show them what they have done wrong; give them ownership of the problem; offer ways to solve the problem and gain self-control; and leave their dignity and self-esteem intact. All these conditions met also in the article which had been excerpted from the book by Linda Shalaway - *Learning to Teach...Not Just for Beginners: The Essential Guide for All Teachers*. The author underlines that „effective teachers discipline with encouragement and kind words much more often than rebukes or reprimands. The goal is to help students feel good about themselves and their behaviour in the classroom. Inevitably, though, misbehaviour happens” (L. Shalaway, online). When it does, teachers ought to follow many directions given by the author (*Ibidem*). For example they should try to remain calm, not let themselves be overcome with all the negative emotions because they will affect others' reactions and also it will make them behave and talk less rationally. They should express positive attitude: listen carefully, be polite, respectful, show they care about students, their problems, and their feelings. Also they should be organised, consistent, not favouring anyone. Teachers may admit that they need time to think because they find the situation difficult for them too. They are to make sure that the rules are understood. The students must take responsibility for their behaviour and teachers should make clear that they do not accept any sort of misbehaviour. They should warn them about the consequences of breaking rules, explaining how s/he can improve his/her behaviour and often reward manifestations of good conduct. Instead of win-lose conflicts and punishments, problem-solving is recommended. If a reprimand is necessary, it should be stated quickly and without disrupting the class. Talking about student's bad behaviour should possibly take place in private. The teachers should never blame, ridicule, or label students; describing their behaviours is a useful substitute here. Other tips concern being aware of cultural differences dealing with ways of verbal and nonverbal communication, discouraging antisocial behaviour and organising cooperative activities to encourage group identity, teaching students personal and social skills as well as academic survival skills (e.g. how to pay attention, follow directions, ask for help, volunteer to answer), ignoring/minimizing minor problems. Also J. Larson in his books has been trying to help both teachers and students, by writing training program for professionals how to deal with anger and aggression management and how to support students with their problematic behaviour (J. Larson, 2005; J. Larson J. and J.E. Lochman, 2010).

The authors of *Succeeding With Difficult Students: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Students* (L. Canter, M. Canter, online) complete the above mentioned rules with the addition considering positive approach. They argue as follows: „When you're dealing with difficult students, you're dealing with students who have low esteem. Most of the attention these students have received from school, has probably been negative. They may have been put down, beaten down, verbally or physically abused, laughed at for their efforts,

or criticized for their lack of effort. Because of their negative experiences, and the lack of trust and low self-esteem these experiences produce, it is absolutely critical that difficult students are given overwhelming positive support when they choose appropriate behaviour. Consistent and meaningful encouragement and reinforcement is important for all students, but it is crucial for difficult students". Of course such understanding attitude requires effective communication skills which are fundamental for everybody who works with youngsters, as it is underlined by the author of *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy* (P. Petrie, 2011, p. 169-170). It is important to be able to see things from their point of view in order to make easier to get the message across.

And there are many more books, professional literature and articles as well as handbooks and plenty of other materials available on the Internet. But if training should bring good results, some external conditions must be also fulfilled.

It is indispensable for proper cooperation between school, students and parents to establish clear standards for unacceptable behaviour, and sanctions for not respecting them (and further enforcing those rules). The priority here should be non-violence (K. Sawicka, 2008, p. 91). It is also necessary to raise awareness of parents of how important role they play in upbringing of their children (M. Bereźnicka, 2014). Understanding between teachers and parents is easier when there is high level of pedagogical culture on both sides. Therefore, there should be actions to deepen educational knowledge, raise awareness and develop the right attitudes in our society (my last book is devoted to that issue, it also includes an analysis of extensive research and my own project of pedagogization; M. Bereźnicka, 2015). It is necessary to prepare teachers to educate parents in this regard. And if they are to be effective, another problem which needs to be solved is taking care of the prestige of teaching profession.

Another issue is a good climate of the school. Erich Petlák distinguishes, among others, elements such as: clarity of objectives for students and teachers; the clarity of evidence leading to the achievement of the objectives in the sphere of education and upbringing; certain standards of behaviour; treatment based on honesty, trust and responsibility; participation of students in the education and upbringing; support lines student-student, student-teacher, teacher-director; feeling that the actions taken by all are noticed, endorsed, supported and appreciated; having a sense of security on the part of other students and teachers; friendly environment, complying with the needs of students and teachers (after R. Otręba, 2014, p. 255). Achieving that is consistent with pro-health interventions in the work environment, understood as the elimination or reduction of psycho-social risks as well as developing and strengthening factors conducive to the proper professional functioning of the employees (D. Merecz, 2010, p. 28).

Finally, the thorough studies should be conducted on a larger scale, in order to find out in detail what are the barriers and needs in terms of preparing teachers to work with difficult students in challenging situations. Accurate diagnosis will help in the development of projects aimed at improving the current state of affairs.

Sources

1. BEREŻNICKA, M. *Agresja i inne niewłaściwe zachowania uczniów wobec nauczycieli*, <http://mail.imsbrno.cz/home/magdalena.filipova@imsbrno.cz/Briefcase/Konference%202015/Publikace%20z%20konference%202015%20Brno.pdf>, online 14.11.2015.
2. BEREŻNICKA, M. *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2015. 326 p. ISBN 978-83-7271-932-4.

3. BEREŻNICKA, M., *Wychowanie dzieci we współczesnej rodzinie*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2014. 222 p. ISBN 978-83-7271-930-0.
4. CANTER, L., CANTER, M. *Succeeding With Difficult Students: New Strategies for Reaching Your Most Challenging Students*, 1993, <https://books.google.pl/books>, online: 04.11.2015.
5. The webside of the Centre „Falochron”, <http://www.falochron.org.pl/artykuly/centrum-falochron-osrodek-interwencji-w-kryzysach-wywolanych-przemoca-szkolna>, (online: 02.11.2015).
6. FAZLAGIĆ, J.. *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*. <http://www.e-mentor.edu.pl/drukuj/artykul/numer/46/id/955>, online 03.11.2015.
7. GEBAUER, K. *Mobbing w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2007. 144 p. ISBN 978-83-211-1793-5.
8. GORDON, T. *Discipline that works: Promoting self-discipline in children*. New York: Penguin, 1989. 120 p. ISBN 978-0812917802.
9. GORDON, T., *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 2002. 393 p. ISBN 83-211-1499-7.
10. KHALSA, S.S. *Teaching Discipline & Self-Respect: Effective Strategies, Anecdotes, and Lessons for Successful Classroom Management*. California - London - New Delhi: Corwin Press, A SAGE Publications Company, 2007. 200 p. ISBN: 9781412915489.
11. LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA, E. *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – Strategie – Kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2013. 187 p. ISBN 978-83-7096-929-5.
12. LARSON, J. *Think First: Addressing Aggressive Behaviour in Secondary Schools*, New York: Guilford Press, 2005. 208 p. ISBN 9781593851262.
13. LARSON, J., LOCHMAN, J E. *Helping Schoolchildren Cope with Anger: A Cognitive-behavioural Intervention*. NY – London: The Guilford Press, 2010. 222 p. ISBN 978-1606239735.
14. MERECZ, D. *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*. 2010, In: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. PYŻALSKI, J., MERECZ, D. (edit.) Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010. ISBN: 978-83-7850-049-0.
15. Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku. *Diagnoza potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego*. http://www.modm.nazwa.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1470:diagnoza-potrzeb-nauczycieli-2011&catid=41:ankietowanie&Itemid=28, online: 02.11.2015.
16. OTRĘBA, R. *Klimat szkolny w perspektywie badań międzynarodowych szkół Grupy Wyszehradzkiej*. In: *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. MAZURKIEWICZ G. (edit.). Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014. 441 p. ISBN 978-83-233-3671-6.
17. PETRIE, P. *Communication Skills for Working with Children and Young People: Introducing Social Pedagogy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011. 176 p. ISBN 978-1849051378.
18. PYŻALSKI, J. *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007. 96 p. ISBN 978-83-7308-810-8.
19. SAMEK, T. *Nauczyciel i uczeń w sytuacjach trudnych*. In: *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów studiów nauczycielskich*. PILECKA, W., RUTKOWSKA, G., WRONA, L. (edit.) Kraków: WNAP, 2004. 553 p. ISBN 83-7271-287-5.
20. SAWICKA, K., SAWICKA, K., *Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole*. In: *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA, M., OSTROWSKA, K. (edit.) Warszawa: Diffin, 2008. 271 p. ISBN 978-83-7251-847-7.

21. SAMUJŁO, M., SOKOŁOWSKA-DZIOBA, T. *Kształcenie nauczycieli w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie*. „Przegląd Badań Edukacyjnych” nr 18 (1/2014), p. 259–272. ISSN 1895-4308.
22. SHALAWAY, L., *Learning to Teach...not just for beginners. The Essential Guide for All Teachers*, Scholastic, USA: 1999. 304 p. ISBN 978-0590251051.
23. SHALAWAY, L., *25 Sure-Fire Strategies for Handling Difficult Students*, <http://www.scholastic.com/teachers/article/25-sure-fire-strategies-handling-difficult-students>, online: 05.11.2015.

Contact

Dr Małgorzata Bereźnicka, Ph.D.
Pedagogical University of Krakow
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, Poland
Tel: +48 600 240 922
Email: m.bereznicka@interia.pl

VŠEOBECNOST A ODBORNOST JAKO KONCEPČNÍ OTÁZKA VZDĚLÁVÁNÍ

GENERALITY AND EXPERTISE AS A CONCEPTUAL QUESTION OF EDUCATION

Jaroslav Lindr

Abstrakt

Koncept kurikula předpokládá rozvoj klíčových i odborných kompetencí. Profil absolventa směřuje k dosažení vzdělanostního ideálu, který umožní úspěšné začlenění absolventů do praxe. Příklad realizovaného kurikula v duchu moderních trendů lze najít na Fakultě stavební VUT v Brně. I když jsou ve studijním plánu technické univerzity zastoupeny především odborné a aplikované přírodovědné předměty, v rámci ideje všestranného rozvoje jsou přítomny i společenskovední předměty. Příspěvek hodnotí koncepci, realizaci výuky vybraných společenskovedních předmětů Etika v podnikání a Environmentalistika a stavitelství. Reflektuje přínos, úspěchy i problémy, které s sebou nese kombinace akademického a polytechnického přístupu ke kurikulu. Příspěvek tím dostává retrospektivní charakter hodnocení zkušeností s výukou i pohled na to, jak zlepšit „školu v pohybu“.

Klíčová slova: *Kurikulum, klíčové kompetence, všestranný rozvoj, realizované kurikulum, humanizace vzdělávání, společenskovední předměty, soft skills, zpětnovazební reflexe, hodnocení kvality výuky, profil absolventa*

Abstract

Curriculum concept supposes the development of key and specialised competences. The graduate's profile leads to reaching an educational ideal which enables a successful integration of graduates into praxis. An example of the realised curriculum might be found in the Faculty of Civil Engineering BUT. Although the educational plan of the technical university is constituted mainly by technical and applied science subjects, social science subjects are also integrated into the curriculum in accordance with the idea of the general educational development. The article evaluates the conception, realisation of teaching in chosen social science subjects Ethics in Business and Environmental Studies and Civil Engineering. The article reflects achievements and problems connected with combination of academic and polytechnic curriculum. Due to this the article obtains retrospective character in teaching experience evaluation and a view of how to improve „the school in movement”.

Key words: *Curriculum, key competences, general development, curriculum realisation, humanization of education, social sciences, soft skills, feedback reflection, educational quality evaluation, graduate's profile*

1 ÚVOD

Současná doba klade nemalé nároky na absolventy vysokých škol. Na jedné straně je požadována především odbornost a plná profesionalita teoretické i praktické přípravy, na druhé straně je zdůrazňována univerzalita, flexibilita a schopnost úspěšně obstát v profesním i osobním životě. Vymezení cílů vzdělávání, otázku přístupu k vzdělávacímu obsahu a osvojení potřebných kompetencí, včetně zpětnovazební evaluace řeší kurikulum.

Problematika kurikula patří v každém vzdělávacím systému mezi nejzávažnější, nejkompexnější a zároveň nejkompikovanější otázky. Podotkneme, že náleží i mezi pojmy

nejdiskutovanější, protože už samotné etymologické vymezení kurikula hovoří o „škole v pohybu“. Jde tedy o proces, vývoj, a nikoliv o statický, jednoduchý či neměnný stav. Ať již nahlížíme na kurikulum z různých hledisek, lze vysledovat dobře míněnou snahu všech zúčastněných o zkvalitnění vzdělávání na školách. Implementace kurikula v duchu modernizace školství se stává požadavkem a zároveň mechanismem, který zefektivňuje a zkvalitňuje vzdělávání.

2 VZTAH VŠEOBECNOSTI A ODBORNOSTI JAKO IDEÁL?

Cílem kurikula je najít rovnováhu mezi narůstajícími poznatky ve vědě a potřebou optimalizovat rozsah a obsah vzdělávání ve školách. Ideálem je výchova všestranně vzdělaného a plně rozvinutého jedince, který se uplatní v praxi. Snaha tvůrců kurikula, škol samotných a vyučujících vyúsťuje v nalezení takové studijní koncepce (plánu), která pamatuje na všechny podstatné aspekty vzdělávání (kompetence) a optimalizuje různorodé přístupy ke kurikulu v jejich jednotě i rozrůzněnosti (repertoár vzdělávacích předmětů).

Z realizace kurikula ve školách plyne, že vznešeně formulovaný ideál, duchaplné ušlechtilé aspirace a vize sledovaného cíle všestrannosti vedou mnohdy až k idealizaci stavu. Teoretických zdrojů zabývajících se ambivalencí vztahu mezi všeobecností a odborností nebo dichotomií mezi všestranným a jednosměrně odborným rozvojem studentů není mnoho.

Odborná literatura se většinou orientuje na popis koncepcí vzdělávání, přičemž jednotliví autoři se z různých úhlů dotýkají fenoménu kurikula z hlediska vývoje, pojetí a teoretického vymezení než jeho realizace ve školách. Proto je užitečné spojit teoretická hlediska s praktickým pohledem na to, jak se konkrétně realizace kurikula daří. Z výše charakterizované skupiny publikací lze uvést některé přímé citace, které vyzdvihují provázanost všestranného rozvoje osobnosti vzdělaného studenta s osvojením kompetencí. Jde o výzvy současnému modernímu školství směrem k dalšímu rozvoji.

„Vzdělávací soustava sleduje rozvoj lidské individuality, výchovu ke spolupráci a solidaritě, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky...důraz na maximální rozvíjení potenciálu každého jednotlivce. Vzdělávání musí mít pro všechny žáky smysl a osobní význam.“ (Maňák 2008, s. 33–34). Obdobně lze vysledovat kurikula jako poslání školství ve společnosti. *„Modely kurikula většinou hledají pevnou základnu, nosnou orientaci pro vzdělávání. Usilují určit rozhodující faktory kurikula a od nich odvodit kritéria, která by byla vodítkem pro následnou strukturaci vzdělávacího obsahu.“* (Maňák 2008, s. 17).

Idea kurikula plně koresponduje s všestranným rozvojem osobnosti studenta. I když se přístupy ke kurikulu různí a v průběhu „existence“ pojmu kurikulum nabývaly různé podoby s bohatým a často i protichůdným spektrem názorů, lze vysledovat jedno společné: snahu o to, aby absolvent moderního školského obostál v požadavcích doby a aby byl schopen plného začlenění do společnosti v rovině odborné i lidské.

„Kurikulum se snaží se najít odpovědi na odvěké otázky filozofie výchovy – k čemu vlastně má školní vzdělávání sloužit, k jakým ideálům vychovávaného jedince má směřovat. Nepracuje se zde s přesnými daty, ale s obecnými pojmy, jako je např. „zkušenost“, „setkání“ (žáka s učivem či vůbec se školním prostředím). Často se kritizuje příliš „racionální“ pojetí dosavadních kurikul a poukazuje se na nutnost „humanizovat“ kurikulum.“ (Průcha 1997, s. 236).

Z toho vyplývá i otázka odpovědnosti (všech) škol za úspěšný a zdárný rozvoj studentů. Anglosaský termín „akontabilita“, volně přeloženo jako „vědomí odpovědnosti“, vystihuje snahu po dosažení úspěšnosti škol v realizaci kurikula s tím, že nejde jen o vnější nástroj permanentního sledování kvality školy, ale zejména o vnitřní potřebu škol samotných pomoci

monitorování stavu, sebekontroly a zpětného hodnocení kvality zvyšovat svou úroveň poskytovaného vzdělávání. „*Otázka akontability škol ukazuje na citlivost vztahů školy a vnějšího světa. Je dokladem složitosti, komplexnosti a v určitém smyslu i obtížné uchopitelnosti prostředí, v němž jsou školy vedeny, řízeny a spravovány.*“ (Pol 2009, s. 51).

Proces implementace kurikula nekončí jen vytvořením studijního plánu. Neméně závažnou záležitostí je otázka úspěšné realizace kurikula vrcholící v tzv. osvojeném kurikulu. Míru shody mezi plánovaným, realizovaným a osvojeným kurikulem lze hodnotit pomocí nástrojů autoevaluace mířících zejména k vnitřní sebereflexi, plánování a vizi dalšího rozvoje. Je zapotřebí sladit vnější pohled skládání účtu s interním vhladem vyplývající ze zkušenosti s výukou a z profesionalismu učitelů. Cílem je nalezení optimální rovnováhy mezi mocí, porozuměním, odpovědností a důvěrou. Autoevaluaci lze chápat jako součást pracovní kultury pedagogů, tvorbu nástrojů k vlastnímu rozvoji, sebekontrolu a jako nástroj pro spolupodílení se na rozhodovacích procesech (srv. Rýdl 1998, s. 6–9).

Autoevaluace se tím stává nejen teoretickým problémem, ale zároveň návodem, jak si uvědomit cíle sebehodnotících procesů, tj. nechápat je jen jako nutnost shora, cla jako užitečný pohled na získané zkušenosti a snahu o permanentní zkvalitňování, zvyšování úrovně výuky ve všech předmětech. „*Jde o to, že plánování a provádění hodnocení je určováno a řízeno samotnými účastníky evaluace. Přitom má právě tato forma hodnocení největší předpoklady přinést přímé podněty pro další rozvoj školy.*“ (Rýdl 1998, s. 5).

3 POJETÍ VŠEOBECNÉHO ROZVOJE V ODBORNÉM STUDIU

Cílem příspěvku je zhodnotit, jak se daří uskutečnit ideu všestranného rozvoje studentů na konkrétním případě vzdělávacího programu, a zároveň se na efektivitu a přínos výuky společenskovedních předmětů na Fakultě stavební VUT v Brně. Tyto předměty jsou součástí povinných a povinně volitelných předmětů studijních programů všech oborů.

Příspěvek metodicky vychází z kvantitativní a kvalitativní analýzy získaných výsledků agendy tzv. *Hodnocení kvality výuky*. Usiluje o interpretaci získaných údajů s ohledem na zpětnovazební reflexi úspěchů i nezdarů. Snaží se nejen číselně analyzovat získané údaje, ale zároveň i stručně zhodnotit zjištěné výsledky.

Přestože se výzkumné zpracování v této části opírá o kvantitativní analýzu vyjádření studentů ohledně položky Přínos předmětu, lze ho považovat za cenný impuls pro zkvalitnění obsahu a rozsahu společenskovedního vzdělávání. Dostáváme tím nejen retrospektivní charakter zhodnocení dosavadních zkušeností s realizovaným kurikulem, ale i futurologický pohled na to, jak dosavadní zkušenosti využít pro další rozvoj „školy v pohybu“.

Samotné výpovědi studentů a komentáře respondentů v průzkumu článek nerozebírá. Soustředí se pouze na zpracování kvantitativních údajů. V tabulkách jsou uvedeny konkrétní kvantitativně uchopitelné výsledky hodnocení studentů, které odráží tzv. přínos předmětu na škále 1–6. To prakticky znamená reflexi edukace v tom, jak sami studenti vidí přínos konkrétního společenskovedního předmětu pro svůj celkový rozvoj. Vybraná data se dotýkají pouze subjektivně vnímaného hodnocení, a nikoliv dalších didaktických parametrů výuky (jako například osobnosti učitele, jeho zaujetí, připravenost, vedení výuky, motivace ke studiu předmětu aj.) nebo dalších organizačních nebo podpůrných aspektů výuky (např. výukové metody, didaktické prostředky, komunikace učitele se studenty, možnosti e-learningu aj.).

V přínosu předmětu se odráží nejen subjektivní zhodnocení významu předmětu, ale zejména samotný vztah studentů ke společenskovedním předmětům. Zjištěné výzkumné závěry je třeba považovat za vzájemný průnik pedagogické snahy vyučujících o co nejlepší podobu výuky předmětu na straně jedné a konfrontace s praktickou edukační realitou vnímání

výsledků výuky samotnými studenty na straně druhé. Právě tento moment ve výzkumném zjištění je stěžejní hledisko pro správnou a nezkreslenou interpretaci získaných výsledků.

3.1 Výsledky hodnocení přínosu vybraných předmětů – rozbor a interpretace

Jelikož Fakulta stavební VUT v Brně již má s výukou společenskovedních předmětů bohaté zkušenosti, je možné se opřít nejen o teoretická vymezení problematiky, ale zejména o konkrétní edukační výsledky. K tomu slouží agenda *Hodnocení kvality výuky*, která je primárně zaměřena na zpětnovazební reflexi výuky.

Jako vybrané příklady vyhodnocených předmětů jsou uvedeny předměty *Etika v podnikání a Environmentalistika a stavitelství*. Jedná se o předměty, které svým charakterem doplňují předměty odborné. Rozšiřují vidění studentů o další aspekty studované problematiky spjaté s hledáním širších společenskovedních souvislostí. Etika i environmentalistika jsou obory, které svým záběrem vyžadují celostní pohled, přičemž nabízejí přesah do širších mezioborových kontextů.

Přiznejme otevřeně, že studenti někdy s rozpaky vnímají zařazení společenskovedních předmětů do studijních plánů. Poukazují na to, že společenskovední předměty nemají přímou souvislost se zvoleným oborem, a tudíž do studijních programů nepatří. Jsou ale ochotni připustit, že rozšiřují vzdělanostní obzor o jiné pohledy na problematiku. Posláním předmětů je změna myšlení, která odpoutává od striktního konvergentního technického myšlení směrem k divergentnímu a hodnotovému. Tím rozvíjejí zejména ty kompetence, které nejsou zastoupeny v předmětech odborných.

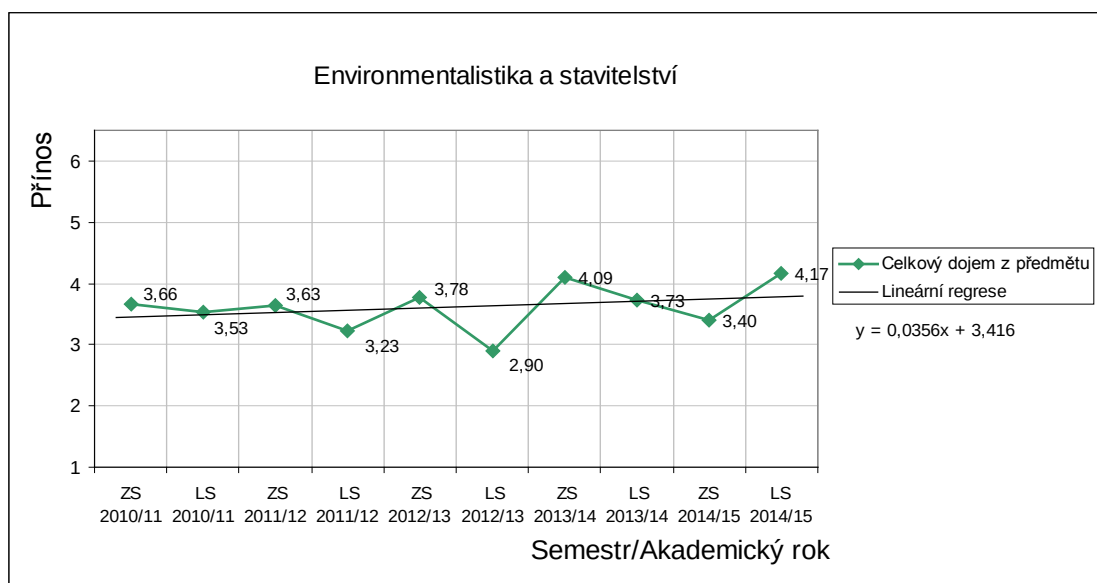
3.2 Úvahy nad výsledky

Základní zjištění z agendy *Hodnocení kvality výuky* jsou prezentovány v tabulkách č. 1 a 2. Prvním analyzovaným předmětem je *Environmentalistika a stavitelství*. Jak již název předmětu napovídá, hlavním cílem předmětu je propojit znalosti z oblasti techniky a stavitelství s ekologickou problematikou a s jiným hodnotovým přístupem k řešení problémů.

Společenskovední předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2010/11	3,66
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2010/11	3,53
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2011/12	3,63
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2011/12	3,23
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2012/13	3,78
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2012/13	2,90
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2013/14	4,09
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2013/14	3,73
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	ZS 2014/15	3,40
CZ51 Environmentalistika a stavitelství	LS 2014/15	4,17
Průměr		3,61

Tab. č. 1. Hodnocení předmětu *Environmentalistika a stavitelství*
Zdroj: *Hodnocení kvality výuky 2010/11 až 2014/15*

Pro snadnější orientaci v získaných údajích je připojeno ještě grafické vyjádření výsledků. Ukazuje se, že studenti vnímají předmět *Environmentalistika a stavitelství* jako lehce nadprůměrný s mírně rostoucím lineárně regresním trendem.



Graf. č. 1. Hodnocení předmětu *Environmentalistika a stavitelství*
Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 až 2014/15

V obecnosti je možné u všech získaných výsledků konstatovat fakt, že technicky orientovaný student již a priori nejvíce zanedbává zájem o studium společenských disciplín. To je dáno především skutečností, že většina studentů Fakulty stavební VUT v Brně přichází z odborných, a nikoliv všeobecně vzdělávacích středních škol. Navíc se v předmětu s ekologickou tematikou silně promítá odlišný přístup v chápání humanitní vědy environmentalistiky, který už sám o sobě zakládá jisté napětí pramenící z jiných východiskových souřadnic popisu a poznatelnosti světa. Předmět má úvahový charakter pěstující zejména znalost textů a směrů, nikoliv jen zřetel na praktickou uplatnitelnost. Častokrát dochází i ke střetu mezi ryze technickým a environmentálním myšlením. I to lze však považovat za přínosné a inspirativní.

Studenti poukazují zejména na to, že jsou v předmětu zahlcováni značným množstvím humanitních environmentálních koncepcí, proudů, jednotlivých integračních idejí, environmentální etikou a zesílenou snahou najít hodnotová řešení ekologické krize, což považují za zbytečné. Naopak nevidí těsnější návaznost ekologických myšlenek na svůj obor (stavitelství), což může být způsobeno jak převažující odbornou orientací oboru očekávající ryze technická řešení problémů, tak i relativním nezájmem o studium ekologie jako takové.

Jistou roli může v tomto pojetí sehrávat i veřejné mínění, které v uplynulých letech zejména ve sdělovacích prostředcích poněkud devalvovalo pojem „ekologie“, tudíž i nositelé ekologické osvěty environmentálního vzdělávání mohou mít s propagací svých myšlenek nemalé obtíže a ztíženou argumentační i pedagogickou situaci.

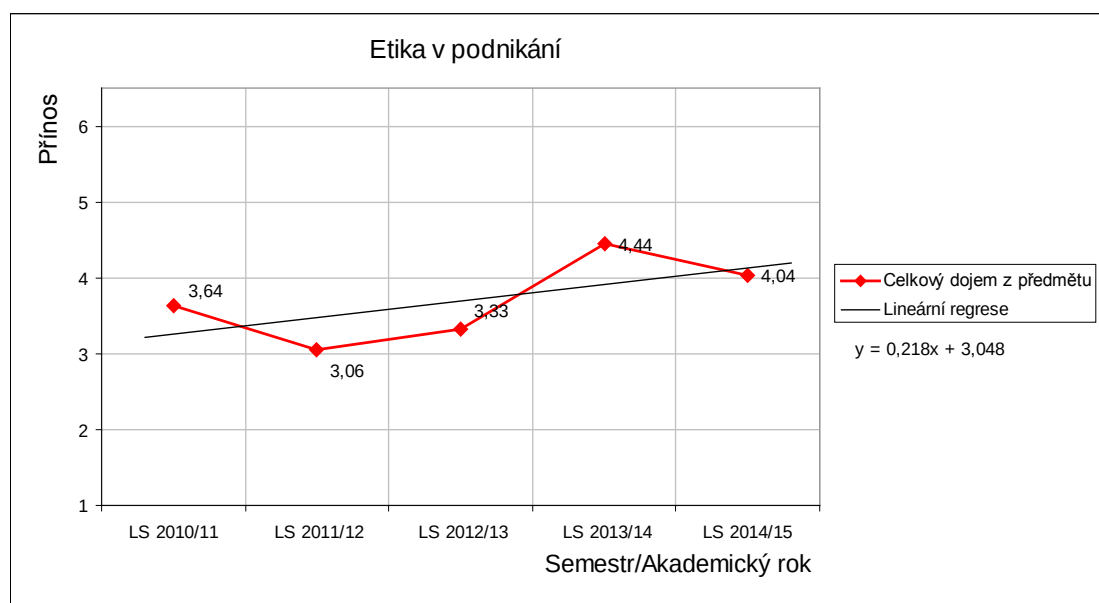
3.2 Hodnocení předmětu Etika v podnikání

Výsledky hodnocení přínosu výuky vykazují lehce nadprůměrné hodnocení. Cílem předmětu je rozšířit obecnou teorii managementu o novou dimenzi podnikání založenou na principech etiky, fair-play, slušnosti a udržitelnosti. Můžeme poukázat na obecnou tezi, že vymykající se charakter společenských věd v kurikulu technické univerzity způsobuje celkově ambivalentní pohled na význam předmětu s hodnoceními jak pozitivními, tak negativními.

Společenskovědní předmět/Semestr		Přínos předmětu na škále 1–6 (1–malý, 6–velký)
CZ52 Etika v podnikání	LS 2010/11	3,64
CZ52 Etika v podnikání	LS 2011/12	3,06
CZ52 Etika v podnikání	LS 2012/13	3,33
CZ52 Etika v podnikání	LS 2013/14	4,44
CZ52 Etika v podnikání	LS 2014/15	4,04
Průměr		3,70

Tab. č. 2. Hodnocení předmětu *Etika v podnikání*
Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 až 2014/15

Opět jsou z důvodu přehlednější vizualizace dat výsledky vyobrazeny i graficky. Potvrzují lehce nadprůměrné hodnocení s rostoucím lineárně regresním trendem.



Graf. č. 2. Hodnocení předmětu *Etika v podnikání*
Zdroj: Hodnocení kvality výuky 2010/11 až 2014/15

Rozporné vidění významu předmětu má několik rovin. V první řadě se jedná o obsahovou stránku předmětu, kterou sami studenti vnímají jako zidealizovanou, přeteoretizovanou, a to zejména s ohledem na rozpornost šíření osvětových humanisticko-etických myšlenek vzhledem k neetickému stavu okolní společnosti, která akcentuje hrubost a drsnost chování konkurenčního prostředí v podnikatelské sféře.

Z toho plyne, že studenti nevidí návaznost a smysl tohoto předmětu pro svůj další profesní odborný rozvoj. Za tohoto vnímání předmětu (dle zkušeností z vnějšího světa) je pak pro učitele odborně, pedagogicky i didakticky velmi náročné volit adekvátní způsob výuky po vědecko-metodické, didakticko-praktické i obsahové stránce tak, aby studenty zaujal. Navíc předešlá nízká znalost (a mnohdy i neznalost) etiky jako vědy, resp. nejasné představy studentů o věcné náplni etiky způsobuje, že rozporuplné hodnocení předmětu se tím jen umocňuje.

Cestou, jak zlepšit stávající stav, může být důslednější hledání praktických témat etiky spjatých s etikou v podnikání ve vazbě na pozitivní příklady ze života. Stejně tak aktivnější

vtažení studentů do výuky a z toho plynoucí změněná cesta předávání teorie (např. heuristickými rozhovory, řízeným objevováním aj.) může být návodem, jak zatraktivnit vyučovací proces a zvýšit motivaci studentů, čímž lze dosáhnout celkově kvalitativně i kvalitativně vyšší úrovně zamýšlených výukových cílů předmětu. Za zmínku zde stojí i odkaz na „skryté“ kurikulum předmětu, které už z podstaty řeší problém vztahu k předmětu.

4 ZÁVĚREČNÉ IMPULSY

Vyřešení otázky optimální proporce zastoupení všeobecných a odborných předmětů ve studijním plánu technické univerzity je obtížné. Postihnout ve své šíři všechny pohledy, názory, argumenty, náměty, problémy, výzvy a klíčová hlediska hodnocení kvality výuky společenskovedních předmětů je otázka velmi složitá.

Výše diskutované závěry se dotkly pohledu na vybrané společenskovední předměty a ukázaly, co může být oním klíčovým faktorem, který zpětnovazební hodnocení ovlivňuje. Diskutované úvahy se zamýšlely zejména nad obsahem předmětů a návazností na ostatní vyučované předměty. Připomeňme také fakt, že relativní osamocenost společenskovedních předmětů ve studijním plánu technické univerzity způsobuje, že studenti mají zpočátku problémy s uvědoměním si odlišnosti společenskovedních předmětů od předmětů ostatních (zejména odborných), které studují. Proto hůře přivykají k jinému obsahu, stylu studia a k odlišnému metodickému pojetí předmětů. Tento procesní faktor může být rovněž velmi důležitý a může se silnou měrou odrážet v celkovém „vztahu studentů“ k předmětu.

Konstatujme rovněž, že všestranný rozvoj absolventů fakulty s ohledem na další profesní vzdělávání je aktuální záležitostí. Úloha společenskovedních předmětů ve vzdělávání studentů technického směru spočívá především v pěstování všeobecného rozhledu a komplexního pohledu na svět kolem nás v souvislostech. Jde o odlišný způsob myšlení a nový kontakt ve styčných bodech technicko-přírodovedního a společenskovedního vidění světa ve své univerzálnosti i různorodosti.

Je proto užitečné se zamyslet nad žádoucí cestou vzdělávání technicky orientovaných lidí i ve společenskovedních otázkách. Přestože nalezení optimální podoby vzdělávání je nelehkým úkolem, který provází řada problémů, nedokonalostí, námětů ke zlepšení, jistě má smysl se nad otázkou společenskovedního profesního vzdělávání dále zamýšlet. Jde přece o vzdělání a výchovu současné i budoucí mladé generace. Výzkumné sondy opírající se o agendu *Hodnocení kvality výuky* ukázaly, že studenti technického oboru vnímají zařazení společenskovedních předmětů do studijních plánů celkově jako lehce nadprůměrně přínosné.

Pěstováním soft skills společenskovední předměty přispívají k formování osobnosti studentů v různých dovednostech potřebných pro praxi i osobní rozvoj. Přestože soft skills nevykazují přímou shodu s odborností, jejich význam spočívá především v rozvoji těch klíčových kompetencí, které nejsou zastoupeny ve výuce odborných předmětů. Tím přispívají k humanizaci technického prostředí a ke komplexnímu rozvoji osobnosti studentů.

Použitá literatura a zdroje

1. *Hodnocení kvality výuky 2010/11*. Interní dokument FAST VUT v Brně. 2011. [cit. 12. 10. 2011]. Dostupné na: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>
2. *Hodnocení kvality výuky 2011/12*. Interní dokument FAST VUT v Brně. 2012. [cit. 12. 5. 2013]. Dostupné na: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>
3. *Hodnocení kvality výuky 2012/13*. Interní dokument FAST VUT v Brně. 2013. [cit. 17. 4. 2014]. Dostupné na: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>
4. *Hodnocení kvality výuky 2013/14*. Interní dokument FAST VUT v Brně. 2014. [cit. 10. 5. 2015]. Dostupné na: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>

5. *Hodnocení kvality výuky 2014/15* Interní dokument FAST VUT v Brně. 2015. [cit. 15. 11. 2015]. Dostupné na: <<http://skas.fce.vutbr.cz/hkv/>>
6. MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš a Vladimír ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vydání. Brno: Paido, 2008. 127s. ISBN 978-80-7315-175-1.
7. POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vydání. Brno: MU, 2009. 194s. ISBN 978-80-210-4499-9.
8. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997. 495s. ISBN 80-7178-170-3.
9. RÝDL, Karel. *Sebehodnocení školy. Jak hodnotit kvalitu školy*. 1. vydání. Praha: Strom, 1998. 72s. ISBN 80-86106-04-7.

Kontaktní údaje

RNDr. Mgr. Ing. Mgr. Bc. Jaroslav Lindr, Ph.D.

Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební, Ústav společenských věd

Veveří 331/95, 602 00 Brno

tel: +420 5 4114 7693

email: lindr.j@fce.vutbr.cz

ACTUAL ISSUES OF THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION QUALITY ASSESSMENT'S INSTRUMENTATION

Cherepanova Olga Aleksandrovna, Shkol'nikova Marina Yur'evna

Abstract

The article shows the actuality of the development and usage of the instrumentation for the education quality assessment. The certain issues of the control measuring materials development were explored. It includes: the aim of the assessment, the choice of the assessment's method, the content of the assessment's instrumentation set, elements of the measuring materials construction. Also the steps of the development of measurers and subjects of the assessment results usage were studied.

Key words: *education quality assessment, assessment's instrumentation, regional monitoring, control measuring materials (CMM), codifier, specification, subject results, metasubject results, Federal State Educational Standard (FSES).*

1. THE ACTUALITY OF THE DEVELOPMENT OF THE ASSESSMENT'S INSTRUMENTATION IN THE EDUCATIONAL SPHERE

1.1. Normative base of the development of the education quality assessment's instrumentation

Modern changes in Russian education are connected with the introduction of the new Federal State Education Standards (FSES). Accepting the challenges of time every teacher should be prepared to provide a new quality of education. This quality is expressed in a process of a socialization of students and allows them to be successful either today and in the near future. Fundamental changes in the requirements for education results in Russia activated the process of searching for new approaches to the organization and a content of the assessment procedures in education.

This issues are defined in state legislative and program documents of the Russian Federation in the field of education (Federal law "About the education in Russian Federation" FL-273, Federal target program "Development of the education in the Russian Federation for the period of 2013-2020 years", Federal State Educational Standard (FSES), regional target programs in the educational field).

1.2. The modern school's need for new education quality assessment's instrumentation

In new educational conditions – in terms of the necessity of the FSES realization schools should not be limited only by usual control work in certain subjects, which are supposed to identify knowledge and cognitive skills only on the reproduction level. Today essentially new diagnostic instrumentation is required. It should be aimed on the assessment of the education effects, including students' individual achievements.

2. THE MAIN ASPECTS OF THE RESEARCH AIMED AT THE DEVELOPMENT OF ASSESSMENT'S INSTRUMENTATION IN CHELYABINSK CITY

In our publication we present particular issues of the realization of the research project in the development of the assessment instrumentation made by Chelyabinsk Regional Centre of the Education Quality and Informatization Assessment. This research project was realized on the initiative of the Ministry of education and science in the Chelyabinsk region. The most important issues concern the aim of the assessment, the choice of the assessment's method,

forming the content of the set of instruments that are used for the assessment and the construction of the measuring materials.

2.1. Control Measuring Materials as a method of making the education quality assessment more objective

The aim of regional assessment procedures is, on the one hand, to identify the level in which students have accomplished the planned results of the basic educational program of an elementary general education in terms of the FSES realization. On the other hand, the aim is to provide reliable information about a quality of students' education to the participants of the assessment procedure in the educational sphere.

The instrumentation, developed during the project, is presented as the Control Measuring Materials (CMM). It provides the conformity of the students' education quality to the requirement of the Federal State Educational Standards of an elementary general education. CMM could be used for a regional assessment of the quality of students' individual achievements.

The study of normative and scientific practical materials in the field of theory and practice of the foreign and native pedagogical researches has shown that it is necessary to create standardized measuring materials, which would possess reliable measuring characteristics. Today there are a lot of different publications containing different sorts of measurers (tests, control works, test works etc). But often they are only author's works and cannot allow to assess students' study achievements objectively.

The task of our project was to create standardized measurers – professionally developed control measuring materials. Primarily we took into account the requirements for the level of achievement of the planned results in accordance with FSES of an elementary general education. This type of results was commented in the publication "Standards of the second generation", edited by G.S. Kovaleva and O.B. Loginova.

It allowed us to determine the necessary requirements for the content of the CMM set, the requirements for the selection of forms, types and scope of tasks in different subjects, and for the steps of the CMM construction and expertise.

2.2. The main requirements for the complete set, for the scope and the content of CMM for the assessment of the individual student's achievements

The requirements for the CMM set for the regional procedures of an elementary general education quality assessment are specified by the following components:

- Codifier of the elements of the subject's content for the CMM creation;
- Specification that determine the structure and the content of the CMM;
- Instructions for the pedagogical measurement providing;
- The subject test or the complex work (in certain quantity of variants), which content corresponds to the current study material for the moment when the assessment procedure is hold;
- Versions of the reference answers;
- Recommendations for the verification and knowledge assessment.

The requirements for the content and the scope of knowledge in the CMM subject test or complex work are created with the consideration to the normative education quality requirements. The Federal Law "About the education in the Russian Federation" (FL-273, article 5) defines the education quality as "a complex characteristic of the educational activity and students' preparation, the identification of the level of the achievements of the planned results".

The requirements for the selection of forms, types and focus of the standardized tasks in CMM subject test are formed on the base of the studying the fundamental approaches in the theory and practice of the modern testing researches.

We considered, in particular, the recommendations presented by the authors of tests in the international edition of “Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement” Prue Anderson and George Morgan. According to this publication the test could be defined as a “scientifically proved description for the assessment realization, which contains key points needed for the following interpretation of the results”.

2.3. The peculiarities of the CMM construction

As a result of what was said before the construction of the CMM, which were developed during the realization of the project, is aimed at the disclosure of the contents of each section (theme) of the subject with the identifiers of the belonging to an element of the study plan (section, theme, the level of difficulty). During the CMM development we used 5 basic types of tests: the task with the possibility of one right answer (open and closed form); the task with multiple choices; the task with the determination of compliance; the task with the determination of right sequence; the task with a short answer. For the examination of certain skills we approbated the task with a detailed (free) answer.

Thus, the objects of the assessment were not only subject students’ results, but also metasubject results.

Subject results included controlled planned results of the whole school program in this certain subject. It allows to identify the level of the achievement of educational results, namely: mastering the study actions with the didactical units and the ability to use knowledge to solve cognitive, practical and communicative tasks.

Metasubject results included: the ability to understand information, which is presented in different ways (using words, tables, diagrams, pictures); the ability to compare and generalize an information, contained in different parts of a text; the ability to identify during the process of work with one or several sources reliable (contradictory) information; the ability to find ways of completion a missing information basing on the existing knowledge of the life experience; to formulate personal opinion and position.

So, on the base of formulated requirements for the CMM developing authors of tests made a productive work in forming the control measurers. They were used for the assessment of the achievement of planned results in five subjects of the elementary general education (mathematic, Russian language, environmental world, literature reading and technology). Also CMM for the assessment of the metasubject results (complex work and group project) were formed.

2.4. The expertise and approbation of the instrumentation as a condition of the scientific basis of the CMM objectivity

Developed variants of the CMM were examined for the conformity to requirements for the system of the assessment of individual tasks and work in general. The assessment of the instrumentation quality was made by independent experts, who did not take part in the CMM creation. As experts worked school teachers, university professors and Methodists. An expert assessment of the instrumentation showed that the relevance of the CMM to school plans of the educational programs of the elementary general education is observed. CMM also reached the aim of the development – to assess students’ personal achievements.

An obligatory stage of the development of the instrumentation, which provides the conformity of the content and quality of the students’ education to the requirement of FSES of an elementary general education, was an approbation of the measuring materials in the conditions, which were as close as possible to the main testing. During the approbation a task

to identify the level of difficulty of the tasks was completed. Random mistakes and misprints in tests and instructions were detected; also the time needed for the test was clarified. The procedure of approbation helped to objectivize the quantitative and qualitative features of the tests. It allowed using this control measuring materials as a scientifically proved, objective instrument of pedagogical measurements.

Also we should point out an important peculiarity of the development of the instrumentation for regional procedures of an elementary general education quality assessment. This peculiarity lies in usage of two forms of holding the assessment procedure: in printed and electronic form. And to ensure equal opportunities to get individual mark we provide the identity among all test variants (both in printed and electronic form) in their design and the equivalency in the level of difficulty and the content.

3. THE EFFECTIVENESS OF THE USAGE OF THE EDUCATION QUALITY ASSESSMENT'S INSTRUMENTATION

Developed instrumentation was successfully used in schools of Chelyabinsk Region during a regional monitoring of the quality of education in April 2015. Almost all students of the 4 grade took part in this procedure – it is more than 32 thousand pupils.

The information received during the monitoring envisages the following targeted methodical work on professional development of pedagogical workers in elementary schools. Also it will include the work of specialist of municipal education authorities in making the decisions of how to improve the content and methods of education on the level of an elementary general education.

Sources

1. Anderson, P. Developing tests and questionnaires for a national assessment of educational achievement / Prue Anderson, George Morgan; translated by V.N. Simkina – M.: Logos, 2011. – 196 p.: - (National assessment of educational achievements) ISBN 978-598-704-546-6
2. Planned results of an elementary general education / L.L. Alekseeva, S. V. Anashenkova, M.Z. Biboletova.; edited by G.S. Kovaleva, O.B. Loginova – M.: Prosveshenie, 2009. – 120 p. – (Standards of the second generation). - ISBN 978-509-021-058-4
3. The Order of the Government of Chelyabinsk region 22.10.2013 № 338-P “About the state program “Development of education in the Chelyabinsk region 2014-2015”
4. The Federal Law “About the education in the Russian Federation” № 273-FL 29.12.2012

Contact

Olga Cherepanova, PhD.

Marina Shkol'nikova, the coordinator of the project

Chelyabinsk Regional Centre of the Education Quality and Informatization Assessment

Komsomolskaya Street, 20a, Chelyabinsk, Russia

+79222332560

E-mail: olga.cherepanova64@yandex.ru

INTER GENERATIONAL SECOND LANGUAGE ATTRITION WITHIN UNIVERSITY STUDENTS- CASE STUDY

Sylvia Stachurska

Abstract

The purpose of this article is to present the results of an experiment investigating a decline in second-language skills of University students. The paper consists of five parts. The first section defines a definition and different types of language attrition. The following part presents a model of the education in the Jan Dlugosz University in Czeszochowa. The third part focuses on the essential research categories used in the experiment, various solutions in teaching English for academic purposes. The last but not least part presents the hypotheses and the applied methodology as well as detailed description of the investigation. The author reveals here the results of the research. Conclusions from the experiment and suggestions for possible follow-up investigations of this issue can be found in the final part of this paper.

Key words: *second language attrition, motivation, memory*

Each student is eagerly waiting for a holiday break and a rest from university classes, including a foreign language course. Such a gap in the second language learning during a holiday period is not a favourable solution since acquiring any language requires regularity. Considering ideal situation students should not only continue to learn a foreign language in the summer but also try to make up for knowledge deficiencies and in consequence feel confident in the new academic year. The holiday break in learning a foreign language will not cause a sudden oblivion but it may be a source of lack of our language skills development. Many researchers maintain that any unused language is rusty and eventually dies. The fact that within a year we gathered some knowledge does not mean that one can effectively use it. The vocabulary is one thing and the practical ability to use it is another. Over three-month summer break from language practice for university students is questionable. Different ways of overcoming this problem will be presented furthermore in this article. At this point it is worth explaining how and why the foreign language is forgotten. Therefore, it is essential to have a closer look at the definition of second language attrition. The next section determines a clarification of that issue.

1. DEFINITION OF SECOND-LANGUAGE ATTRITION

Second language attrition is in general perceived by many scientists as a decrease of foreign language abilities. This may be a result either of insufficient use of L2 or due to a domination of another language because of changes of learner's surrounding.

There are several definitions of e-learning (see Schöpper-Grabe for a theoretical description of the e-learning terminology). Schöpper-Grabe, a German scientist draws attention to the fact that "almost everybody who has learned a foreign language shares the experience of forgetting the acquired language skills once the period of formal instruction is over" (1998, p.231).

According to Köpke & Schmid second-language attrition can be described as the "non-pathological decrease in a language that had previously been acquired by an individual" (2004, p.5) and defined as deficiency of learner's abilities in the individual phase (de Bot & Weltens, 1995).

Second language attrition is a quite new area of research since it has been developing since the beginning of 1970s and is still among interest of many scientists. Hansen (1999) explains that not only linguists are involved in exploring that field since they want to measure what is lost but also psycholinguists and neurolinguists who are concerned with the way L2 is forgotten and sociolinguists, sociologists and anthropologists (examining why second language is lost).

Although, scientists are extensively involved in examining the attrition of L2 for over 40 years still a lot of is unknown in comparison to the field of second language acquisition. The next section will exemplify different types of attrition.

1.1. Types of attrition

The theoretical foundation of the language attrition studies derives principally from cognitive and psychological theories. Scientists primarily inspect the field of second language attrition for the loss of the L1 and L2.

The first diversification that can be made is between pathological and natural language attrition. Pathological attrition is most frequent in acquired occlusal defects after loss of abutement zones, and in certain congenital malocclusions. In other words the loss is caused by a damage of the brain, an injury, age or an illness. Nevertheless, this issue is not going to be explored any further since the language attrition in these cases is not brought about by natural circumstances.

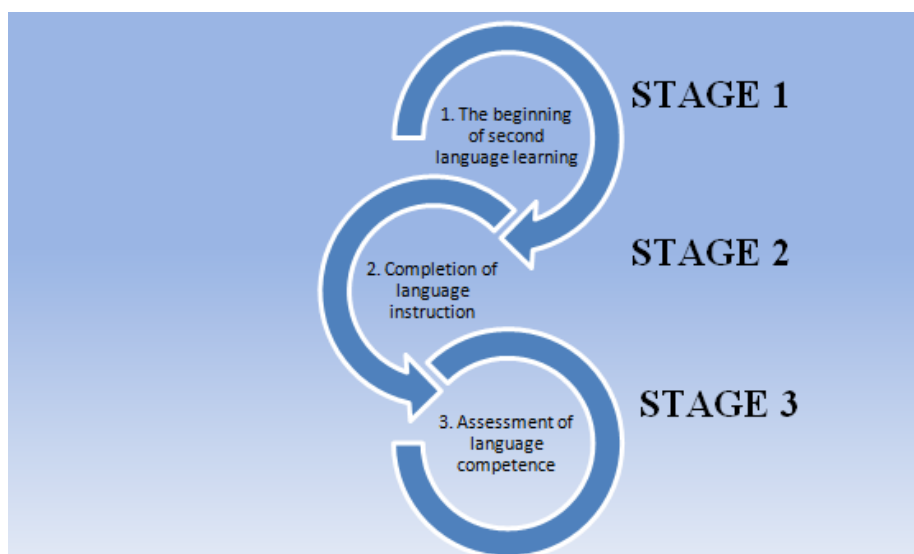
Another potential division is suggested by Weltens. He distinguishes inter and intra generational language attrition. „Inter generational language attrition is concerned with attrition within individuals, whereas intra generational language attrition concentrates on the attrition across different generations” (Weltens, 1987, p.24). Van Els (1986) classifies four types of attrition in terms of which language is forgotten and in which environment is being changed. Thus, he distinguishes:

1. loss of L1 in L1 environment, e.g. dialect loss
2. loss of L1 in L2 environment, e.g. immigrants losing their mother tongue
3. loss of L2/FL in L1 environment, e.g. loss of foreign languages learned at school
4. loss of L2/FL in L2 environment, e.g. aging migrants losing their L2.

1.2. Processes of language attrition

In order to comprehend the process of language attrition better it is necessary to get to know different stages of language attrition. There are different theories about the occurrences of L2 attrition phases.

Gardner (1982, p.519-520) conceives that the process of second language attrition is classified into three stages, namely:



The period from first stage to second is defined as the acquisition time. Between stage 2 and 3 occurs incubation period (1982, p.520). Furthermore, Gardner expresses that it is not enough to take into account only the time between second and third stage to declare the existence of attrition. It is also necessary to consider „the duration, relative success, nature of the acquisition period and the duration and content of the incubation phase” (Gardner 1982, p.520). The acquisition period is the time where “language learning or language experience takes place, mainly from the first to the last lesson. During the incubation period, no language training or language usage takes place and the forgetting may begin”(Gardner 1982, p.520). He states that when that language learning is no longer operating, a study about language attrition can be carried out. In order to provide an explanation of how second L2 attrition appears it is essential to have an eye at the dates of the examination of memory. Therefore, the next chapter deals with this issue.

2. THEORIES OF MEMORY LOSS

First theories of forgetting date back to late 19th century when Ebbinghaus, German psychologist pioneered the experimental study of memory. The empirical research about learning still plays an important role in the contemporary research of remembrance.

2.1. Decay-Theory

Ebbinghaus was extensively involved in the exploration of the memory and the brain. One of his first studies dealt with the role of memory as to storage and forget the information. His considerable result of his investigation was the correlation between the amount of learned knowledge and the amount of time invested. Moreover, he stated that the longer the time of the break is the more repetitions are needed. Ebbinghaus’ outcomes of his research contributed to the first theory of forgetting which was the decay theory. It says that “if something new is learned, a memory trace is formed. This trace is going to be decayed, if it is not used in the course of time, and by decaying of this trace forgetting takes place” (Weltens, 1987, p.25).

2.2. Interference theory

The Interference theory is considered as one of the most important theories of forgetting. "It indicates that prior, posterior or new learning information compete with already existing ones and therefore forgetting occurs. This inhibition can be divided into two types: the retroactive inhibition, where information acquired at a later point in time blocks the information that was acquired earlier. Proactive inhibition means that information acquired in the past can interfere with new information" (Ecke, 2004, p.325). Thus, a blocking may appear that restrains the acquiring of the new objective item.

2.3. Retrieval-failure hypothesis

Nowadays, apart from decay and interference theory the retrieval-failure assumption has become more and more popular and extensively accepted. According to Schöpper-Grabe (1998, p.237) it says that "the storage of information happens on different levels. Therefore, information or memory is not deleted, but rather, the access to the current level is blocked". Hence, the information is not available. Hansen refers to Loftus & Loftus (1976) characterize the process of forgetting which is compared to the situation when someone is : "[...] much like being unable to find something that we have misplaced somewhere" (1999, p.10).

Cohen (1989) claims that an evidence of progressive retrieval is the learner's sense of not being able to find anything. Therefore, the student is not able to utter anything that he or she used to bear in mind and as a result an incorrect form is used. De Bot & Waltens (1995) treat this period of time as the decisive element to measure how far the attrition has already proceeded. In order to understand the author's investigation better it is essential to have a closer look at the model of education at the University where the research was carried out.

3. THE MODEL OF EDUCATION AT JAN DLUGOSZ UNIVERSITY

At the beginning it is important to point out that the Jan Dlugosz University is a public institution, with history that traces back to 1971. Currently the University community is created by nearly 8,200 students and over 700 academic staff members. The students can choose among over 50 specialities at five faculties. They can also take to study three foreign languages: English, German and Russian. All of them are conducted in the Department of Foreign Languages.

In the first cycle the foreign language course lasts 120 hours and is carried out within four semesters. Most of the students start learning a foreign language either at the beginning of first semester of their studies or second. Therefore, some of them finish at the end of the second year or winter term of third year. The course ends with a final examination that proves the upper-intermediate level (B2) in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages. The Department of Foreign Languages uses a lot modern solutions that contribute substantially to the increase of the level of education.

4. THE RESEARCH METHODOLOGY IN EFL CONTEXT

4.1. Initiation

A didactic process has got two aspects. One aspect concerns the forms of teaching and is the subject of the methodology description, the second one deals with the essence of learning. Indeed methodology focuses on teachers' working process rather than the learners wherein the problematic issues are recognized fairly one-sided i.e. not having a reference for the reported facts and phenomena. Concurrently, the learner's role in the teaching process is absolutely crucial for the effectiveness of this process and in consequence could not be omitted in the

description of methodology, as well as too complex to content itself without an indication. Learners in the process of learning a foreign language are the object of the teaching process as well as the subject of learning proceedings.

The student who is taking part in the teaching instruction undergoes compound systems and different conditions during the lesson. The learner as a taught subject goes through a teacher's control process and is set to receive information. On the other hand as a subject of learning proceedings is organizing work on its own. The student is not only focused on teaching since it is an object of teacher's control, monitoring and evaluation but also converge with learning as an organizer and a self-study conductor.

As an English teacher who is mainly responsible for running a language classes I am also oblige to keep checking and testing a group of students over a period of time to see if their made a progress in learning a foreign language. In our Foreign Languages Department students are entitled to enrol in one of the available courses. The size of the group is limited. It consists minimum of 15 students and maximum 28. It is important to mention that the group is mix age, sex and ability. Due to this fact I decided to investigate the learners' skills development over a whole language course since I observed a decline of students' second language skills especially after summer break which takes 3 months.

The experiment started in March 2014 and it finished in October 2014. I had chosen two groups of Safety Engineering faculty. Both of them consisted of 15 students. Before the experiment started they wrote a pre-test. It is also worth to mention that they were supposed to be at the same level, namely B2 in accordance with the Common European Framework of Reference for Language. After summer term they were asked to take a post test. The last stage of this research was conducted after student's holidays in October 2014. In order to understand a language attrition process it was essential to examine various hypothesis that attempt to explain how language memory changes over time.

4.2. Hypothesis

After the investigation and collecting the data, it could conceivably be hypothesised that the forgetting process will set immediately after summer break for students. This might be determined by the fact that two languages within the same mind are able to have an impact and interference in one another. Moreover, partial overlapping among two languages in the mind may appear. As it has been mentioned in the previous section each group is mixed sex, age and ability. Because of this, the null hypothesis (H0) assumes that these students with higher level of language competence will forget less after a break from a foreign language instruction. The alternative hypothesis (H1) supposes that the occurrence of second language attrition will not ensue from learners' language level of proficiency. According to the above assumptions it has been presumed that contact and the intensity with the target language cannot be the only variable causing language attrition. Different factors such as psychological (cognitive and biological), sociological (attitude towards language and culture) and socioaffective factors (orientation and motivation) are essential for attrition and determine an independent variable. In order to test these two hypothesis the author of this article has implemented certain investigation procedures. They will be described in details in the next section.

4.3. Investigation

As it was mentioned in section 4.1. the investigation started in March 2014 and it finished in October 2014. The experiment was designed in such a way that it was possible for the teacher to obtain information on the learners' progress both in terms of receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) skills.

The study involved two groups. The choice of these two groups was random. The experimental groups were studying English in the traditional context. They were working mainly in the classroom context but they were also asked to do some extra activities at home in order to revise a new material. Each group had 30 hours of English (1 academic hour is 45 minutes) in the classroom conditions. English instruction was taking place once a week through 15 weeks and it finished in the mid of June.

At the beginning of the experiment, that was third semester of foreign language course, students were asked to do a pre-test. It consisted of vocabulary, grammar, listening and reading section. A course curriculum was designed in such a way that the following topics were discussed: attitude to money, mobile phone mania, music and advertisement and life in travel. Both groups were graded in the classroom context during the whole research. The students took two test in English. One and the other aimed at checking their receptive skills namely reading and listening as well as linguistic competence that is grammar and vocabulary. Moreover, during the classroom practice productive skills were practised.

At the end of summer term which fell on 19th of June 2014 students did a post-test. After that all the pupils had a holiday break that lasted 3 months. They continued their foreign courses at the beginning of October.

The object of the last stage of the investigation was to test students' knowledge after the holiday rest and to check what is the loss of foreign language. Supplementary, it should be stated that it was the last semester of English instruction. It ended in the final examination. The next part will present all the outcomes of the research.

4.4. Results

After seven months of investigation the following result may be presented. Since the limited scope of this publication the results of only one group will be presented. Nevertheless, it is crucial to indicate that both groups had similar outcomes. As it has been mentioned the students took a pre- and post-tests. Chart 1 presents the results of these two.

According to the results presented in the chart the average grade of the pre-test is 40% . However, a significant increase can be notified in the post-test as the final grade was 67%. The highest score of the pre-test was 63% whereas the worst was 21%. See chart 1 for detailed findings of the investigation.

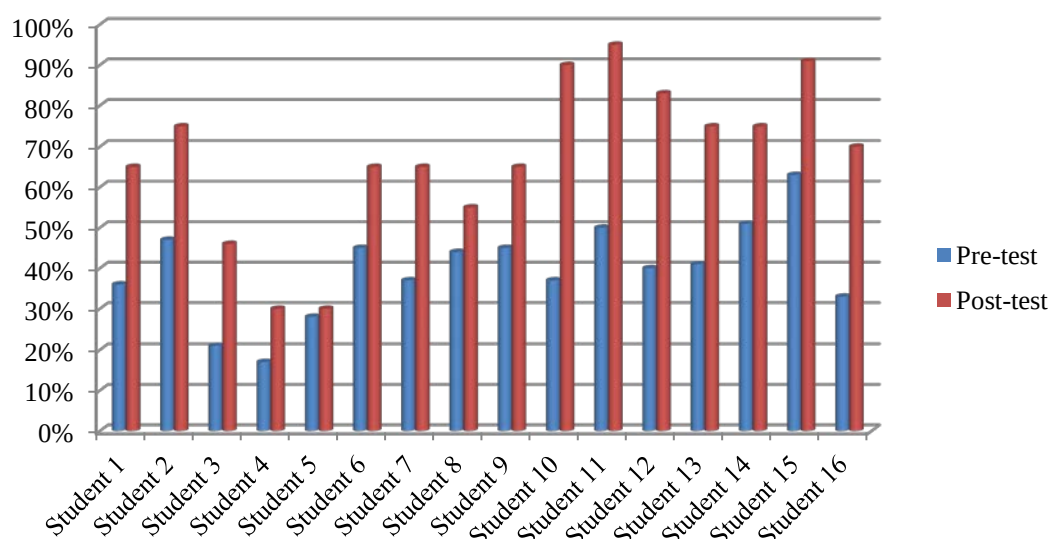


Chart 1. Results of the pre-test and post-test.

Both groups were graded in the classroom context during the whole research. The students took two test in English. The results of them are presented in the table below.

Students	test 1	test 2
Student 1	79%	67%
Student 2	76%	74%
Student 3	69%	39%
Student 4	66%	43%
Student 5	69%	36%
Student 6	49%	51%
Student 7	46%	79%
Student 8	79%	59%
Student 9	63%	58%
Student 10	92%	55%
Student 11	46%	19%
Average	67%	53%

Table 1 Results of the test written in the classroom context.

Comparing the results of these two tests it may be stated that the second test was slightly more difficult for them since the outcomes were a bit worse. Also one students did not pass it. It may be may assumed that this happened because of the end of semester and the fact that students might have been weighed down on the numerous test they had to pass from other subjects. The last diagram (see chart 2) compares the results of the post-test written in June with the one that students took after holidays.



Chart 2 Comparison of pre-test and post-tests.

The average results of all of the tests briefly provide a glimpse into the problem of second language attrition. Therefore, the next diagram presents the results in a condensed way.

The average results of the tests

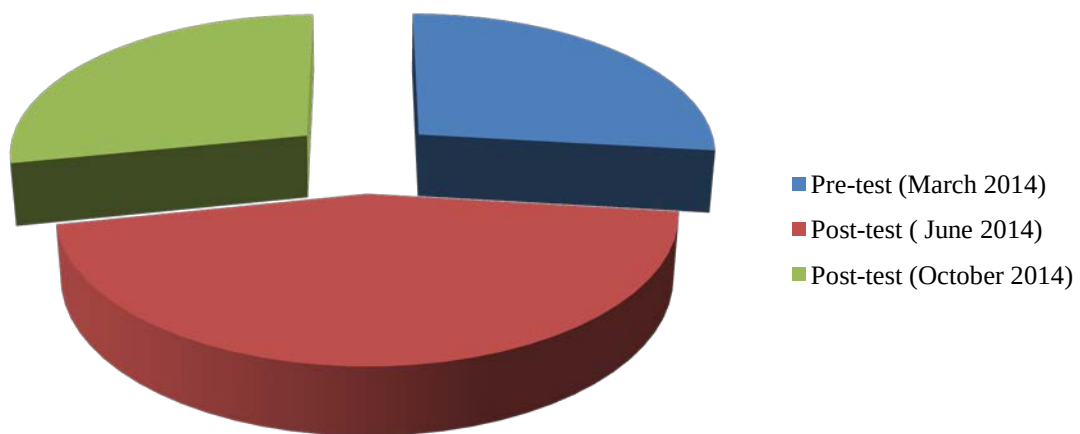


Chart 3 Consolidation of the average results of all of the tests.

The findings presented above support one out of four types proposed by Els (see Van Els, 1986 in part 1.1. of this article) namely, loss of L2 in L1 environment has occurred. Chart 3 shows that the results of pre-test and post test conducted in October are fairly the same. The average result of pre-test in March was 40% whereas post-test in October was 42%. As „Roman Jakobson embedded language regression into linguistic framework and claimed that language attrition is the mirror image of language acquisition” (Waltens & Cohen, 1989,

p.130). Schmid (2014) suggests that expertise in a foreign language occur in different layers. Hence, as a mirror of image of acquisition, attrition happens from the top layer to the bottom

5. CONCLUSIONS

The results presented in that experiment confirm the assumptions established at the beginning of that investigation. They prove that even after such amount of time like 3 months a forgetting process begins immediately. However, it occurred that the level of competence of the learner is not as important as it was assumed. Therefore, the null hypothesis (H0) conjecturing that these students with higher level of language proficiency will forget less after a break from a foreign language instruction has to be rejected.

Comparing the results from Chart 2 from the previous section it is clear that those students who had high results in the post test written in June, namely 90%, after incubation period their second-language skills decline considerably to 41%. Thus, their scores were almost the same as the pre-test ones. It can be assumed that students with lower proficiency level do not follow a typical forgetting curve proposed by Ebbinghaus (see Kurch, 1999, p. 102). According to the results they forget less than those with better grades. These findings may be explained in the following way, either students with lower proficiency level have more positive attitude towards the target language or they seek more possibilities and opportunities during the incubation period to retain their language competence.

Therefore, the findings of the investigation support the alternative hypothesis (H1) assuming that the occurrence of second language attrition will not ensue from learners' language level of proficiency. However, after conducted studies it can be seen than all four language skills are affected. Though, some of them are more likely to be influenced than the others. The investigation proof that grammar and lexical competence are more likely to suffer a high attrition process.

Moreover, grammatical loss concerning tenses and conjunctions of verbs appear quite frequently. Correspondingly to Olshtain (1986) the author of this article noticed „ reduced accessibility in vocabulary retrieval in all situations of attrition where there is a reduction of language loss over long periods of time’’(Olshtain, 1986, p.163).

Finally, results of the investigations presented in this article proof the second-language attrition ensues from a certain order which defines productive skills as the one that are more influenced than receptive ones. Problems in lexical retrieval, followed by attrition in morphology and syntax seem to be the first symptom of language forgetting. However, in order to fully comprehend how the human mind deals with language it is advisable to conduct further research in this area.

Summing up, activities carried out before and after the learning process are both significant in the process of storing and consolidating the information. The memory is prone to the impact of new stimulus and is subject to previously assimilated memory material influence. This means that an event which was remembered might be forgotten a week later not because the time went by but the other things that record distorted or removed a memory trace. The more we are active after learning something the greater possibility of forgetting the acquired knowledge is. If we learn things thoroughly it is less likely that they will be dismissed from mind, despite the impact of subsequent experience and information.

Therefore, both of linguistic and psychological point of view, the foreign language requires not only specific teaching methods but also a specific organization of learning process if it is

going to be assimilated by learners and become an instrument of cognition and communication that operates parallel to the native language.

Sources

1. De Bot, Kees & Weltens, Bert. (1995). *Foreign language attrition. Annual Review of Applied Linguistics*, 15: 151–164.
2. Cohen, Andrew D. (1989). *Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. Studies in Second Language Acquisition*, 11: 135–149.
3. Ecke, Peter (2004). *Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. International Journal of Bilingualism*, 8 (3): 321–354.
4. Gardner, R. C. (1982) *Social factors in language retention. In R. D. Lambert & B. Freed (eds), Loss of Language Skills*. Rowley, Mass.: Newbury House.
5. Hansen, Lynne (1999). *Second language attrition in Japanese contexts*. Oxford: Oxford University Press.
6. Köpke, Barbara & Schmid, Monika S. (2007). *Bilingualism and attrition. In: Language Attrition. Theoretical perspectives*. Eds. Köpke, Barbara; Schmid, Monika, S.; Keijzer, Merel & Dostert, Susan. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
7. Kurch, I. (1992). *Język a psychologia*, Warszawa, WSP, p.102
8. Olshtain, Elite. (1989), "Is second language attrition the reversal of second language acquisition?" *Studies in Second Language Acquisition*, 11: 151–165.
9. Schmid, Monika S. & de Bot, Kees. (2004). *Language Attrition. In: The Handbook of Applied Linguistics*. Eds. Davies, Alan & Elder, Catherine. Oxford: Blackwell Publishing. 210–234.
10. Schöpfer-Grabe, Sigrid. (1998). *Use it or lose it?– Zum Phänomen der Foreign Language Attrition. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9 (2): 231–263.
11. Weltens, Bert (1987). *The attrition of foreign-language skills: A literature review. Applied Linguistics*, 8: 22–37
12. Weltens, Bert & Cohen, Andrew. D. (1989). *Language attrition research: An introduction. SSLA*, 11: 127–133.
13. Van Els, Theo (1986). *An overview of European research on language attrition. In: Language Attrition in Progress*. Eds. Weltens, Bert, de Bot, Kees & van Els, Theo. Dordrecht: Foris Publications. 3–18.

Contact

MA Sylwia Stachurska
Jan Długosz University
Waszyngtona 4/8, Czestochowa, Poland
Tel: +48793051454
email: sylwia_stachurska@op.pl

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRAKTICKÁ: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ

PRACTICAL ELEMENTARY SCHOOLS: QUALITATIVE ANALYSIS OF SUBJECTS, OBJECTS AND PROCESS OF SCHOOL EDUCATION

Petr Adamus

Abstrakt

Předložený text je dílčím výstupem republikového výzkumného záměru projektu s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* a dílčím výstupem fakulního výzkumného projektu *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Cílem příspěvku je charakterizovat a objasnit vybrané prezentované situace ze školního prostředí, v rámci kterých se stali předmětem zájmu pedagogičtí pracovníci a žáci vybrané základní školy praktické. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů. Deskripce vymezených oblastí zájmu byla výzkumně vázána na příslušný typ školy dle aktuálně platných legislativních předpisů.

Klíčová slova: *etnografická studie, výchovně-vzdělávací proces, komunikace, kooperace, klima školy*

Abstract

The present text is a partial outcome of the national research plan project called *Sociological monitoring of educational inputs and outputs of children and pupils, including children and pupils with special educational needs in the Czech Republic* and a partial outcome of faculty research project *educational strategies in the education of selected groups of pupils with special educational needs*. The aim of this paper is to describe to clarify the situation chosen from the school environment within which became of interest to teachers and pupils practical elementary schools. The research methods used were observation, interviews and content analysis of internal documents.

Key words: *ethnographic study, educational process, communication, cooperation, climate of a school*

1 ÚVOD

Předložený text je parciálním výstupem rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, jehož cílem byl monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice a dílčím výstupem fakulního výzkumného projektu *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (SGS1/PdF/2015). Výzkumný rámec se dotýkal aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Při vlastní aplikaci celého výzkumného rámce byl uplatněn transdisciplinární přístup, pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií. Prezentovaný příspěvek je platnou součástí zmiňovaného výzkumu a jeho cílem je kvalitativně, a s ohledem na limity vlastní

prezentace, rámcová deskripce vymezených oblastí (viz níže uvedené podkapitoly), jejichž konstruované schéma bylo zadáno poskytovatelem finanční dotace (MŠMT ČR). Deskripce vymezených oblastí zájmu je výzkumně vázána výhradně na jeden typ základní školy dle aktuálně platných legislativních předpisů – v tomto případě na základní školu praktickou s dominantním zastoupením žáků s lehkým mentálním postižením (srov. Adamus, P. 2015; Kaleja, M. 2015; Zezulková, E. 2015).

2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Vlastní výzkumný proces byl započat definicí výzkumného problému, řešením zjevných a skrytých úskalí, která se sebou kvalitativně orientovaný sběr dat nese. Poskytovatel dotace stanovil časové parametry minimální délky trvání výzkumného procesu na 4 kalendářní měsíce jdoucí po sobě. Projektový výzkumný tým byl tvořen pracovníky z interní základny. Do samotného sběru potřebných dat však mohli být zapojeni (a dokonce pro některé dílčí části poskytovatel podmíněčně stanovil) i pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, která se stala součástí zkoumaného souboru/vzorku. S respektem k uznávaným standardům výzkumných procedur jsme však v tomto případě tuto možnost zcela vyloučili. A pedagogové ze škol, které se staly objekty zkoumání, figurovali výhradně na pozici informantů.

V kontextu ČR bylo sledováno celkem devět základních škol, přičemž diferenciaci z hlediska typologie, resp. charakteru škol byla předem stanovena. Hloubkovému poznání v rozsahu výše uvedených limitů se podrobily tři základní školy běžného typu hlavního vzdělávacího proudu, tři základní školy hlavního vzdělávacího proudu s dominantním počtem žáků z prostředí sociální exkluze, resp. v blízkosti takto uměle zformované lokality a základní školy dominantně vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením.

Pro všechny pracovníky této výzkumné agendy platily stejné principy všech výzkumných etap, včetně jejich charakteru. Diametrálně koncipovaná rozdílnost byla, zcela z logických úvah, ve vlastním charakteru výzkumného materiálu. Každá studie se orientuje na individuální a specifickou deskripci vlastní charakteristiky školy, proběhlých výchovně vzdělávacích procesů, interpersonálních sociálních relací mezi žáky, kooperace pedagogických pracovníků, vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků, globálně vnímaného sociálního klimatu školy a vzájemné kooperace školy s rodinou.

Cílem příspěvku je charakterizovat a objasnit vybrané prezentované situace školního terénu, v rámci kterých se stali předmětem zájmu pedagogičtí pracovníci a žáci záměrně selektované školy. Explanace jednotlivých fenoménů zasahuje do oborově věcné relevance pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, ale také sociologie. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů.

3 DESKRIPTIVNÍ ŠKOLY

Motto: „*Na učení není nikdy pozdě. Nejchytřejší lidé jsou ti, kteří umějí být šťastni.*“

Hal Urban

Popisovaná výchovně–vzdělávací instituce je zařízením, nabízející možnost získat komplexní základní vzdělání, tedy vzdělání na obou stupních základní školy. Hlavní budova školy je umístěna v blízkosti centra města, v dobré dopravní dostupnosti i pro žáky a rodiče dojíždějící z okolních vesnic. Vzdělávací instituce má dvě další odloučené pracoviště. V obou případech se jedná o budovy, které byly původně určeny pro naplňování potřeb mateřských škol, byly zrekonstruovány a nyní jsou zde umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří

plní povinnou školní docházku na 1. i 2. stupni základní školy speciální. Architektonicky jsou budovy pro vzdělávání těchto žáků vyhovující pro své nízkopodlažní uspořádání a umístění zahrady kolem školy. Všechny tři budovy jsou plně bezbariérové a jsou od sebe vzdáleny asi pět minut pěší chůze (cca 400 metrů). Ve vlastnictví školy je automobil Fiat Ducato, které slouží potřebám školy, primárně však ke svozu a další přepravě imobilních žáků do školy a zpět.

Vzdělávací instituce je spádovou školou, tedy určenou pro žáky žijící v blízkosti zařízení, ale pro své zaměření ji navštěvují žáci i z měst a vesnic z blízkého i vzdálenějšího okolí. Svým zaměřením je v regionu jedinečná – vzdělává žáky s poruchami chování, žáky s vadami řeči, žáky s různým stupněm mentálního postižení, žáky s více vadami a také žáky s poruchou autistického spektra.

Dle slov ředitele se: „*koncepte školy se stále přizpůsobuje vzdělávacím požadavkům a společenským tendencím ve vzdělávání hendikepovaných žáků. Vedení školy, pedagogický sbor a celý tým školy realizuje snahu vyhovět všem podmínkám doby a udržet úroveň vzdělávání, kterou nejen rodiče od školy všeobecně požadují.*

V rámci kultury školy instituce každoročně pořádá setkání pedagogů a žáků s jejich rodiči na Zahradních slavnostech. Tato setkání se pak stávají, podle vyjádření rodičů: „*dobrym základem k další vzájemné spolupráci mezi rodiči žáků a učiteli*“.

Součástí školy je předškolní vzdělávání, zaměřeno je na výchovu dětí předškolního věku ke zdravému způsobu života, vytváří podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dětí. Do předškolního vzdělávání jsou integrovány děti se zdravotním postižením, zdravotním oslabením a děti, které se hůře adaptují ve větším kolektivu. Kapacita mateřské školy je 84 dětí, ale z důvodu nedostatku tříd (2 třídy MŠ a 2 třídy MŠ speciální) je přijímáno maximálně 60 dětí, které jsou vzdělávány podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004). V současnosti je v mateřské škole 18 dětí se zdravotním postižením.

Výchovně–vzdělávací instituce realizuje základní vzdělávání v oborech 79-01-C/01 - Základní škola a 79-01-B/01 – Základní škola speciální. Edukace probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2013), včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální díl I. (určen žákům se středně těžkým mentálním postižením) a díl II. (určen žákům s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami včetně žáků s poruchou autistického spektra) (2008).

Vnitřní struktura a organizace tříd vychází z prostorových podmínek a aktuálních potřeb daného školního roku. V současnosti se vzdělávání realizuje v 16 kmenových učebnách. Celkový počet všech žáků v době sběru dat byl 120, z toho 90 v základní škole a 30 žáků v základní škole speciální. Ve třídách základní školy bylo průměrně 11 žáků, ve třídách základní školy speciální 5 žáků. 50 žáků se vzdělává podle RVP ZV, 40 žáků podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a 30 žáků se vzdělává podle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální díl I a díl II. Všechny 120 žáků bylo pro statistické účely v době sběru dat vykazováno jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Výuka se realizuje mimo kmenové učebny také ve dvou učebnách pro ICT, které jsou vybaveny interaktivními tabulemi SmartBoard, tablety na platformě iOS, Android, které jsou vybaveny speciálními aplikacemi pro žáky s poruchou autistického spektra, narušenou komunikační schopností apod., dále v žákovské kuchyňce a v pracovní dílně. K pohybovým aktivitám slouží tělocvična, k dispozici je místnost pro individuální i skupinovou léčebnou tělesnou výchovu, relaxační místnost a hřiště v přilehlém areálu školy.

Na škole působí celkem 49 pedagogických pracovníků v převážné většině s požadovanou kvalifikací, z nichž 16 zastává funkci asistenta pedagoga. Pedagogický sbor tvoří především speciální pedagogové. Počet pedagogických pracovníků v jednotlivých třídách odpovídá platným legislativním ustanovením. Asistenti pedagoga pracují ve třídě v daném školním roce na základě doporučení příslušného speciálně pedagogického centra (SPC) a schválení KÚ MSK, odboru školství, mládeže a sportu. Dle slov ředitele: „*je předpokladem kvalitní výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami speciální odbornost pedagogického pracovníka. Učitelé si proto zvyšují odbornost ve své specializaci podle druhu zdravotního postižení žáků (např. poruchy chování, autismus, DMO), které vyučují*“.

Součástí zájmového vzdělávání sledované instituce je školní družina s kapacitou 50 žáků. Ta organizuje zájmové vzdělávání ve dvou odděleních, pro děti přihlášené k pravidelné denní docházce. Činnost je uskutečňována v ranním i odpoledním provozu, v samostatných učebnách k tomu účelně vybavených, pod vedením čtyř pedagogů. Mezi nejčastější a nejoblíbenější zájmové činnosti patří aktivity sportovní, přírodovědné, technické, společenskovední a estetické. K relaxaci slouží odpočinkové a rekreační činnosti.

Po stránce odborné z hlediska zdravotního postižení žáků škola úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a příslušnými speciálně pedagogickými centry (SPC). Výrazná je spolupráce s klinickými logopedy, kteří zajišťují logopedickou péči mimo výchovně-vzdělávací proces. Velké množství rodin žáků školy patří do skupiny ekonomicky závislých na systému státní sociální podpory, dávkách podpory v nezaměstnanosti a vykazují charakteristické znaky sociální exkluze.

4 DESKRIPTOR VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Všichni žáci v instituci (100%) se vykazují určitou mírou speciálních vzdělávacích potřeb. Z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění jsou uplatňovány ve výchovně-vzdělávacím procesu speciálně pedagogické postupy, metody a formy, které jsou vhodné pro rozvoj klíčových kompetencí.

Podle slov ředitele: „*je edukační proces rozmanitý a obsah musí být přizpůsoben tak, aby byl pochopitelný pro všechny žáky. Základem je individuální přístup, časté střídání činností, časté opakování učiva v různých obměnách, velmi častá pomoc asistenta pedagoga*“.

K budování pozitivního třídního klimatu učitelé v několika třídách organizují pravidelné tzv. komunikační kruhy, ve kterých mají žáci vytvořený prostor pro vzájemné sdílení. V často učitelem připravených situacích se také učí vzájemné komunikaci, interakci a případnému řešení problémů. V rámci expozice učiva učitelé na 1. i 2. stupni základní školy využívají nejčastěji frontální výuky, méně často pak pracují žáci ve spolupracujících skupinách. Samotný výklad učiva je základem převážné většiny vyučovacích hodin. Prostor k diskusi pedagogové ve vyučování využívali poměrně málo. Snahou většiny učitelů bylo předat obsah učiva způsobem, který zabezpečí propojení s reálnými životními situacemi. Podle slov třídního učitele si: „*žáci v rámci výuky matematiky vyzkoušeli manipulaci s penězi v reálné situaci při nákupu potravin v obchodním centru*“.

Na 1. stupni se učitelé ve větší míře snaží žákům učivo více přiblížit prostřednictvím vysokého počtu analyzátorů (multiplicita vjemů). Jako příklad zde uvádíme nácvik počátečního čtení a psaní, kdy např. hláska – byla žákům předkládána současně ve všech svých podobách: *grafém-foném-artikulem*.

Učebnice pedagogové používají pouze jako doplnění, a to z důvodu: „*protože jsou hodně náročné pro žáky*“ (třídní učitel). Učitel často vybíral jen, dle svého vyjádření: „*to podstatné*“.

z učiva“, a předával žákům hotové poznatky. Metody heuristické v rámci výuky nejsou využívány, údajně pro minimální nebo vůbec žádnou iniciativu žáků v hodinách. Proto učitelé v rámci vyučovacích hodin pracují s konkrétními názory, obrázky, doplňují učivo pohybovým cvičením. Pro nízkou motivaci je nutný neustálý dohled učitele nad žákem, jeho vedení a usměrňování (zápis do sešitu, samostatná práce v lavici, apod.). V závěru dopoledního vyučování jsou již do hodin častěji zařazovány relaxační chvíle, a to z důvodu nesoustředěnosti žáků, někteří se procházejí po třídě, vyrušují, nechce se jim pracovat, hledají úniky, např. častým odbíháním na WC apod.

Jako problematická se jeví šestá třída, ve které se vzdělává 10 žáků, z toho 9 chlapců a 1 dívka. Všichni chlapci jsou v péči odborného lékaře, psychiatra a u všech je indikována farmakoterapeutická léčba pro diagnostikované smíšené poruchy chování a emocí. Jedná se o kombinace narušeného chování a emocí. Agresivní, disociální, vzdorovité projevy doprovází neurotické symptomy, úzkost, bázlivost, fobie. Často se přidávají obsese, kompulze či depresivní ladění. Podle slov třídního učitele se: *„velmi často stává, že rodiče opomenou dětem ráno před odchodem do školy aplikovat léky a celý vyučovací proces se zhroutl. Běhají po třídě, vykřikují, vydávají zvuky, vzájemně se slovně napadají, což v mnoha případech přeroste v agresi a fyzické napadení spolužáka“*.

Ve zvýšené míře učitelé v rámci edukace využívají metody cíleného rozhovoru, aby se se ujistili, jak probíhají myšlenkové operace u jednotlivých žáků. To, jak uvádějí: *„jim pak umožní upravit obsah učiva tak, aby byl pro žáky přijatelný a lépe pochopitelný“*.

Pracovní činnosti jsou orientovány primárně na nácvik praktických dovedností. Žáci 2. stupně využívají pracovní dílny, keramickou dílnu, cvičnou kuchyň. Ukazuje se, že žáci z domácího prostředí nemají vytvořené pracovní návyky, potřebují neustálé vedení, ujišťování, že postupují správně i při jednoduchých úkonech. Předmět je nasazen do dvouhodinových bloků. Na pedagoga jsou v rámci pracovních činností kladeny velké nároky na přípravu. Nejen že přistupuje individuálně ke všem žákům a připravuje pracovní činnosti podle jejich možností, ale pro vysokou míru rizika úrazu, musí dbát na bezpečnost. Žáci často vykazovali v rámci pracovních činností nezájem, odmítali pracovat a i přes průběžnou motivaci pedagoga docházelo ke vzájemným potyčkám mezi žáky.

Podle učitele: *„často když se v rámci individuálního přístupu zabývám jedním žákem, ostatní začnou zlobit“*. Učitelům se dle jejich slov osvědčuje využití slovních metod – zejména jednoduchých jednoslovných, případně dvouslovných instrukcí a tyto instrukce doplnit názornou ukázkou.

V rámci organizačních forem práce se ve sledované instituci často využívalo formy hromadného vyučování, bylo zaznamenáno, že se učitel při výkladu stále ujišťoval kontrolními otázkami, zda žáci obsahu výkladu rozumí, neustále se pohyboval po třídě a sledoval, zda žáci pracují apod. Individualizované učení se zpravidla realizuje například u žáků s poruchou autistického spektra, u žáků se zrakovými, sluchovými, tělesnými vadami. U těchto žáků pedagog v rámci individualizovaného vyučování využil odlišných metod a forem výuky. V těchto situacích se potvrdila jako zásadní přítomnost asistenta pedagoga, který dle pokynů učitele se žáky pracoval. Na konkrétních situacích se zde také ukazuje, že i přes nízký počet žáků ve třídách, nestačí jeden AP pokrýt speciální vzdělávací potřeby dalších žáků.

Diferencovaná výuka byla zaznamenána ve třídách na 2. stupni, podle vyjádření učitelů: *„se tato organizační forma nedá s úspěchem uplatnit, zvláště tam, kde není přítomen AP. Hlavně z důvodu neustálých dotazů ze strany žáků, kteří se pořád ptají, co mají dělat a jak“*. Projektová výuka se v zařízení realizuje v rámci celoročního projektu environmentální výchovy vždy s ústředním tématem a hrdinou, ve spolupráci s místní ekologicky zaměřenou organizací. Žáci plní po celý rok úkoly, v závěru roku jsou úkoly vyhodnoceny a nejlepší žáci

odměnění. Třídní učitelé dále využívají možnosti realizace třídních projektů – většinou tematicky zaměřených na probírané učivo. Tyto projektové dny jsou převážně všemi žáky přijímány pozitivně, při plnění úkolů ve skupinách spolu kooperují.

Při sledování edukačního procesu byl, zaznamenáván převážně informativní typ výuky, kdy učitel sděloval hotové informace žákům. Byla patrná snaha užívat rozmanité didaktické pomůcky, přiměřeně střídat metody výkladu, zřídka i s předvedením pokusu apod. Aktivita žáků byla minimální i přes pokusy učitele průběžně žáky motivovat. Většina polehávala na lavici, v ojedinělých případech na sebe pokřikovali. V některých třídách se pedagogové pokoušeli, v rámci heuristického typu výuky, v části hodiny vést žáky k samostatnému poznávání, vyvozování, objevování nových poznatků. Avšak jejich snaha troskotala na nezájmu žáků o učivo. Podle vyjádření učitelů: „*už při vyslovení problémové otázky vždy zjistíme, zda se žáci chytanou a budou umět se postavit k jeho řešení nebo ne. Ve všech případech jim ale stejně musíme pomoci, aby se dopracovali k nějakému výsledku*“. Na 1. stupni učitelé výchovně-vzdělávací proces doplňovali produkčním typem výuky, kdy hlavně v přírodovědných předmětech žáci rádi pracovali s různými materiály, nejčastěji přírodními, které si sami nasbírali a v rámci probíraného učiva a ve vztahu k němu ještě vyrobili jednoduchý výrobek.

Vesměs všechny sledované vyučovací hodiny VVP se dají charakterizovat následovně: úvodní část se vyznačovala slovním úvodem, pozdravem, dále pak sdělením cíle a zápisem cíle na tabuli. Zpravidla ze strany učitele následovalo sdělení organizačních pokynů, bez kterých dle slov učitelů: „*nemůžeme hodinu začít*“... „*pokyny typu nachystejte si, otevřete, upravte apod. A stejně vždy to nejméně polovina žáků ve třídě neudělá*“.

Při kontrole domácích úkolů, která ještě ani nezačala, už množství žáků sdělilo, že úkol nemá. Učitelé shodně říkají: „*neustálý boj a stále dokola. Proto úkoly zadáváme, tak velmi zřídka a na víkend je nedáváme vůbec, nikdo by je neudělal. Ani rodiče žádné úkoly pro své děti nechtějí, říkají, že jim stejně nerozumí, a když po nich chceme, aby svým dětem pomohli, řeknou, že jim taky nerozumí, apod. Proto to vzdáváme*“.

Další část hodiny byla zpravidla vždy věnována opakování učiva z předchozí hodiny. Ukázalo se, že většina žáků na obou stupních má problémy s odpovědí na otázky učitele týkající se učiva z minulých hodin. Motivovat žáky aby sami odpovídali, bylo pro pedagogy, jak se ukázalo velkým problémem. Sami učitelé shodně sdělují, že: „*opakování v části hodiny je nutné, protože tito žáci nemají dlouhodobou paměť, jestli chceme navázat na probrané učivo, musíme to předešlé zopakovat, a to i pomocí obrázků nebo opětovného zápisu na tabuli. Zejména v matematice mají žáci problém – když učíme odčítání, a pak se vracíme ke sčítání, už si nepamatují jak postupovat*“.

Expoziční část hodiny měly vždy následující průběh – přenos poznatků v podobě jednoduché instrukce, po němž následovalo několikrát opakování předávaného učiva. Samotný výklad v některých případech trval nepřiměřeně dlouhou dobu, žáci ztráceli pozornost a důsledkem bylo, že na sebe žáci začínali pokřikovat. V reakci na tento stav učitel několikrát zvedl hlas a rušivé žáky se zvýšeným hlasem snažil umravnit. Pokusy průběžně motivovat vykazovali spíše starší, zkušenější učitelé. Závěrečné shrnutí a zhodnocení hodiny bylo zaznamenáno opět u již zkušenějších učitelů. Případné pokyny k domácí přípravě v závěru hodin nezaznívaly – vesměs to byly pokyny k zápisu do deníčku, které cvičení mají vypracovat jako domácí úkol a to podle slov pedagogů pouze tehdy, „*když připravujeme žáky na kontrolní písemnou práci, ... to jim i kroužkujeme stránky, které si žáci mají zopakovat*“. Dále konstatovali: „*žáci se doma vůbec neučí a rodiče je nekontrolují, spíše záleží na žácích samotných*“.

Charakter hodin byl zpravidla určován učitelem a současnou situací. Vzhledem k potřebě častějšího střídání činností, byly hodiny zaměřeny na osvojování učiva, procvičování i opakování. K opakování učitelé používali rozmanitých způsobů, především pracovní listy, křížovky, kvízy, doplňování textu k obrázkům případně i formou hry v prostoru třídy, např. hledání odpovědi na skrytých kartičkách - spojení s pohybem. Dle učitelů: „*pracovní listy žáci mají rádi, snaží se pracovat i samostatně, jsou v klidu, jen vše potřebují dobře vysvětlit. Myslíme si, že mají rádi svůj individuální klid, vypadá to, že se nechtějí se moc družít s ostatními.*“

Několikrát se v průběhu sledování stalo, učitel pro nevhodné chování žáků změnil v průběhu hodiny naplánovanou činnost a zařadil např. písemný test, který měl být jistou formou trestu, jehož cílem bylo klima ve třídě zklidnit. Podle slov některých učitelů: „*toto je někdy jediný způsob, jak to nevhodné chování eliminovat a trochu je umravnit. Ale musíme přiznat, že se to nepodaří vždy. Někdy musíme vykázat žáka pro vulgární chování ze třídy. Asistent je za dveřmi s ním a snaží se mu domluvit. Je to těžké....*“.

K ověřování vědomostí učitelé ve škole využívali různé. Záleželo vždy na žákovi a jeho zdravotním postižení, speciálních vzdělávacích potřebách a na tom, zda se jednalo o hodnocení průběžně nebo šlo o zhodnocení výsledků za delší časové období. Výhodou je, že ve třídách je snížený počet žáků, což umožňovalo v rámci jednotlivých pozorovat a sledovat a hodnotit žáky. Učitelé pozorovali žáky při psaní, při řešení zadaných úkolů, mají možnost hodnotit spolupráci při kooperaci, samostatnost při vyhledávání informací. Během vyučovací hodiny byli žáci vyzýváni k odpovědi nebo k vyjádření názoru častokrát, s čímž si mnozí často nedokázali poradit a svoji odpověď, případně názor zformulovat neuměli. Při analýze výsledků práce žáků často pedagog s AP diskutovali, zda jsou tyto výsledky relevantní, protože výsledky byly často ovlivněné pomocí asistenta pedagoga nebo samotného učitele. Podle vyjádření učitelů: „*žáci neumí pracovat bez usměrňování, pomoci, často musíme celý edukační proces korigovat. Je jen málo těch co, pomoc nepotřebují*“.

Zkoušení probíhalo nejčastěji formou testu, výběr odpovědí z navržených možností byl pro žáky nejpříjemnější. Ústní zkoušení před tabulí bylo náročné, žáci se neumí vyjadřovat, formulovat věty, myšlenky, „hledali“ správné výrazy. Zaznamenána byla dopomoc pedagoga při všech typech zkoušení probraného učiva.

Pololetní písemné testy vypracovávali žáci ve všech hlavních předmětech. Podle učitelů: „*mají mnozí na písemky dvakrát tak dlouhý čas. U písemných prací povolujeme žákům používat různé pomocné tabulky nebo přehledy mluvnice.*“

Vzhledem k tomu, že školu navštěvují převážně žáci se SVP, je jejich komunikační kompetence v závislosti na charakteru postižení objektivně značně omezena. Pedagogičtí pracovníci se snažili vést žáky ke komunikaci v celých větách, žáky často opravovali a učili správné formulaci vět, opravovali agramatismy, apod. V rámci VVP, v situaci, kdy žák odpověděl jednoslovně, nechal učitel opakovat žáka celou větu, což u některých vyvolalo nevoli. Škola je zapojena do akce Celé Česko čte dětem a podle slov učitelů: „*pro žáky vymýšlíme rozmanité činnosti, abychom vedli žáky k četbě a vyprávění. Předčítáme my (učitelé), vedeme ke čtení rodiče, dokonce chodíme s žáky předčítat dětem do naší mateřské školy*“.

Z vyjádření ředitele školy:

- „*ve třídách, kde jsou žáci s poruchami chování nebo s poruchou autistického spektra, žáci neumí správně číst, neumí reprodukovat přečtené, obtížně se vyjadřují – nejde o chybu učitele.*
- „*jiná, podobná třída – žáci neumí napsat větu bez chyby, neumí správně poskládat slova ve větě, neumí napsat delší slohový útvar – nejde o chybu učitele*“.

- „žáci doma nečtou, rodiče se s nimi moc nebaví, nepovídají, nedbá se na slovní kulturu“.
- „teprve žáci na 2. stupni se částečně věnují i vlastní tvorbě - například psaní básniček, ale jen velmi sporadicky“.

5 DESKRIPTOR INTERPERSONÁLNÍCH RELACÍ ŽÁKŮ

Interpersonální vztahy žáků školy jsou pro různorodost etnických skupin těžko definovatelné. Většinou žáci ve třídách tvoří celistvé kolektivy, které si pomáhají, navzájem se podporují, ochraňují a to hlavně v konfliktech vyvolaných se žáky z jiných tříd, případně se skupinami žáků z jiných tříd – proti jiné třídě.

Pedagog školy uvádí: „když je konflikt vyvolaný mezi žáky dvou tříd skoro vždy se semknou a dokáží se maximálně podporovat a vzájemně si pomáhat, posilovat se a hlavně dodávat odvalu. Je to tak vždy, aniž by se někdo z nich zajímal, kdo vlastně případný konflikt vyvolal a na čí straně je pravda.“

Další pedagog školy doplnil: „o přestávkách je na chodbách velmi rušno. Často jsme svědky, kdy se žáci nebo skupiny žáků vzájemně častují dosti hlasitým způsobem těmi nejvulgárnějšími nadávkami“. Nezřídka si to pak i mezi sebou vyřizují ručně. To pak voláme rodiče do školy. Ti samozřejmě vždy hájí své dítě...i když konflikt vyvolal právě on“.

Klima uvnitř třídy je vzájemně ovlivňováno případným zdravotním postižením. Podle slov ředitele: „je realitou, že žáci sporou chování se prostě chovají v různých situacích nevhodně, což se projevuje tím, že nemají v rámci kolektivu třídy opravdové kamarády, evidentní přitom je, že si to přejí a nedaří se jim toho dosáhnout“. Při třídních soutěžích se žáci často hádali, neuměli korigovat své chování, všechno „chtějí teď a hned, neumí prohrávat, poukazují, že ti druzí podváděli, že všichni jednají nefér“. Dosti často dochází k pŕtkám a šarvátkám, žáci neumí řešit problémové situace.

Pedagog školy uvádí: „je zajímavé, že pokud jde o konflikty vyvolané se žáky jiných tříd, drží spolu, semknou se, ale pokud jde o konflikty se spolužáky vlastní třídy, dokáží se vůči sobě chovat velmi agresivně až brutálně. Stává se, že etnické skupiny uvnitř třídy stojí proti sobě, vzájemně se napadají, ať už slovně tak fyzicky“.

Další pedagog doplňuje: „zásadně situaci ovlivňuje způsob jednání a chování v samotné rodině – rodiče nemají čas, dovolí vše a ještě nabádají, ..tak mu to vrať... Mnoho žáků vyrůstá v nefunkční rodině, která pak nese velkou část viny nerovnoměrného, nevhodného jednání žáků“.

Velmi oblíbení na sledované škole jsou učitelé, kteří jednají se žáky transparentně, spravedlivě, přísně a zároveň dávají všem žákům najevo svůj zájem o ně samotné. Na tyto učitele se pak často žáci sami obraceli s žádostí o pomoc při řešení konfliktů. Takových učitelů dle slov ředitele: „není ve škole mnoho“. Žáci školy většinou pocházejí ze socio-kulturně slabého prostředí. Jako pozitivní byla zaznamenána skutečnost, že se žáci sobě navzájem neposmívají v případě, že někdo ze spolužáků je jakkoliv zdravotně postižený se všemi různými projevy, které postižení provází. V tomto smyslu jsou k sobě ohleduplní. Na prvním stupni byly konflikty mezi žáky zaznamenány častěji, avšak jejich intenzita a charakter ve většině případů nebyl příliš vážný. Na druhém stupni výskyt a hlavně intenzita konfliktních situací byla výrazně odlišná. Pedagogická intervence různého charakteru v rámci řešení byly mnohokrát neúspěšné. Konflikty mezi žáky na druhém stupni byly také emočně i sociálně závažnější.

6 DESKRIPTOR KOOOPERACE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V rámci příznivého sociálního klimatu panuje ve škole otevřená a přátelská komunikace, důvěra a ochota k vzájemnému naslouchání a pomoci. Většina členů pedagogického sboru má požadovanou kvalifikaci doplněnou studiem speciální pedagogiky s různým zaměřením. 2 učitelé studium dokončí v příštím roce. Průměrný věk je cca 46 let, na škole působí z celkového počtu 49 učitelů 4 muži středního věku. Nejpočetnější skupiny tvoří pedagogové ve věkové kategorii 30-39 let (15), a 40-49 let (15).

Tab 1: Věkové složení učitelského sboru

Věk	ženy	muži	Celkem	%
20 – 29 let	3	1	4	8,16
30 – 39 let	14	1	15	30,61
40 – 49 let	13	2	15	30,61
50 – 59 let	11	0	10	22,5
60 a více	4	0	4	8,16
Celkem	45	4	49	100

Kooperace pedagogických pracovníků probíhala ve škole v době sběru dat na několika úrovních. Docházelo k pravidelnému setkávání učitelů v prostředí školy i mimo toto prostředí. K pravidelným setkáváním patřilo metodické sdružení, které bylo konáno asi 1x za měsíc. Na těchto setkáních pedagogové standardně řešili nejen metody a formy své práce se žáky, ale spolupracovali při hledání řešení vzniklých problémů, např. v chování žáků, kdy bylo nutné, aby došlo ke sjednocení pohledů a hlavně společných postupů při řešení konfliktů mezi žáky a případně i rodiči.

Na těchto metodických setkáních bylo zaznamenáno, že se učitelé navzájem obohacují svými zkušenostmi nebo na nich docházelo k předávání informací z jimi absolvovaných vzdělávacích seminářů a školení. Zpravidla jako výbornou můžeme hodnotit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. Nezaznamenali jsme problémové situace, které by vycházely z otázky stavu nadřízenosti a podřízenosti. V těchto týmech byla patrna souhra vysoká míra spolupráce.

„Snažíme se vždy řešit problém společně, tedy pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy“.

„Asistenty pedagoga vždy aktivně zapojujeme do plánování vzdělávacího procesu a jeho vyhodnocování“

„Asistenti pedagoga se s námi společně podílejí na tvorbě IVP“ (pedagogičtí pracovníci).

Pouze výjimečně jsme zaznamenali, že problémem se ze strany několika učitelů byla povrchní komunikace, projevující se snahou vyhýbat se sdělování problematických informací či otevírání problémů, jež by mohly vést k nepříjemné konfrontaci s kritikou. Tuto skutečnost jsme zaznamenali v komunikaci v rovině vertikální, hlavně ve vztahu k vedoucím pracovníkům školy. Dle sdělení ředitele školy: *„se takové komunikační strategie bohužel v učitelském sboru začínají poměrně častěji projevovat“.*

Kooperace celého pedagogického sboru ve škole neprobíhá pouze ve formální rovině. Zaznamenali jsme, že někteří z nich setkávají neformálně, řeší spolu záležitosti nejen pracovního charakteru, ale rodinného života. Jeví se, že tato neformální setkávání jsou jistou prevencí proti syndromu vyhoření. Z analýzy rozhovorů s učiteli vyplynulo, že velká většina z nich pracuje pod silným tlakem a vzájemné sdílení považují za obranu proti vyhoření.

7 DESKRIPTOR VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE PEDAGOGŮ A ŽÁKŮ

Mezi výchovné styly, které pedagogičtí pracovníci v zařízení využívají nejčastěji, patří výchovný styl smíšený. Byly zaznamenány situace, kdy učitelé velmi často v průběhu hodiny výchovný styl měnili. Reagovali tak na vzniklou situaci, kdy se například autoritativním stylem snažili utišit vykřikující žáky. Ne vždy se ale i přes použití tohoto stylu podařilo učiteli situaci zvládnout a žáky usměrnit. V několika případech jsme byli svědky, kdy autoritativní přístup učitele vyvolal další, vystupňovanou reakci. Autoritativní styl výchovy byl více zaznamenán u učitelů učících předměty – tělesná výchova a pracovní činnosti, ale zaznamenán byl u většiny učitelů.

„Já na ně musím být přísný, v momentě, kdy trochu povolím tak se mi v tělesné výchově celá hodina rozjede a hrozí to i nějakým úrazem. A to si na svědomí nevezmu“.

„Musím být autoritou, jinak mě ti kluci v devítce neberou. Jsem pod tlakem. Něco je musím naučit a vidím, že je to nebaví a vůbec nezajímá. V situaci, kdy využívám tento styl, mám pocit, že je to trochu lepší a aspoň na chvíli spolupracují a dělají to, co po nich chci“

„Reaguji podle toho, jak se hodina vyvíjí. Spíše využívám demokratický styl, ten mi sedí. Ale v situaci, kdy se situace zhoršuje a žáci už spolu nespolečně pracují, neřeší zadané úkoly, styl měním a vystupuji více autoritativně. Až se atmosféra uklidní, opět se vracím k demokratickému stylu výchovy“ (pedagogičtí pracovníci).

Podle slov ředitele: *„autoritativní styl některých učitelů, ale nesedí některým žákům a ti si stěžovali svým rodičům. Rodiče pak přišli za mnou, na učitele si stěžovali a požadovali nápravu“.*

V třídách, kde působili mladí učitelé, byl zaznamenán i výchovný styl liberální. Uplatňování takového stylu, ale vedlo v mnoha případech k úplnému rozpadu hodiny. Po určité době silnější žáci ve třídě přebírali vůdčí roli a učitelé se již nepodařilo situaci zvládnout, i když se o to snažil například opatřením v podobě poznámky do žákovské knížky.

Podle vyjádření ředitele:

- *„ve škole převažuje styl smíšený, asi v 80%. V 15% jde o styl demokratický a ve zbytku se mísí styly autoritativní a liberální. Učitelé u konkrétních žáků používají styl, který nejlépe zapůsobí, aby žák se choval podle pravidel, vesměs nelze být pořád autoritativní, protože žáci pak dělají naschvály – taková je zkušenost učitelů“.*
- *„Ve škole učitelé využívají styly spíše podle postižení žáků než podle vyučovacích hodin. U žáků s autismem převažuje styl autoritativní, oni potřebují vědět, že učitel má velkou vnitřní sílu, pak plní úkoly, nelze se chovat liberálně. Totéž platí mnohdy na žáky, kteří mají problém s pravidly v chování, spolu s tím je nutná důslednost v plnění úkolů“.*
- *„Liberální styl se nevyplácí využívat ani u žáků s LMP v kombinaci s poruchami chování. Žáci vycítí, že si mohou dělat, co chtějí – učitelé například zničili všechny výrobky vystavené na parapetní desce, protože se pěkně choval k spolužákům jiné třídy než k nim – cítili nespravedlnost“.*
- *„U žáků s tělesným postižením je také nutný autoritativní styl – čím jsou starší, tím více kompenzují své postižení tím, že jsou zlí na okolí a do všeho mluví“.*
- *„Liberální učitelé ve škole nejsou příliš vhodní – žáci se procházejí po třídě, nedělají úkoly, vykřikují... v kombinaci se zdravotním postižením žáků pak učitel nemá výsledky“.*

U větší části učitelů je jeho autorita respektována, v mnoha případech a situacích si ji museli učitelé nejrozumnějšími způsoby zajistit. V několika velmi ojedinělých případech jsme

zaznamenali, že žák sám před ostatními vystoupil na obranu učitele, vesměs v případech, kdy učitel ztrácel kontrolu a žáci se nevhodně projevovali.

„Zejména žáci na 2. stupni už poznají, že učitel je slabý a pak mu dělají naschvály. Jednou například kolegovi přestřihli na kapsáři mašličky u lavice spolužačky, že prý se nudili... ale autoritu si učitel nezvýší tím, že pak volá rodičům, co žáci provedli – konflikt musí vyřešit sám“ (pedagogický pracovník).

Pro posouzení celkové atmosféry ve třídách bylo vždy důležité, zda se učitel na výuku připravil, či nikoliv a pak také na tom jak dokázal žáky motivovat a zaujmout pro práci. Atmosféra ve třídách byla většinou přátelská vstřícná. Mnoho záleželo na tom, jak učitel hodinu zahájil. Když byl učitel uvolněný a vstřícný, žáci pak raději pracovali a ve výuce spolupracovali. Byla zaznamenána situace, že učitel improvizoval a „vymýšlel“ před žáky, co bude dělat, žáci to vzápětí zjistili a hned využili aktuální stav k tomu, že odmítali cokoliv dělat.

„Například jednou, učitel nechal žáky tři hodiny sledovat video,tak to asi nedopadne nic dobře - žáci se poprali a prováděli už další schválnosti. To je pak atmosféra napjatá“ (ředitel školy).

Pracovní prostředí v rámci tříd se měnilo podle aktuálního stavu žáků, stupně a zaměření jednotlivých vyučovaných předmětů. Žáci na 1. stupni byli zpravidla v hodinách tišší, při kooperaci ve skupinách byl pak hluk ve třídě výraznější. V závěru hodiny už byli hlučnější. Učitelé často, v některých předmětech, výuku dělili do kratších bloků a mezi bloky zařazovali relaxační chvíle. Tím se evidentně uvolnilo nahromaděné napětí, které při učivu vyžadujícím větší soustředění mezi žáky panovalo. Stejně tak u žáků na 2. stupni se učitelé snažili zabezpečit tiché pracovní prostředí. Krizové situace nastaly tehdy, pokud žáci záměrně chtěli v učiteli vyvolat neklid, často proto, že se jim úkol nelíbil nebo byl příliš náročný.

Pedagogové na škole v rámci výuky využívají různé škály korekce chování a případných výchovných opatření. Každý z nich preferuje výchovná opatření v určité závislosti na výchovném stylu, který u žáků uplatňují. O nevhodném či problémovém chování si vedou záznamy, které slouží jako podklad pro jednání na pedagogické radě nebo se zákonnými zástupci či státními institucemi. Mezi nejčastější způsob korekce chování patřilo napomínání. Tato forma korekce měla různou podobu. Od napomenutí slovního až po situaci, kdy učitel beze slov přišel k lavici, prstem poklepal na lavici či sáhl na rameno, čímž žáka upozornil a beze slov jej „napomenul“. Nutno říci, že tento způsob nevedl ke zklidnění u všech napomínaných žáků. U žáků s diagnózou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) někteří učitelé využívali specifickou formu korekce chování, když žák už příliš vyrušoval, poslal ho učitel projít se po chodbě – např. měl 5x přejít chodbu a do otevřených dveří zamávat, aby ho učitel viděl. Několikrát během výuky se při výkladu nového učiva zhoršilo třídní klima, byla patrna nesoustředěnost, v této situaci pedagog nejčastěji zareagoval změnou činnosti.

„Situace byla ve třídě neúnosná, proto všichni žáci měli udělat 10 dřepů, pak se napili a hodina pokračovala“.

„Při nevhodném chování se snažím odvést pozornost. Nejlépe se mi to daří zadáním nějakého úkolu“.

„Když se nastane situace, že hodinu zásadním způsobem narušuje, vykážu ho ze třídy. Nebo jdou plnit zadaný úkol s asistentem do jiné místnosti“ (pedagogičtí pracovníci).

Při korekci chování žáků ve škole hraje klíčovou roli spolupráce se zákonnými zástupci. Učitelé konzultují s nimi problémové situace, navrhuji kroky k řešení situace a usilují o jejich aktivní účast při nápravě chování žáků.

8 DESKRIPTOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

Škola má podle slov ředitele: „speciální postavení na trhu škol ve městě. Docházejí do ní žáci, které jiné školy ve městě už nezvládají, a proto je jim navržena tato naše škola. Zaměřujeme se na vzdělávání dětí a žáků s poruchami učení a chování, na děti s mentálním postižením v kombinaci s dalším handicapem, na děti s poruchou autistického spektra. Nabízíme vhodné podmínky pro vzdělávání také dětem zdravotně oslabeným nebo dětem, které lépe prospívají v malém kolektivu. Škola nabízí klidné prostředí, měsíční kulturní návštěvy divadla, kina, knihovny apod. soutěže, účasti v recitačních, výtvarných akcích, vystoupení žáků v institucích, spolupráci se studenty středních škol, aktivity na vánoce, velikonoce apod., školní zahradní slavnosti pro rodiče. Škola má docela výsadní postavení i mezi školskými poradenskými zařízeními a má dobrý ohlas v povědomí veřejnosti“.

Žáci školy pravidelně navštěvují společně se žáky dalších škol ve městě nejrozličnější kulturní, sportovní i společenské akce. Podle tvrzení učitelů: „se občas na naše děti a žáky dívají učitelé z ostatních škol jako na nenormální. Je to asi dáno i tím, že naše děti v průběhu představení vykřikují, myslí si, že jsou nevychovaní, ale oni mají autismus“.

Škola má navázanou spolupráci s městskou střední školou. Studenti pravidelně, zpravidla 2x ročně, školu navštěvují, společně se žáky zpívají a tráví spolu čas při různých soutěžích, které sami připravují. Žáci školy se zapojují i do mezinárodních evropských projektů, jejichž součástí jsou návštěvy učitelů a žáků partnerských škol v sledované instituci. Podle učitelů žáci při workshopech poznávají cizí řeč prakticky, nebojí se hovořit a při videokonferenci a se žáky evropských škol partnerských zemí si vyměňují pozdravy nebo předvádějí hry a tradiční písně.

„Také spolupráce s neziskovou organizací Adra pozitivně ovlivňuje celkové sociální klima výchovně-vzdělávací instituce. Žáci v rámci spolupráce přinášeli dary, které byly určeny pro žáky zahraničních škol, které žijí ve válečných zónách, případně zemích postižených živelní pohromou“ (ředitel školy).

V období školního roku se žáci školy prezentují pod vedením pedagogů na městských Vánočních trzích kulturním vystoupením, docházejí s připraveným programem do domovů pro seniory, místní nemocnice, což celkově velmi pozitivně ovlivňuje sociální klima nejen uvnitř školy, ale i v očích veřejnosti.

9 DESKRIPTOR VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY

Podle sdělení ředitele: „se rodiče žáků dělí na dvě skupiny. Jsou rodiče, se kterými spolupráce a komunikace probíhá velmi dobře a jsou rodiče, kteří se nezajímají o své děti vůbec nebo velmi málo. Tito se vyznačují tím, že vše přenechávají na škole – vzdělávání i výchovu. Pedagogičtí pracovníci velmi často řeší absenci žáků, která není řádně rodiči omlouvána.“ (ředitel školy).

Většina rodičů komunikuje se školou několika způsoby – telefonicky, písemně, osobní účastí na třídních schůzkách apod. Třídní schůzky se ve škole konají pravidelně čtyřikrát do roka. Obsahem byly především organizační záležitosti a podávání aktuálních informací týkající se např. provozu školy, organizace školy v přírodě apod. Po skončení schůzky mají rodiče možnost s třídní učitelkou probrat některé záležitosti osobně. Podle výpovědí učitelek po třídních schůzkách pokračují konzultace, kde jsou rodiče seznamováni se vzdělávacími

výsledky a s chováním svých dětí. Po předchozí domluvě lze podle výpovědí učitelek domluvit schůzku s vyučujícím kdykoliv po vzájemné domluvě.

Dalšími užívanými způsoby komunikace s rodiči jsou podle učitelek SMS zprávy. Některé učitelky poskytly rodičům číslo svého mobilního telefonu k rychlému předávání informací. Obsahem SMS zpráv bývá především omlouvání žáků. Nabízí se možnost i komunikaci prostřednictvím emailové pošty, ale tuto možnost rodiče příliš nevyužívají, mnozí nemají v domácnostech internetové připojení.

„Asi jedna třetina rodičů nekomunikuje skoro vůbec, na třídní schůzky nechodí a o žákovskou knížku se nestará a deníček dítěte se nezajímá. Žák má vysoké absence, neplní úkoly, rodiče nechodí na vyšetření s dítětem“.

„Máme i rodiče, kteří spolupracují jen za účasti sociálního odboru OSPOD a přes neziskovou organizaci, která zajišťuje docházku dětí do školy i účast dětí na vyšetřeních SPC a PPP“.

„Někteří rodiče se pravidelně účastní výchovných komisí, na kterých se řeší velká absence žáků a nespokojenost rodiny se školou. Tato aktivita není ale vždy účinná, pravomoc školy i sociálního odboru jsou minimální. Pokud nebude rodiči odebrán příspěvek za špatné plnění, nebude náprava reálná“.

„Mnohem snadněji se domluvíte s dětmi, než s těmi rodiči“.

„Často věnujeme spolupráci s rodiči velké úsilí, ale efektivita neodpovídá vždy vynaložené aktivitě“ (pedagogové školy).

Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří komunikují, vyžadují denně v deníčku informace o průběhu výuky. Mnozí z nich upevňují každodenní předávání základních informací o průběhu výuky s asistentem pedagoga.

Učitelé uvádějí i pozitivní zkušenosti ze spolupráce s rodiči:

„Osvědčilo se nám uspořádání společných velikonočních a vánočních dílen. Společně prožíváme při výrobě ozdob s dětmi a jejich rodiči příjemné chvíle, kde máme prostor se více neformálně poznat“.

„Rodiče bývají přizváni k účasti na kulturních a společenských vystoupeních“.

„Rodiče doprovázejí děti na mimoškolní akce, když je potřeba, jedou s námi na výlet“ (pedagogové školy).

10 ZÁVĚR

Cílem tohoto příspěvku bylo představit perspektivu a složitost výchovně-vzdělávacího procesu. Zaměřili jsme se nejen na přiblížení této perspektivy v etnografickém zkoumání vybrané základní školy praktické, ale i na etnicky různorodé třídní společenství tvořené majoritními i romskými žáky. Z velkého množství zaznamenaného materiálu byly do etnografické studie vybrány ty situace, v nichž jsou zachyceny typické momenty charakterizující každodenní život sledované vzdělávací instituce. A jsou to právě ty každodenní rituály a problémové situace, které svou implicitní povahou provokují řadu teoretických i metodologických otázek a vybízejí k dalšímu výzkumnému záměru, případně k odborné diskuzi.

Použitá literatura

1. ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

2. KALEJA, Martin. *Nepřipravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0
3. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

Předložený příspěvek prezentuje dílčí výstupy rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)* a dílčí výstupy fakultního výzkumného projektu *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SGS1/PdF/2015)*.

Kontaktní údaje

PhDr. Petr Adamus, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky

Pedagogická fakulta OU

Varenská 40a, 702 00 Ostrava

tel.: 597 09 2670

e-mail: Petr.Adamus@osu.cz

ZÁKLADNÍ ŠKOLA S DOMINANTNÍM ZASTOUPENÍM ŽÁKŮ Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ

PRIMARY SCHOOL WITH PUPILS COMING FROM SOCIALLY EXCLUDED ENVIRONMENT: QUALITATIVE ANALYSIS OF SUBJECTS, OBJECTS AND PROCESS OF SCHOOL EDUCATION

Martin Kaleja

Abstrakt

Školní vzdělávání etnicky romských žáků žijících a vyrůstajících v prostředí sociální exkluze je významně determinováno fyzickým i sociálním prostorem, který má zcela prokazatelný dopad na charakter jednotlivých socializačních procesů, včetně jejich vstupů, průběhu a výstupů. Pedagogická praxe by o tomto fenoménu měla zcela jistě vědět, měla by se v tomto tématu zcela jistě orientovat a především zcela jistě rozumět všem socializačním procesům, které formovaly/formují osobnostní struktury žáků, včetně jejich vstupních předpokladů ke školnímu vzdělávání.

Klíčová slova: základní škola, žák, vzdělávání, vztahy, pedagog, výchově vzdělávací proces, kooperace, komunikace, sociální exkluze.

Abstract

School education of ethnic Roma pupils living and growing up in an environment of social exclusion is significantly determined by the physical and social location that has completely verifiable impact on the character of individual socialization, including input, process and output. Teachers of the pupils should know about that and should understand all the socialization process that has shaped / is still shaping the structure of personality of pupils, including their input assumptions to school education.

Key words: primary school, school education, relationships, teacher, educational process, cooperation, communication, social exclusion.

1 ÚVOD

Předložený text je parciálním výstupem rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, jehož cílem byl monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Výzkumný rámec se dotýkal aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. (více viz Kaleja, M. 2015, Zezulková, E. 2015, Adamus, P. 2015 Janák, D., Stanoev, M. a kol. 2015) Při vlastní aplikaci celého výzkumného rámce byl uplatněn transdisciplinární přístup, pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií. Prezentovaný příspěvek je tedy legitimní součástí zmiňovaného výzkumu a klade si primárně za cíl zaměřit se kvalitativně a s ohledem na limity vlastní prezentace na rámcovou deskripci vymezených oblastí zájmu (viz níže uvedené podkapitoly), jejichž konstruované schéma bylo zadáno poskytovatelem finanční dotace (MŠMT ČR). Deskripce vymezených oblastí zájmu je

výzkumně vázána výhradně na jeden typ základní školy dle aktuálně platných legislativních předpisů – v tomto případě na základní školu hlavního vzdělávacího proudu s dominantním zastoupením etnicky romských žáků pocházejících a žijících v lokalitách sociální exkluze.

2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Vlastní výzkumný proces byl započat definicí výzkumného problému, řešením zjevných a skrytých úskalí, která se sebou kvalitativně orientovaný sběr dat nese. Poskytovatel dotace stanovil časové parametry minimální délky trvání výzkumného procesu na 4 kalendářní měsíce jdoucí po sobě. Projektový výzkumný tým byl tvořen pracovníky z interní základny. Do samotného sběru potřebných dat však mohli být zapojeni (a dokonce pro některé dílčí části poskytovatel podmíněčně stanovil) i pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, která se stala součástí zkoumaného souboru/vzorku. S respektem k uznávaným standardům výzkumných procedur jsme však v tomto případě tuto možnost zcela vyloučili. A pedagogové ze škol, které se staly objekty zkoumání, figurovali výhradně na pozici informantů. V kontextu ČR bylo sledováno celkem devět základních škol, přičemž diferenciaci z hlediska typologie, resp. charakteru škol byla předem stanovena. Hloubkovému poznání v rozsahu výše uvedených limitů se podrobily tři základní školy běžného typu hlavního vzdělávacího proudu, tři základní školy hlavního vzdělávacího proudu s dominantním počtem žáků z prostředí sociální exkluze, resp. v blízkosti takto uměle zformované lokality a tři základní školy dominantně vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením.

Pro všechny pracovníky této výzkumné agendy platily stejné principy všech výzkumných etap, včetně jejich charakteru. Diametrálně koncipovaná rozdílnost byla, zcela z logických úvah, ve vlastním charakteru výzkumného materiálu. Každá studie se orientuje na individuální a specifickou deskripci vlastní charakteristiky školy, proběhlých výchovně vzdělávacích procesů, interpersonálních sociálních relací mezi žáky, kooperaci pedagogických pracovníků, vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků, globálně vnímaného sociálního klimatu školy a vzájemnou kooperaci školy s rodinou. Cílem příspěvku je charakterizovat a objasnit vybrané prezentované situace školního terénu, v rámci kterých se stali předmětem zájmu pedagogičtí pracovníci a žáci záměrně selektované školy. Explanace jednotlivých fenoménů zasahuje do oborově věcné relevance pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, ale také sociologie. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů.

3 DESKRIPTIVNÍ ŠKOLY

Sledovaná základní škola patří k tomu typu školy, který dominantně vzdělává žáky z prostředí sociální exkluze a edukace se kurikulárně dotýká především hlavního vzdělávacího proudu. Filozofie chodu školy se řídí mottem jejího patrona, tj.: „*Bez lásky a bez lidskosti, bez soucítění člověka s člověkem nic neobstojí.*“ Výchovně vzdělávací instituce nabízí 33 dětem předškolní (ISCED 0) a 244 žákům základní vzdělávání (ISCED 1). Z celkového počtu dětí a žáků školy 33 žáků vykazovalo speciální vzdělávací potřeby. Individuální integrace na obou stupních základního vzdělávání je zde umožněna 15 žákům s mentálním postižením, 3 žákům se sluchovým postižením a po jednom žákovi s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností a se specifickou poruchou chování. 26 žáků spadá do kategorie žák-cizinec.

Předškolní vzdělávání se realizuje v jedné věkově heterogenní a v jedné věkově homogenní třídě a probíhá v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2004). Základní vzdělávání hlavního proudu se uskutečňuje ve 13 třídách (8 třídách prvního a 5 druhého stupně) a podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2013), včetně *přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* a podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální* (2008).

Vzdělávání mimo mainstreaming probíhá u 12 žáků v jedné třídě na druhém stupni. U přibližně 62 % žáků vedení školy eviduje odlišný mateřský jazyk než jazyk, ve kterém se vyučuje. Jedná se o jazyk romský. Specifičnost školního vzdělávacího programu školy spočívá v charakteru předmětu český jazyk, a to zohledněním odlišného mateřského jazyka žáků, kde se počítá s užíváním etnolektu (tzv. „romské češtiny“). Součástí učebního plánu je také povinná výuka náboženské výchovy. Učitel náboženství má vysokoškolské vzdělání v oboru teologie a má pedagogickou způsobilost. Na škole působí celkem 31 pedagogických pracovníků, z nichž 7 zastávalo funkci asistenta pedagoga. Všichni asistenti mají požadovanou kvalifikaci. Na škole není plně vybavené poradenské pracoviště, nad rámec však mateřská škola disponuje logopedickým preventistou a jeden z pedagogů má absolvovaný dlouhodobý terapeutický výcvik.

Vyučování v mateřské i na základní škole ve srovnání s jinými školami začíná v čase 8:30 hodin a končí podle rozvrhových akcí třídy, nejdříve v 11:45 hodin, nejpozději v 15:45 hodin. Je koncipováno následovně: dopoledne v dvouhodinových blocích, odpoledne v hodinových intervalech. Celková fyzická kapacita školy na 15 kmenových standardně vybavených učebnách je stanovena na 330 žáků ZŠ a 40 dětí MŠ. Výuka se realizuje mimo klasické učebny také v laboratoři biologie, fyziky a chemie, v hudebním sálu, ve dvou učebnách pro ICT, v učebně cizích jazyků, v žákovské kuchyňce a ve dvou dílnách. K pohybovým aktivitám jsou k dispozici dvě tělocvičny a hřiště. Bezbariérovost školy je dle požadovaných standardů zajištěna. Součástí školy je družina pro žáky prvních tří ročníků s celkovou kapacitou 60 žáků, v rámci které se klade důraz především rozvoj zájmových aktivit – tanečních, hudebních a sportovních.

Většina žáků žije ve spádové oblasti školy příslušného města. Oblast se vyznačuje značnou koncentrací ubytoven a nájemních bytů obývanými občany romského etnika. Menší část dětí a žáků dojíždí z přilehlých městských obvodů. Téměř všechny rodiny dětí a žáků jsou ekonomicky dependentní na systému státní sociální podpory, dávkách podpory v nezaměstnanosti aj. Vyznačují se charakteristikou sociální exkluze. Dosažené vzdělání rodinných příslušníků nejčastěji odpovídá standardu ISCED 1. Hodnotová orientace rodin je vlivem socio-ekonomického zázemí, dlouhodobé nezaměstnanosti (u některých z důvodu nepřetržitě vzrůstající tendence konkurenceschopnosti na trhu práce lze hovořit o nezaměstnavatelnosti), vlivem fyzické segregace a nízké vnitřní i vnější společenské angažovanosti do celkového chodu města značně determinována. Dotýká se potřeb, způsobu jejich saturace, behaviorálních motivů, motivů jednání v konkrétních situacích, díky kterým jsou většinovou společností sociálně exkludováni. Značná část rodin se potýká s dluhy, s exekucemi příkazy a s lichvou. Zmiňované faktory mají přímý dopad na vlastní sociální stratifikaci rodin v české společnosti a na oblast rizikového chování.

4 DESKRIPTOR VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Pedagogové ve všech ročnících, díky vedení školy, usilují o aplikaci široké škály výchovně vzdělávacích metod podporujících inkluzi ve vzdělávání. Na 1. stupni ZŠ frontálně vedená výuka je alternována s prací v kooperujících skupinách. Žáci během skupinové práce dostávají přímou podporu asistenta pedagoga. Na 2. stupni ZŠ učitelé kombinují metody výuky práce v závislosti na konkrétní pedagogické a speciálněpedagogické charakteristice žactva v dané třídě, zohledňují jejich kognitivní schopnosti, úroveň akademických znalostí a úroveň dovedností, zohledňují také specifika jejich společenské odlišnosti, usilují o budování pozitivně laděného sociálního klimatu ve třídě. Vysvětlování a výklad učiva tvoří stavební kostru většiny vyučovacích hodin. V hodinách je patrná snaha o propojení s reálným životem, a to prostřednictvím konkrétních praktických příkladů ze života. Dialogu a diskuse pedagogové ve vyučování využívají poměrně málo. Jako důvod uvádějí ostýchavost žáků otevřeně komunikovat na dané téma, jejich nízkou jazykovou kompetenci, nedostatečnou domácí

přípravu k řešenému tématu pro tuto aktivitu ad. V rámci některých předmětů se příležitostně organizuje tzv. komunitní kruh.

Práce s učebnicí se v hodinách využívá dosti málo. Preferovanou alternativou je práce s pedagogy zhotovenými pracovní listy, jejichž rozsah učební látky ve srovnání s učebnicí je někdy (více/méně) zredukován.

„Zkušenosti ukázaly, že žáci pracují většinou s vybranými textovými poli, v nichž se učí vyhledávat potřebné informace a následně je dále zpracovávat“ (pedagog).

Metody pozorování využívají především učitelé přírodovědných předmětů. Nepozornost, nesoustředěnost a netrpělivost žáků snižuje konečnou efektivitu zvolené metody, a proto ji učitelé kombinují s dalšími. Předvádění uplatňují učitelé zejména u nácviku praktických a pohybových aktivit. Demonstrační obrazový materiál je využíván především ve výuce na 1. stupni, také v hodinách dějepisu a náboženství na 2. stupni ZŠ. S ohledem na technologický vývoj a frekventovanou žádanou implementaci ICT prostředků do procesu vyučování, žáci reagují na tuto skutečnost. Zájem žáků o technologie ICT je značný. ICT v procesu vyučování však dominantně bývá faktorem motivačním. Dynamická projekce je využívána pedagogy zejména v hodinách dějepisu a náboženství, s cílem přiblížit realitu minulosti.

„Ve vztahu k pracovním činnostem, chceme upozornit na skutečnost, že žáci v domácím prostředí nemají vytvořené podmínky pro rozvoj praktických návyků, získání potřebných zručností. Teprve ve školním prostředí jsou vedeni k manipulaci s různými materiály a nástroji.“ (pedagožka)

Hromadný typ výuky je ve škole nejrozšířenější. Probíhá ve dvou dvouhodinových blocích v dopoledních hodinách, pak v hodinových blocích odpoledne. Ač je tento typ výuky nejfrekventovanější, má podle nás prokazatelně omezený dopad na školní výsledky žáků. Dostatečně nerespektuje individuální potřeby třídního kolektivu. Žáci při této organizační formě jsou daleko méně soustředění, čímž je implicitně podporována jejich pasivita. Klíčovou argumentací vedení školy pro volbu tohoto typu výuky jsou finance.

V ojedinělých případech se uplatňuje také kooperativní forma výuky, v rámci které kooperace je nejčastěji sestavena na základě preferencí žáků. Kooperace je využívána nejčastěji pro projektové vyučování s jasně definovanými edukačními cíli. Neukázněnost aktérů spolupráce mezi sebou je často pro pedagogy důvodem minimální implikace do VVP. Individualizace řízená pedagogy asistenta, kteří jsou instruováni pedagogy, se uskutečňuje výhradně v procesu doučování, a to před nebo těsně po výuce. Negativně jsme vnímali to, že limitovaný počet asistentů pedagoga nemohl dostatečně reflektovat žádanou potřebu realizace individualizace u všech žáků s potřebou podpory.

Diferenciace VPP pro specifika žactva v rámci jedné třídy se uskutečňuje vždy, kdy jsou ve třídě přítomni žáci se SVP. Pro relativně nízkou jazykovou kompetenci žáků dochází k nedorozumění, k nedostatečnému pochopení, k zpracování a k vyhodnocení některých situací. Příkladem může být například snaha pedagoga o prostou transformaci úkolů, otázek a příkladů z učebnic tak, aby byla zajištěna dostatečná srozumitelnost na straně žáků. Domácí příprava pro plnění povinné školní docházky s ohledem na standardy hlavního vzdělávacího proudu se obecně vnímá jako samozřejmost, ovšem na sledované škole jsme se setkali s tím, že domácí úkoly byly zadávány výhradně žákům 1. stupně ZŠ. Na 2. stupni ZŠ tyto úkoly byly zadávány pedagogy pouze na bázi vlastního zájmu žáků. Rodiče žáků 1. – 5. ročníku, dle sdělení pedagogických pracovníků, uvádějí, že zadané úkoly žáky psychicky zatěžují, žáci při jejich plnění jsou velmi unavení a učivo je pro ně dosti náročné. Sami se v něm neorientují.

Zdá se, že s tímto argumentem pedagogové jsou smířeni. Podle odhadů školy přibližně 10 % žáků z 6. – 9. ročníku aktivně plní zadané úkoly v domácím prostředí. Zajímali jsme se, jak škola princip dobrovolnosti této agendy kriticky vyhodnocuje. Vedení školy uvedlo následující:

„Škola přistoupila k dobrovolnosti proto, že hodnocení domácí přípravy stupněm nedostatečný zkreslovalo celkový studijní prospěch žáka.“ (ředitelka školy)

Motivovat žáky k učení ve všech ročnících s ohledem na věk, rozumové zvláštnosti a zejména však s ohledem na strukturalizaci internalizovaných dispozic sociologického charakteru, plynoucí z konceptu sociální exkluze, byla pro pedagogy místy komplikovanou záležitostí. Ti zkušeni orientovali motivátory na spojitost s reálným životem žáků, na pragmatickou stránku VVP, s důrazem však na blízký a dosažitelný cíl. Motivace byla determinována také spolužáky, přístupem pedagoga, způsobem předání učiva a dalšími faktory. Setkali jsme se i se situacemi, kdy žák pro své výrazně nevhodné chování byl ze třídy vyčleněn na jistou přechodnou dobu. Tato segregace vedla k řízení individuální výuce za přítomnosti asistenta pedagoga. Dle sdělení pedagoga zahrnovala také motivaci pro návrat do třídního kolektivu.

Ústní zkoušení před tabulí ve škole téměř neprobíhá. Vyučující při evaluaci výsledku vzdělávání volí písemnou formu ověření znalostí. Pedagogové jako argument často uváděli, že je to především v zájmu školního úspěchu žáka. Jedna pedagožka uvedla:

„Zkoušení před tabulí předpokládá, že žák se doma systematicky připravuje, toto se systematicky neděje a žák nedokáže souvisle odpovídat na několik dotazů. Naši žáci se doma nepřipravují a tato forma zjišťování úrovně vědomostí, by asi nedopadala dobře a demotivovala by žáky. U písemné formy může žák pracovat vlastním tempem a nic ho nerozptyluje.“

Mezi nejčastěji využívané relaxační chvílky ve VVP patřily: využívané pohybové a hudební aktivity, s cílem relaxace, psychohygienu a korekce v oblasti chování. Dramatické prvky byly využívány spíše jen na 1. stupni ZŠ. Dramatizace tudíž ve výuce nebyla rozšířená s ohledem na nekvalifikovanost pedagogů k této činnosti. Frekventovaným mechanismem při korekci chování žáků byl křik učitelů, ač jsme subjektivně vnímali, že žáci dokáží pozitivně reagovat na pevný, klidný, ale rázný tón vyučujícího. Intervenci v konfliktní behaviorální situaci neprospíval ani nevhodně exponovaný negativně emocionálně laděný projev učitele. Naopak. Umocňoval aktuální výchovný problém. K dalším projevům narušujícím plynulý VVP ze strany žáků bylo hlasité, nepřiměřené vykřikování, či pokřikování na spolužáky, hlasitá nepřiměřená demonstrace pro neplnění zadaného úkolu. Učitelé v těchto případech využívali pravidla, která byla nastavena pro 2. stupni ZŠ v sedmi bodech a uváděli, že rodiče i žáci jsou těmi pravidly restriktivního charakteru prokazatelně seznámeni. Ředitelka školy uvedla:

„Tato pravidla používáme jen se souhlasem rodičů. Pokud si rodiče nepřejí, aby jejich dítě zůstalo po výuce a bylo s ním řešeno problematické chování, po výuce jde domů, ale zveme pak do školy při opakovaném prohřešku k projednání rodiče. Všichni rodiče se s námi zatím na pravidlech shodli. Důležitou roli hraje to, že vždy žáky na nevhodné chování opakovaně upozorníme, teprve potom nastavujeme režim restrikce.“

5 DESKRIPTOR INTERPERSONÁLNÍCH RELACÍ ŽÁKŮ

Interpersonální vztahy dětí a žáků školy jsou determinovány vnitřními a vnějšími okolnostmi, jak na straně školy, tak na straně orientačních rodin, z kterých pocházejí. U většiny žáků je patrná různorodá rodinná linearita. Ta rodičům dává subjektivně vnímanou žádoucí garanci o bezpečnosti školy a jejím celkovém chodu, přitom se pochopitelně zajímají o postoje konstrukty pedagogických pracovníků vůči dětem, vůči etnické či jiné relevantní odlišné charakteristice svých dětí. Sociální relace ve školním prostředí jsou mnohdy determinovány i okolnostmi, které se dotýkají mimoškolního prostředí a inklinují spíše k širším rodinným aspektům, ke kterým se škola ani nedostane. Pro pedagogickou praxi je pak dosti obtížné intervenovat v oblasti vzájemných vztahů mezi žáky, pokud zvláště mají negativní ladění.

„Pro vyučující je velmi důležité znát spletnost vztahů v komunitě, aby lépe porozuměli jednání žáků. Podle složení žáků školy velmi často rodiče hodnotí kvalitu školy bez ohledu na skutečnou kvalitu poskytovaných vzdělávacích služeb tj. určující je pro ně, kdo tvoří skupinu

spolužáků, mezi které jejich dítě chodí a z jakých rodin spolužáci pocházejí.“ (pedagožka školy) „Žáci udržují zákonitě dobré vztahy s rodinnými příslušníky ve škole. Vztahy mezi žáky ve škole nejvýznamněji ovlivňují zážitky, které mají žáci mimo školu, tzn., pokud se žáci stýkají mimo školu, mají společné prožitky, pokračují v tom ve škole, baví se o nich mezi sebou.“ (pedagožka školy)

Vedení školy vyvíjí snahu o zohlednění i těchto mezilidských skutečností, neboť je přesvědčeno, že sociální relace dotčených sehrávají klíčovou roli v procesu vzdělávání.

„Škola tak pamatuje na svou selektivní funkci, dlouhodobě podporuje zájmovou činnost žáků. Nabízí taneční kroužek Čhaja, v rámci kterého se žáci před třemi lety dostali do pražské soutěže a ve finále obdrželi cenu Zlatý oříšek. Taneční soubor pravidelně vystupuje na školních a mimoškolních akcích a soutěžních přehlídkách. Soubor vede asistentka pedagoga, která sama tvoří choreografii a aranžmá vystoupení. Na žáky má vliv i působení aktivistů v neziskových organizacích Jekhetane, Vzájemné soužití, Domeček a další. Partnerem školy je školské zařízení Don Bosco, které má vypracovaný systém výchovné práce s žáky školy.“ (ředitelka školy)

Aktivní spolupráce se zmiňovanými subjekty, které aktivizují žáky a zajišťují jejich volný čas, stimuluje procesy učení a chování a jsou zpravidla i motivátory pro žáky k řádnému společenskému fungování.

„Zvláštní postavení zaujímá jeden druh zájmové činnosti – box. Rodiče žáků osobně vedí své děti na tréninky a doprovázejí je na zápasy v rámci České republiky a investují do této činnosti finanční prostředky, což je zcela výjimečné v porovnání s ostatními zájmovými činnostmi.“ (ředitelka školy)

Z pohledu etnického se všechny děti a všichni žáci školy vyznačují etnicky homogenním původem. Ten pedagogičtí pracovníci konfirmovali. I mezi nimi dochází k endogenní diferenciaci, jež je pedagogicky evidována. Zdrojem narušení jejich sociálních relací jsou mimo jiné i tzv. sociální sítě, v rámci kterých mají možnost a prostor k záměrnému poškozování, zesměšňování, ponižování atp. Tato internetová komunikace následně graduje a pokračuje mnohdy i v činnostech třídního vyučování.

„Poslední větší konflikt jsme měli, když jedna z dívek v 7. ročníku označila spolužáka za strůjce informace, že spolužák z vedlejší třídy je „smažka“ - že bere drogy. Na to konto dotčený vyzval „strůjce“ informace „na fěrovku“. K té došlo a chlapci se před školou pobili.“ (pedagog školy)

Na prvním stupni ZŠ jsme se setkali s konflikty mezi žáky častěji. Jejich charakter však nebyl závažný. Pedagogická intervence byla téměř vždy výchovně efektivní. Na druhém stupni situace byla poněkud odlišná. Konflikty mezi žáky byly emočně i sociálně závažnější a pedagogové svými intervenčními strategiemi nebyli vždy úspěšní. Jejich pedagogický zásah nereflektoval vždy obecně pedagogické, resp. speciálněpedagogické (etopedické) danosti. Na žáky někdy kladli podmínky, o nichž se subjektivně domnívali, že jsou (speciálně) pedagogicky korektní. Ty vždy nebyly. Kritickou autoreflexi při volbě postupů korekce, respektive modifikace chování žáků jsme zaregistrovali v řadách pedagogů ojedinele.

„Konflikty řeší žáci vulgárními nadávkami, vyhrůžkami a někdy dochází i k fyzickému napadení. Škola vždy řeší závažnější konflikty se zákonnými zástupci a vyvozuje z nich výchovná opatření.“ (pedagog školy)

„Žáci jsou velmi neradi, když se zapojíme do řešení konfliktu. Chtějí si jej řešit sami podle svých představ. Říkají nám „A co uděláte?“ Domluva, poznámka jim nestačí. Do konfliktu žáci velmi často zapojují své příbuzné, kteří se jim staví na pomoc.“ (pedagog školy)

6 DESKRIPTOR KOOPERACE PEDAGOGŮ

Pedagogický sbor je gendrově nevyvážený. Dominují jako všude jinde v základním vzdělávání ženy. Je, až na dvě výjimky plně kvalifikovaný. Věkově je heterogenní – ve škole

jsou zaměstnání jak vyučující do 30 let, tak učitelé, kterým je více než 55 let. Nejpočetnější skupinu představují pedagogové ve věku mezi 35 - 45 lety. Kooperace pedagogických pracovníků na úrovni vertikální i horizontální probíhala v době sběru empirických dat formálně v prostředí i mimo prostředí školy. V rovině horizontální mezi pedagogickými pracovníky jsme nezaznamenali situace, na nichž bychom na tomto místě chtěli poukázat. Naopak spolupráce pedagogických pracovníků školy v rovině vertikální se nezdálo setkávala s třecími momenty. Předmětnou otázkou byla přitom nadřazenost a podřízenost pracovníků. Dle sdělení ředitelky školy učitelé a asistenti pedagoga, tvořící pracovní tandem, prošli několika kurzy DVPP a měli by být k efektivní spolupráci proškoleni.

„Obě zaměstnanecké skupiny prošly opakovaně DVPP s cílem minimalizovat nedorozumění. Nejčastěji bývá třetí plochou pocit asistenta, že není vyučujícím dostatečně respektován a naopak vyučující si stěžují, že asistent je málo aktivní.“ (ředitelka školy)

Na druhé straně musíme říci, že jsme zaznamenali i rovnocennou partnerskou spolupráci mezi učitelem a asistentem, ač z pohledu pedagogické teorie a praxe, stejně tak školské legislativy, učitel je řídicím prvkem všech výchovně vzdělávacích aktivit realizovaných v konkrétní třídě. Partnerství tak je míněno a i dotčenými interpretováno v dimenzi čistě sociálně relační. Jen u malého počtu pedagogů jsme evidovali neformální způsoby vzájemné spolupráce. Jako důvody uváděli psychickou zátěž v pracovním prostředí a nutnou potřebu „vypustit“ z mysli vše, co se práce dotýká. Interpretovali jsme to jako jakýsi mechanismus psychohygieny dotčených. Prostorové podmínky školy v tom také sehrávají jistou roli. Všichni učitelé sdílejí společnou sborovnu, asistenti pedagoga mají pro sebe vyhrazenou místnost, pouze členové předmětových komisí mají svůj kabinet. Obě formy kooperace byly pochopitelně determinovány několika vnitřními i vnějšími faktory, jak na straně dotčených (pedagogických pracovníků), tak na straně samotného vedení školy. Charakter mezilidských vztahů v osobní rovině všech zúčastněných hrál klíčovou roli v jejich kooperaci. Faktorem spolupráce byla rovněž „atraktivita“ pracovní povinnosti, vlastní osobní angažovanost, vlastní osobní přístup, časová a prostorová dispozice, příslušné kompetence k daným úkolům či činnostem, ale také prostá ochota pracovat individualisticky či kolektivně. I délka pedagogické praxe zanechávala jisté stopy v pracovním schématu učitelů a asistentů pedagoga.

Formálně se vyučující setkávali pravidelně každé pondělní ráno na tzv. kolegiu, kde předmětem setkání bylo projednávání aktuálního týdenního plánu pro jednotlivé třídní kolektivy dětí a žáků. Řešila se organizace výchovně vzdělávacího procesu. Délka tohoto kolegia zpravidla nepřekračovala hranici 30 minut. Modifikace schváleného týdenního plánu pro danou třídu byla možná. Podléhala schválení ředitelky školy. Čtvrteční odpoledne pedagogové formálně věnovali vyhrazeným konzultacím pro zákonné zástupce, prováděli metodickou a jinou odbornou činnost v rámci předmětových komisí atp. Jednou za čtvrt roku se všichni zaměstnanci školy bez ohledu na jejich víru setkávají s farářem na tzv. duchovním slovu. Jedná se o spirituální formální setkání pracovníků, které úzce souvisí s charakterem a filozofií školy.

Učitelé a asistenti pedagoga se netají tím, že na konci výukového dne jsou unavení, vyčerpaní. Uvádějí, že během dne čelí nekázní, odmítání pracovat a verbálním atakům ze strany některých žáků. Dle jejich vyjádření aplikace integrativních mechanismů vyžaduje časově náročnou přípravu. Tyto náročné procesy odbourávají jakékoli jiné nepovinné formy kooperace. Někteří učitelé odmítají spolupráci s asistentem pedagoga, neboť jí s ohledem na jeho kvalifikaci, kompetence v rovině osobní považují za přítěž ve své práci. Roli zde hrají také interpersonální aspekty sociální relace.

7 DESKRIPTOR VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE PEDAGOGŮ A ŽÁKŮ

Vzájemná komunikace pedagogů a žáků se různí s ohledem na určité faktory: stupeň vzdělávání, charakter vyučovaného předmětu, osobnostní vlastnosti pedagoga/ů a žáka/ů ad..

Obecně lze shrnout, že žáky zcela není přijímán permanentně vedený autoritativní výchovný styl. Vnímají ho velmi represivně, jako styl, který nezahrnuje sociální aspekty komunikace.

„Pedagog, který takový styl uplatňuje, není žáky přijímán tak, jako ten, který je citlivý, ale přísný, který to, co dělá, dělá pro ně.“ (pedagog)

Uplatňování liberálního výchovného stylu u žáků této školy způsobuje chaos a rozpad pracovní morálky, narušení sociální koheze mezi pedagogem a žákem. Nejlépe žáci přijímají smíšený výchovný styl s převahou demokratického typu. Není podstatný předmět, ale samotný přístup vyučujícího. Vyučující využívají různá výchovná opatření. Každý z nich preferuje výchovná opatření v závislosti na uplatňovaném výchovném stylu.

8 DESKRIPTOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

Sociální klima školy je v obecném obrazu všech relevantních subjektů (tj. pedagogů, žáků, rodičů/zákonných zástupců a představitelů různých NNO ad.) vnímána pozitivně. Přes etiketizaci segregativního charakteru školy, rodiče a i výše uvedení představitelů daných subjektů hodnotí klima školy velmi příznivě. Argumentují tím, že pedagogové znají socio-educativní charakteristiky žáků, orientují se v postupech, které by měli ve své práci aplikovat a žáky přijímají vcelku příznivě. Domnívají se, že dislokace žactva do jiných heterogenně smíšených škol, resp. že cílená desegregace žáků by nejvíce uškodila právě žákům samotným.

9 DESKRIPTOR VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE ŠKOLY A RODINY

Rodiče žáků nepřipravují své děti na zahájení povinné školní docházky a jen menší část z nich je umisťuje do předškolních zařízení. Vedení k samostatnosti dětí v tomto období zcela absentuje. Z obavy o bezpečnost dětí vodí své děti do školy téměř do 5. ročníku a jsou ochotni ráno před zahájením výuky konzultovat s třídním učitelem různorodé problémy, které se nemusí vždy bezprostředně dotýkat školní edukace.

„Během školní docházky přenechávají odpovědnost za vzdělávání svých dětí výhradně škole a nevyvíjejí na děti tlak, aby se doma učily, resp. je k tomu svými modely nevedou. Absenci ve škole kryjí. Spolupráci s rodiči zprostředkovává asistentka pedagoga, která pracuje denně v terénu. Vyřizuje vzkazy, získává informace, ověřuje absenci u lékařů a doprovází rodiče na vyšetření v poradenských zařízeních. Třídních schůzek se účastní minimálně.“ (pedagog školy)

Z toho důvodu vnímají spolupráci s rodiči žáků jako nedostatečnou. Rodiče žáků očekávají, že po příchodu do školy se jim budou učitelé nebo vedení školy okamžitě věnovat a nesou nelibě, když tomu tak není. Nedokáží respektovat čas vázaný na jejich pracovní povinnosti. K pozitivním zkušenostem ve vzájemné komunikaci školy a rodičů řadíme:

- společné dílny žáků a rodičů, které organizuje škola u příležitosti různých sezónních akcí,
- aktivní účast rodičů v organizaci mezinárodního dne Romů,
- možnost aktivní účasti rodičů žáků 1. ročníku ve výuce s cílem získat inspiraci, jak pracovat s dětmi doma,
- doprovod rodičů na školou organizované akce mimo vyučování.

10 ZÁVĚR

Vzdělávání žáků základní školy z prostředí sociální exkluze představuje problém pedagogický, speciálněpedagogický, sociálněpedagogický, psychologický a sociologický. Pedagogický pohled řešeného tématu zastřešuje všechny obecné pedagogické otázky v širších a v užších kontextech školního vzdělávání. Obor speciální pedagogika se angažuje do procesů socializace a školní edukace cílové skupiny v intencích speciálních vzdělávacích potřeb a potřeb podpůrných opatření. Do oborově věcné relevance sociální pedagogiky patří všechny souvislosti, týkající se socializačních procesů, které probíhají v jednotlivých formách

sociálního prostředí, přičemž důraz je kladen na (sociální) relace a jejich vzájemnou determinaci. Psychologie do procesu školního vzdělávání zasahuje mimo diagnostický proces, také procesem poradenským. Další disciplínou, která má vztah k řešenému tématu, je sociologie podávající deskripci o společenských jevech, zasahujících do celkové kvality života. Svou interpretaci objasňuje klíčové okolnosti vzdělávání sociálně vyloučených žáků a pomáhá terénní školní praxi optimálně nastavovat edukativní mechanismy a strategie směrem k podpoře osobnostního rozvoje žáků.

Použitá literatura

1. ADAMUS, P. Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
2. JANÁK, D., STANOEV, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu; Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-157-0.
3. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
4. ZEŽULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

Předložený příspěvek prezentuje dílčí výstupy rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)* a dílčí výstupy fakultního výzkumného projektu *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SGS1/PdF/2015)*.

Kontaktní údaje

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Varenská 40a, 701 00 Ostrava
email: martin.kaleja@osu.cz

ZÁKLADNÍ ŠKOLA HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU: KVALITATIVNÍ ANALÝZA SUBJEKTŮ, OBJEKTŮ A PROCESŮ VZDĚLÁVÁNÍ

A PRIMARY SCHOOL OF THE MAINSTREAM EDUCATION: A QUALITATIVE ANALYSIS OF SUBJECTS, OBJECTS AND PROCESSES OF SCHOOL EDUCATION

Eva Zezulková

Abstrakt

Cílem příspěvku je charakterizovat a objasnit vybrané prezentované situace školního terénu, v rámci kterých se stali předmětem zájmu pedagogičtí pracovníci a žáci základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Explanace jednotlivých fenoménů zasahuje do oborově věcné relevance pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, ale také sociologie. Studie se orientuje na individuální a specifickou deskripci vlastní charakteristiky školy, proběhlých výchovně vzdělávacích procesů, interpersonálních sociálních relací mezi žáky, kooperace pedagogických pracovníků, vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků, globálně vnímaného sociálního klimatu školy a vzájemné kooperace školy s rodinou. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů.

Klíčová slova: etnografická studie, inkluzivní škola, výchovně vzdělávací proces, komunikační aktivity pedagogů a žáků, kooperace pedagogů, sociální klima školy, komunikace školy a širší veřejnosti

Abstract

The aim of this contribution is to characterize and clarify selected presented situations of the school environment, in which the objects of interest are pedagogical workers and pupils of a primary school of the mainstream education. The explanations of individual phenomena interfere with the branch factual relevance of pedagogy, special education, psychology but also sociology. The study focuses on the individual and specific description of the actual characteristics of the school, past educational processes, interpersonal social relations between pupils, the cooperation of pedagogical workers, mutual communication of teachers and pupils, globally perceived school climate and mutual cooperation of a school and a family. The applied research methods included particularly observation, questioning and a content analysis of internal documents.

Key words: ethnographic study, inclusive school, educational process, communication activities of teachers and pupils, cooperation of teachers, social climate of a school, communication of a school and the general public

1 ÚVOD

Předložený text je parciálním výstupem rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, jehož cílem byl monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.

Prezentovaný příspěvek je dílčím výstupem zmiňovaného výzkumu a klade si primárně za cíl poskytnout kvalitativně orientovanou deskripci oblastí zájmu (viz níže uvedené podkapitoly) předem definovaných poskytovatelem finanční dotace (MŠMT ČR). Deskripce vymezených oblastí zájmu je výzkumně vázána výhradně na jeden typ základní školy dle aktuálně platných legislativních předpisů – v tomto případě na základní školu hlavního vzdělávacího proudu.

2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Vlastní výzkumný proces byl započat definicí výzkumného problému, řešením zjevných a skrytých úskalí, která s sebou kvalitativně orientovaný sběr dat nese. Poskytovatel dotace stanovil časové parametry minimální délky trvání výzkumného procesu na 4 kalendářní měsíce jdoucí po sobě. Projektový výzkumný tým byl tvořen pracovníky z interní základny. Do samotného sběru potřebných dat však mohli být zapojeni (a dokonce pro některé dílčí části poskytovatel podmíněčně stanovil) i pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, která se stala součástí zkoumaného souboru/vzorku. S respektem k uznávaným standardům výzkumných procedur jsme však tuto možnost vyloučili. Pedagogové škol, které se staly objekty zkoumání, figurovali výhradně na pozici informantů.

Pro všechny pracovníky této výzkumné agendy platily stejné principy všech výzkumných etap, včetně jejich charakteru. Diametrálně koncipovaná rozdílnost byla, zcela z logických úvah, ve vlastním charakteru výzkumného materiálu. Každá studie se orientuje na individuální a specifickou deskripci vlastní charakteristiky školy, proběhlých výchovně vzdělávacích procesů, interpersonálních sociálních relací mezi žáky, kooperace pedagogických pracovníků, vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků, globálně vnímaného sociálního klimatu školy a vzájemné kooperace školy s rodinou. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů. (Kaleja, M., 2015)

3 DESKRIPTIVNÍ ŠKOLY

Etnografická studie byla zpracována na základě šetření v úplné základní škole s devíti postupnými ročníky, jejímž zřizovatelem je Statutární město Ostrava. Kapacita školy je 550 žáků. Prioritami základní školy je mimo jiné vytváření podmínek inkluzivní školy a rovných vzdělávacích podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní škola byla původně zřízená pro tři spádové oblasti. Dostupnost školy městskou dopravou je velmi dobrá, proto v době, kdy to kapacita umožňuje, do školy dojíždějí také žáci z dalších městských částí Ostravy. Ve škole je zřízeno elokované pracoviště základní umělecké školy a v odpoledních hodinách probíhá v prostorách školy výuka žáků základní umělecké školy v oboru klavír, zpěv, housle a flétna.

Všichni pedagogové základní školy splňují požadavky na odbornou kvalifikaci dle zákona, tuto odbornost mohou doložit příslušnými doklady, stejně jako další zákonné požadavky (bezúhonnost, zdravotní způsobilost ad.). Pedagogický sbor ZŠ aktuálně (2014/2015) tvoří 28 vyučujících s kvalifikací pro výuku na 1. nebo 2. stupni základní školy, jeden pedagog je kvalifikován pro učitelství odborných předmětů ve středních školách. Tři vychovatelky školní družiny mají plnou kvalifikaci pro vychovatelství, jedna zahájila v loňském roce studium výchovného poradenství. Výchovný poradce absolvoval k výkonu funkce specializační studium výchovného poradenství a nadstandardně rozšiřující studium speciální pedagogiky pro učitele. Metodická prevence je rovněž absolventkou příslušného specializačního studia. Průměrný věk pedagogického pracovníka v ZŠ činí 45,04 roků, v ŠD 39,75 roků. Profesní růst pedagogických pracovníků školy je aktuálně podporován v rozšiřování kompetencí se zaměřením na informační a komunikační technologie, rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, zdravotní výchovu, aplikaci podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.

Ve všech ročnících probíhá výuka podle Školního vzdělávacího programu ŠKOLA - ZÁKLAD ŽIVOTA, vytvořeného podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ve školním roce 2014/2015 probíhala výuka v 19 třídách s průměrným počtem žáků 24. Na 1. stupni bylo vyučováno 260 žáků, na 2. stupni 210 žáků, celkem 460 žáků, z toho 33 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). U těchto žáků byly diagnostikovány převážně specifické poruchy učení, v několika případech vývojová dysfázie. Průměrný počet žáků ve třídě je 24. Na edukačním procesu participovalo 32 pedagogických pracovníků.

4 DESKRIPTOR VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Škola má jasně formulovanou, srozumitelnou a reálnou koncepci a strategii svého rozvoje se střednědobým i dlouhodobým horizontem a v souladu s rozvojovými dokumenty zřizovatele. Organizace vzdělávání probíhá podle aktualizovaného ŠVP, jehož obsah koresponduje s platným RVP ZV. Tematické plány s podrobnějším časovým rozvržením jsou sestaveny na základě učebního plánu ŠVP. Výuka anglického jazyka je zařazena od 1. ročníku, další cizí jazyk (německý) je začleněn do výuky od 7. ročníku. Péče školy o vzdělávání žáků se SVP dosahuje vysoké úrovně, do výchovně vzdělávacího procesu jsou vřazováni žáci s doporučením školského poradenského zařízení ke speciálnímu vzdělávání. Ve školním roce 2014/2015 bylo zpracováno 20 individuálních vzdělávacích plánů. Zákonní zástupci žáků se SVP jsou seznámeni s realizovanými kroky při vzdělávání a poskytují škole informovaný souhlas. Potřebná dokumentace je přehledně uspořádána a škola poskytuje potřebná vyrovnávací opatření i žákům s riziky školního neúspěchu, kteří nebyli školským poradenským zařízením indikováni ke speciálnímu vzdělávání. Povinná vzdělávací nabídka je doplněna pestrými nabídkami zájmových kroužků a mimoškolních aktivit (plavecký a lyžařský výcvik, ozdravné pobyty žáků, adaptační kurzy ad). Činnosti ve školní družině (dále ŠD) probíhají podle ŠVP ŠD a jsou kompatibilní s obsahem školního vzdělávacího programu.

Pedagogové nabízejí žákům aktivity s cílem posilovat jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí. Často demonstrují přesvědčení o možnostech každého žáka dosáhnout kvalitních vzdělávacích výsledků. Vyučující obecně preferují **hromadné vyučování**, kdy pracují s celou třídou, informace jim sdělují především verbální formou, případně v kombinaci s formou písemnou. Při vysvětlování učiva převažuje monologická metoda a práce s učebnicí, již méně se objevuje dialog. Během vyučovacích hodin je často používána interaktivní tabule. Vedle klasické organizační formy hromadného vyučování uplatňují také výchovně-vzdělávací strategie, které pomáhají žákům vytvářet pozitivní vztahy a vzájemně spolupracovat. **Kooperativní vyučování**, při kterém je úspěch jednotlivce v dosažení cíle vázán na úspěch dalších členů skupiny, je uplatňováno spíše ojediněle a má různé podoby:

V prvním sledovaném případě (3. roč. výuka ČJ) žáci pracovali v menších skupinkách (3 – 4 členných) a byli rozděleni tak, aby byl v každé skupince vždy slabší a silnější žák. Žáci plnili dílčí úkoly zadané vyučující, přičemž konečný výsledek byl závislý na vzájemné spolupráci. I přes nižší frekvenci této formy výuky bylo zjevné, že žáci mají pravidla spolupráce zvládnuty a byla zřejmá jejich ochota pomáhat si navzájem a dosáhnout očekávaného výsledku. Žák se SVP byl aktivní a komunikoval s ostatními členy skupiny. Vyučující plnila funkci moderátorky.

Ve druhém sledovaném případě (4. roč. výuka ČJ) byl postup vyučující odlišný v tom, že žáci si dílčí úkoly stanovili sami bez pomoci pedagoga. Zde se žák se SVP snažil aktivně zapojovat a sdělovat požadované informace, ovšem ostatní žáci ve skupině jej nerespektovali (zejména děvčata) a spíše mezi sebou soutěžili, než aby spolupracovali. Učitelka si tohoto jevu nevšimla

a žák se dále nijak neprosazoval, spíše ustoupil do pozadí a průběh plnění zadaného úkolu jen pasivně přihlížel.

V hodině matematiky (ve stejné třídě) byly skupinám přiřazeny příklady. Ve skupině byl jeden žák pověřen, aby příklady rozdělil. Odevzdat mohla až celá skupina. V tomto případě žákovi se SVP spolužačky ze skupiny naopak aktivně pomáhaly, protože nedošel ke správnému výsledku. Zajímavé bylo, že žák občas na spolužačky i zvýšil hlas, aby si pospíšily. Věděl, že za práci a výsledky ve skupinách dostanou body.

Projektové vyučování probíhá ve výuce napříč všemi ročníky. Při projektovém vyučování byly uplatněny metody aktivního učení, kdy učitel nepředkládá látku hotovou, ale jako výzvu s oporou o zkušenosti a vědomosti žáků (žáci společně sbírají informace o problému, způsoby řešení, porovnání řešení, výběr). Příklady projektové výuky za sledované období:

*Na prvním stupni proběhlo projektové vyučování s názvem **Den dopravy** s cílem prevence bezpečnosti silničního provozu. Skupina prevence městské policie uskutečnila v prvních až pátých ročnících besedu s časovou dotací jedné vyučovací hodiny se zaměřením na oblast bezpečnosti dětí v silničním provozu. Žáci doplňovali potřebná data do pracovních sešitů, zhlédli filmy s dopravní tematikou, řešili zkušební testy, pracovali s kartami dopravních značek, zabývali se správným vybavením jízdního kola. Členové Červeného kříže předvedli praktickou ukázkou, jak se zachovat při resuscitaci. Výstupem byla znalost bezpečného a ohleduplného chování žáků v silničním provozu jako chodci, cyklisté.*

*Projekt **Dny osvobození** byl věnován 70. letému výročí ukončení druhé světové války, jehož cílem bylo připomenout žákům činy místních občanů. Žáci druhého stupně spolu s učiteli navštívili nejen památníky padlých v obci a v okolních obcích, ale zaměřili svou pozornost i na ulice, které nesou jména některých účastníků ilegálního protinacistického odboje. Společně si připomněli osudy často blízkých či vzdálených příbuzných, sousedů a jejich rodinných příslušníků, kteří se nebáli a vystoupili proti nacistickému režimu. Žáci se zájmem o historii získané poznatky a fotografie uspořádali do přehledné prezentace, které byly součástí výstavy k 70. výročí osvobození Ostravy, uspořádané v prostorách školy.*

Individuální vyučování je zabezpečováno integrovaným žákům se SVP na základě doporučení školského poradenského zařízení a jeho rozsah je stanoven IVP. Obsah individuálního vzdělávání v předmětu speciálně pedagogické péče respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků. V rámci šetření byla sledována individuální výuka žáků s vývojovou dysfázií ve 4. ročníku. U obou žáků byl kladen důraz na rozvoj slovní zásoby, porozumění a používání gramatických pravidel v mluvené podobě řeči. Cíle a úkoly korespondovaly s obsahem výuky, přičemž byly akceptovány speciálně pedagogické postupy, vyplývající z doporučení speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči. Obsahem výuky byla tvorba vět z dvojice slov, převádění sloves do minulého času, rozvoj auditivní paměti, auditivní pozornosti a diferenciací mluveného slova (fonematická analýza a syntéza), určování a skloňování podstatných jmen ad. Individuální výuka byla **strukturalizována** (s jasně nastavenými pravidly, zviditelněním posloupnosti činností, uspořádání prostředí). Obsah byl rozčleněn do menších celků podle potřeb žáka s obměnou úlohy do tematiky, která je žákovi blízká. *Příklad strukturalizované výuky:*

Cíl: Tvorba vět z dvojice slov

Zadání úkolu:

Fáze1(nastavení jasných pravidel, ověření porozumění): Řeknu ti dvě slova a ty z těchto slov vytvoříš větu. K tvorbě věty použiješ i jiná slova, nejen ta, která byla zadána. Např. řeknu ti

slova: „sluníčko – svítit“ a ty vytvoříš větu např.: „Na obloze svítí sluníčko.“ (kde svítí sluníčko) Rozumíš tomu?

Fáze 2 (aplikace): Nyní vytvoř větu se slovy „kamarád – bydlet“. Předpokládaná odpověď: „Kamarád bydlí ve městě (v domě, v paneláku, na horách)“. Pokud žák odpoví větou „Kamarád bydlí“, položíme doplňující otázku „Kde bydlí kamarád?“

Fáze 3 (fixace): jezevčík – spát (kde?) Jezevčík spí v boudě; Děti – koupat (kde) – Děti se koupou ve vaně (bazéně, v rybníce) ad.

Pedagog také zajišťoval ve výuce pravidelné časové, prostorové a pracovní uspořádání, neboť u žáků s vývojovou dysfázií se velmi často objevují obtíže s orientací v čase, číselné řadě, prostoru a tělesném schématu. Strukturovaný způsob výuky jim umožňuje lépe se zorientovat ve výše uvedených oslabených oblastech.

Při kolektivních formách výuky strukturalizace výuky nebyla uplatňována, což se negativně projevilo např. při samostatném plnění úkolů v průběhu vyučovací hodiny. Paní učitelka vždy na začátku hodiny řekla, co bude v celé hodině následovat. Během výuky ale pokyny nijak neupřesňovala. Někteří žáci už měli úkol hotový, paní učitelka zadala další práci, ale ti, kteří ještě na úkolu pracovali, pak vůbec nevěděli, co mají dělat.

Individualizované vyučování respektující individuální zvláštnosti žáků, kdy výukový cíl je individuální pro každého žáka a ten jej dosahuje vlastním tempem (smlouva mezi učitelem a žákem), se ve sledované výuce vyskytoval spíše ojediněle. Individualizace výuky nebyla zaznamenána ani u žáků se SVP, a to (dle výpovědí vyučujících) jednak z důvodu absence přehledného metodického materiálu podpůrných opatření a jednak nízké frekvence návštěv a metodického vedení ze strany poradenských pracovníků. Pedagogové i přesto mají snahu, promýšlejí a připravují výuku s respektem k znalostem a zkušenostem žáků a s přihlédnutím k případným specifickým potřebám.

Diferencované vyučování ve smyslu uplatňování rozdílných vzdělávacích přístupů vzhledem k rozmanitosti žáků nebylo v průběhu šetření zjištěno. Individualita žáka stále není respektována v předpokládaném rozsahu. Diferencované učení mimo jiné předpokládá orientaci ve stylech učení. Pedagogové si diferenciaci vykládají spíše jako rozdělení žáků do stejnorodých (homogenních) skupin, příp. jako diferenciaci obsahu povinně volitelných předmětů dle ročníků (při sestavování třídních kolektivů ve škole je záměrně dodržována heterogenita).

Pozorované vyučovací hodiny obsahovaly obvyklé **fáze** (zahájení, cíle, organizační pokyny, kontrola domácích úkolů, opakování, motivace, expozice nového učiva, jeho upevňování, pokyny k domácí přípravě, shrnutí, zhodnocení), jejichž zastoupení a rozsah vyučující plánovali v závislosti na předmětu a stanoveném vzdělávacím cíli.

U žáků byla ve většině pozorovaných situací ve vyučování patrná vnitřní **motivace**, udržovali pozornost, měli o vyučování zájem, při výuce nevyrušovali. Vnější pozitivní motivaci pedagogové podněcovali, směřovali a udržovali aktivitu žáků (pochvalou, povzbuzením, odměnou) a také ovlivňovali jejich sebehodnocení, zapojení do kolektivu. V některých případech (týkaly se převážně žáků rizikových z hlediska školní úspěšnosti), byly zaznamenány u pedagogů bohužel také projevy demotivace:

Úspěch a dobrý výkon celkově jinak slabšího žáka paní učitelka opakovaně komentovala slovy: „Dokonce i to zvládnul“. Vnitřní motivace tohoto žáka nebyla příliš velká. Bylo vidět, že má paní učitelku rád a tak se jí chce zavděčit a udělat jí radost. Ale vzhledem k tomu, že ve třídě nezvládá tempo ostatních (v soutěžích téměř vždy skončí poslední) a je dlouhodobě neúspěšný, jeho motivace rychle klesá. Bylo patrné, že se v případě neúspěchu v jakémkoliv

úkolů dostává do stresové situace a chvíli mu trvá, než opět zkoncentruje svoji pozornost. Velmi demotivující byl pro žáka častý pokyn učitelky: „Když v hodině nestíháš, úkoly si musíš dodělat doma nebo o přestávce“.

V matematice dostali žáci za úkol vypočítat slovní úlohu. Slabšímu žákovi trvalo dlouho, než úkol splnil. Paní učitelka zatím zadala ostatním další úkol. Jakmile žák slovní úlohu dodělal, šel se zeptat paní učitelky, co má dělat dál. Ona na něj ale v tu chvíli neměla čas, neodpověděla mu srozumitelně, tak se sám pokusil zjistit, co má dělat. Vypočítal 2 příklady, více nestihl. Paní učitelka úkoly najednou od všech žáků vybrala a oznámkovala. Předtím ale nedala vůbec jasný pokyn, že se jedná o cvičení na známky a hlavně neřekla srozumitelně, co mají dělat. Žák neuspěl. Mnohdy se jej paní učitelka před kolektivem s pochybovačným tónem v hlase zeptá, jestli splnil úkol samostatně, jako by mu nevěřila, že může dosáhnout dobrého výsledku.

Koncentrace pozornosti byla obecně u žáků na nejvyšší úrovni v prvních vyučovacích hodinách a pokud porozuměli zadanému úkolu. Když bylo učivo prezentováno bez ohledu na porozumění, popř. bez předchozího opakování, žáci přestávali pracovat (objevilo se zívání, pokládání hlavy na lavici, šeptání mezi sebou apod.). Některé žáky např. demotivovaly soutěže, které se ve vyučování často objevovaly, naopak u některých se soutěže těšily velké oblibě a byly pro ně silnou motivací. Žáci se SVP byli obecně snadněji unavitelní a hlučné prostředí u nich vyvolávalo různé negativní reakce (např. bouchání do hlavy, výkřiky „ticho, ticho...“, ignoraci zadávaných pokynů, uzavřenost „tzv. duševní nepřítomnost“ apod.)

Výkony žáků (prospěch i chování) vyučující posuzovali většinou slovně i známkami a zejména v nižších ročnících provedenou práci průběžně vyhodnocovali a žáky motivovali pochvalou. Časté bylo také využití sebehodnocení žáků v průběhu či na konci vyučovacích hodin. Při sebehodnocení se žáci snažili popsat, co se jim daří, co jim naopak ještě nejde a jak budou pokračovat dále, aby splnili zadaný úkol, příp. dosáhli očekávaného cíle. (srov. Maňák, J., Janík, T., Švec, V. 2008, Průcha, J, 2013)

5 DESKRIPTOR INTERPERSONÁLNÍCH RELACÍ ŽÁKŮ

V rámci šetření byly pozorovány **komunikační aktivity žáků** v průběhu vyučování se zaměřením na komunikační potenciál v oblasti mluvní apetence a jazykové kompetence. Orientačně byly posuzovány tyto komunikační jevy: odpovědi žáků na otázku (odpověď je vyvolána otázkou či pokynem pedagoga), spontánní projevy žáků k tématu ve výuce (odpověď přesahuje požadavek pedagoga, žák začíná hovořit sám, vyslovuje vlastní návrh anebo názor, vždy se to však týká tématu), verbální projevy žáků mimo téma výuky (zde již žák odbíhá od tématu a mluví bez položení otázky a udání pokynu či příkazu pedagogem), formulace otázek a odpovědí (zahrnuje jak otázky a odpovědi k tématu, tak mimo něj). (Zezulková, E., 2015) V komunikačních aktivitách žáků byly zjištěny individuální rozdíly, obecně lze konstatovat, že žáci komunikují přiměřeně svému věku. Nejčastěji žák odpovídá na otázku učitele a hovoří k tématu, méně často vyslovují vlastní názor k probíranému tématu, kladou otázky, popř. mlčí. Komunikační pasivita byla dle předpokladu potvrzena u žáků se SVP.

Komunikační aktivity pedagogů byly orientačně sledovány podle kritérií: chválí a povzbuzuje (hodnotí pozitivně žáka, povzbuzuje ho, uvolňuje napětí), klade žákům otázky (otázky se týkají učiva, způsobu práce nebo organizačních záležitostí), vysvětluje a vykládá učivo (podává žákům fakta, názory, objasňuje a komentuje učivo, vysvětluje postup nebo způsob práce), dává pokyny žákům individuálně (vyvolává konkrétního žáka nebo jej iniciuje k činnosti), dává pokyny všem žákům (hovoří ke všem žákům a požaduje po nich společnou

aktivitu), kritizuje a prosazuje vlastní autoritu (kritika se týká špatné odpovědi nebo porušování disciplíny, zdůvodňuje své postupy, ev. se dovolává vlastní autority), odpovídá na dotazy žáků (dotazy žáka se mohou vztahovat k právě probíranému tématu, ale také nemusí). (Zezulková, E., 2015) Nejčastějšími komunikačními aktivitami pedagogů v průběhu vyučovací hodiny jsou vysvětlování učiva, kladení otázek a zadávání pokynů všem žákům. Pedagogové průběžně žáky motivují pochvalou a povzbuzením. V menší míře udělují individuální pokyny, kritizují a reagují na dotazy žáků. Celkově pedagogové komunikují s žáky zdvořilým a přátelským způsobem. K žákům projevují vstřícnost a zájem a svým vlastním jednáním modelují a podporují prosociální chování. Žáci mohou k řešení případných problémů využívat přímý kontakt na učitele, výchovného poradce nebo mohou využít i anonymní webovou schránku pod záložkou Napište nám.

6 DESKRIPTOR KOOPERACE PEDAGOGŮ

Vedení školy podporuje kolegiální vztahy a vzájemný respekt v kolektivu pedagogů. Tito aktivně spolupracují, předávají si poznatky a využívají i formy vzájemných hospitací. Vzniklé problémy jsou otevřeně řešeny, samozřejmostí je snaha pracovat jako tým.

Konkrétní příklady vzájemné spolupráce:

Předávání zajímavých informací z absolvovaných vzdělávacích aktivit na pracovních poradách.

Koordinace preventivního programu metodikem prevence, předávání poznatků ze schůzek s okresním metodikem prevence.

Nabídka řešerší odborné literatury a časopisů k prevenci rizikového chování.

Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence rizikového chování dětí a mládeže vedením školy.

Komparace očekávaných pravidel chování ve třídních kolektivech.

Průběžné pozorování a vyhodnocování sociálního klimatu tříd.

Depistáž žáků s problematickými vztahy s cílem včasné intervence.

Kooperace při sjednávání klasifikačních hledisek ad.

7 DESKRIPTOR SOCIÁLNÍHO KLIMATU ŠKOLY

Všichni pedagogičtí pracovníci, zejména školní metodik prevence, průběžně sledují konkrétní podmínky a situaci ve škole z hlediska výskytu sociálně patologických jevů, uplatňují různé formy a metody umožňující včasné zachycení ohrožených žáků.

Škola disponuje dvěma pedagogy (výchovný poradce a metodik prevence), kteří absolvovali specializační studium Prevence sociálně patologických jevů na Ostravské univerzitě (akreditovaný vzdělávací program v rozsahu 250 hodin) a vzdělávací kurzy v rámci projektu „Vytváření pozitivního sociálního prostředí ve školách“ s názvy: Prevence sociálně patologických jevů (v rozsahu 250 hodin) a Mentor – lektor (v rozsahu 200 hodin).

Školní metodik prevence zajišťuje spolupráci s rodiči v oblasti prevence, informuje je o preventivním programu školy a dalších aktivitách. Na základě pověření ředitelky školy spolupracuje s dalšími institucemi a odborem sociálně právní ochrany dětí a mládeže (OSPOD). Klíčovými dokumenty školy jsou v této oblasti Školní preventivní strategie školy na období 2014 - 2018 a Minimální preventivní program na školní rok 2014/15, obsahující konkrétní termínované úkoly na celý školní rok.

Rizikové faktory vzniku nežádoucích jevů ve škole vyplývají z toho, že škola je spádová, a proto v šestých ročnících dochází k vytváření nových třídních kolektivů. Aktuálně jsou samotnými žáky označeny za nejrizikovější jevy hraní na PC, kouření cigaret a vandalismus. Učitelé vyhodnotili jako nejrizikovější narušené vztahy ve třídě, vandalismus a záškoláctví. V minulých letech byly ve škole řešeny následující rizikové jevy - špatné vztahy v třídních kolektivech, záškoláctví, krádež peněz, projevy vandalismu ve třídě a na WC, fyzické napadení spolužáka, projevy kyberšikan. Na základě analýzy těchto řešených případů, dotazníkového

šetření a pohovorů s pedagogy byly vytýčeny hlavní cíle preventivních opatření, které jsou primárně zaměřeny na rozvoj optimálního klima ve škole a v třídních kolektivech, prevenci šikany a předcházení záškoláctví. Na základě vytýčených oblastí byly formulovány konkrétní úkoly, a to důsledně kontrolovat omluvenky zejména žákům 2. stupně, předcházet vandalismu ve škole zvýšenou pozorností a důslednou kontrolou při dozorech, provádět osvětu a informovat žáky o riziku a nebezpečí při používání internetu a sociálních sítí. Pozitivní sociální chování a rozvoj osobnosti žáků je bezpodmínečně nutné posilovat aplikací vhodných forem a metod za účelem osvojování kompetencí v oblasti zdravého životního stylu a rozvoje takových způsobilostí žáků, které vedou k odmítání všech forem sebeustrukce, projevů agresivity a porušování zákonů.

Ve škole je průběžně sledováno sociální klima a věnována pozornost oblasti primární prevence. K osvědčeným postupům, které jsou hodnoceny jako úspěšné, patří aktivity vedoucí k začleňování nových žáků, jejich adaptaci a ke sžívání nových kolektivů, **tzv. adaptační kurzy a ozdravné pobyty**. Pozitivní odezvu mají mezi žáky **charitativní akce**, což svědčí o kvalitní práci školy v oblasti výchovné.

8 DESKRIPTOR VZÁJEMNÉ KOMUNIKACE ŠKOLY, RODINY A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTI

Škola dbá na včasnou informovanost rodičů a veřejnosti o věcech uvnitř školy i mimo ni, poskytuje informace o vzdělávací nabídce, informace a poradenskou pomoc v záležitostech týkajících se průběhu vzdělávání na pravidelných třídních schůzkách a podle potřeby i jindy. Pracuje také s rodiči předškoláků dle stanoveného harmonogramu, uveřejněného na webových stránkách školy. Škola organizuje třídní schůzky, kde jsou rodičům poskytnuty veškeré důležité informace týkající se průběhu školního roku. Setkání s předškoláky a jejich rodiči probíhá také v průběhu školního roku předem plánovanými návštěvami přímo ve třídách, kde probíhají ukázkové vyučovací hodiny, rodiče s budoucími prvňáčky jsou zváni na vánoční koncert a vánoční jarmark, ale také na sportovní akce na hřišti nebo v tělocvičně.

Škola má jasně nastavený mechanismus přenosu podnětů a jejich projednávání, pedagogům, žákům, rodičům a zákonným zástupcům žáků je znám a rozumějí mu.

Osvědčenou formou komunikace s veřejností je tzv. Vzkazovníček. Vyplněním předepsaného formuláře je možné zanechat zaměstnancům školy vzkaz. Jedná se o moderovaný vzkazovník, kdy každý Váš vzkaz musí z bezpečnostních důvodů (např. eliminace urážlivých a hrubých slov) odsouhlasit administrátor. *Příklad:*

Vážená paní ředitelko, chci Vám poděkovat za osvětu v oblasti drog. Včera odpoledne mě dva žáci vaší školy upozornili na použitou stříkačku, která ležela v trávě u pařezu na ulici. Chlapce každé ráno potkávám, ale bohužel neznám jejich jména, to už pro Vás ale nebude asi problém. Vyjádřete prosím můj dík i jejich rodičům. Děkuji

Výchovné akce školy podporuje finančně i organizačně rovněž rodičovské sdružení. Zákonní zástupci jsou o činnosti školy informováni prostřednictvím webových stránek, vývěsek a letáček jsou zváni na akce školy.

9 ZÁVĚR

Výuka a realizované aktivity standardně podporují rozvoj funkčních gramotností žáků. Organizace vzdělávání, metody a formy výuky vytvářejí odpovídající personální a materiální podmínky pro realizaci ŠVP. Organizace a průběh vzdělávání, systematická realizace školních aktivit a metodické dovednosti učitelů podporují rozvoj vzdělávacích kompetencí žáků. Za zásadní pozitiva lze považovat příkladnou práci se žáky se ŠVP, zajištění podpory rozvoje komunikační kompetence žáků aktivitami v rámci logopedické prevence; nabídku

zájmové činnosti a s ní související úspěchy ve vyšších kolech předmětových olympiád, dalších soutěží a výchovně cílených školních projektů, spolupráci se základní uměleckou školou a dotační projekty, jež výrazně zlepšují materiální podmínky školy.

Použitá literatura

1. ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
2. KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015, 150 s. ISBN 978-80-7510-160-0
3. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1.
4. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013, 483 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
5. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. 98 s. ISBN 978-80-7510-162-4.

Předložený příspěvek prezentuje dílčí výstupy rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009) a dílčí výstupy fakulního výzkumného projektu Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SGS1/PdF/2015).

Kontaktní údaje

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Varenská 40a, 701 00 Ostrava
email: eva.zezulkova@osu.cz

BOREUT A BURNOUT SYNDRÓM V KONTEXTE STAROSTLIVOSTI O SEBA

BOREUT AND BURNOUT SYNDROME IN THE SELF-CARE CONTEXT

Soňa Lovašová, Ina Jungová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberal v teoretickej rovine nudou, meraním náchylnosti k nude a syndrómom vyhorenia. Zámerom príspevku bolo porovnať dva negatívne javy v práci: Boreout a Burnout. Výskumy o ich vzájomnom prepojení sú skôr výnimočné, hoci niektoré súvislosti už boli overované. Autorky sa snažili prepojiť oba javy s problematikou starostlivosti o seba ako možným spôsobom predchádzania negatívnym javom v práci. V zrealizovanom výskume overovali vybrané súvislosti medzi Boreout a Burnout syndrómom. Potvrdila sa pozitívna súvislosť vo výskyte javov. Pri syndróme Boreout sa zistili štatisticky významné rozdiely z hľadiska veku a dĺžky praxe.

Kľúčové slová: *nuda, boreout, burnout, starostlivosť o seba*

Abstract

The paper deals with the theoretical and measurement boredom susceptibility to boredom proneness and burnout. The aim of this article was to compare two negative phenomena at work: Boreout and Burnout syndrome. Research on their interconnections are rather exceptional, although some respect already been verified. The authors have tried to link the two phenomena with the issue of self-care as a possible way of preventing negative phenomena at work. In the execution of selected research verified the link between Boreout and Burnout syndrome. It confirmed the positive correlation in the occurrence of phenomena. Boreout syndromes were observed significant differences in terms of age and length of service.

Key words: *boredom, boreout, burnout, self-care*

1 NUDA

Problematicou nudy a jej meraním sa odborníci zaoberajú už niekoľko desaťročí. A hoci sa javí ako relatívne nový fenomén, jej korene možno nájsť aj v starovekom Grécku. Už Sokrates bol kritizovaný pre opakovanie a monotónnosť, hoci v tom čase najlepšie vystihovalo súčasne chápaný pojem nuda slovo „lenivosť“ (Martin, Sadlo, Stew 2006).

Nuda je tradične spájaná s monotónnou alebo opakujúcou sa činnosťou a jej prežívanie je vysoko individuálne (Smith 1981). Je spájaná tiež s nemnosťou, nestimuláciou a obmedzeniami v blízkom prostredí (Jurich 2004). Jeden z aspektov literatúry o nude, ktorý vyvoláva veľkú pozornosť, je jej individuálnosť v prežívaní jednotlivcov.

Hoci náchylnosť k nude bola spočiatku koncipovaná ako jednorozmerný konštrukt, v súčasnosti je vnímaná ako mnohostranný koncept (Culp 2006). Vodanovich a Mikulas (1993) ju popisujú ako stav relatívne nízkeho vzrušenia a nespokojnosti, ktorý súvisí s neprimerane stimulujúcim prostredím.

V súvislosti s náchylnosťou k nude boli realizované rôzne výskumy, ktoré náchylnosť k nude spájajú s rôznymi javmi. Mnohí odborníci považujú nudu za faktor, ktorý prispieva k výskytu osobných, sociálnych aj pracovných problémov a rôzne empirické výskumy podporujú

potenciálne škodlivú úlohu nudy napr. v súvislosti s depresiou, úzkosťou či hnevom (Vodanovich, Kass, Andrasik, Gerber, Niederberger, Breaux 2011). Sommers a Vodanovich (2000) uvádzajú, že vysoká náchylnosť k nude súvisí s negatívnymi dôsledkami v oblasti psychického aj fyzického zdravia. Realizované štúdie poukazujú na to, že pracovníci, ale aj študenti, ktorí majú väčšiu náchylnosť k nude inklinujú k vyššej miere absencií a fluktuácie, k nižšej miere uspokojenia z práce (Vodanovich, Kass, Callender 2001). U študentov sa preukázalo, že náchylnosť k nude súvisí s vyhýbaním sa školskej práci (Jarvis, Seifert 2002). Ak by sa výsledky zovšeobecnil, dá sa tvrdiť, že náchylnosť k nude súvisí s nižšou produktivitou v danej oblasti. Je zjavné, že nuda môže viesť k výrazne negatívne prežívaným pocitom z vykonávanej práce, dokonca až k určitej averzii k pracovnému odboru.

2 BOREOUT

Pojem Boreout prvýkrát použili švajčiarski podnikoví poradcovia Philippe Rothlin a Peter R. Werder v roku 2007, keď vydali knihu s názvom „Diagnóza Bore Out!“. Je zrejmé, že určité prejavy tohto syndrómu existovali už skôr, ale oficiálne boli pomenované až týmito dvoma autormi. Nuda ako taká bola v rôznych kontextoch skúmaná už niekoľko desaťročí. Boreout však predstavuje spojenie nudy a pracovnej činnosti v celom jej kontexte.

Mišún (2010) definuje syndróm Boreout ako stav dlhodobej záťaže zamestnanca pod vplyvom predstieraného vyťaženia v práci, úzko spätý s krycími stratégiami správania.

Rothlin a Werder (2014) hovoria o syndróme Boreout ako o opaku syndrómu vyhorenia a uvádzajú, že tento syndróm sa skladá z troch základných prvkov, ktorými sú:

- *nevyťaženosť* vyjadruje pocit, že pracovník dokáže vykonať viac práce ako sa od neho vyžaduje,
- *nezáujem* predstavuje chýbajúca identifikácia človeka s prácou, ktorú vykonáva,
- *nuda* na pracovisku je chápaná ako strata radosti z práce a stav bezradnosti pretože zamestnanec nevie, čo má robiť.

Tieto tri prvky vzájomne spolupôsobia. Keď je zamestnanec nepretržite nevyťažенý, potom pre neho začne byť jeho práca nudná. Na druhej strane, keď sa niekto neustále nudí, tak skôr alebo neskôr stráca záujem o prácu, ktorú robí (Rothlin, Werder 2014).

Mišún (2010) ich teóriu rozširuje a rozoznáva dva druhy nevyťaženia v práci:

kvantitatívna nevyťaženosť, ktorú charakterizuje nedostatočné množstvo práce,

kvalitatívna nevyťaženosť, ktorá sa vyznačuje nemotivujúcou prácou alebo prácou, ktorá nezodpovedá kvalifikácii zamestnanca.

Za dva najrizikovejšie faktory Boreout syndrómu možno potom podľa Mišúna (2010) považovať:

kancelársku prácu - tento novodobý fenomén je bežný pri tomto type práce. Pri niektorých povolaniach sa o Boreout syndróme nedá hovoriť. Ide predovšetkým o manuálne zamestnania. Pri kancelárskej práci a často aj pri práci v tíme veľakrát dochádza k tomu, že niektorí zamestnanci sa len skrývajú za druhých. Niekedy je to ich zámer, niekedy je to proti ich vôli, keď si najzaujímavejšiu prácu pridelia určití členovia skupiny a ostatným členom potom zostávajú už len monotónne a nemotivujúce úlohy,

vek zamestnanca – rizikovejšie sú vyššie vekové kategórie, ktoré uprednostňujú predovšetkým pokoj a stabilné zamestnanie. Aj mladší pracovníci však majú sklon k tomuto syndrómu a sú to prevažne tí, ktorí sa neradi púšťajú do nových úloh a tiež nechcú nič riskovať.

Na zakrytie príznakov nudy a nečinnosti v práci využívajú zamestnanci rôzne stratégie správania. Medzi často používané stratégie možno zaradiť dokumentačnú stratégiu, stratégiu pseudo-Burnoutu, komprimačnú stratégiu, stratégiu hluku, spamu, preplneného kufríka a tiež stratégiu rozvalcovania (Rothlin, Werder 2014).

Náchylnosť k nude je v súčasnosti možné zisťovať pomocou viacerých metodík. Ich zaujímavý prehľad ponúka Vodanovich (2003). Pre meranie nudy podľa neho existuje niekoľko relevantných metodík: Zvládanie nudy (Coping with boredom, Hamilton, Haier, Buchsbaum 1984), Meranie nudy vo voľnom čase (Free-time Boredom, Iso-Ahola, Weissinger 1990) a BPS (Boredom Proneness Scale), ktorú Vodanovich (2003) považuje za jediný nástroj, ktorý meria nudu ako generálny konštrukt so všetkými jej zložkami. Tento nástroj bol použitý v tomto výskume.

3 BURNOUT

Podobne ako Boreout syndróm aj Burnout (syndróm vyhorenia) je možné vo všeobecnosti pokladať za negatívny jav vyskytujúci sa v práci človeka. Syndróm vyhorenia je už dnes pomerne známy. Stretáva sa s ním čoraz viac ľudí, no najčastejšie sa jeho výskyt spája s pomáhajúcimi profesiami. Za jeho hlavný spúšťač sa považuje dlhodobý stres a nadmerné zaťaženie zamestnanca.

Syndróm Burnout bol prvýkrát pomenovaný v sedemdesiatych rokoch, keď ho na základe skúseností popísali nezávisle od seba dvaja odborníci: v roku 1975 Herbert Freudenberg, psychiater v službách agentúry pre alternatívnu zdravotnícku starostlivosť a v roku 1976 Christina Maslach, sociálna psychologička, ktorá sa zaoberala emóciami na pracovisku. V osemdesiatych rokoch potom nastúpila fáza výskumných štúdií, ktorá v podstate pokračuje dodnes. Burnout bol definovaný ako špecifický typ dlhodobého pracovného stresu, ktorý sa vyskytuje obzvlášť v pomáhajúcich profesiách. Tento jav bol skúmaný systémom zdola-nahor, potreba výskumu a teoretického základu vyvstala zo skúseností pracovníkov v pomáhajúcich profesiách (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001).

Osoby, ktoré sa dostávajú do situácie psychického vyhorenia prežívajú množstvo negatívnych pocitov. Aj v interakcii s druhými ľuďmi prechádzajú rôznymi neznámymi pocitmi ako sú citová chladnosť (strácajú empatiu), druhí ľudia sú im ľahostajní, obťažujú ich, či už sú to klienti alebo kolegovia (Křivohlavý 2012). Mení sa aj vzťah k zamestnaniu, a pozitívny pohľad na prácu, ktorá bola kedysi obľúbená, dokonca mala byť až naplnením života, vystriedali negatívne, cynické pocity a nezáujem o prácu, úzkosť, depresia (Kebza, Šolcová 2003).

Ľudia, ktorí sú zasiahnutí syndrómom vyhorenia pociťujú nedostatok energie v pracovnom aj v osobnom živote. Keď sa príznaky syndrómu vyhorenia včas podchytia nemusí dôjsť k veľkým zmenám v práci ani v rodine, ktorá môže pôsobiť ako podporný faktor.

Mieru vyhorenia je možné zisťovať pomocou rôznych metodík. Medzi najčastejšie využívané patrí metodika MBI (Maslach Burnout Inventory) autorov Christiny Maslach, Susan E. Jackson a Michaela P. Leitera z roku 1996. Dotazník meria mieru vyhorenia v troch faktoroch: vyčerpanie, depersonalizácia, nedostatočné uspokojenie z práce.

Vyčerpanie predstavuje z hľadiska kvality centrálnu oblasť vyhorenia, pri popisoch vyhorenia jeho obeťami ide najčastejšie o opisy vyčerpanosti. Jeho výskyt je najčastejší a je najviac analyzované.

Depersonalizácia, odosobnenie sa od práce s klientmi predstavuje pokus vytvoriť určitú vzdialenosť medzi sebou a klientom. Jej podstatou je myšlienka, že je ľahšie zvládnuť splniť požiadavky neosobnému objektu než klientovi – individualite. Odstup je okamžitou reakciou na vyčerpanie a jeho vysoko pozitívna korelácia s vyčerpaním bola potvrdená mnohými štúdiami.

Nedostatočné uspokojenie z práce predstavuje pokles v prežívaní úspechu a uspokojenia z práce, v produktivite naplňaní kompetencií (Maslach, Goldberg 1998).

Ďalšou z metodík je BO Questionnaire (Dotazník vyhorenia) autorov Hennig a Keller (1996), ktorý na základe sebaoposúdenia zisťuje mieru stresu a vyhorenia v štyroch oblastiach:

kognitívnej, emocionálnej, telesnej a sociálnej. Táto metodika bola použitá aj v tomto výskume a jej podrobnejší popis sa nachádza ďalej v texte.

Henning a Keller (1996) chápali burnout ako priamy dôsledok stresu a venovali sa výskumom najmä na učiteľoch. Podľa nich prebieha vyhorenie v piatich fázach:

nadšenie – fáza vysokej angažovanosti,

stagnácia – radosť z práce ustáva, požiadavky začínajú byť obťažujúce,

frustrácia – práca sa stáva sklamaním,

apatia – práca vykonávaná len v nevyhnutnom rozsahu a prvé úvahy o zmene zamestnania,

syndróm vyhorenia – štádium úplného vyčerpania.

4 BOREOUT VS BURNOUT

Niektoré príznaky a prejavy oboch syndrémov sú rovnaké, je ťažšie ich odlišiť, najmä v prvotných štádiách. Vo všeobecnosti k spoločným prejavom oboch syndrémov patrí stres, únava, vyčerpanie, bolesti hlavy, časté absencie, strata nadšenia pre prácu, energie a strata sebadôvery – zamestnanci prestávajú veriť vo vlastné schopnosti, nesústredenosť, odosobnenosť – vnútorné vzdialenie od vykonávanej práce a nakoniec premýšľanie o zmene zamestnania. Rozdielny znak predstavuje odlišná príčina dlhodobého stresu spôsobeného pri syndróme Boreout nedostatočnou vyťaženosťou a pri syndróme vyhorenia preťažením zamestnanca.

Burnout aj Boreout sa spájajú s pracovnou činnosťou. Boreout predstavuje stratu zánietenosti pre prácu a vnútorné odosobnenie sa od nenapĺňajúcej práce, čo sa dá prirovnávať k emočnému vyčerpaniu a depersonalizácii pri syndróme vyhorenia. Medzi spoločné znaky patrí tiež únava, nespokojnosť s aktuálnym zamestnaním, strata radosti zo života (Brnula, Mokráňová 2013).

Rothlin a Werder (2014) popisujú Boreout a Burnout ako dva súvisiace javy. Majú veľa spoločného ale aj odlišného. Keď niekto trpí syndrómom vyhorenia je vystresovaný, preťažený množstvom práce a obetuje pre ňu všetko rovnako aj pre organizáciu, v ktorej pracuje.

Aj keď sa Boreout spája s dlhodobým stresom z nevyťaženia Rothlin a Werder (2014) tvrdia opak. Podľa nich človek, ktorý trpí Boreout syndrómom nepozná stres a vynaloží v práci len toľko úsilia, koľko musí.

Vo všeobecnosti sa ale predpokladá, že syndróm Boreout sa spája s dlhodobým stresom z nevyťaženia a z predstieraní práce, ale keďže je Boreout stále v štádiu výskumu dá sa len ťažko určiť, ktorý z názorov možno považovať za záväzný.

Brnula a Mokráňová (2013) sa domnievajú, že syndróm Boreout môže predchádzať syndrómu vyhorenia a tiež sa môže vyskytovať paralelne s ním. Campagne (2012) tiež predpokladá, že nuda v práci môže byť určitým prediktorom vyhorenia. Uvádza, že nuda môže byť dôvodom rozčarovania a nedostatku odbornej motivácie v práci. Pri rozčarovaní ako súčasti syndrómu vyhorenia dokonca považuje nudu za jeden z piatich negatívnych faktorov.

5 STAROSTLIVOSŤ O SEBA

Starostlivosť o seba je široký pojem, ktorý zahŕňa rôzne zložky a je predstavovaný formou niekoľkých konceptov. V literatúre je starostlivosť o seba koncipovaná ako sústava individuálnych činností, ktoré slúžia na to, aby sa pomáhajúci pracovníci vedeli vysporiadať s rôznymi internými a externými nárokmi, ktoré sú na nich kladené. Jej definície a obsahové náplne sa líšia vzhľadom k vykonávaným profesiám. Godfrey, Harrison, Lysaght, Lamb, Graham a Oakley (2011) definovali na základe obsahovej analýzy 139 definícií starostlivosti o seba sedem faktorov, ktoré definície obsahovali a v ktorých sa rôznili. Ide o hľadisko: zdravia; choroby a invalidity; všeobecných dôsledkov; vykonávateľa starostlivosti o seba; vykonávania starostlivosti o seba; profesionálnych zdravotníckych pracovníkov a hľadisko

systému starostlivosti o zdravie. Mnohé z definícií vychádzajú zo zdravotníckeho poňatia a zahŕňajú najmä zložku starostlivosti o zdravie. Podľa Lovaša (2014) je dôležité vyjasniť vzťah medzi pojmami starostlivosť o seba (self-care) a starostlivosť o zdravie. Pojem starostlivosť o seba zahŕňa z pohľadu psychológie najmä hľadisko „ja“ (self). V takom poňatí je možné chápať starostlivosť o zdravie ako jednu zo zložiek starostlivosti o seba. Starostlivosť o seba potom podľa Lovaša (2014) predstavuje súhrn zámerne, na základe sebaregulácie vykonávaných aktivít týkajúcich sa zdravia, fyzickej a psychickej pohody a osobného rozvoja.

Problematika starostlivosti o seba je v rámci praxe sociálnej práce často diskutovaná v kontexte etických otázok. Súčasťou zachovania kompetencií sociálnych pracovníkov v rámci poskytovania profesionálnych služieb je dôležité, aby bol pomáhajúci pracovník v stave fyzickej, duševnej aj duchovnej pohody (Profitt 2009). Ideálnym konceptom je starostlivosť o seba v jej najširšom poňatí. V zahraničí sa už desaťročia považuje za nevyhnutnú súčasť výkonu pomáhajúcich profesií.

Dá sa predpokladať, že pri dostatočnej miere (intenzite) starostlivosti o seba v jej celkovom poňatí by mohol byť výskyt určitých negatívnych javov v práci nižší. V poslednom desaťročí bolo realizovaných niekoľko štúdií, ktorých zámerom bolo zistiť súvislosť medzi mierou starostlivosti o seba a výskytom vybraných negatívnych javov v práci. Boli pri tom využité rôzne metodiky, no výsledky poukazujú napr. na existenciu súvislosti medzi starostlivosťou o seba a vyhorením. V prípade Boreout a Burnout syndrómu je možné usudzovať na základe teoretických poznatkov o možných súvislostiach.

Tento príspevok uvádza dve štúdie, ktorých autorky sa zaoberali vzťahom starostlivosti o seba vyhorením: Beutler (2012) realizovala výskumnú štúdiu na vzorke 250 respondentov pracujúcich v pomáhajúcich profesiách pomocou 21 položkového dotazníka The Self-Care Survey a MBI metodiky. Zistila, že existuje štatisticky významný inverzný vzťah medzi skóre dosiahnutým v oblasti starostlivosti o seba a jednotlivých zložkami syndrómu vyhorenia: depersonalizáciou, emocionálnym vyčerpaním aj nedostatočným uspokojením z práce.

Weekes (2014) realizovala štúdiu na vzorke 185 sociálnych pracovníkov pomocou metodík: Maslach Burnout Inventory Human Services Survey (MBI-HSS; Maslach et al., 1996) a Self-Care Assessment Worksheet (SCAW; Saakvitne, Pearlman, 1996). Jej výsledky tiež potvrdili, že existuje negatívna súvislosť medzi emocionálnym vyčerpaním a vykonávaním starostlivosti o seba ako aj medzi depersonalizáciou a starostlivosťou o seba.

6 METODIKA VÝSKUMU

Výskum, ktorý autorky realizovali, spočíval v hľadaní súvislostí medzi syndrómami Boreout a Burnout. Okrem základných analýz jednotlivých syndrómov, boli realizované korelácie medzi jednotlivými faktormi (zložkami) oboch javov.

6.1 BPS

Ku meraniu náchylnosti k núde bola využitá metodika BPS (Boredom Proneness Scale) autorov Farmer a Sundberg (1986). Dotazník pozostáva z 28 položiek, ktoré boli pre potreby tohto výskumu rozdelené do piatich faktorov podľa Vodanovicha a Kassa (1990). Faktorová analýza výsledkov bola prezentovaná rôznymi výskumníkmi, od dvojfaktorového po päťfaktorový model (Vodanovich 2003). Dôslednú analýzu poskytl Vodanovich a Kass (1990), ktorí definovali 5 faktorov: externú stimuláciu (monotónnosť) (6, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28), internú stimuláciu (kreativita) podnety (1, 7, 8, 13, 18, 22, 23, 24), afektívne reakcie (2, 5, 9, 11, 12) vnímanie času (3, 4, 14, 16) a nátlak (15, 17). Faktor externá stimulácia predstavuje vonkajšie podnety, vyjadruje potrebu nadšenia, zmeny a nových výziev, faktor interná stimulácia predstavuje vnútorné podnety, schopnosť udržať záujem o prácu a byť pre ňu zanietený. Faktor afektívne reakcie predstavuje citové reakcie a vyjadruje pocity

k prežívaniu nudy a jednotvárnosti. Faktor vnímanie času predstavuje plynutie a využitie času a faktor nátlak vyjadruje situácie, ktoré sprevádzajú vytvorenie istého tlaku, spája sa hlavne s čakaním (Melton, Schulenberg 2009). Desať položiek škály má reverzné skóre (1, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 22, 23, 24). Pracovalo sa aj s celkovým skóre, Cronbach's alpha 0,671.

6.2 BO Questionnaire

Autormi metodiky sú Henning a Keller (1996). Dotazník zisťuje prostredníctvom sebaopisovania sklony k stresu a syndrómu vyhorenia v štyroch oblastiach: kognitívna oblasť predstavuje negatívny obraz vlastných schopností (položky 1, 5, 9, 13, 17, 21), emocionálna oblasť zisťuje pocity sklúčenosti, bezmocnosti, popudlivosti, nervozity či nedostatok uznania (položky 2, 6, 10, 14, 18, 22), telesná oblasť overuje príznaky v prejavoch na vegetatívnej úrovni (položky 3, 7, 11, 15, 19, 23), sociálna oblasť zisťuje úbytok angažovanosti a motivácie (položky 4, 8, 12, 16, 20, 24).

Každú zo subškál sýti šesť položiek, výsledky boli prezentované pomocou čiastkového skóre (priemerom získaným v danej subškále) a pracovalo sa aj s celkovým skóre (Cronbach's alpha 0,934).

6.3 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 90 sociálnych pracovníkov a pracovníčok pracujúcich v Košickom samosprávnom kraji. Bol realizovaný nenáhodný výber, podmienkou účasti na výskume bola priama práca s klientom. Výskumu sa zúčastnilo 73 žien a 17 mužov. Pre potreby výskumu bola zisťovaná dĺžka praxe, ktorá sa pohybovala v rozmedzí 1 až 38 rokov (mean 13,56). Vek respondentov sa pohyboval od 24 rokov po 59 rokov (mean 43,16; st. dev. 9,441).

Výskum pozostával z troch častí. Prvú časť predstavovalo meranie náchylnosti k nude a meranie syndrómu vyhorenia. V druhej časti prebehlo porovnanie oboch javov. V tretej časti sa autorky zamerali na zisťovanie súvislostí medzi oboma javmi. Vybrané časti výsledkov sú prezentované v tomto príspevku.

6.4 Výsledky

V prvej časti výskumu boli testované rodové rozdiely v náchylnosti k nude a vyhoreniu. Testy prebehli prostredníctvom celkového skóre aj v jednotlivých subškálach testov. Výsledky pre náchylnosť k nude sú uvedené v tab. 1.

Tab. 1 Rodové rozdiely v náchylnosti k nude

Oblasť	ženy (N=73)	muži (N=17)	t	p
externé podnety (mean)	3,634	3,813	-0,572	0,569
interné podnety (mean)	3,664	3,813	-0,552	0,583
afektívne reakcie (mean)	3,617	3,812	-0,659	0,511
čas (mean)	2,514	2,794	-0,990	0,325
nátlak (mean)	3,363	3,677	-0,874	0,385
Boreout (celkové skóre)	96,362	102,000	-1,278	0,205

p≤0,05* p≤0,01** p≤0,001***

Štatisticky významné rodové rozdiely v náchylnosti k nude sa v tejto výskumnej vzorke nepotvrdili. Je však potrebné brať do úvahy výrazný rodový nepomer vo vzorke. Možno konštatovať, že ženy dosiahli v celkovom skóre takmer o 6 bodov menej než muži, avšak nejde o štatisticky významný rozdiel.

Tab. 2 Rodové rozdiely vo vyhorení

Oblasť	ženy (N=73)	muži (N=17)	t	p
kognitívna (mean)	1,785	2,108	-2,244	0,027*
emocionálna (mean)	2,043	2,226	-1,102	0,273
telesná (mean)	2,089	2,167	-0,469	0,640
sociálna (mean)	1,697	2,078	-2,491	0,015*
Burnout (celkové skóre)	45,600	51,471	-1,698	0,093

p≤0,05* p≤0,01** p≤0,001***

Rodové rozdiely vo vyhorení sa potvrdili v dvoch oblastiach: sociálne, kde dosiahli vyššie skóre a teda uvádzajú vyšší stupeň vyhorenia muži a v kognitívnej, kde takisto vyššie skóre dosiahli muži.

V druhej časti výskumu bol dôraz kladený na hľadanie súvislostí medzi náchylnosťou k núde a vyhorením. V tab. 3 sú predstavené získané skóre v oboch javoch s rozdelením z hľadiska rodu, praxe (hraničný bod 21 rokov praxe, do 20 rokov N=65, nad 21 N=20) a veku (hraničný bod 50 rokov, do 50 rokov N=60, nad 51 N=30).

V tab. 3 sa nachádza prehľad získaného skóre z hľadiska jednotlivých kategórií (celkové skóre, rod, dĺžka praxe, vek). Pri kategóriách dĺžka praxe a vek, kde sa potvrdil štatisticky významný rozdiel sú uvedené aj hodnoty t-testov.

Tab. 3 Porovnanie javov z hľadiska rodu, dĺžky praxe a veku respondentov

	celkové skóre	ženy (N=73)	muži (N=17)	prax do 20 (N=65)	prax nad 21 (N=20)	t	p
Boreout	97,424	96,362	102,000	99,635	89,579	2,489	0,015*
Burnout	46,747	45,600	51,471	47,302	45,947	0,393	0,695
				vek do 50 (N=60)	vek nad 51 (N=30)	t	p
			Boreout	100,700	90,750	2,810	0,006**
			Burnout	47,466	45,310	0,731	0,467

p≤0,05* p≤0,01** p≤0,001***

Pri porovnaní výskytu javov možno konštatovať, že vo vyhorení neboli zistené štatisticky významné rozdiely v žiadnej z overovaných kategórií. Pri náchylnosti k núde sa potvrdili štatisticky významné rozdiely z hľadiska dĺžky praxe, keď respondenti uvádzajúci dĺžku praxe nad 20 rokov získali významne nižšie skóre. V súlade s predošlým výsledkom respondenti starší než 50 rokov získali významne nižšie skóre v náchylnosti k núde. Je zaujímavé, že v oboch prípadoch získali respondenti lepšie (nižšie) skóre aj v oblasti vyhorenia, hoci nešlo o štatisticky významné rozdiely. Rodové rozdiely nebolo zistené.

Na záver bola zrealizovaná korelácia (Pearsonov koeficient) oboch javov, ktorej výsledok znázorňuje tab.4.

Tab. 4 Korelácia medzi náchylnosťou k nude a vyhorením

Syndróm		Burnout
Boreout	Pearson Correlation	0,433
	Sig (2-tailed)	0,000**
	N=83	

Na základe uvedenej korelácie možno hovoriť o stredne silnej korelácii medzi náchylnosťou k nude a vyhorením. Samozrejme výskumná vzorka má svoje limity, avšak výsledky určite otvárajú ďalšie možnosti skúmania vzťahu týchto dvoch javov.

7 DISKUSIA

V tomto výskume sa potvrdila súvislosť medzi výskytom Boreout a Burnout na úrovni stredne silnej korelácie. Neboli zistené rodové rozdiely ani v jednom zo skúmaných negatívnych javov. Pri náchylnosti k nude boli zistené štatisticky významné rozdiely z hľadiska veku a dĺžky praxe, pričom starší respondenti (aj respondenti s dlhšou praxou) dosiahli nižšie skóre v náchylnosti k nude, teda sú menej náchylní nudiť sa v práci. Pri korelácii sa však potvrdil negatívny vzťah medzi dĺžkou praxe a náchylnosťou k nude len na nízkej úrovni (Pearson corr.=-0,225; Sig 2-tailed=0,042). To odporuje doterajším zisteniam a otvára možnosti pre diskusiu a ďalší výskum v podmienkach Slovenska.

V Pakistane realizovali Sohail, Ahmad, Tanveer a Tariq (2012) výskumnú štúdiu zameranú na zisťovanie náchylnosti k nude u vysokoškolských učiteľov. Výskumnú vzorku tvorilo 215 vysokoškolských učiteľov, z toho 94 % tvorili muži a iba 6% boli ženy. Respondenti vo veku 21 – 30 rokov predstavovali 76% vzorky a 3% respondentov malo nad 51 rokov. Výber vzorky bol jednoduchý, náhodný. Ako metódu na zber dát využili dotazník, ktorého položky tvorila BPS s odpoveďou škálou od 1 (úplne nesúhlasím) – 7 (úplne súhlasím). Vo výskume sa zamerali na skúmanie vzťahu rodu a veku v súvislosti s výskytom nudy. Pričom predpokladali, že medzi týmito premennými neexistuje žiadny vzťah. Výsledky výskumu potvrdili pozitívny vzťah medzi vekom a nudou v práci, naopak zistili, že rod nemá vplyv na vznik nudy v práci.

Ďalší výskum uskutočnili autori Vodanovich a Kass, Andrasik, Gerber, Niederberger a Breau (2011). Vo výskume porovnávali vysokoškolských študentov z USA (N = 449) a z Nemecka (N = 767). Väčšinu študentov z Nemecka tvorili ženy (69%) v USA to boli tiež ženy (72%). Študenti boli kontaktovaní prostredníctvom e-mailu, kde vyplňali BPS na 5 bodovej Likertovej škále. Autori sa zamerali na vplyv kultúrnych rozdielov a rodu v jednotlivých faktoroch BPS. Pri skúmaní rodových rozdielov v oboch krajinách zistili, že muži dosiahli vyššie skóre ako ženy vo vonkajších podnetoch, vnímaní času a v pociťovaní tlaku/nátlaku, čiže v prvom, štvrtom a piatom faktore BPS.

Watt a Blanchard (1994) skúmali vo svojej štúdii súvislosti medzi potrebou poznania, rodom a náchylnosťou k nude vo všetkých faktoroch BPS u vysokoškolských študentov v Amerike. Výskumnú vzorku tvorilo 214 respondentov, z toho 135 žien a 79 mužov. Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí 18 – 52 rokov, priemerný vek bol 22,3 rokov. Ako metóda bola použitá BPS a tiež škála na meranie potreby po poznaní. Ako odpoveďová škála pri BPS bola použitá 7 bodová Likertova škála. Štatisticky významný rozdiel nastal iba v prvom faktore (vonkajšie podnety) BPS, kde muži dosiahli vyššie celkové skóre ako ženy. Z týchto zistení vyplýva, že muži sú viac náchylní k nude, potrebujú viac výziev a zmien.

8 ZÁVER

Na základe tejto pilotnej štúdie možno konštatovať, že sa tu otvára priestor pre ďalšie možnosti štúdia a výskumu týchto negatívnych javov a ich vzájomných súvislostí. Zistené

výsledky nemožno zovšeobecniť, nie sú validizované, ale vyvracajú niektoré doterajšie zistenia. To môže byť ovplyvnené rôznymi faktormi. Predovšetkým môžu zohrávať rolu spoločenské a kultúrne rozdiely. Dá sa predpokladať, že starostlivosť o seba realizovaná kontinuálne a vhodným spôsobom by mohla zohrať pri výskyte týchto javov dôležitú úlohu.

Použitá literatúra

1. BEUTLER, R. L. 2012. *The Relationship Between Clinician Burnout and Self-Care Activities Offered on-site at Outpatient Community Mental Health Agencies*. Faculty of Argosy University, Seattle College of Psychology and Behavioral Sciences. Dissertation Thesis.
2. BRNULA, P. a Z. MOKRÁŇOVÁ, 2013. Súvislosti syndrómu nudy a syndrómu vyhorenia u sociálnych pracovníkov a možnosti psychosociálnej opory. *Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociálnej práce: zborník z konferencie X. Hradecké dny sociálnej práce v Hradec Králové 27. – 28. september 2013*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 186 – 194. ISBN 978-80-7435-359-8.
3. CULP, A. N. 2006. The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, 41: 999–1007.
4. FARMER R., N. D. SUNDBERG, 1986. Boredom proneness: the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50:4–17.
5. GODFREY, C. M., HARRISON, M. B., LYSAGHT, R., LAMB, M., GRAHAM, I.D., OAKLEY, P. 2011. Care of self – care by other – care of other: the meaning of self-care from research, practice, policy, and industry perspective. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 9: 3-24.
6. HENNING, C., KELLER, G. 1996. *Antistresový program pro učitele: Projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
7. JARVIS, S., T. SEIFERT, 2002. Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48: 174–187.
8. JURICH, D. 2004. *Attribution of Boredom: Attentional Factors and Boredom Proneness*. Political and Social Science of the New School University. Dissertation Thesis.
9. KEBZA, V. a I. ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření*. 2. vyd., Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.
10. KŘIVOHLAVÝ, J., 2012. *Horieť, ale nevyhorieť*. Bratislava: Karmelitánske nakladateľstvo. ISBN 978-80-8135-003-0.
11. LOVAŠ, L. 2014. *Starostlivosť o seba a jej psychologické kontexty*. In Lovaš, L. a kol. *Psychologické kontexty starostlivosti o seba*. Košice: UPJŠ.
12. MARTIN, M., G. SADLO, G. STEW, 2006. The Phenomenon of Boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 193-211.
13. MASLACH, C., J. GOLDBERG, 1998. Prevention of Burnout: New Perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7: 63-74.
14. MASLACH, C., W. B. SCHAUFELI, M. P. LEITER, 2001. Job Burnout. *Annu. Rev. Psychology*, 52: 397–422.
15. MELTON, A. A., S. E. SCHULENBERG, 2009. The Confirmatory Factor Analysis of the Boredom Proneness Scale. *The Journal of Psychology*, 143:5, 493-508.
16. MIKULAS, W., S. VODANOVICH, 1993. The essence of boredom. *Psychology Record*, 43:3–12.
17. MIŠÚN, J., 2010. Ako rozpoznáte nevyťažенých zamestnancov. *Poradca podnikateľa*. 2(5 – 6). 16 – 19.

18. ROTHLIN, P. a P. R. Werder, 2014. *Unterfordert. Diagnose Boreout – Wenn Langweile krank macht*. 3.vyd., München: Redline Verlag. ISBN 978-3-86881-551-1.
19. SCHMIDBAUER, W., 2008. *Syndróm pomocníka*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 978-80-7367-369-7.
20. SMITH, R.P., 1981. Boredom: a review. *Human Factors*, 23: 329-40.
21. SOHAIL, N. a BASHIR, T. YASIR, T. HUSSAIN, 2012. Workplace Boredom among University Faculty Members in Pakistan [online]. Pakistan, Faisalabad: *College of Commerce* [cit. 2015-3-12]. Dostupné z:
22. <http://search.proquest.com/docview/1013486907/C2902FED9B274B9BPQ/71?accountid=16775>.
23. SOMMERS, J., S. J. VODANOVICH, 2000. Boredom proneness: its relationship to psychological and physical health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, 56: 149-55.
24. VODANOVICH, S. J., 2003. Psychometric measures of boredom: a review of the literature. *Journal of Psychology* 137:569–595.
25. VODANOVICH, S. J. a S. J. KASS, 1990. A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*. Florida: University of West. 55(1 – 2). 115 – 123. ISSN 0022-3891.
26. VODANOVICH, S. J., S. J. KASS, A. CALLENDER, 2001. State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of business and psychology* 16:2, 317-327.
27. VODANOVICH, S. J. a S. J. KASS, F. ANDRASIK, W. GERBER, U. NIEDERBERGER, C. BREAU, 2011. Culture and Gender Differences in Boredom Proneness. *North American Journal of Psychology*. Florida: University of West. 13(2). 221 – 230. ISSN 1527-7143.
28. WAGNEROVÁ, I., 2008. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2361-7.
29. WATT, J. D. a M. J. BLANCHARD, 1994. Boredom Proneness and the Need for Cognition [online]. Kansas: State University. [cit. 2015-3-12]. Dostupné z: <http://static1.squarespace.com/static/53a79084e4b01786c921de45/t/53a8551fe4b0cd712a481fec/1403540767944/Boredom+Proneness+and+the+Need+for+Cognition+%28Watt+et+al.%2C+1994%29.pdf>.
30. WEEKES, J. 2014. *The Relationship of Self-Care to Burnout Among Social Workers in Health Care Settings*. Walden University. Dissertation Thesis.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia grantovej úlohy APVV-14-0921 s názvom Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií.

Kontaktné údaje

Mgr. Soňa Lovašová, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta, Katedra sociálnej práce

Moyzesova 9, 040 01 Košice

email: sona.lovasova@upjs.sk

SÉMANTICKÉ A STRUKTURÁLNÍ UKOTVENÍ ČÍSLA V ŽÁKOVSKÝCH ŘEŠENÍCH SLOVNÍ ÚLOHY

SEMANTIC AND STRUCTURAL GROUNDING OF NUMBER BY PUPILS SOLVING WORD PROBLEMS

Renáta Zemanová, Elizabeth Dostálová, Beáta Joseiková

Abstrakt

V žákovských řešeních jedné slovní úlohy sledujeme autorská zdůvodnění matematizace úlohy a jejího numerického řešení. Analyzujeme příčiny chyb s aspektem na komunikaci a kognici, navrhuje možnosti individuální reedukace, doplňujeme didaktickými nástroji. Zadaná úloha odpovídá sémantické situaci se třemi parametry: stav počáteční, stav koncový a operátor změny, přičemž všechny parametry jsou zadány jako počet. Numerace probíhá v oboru přirozených čísel s nulou do 100. Úlohu zadáváme patnácti žákům 2. ročníku základní školy. Výzkum je součástí testování dětí předškolního a mladšího školního věku.

Klíčová slova: slovní úloha, sémantické ukotvení čísla, strukturální ukotvení čísla, diagnostický test, mentální schéma, didaktické nástroje

Abstract

Authors focus on the reasoning of pupils behind solving a word problem and analyze their transformation process leading to a numerical solution. Authors analyze the causes of their errors, focusing on communication and cognition, and propose opportunities for individual reeducation with specific didactic tools. The word problem used consists of a semantic situation with three parameters: initial state, final state and change operator; all parameters are natural numbers ranging from 0 to 100. The task has been given to 15 pupils of second grades of primary schools. The research is a part of assessing preschool and early-school children.

Key words: word problem, semantic grounding of number, structural grounding of number, diagnostic test, mental scheme, didactic tools

1 ÚVOD

Slovní úlohy náleží k hlavním tematickým celkům, které propojují životní zkušenosti žáka s učivem. Při frontálním vyučování má učitel jen malou možnost diagnostikovat v této oblasti všechny žáky, zejména žáky se sníženou schopností uchopování slovní úlohy. Když chceme poznat, jak ve vědomí žáka probíhají procesy uchopování slovní úlohy, volba řešitelské strategie a řešení, musíme se žáky pracovat jednotlivě (Hejný, 2015).

Aktuálně realizujeme série diagnostických testů ve skupinách předškolních dětí a žáků 1. stupně ZŠ. Součástí našich testů jsou i slovní úlohy. Poznání zde získané doplněné teoretickými vhledy do dané problematiky poskytujeme ke školování inspektorů s cílem obohacení nástrojů inspekce pro přesnější hodnocení počínání učitele ve třídě v oblasti slovních úloh. Klíčovými aspekty jsou přiměřená náročnost a individualizace slovní úlohy. Materiály doplňujeme ilustracemi konkrétních případů a radami. Materiál je využitelný nejen pro pracovníky inspekce, ale i pro další uživatele, zejména pro učitele, studenty učitelských oborů, příp. rodiče.

Číslo je v představě žáka ukotveno jednak sémanticky, tedy vychází z životní zkušenosti žáka, jednak strukturálně, tedy bez této vazby (číslo jako součást aritmetické struktury). Slovní úlohy v zadání nesou číslo většinou v sémantickém ukotvení. Žák úlohu může řešit v sémantické rovině nebo překladem ze sémantické roviny do roviny strukturální (matematizace) a následnou numerací.

2 METODOLOGIE

Test jsme realizovali 9.–10. 2. 2015 s 15 žáky 2. ročníku ZŠ Ostrava – Stará Bělá. S žáky jsme pracovali jednotlivě v místnosti, kde byl přítomen jen experimentátor a žák. Žáci měli k dispozici psací potřeby, papíry, stovkovou tabulku. Nebyli limitováni časem.

Experimentátor ústně zadal slovní úlohu. Tato vycházela ze sémantické situace, která je dána trojicí výroků. Výrok A: V malém rybníce žilo 60 kaprů (S_p – stav počáteční), výrok B: Rybáři při výlovu 35 kaprů vylovili (O_z – operátor změny), výrok C: V rybníce zůstalo 25 kaprů (S_k – stav konečný). Stavy i operátor jsou vyjádřeny počtem. Z této situace lze vytvořit sérii gradovaných úloh:

- Úloha 1: [$S_p \pm O_z = S_k(?)$] V malém rybníce žilo 60 kaprů. Rybáři při výlovu 35 kaprů vylovili. Kolik kaprů v rybníce zůstalo po výlovu?
- Úloha 2: [$S_p \pm O_z(?) = S_k$] V malém rybníce žilo 60 kaprů. Rybáři při výlovu nějaké kapry vylovili. V rybníce zůstalo 25 kaprů. Kolik kaprů rybáři při výlovu vylovili?
- Úloha 3: [$S_p(?) \pm O_z = S_k$] V malém rybníce žili nějakí kapři. Rybáři při výlovu 35 kaprů vylovili. V rybníce zůstalo 25 kaprů. Kolik kaprů žilo v rybníce před výlovem?

Úlohy jsou gradované od úlohy 1 (nejlehčí) k úloze 3 (nejobtížnější). Úlohy obsahují dva náročné prvky (Hejný, 2015):

- Antisignál: formulace „35 kaprů vylovili“ v úloze 1 a 3 vyvolává představu „odečti 35“, ale v úloze 3 je potřeba číslo 35 přičíst.
- Přítomnost procesu proti proudu času v úlohách 2 a 3, kdy neznáme počáteční nebo prostřední informaci.

Žákovi byla nejprve zadána úloha 2. Pokud ji vyřešil správně, byla mu zadána úloha 3. Pokud úlohu 2 nevyřešil správně, byla mu zadána úloha 1. Experimentátor pro každou úlohu zapsal číslo (počet kaprů), které žák v odpovědi na otázku uvedl včetně případné opravy; zdůvodnění řešení; potřebu pomůcek pro výpočet; příp. další poznámku.

Zde prezentovaný test navazuje na testování dětí na počátku 1. ročníku ZŠ, které jsme realizovali 10.–12. 9. 2014 (Zemanová, 2015). Na základě výsledků a jejich analýz jsme modifikovali původní metodologii i cíl výzkumu.

3 VÝSLEDKY, ANALÝZY

3.1. Úloha 2 – neznámý operátor změny

V tabulce 1 uvádíme žákovská řešení úlohy 2. Pro jednotlivé žáky (01–15) uvádíme odpovědi (výsledek), opravu po chybné odpovědi (změna), odůvodnění odpovědi, pomůcky (žáci používali pouze součtovou tabulku, tedy uvádíme tabulka – A, ano; N, ne) a poznámku experimentátora.

V prvních odpovědích se vyskytovala čísla 24 (1 žák), 25 (9 žáků), 26 (1 žák), 35 (2 žáci), 95 (1 žák) a jeden žák odpověděl „nevím“. Příčinou chybných výsledků 24 a 26 byla chyba v numeraci, kdy žáci počítali pomocí stovkové tabulky $60 - x = 35$ po jednom políčku, a to

žák 12 ($x = 24$) a 14 ($x = 26$). Oba si výpočet pomocí tabulky ověřili druhým pokusem, oběma vyšly opět stejně chybné výsledky. Zde můžeme předpokládat, že žáci dělají chybu v obecném mechanismu použití tabulky. Příčinou chybného výsledku 35 u žáka 04 byla opět chyba v numeraci, kdy počítá $60 - 35 = 35$ (chybný výpočet správně sestaveného příkladu). Příčinou chybného výsledku 35 žáka 05 je ale komunikační chyba, kdy žák počítá $60 - 25 = 35$ (správný výpočet chybně sestaveného příkladu). Žák dobře rozumí zadání úlohy, správně sestaví příklad, správně jej vypočítá. Neuchoval však v paměti počet vylovených kaprů (ví, že byl zadán, ale namísto 35 používá 25). Jedinými dvěma žáky, kteří neporozuměli schématu úlohy, byli žáci 13 a 15. Žák 13 vůbec netuší, jak příklad sestavit. Žák 15 sestaví příklad $60 + 35$, který správně vypočítá. Závěrem shrnujeme: 9 žáků správně sestaví příklad a správně ho vypočítají, 3 žáci (04, 12, 14) správně sestaví příklad, ale udělají chybu v numeraci, 2 žáci (05, 15) chybně sestaví příklad a správně ho spočítají, 1 žák (13) nesestaví příklad vůbec. Dva žáci (04, 05) svou první odpověď změnili, oba z chybné na správnou. Žák 04 opravil chybu v numeraci, žák 05 chybu v matematizaci úlohy. Shrnutí uvádíme v přehledu, tab. 2. Opravu odpovědi uvádíme za lomítkem.

Reedukace v případech chybných odpovědí spočívá v uvědomění si charakteru chyby. Správně sestavený příklad s chybným výpočtem svědčí o dobře zvládnuté sémantice úlohy, ale chybném strukturálním ukotvení čísla a naopak chybně sestavený příklad o problému v sémantickém ukotvení s dobrým zvládnutím jeho strukturálního významu. Nevyskytl se žádný případ chybné sémantiky a zároveň chybné strukturace. Chybná sémantika v případě žáka 13 neumožnila ani sestavení příkladu, strukturaci tedy posuzovat nelze. Výsledek z první odpovědi změnili ve druhé odpovědi 2 žáci (04, 05). Žák 04 opravil chybu v numeraci, žák 05 chybu v matematizaci úlohy.

Z tabulky 1 je dobře patrná různorodost strategií, kterými žáci úlohu řeší. Naše zkušenosti ukazují, že prezentace těchto strategií před třídou přispívá ke zvýšení matematické kultury všech zúčastněných – autora řešení i jeho spolužáků. Konstruktivistický edukační styl učitele, který podporuje užití a prezentaci širokého spektra způsobů řešení, je nutnou podmínkou. V našem experimentu byli všichni žáci tímto stylem vedeni od 1. ročníku.

Evidovali jsme rovněž použití stovkové tabulky, tab. 1 (tabulka – A ano, N – ne). Ve 2. ročníku však jejímu použití (či nepoužití) nepřikládáme zvláštní význam. Všichni žáci, kteří tabulku nepoužili, dali hned v první odpovědi správný výsledek. Někteří žáci, kteří tabulku použili, dali výsledky správné, jiní nikoli, a to ani ve druhém pokusu.

žák	výsledek	změna	odůvodnění	tabulka	poznámka
01	25	-	„60-30 je 30 a mínus 5 je 25.“	N	Kroužkuje v zadání číslo 60. Počítá bez tabulky.
02	25	-	„Najdu si 60 a mínus něco se musí rovnat 35 a počítám.“	A	Ukázal na tabulce číslo 60, od kterého odčítal po jednom políčku až k číslu 35. Udělal to jednou.
03	25	-	„Když je $30+30$, to se rovná 60. Když vylovili 35, tak jsem si z té jedné poloviny ubral 5 a zbylo mi 25. Odčítám, protože vylovili.“	N	-
04	35	25	Bez tabulky: „ $60-35=35$.“ Oprava s tabulkou: „ $35+35$ je 70, takže 25 kaprů vylovili.“	A	Při kontrole si vzal tabulku a po desítkách a pěti jednotkách vypočítal 25.
05	35	25	Bez tabulky: „Když $60-20=40$ a	A	Při kontrole si vzal tabulku

			mínus 5 je 35.“ Oprava s tabulkou: „60-35 = 25.“		a po desítkách a pěti jednotkách vypočítal 25.
06	25	-	„Já jsem si to spočítal, 60-35.“	A	Na tabulce ukázal číslo 60 a po desítkách a pěti jednotkách vypočítal výsledek 25.
07	25	-	„64 na půl je 32, mínus 2 je půlka z 60, když vylovili několik kaprů, tak to ještě nevím, kolik je a zůstalo jich 35 a do 60 je 25.“	N	Pomohla počítačová hra, kterou hraje, v ní vždy půlí číslo 64.
08	25	-	„Já jsem si říkal 60-35=25. Odčítám, protože tam je vylovili.“	N	-
09	25	-	„Od 60 odečtu 30 a potom pět, to se rovná 25.“	A	Provedl kontrolu, když v tabulce našel číslo 60 a od něho počítal po jedné do 35. Také si našel číslo 35 a dopočítával po desítkách a pěti jednotkách do čísla 60.
10	25	-	„Spočítal jsem si, že 60-35 je 25. Vylovili znamená mínus.“	N	Počítal v duchu, ale výsledek napsal na papír.
11	25	-	„Jak jsem měl v rybníku 60 kaprů a ti rybáři při výlovu vzali kapry, dám si pět kaprů, to je 40 a přibírám 20. Mám vypočítáno 25.“	N	Hned po přečtení úlohy věděl řešení.
12	26	-	„Vzala jsem si 60 a počítala jsem do 35 a vyšlo mi 26.“	A	Ukázal na tabulce číslo 60, od kterého odčítal po jednom políčku až k číslu 35. Udělal to dvakrát.
13	nevím	-	„Nevím. Nevím, jak to mám spočítat.“	A	Na tabulce ukázal číslo 35 a řekl, že to nechápe, ale i tak to zkoušel počítat. Nakonec to vzdal.
14	24	-	„Našel jsem si 60 na tabulce, a pak jsem si spočetl 30 až na 35 a to mi dalo 24.“	A	Ukázal na tabulce číslo 60, od kterého odčítal po jednom políčku až k číslu 35. Udělal to dvakrát.
15	95	-	Na dotaz, jak na výsledek přišel, odpověděl: „Jsem to spočítal.“	A	Ukázal na tabulce číslo 60, ke kterému přičítal po jednom políčku až k číslu 95. Na otázku, proč přičítá, odpovídá, že ho to jen tak napadlo.

Tab. 1: Úloha 1, výsledky

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15
sémantika	+	+	+	+	- / +	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
struktura	+	+	+	- / +	+	+	+	+	+	+	+	-	0	-	+

Tab. 2: Úloha 1, chyby v odpovědi a jejich příčina

3.2. Úloha 3 – neznámý koncový stav

V tabulce 3 uvádíme žákovská řešení úlohy 3. Pro jednotlivé žáky, kteří úlohu řešili (01–11), uvádíme odpovědi (výsledek), opravu po chybné odpovědi (změna), odůvodnění odpovědi, pomůcky (tabulka – A, ano; N, ne) a poznámku experimentátora. Tuto poznámku jsme vztahovali již jen ke strategii matematizace, nikoli numerace.

V prvních odpovědích se vyskytovala čísla 50 (1 žák), 55 (1 žák), 60 (9 žáků). Chybné odpovědi se vyskytují u stejných žáků, kteří chybovali již v úloze 2. Žák 04 opět chybuje v numeraci (počítá $25 + 35 = 50$), žák 05 na rozdíl od úlohy 2 provede matematizaci úlohy správně a chybuje v numeraci (počítá $25 + 35 = 55$). Žák 04 chybu opravuje, žák 05 ne. Shrnutí uvádíme v přehledu, tab. 4. Opravu odpovědi uvádíme za lomítkem.

Zajímavý je jev, kdy žáci poukážou na „podobnost“ s úlohou, kterou již řešili. Předpokládáme, že si tuto skutečnost uvědomilo více žáků, než kteří ji nahlas zmínili, a úloha tak pro ně byla méně obtížná, než kdyby ji řešili jako první. Zde je návod pro učitele, jak lze postupovat při reedukaci v sémantické části jiných slovních úloh stejného typu. Vytvoření odpovídajícího schématu situace v mysli žáka, a to od nejjednoduššího zadání (úloha 1) k nejobtížnějšímu (úloha 3) za použití didaktických nástrojů. K didaktickým nástrojům řešení úloh řadíme: Dramatizace (případně simulovaná), Vizualizace, Manipulace, Tabulace, Převyprávění úlohy vlastními slovy, Odhalení izomorfismu úloh, Vytvoření úlohy izomorfní, Získání vhledu do situace pomocí série demonstrací (Hejný, 2014).

žák	výsledek	změna	odůvodnění	tabulka	poznámka
01	60	-	„Jsem si sečetl dvě čísla 25 a 35.“	N	-
02	60	-	„Vezmu si 25 na tabulce, teda 35 a plus 25. To je 35 plus 10 a plus 10 a plus 5. To je 60.“	A	„Protože je tam napsané, kolik jich bylo, těch kaprů, a oni ulovili 25. To znamená mínus.“
03	60	-	„Když rybáři při výlovu vylovili 25 kaprů a v rybníku zůstalo 35, tak jsem si dal $25+35$ a to je 60.“	N	„Protože když od 60 ubereš 35, zůstane 25.“
04	50	60	„35 tam zůstalo. Muselo tam být 50 kaprů asi, ne 60. $35+25=60$. 60 kaprů tam asi bylo. 60 kaprů bylo před výlovem.“	A	-
05	55	-	„ $35+25$ je 55. Je 35, plus 10 je 45, plus 10 je 55.“	N	-
06	60	-	„Spočítal jsem si $25+35$, a to je 60.“	A	První si vypočítal $35-25$, ale to mu vyšlo malé číslo, proto zkouší počítat znova. Zeptá se, jestli má počítat plus nebo mínus, odpoví si sám plus. Na otázku, proč se rozhodl pro plus, řekl: „Zkusil jsem obě, ale mínus nešlo, protože vyšlo malé číslo.“
07	60	-	„Protože v minulém jich bylo 60 a odebrali 35 a zbylo 25. Takže když dám 25 a 35, tak to je 60. Je to skoro stejná úloha.“	N	Úloha se mu zdála mnohem lehčí, než předešlá.
08	60	-	„Říkali, že vylovili a $25+35=60$.“	N	Na otázku, proč v této úloze sčítal, uvedl: „Zůstalo 35 a vylovili 25, předtím bylo 60.“
09	60	-	„ $25+30$ se rovná 55a plus 5 je 60.“	A	-
10	60	-	„Sečetl jsem si 25 plus 35 kaprů.“	N	Pamatoval si předchozí zadání.
11	60	-	„Dám si 25 a 35, dvě pětky si nechám a 20 a 30 si vypočítám, a je to 50. A 5 plus 5 je 10, takže 60 kaprů.“	N	-

Tab. 3: Úloha 3, výsledky

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11
sémantika	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
struktura	+	+	+	- / +	-	+	+	+	+	+	+

Tab. 4: Úloha 3, chyby v odpovědi a jejich příčina

3.3. Úloha 1 – neznámý počáteční stav

V tabulce 5 uvádíme žákovská řešení úlohy 1. Pro jednotlivé žáky, kteří úlohu řešili (12–15), uvádíme odpovědi (výsledek), opravu po chybné odpovědi (změna), odůvodnění odpovědi, pomůcky (tabulka – A, ano; N, ne) a poznámku experimentátora. Sledujeme, že žádný z žáků neodpověděl ani v prvním, ani ve druhém pokusu správně. Žáci 12 a 14 provedli správně matematizaci úlohy, ale chybně počítali (žák 12 počítá $60 - 25 = 47$ v prvním pokusu, $60 - 25 = 34$ ve druhém pokusu, žák 14 počítá $60 - 25 = 32$). Charakter chyby byl stejný, jako v úloze 2 (chybná numerace správně sestaveného příkladu). Žáci 13 a 15 počítají správně chybně sestavený příklad (oba s jistotou uvádějí příklad $60 + 25 = 85$). Charakter chyby je opět stejný, jako v úloze 1 (chybně sestavený příklad). Již z těchto několika pokusů může učitel získat podnět, jaký jev má u jednotlivých žáků sledovat. Zda budou žáci 12 a 14 dobře sestavovat, ale chybně počítat i jiné příklady, a zda budou žáci 13 a 15 dobře počítat, ale chybně sestavovat i jiné příklady. Shrnutí uvádíme v přehledu, tab. 6.

žák	výsledek	změna	odůvodnění	tabulka	poznámka
12	47	34	„Vzala jsem si 60, a pak jsem si našla 47.“	A	Ukázal na tabulce číslo 60. Počítal prstem po jednom políčku směrem dolů. Od políčka 60 odčítal 25 okének a vyšlo číslo 47. Postup následně zopakoval a zjistil, že se spletl a počítal znovu. Při druhém počítání na jedno políčko ukázal dvakrát, proto vyšlo 34.
13	85	-	„Spočítala jsem si 60 plus 10, plus 10, plus 5, a to je 85.“	A	Na otázku, proč sčítal, řekl, že to zkusil. Následně se experimentátor dvakrát zeptal: „Když rybáři vylovili, tak budeš sčítat?“ Odpověď ano.
14	32	-	„Počítal jsem to úplně stejně. Ukázal jsem si na 60, a pak jsem jel na 25 a dopočítal políčka do 25.“	A	Na otázku, co znamená „vylovili“, odpověděl: „60-25=32.“
15	85	-	„Přečetla jsem si to a věděla jsem to hned. Hned jsem věděla, že to je plus, protože jsou to větší čísla.“	A	Experimentátor vybídl žáka, ať si úlohu přečte ještě jednou. Udělal to, ale řekl, že si myslí, že to vypočítal správně.

Tab. 5: Úloha 1, výsledky

	12	13	14	15
sémantika	+	-	+	-
struktura	-	+	-	+

Tab. 6: Úloha 1, chyby v odpovědi a jejich příčina

4 ZÁVĚR

V dalším výzkumu se zabýváme problematikou reedukace. S žáky, kteří vyřešili slovní úlohu chybně, pracujeme v malých skupinách. Sémantickou situaci modelujeme (modely ryb v rybníce), úlohu gradujeme. Ukazujeme, jak dramatizace, vizualizace a manipulace pomáhají žákům získat vhled do situace a vybudovat si nezbytné mentální schéma pro řešení úlohy, tedy dojdeme do stavu, kdy model pro řešení úlohy již nepotřebují. Pomocí tohoto schématu následně s žáky řešíme a tvoříme úlohy izomorfní. Budeme navazovat diagnostikou žáků vyšších ročníků 1. st. ZŠ a dětí mladších než 6 let.

PODĚKOVÁNÍ

Výzkum byl podpořen Pedagogickou fakultou Ostravské univerzity v Ostravě (projekt SGS06/PdF/2015).

Použitá literatura

1. HEJNÝ, M. Slovní úlohy. 2015. Dosud nepublikováno.
2. KRPEC, R. Mentální schéma organizace prvků u žáků raného školního věku. In *Matematika 6*. Olomouc, 2014. s. 130–134. ISBN 978-80-244-4062-0.
3. ZEMANOVÁ, R. Slovní úloha v diagnostice dítěte na vstupu do školního vzdělávání. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok, 2015. Ročník 14, číslo 2. s. 242–246. ISSN 1336-2232.

Kontaktní údaje

RNDr. Renáta Zemanová, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Fakulta pedagogická
Tel: +420 597 092 650
email: renata.zemanova@osu.cz

MALIARSKA TECHNIKA SUMINAGASHI A JEJ OBMENY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ S UŽŠÍM ZAMERANÍM NA VÝTVARNO- TVORIVÚ KOMUNIKÁCIU

SUMINAGASHI PAINTING TECHNIQUES AND THEIR VARIATIONS IN THE SCHOOL ENVIROMENT IN A MORE TARGETED AT ART-CREATIVE COMMUNICATIONS

Veronika Weberová

Abstrakt

Objasnenie metódy výtvarno-tvorivej komunikácie ktorej hlavnými prostriedkami sú maliarske techniky. Bližšie zoznámenie s japonskou maliarskou technikou suminagashi (maľba na vodnú hladinu) vrátane jej histórie a súčasných obmien využiteľných v školskom prostredí. Z užšieho hľadiska si priblížime prácu s touto technikou v medziach výtvarno-tvorivej komunikácie a jej významu najmä pri práci s adolescentmi.

Kľúčové slova: *suminagashi, výtvarno-tvorivá komunikácia, komunikácia, školské prostredie, adolescent*

Abstract

Clarification of the methods of artistic-creative communications which are the main means of painting techniques. More detailed Getting to Know with Japanese painting technique Suminagashi including its history and current variations useful in the school environment. From a closer perspective to zoom work with this technique within the limits of artistic-creative communication and its importance especially for working with adolescents.

Key words: *suminagashi, artistic-creative communication, communication, school environment, adolescent*

1 SUMINAGASHI, MALIARSKA TECHNIKA PLÁVAJÚCEHO ATRAMENTU

Suminagashi je maliarska technika maľby na vodnú hladinu. Táto maliarska technika má viacero podôb, aj názvov. U nás je známa ako mramorovanie, suminagashi je pôvodne japonská technika a v Turecku sa zaužíval názov ebru (pôvodný názov Abri). Medzi jednotlivými názvami je rozdiel v samotnom prevedení techniky, aj keď sa v súčasnosti zlievajú vďaka umelcom, ktorí ich autorsky upravujú a tak sa strácajú ich špecifické rozdiely.



Obr.1 Vodná hladina po práci so syntetickými farbami



Obr.2 Suminagashi



Obr.3 Ebru na hladine

Výsledkom tejto techniky je bohato vzorovaný odtlačok z vodnej hladiny. Maľba sa realizuje na vodnú hladinu, farby plávajú na povrchu hladiny vďaka úprave vody, farieb alebo oboch zložiek. Každý výsledok je jedinečný monotyp, pretože maľbu nie je možné zopakovať. V súčasných obmenách techniky sa často pracuje s náhodou aj keď klasický postup sa dá do značnej miery kontrolovať.

1.1 Pôvod suminagashi, historické súvislosti

Suminagashi je japonská vetva techniky maľby na vodnú hladinu. Jej pôvod nie je úplne zrejmý. Technika sa často uvádza ako Turecká (Abri/Ebru), ale jej spojitosť s japonskou sestrou suminagashi sa nepodarilo úplne preukázať. Prvé doložené dôkazy sa v dostupných zdrojoch výrazne líšia Medeiros (1994) uvádza 15. Storočie v Perzii, Yazan (1986) už počiatky 10. storočia v Turecku, ale podľa dochovaných pamiatok sa dá predpokladať už 8. storočie v Japonsku. Abri (ابري) znamená zakalenie papiera. Neskôr sa vyvinul aj samostatný štýl Old-style floral mramorovanie (Yazan, 1986).



Obr. 4 Turecká maľba na hladine



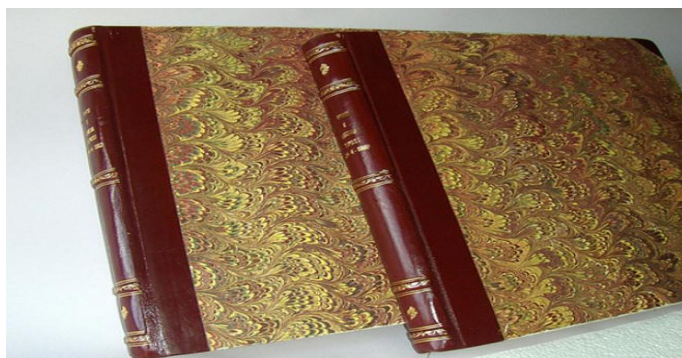
Obr.5 Old style floral

V Indii sa technika začala používať so šablónami pri vytváraní zložitých miniatúr. Japonsko Suminagashi dokazuje už v 8. storočí u iných autorov v 10.stor., ale ešte na úplne inom technickom základe. Suminagashi 墨流 znamená plávajúci atrament a oproti iným západným obmenám vôbec nie je nutné upravovať vodu (ale sú potrebné kvalitné japonské tuše).



Obr. 6 Suminagashi spojené s kaligrafiou

V Európe sa obdoba tejto techniky objavila až v renesancii vďaka dovážaným papierom z Východu, no širšie uplatnenie našla až v 17.storočí. (Medeiros, 1994) Udomácnená technika si v Európe ponechala názov mramorovanie a využívalo sa najmä na zdobenie prebalov kníh, okrajov kníh, či obloženia šuplíkov.



Obr. 7 Európske mramorovanie na prebaloch kníh

1.2 Postup a obmeny suminagashi v praxi

Na začiatok potrebujeme plytký zásobník na vodu, ideálne plech, prípadne vystlaný igelitom. Voda sa v tradičnom tureckom postupe zvykne upravovať bielym práškom tragantom (rastlinný materiál, u nás dostupný v cukrárstve). Prírodné farbivá sa zriedia s vodou a pár kvapkami u varenej žlče. (Yazan, 1986) Farby sa ukladajú na povrchu vodnej hladiny a dotvárajú sa do vzorov pomocou dlhej ihly, drôtov, špeciálnych hrebeňov alebo bambusu. Maľba sa následne preniesie priložením absorpčného povrchu na hladinu, väčšinou papier alebo textília, ale prípadne aj trojrozmerné predmety (vtedy je potrebná hlbšia nádoba na vodu). Otláčený papier sa dá usušiť. Časom začnú farby zrnieť, tento efekt sa nazýva „fishbone“ mramorovanie, pre jeho odstránenie je potrebné vymeniť vodu. V japonskom postupe sa pracuje s tušmi (kvalitnými japonskými kaligrafickými tušmi) a aj priehľadnými farbami, tuš preniká do vody pomocou kaligrafických štetcov, inak je postup takmer totožný. Pri klasických tušoch je nutné do vody pridať mramorovací roztok (pod takým názvom dostupný v špecializovaných výtvarných potrebách).

Od konca 19. storočia sa tragantová guma nahrádza vareným extraktom z írskeho machu (karagenan) ktorý bol obľúbený u secesných umelcov (Medeiros, 1994). V posledných rokoch sa používa aj lepidlo na tapety (najjednoduchšia a najdostupnejšia možnosť úpravy hladiny) najmä pri práci s akrylovými alebo olejovými farbami. Ak vodu neupravujeme môžeme farebné pigmenty miešať aj s inými povrchovo aktívnymi látkami ako terpentín. Dnes sa najčastejšie na úpravu vody používa práškový kamenec a Methocelom (je to spracovaná celulóza) zmiešaný s čpavkom, je bežnou súčasťou balení mramorovacích farieb.

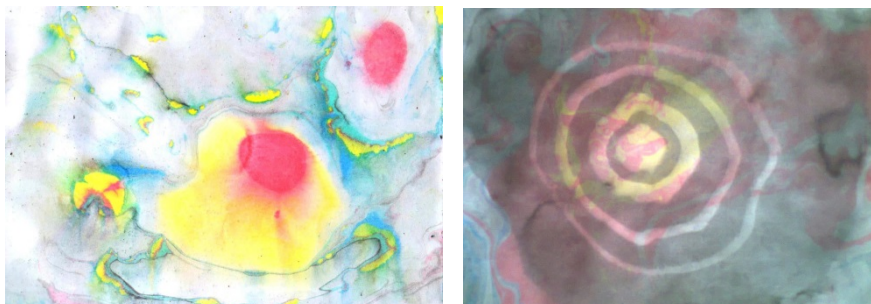
1.3 Súčasné postupy suminagashi

Umelci pracujúci s maľbou na vodnú hladinu väčšinou krížia prístup japonskej suminagashi a tureckého ebru vďaka čomu vzniká široká paleta autorsky upravených techník s rovnako širokou paletou výrazových prostriedkov. Často sa používajú syntetické farby, ktoré sa držia na hladine, nové je používanie akrylu s rozdielne upravovanou hladinou (v praxi sa však osvedčilo už spomínané práškové lepidlo na tapety – stačí jedna lyžička), dnes ľahko dostupné mramorovacie farby s ktorými je práca veľmi jednoduchá alebo klasické laky (od autolakov po laky na nechty). Súčasné postupy sú jednoduchšie, časovo a finančne menej náročné ako klasické postupy, ktoré pracujú s pigmentmi a vlastnými zmesami, tie si vyžadovali mnoho experimentovania, pretože každý autor používal svoju špecifickú zmes ako na úpravu hladiny, tak prírodného pigmentu, či tušu. Dokonca úplnú obmenu techniky s podobným vizuálnym efektom výsledného diela. Ľahká dostupnosť však delí využívanie techniky na profesionálne maľby a dekoračné handmade.

1.4 Postupy využiteľné v školskom prostredí

V školskom prostredí máme samozrejme obmedzený materiál, ako aj časový priestor a pre využitie tejto techniky je lepšie zvoliť menej náročné varianty. Záleží od materiálu ako aj od veku žiakov/žiačok a finančných možností školy. Máme na výber zo štyroch možností:

- a) Zjednodušené suminagashi: farebné tuše, nádoby (plechy) na vodu – keď sa vystelú igelitovou taškou vôbec sa nezničia, guľaté štetce a pevnejšie papiere, prípadne vodu so saponátom na riad. Vodnú hladinu nemusíme nejako upravovať (ale efekt bude omnoho výraznejší keď sa do vody pridá trochu lepidla na tapety), ponorený štetec vytvára kruhové plochy, saponátová voda odpudzuje farbu a prináša viac priestoru na experimenty, ale pri práci s ňou je potrebné častejšie meniť vodu.



Obr.8 a Obr. 9 Suminagashi žiakov a žiačok na ZŠ (práca s farebnými tušmi)

- b) Zjednodušené ebru: vodná hladina, staré laky na nechty, prípadne odlakovač (odlakovač odporúčame až pri práci so staršími žiakmi/žiačkami, používa sa na odpudenie farieb na povrchu), obrázky sú veľmi farebné, ale bez úpravy hladiny málo kontrolovateľné, pri vytváraní pravidelnejších tvarov je aj tu potrebné vodu upraviť). Tento postup je najrýchlejší. Výsledné práce rýchlo uschnú a farby majú jedinečný lesk a svieže farby. Je potrebné pracovať rýchlo, inak sa lak zle preniesie na papier.



Obr. 10 Ebru vytvorené lakmi na nechty v rámci voľnej tvorby na kurze v ateliéri

- c) Syntetické farby, vhodné najmä na stredné školy. Farby sú finančne náročnejšie, ale dlho vydržia. Hladina nepotrebuje upravovať, ale je potrebné pracovať v ochranných rukaviciach a odevoch nakoľko farby sú agresívne, nedajú sa vyprať ani umyť bez silných rozpúšťadiel. Je potrebné zabezpečiť vhodný priestor na prácu a pracovať v dobre vetranom prostredí. Pri tejto technike vznikajú veľmi odolné a farebne výrazné práce, ale potrebuje viac času (aj následné „upratanie“ je časovo náročnejšie). Výsledné práce sa dajú použiť aj do ďalších koláží, alebo jednoduchých abstrakcií. Práca však dlho schne.



Obr. 11 Maľba na vodnú hladinu syntetickými farbami

- d) Mramorovacie farby: okrem mramorovacích farieb, potrebujeme nádobu na vodu, prípadne nejaký drôt a pevný papier (aj keď mramorovacie farby pri dostatočne vysokej nádobe ozdobia aj kraslice, textilie, v podstate čokoľvek). Je to finančne najnáročnejšia technika, ale nepotrebujeme nejakú špecifickú prípravu, farby sú žiarivé a ponúkajú množstvo príležitostí k experimentovaniu.



Obr. 12 Mramorovanie mramorovacími farbami

Techniky maľby na vodnú hladinu u žiakov/žiačok vzbudzujú záujem, pretože je to niečo nové. Hra a radosť z výsledku je vhodnou motiváciou pre ďalšiu tvorbu. Uvedené techniky sú odstupňované podľa finančnej náročnosti (a = nízka náročnosť a cenová dostupnosť) a zároveň tak aj podľa veku žiakov/žiačok.

2 VYMEDZENIE VÝTVARNO-TVORIVEJ KOMUNIKÁCIE

Výtvarno-tvorivá komunikácia nadväzuje na ciele výtvarnej výchovy, ale je aj alternatívnou formou vyučovania maliarskych techník. Maliarske techniky predstavujú vhodný prostriedok tejto komunikácie, to zvyšuje nároky na učiteľa/učiteľku, ktorý musí mať dostatočné skúsenosti s viacerými maliarskymi technikami. Túto tvorbu je možné využiť pre lepšie nadviazanie kontaktu so žiakmi/žiačkami. „*Prostredníctvom umenia možno odovzdať dieťaťu také skúsenosti a zážitky, ktoré nie je možné odovzdať prostredníctvom reči.*“ (Valachova, 2010, s. 10) Výtvarno-tvorivá komunikácia je špecifický druh dialógu spájajúci v sebe tvorbu, výtvarné prvky a sústreďuje pozornosť na neverbálne prejavy účastníkov.



Obr. 13 ukážka postupu výtvarno-tvorivej komunikácie

Prebieha ako spoločná práca pedagóga/pedagogičky a žiaka/žiačky, kde sa počas tvorivej práce striedajú a vzájomne sa dopĺňajú v tvorbe. Výsledok je prevažne abstraktný a poskytuje tak aj vhodný základ pre lepšie porozumenie modernému umeniu a následne aj súčasným tendenciám v umení. Takáto spoločná tvorba učiteľovi/učiteľke pomáha zlepšiť komunikáciu so svojim žiakom/žiačkou ako aj zlepšiť vzťahy v triede a lepšie porozumieť svojim žiakom/žiačkám. V neposlednom rade motivuje žiakov/žiačky k ďalšej tvorbe. Výtvarno-tvorivá komunikácia je vhodná pre individuálnu prácu so žiakom/žiačkou (v mimoškolskom prostredí) alebo pre prácu v menších skupinách (učiteľ/učiteľka vie zvládnuť takto pracovať max. s dvomi menšími skupinkami-5 ľudí na väčšom formáte súbežne, pri väčších počtoch je už metóda neefektívna a nenapĺňa stanovené ciele). Najvhodnejšia je práca s pubescentami a adolescentmi nakoľko plní širokú škálu cieľov a zároveň ponecháva dostatok priestoru pre prácu s rôznymi maliarskymi technikami.

Primárnymi cieľmi je zlepšenie komunikácie medzi učiteľom/učiteľkou a žiakom/žiačkou, vedenie k tvorivej sebareflexii a sebapoznaniu prostredníctvom tvorby. Medzi sekundárne ciele patrí rozvoj sebaregulácie, empatia, získanie nástrojov na prekonávanie symptomatických rysov súčasnosti (ako ich popisuje: Lipovetsky, 2003; Malík, 2008; Vaněk, 1999; Eriksen, 1994; Bauman, 2008 či Fukuyama, 2002) a zvládanie stresu, ako aj rozvoj tvorivosti, „*každé riešenie problému je tvorivý proces*“ (Königová, 2007, s. 12). Rozvojom tvorivosti tak zároveň prispievame k schopnosti mladých ľudí riešiť problémy vo svojom živote, prípadne *tvorbou ventilovať vnútorné napätie* (Šicková-Fabrici, 2002). V nižších ročníkoch môže pomôcť pri riešení šikany (v slabších formách), učenia zvládania emócií, prekonávania krízy výtvarného prejavu. V predškolskom veku zase rozvoj motoriky a budovanie vzťahu k výtvarnému prejavu. Rozdiel vekových kategórií sa odráža aj v rozdielnych primárnych cieľoch ako aj v nárokoch na učiteľa/učiteľku.

2.1 Význam výtvarno-tvorivej komunikácie pri práci s adolescentmi

Obdobie pubescencie a adolescencie je veľmi zložitý či v spojitosti s fyzickými zmenami, psychickými zmenami a zmenami sociálnej role. „Všeobecne možno povedať, že je vhodné pubertu pokladať prevažne za kategóriu biologickú, kým mladosť za kategóriu sociologickú a adolescenciu za kategóriu psychologickú“ (Ondrejko, 1997, s. 14) Prechod zo strednej školy na vysokú prípadne do zamestnania je veľmi náročný a študentov/študentky stredných škôl nie sú takmer vôbec pripravení na náročnosť tohto obdobia. Okrem spoločenských a „kariérnych“ zmien sú pod neustálym tlakom na dosahovanie úspechu (tlak zo strany rodičov, školy, spoločnosti). „Obdobie adolescencie je významné pre formovanie vzťahov jedinca k sexualite, k druhému pohlaviu, k partnerstvu.“ (Turček, 2003, s. 35) Výtvarno-tvorivá komunikácia je v tomto veku vhodný spôsob nadviazania kontaktu s adolescentmi, ktorí svetu

„dospelých“ a jeho zástupcom nedôverujú, nakoľko prezentujú svet do ktorého nechcú „vrastať“. Vzájomná komunikácia utvára obe strany a keď prebieha prostredníctvom tvorby odhaľuje mnoho viac z pocitov účastníkov, nielen postupom tvorby, ale aj zvýraznením neverbálneho prejavu v tomto špecifickom type dialógu. „Dialóg poskytuje spätnú väzbu a rozširuje poznanie prostredníctvom jazyka a komunikácie.“ (Slavík, 1997, s. 68) V tomto prípade aj jazyka výtvarného umenia a komunikácie tvorbou.

Výtvarno-tvorivá komunikácia je najvhodnejšia pre prácu s adolescentmi z viacerých hľadísk, nielen preto, že nadväzuje na ciele výtvarnej výchovy primárneho vzdelávania a humanistickú výchovu, pripravuje mladých ľudí na život, pomáha im získať nástroje na prekonanie symptomatických znakov súčasnosti, rozvíja ich tvorivosť, pomáha im získať zručnosť v komunikácii, viesť účastníkov tohto špecifického dialógu k empatii, trpezlivosti a budovať ich vzťah k umeleckým artefaktom, či poznávať maliarske techniky.

Adolescenti už dobre zvládajú aj experimentovanie s technikami, aj počiatočnými fázami orientácie vo vlastných pocitoch a myšlienkach. Adolescencia je obdobím vzťahov a budovaním identity k čomu je tvorba vhodným prostriedkom.

3 VYUŽITIE MALIARSKEJ TECHNIKY SUMINAGASHI V PROCESE VÝTVARNO-TVORIVEJ KOMUNIKÁCIE

Výtvarno-tvorivá komunikácia je vhodná metóda na experimentovanie s rôznymi maliarskymi technikami, poznávanie týchto maliarskych techník v tomto špecifickom dialógu. Na prvý pohľad sa zdajú najvhodnejšie najbežnejšie techniky, kresby, akrylu, tempery, prípadne pastelu. Učiteľ/učiteľka samozrejme môžu pracovať aj s týmito technikami, ale aj pri väčších skupinách žiakov je vhodné sortiment techník rozšíriť. Pri niektorých maliarskych technikách je potrebné dbať na možnosti jej realizácie práve v procese výtvarno-tvorivej komunikácie.

Suminagashi ako maľba na vodnej hladine si vyžaduje špecifickú prípravu a kontrolovanie v procese spoločnej tvorby. V tomto prípade je väčší formát výhodou, ale potrebné dbať na veľkosť hladiny, ktorú vieme udržať pod kontrolou. Suminagashi je jednoduchá technika, no o to je náročnejšie jej využitie vo výtvarno-tvorivej komunikácii.

3.1 Možnosti výtvarno-tvorivej komunikácie s využitím maľby na vodnú hladinu

Máme viacero možností ako s touto technikou pracovať v medziach výtvarno-tvorivého dialógu. Výber postupu záleží nielen od dostupného výtvarného materiálu, časového priestoru, ale aj od počtu a veku účastníkov/účastníčok a stanovených cieľov. Pripomeňme si, že výtvarno-tvorivá komunikácia je postupná tvorba viacerých účastníkov/účastníčok na jednom abstraktnom diele, väčšinou striedaním sa v postupnom vytváraní, tak aby počet zásahov každého účastníka/účastníčky výtvarno-tvorivej komunikácie bol podľa možností rovnaký. Každý z tvoriacich môže narušiť či zničiť dovtedy vytváraný obraz, alebo ho ďalej rozvíjať. Prejav by mal byť spontánny a viazať sa na spoločenské fungovanie účastníkov/účastníčok, ktorí si špecifickým spôsobom vytvárajú akúsi vlastnú bunku v spoločnosti v čase tvorby výtvarného diela (vychádzame z predpokladu, že výsledkom každej tvorivej činnosti je dielo, ako to vnímal P.Klee a J. Dubuffet). Učiteľ/učiteľka si je v procese rovný/rovná so žiakmi/žiačkami, aj keď jeho/jej prejavy by nemali mať manipulatívnu snahu korigovať prácu žiakov/žiačok. To je pre mnohých učiteľov/učiteľky náročné. Je dôležité uvedomovať si dôležitosť procesu a nie výsledku a veriť v schopnosti žiakov/žiačok takto pracovať. „Schopný komunikácie je iba ten jednotlivец, ktorý dokáže v každej situácii, stále znova a znova svoju identitu obhájiť práve na pozadí príslušného sociálneho očakávania.“ (Ondrejko, 1997, s.123) K tomu by mala smerovať výtvarno-

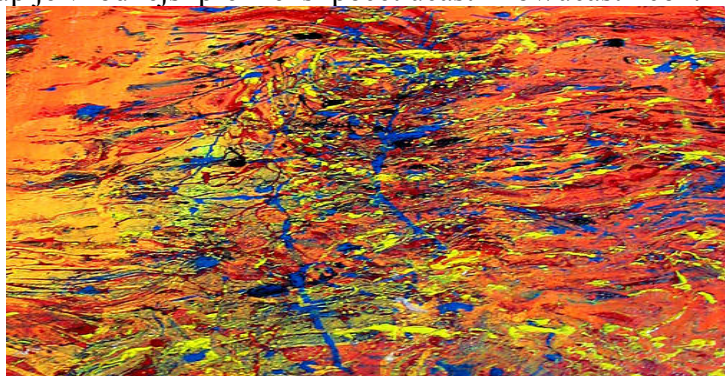
tvorivá komunikácia v školskom prostredí, viesť žiakov/žiačky k efektívnej komunikácii medzi sebou navzájom, v komunikácii s pedagógom/pedagogičkou a so sebou samým, nielen po verbálnej, ale aj neverbálnej stránke komunikácie s posilnením aktívneho počúvania a porozumenia druhému človeku. V procese výtvarno-tvorivej komunikácie máme štyri možnosti ako pracovať s technikou maľby na vodnú hladinu (špeciálne so suminagashi):

1. **Výtvarno-tvorivá komunikácia na hladine.** Odporúčame syntetické farby (používané ako náter dreva a kovov), ľahko sa držia na hladine. V procese výtvarno-tvorivej komunikácie sa účastníci dialógu striedajú vo vytváraní obrazcov na hladine a až po dokončení spoločne otláčajú vzory z vodnej hladiny na pevný papier. Čím väčší počet účastníkov, tým väčšiu plochu odporúčame. Buď každý do hladiny zasahuje farbou ktorou chce alebo si každý vyberie len jednu farbu. Na hladine sa dá pracovať dlhší čas, najmä ak je dostatočne veľká (podobným postupom samozrejme môžeme pracovať aj s maromorovacími farbami alebo tušmi).



Obr. 14 Výtvarno-tvorivá komunikácia na hladine, veľkosť A2

2. **Výtvarno-tvorivá komunikácia vrstvením obrazu.** Táto možnosť je podobná prvej, dokonca môže byť jej pokračovaním, alebo sa s ňou dá v rámci výtvarno-tvorivej komunikácie pracovať aj samostatne. Je možné pracovať aj s pevným papierom, ale odporúčame plátno alebo sololit, nakoľko sa plocha ponára viackrát. Tento krát sa obraz vytvára niekoľkonásobným ponáraním, každý z účastníkov/účastníčok si na hladine vytvára vlastný obraz, nakoniec všetky splývajú a vytvárajú jednoliate dielo. Tento postup je vhodnejší pre menší počet účastníkov/účastníčok.



Obr. 15 Výtvarno-tvorivá komunikácia vrstvením obrazov na jednej ploche (plátno 40x50cm)

3. **Výtvarno-tvorivá komunikácia na hladine spojená s maľbou do mokrého povrchu maľby.** Postup nadväzuje na bod 1. Obraz sa vytvára na hladine, ale tento raz tušmi a následne je ešte do mokrého odtlačku zasahované tušom. Pri väčších

plochách (od A3) sa na tomto diele môžu podieľať traja až šiesti žiaci/žiačky s učiteľom/učiteľkou. Je dôležité zachovať čo možno najväčšiu rovnováhu zásahov.



Obr. 16 a 17 Suminagashi dotvárané tušmi na ešte mokrý odtlačok hladiny

4. **Výtvarno-tvorivá komunikácia na hladine spojená s perokresbou** (suminagashi a perokresba). Posledný postup nadväzuje na predchádzajúci, je vhodný pre dlhobejšiu prácu. Do papierov zdobených suminagashi (výtvarno-tvorivá komunikácia na hladine) dotvárame obrazce po uschnutí perokresbou, formou striedania a vytvárania spoločnej práce, kým nevznikne dielo s ktorým sú všetci zúčastnení spokojní.



Obr. 18 a 19 Suminagashi spojené s perokresbou vytvorené v procese výtvarno-tvorivej komunikácie

Samozrejme suminagashi (alebo širšie pomenovanie maľba na vodnú hladinu) je maliarska technika, s ktorou sa dá na výtvarných hodinách pracovať aj bez využitia metódy výtvarno-tvorivej komunikácie. Využitie výtvarno-tvorivej komunikácie však považujeme za vhodné pri plnení vyššie spomenutých cieľov, ako aj zatriaktívnenie výtvarne orientovaných hodín a zlepšenia vzťahov v triede.

4 ZÁVER

Výtvarno-tvorivá komunikácia poskytuje priestor na bližšie oboznámenie žiakov/žiačok s maliarskymi technikami, v tomto prípade konkrétne s technikou suminagashi a to priamo v procese tohto špecifického dialógu. Výtvarno-tvorivá komunikácia umožňuje nielen učiť maliarsku techniku cez priamy zážitok, ale aj cez pozorovanie práce pedagóga/pedagogičky. Samozrejme plní aj vyššie spomenuté ciele a nadväzuje na ďalšie ciele stanovené vo výtvarnej výchove. Je to vhodný doplnok výučby, ktorý umožňuje zlepšenie komunikačných procesov v triede a najmä medzi žiakmi/žiačkami a učiteľom/učiteľkou. Suminagashi je pre žiakov/žiačky veľmi atraktívna maliarska technika a poskytuje dostatok slobody pri tvorbe. Väčšina žiakov/žiačok je pozitívne prekvapená výsledkom, takže je táto technika vhodná k motivovaniu k ďalšej tvorbe. Jej nenáročnosť poskytuje mnohé obmeny využiteľné na výtvarne orientovaných hodinách, vďaka čomu jej spojenie s výtvarno-tvorivou komunikáciou považujeme za vhodné pri prekonávaní súčasných problémov v komunikácii v triede, či sebaaktualizácii žiakov/žiačok, pri prekonávaní problémov spojených s adolescenciou v kontextoch súčasnosti a vedenie žiakov/žiačok k tvorivému prejavu.

Použitá literatúra

1. BAUMAN, Zygmunt. *Tekuté časy - Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008. 110 s. ISBN 978-80-200-1656-0

2. ERIKSEN, Thomas Hylland. *Tyrania okamžiku*. Doplněk, 2006. 167 s. ISBN 80-7203-098-FUKUYAMA, Francis. *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers, 2002. 384 s. ISBN 80-7182-014-8
3. KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost, Techniky a cvičení*. Praha: Grada, 2007. 188 s. ISBN 978-80-247-1652-7
4. LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualizmu*. Praha: Prostor, 2003. 312 s. ISBN 80-7260-085-0
5. MALÍK, Branislav. *Médiomorfóza sveta*. Bratislava: IRIS, 2008. 158 s. ISBN 978-80-89256-25-9
6. MEDIEROS, Wendy A. *Marbeling Techniques: How to Create Traditional and Contemporary Design on Paper and Fabric*. Michigan: Watson-Guptill, 1994. 141 s. ISBN 0823030057
7. ONDREJKOVIČ, P. *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológia mládeže*. Bratislava: Veda, 1997. 203 s. ISBN 80-224-0476-4
8. SLAVÍK, Jan. *Artefiletika. Od výrazu k dialógu vo výchove*. Praha: Ksrolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3
9. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0
10. ŠTOFKO, Miloš. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: VEDA, 2010. 383 s. ISBN 978-80-224-1110-3
11. TURČEK, Karol. *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy detí a mládeže*. Bratislava: IRIS, 2003. 168 s. ISBN 80-88778-99-9
12. VALACHOVÁ, D. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní v mimoškolskej činnosti*. Bratislava: UK, 2010. 124 s. ISBN 978-80-223-277-8
13. VANĚK, Jiří. *Estetika myslenia a tela*. Bratislava: IRIS, 1999. 122 s. ISBN 80-88778-80-8
14. YAZAN, I. The Turkish art of marbling (ebru), In The Turkish Journal Of Collectable Art. 1986 [cit. 2015-10-07]. Dostupné na: <http://www.turkishculture.org/traditional-arts/marbling-113.htm>

Grant mladých vedeckých pracovníkov UK/325/2015

Kontaktné údaje

PaedDr. Veronika Weberová

Školiteľka: doc. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Tel: +421 2 50222 100

email: vewe@weronikart.sk; weberova2@uniba.sk

FRANCOUZŠTINA PRO HOSPODÁŘSKOU A ADMINISTRATIVNÍ ČINNOST: ODBORNÁ SLOVNÍ ZÁSoba A MOŽNOSTI E- LEARNINGU

FRENCH FOR ECONOMICS AND ADMINISTRATION: TECHNICAL VOCABULARY AND E-LEARNING OPPORTUNITIES

Petra Suquet

Abstrakt

Příspěvek přináší zamyšlení nad tvorbou výukových kurzů cizího jazyka určeného pro využívání k odborným profesním účelům a nad úlohou, kterou zde sehrává slovní zásoba. Poskytuje rovněž evaluační analýzu e-learningových kurzů francouzského jazyka pro specifické účely využívaných na Katedře francouzského jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity, určených primárně studentům bakalářského studijního oboru *Francouzský jazyk pro hospodářskou a administrativní činnost*.

Klíčová slova: francouzský jazyk, odborná francouzština, francouzština pro specifické účely, hospodářská a administrativní činnost, komunikační kompetence, odborná slovní zásoba, sekretariát, banka a finance, administrativa, diplomacie, e-learning

Abstract

This paper focus on the creation of foreign language training courses designed for professional purposes and the role played by the vocabulary. It also provides an analysis of the evaluation of e-learning courses of French for specific purposes used by the Department of French Language at the Faculty of Education at Masaryk University, especially by students in bachelor's study of French language for economics and administration.

Key words: French, professional French, French for specific purposes, economics and administration, communication skills, technical vocabulary, secretaries, bank and finance, administration, diplomacy, e-learning

1 ÚVOD

Bakalářský studijní obor *Francouzský jazyk pro hospodářskou a administrativní činnost* je dvouoborové mezifakultní studium na Katedře francouzského jazyka Pedagogické fakulty Masarykovy Univerzity, který je studentům nabízen v kombinaci s oborem *Hospodářská politika* studijního programu *Hospodářská politika a správa* na Ekonomicko-správní fakultě Masarykovy Univerzity v Brně. Absolventi oboru se mohou uplatnit v oblastech státní správy a privátního podnikatelského sektoru u nás i v zahraničí, a to na různých pracovních pozicích. Studium může být zároveň předstupněm studia aplikovaných jazyků v zahraničí, či česko-francouzského magisterského studia veřejné správy na Ekonomicko-správní fakultě v Brně, za které studenti obdrží tzv. *double master*, magisterský diplom uznávaný v České republice i v zahraničí. Pro toto publikum jsme na základě metodologie tvorby kurzů francouzštiny pro specifické účely a didaktických principů osvojování slovní zásoby vytvořili interaktivní e-learningové kurzy umožňující přípravu na praktické využívání cizího jazyka v profesní oblasti. Následující řádky reflektují jednak problematiku tvorby těchto kurzů a jednak jejich evaluační analýzu prováděnou absolventy kurzů na základě jejich aktivního využívání.

2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA JAKO ODBORNÉ DISCIPLÍNY A CIZÍ JAZYK PRO SPECIFICKÉ ÚČELY

Důvody pro studium cizího jazyka bývají různé. Často nás osloví kulturní aspekt a krása daného jazyka. Avšak jeho studium nám může rovněž rozšířit nabídku studijních a pracovních příležitostí a jeho ovládnutí sehrávat důležitou roli při výkonu našeho povolání. J.-M. Mangiante a C. Parpette (2004) definují odbornou francouzštinu jako profesní disciplínu, která se vztahuje k co nejširšímu publiku, zatímco francouzský jazyk pro specifické účely se váže jen k jednotlivým profesím a jejich specifickým rysům.

Při vytváření kurzů francouzštiny pro specifické účely je tedy nutné provést nejprve detailní analýzu potřeb studentů, tedy zjistit, do jakých komunikačních situací se nejčastěji dostanou v rámci výkonu své profese. Po pečlivém provedení sběru dat a jejich rozboru je pak důležité navrhnout a sestavit konkrétní autentické úlohy, cvičení a aktivity a uvést je do praxe. U kurzů odborné francouzštiny se postupuje podobně, avšak analýza potřeb studentů bude širší a tudíž obecnější.

Vytváříme-li kurz pro studenty, kteří mají svou profesní kariéru teprve před sebou, je rovněž potřeba si uvědomit, že současně s lingvistickou a socio-kulturní složkou jazykové kompetence budou muset plně rozvíjet i složku pragmatickou, tedy osvojovat si profesní dovednosti, které zatím nemají zažité z praxe.

2.1 Slovní zásoba

Slovní zásoba tvoří významnou část lingvistické složky komunikační kompetence. V. Stehlík označuje slovní zásobu jako *pojmenovací složku komunikačního aktu* (Hendrich et al., 1988, s. 130). Zdůrazňuje, že slovní zásoba je tvořena jak slovy významovými, tak menším počtem slov gramatických, která mají pomocnou funkci. Do slovní zásoby spadají nejen jednotlivá slova, ale i pevná slovní spojení osvojovaná žáky jako celek, tedy lexikální jednotky.

Slovní zásobu je velmi obtížné kategorizovat, jelikož význam slov je často spojen s kontextem, ve kterém se nacházejí v promluvě či textu. Pro didaktické účely se velmi často setkáváme s tříděním na pojmy specifické, vztahující se k určitému sémantickému poli a pojmy obecné, které se mohou vztahovat k více sémantickým polím, mluvíme-li například o čase, místu, vlastnostech, množstvích, vztazích aj. (srov. Poráková, 1976).

Co se týče míry osvojení slovní zásoby, členíme ji na aktivní, která zahrnuje lexikální jednotky určené k produktivnímu osvojení a pasivní, která zahrnuje lexikální jednotky určené k receptivnímu osvojení (srov. Janíková, 2005). Pro H. Dallera (Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007) je měřítkem hodnocení osvojené slovní zásoby její *šířka*, tedy množství osvojených výrazů, její *hloubka*, tedy znalost kontextu užívání těchto výrazů a její *plynulost*, tedy snadnost jejího vybavení a používání v praxi. Podle I. S. Nationa (2001) můžeme považovat slovní zásobu za osvojenou jen tehdy, pokud známe její fonetickou a grafickou formu, její význam a kontext jejího užívání.

2.2 Odborná slovní zásoba a přístupy k její výuce

U osvojování jazyka pro odborné účely hraje velmi důležitou roli odborná slovní zásoba. Při jejím rozšiřování však nelze vycházet pouze z četby odborné literatury. Ovládnutí jazyka je úzce spojeno s jeho užíváním v praxi, k čemuž vede jen zřídka pasivní četba. I když se odborná slovní zásoba liší podle oblastí jejího využívání, přičemž například v administrativní oblasti je co do obsahu rozsáhlejší než v oblasti sekretariátu, ve všech doménách je možné využít celou škálu způsobů jejího osvojování, systematizace a aplikace v praxi. F. Mourlhon-

Dallies (2002) dělí odbornou slovní zásobu na základě pěti typů přístupů k výuce slovní zásoby a aktivit, které při ní studenti praktikují.

Prvním je *dekontextualizovaný etymologický přístup* zaměřující se na otázku původu slov. Ve výuce odborného jazyka jde tedy o rozložení slova na jeho předponu, příponu a kořen na základě pravidel tvoření slov a jejich odvozování. V diplomatické oblasti například odvozováním slov ze slova *patrie* (vlast) pomocí předpon a přípon plnicích různé funkce tvoříme další slova rozličných významů, jako například *patriote* (vlastenec), *patriotisme* (vlastenectví), *compatriote* (krajan), *expatrié* (vystěhovalec), *apatride* (osoba bez státní příslušnosti), aj. Tento přístup umožňuje aktivovat přirozené asociace mezi obecným jazykem a jazykem pro specifické účely a prohloubení jazykových vědomostí.

Druhým přístupem je *terminologický přístup* objasňující danou terminologii. Ten je buď *systematický*, převážně deskriptivního charakteru, nebo *kritický*, kdy je často upozorňováno na různá úskalí spojená s danou problematikou. V obou případech jsou však hlavním zdrojem výuky učebnice a referenční dokumenty určené pro rodilé mluvčí specializující se na danou oblast studovaného oboru.

Dalším přístupem je *přístup napříč profesní realitou*. V tomto stádiu se již kříží slovní zásoba a komunikační situace umožňující pochopit význam specifických termínů v praxi. Jedná se například o aktivity umožňující různé simulace pro zakomponování lexika do náležitého kontextu. Při vytváření těchto aktivit je důležitým pomocníkem například internet, jako zdroj multimediálního autentického materiálu.

Přístup lexikulturní pak umožňuje porozumět odborné terminologii spojené s daným kulturním kontextem, jejíž neznalost může vést k četným nedorozuměním. Příklady takovýchto *quiproquo* z oblasti chodu a organizace evropské a asijské obchodní společnosti oplývá například autobiografický román belgické spisovatelky A. Nothomb (1999) *Stupeur et tremblements*, která vypráví o své pracovní zkušenosti v jedné významné japonské firmě.

Přístup z hlediska specifčnosti dané oblasti je pak již spojen s aktivitami typickými pro daný obor. V oblasti sekretariátu je například velmi častý dialog a tudíž střídání kladení otázek a odpovědí. Studentům tedy můžeme nabídnout aktivity hraní rolí či rekonstrukce rozhovorů, například telefonických, u kterých jsme nechali pouze repliky klienta.

2.3 Problematika e-learningu a jeho praktického využívání

Termín e-learning (Průcha a kol., 2003, s. 57), v překladu *elektronické učení* či *vzdělávání*, je užíván pro označení různých druhů učení podporovaných počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků jako jsou internet či různé počítačové programy, především CD-ROM. O e-learningu lze mluvit jak v užším slova smyslu při statickém využívání webového prostředí, tak v širším slova smyslu při jeho dynamickém využívání, ve kterém jej chápeme i my, zahrnujícím nejen statické elektronické zdroje, ale i kombinaci různých multimediálních prvků, tj. textu, obrazu, zvuku, videí, animací, interaktivních a autokorektivních aktivit a hypertextových odkazů, aj. (srov. Květoň, 2003).

Používání e-learningu ve výuce s sebou přináší řadu výhod i nedostatků (srov. např. Lancien, 1998). Mezi jeho výhody z hlediska studenta patří například obrovská flexibilita a možnost volby vlastního tempa a časového i místního rozvržení učiva. Dalšími výhodami jsou pak zapojování se do procesu učení více smysly, díky již zmiňovanému multimediálnímu charakteru e-learningového prostředí. K výhodám z pohledu učitele lze zařadit především

snadnou aktualizaci témat a možnost aktivního zapojení vyššího počtu studentů díky automaticky vyhodnocovaným výsledkům. K nevýhodám využívání e-learningu lze přičíst závislost na dobře fungujícím technickém prostředí či nedostatečnou zpětnou vazbu při osvojování komplexních kompetencí vyžadujících zapojení vyučujících.

2.4 Sestavování e-learningového kurzu pro specifické účely

Při sestavování e-learningového kurzu zaměřeného na specifické účely, je nutné soustředit se na typické komunikační situace a vybranou odbornou slovní zásobu a důkladně zvážit možnosti jejího představení studentům. Mnohá nakladatelství dnes již nabízí výukový materiál určený k těmto účelům, což značně ulehčuje práci tvůrcům interaktivního kurzu, kteří s ním mohou operativně pracovat při sestavování vlastního návrhu. Vše je nutné rozvrhnout a zakomponovat do uceleného programu, zahrnujícího články, lexikální a gramatické aktivity, simulace, hraní rolí, aj., který umožní studentům stát se operativními uživateli dané terminologie. Rovněž je třeba uvědomit si, jaké typy cvičení a aktivit lze do e-learningu zařadit, abychom studentům poskytli dostatečnou zpětnou vazbu bez interakce s vyučujícím (srov. Cuq & Gruca, 2003).

Nejčastějším typem cvičení jsou dotazníky. Dotazníky mohou být buď otevřené, kdy studenti sami formulují odpověď na zadanou otázku, nebo uzavřené, kdy je studentům položena otázka s možností výběru ze dvou, tří nebo čtyř odpovědí. U prvního typu dotazníku je složitější kontrola správné odpovědi, neboť při samostudiu můžeme nabídnout studentům jen jednu z možných odpovědí, ta však může být od jeho správné odpovědi na první pohled odlišná. U druhého typu dotazníku je kontrola správnosti jednodušší, při jeho sestavování je však zapotřebí vyvarovat se chyb, které by studenty vedly k odhadům správné odpovědi. Jedním z kompromisů může být navržení dotazníku, ve kterém navedeme studenty na správnou odpověď, jejíž znění je možné přesně vyhledat v textu.

Dalším typickým cvičením je doplňování textu, kdy student doplňuje do textu na volná místa chybějící údaje, které jsou buď v nápovědě pod zadáním či textem nebo je studenti doplňují sami na základě smyslu textu. U druhé možnosti, která je pro studenty kognitivně náročnější a přínosnější pro proces učení, vyvstává znovu problém autokorekce v e-learningovém kurzu.

U cvičení nazvaného pucle neboli skládačka studenti buď přiřazují související informace z jednoho sloupce k informacím ze sloupce druhého, nebo se snaží složit věty či části textu, které byly zpřeházené, tak aby dávaly logický smysl. Oblíbené jsou u studentů i cvičení typu křížovka či tajenka, jejichž automatické vyhodnocení nepůsobí žádný problém.

U složitějších aktivit typu analýza a syntéza dokumentů, vysvětlení či komentář textu, logická argumentace, apod. je jejich oprava již značně obtížná. Zde můžeme studentům nabídnout určitý model, avšak k tomu, aby získali dostatečnou zpětnou vazbu, je již zapotřebí individuální přístup vyučujících.

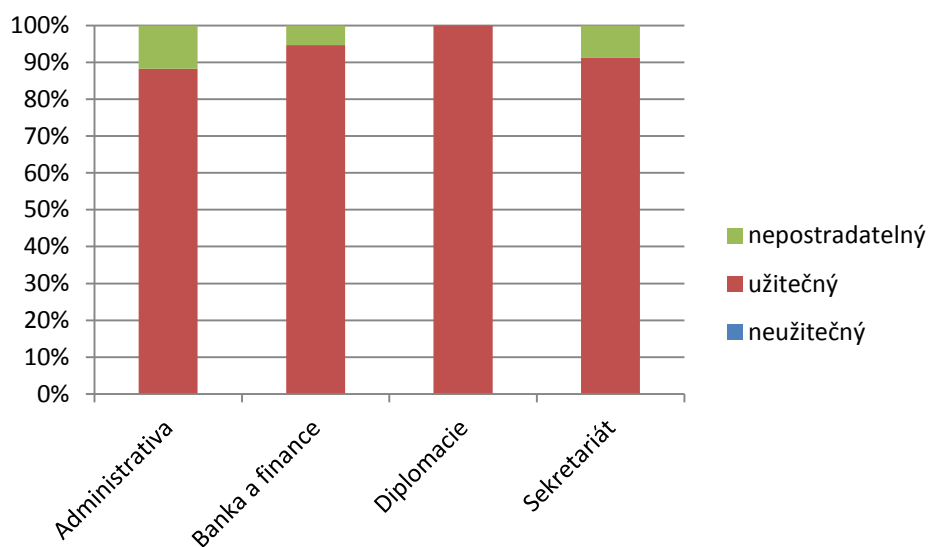
3 E-LEARNING PRO VÝUKU ODBORNÉHO JAZYKA NA KATEDŘE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA PDF MU V BRNĚ

Při sestavování našich výukových kurzů určených studentům bakalářského studijního oboru *Francouzský jazyk pro hospodářskou a administrativní činnost*, zaměřených na rozšiřování odborné slovní zásoby a komunikační kompetence v oblasti využití jazyka pro specifické účely jsme vycházeli z existujícího tištěného materiálu (Bassi & Sainloss 2005, Bassi & Chapsal, 2005, Daill, 2005, Gautier, 2004) a zapojili různé přístupy pro aktivizaci dané odborné terminologie s využitím multimediálního charakteru e-learningového prostředí.

Studentům jsou nabízeny čtyři e-learningové kurzy, jmenovitě Administrativa, Banka a finance, Diplomacie a Sekretariát. Každý kurz tvoří deset odpovědníků, tedy deset vyučovacích jednotek, kdy hlavní výukový materiál tvoří texty, lexikální a gramatická cvičení a praktické úlohy a aktivity, které jsou autokorektivní a umožňují studentům přímou zpětnou vazbu bez zásahu vyučujícího. Důležitým aspektem všech kurzů je nejen zdokonalování znalostí v oblasti odborné terminologie, ale i získávání nových kompetencí, kdy si studenti mohou vyzkoušet mnohé úlohy, jako je vyplnit různé tiskopisy či formuláře a nacvičit praktické dovednosti týkající se dané oblasti. Kromě lingvistické složky komunikační kompetence je tedy kladen důraz i na složku pragmatickou a socio-kulturní.

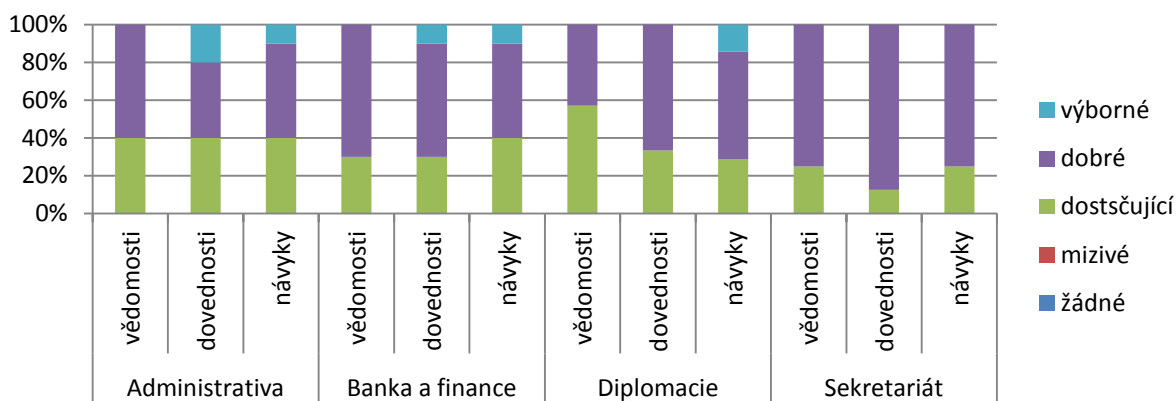
Po dobu osmi semestrů zpřístupnění kurzů studentům (podzimní semestr 2011 až jarní semestr 2015) jsme vyhodnocovali evaluaci kurzů samotnými absolventy (viz příloha 1), abychom získali zpětnou vazbu o jejich účinnosti a možnostech jejich zdokonalení pro příští uživatele. Z celkového počtu 246 úspěšných absolventů kurzů bylo 68 zapsaných do kurzu Administrativa, 56 do kurzu Banka a finance, 65 do kurzu Diplomacie a 57 se zúčastnilo kurzu Sekretariát.

Na otázku užitečnosti zařazení kurzu do studijního programu odpovědělo 93% účastníků, že shledali kurz užitečným, 7% nezbytným a nikdo jej nepovažoval za zbytečný. Nejužitečnějším, či dokonce nepostradatelným, se jevil studentům kurz Administrativa (viz obr. 1).

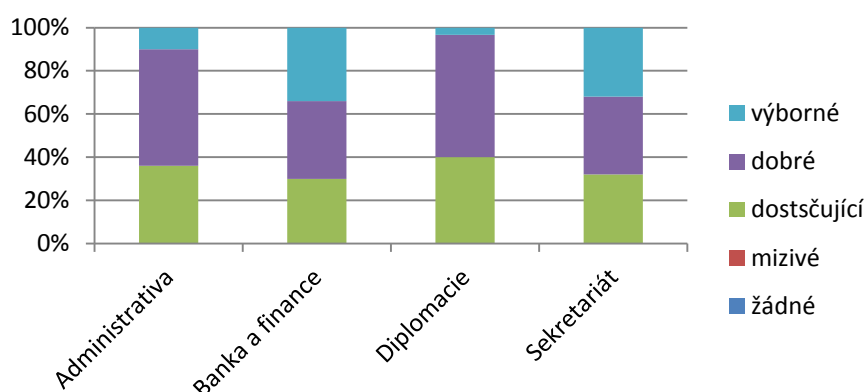


Obr. 1: Jakým shledáváte kurz francouzštiny pro specifické účely v rámci programu vašeho studijního oboru?

Co se týče otázek vztahujících se k získávání vědomostí, dovedností a návyků, a dále specifických kompetencí týkajících se zvoleného sektoru (viz obr. 2 a 3), byl studentům nejdostupnější kurz Sekretariát a Banka a finance, zatímco kurzy Diplomacie a Administrativa byly pro studenty náročnější, což bylo často způsobeno velkým množstvím nových odborných termínů, jak vyplynulo z volných odpovědí studentů.

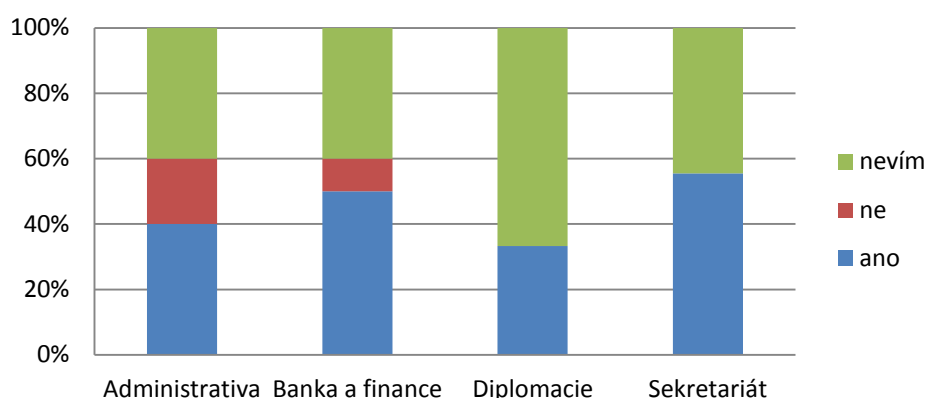


Obr. 2: Získané vědomosti, dovednosti a návyky týkající se zvoleného sektoru



Obr. 3: Získané specifické kompetence týkající se zvoleného sektoru

Pokud jde o otázku týkající se pokračování studentů ve studiu či pracovní kariéře zvoleného sektoru (viz obr. 4), většina z nich zatím nebyla rozhodnuta, ale mnozí často zvažovali kariéru v oblasti sekretaritu či finančním sektoru, což nejspíše souvisí s ekonomickou situací a nabídkou pracovních příležitostí.



Obr. 4: Plánujete v budoucnu pokračovat ve studiu či pracovní kariéře vámi zvoleného sektoru?

Na volnou otázku týkající se vhodnosti metodologie zpracování kurzů a studia jazyka formou e-learningu odpověděla naprostá většina respondentů, že tuto formu studia shledávají zcela adekvátní, zejména z důvodu možnosti volby vlastního tempa a časové i místní flexibility,

jakož i možnosti získávání zpětné vazby bez přítomnosti vyučujícího, i když někdy ne zcela dokonalé.

4 ZÁVĚR

Výuka francouzského jazyka pro specifické účely je v současné době na vzestupu, podmíněna nabídkou pracovních příležitostí, zejména v ekonomickém sektoru. Na základě zjištěných údajů z evaluační ankety lze konstatovat, že e-learningové kurzy se jeví jako velmi praktické pro rozšiřování komunikační kompetence, což umožní studentům profilovat se v oblasti jejich zájmu. Kromě lingvistické složky komunikační kompetence lze do kurzů dobře zakomponovat i pragmatické a socio-kulturní složky, což je pro studenty velmi přínosné, jak vyplynulo z provedené evaluační ankety.

Použitá literatura

1. BASSI, C., SAINLOSS, A.-M.. *Administration.com*. Paris: CLE International, 2005. 95 s. ISBN 978-209-033185-1.
2. BASSI, C., CHAPSAL, A.-M. *Diplomatie.com*. Paris: CLE International, 2005. 95 s. ISBN 209-033184-4.
3. CUQ, J.-P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2003. 427 s. ISBN 2-7061-1082-1.
4. DAILL, E. *Secrétariat.com*. Paris: CLE International, 2005. 95 s. ISBN 209-0033182-8.
5. DALLER, H., MILTON, J., TREFFERS-DALLER, J. *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: CUP, 2007. 292 s. ISBN 10-0521703271.
6. GAUTIER, M. *Banque-finance.com*. Paris: CLE International, 2004. 95 s. ISBN 978-209-033181-3.
7. HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd., Praha: SPN, 1988. 498 s. ISBN 14-279-88.
8. JANÍKOVÁ, V. *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: Masarykova Univerzita, 2005. 184 s. ISBN 80-210-3877-2.
9. KVĚTOŇ, K. *Základy e-learningu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. 61 s. ISBN 80-7042-986-0.
10. LANCIEN, T. *Le multimédia*. Paris: CLE International, 1998. 127 s. ISBN 209-033-329-4.
11. MANGIANTE, J.-C., PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique*. Paris: Hachette FLE, 2004. 159 s. ISBN 2011-553822.
12. MOURLHON-DALLIES, F. Former à enseigner le français de spécialité : l'exemple du français médical. In. *Les cahiers de l'ASDIFLE 14 : Y a-t-il un français sans objectifs spécifiques ?* Actes des 29e et 30e rencontres, Paris (mars 2002), Grenoble (octobre 2002).
13. NATION, I. S. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP, 2001. 477 s. ISBN 9780521804981.
14. NOTHOMB, A. *Stupeur et tremblements* Paris: Albin Michel, 1999. 187 s. ISBN 9-782253-150718.
15. PORÁKOVÁ, S. Systematizace slovní zásoby při vyučování cizím jazykům. In S. Jelínek, Z. Oliverius, & Z. Froliková, *Metodické problémy vyučování cizím jazykům* (s. 37–53). Praha: SPN, 1976.
16. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd., Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Příloha 1 – Vzor dotazníku ve francouzském jazyce

EVALUATION DU COURS – FOS : ☐ secrétariat / ☐ administration / ☐ banque-finance / ☐ diplomatie (cochez le cours de votre choix)

Cochez pour chaque question la réponse de votre choix. Vous pouvez ajouter des commentaires.

Un cours du français sur objectifs spécifiques dans votre programme d'étude, cela vous paraît

☐ inutile. ☐ utile. ☐ indispensable.

Après ce cours, je peux	Ps du tout	Très peu	Assez bien	Bien	Sans Pb
Comprendre des textes et des documents relatifs au secteur, ainsi que la terminologie spécifique					
Aborder la plupart des situations et des relations relatives au secteur					
Comprendre les différences culturelles relatives à la culture cible et agir en conséquence					
Après ce cours, je peux / je comprends (remplissez les cases qui correspondent au cours de votre choix)					
SECRÉTARIAT					
Exercer un métier de secrétariat.					
Organiser mon poste de travail.					
Faire circuler l'information dans l'entreprise.					
Gérer l'agenda de mon patron.					
Communiquer avec des partenaires extérieurs.					
DIPLOMATIE					
Les différents secteurs de la diplomatie.					
Les exigences de la carrière diplomatique.					
Les particularités de la vie du diplomate.					
Les domaines d'intervention et le MAE.					
Les missions diplomatiques.					
ADMINISTRATION					
L'organisation de l'administration de l'état en France.					
L'organisation de l'administration territoriale.					
L'organisation de la fonction publique.					
Les contrôles de l'administration.					
L'influence de l'UE sur l'administration française.					
BANQUE-FINANCE					
Ouvrir et fermer un compte en banque en France.					
Les moyens de paiement.					
Écrire des lettres administratives.					
La relation entre le banquier et le client.					
Les différents types de crédits.					

Commentaires :

Envisagez-vous de poursuivre un jour votre formation dans le secteur étudié ?

☐ Oui. ☐ Non. ☐ Je ne sais pas.

Commentaires :

Merci de répondre maintenant à ces questions.

Selon vous, la méthodologie proposée sous forme de e-learning était-elle adéquate ? Pourquoi ?

Auriez-vous des suggestions, commentaires ou critiques à faire sur ce cours ?

Kontaktní údaje:

Mgr. Petra Suquet, M.A., Ph.D.

Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra francouzského jazyka a literatury

Poříčí 9, 603 00 Brno

Tel: 602 871 815

email: suquet@ped.muni.cz

VYUŽITIE MODELOVANIA PROCESOV VO VÝUKE ERP SYSTÉMOV

USING PROCESS MODELING IN TEACHING ERP SYSTEMS

Iveta Ondrášová, Jana Filanová

Abstrakt

Príspevok vychádza z pozitívnej skúsenosti využitia modelovania procesov pri výuke v predmetoch manažérskej informatiky na Ekonomickej univerzite v Bratislave, kde sa študenti učia zvládnuť rôzne ERP systémy postupne pre malé, stredné až veľké podniky. Riešia prípadové štúdie, ktoré obsahujú napr. procesy jednoduchého a podvojného účtovníctva, logistiky, procesov v oblasti miezd a personalistiky. Každý učiteľ má svoje metódy, ako vyučuje určitú postupnosť operácií pri práci v novom informačnom systéme. Študenti si nejakým spôsobom tieto kroky zaznamenávajú a nacvičujú. Použitie modelovania procesov ako určitého štandardu pri výuke postupnosti operácií aj v ďalších oblastiach (napr. pri automatizovanom meraní a riadení) považujeme za možnú cestu ako zefektívniť a zatriktívniť výuku na univerzitách.

Kľúčové slová: proces, diagram, mapovanie procesov, modelovanie procesov, prípadová štúdia, jednoduché a podvojný účtovníctvo – JU a PU, ERP – Enterprise Resource Planing

Abstract

The contribution is based on the positive experience of using process modeling in teaching Management Informatics at the University of Economics in Bratislava. Students learn to handle different ERP systems gradually for small, medium and large businesses. They solve case studies which include processes for simple and double-entry accounting, logistics processes, and processes in human resources management. Each teacher uses his own methods to teach the necessary sequence of operations while working with the new information system. Students need to record these steps. We consider the use of process modeling for training new sequences to be a standard way to make the teaching at the universities more effective and attractive.

Key words: process, diagram, process maping, process modeling, case study, simple accounting, double-entry accounting, ERP – Enterprise Resource Planing

1 ÚVOD

Podľa Tribusa v článku o Kvalite vzdelávania [3] každá škola, každý predmet by mal zabezpečiť rozvoj študenta v štyroch oblastiach: Vedomosť – pochopiť problém, Know how – riešiť problém, Múdrosť – určiť priority, Charakter – spolupracovať, mať vytrvalosť a stať sa rešpektovaným a dôveryhodným členom spoločnosti. To je možné dosiahnuť len v tvorivej, motivujúcej a otvorenej atmosfére vo vzdelávacom procese, keď existuje rovnováha medzi učiteľom riadeným a študentom riadeným procesom výučby [4]. Predkladaný príspevok poukazuje na možnosť ako zatriktívniť a zefektívniť výuku, navodiť tvorivú atmosféru, nezostať len pri odovzdávaní vedomosti. Všeobecne výuka predmetu, pri ktorom sa používa pre študenta nové zariadenie alebo nový softvér, vyžaduje dobrú prípravu. Kombinácia nástrojov, metodík, pomôcok a pedagogicko-psychologických zručností umožňuje informáciu študentovi sprostredkovať na určitej úrovni. Aké pomôcky použije študent na

záznam, nácvik a automatizáciu určitých techník zase určuje úroveň prijatia a následne spracovanie tejto informácie. Pre ilustráciu spomeniem niektoré postupy a techniky na oboch stranách a ich možné obohatenie.

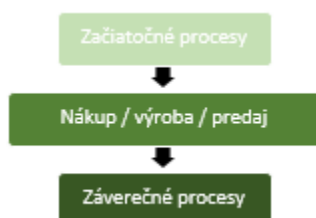
2 PROCESY V MANAŽÉRSKEJ INFORMATIKE

V predmetoch manažérskej informatiky na Fakulte podnikového manažmentu na Ekonomickej univerzite v Bratislave študenti riešia prípadové štúdie, ktoré obsahujú procesy jednoduchého a podvojného účtovníctva (ďalej JU a PU), logistiky, procesov v oblasti miezd a personalistiky, a pod. Potrebujú postupne zvládnuť rôzne ERP systémy pre malé, stredné až veľké podniky. Ide o náročný proces výuky, kedy v krátkom čase potrebujú zvládnuť rôzne procesy v rôznych ERP systémoch. ERP (Enterprise resource planning) je vnútropodnikový modulárny softvérový informačný systém používaný na správu a koordináciu všetkých zdrojov, pracovísk a funkcií biznis sféry prostredníctvom zdieľaných dátových úložísk. Porovnáme si v ďalšom dve prípadové štúdie pre procesy JU a PU v malých, prípadne stredných podnikoch, ktoré vykonávame v programoch ALFAplus a Omega of firmy KROS. V praxi sú tieto procesy často rozvetvené mnohými rozhodovacími procesmi, kde sa podľa aktuálneho stavu vyberá ďalšia vetva. Napríklad podľa stavu zásob je možná výroba alebo priamo predaj alebo sa musí uvažovať o ďalšom nákupe, volí sa spôsob úhrady, dopravy, a pod. Pri výuke nie je možné obsiahnuť celú túto štruktúru, a preto musíme procesy zjednodušiť, robíme určité zjednodušujúce predpoklady a voľby. To nám umožňuje procesy v rámci výučby chápať a modelovať ako jednoduché sekvencie bez paralelizmov.

Výučba prebieha v dvoch základných líniach: výuka práce v novom programovom prostredí a samostatná práca nad zadanou prípadovou štúdiou. V prvej etape vychádzame z prezentácie, ktorá uvedie študentov do problematiky, obsah zodpovedá jednotlivým hlavným krokom - procesom prípadovej štúdie a potom už nasleduje popis jednotlivých subprocessov, ktoré sú znázornené ako obrazovky z menu daného programu so zvýraznením tých vstupov, ktoré treba zadávať. Učiteľ priebežne ukazuje tieto kroky aj v aktuálnom programe, napr. v spomínanom ALFAplus pre JU alebo Omega pre PU. Študenti si zaznamenávajú postup rôznym spôsobom, každý takým, ktorý mu najlepšie vyhovuje. Niektorí si robia poznámky do zošita, niektorí vedľa rýchlo písať elektronicky, napr. do Word – dokumentu a niektorí si robia kópie obrazoviek do Wordu, tzv. printskríny. Úspešnosť tohto postupu zvládnutia závisí najmä od dvoch faktorov – ako podrobne si urobia záznam, aby ho vedeli zreprodukovať a taktiež od precvičovania mimo vyučovania. Prax je taká, že vždy sa nájdu študenti, ktorí sa v postupnosti procesov a zadávania vstupov stratia a nevedia ako ďalej, často sa treba vrátiť, čo zdržuje celý vyučovací proces.

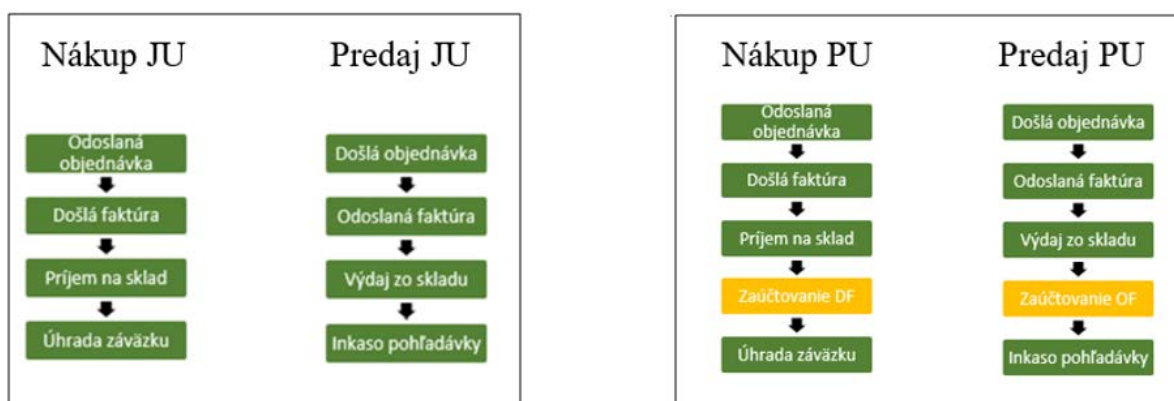
Okrem technického problému narážame na ďalší – odborný, týkajúci sa samotného procesu nákupu, resp. aj výroby a predaja. Na Ekonomickej univerzite máme väčšinou študentov - absolventov gymnázií a v menšom alebo rovnakom počte z obchodných akadémií, ktorí majú výhodu, keďže samotný proces účtovníctva už preberajú na stredných školách aj prakticky, najmä v softvéri Alfa a Omega. Na Fakulte podnikového manažmentu majú študenti účtovníctvo zaradené v predmetoch, ktoré predchádzajú manažérskej informatike, účtovanie riešia podrobne „na papieri“, nie elektronicky. Napriek tomu stále mnohí nemajú jasný postup v prípade nákupu a predaja, teda procesy na strane dodávateľa a odberateľa. Kedy ide o odoslaný, prijatý doklad, napr. odoslaná objednávka, došlá faktúra a naopak došlá objednávka a odoslaná faktúra. Kedy vzniká záväzok a kedy pohľadávka, či ide o úhradu alebo inkaso.

Pri prepínaní obrazoviek medzi prezentáciou a aktuálnou obrazovkou v programe je potrebné mať tento postup stále pred očami. Obyčajne sme ho zjednodušene kreslili na tabuľu. Na Obrázku 1 sú všeobecné procesy v JU alebo PU rozdelené na 3 základné skupiny a to *začiatkové* alebo úvodné procesy, ktoré zabezpečujú prípravu pre hlavné procesy – *nákup, výrobu a predaj* a na záver účtovného obdobia sú potrebné *záverečné* procesy.



Obrázok 1 Všeobecný model základných procesov, spoločný pre JU a PU

Na Obrázku 2 sú znázornené subprocesy pre hlavný proces – proces nákupu a predaja. Pre prípad JU (vľavo) ide o procesy označené zelenou farbou. V prípade PU (vpravo) v postupnosti pribudne subproces predkontácie – zaúčtovanie, označený oranžovou farbou.



Obrázok 2 Všeobecný model procesov nákupu a procesov predaja pre JU, resp. PU

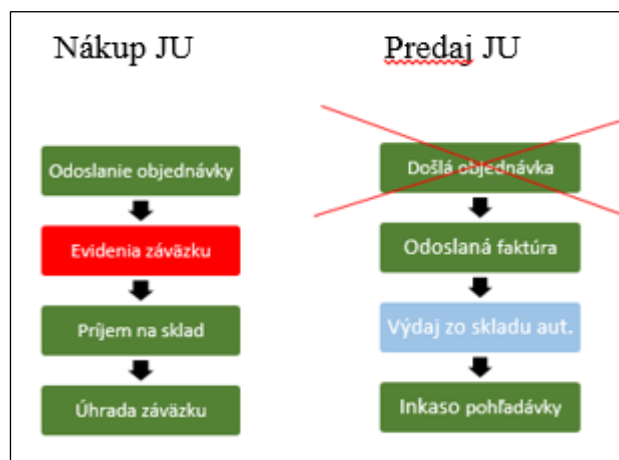
Uvedený model je všeobecným modelom pre procesy nákupu a predaja ako východisko pre všetky programy pre vedenie JU a PU. V ďalších kapitolách si ukážeme odlišnosti voči tomuto všeobecnému modelu pri práci v programoch ALFAplus pre JU a Omega pre PU, školské verzie pre školský rok 2014/2015.

3 MAPOVANIE A MODELOVANIE PROCESOV JEDNODUCHÉHO ÚČTOVNÍCTVA V PROGRAME ALFAPLUS

Na Obrázku 3 je modifikovaný všeobecný model z Obrázku 2 pre program ALFAplus pre vedenie JU – pre nákup tovaru vľavo a predaj vpravo. Pre detailnejšie popísanie procesov JU sme pomocou tabuľky v MS Excel vytvorili podrobnejšiu schému, ktorá je na Obrázku 4. Je v nej smerom zhora nadol znázornený postup prípadovej štúdie obchodnej firmy, t.j. pôjde o procesy nákupu tovaru u dodávateľa a predaja tohto tovaru odberateľovi. Neuvažujeme teda o procesoch výroby. V ľavom stĺpci na Obrázku 4 sú procesy týkajúce sa dodávateľa, v strede procesy vo firme a v pravom stĺpci procesy súvisiace s odberateľom.

Z časového hľadiska postupnosti vykonávania procesov, postupujeme zhora nadol. Najprv vykonáme *začiatkové* alebo úvodné procesy v strede hore, potom *hlavné procesy nákupu* na

strane dodávateľa vľavo s naskladnením znázorneným v strede a potom *hlavné procesy predaja* odberateľovi vpravo s vyskladnením v strede. Nasleduje úhrada záväzku a inkaso pohľadávky. Na záver robíme *záverečné* procesy vo firme – v strede dole. Jednotlivé procesy popíšeme podrobnejšie, môžeme ich súčasne sledovať na Obrázku 3 aj na Obrázku 4.



Obrázok 3 Model procesov nákupu a predaja pre JU v programe ALFAplus

3.1 Začiatkové procesy

Prvým krokom je založenie novej firmy (**Firma -> Nová**), teda vytvorenie novej databázy. Pokračujeme nastavením (**Firma -> Nastavenia**), členením, založením pokladníc a bankových účtov pre firmu (**Číselníky -> Pokladnice** resp. **Bankové účty**) aj so začiatkovými zostatkami. Ak ide aj o obchodovanie so službami, tak ich zapíšeme do cenníka služieb (**Číselníky -> Služby**) a pri tovare alebo materiáli musíme vytvoriť sklad a príslušné skladové karty (**Sklad -> Sklady**, **Sklad -> Skladové karty**).

3.2 Procesy nákupu

Po založení partnera – dodávateľa (**Číselníky -> Partneri**) môžeme vystaviť objednávku na nákup (**Obchod -> Nákup -> Odoslané objednávky**). Po príchode došlej faktúry nemáme na ňu v ALFAplus formulár, ale ju zaevidujeme priamo do Evidencie záväzkov (**Evidencie -> Záväzky**), čo je vyznačené na Obrázku 3 vľavo červeným procesom. To je prvá asymetria voči všeobecnému modelu na Obrázku 2. Potom nasleduje príjem tovaru na sklad – vytvorí sa príjemka (**Sklad -> Prijem na sklad**) a napokon v peňažnom denníku sa zaeviduje úhrada záväzku buď z pokladnice alebo z bankového účtu (**Evidencie -> Peňažný denník**).

3.3 Procesy predaja

Pri predaji v programe ALFAplus, (viď Obrázok 3 vpravo) treba upozorniť na druhú asymetriu voči všeobecnému modelu v JU na Obrázku 2 pri predaji. Najprv založíme partnera, ale došlú objednávku nezapisujeme – proces je prečiarknutý. Vystavíme faktúru (**Obchod -> Faktúry**), ktorá sa *automaticky* zapisuje do Evidencie pohľadávok a súčasne sa *automaticky* urobí vyskladnenie tovaru aj s generovaním výdajky – modrý proces. Automatické procesy sú na Obrázku 4 znázornené plnými modrými šípkami. Napokon robíme v peňažnom denníku inkaso pohľadávky buď do pokladnice alebo na bankový účet (**Evidencie -> Peňažný denník**).

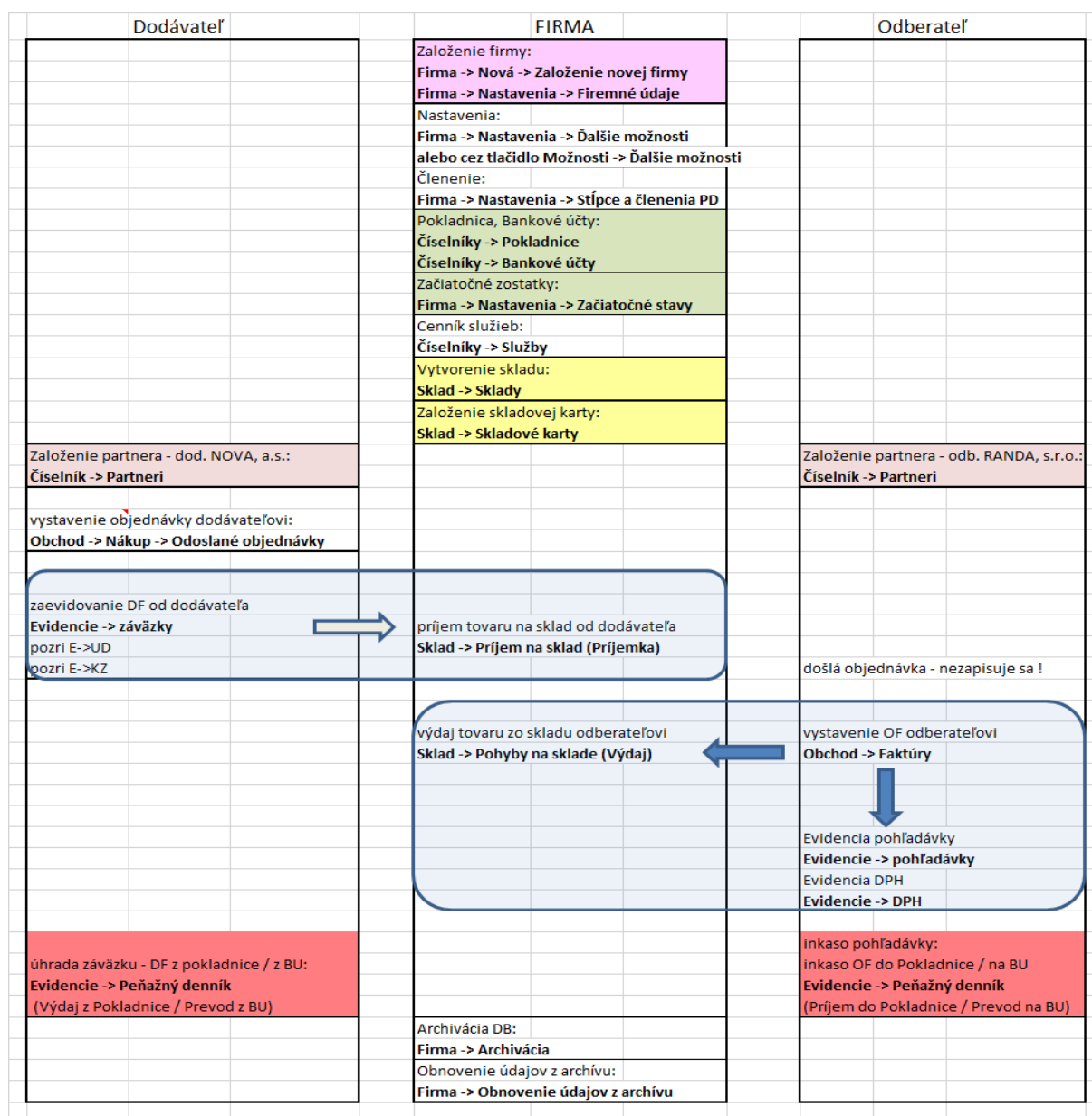
3.4 Záverečné procesy

Na záver sme robili archiváciu databázy. Pri ukončení účtovného obdobia sú potrebné ďalšie procesy, napr. kontrola, inventúra a inventarizácia pokladnice a skladu, uzávierka pokladnice, DPH, vytvorenie daňového priznania, výkazu o príjmoch a výdavkoch a výkazu o majetku a záväzkoch a prechod do ďalšieho roka.

3.5 Iné procesy

Program ALFAplus umožňuje vykonať ďalšie aktivity, napr. pridanie a odpisy majetku, pridanie jázd a cestovných príkazov, výpočet náhrady a vyúčtovanie, ostatné evidencie.

Pre každý proces by sme mohli zakresliť potrebné postupnosti krokov - procesov aj s uvedením ciest v programe pre rýchlu orientáciu (tučné písmo), napr. na Obrázku 4 v JU pri vystavení faktúry odberateľovi je uvedená cesta **Obchod -> Faktúry**.



Obrázok 4 Diagram procesov nákupu / predaja tovaru v prípadovej štúdii JU v ALFAplus

4 MAPOVANIE A MODELOVANIE PROCESOV PODVOJNÉHO ÚČTOVNÍCTVA V PROGRAME OMEGA

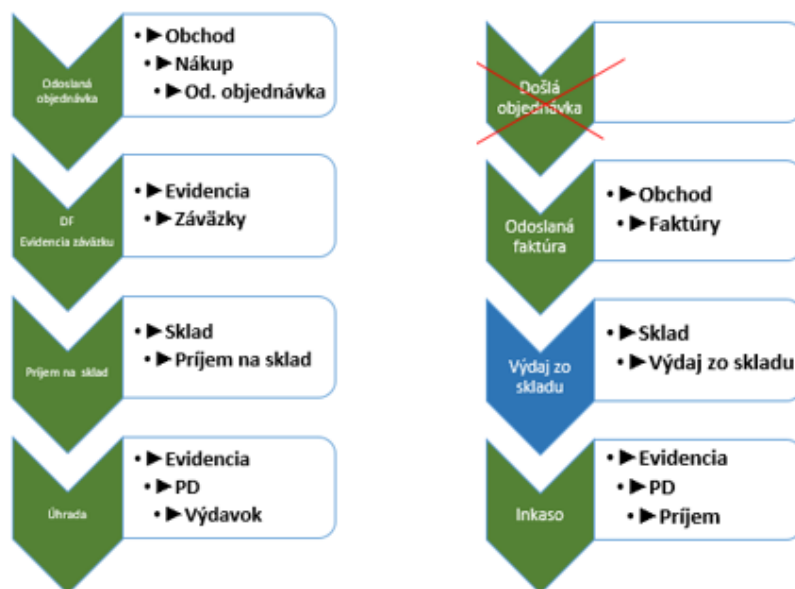
Pre prípadovú štúdiu nákupno-predajných procesov v podvojnóm účtovníctve v programe Omega platia procesy znázornené na diagrame na Obrázku 2 vpravo.

Ako bolo spomenuté vyššie, pri popise Obrázku 2, na rozdiel od JU máme v PU po evidencii záväzku resp. pohľadávky špecifický proces pre podvojné účtovanie – predkontáciu, t.j. zaúčtovanie došlej, resp. odoslanej faktúry. Omega umožňuje automatické účtovanie pomocou makier, kedy je užívateľ vedený len tými vstupmi vo formulári, ktoré treba doplniť, resp. potvrdiť. Podobne sa makro spúšťa aj pri úhrade alebo inkase. Pri makre je potrebné zvoliť vhodné vzory, napr. 20 a 2 na strane dodávateľa a 10 a 1 na strane odberateľa.

V podvojnóm účtovníctve spracovanom v programe OMEGA je voči ALFAplus úplná symetria procesov na strane dodávateľa a odberateľa. Paralely nájdeme na troch úrovniach: Formulár objednávky je na oboch stranách – odoslaná aj došlá, podobne aj faktúry – odoslaná aj došlá; okrem automatického generovania príjemky už máme aj automatické generovanie výdajky; automaticky sa evidujú záväzky aj pohľadávky. Pre PU máme zostrojenú podobnú podrobnú schému ako pre JU na Obrázku 4, samozrejme zložitejšiu. Sú v nej uvedené cesty, aj predkontačné predpisy so vzormi.

5 DIAGRAMY CIEST V PROGRAME ALFAPLUS

V podrobných diagramoch procesov pre JU aj PU sú pri každom procese a subprocese uvedené cesty v menu programu. V tejto fáze modelovania vznikla potreba prehľadne namodelovať cesty k menu pre jednotlivé procesy a ich subprocesy. Spomedzi grafických prvkov pre procesy v rámci SmartArtu v MS Word sme ako najvhodnejší vybrali a použili zvislý výložkový zoznam. Procesný diagram s cestami pre nákup a predaj pre JU v programe ALFAplus je znázornený na Obrázku 5.



Obrázok 5 Diagram ciest pre procesy nákupu a predaja pre JU v programe ALFAplus

Uvedený proces výuky pomocou procesov by sa dal zhrnúť nasledovne:

- Na schémach na Obrázkoch 1 a 2 sme študentom vysvetlili všeobecné nákupno-predajné procesy v prípade JU a PU.

- Pre JU sme zvýraznili **asymetriu** pre nákupu a predaj v programe ALFAplus na Obrázku 3.
- Pre PU sme zvýraznili v programe Omega **symetriu** zodpovedajúcu všeobecnej schéme na Obrázku 2.
- Podrobnosti pre JU a PU v uvedených programoch boli doplnené na detailných schémach typu - diagram na Obrázku 4 pre JU.
- Pre automatizáciu úkonov v uvedených programoch nám už v ďalšom stačili jednoduché diagramy typu cesty pre ALFAplus na Obrázku 5. Pre Omegu sme mali vytvorený podobný diagram.
- Študenti samostatne riešili dielčie úlohy zadaných prípadových štúdií, týkajúcich sa nákupu a predaja služieb alebo materiálu cez materiálový sklad. Zároveň si študenti vyskúšali prácu z pozície učiteľa, postupne sa vystriedali pri učiteľskom počítači, čo je určite užitočná skúsenosť.

Postup výuky prebiehal v duchu didaktických zásad – v prvom rade názorný a od jednoduchého k zložitejšiemu – od JU k PU ale aj od jednoduchých schém na Obrázkoch 1, 2 a 3 ku zložitým na Obrázku 4 a opäť k jednoduchým typu ciest – na Obrázku 5 a pritom už išlo aj o zložitejšie úlohy. V porovnaní s výukou bez schém prínos tohto spôsobu bol evidentný od prvého cvičenia. Bol časovo efektívny, zostalo nám oveľa viac času na precvičenie a ďalšie úlohy. Zvládali to aj študenti slabší, lebo mali osnovu, kým v minulosti sa strácali v zložitých postupoch. Pre učiteľa diagramy boli vodiacou schémou, návodom a pre študenta „barličkou“, ktorá bola celkom atraktívna. Čo pokladáme za veľmi dôležité, výuka bola zábavná, motivujúca a inšpirujúca.

Podrobnejšie sme tu opísali procesy pre ERP systémy v malých resp. stredných podnikoch, konkrétne pomocou programov ALFAplus a Omega. Na to nadväzuje práca s ERP pre stredné a neskôr veľké podniky. Uvedené schémy možno použiť aj tam, dopĺňať, modifikovať a rozširovať pre ďalšie procesy.

Na základe pozitívnej skúsenosti môžeme propagovať tento procesný prístup k výuke - podobne ako sa v manažmente propaguje prechod od funkčného k procesnému riadeniu. Inšpirácie pre využitie nájdeme v predmetoch, kde študenti riešia procesy, alebo inými slovami, kde treba zachovať určitý postup pre dosiahnutie nejakého cieľa, vyriešenie zadanej úlohy.

6 MODELOVANIE MERACÍCH PROCESOV

Obe autorky sme viac rokov pôsobili vo výuke technických predmetov na Fakulte elektrotechniky a informatiky, FEI STU v Bratislave. Chceli by sme preto doporučiť aplikáciu metodiky procesného modelovania aj do výuky takých predmetov, kde sa navrhujú systémy automatizovaného zberu a spracovania veľkého množstva rôznych fyzikálnych veličín (AMS). Aj takýmto spôsobom možno systémovo formalizovať pohľad na činnosti, ktoré sa uskutočňujú v procese výuky. Proces výuky AMS tu zvyčajne zahŕňa tieto štyri kroky:

- oboznámiť sa s meracími prístrojmi,
- oboznámiť sa meracími metódami a postupmi,
- oboznámiť sa so softvérovými nástrojmi pre
- spracovanie a vyhodnocovanie údajov, vrátane interpretácie výsledkov.

Každá z týchto oblastí je obsiahla a náročná na zvládnutie. Na Ústave elektrotechniky na FEI STU boli vyvinuté viaceré zaujímavé elearningové kurzy a užitočné edukačné pomôcky pre predmety týkajúce sa AMS, publikované napr. v [1], [2]. Tieto by mohli byť východiskom pre modelovanie procesov automatizovaného merania.

6.1 Meracie prístroje

Pri meraní sa používajú rôzne digitálne meracie prístroje – napr. zdroje, generátory, multimetre, osciloskopy, analyzátory a iné, pri ktorých treba ovládať spôsob pripojenia meraného objektu, prepojenie s počítačom cez príslušný inetrfejs a to podstatné – poznať ich funkčnosť, t.j. funkcie, ktoré prístroj poskytuje. Virtuálne meracie prístroje umožňujú ovládať prístroje pomocou aplikácie s interfejsom, ktorý nahrádza panel prístroja. V procesnom modeli zachytená postupnosť krokov sa môže uchovávať a slúžiť ako východisko pri tvorbe programov. Diagramy typu Cesty by mohli umožniť prehľadne znázorniť postupnosť ovládania zložitého prístroja, napr. digitálneho osciloskopu pre niektorú z jeho funkcií. V manuáli od výrobcu nájdeme menu všetkých funkcií rozkreslené ako hierarchický rozvetvený strom so všetkými možnosťami. Pre výuku sa obyčajne zvolí výber niekoľkých typických funkcií, ktoré sa použijú. Tie by mohli byť namapované v diagramoch ciest.

6.2 Meracie a vyhodnocovacie procesy

Pre samotné využitie prístroja potrebujeme vedieť vhodnú postupnosť ovládania nastavovania, merania a prípadne vyhodnotenia merania v samotnom prístroji, ak to poskytuje. Vyššie spomenuté elearningové kurzy obsahujú interaktívne aplikácie, napr.: Meranie VA charakteristiky, Vyhodnotenie chýb analógových / digitálnych meracích prístrojov, ktoré podľa zadaných vstupov a parametrov vyhodnotia danú metódu. Vytvorenie procesných schém alebo diagramov pre typické meracie a vyhodnocovacie procesy by umožnilo názorne zobrazit' požadovanú postupnosť krokov v rámci merania a vyhodnotenia požadovaných údajov.

6.3 Softvérové nástroje

Prístroje ovládame či už jednorázovo - manuálne alebo opakovane programovo pomocou programovacích slov daného prístroja, ktoré zadávame interaktívne alebo prostredníctvom funkcií daného programovacieho jazyka v programe. Existujú rôzne programovacie prostredia, ktoré študenti musia zvládnuť. Tu je podobný problém ako pri ERP systémoch. Opäť tu môžeme formalizovať a namodelovať procesy – postupnosti a cesty pre rôzne druhy aplikačného softvéru.

7 ZÁVER

Na príklade výuky ERP systému sme poukázali na využitie procesného modelovania vo vzdelávacom procese. Vo výučbe robíme určité zjednodušujúce predpoklady a voľby. Kým v reálnom podniku bežia mnohé procesy paralelne, na cvičeniach študent pracuje so svojou fiktívnou firmou – databázou sám. To nám spravidla umožňuje procesy v rámci výučby chápať a modelovať ako jednoduché sekvencie bez paralelizmov. Použitie modelovania podnikových procesov značne sprehladnilo, zefektívnilo a zatraktívnilo výuku. Učiteľ má v rukách nástroj, ktorý mu pomáha učiť a študent sa učí ľahšie. Slabší stíha a šikovnejší zvládne náročnejšie úlohy. Nevyvinuli sme žiadnu novú technológiu ale využili sme ľahko dostupné nástroje pre znázornenie procesov. Dokonca sme vystačili s jednoduchými diagramami, ktoré poskytuje MS Word, resp. MS Excel a MS Power Point.

V závere príspevku je výzva k odvahe využívať modely procesov vo výuke aj v iných oblastiach. Uvedené sú námety pre procesné modelovanie vo výuke automatizovaných meracích systémov na FEI STU v Bratislave.

Použitá literatúra

1. KRÁLIKOVÁ, E., KAMENSKÝ, M., ČERVENŠOVÁ, J. *E-Learning Support in Engineering Education of Robotics Specialists*. In: Proceedings of International Conference Distance Learning, Simulation and Communication "DLSC" 2013, Brno, Czech Republic, IDET 2013, pp. 121-127. ISBN 978-80-7231-919-0.
2. KRÁLIKOVÁ, E., ONDRÁŠOVÁ, I. *Blended Learning in Measurement Information Systems*. In: "Nové technologie ve výuce". 5th year: International Conference. Proceedings and electronic version of the paper. Brno 2011. - Brno: Masaryk University, 2012. ISBN 978-80-210-5942-9. - CD-Rom.
3. TRIBUS, M. *Quality Management in Education*, 1992, [cit. 20.10.2015] Dostupné na internete: http://www.qia.com.au/path/to/items/QMGT_INE.PDF
4. TUREK, I., ALBERT, S., BLÁŠKO, M., ZELOVÁ, A. *Systém manažérstva kvality vysokoškolskej výučby*. In Turek, I. a kol. Manažérstvo kvality výučby na vysokých školách (učebné texty pre kurz). Košice: KIP TU, 2012. s. 98 – 115. ISBN 978-80-553-1171-5. [cit. 20.10.2015] Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc81.pdf>

Kontaktné údaje

Ing. Iveta Ondrášová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Národohospodárska fakulta, KAIaVT

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Tel: +4212 67291274

email: iveta.ondrasova@euba.sk

Ing. Jana Filanová, PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave, Fakulta podnikového manažmentu, KIM

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovenská republika

Tel: +4212 67295631

email: jana.filanova@euba.sk

PRÍNOSY SERVICE-LEARNING V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV/PRACOVNÍČOK

IMPACTS OF SERVICE-LEARNING IN UNDERGRADUATE EDUCATION OF SOCIAL WORKERS

Lucia Gregová

Abstrakt

Podpora študentov/študentiek v dobrovoľníckych aktivitách, podpora partnerstva medzi univerzitami a komunitou sa realizuje prostredníctvom vyučovacej koncepcie service-learning. Service-learning prináša mnoho prínosov nielen pre študentky/študentov, ale aj pre samotnú univerzitu a komunitu. K uvedeným prínosom pre študentov/študentky zahŕňame zlepšenie akademických výsledkov, zlepšenie komunikačných zručností, väčšia dôvera v samého seba, podpora empatie a zvýšenie záujmu o občiansku zodpovednosť. K prínosom pre univerzitu zaraďujeme najmä zlepšenie statusu univerzity, v rámci komunity je to pozitívna žiadúca zmena v danej sociálnej skupine klientov/klientiek. Tieto a mnohé iné pozitívne dopady potvrdzujú aj výsledky výskumov realizovaných v tejto oblasti.

Kľúčová slova: dobrovoľníctvo, sociálna práca, service learning, prínosy, výskum

Abstract

University students of social work often participate in volunteer activities. Knowledge and skills necessary for volunteering acquire of undergraduate education at universities. Support of students in volunteer activities, support of partnerships between universities and the community is realized through teaching concept of service-learning. Service-learning has many benefits not only for students, but also for the universities themselves and the community. To the above benefits for students we include improving of academic outcomes, improving of communication skills, greater confidence in oneself, support of empathy and support of increasing interest in civic responsibility. To benefit for the university we include in particular the improvement of the status of university, community-desirable is a positive change in the social group of clients. These positive impacts and also another confirmed by the results of research implemented in this area.

Key words: volunteering, social work, service-learning, benefits, research

1 PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV / PRACOVNÍČOK A VÝZVY POSTMODERNEJ DOBY

Globalizačné tendencie, modernizácia a technický pokrok kladú nielen na sociálnu prácu, ale aj na vzdelávanie v sociálnej práci zvýšené nároky. Kľúčovou otázkou súčasného akademického diskurzu v 21. storočí je oblasť vysokoškolského vzdelávania sociálnych pracovníkov/pracovníčok a následná adaptácia obsahu i formy vzdelávania na podmienky postmodernej spoločnosti. V poslednom období je táto otázka diskutovaná aj vo vzťahu k vyjasneniu identity sociálnej práce v českých a slovenských podmienkach (Matulayová–Musil 2013; Punová 2012; Chytil 2007). Skvalitnením pregraduálnej prípravy môžeme dosiahnuť zlepšenie spoločenského statusu sociálnej práce. Môžeme teda konštatovať, že profesionalizácia vzdelávania v sociálnej práci a v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov/pracovníčok sa javí ako nevyhnutná a naliehavá požiadavka súčasnej doby.

Vysoké školy majú dve základné roly, ktorými sú vzdelávanie a výskum. Treťou rolou, tzv. poslaním univerzít je dôraz na prepojenie úloh vzdelávania a výskumu vo vzťahu k spoločenskej praxi. Vysoké školy disponujú širokou škálou odborných a teoretických poznatkov. Študenti/šudentky sociálnej práce sa vzdelávajú v teóriách, metódach potrebných pre výkon danej profesie. Dôležitou súčasťou pregraduálnej prípravy by malo byť prepojenie poznatkov, ich transformácia a využitie v praxi. Pre univerzitu je potrebné, aby proces poznatkov vnímala ako transdisciplinárny a integrovaný proces (Matulyová 2014). V kontexte vysokých škôl a iných vzdelávacích inštitúcií môže byť service learning zadefinovaný ako (Kaye 2010, s. 9) „*vyučovacia metóda založená na výskume, kde sa vzdelávanie v pregraduálnej príprave aplikuje pomocou činností, ktoré riešia potreby autentickej komunity v procese, ktorý umožňuje študentom/šudentkám byť iniciátormi/iniciátorkami rôznych zmien v spoločnosti. Zároveň im poskytuje časovú štruktúru k reflexiám o skúsenostiach a získaných zručnostiach v rámci service learningu*”.

Zavedenie koncepcie service-learning do pregraduálnej prípravy študentov/šudentiek sociálnej práce napomáha rozvíjať ich kompetencie, zručnosti, prepájať univerzitné vzdelávanie s potrebami praxe, komunity. Jeho pozitívne prínosy v oblasti vzdelávania študentov/šudentiek sociálnej práce, v posilnení statusu univerzity ale aj v podpore komunity deklarujú mnohé výskumy, ktoré boli v tejto oblasti realizované.

Cieľom príspevku je popísať a analyzovať prínosy service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov/pracovníčok v súvislosti s podporou prepájania univerzitných poznatkov a praktických skúseností. Zároveň popísať najnovšie výskumné zistenia, ktoré deklarujú pozitívny prínos zavedenia service-learning do pregraduálnej prípravy študentov/šudentiek sociálnej práce.

1.1 Zavedenie service-learning do pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov/pracovníčok

V súčasnosti sa odborné diskusie zameriavajú na otázku kvality vzdelávania sociálnych pracovníkov/pracovníčok a najmä na uplatnenie sa tejto skupiny vysokoškolských študentov/šudentiek na trhu práce. Zapojenie študentiek/študentov do dobrovoľníckych aktivít, im pomáha rozvíjať sa v oblasti medzilidskej komunikácie, realizovať projekty v praxi, aktívne sa podieľať na ochrane ľudských práva, motivovať klientov/klientky k pozitívnej zmene, prepájať svoje teoretické vedomosti získané štúdiom s praxou. Pri napĺňaní daných aspektov je v zahraničí využívanou koncepcia service-learning. Táto vyučovacia koncepcia je zároveň akceptovaná aj ako súčasť hnutia občianskej angažovanosti vysokoškolských študentov/šudentiek.

V súčasnej postmodernej dobe sa stáva očakávaným prepájanie teoretických poznatkov, ich transformácia a následné využitie v praxi. Pre samotnú univerzitu je dôležité, aby proces poznatkov vnímala ako transdisciplinárny a integrovaný. Podpora partnerstva medzi komunitou a univerzitami je základnou myšlienkou service-learning. Ladislav Sojka (2009) tvrdí, že univerzity samotné sú kritickým zdrojom znalosti a učiacich aktivít. Tvoria podstatný prvok znalostnej infraštruktúry. Univerzity by sa mali stať partnerom pre komunity, prepájať teóriu s praxou, ktorá by študentom/šudentkám umožnila efektívnejšie sa rozvíjať v tejto oblasti a byť prínosom pre spoločnosť. Vo svete je tendencia vytvárať univerzitné dobrovoľnícke centrá, ktoré svojim študentom poskytujú možnosť zapojiť sa do medzinárodných, lokálnych programov na pomoc ľuďom.

Od 90tych rokov univerzity vo svete (USA, Kanada, Anglicko) rozširovali výukové programy študentov/šudentiek za účelom zlepšenia zručností, rozvoja empatie, podpore sebauvedomenia a zapojenia študentov/šudentiek do dobrovoľníckej činnosti. Najmä počas posledných 10tich rokov došlo k významnému nárastu záujmu o koncepciu service-learning. K tejto skutočnosti prispel najmä rozruch na univerzitách v oblasti nedostatku občianskej

angažovanosti, informačný štýl vyučovania a učenia. Uvedené aspekty podnietili potrebu vysokoškolských pedagógov/pedagógičiek o tzv. autentické formy výučby. To súvisí s následným prepájaním akademického obsahu s problémami skutočného života. Prax musí byť príležitosťou pre študentky/študentov rozvíjať sa, podporovať svoj osobný a profesijný rast. V koncepcii service-learning nachádzajú univerzity prepojenie s kurikulárnymi cieľmi (Strage 2012).

1.2 Prínosy zavádzania koncepcie service-learning do pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníčok/pracovníkov

Každá činnosť, aktivita by mala mať pozitívne dopady alebo ako uvádzame v príspevku, pozitívne prínosy pre všetkých zúčastnených aktérov. Tieto prínosy prezentujú úspešnosť, význam danej aktivity. Service-learning ako vyučovacia koncepcia má za cieľ, ktorý vyplýva z definície service-learning, prispieť k zlepšeniu, podpore, nárastu a pozitívnej zmene všetkých aktérov vstupujúcich do tohto procesu.

Z hľadiska prínosov service-learning by sme mohli prínosy rozdeliť do troch základných kategórií z hľadiska zúčastnených aktérov/aktérok. Zaraďujeme tu prínosy service-learning pre študentov/študentky, prínosy pre univerzitu, prínosy pre klientov/klientky (komunitu). Prínosy service-learning pre študentky/študentov je možné klasifikovať z osobného (personálneho) a sociálneho hľadiska. V rámci osobného (personálneho) hľadiska ide najmä o zlepšenie a pozitívne dopady v oblasti ako sú akademické výsledky, komunikačné zručnosti, empatia, profesijný rast, uplatnenie na trhu práce a písanie projektov. Z hľadiska sociálnych prínosov ide najmä o zvýšenie potreby občianskej angažovanosti a politickej angažovanosti. Pozitívne dopady na univerzitu by sme mohli rozdeliť do dvoch základných skupín, a to prínosy vo zvýšení záujmu potencionálnych študentov/študentiek o danú univerzitu alebo študijný odbor. Do druhej skupiny patrí zvýšenie statusu univerzity a jej propagácie nielen na národnej ale aj na medzinárodnej úrovni. Keďže sme špecifikovali tri základné kategórie prínosov, tak je potrebné vymedziť pozitívne prínosy pre klientov/klientky, teda komunitu. V tejto skupine sú pozitívne dopady zjavné v oblastiach ako dosiahnutie pozitívnej zmeny u klientov/klientiek (komunity) a v neposlednom rade zníženie finančných nákladov pre organizáciu.

Pozitívne prínosy, dopady service-learning boli a sú základnou témou a tiež výskumnou otázkou, na ktorú sa zameriavajú mnohí odborníci/odborníčky, výskumníci/výskumníčky vo výskumných štúdiách. Výskumné zistenia sú jedným z aspektov, na základe ktorého závisí rozhodnutie vedenia univerzity, fakulty o zavedení service-learning. Ak výskumy deklarujú v prevažnej miere pozitíva danej koncepcie, je zrejmé, že sa vo zvýšenej miere stane ťažiskovou vyučovacou koncepciou na podporu tretej role vysokých škôl.

2 VÝSKUMY A VÝSLEDKY VÝSKUMNÝCH ŠTÚDII ZAMERANÝCH NA ZISŤOVANIE POZITÍVNYCH PRÍNOSOV SERVICE-LEARNING V RÁMCI PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV / ŠTUDENTIEK

Ako sme uviedli, pozitívne prínosy service-learning by sme mohli rozdeliť z hľadiska zúčastnených aktérov/aktérok. Pozitívne dopady service learningu pre vysokoškolských študentov/študentky sú príznačné najmä v oblastiach (RMC Research Corporation; Service-Learning and Community-Based Research Manual for Community Partners, Brozmanová Gregorová, 2009):

- akademických výsledkov (dosahovanie školskej úspešnosti),

- sociálneho a interpersonálneho rozvoja (v zmysle rozvoja schopnosti spolupráce, vodcovstva a komunikačných zručností),
- občianskej angažovanosti,
- pozitívne efekty sa rovnako ukazujú aj pri eliminácii rasových predsudkov a stereotypov a v zlepšení porozumenia a akceptácie kultúrnej plurality.

Výskumy realizované na Prešovskej univerzite v Prešove (Skyba, Šoltésová 2012), na Univerzite Mateja v Banskej Bystrici (Brozmanová-Gregorová, 2012) dokumentujú ďalšie prínosy service-learning pre študentov/študentky sociálnej práce, ktorými sú:

- naplňajú jednotlivé funkcie praktickej prípravy v rámci vysokoškolského vzdelávania sociálnych pracovníkov/pracovníčok. Na jednej strane dobrovoľníctvo vytvára priestor na uplatnenie vedomostí a zručností študentov/študentiek, ktoré získali počas štúdia, na druhej strane možno konštatovať, že vysokoškolské štúdium umožňuje aplikovať vedomosti a zručnosti získané v rámci dobrovoľníctva,
- môžu prispieť k rozvoju osobnej a sociálnej zodpovednosti, formovaniu postojov k cieľovým skupinám, postojov k aktivite v komunite a rovnako i k plánovaniu profesijného uplatnenia študentov/študentiek sociálnej práce,
- rozvoj vedomia seba samého ako nástroja sociálnej zmeny a zmeny správania iných,
- reflexia morálnych a etických otázok, uplatňovanie výskumných metód pri identifikovaní skutočných sociálnych potrieb a sociálnych problémov v komunite,
- skúsenosti s písaním projektov v praxi.

V realizovanom výskume dobrovoľníctva mladých ľudí na univerzitách *Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and Non Volunteers in Five Countries* (Smith et al. 2010) nachádzame mnohé prínosy dobrovoľníctva pre vysokoškolských študentov/študentky. Výskum sa realizoval v Austrálii, Kanade, na Novom Zélande, vo Veľkej Británii a USA. Vo všetkých krajinách bola zistená vysoká úroveň dobrovoľníctva vysokoškolských študentiek/študentov, čo je pozitívne zistenie pre univerzity a vládu, ktoré sa snažia a podporujú univerzitné dobrovoľníctvo. Najviac vysokoškolských dobrovoľníčok/dobrovoľníkov je v Kanade (79,6%), v USA (78,8%), Nový Zéland (74%). Vo Veľkej Británii (63,3%) a najnižší počet dobrovoľníkov/dobrovoľníčok bol zistený v Austrálii (58,7%). Prínosmi pre pravidelných dobrovoľníkov/dobrovoľníčky je možnosť učiť sa nové veci (85,9%) a získanie vodcovských zručností (83,8%). Medzi ďalšie prínosy, ktoré boli zistené týmto výskumom, vo významnej miere patrí spokojnosť samého so sebou, pracovné skúsenosti, získanie sociálnych kontaktov, budovanie dôvery medzi ľuďmi v spoločnosti, profesionálne sieťovanie a požiadavka služby.

Tento výskum nám poskytuje dôležité zistenia, z ktorých môžeme vyvodiť závery, že pre mladého dobrovoľníka/dobrovoľníčku na univerzite sú dôležitejšie inštrumentálne/kariérne motívy ako sociálne motívy, teda napr. ocenenie od známych a priateľov. Túto skutočnosť by mali univerzity využiť ako argument z hľadiska prínosov pre študenta/študentku pri propagácii a posilňovaní využívania dobrovoľníctva v rámci pregraduálnej prípravy.

Výsledky výskumu, ktoré sú prezentované v publikácii *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000* (Eyler et al., 2001), popisujú nasledujúce pozitívne vplyvy service-learning:

- vplyv service-learning na študentov/študentky,
- vplyv vybraných charakteristík dobrovoľníckych programov na študentov/študentky,
- vplyv service-learning na školy a univerzity,

- vplyv service-learning na komunity.

Eyler a jeho spolupracovníci/spolupracovníčky skúmali vzorku 1 544 študentov/študentiek z 20 rôznych vysokých škôl využívajúcich koncepciu service-learning. Výsledky výskumu potvrdili, že service-learning ovplyvnil študentov/študentky na univerzite v oblasti občianskej angažovanosti, v ich schopnosti vnímať politické a sociálne povahy problémov komunity, vo zvýšenej potrebe sociálnej spravodlivosti.

Ďalším významný výskum bol realizovaný prostredníctvom The Higher Education Research Institute (HERI). Do výskumu bolo zapojených 19 394 študentov/študentiek v pregraduálnej príprave. Výskumné zistenie deklarovali pozitívny dopad service-learning na politickú angažovanosť (Vogelgesang Astin 2005).

Tento výskum má však dve významné obmedzenia. Prvým je, že vo výskume sa nerozlišovalo medzi zapojením sa do dobrovoľníckej činnosti v rámci univerzity, teda v rámci service-learning a dobrovoľníckou činnosťou, ktorá nebola priamo sprostredkovaná univerzitou, univerzitným dobrovoľníckym centrom. Z hľadiska zlepšenia akademických výsledkov, zvýšenej miery záujmu o občiansku angažovanosť nie je zrejmé či študenti/študentky, u ktorých sa boli zistené tieto pozitívne prínosy sú spojené s absolvovaním kurzu service-learning v rámci univerzitného vzdelávania. Druhou nevýhodou tohto výskumu je jeho nedostatok pokiaľ ide o vývoj teoretických súvislostí medzi service-learning a trvalého politickej angažovanosťou. Výskumníci/výskumníčky vysvetlili tieto dopady pomocou teoretického rámca, ktorý vychádzal z politickej filozofie a vývinovej psychológie. Tento prístup zanedbáva dôležitý pohľad na danú oblasť z hľadiska sociálnych hnutí. Pochopenie politickej participácie je z tohto pohľadu kľúčové. Poznatky získané v rámci sociálnych hnutí sú významnými pri pochopení dopadov service-learning. Výskumné štúdie sociálnych hnutí, ktoré sú zamerané na politickú informovanosť a skúsenosti, sa stávajú prekursori, od ktorých môžeme očakávať, že budú rozvíjané pomocou koncepcie service-learning (Winston 2015).

Aj napriek uvedeným obmedzeniam však je možné konštatovať, že dané zistenia potvrdili pozitívne prínosy service-learning v nasledujúcich oblastiach (Winston, 2015):

- zlepšenie akademických výsledkov študentov/študentiek,
- zlepšenie kritického myslenia študentov/študentiek,
- zvýšenie aktivity študentov/študentiek nielen na prednáškach na univerzite, ale aj v rámci dobrovoľníckej činnosti,
- podpora a rozvoj porozumenie v pluralite kultúr a národností,
- podpora občianskej zodpovednosti,
- zlepšenie uplatnenia sa na trhu práce.

Výskumy v oblasti service-learning sa však nezaoberajú len pozitívnymi prínosmi service-learning z hľadiska študentov/študentiek, klientov/klientiek ale aj na prínosy zavedenia service-learning pre univerzity. V dôsledku pozitívnych prínosov pre univerzitu sa realizovali výskumy o možnostiach zavedenia service-learning a jeho rozšírení na univerzitách. Výskumné štúdie zamerané na zisťovanie skúseností a dopadov service-learning pre univerzitu v porovnaní so štúdiami zameranými na prínosy pre študentov/študentky však nie sú také rozšírené.

Počas akademických rokov 1998-1999 a 1999-2000, verejná inštitúcia v stredoápadných Spojených štátoch začali iniciatívu s názvom Presidential Service-Learning Scholars (PSLS). Do tohto programu bolo zaradených 14 univerzít, ktoré sa zaoberali zavedením koncepcie service-learning v rámci svojich akademických osnov. Účastníci/účastníčky zapojených univerzít absolvovali kurz, tréning service-learning a boli

požiadaní, aby poskytovali výsledky hodnotenia a zavádzania service-learning na univerzite. Po 10tich rokoch od zapojenia sa do tohto programu boli univerzity vyzvané na účasť vo výskume, ktorý bol zameraný na zisťovanie skúseností a prínosov service-learning pre univerzity. Účastníci/účastníčky reprezentovali rôzne druhy fakúlt, napr. fakulty školstva, umenia, obchodu, sociálnej práce, ošetrovateľstva, verejnej správy, liberálnych štúdií. Komplexnosť, technika rozhovoru a konštantná porovnávací metóda prispeli k zvýšeniu dôveryhodnosti zistení. Výskum bol zameraný na štyri posudzované oblasti (Cooper 2014):

- dôvody výberu a zavedenia service-learningu v rámci štúdia na fakulte,
- vnímané vplyvy z hľadiska procesu nákladov a propagácie,
- výzvy a odmeny,
- dôvody podpory a využívania koncepcie service-learning na univerzitách.

Uvedená výskumná štúdia podporuje myšlienku, že fakulty zavádzajú koncepciu service-learning z rôznych dôvodov. Najčastejším dôvodom pre fakulty je záujem, potreba komunity a následná podpora študentov/študentiek v oblasti občianskej zodpovednosti. Záujem o zlepšenie akademických výsledkov študentov/študentiek, zvýšenie spolupráce s kolegami/kolegyňami na univerzite je ďalším dôvodom pre zavedenie koncepcie service-learning na univerzite. Využívanie koncepcie service-learning môže mať vplyv aj na zvýšenie nákladov univerzity ale aj na propagáciu univerzity. Univerzity často využívali štipendiá, národné projekty v podpore zapojenia študentov/študentiek v service-learning na zníženie nákladov univerzity. Keďže zavedenie service-learning na fakulte môže častokrát predstavovať časovo náročný a chaotický proces, je potrebná podpora vedenia fakulty a uvedenie si pozitívneho efektu zavedenia service-learningu v propagácii univerzity v neskoršom období. Inštitucionalizácia a centralizácia môže aby bol tento proces zavedenia service-learning (Cooper, 2014).

Výsledky realizovaných výskumov v oblasti service-learning poukazujú na to, že táto vyučovacia koncepcia rozvíja vedomosti a profesionálne zručnosti študentov/študentiek, podporuje ich sebavedomie a schopnosť rešpektovania rôznych názorových odlišností. Ovplyvňuje ich profesionálny, osobný rast a rozvoj. Konkrétne výskumné zistenia umožňujú univerzite a organizáciám rozhodnúť sa či je vhodné pokračovať v service-learning alebo stanovené ciele neboli dosiahnuté a táto koncepcia v danom zariadení, na danej univerzite nie je vhodná. Hovoríme o tzv. udržateľnosti alebo inštitucionalizácii service-learningu. Ako konštatujú Hanečková, Skyba, Šoltésová (2012), inštitucionalizácia znamená, že táto vyučovacia koncepcia sa stane integrálnou súčasťou univerzity a organizácie, kde bude realizovaná koncepcia service-learning.

Service-learning je v tomto ponímaní inovatívnym nástrojom, ktorý reaguje na požiadavky praxe, nové spoločenské problémy, nové výzvy, ktoré so sebou prináša postmoderná doba. Táto vyučovacia koncepcia sa zároveň stáva aj nástrojom zvyšovania kvality pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníčok/pracovníkov, čo deklarujú mnohé výskumné štúdie. Vyučovacia koncepcia service-learning má v budúcnosti potenciál stať sa nielen integrálnou súčasťou univerzít, ale aj koncepciou, ktorá bude kľúčovou pri zvyšovaní kvality pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov/pracovníčok nielen vo svete, ale aj na Slovensku.

Použitá literatúra

1. ASTIN, A., VOGELGESANG, L. *How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, 2005, ISBN 978-2-567-328-7.

2. BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ, A. 2009. Uplatnenie prvkov service-learning pri výučbe problematiky tretieho sektora. In BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol. 2009. Tretí sektor a mimovládne organizácie. Banská Bystrica : PF UMB, 148 s.
3. BROZMANOVÁ-GREGOROVÁ, A. 2012. Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In BALOGOVÁ, B. (ed.). 2012. Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s.77-88.
4. COOPER, J. 2014. Ten Years in the Trenches: Faculty Perspectives on Sustaining Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 37(4) 415–428.
5. CHYTIL, Oldřich, 2007. Důsledky modernizace pro sociální práci. In: *Sociální práce/Sociální práce*, Roč. 7, č. 4, s. 64–71. ISSN 1213-6204.
6. EYLER, J., GILES, D., BRAXTON, J. 1997. The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5–15.
7. EYLER, J., GILES, D., STENSON, C. 2001. *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities*. Washington, DC: Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse, 1993-2000 (3rd ed.).
8. HANEČÁKOVÁ, Marta, SKYBA, Michaela, ŠOLTÉSOVÁ, Denisa, 2012. *Service-learning v Prešove. Metodická príručka pre učiteľov a učiteľky*. Prešov: Prešovské dobrovoľnícke centrum, o.z. ISBN 978-80-971239-0-1.
9. KAYE, BERGER, Cathryn, 2010. *The complete guide for service learning*. Minneapolis: Free Spirit. ISBN 978-1-57542-345-6.
10. MATULAYOVÁ, T.: Fenomén dobrovoľníctva optikou andragogiky a sociálnej práce. In *Fenomén dobrovoľníctva v sociálnych službách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2011, ISBN 978-80-970485-5-6, s. 6-16.
11. MATULAYOVÁ, Tatiana, MUSIL, Libor et al., 2013. *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec. ISBN 978-80-7494-032-3.
12. PUNOVÁ, Monika, 2012. Resilience v sociálnej práci s rizikovou mládežou. In: *Sociální práce/Sociální práce*. Roč. 12, č. 2, s. 90–103. ISSN 1213-6204.
13. SKYBA, M., ŠOLTÉSOVÁ, D. *Service-learning v Prešove. Manuál pre organizácie*. Prešov: Prešovské dobrovoľnícke centrum, o.z., 2012. 24 s. ISBN 978-80-971138-0-3.
14. SMITH, Karen, CNAAN, Ram, HOLMES, Kirsten, HASKI-LEVENTHAL, Debbie, HANDY, Femida, 2015. *Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and NonVolunteers in Five Countries*. Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research, 1(1) 65-81.
15. SOJKA, L. 2009. Nová pozícia školstva v regionálnom rozvoji. In *Význam ľudského potenciálu v regionálnom rozvoji*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 1.-2. december 2009 v Podhájskej. Podhájska : Východoeurópska agentúra pre rozvoj, n.o., s. 200-208.
16. STRAGE, A.A. 2012. Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 5-13. Warren.
17. WINSTON, F. 2015. Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79-103.

Kontaktní údaje

Mgr Lucia Gregová

Prešovská univerzita v Prešove

17. novembra č.1, 080 78 Prešov

email: lucigregi@gmail.com

EKOLOGICKÁ ETIKA AKO INTERDISCIPLINÁRNY DISKURZ, EDUKAČNÝ PROJEKT, AJ PRAKTICKÉ MAJSTROVSTVO

THE ECOLOGICAL ETHICS AS INTERDISCIPLINARY DISCOURSE, EDUCATIONAL PROJECT AND PRACTICAL MASTERY

Andrea Klimková

Abstrakt

Aplikovaná etika predstavuje špecifický typ analýzy zameranej na konkretizáciu aktuálnych problémov života a spoločenskej praxe. Na Slovensku je ešte stále neprekonaná sféra zjednodušených predstáv na etiku, aplikovanú etiku a jej subdisciplíny, na jej chápanie ako neužitočnej vedy, jej redukcia na etickú výchovu. To sa týka aj ekologickej etiky, ktorej východisko a kognitívnu bázu tvorí ekológia, resp. ekologické vedy. Študijný program aplikovaná etika môže byť koncipovaný a dizajnovaný tak, aby bol odborne a profesionálne vo vzťahu k environmentu užitočným dialógom a nástrojom pre súčasnú organizačnú spoločnosť, u ktorej je zrejmá ekologická, sociálna aj kultúrna kríza, deštrukcia a deprivácia. Je (môže byť) profesionálnym praktickým nástrojom pre potreby spoločenskej praxe v čase, keď environmentálne vzdelávanie a výchova vykazuje inštitucionálne prekážky, bariéry, nedostatky.

Kľúčová slova: aplikovaná etika, ekologická etika, environmentálny diskurz, profesionalizácia, odborná prax študentov

Abstract

Applied ethics is a specific type of analysis aimed to concretize the current problems of life and social practice. In Slovakia is still unsurpassed sphere of simplified notion to ethics, applied ethics and its subdisciplines, its understanding as pointless science, its reduction on ethics education. This includes ecological ethics whose basis and cognitive base forms ecology, respectively ecological science. Study program Applied ethics can be conceived and designed so as to be professionally useful dialogue and instruments in relation to the environment, the current organizational company that shows the ecological, social and cultural crisis, destruction and deprivation. Is (may be) a practical instrument for the professional needs of social practice at a time when environmental education and training recognized institutional barriers, barriers, gaps.

Key words: Applied ethics, Ecological ethics, Environmental discourse, professionalization, professional practice of students

PREDBEŽNÉ POZNÁMKY, SPOLOČENSKÝ KONTEXT A SÚVISLOSTI

Vieme, že globálna ekologická kríza, ktorej dnes čelí svet, predstavuje kritický okamih v dejinách ľudskej civilizácie. Filozofia, etika, ale najmä súčasná aplikovaná etika reflektujú ekologické otázky a otázky environmentu, ekologický problém a súčasnú ekologickú krízu v mnohých svojich subdisciplínach a „*ekológia má veľkú heuristickú – aj keď nie vždy predikujúcu – silu a aj to je dôvod, prečo ekologická etika a filozofia musia zostať otvorené výskumu a praxi ekologických vied*“ (Vladyková 2010, s. 74). Diskurz o ekologických a environmentálnych problémoch pokračuje naďalej vo forme zápasu o verejnú mienku. Aktéri najnovších strategických krokov a vízií Slovenska zdôrazňujú nutnosť adaptácie našej spoločnosti na parametre globálnej konkurencie, smerovanie k znalostnej ekonomike,

súdržnej spoločnosti (Fobel, 2010) a vytváranie podmienok pre dôstojný život smerujúci k udržateľnému rozvoju. Explicitne deklarované stratégie a Vízia 2030 majú svoju etickú dimenziu a obsah. Napriek tomu nám na Slovensku, ako konštatuje P. Fobel (2010), chýbajú seriózne etické analýzy, komparatívne štúdie a návrhy na riešenia systémovej zmeny, ja dodávam, aj v otázkach environmentu, environmentálnej politiky a ekologickej morálky. Aká je teda súčasná ekologická situácia na prelome tisícročí a prečo potrebujeme ekologickú etiku? Aké implikácie to predstavuje pre vzdelávanie a výchovu?

Cieľom môjho príspevku je odpovedať na formulované otázky v predchádzajúcom paragrafe a poukázať na dva produktívne vzťahy medzi ekologickou etikou a praxou – prvý sa týka vzdelávacej, normatívnej a formatívnej dimenzie a druhý jej terapeutickú a praktickú funkciu. Tieto vzťahy medzi spoločenskou praxou a ekologickou etikou ako subdisciplínou aplikovanej etiky reflektujem v rámci troch, na seba nadväzujúcich častí / kapitol: (1.) ekologická etika ako interdisciplinárny diskurz; (2.) ekologická etika ako východisko pre prax; (3.) ekologická etika ako „*praktické majstrovstvo*“ (Fobel, 2014). Úvodné poznámky nám ilustrujú status quo, spoločenskú súvislosť a kontext a pomáhajú zdôvodniť potrebu ekologickej etiky a jej užitočnosť pre prax. Ako teda vnímam súčasné postavenie ekologickej etiky a jej implementáciu v praxi? Antropocentrický status *ľudského species* (sme centrom sveta) implikuje hierarchické sebaepochopenie ľudstva – človeka a to je spojené s morálnym ospravedlnením a eskaláciou potrieb¹, ovládania, exploatácie a deštrukcie biosféry. Status neobmedzených morálnych práv človeka a ľudských záujmov sa v praxi transformujú do moci bez zodpovednosti. Koncept *antropocénu* ako nového geologického obdobia od nás vyžaduje nielen prehodnotenie našich ľudských aktivít a stratégií, ale vyžaduje si chápať ekologickú krízu, ako krízu kultúry. Súčasná ekologická kríza ukazuje v novom svetle vzťah filozofie a Zeme, vzťah etiky a Zeme, vzťah človeka k Zemi. Pri jej reflektovaní musíme brať do úvahy rôznorodosť a pluralitu mnohých perspektív, z ktorých každá „*môže byť prežívaná, reflektovaná, posudzovaná a interpretovaná... Rozmanitosť nespočetných hľadísk, z ktorých ekologická kríza môže byť posudzovaná, je daná rozmanitosťou obyvateľov Zeme i rozmanitosťou podmienok v ktorých žijú*“ (Kolářsky, 1998, s. 21). Ak začneme uvažovať o vzťahu človek – príroda, možno súhlasiť s tým, že pretváranie prírody človekom tu bolo odjakživa a v našej ľudskej histórii nájdeme rôzne historické obdobia a archetypy v pretváraní prírody. Rozdiel je však oproti minulosti v tom a globálne environmentálne problémy to potvrdzujú, že rozsah a rastúca komplexnosť ekologického problému a ekologickej krízy sa roztáča do nepredvídateľných rozmerov. Je nás sedem miliárd a „*voľná zem, voda na použitie, nekontaminované oblasti, ktoré pomáhali spoločnostiam prežiť, kedykoľvek prišli ťažké časy, sú dnes minulosťou*“ (McNaill, 2001, s.4). Klimatické zmeny, deštrukcia ekosystémov, úbytok biodiverzity potvrdzujú známy fakt, že existuje len jedna biosféra, jedna Zem, jedno životné prostredie, nedeliteľné, ktoré nerešpektuje hranice štátov, únií, z čoho pre nás vyplýva, že akékoľvek riešenia a snahy na lokálnej úrovni nestačia, preto potrebujeme okrem lokálneho imperatívu „*konaj lokálne*“, aj globálne riešenia. Už istý čas sa v spoločenskej, politickej aj ekonomickej praxi udomácnil pojem globálne environmentálne problémy. Na jednej strane sme vzdelaní, disponujeme ekologickým a geografickým poznaním a vedením o prírode a spoločnosti v nebvývalej miere, prenikáme do jadra atómu, lietame do vesmíru a náš pohľad je komplexný, holistický, rozumieme vzťahom

¹ V minulom storočí sa v Európe rozvinulo veľmi vznešené odvetvie ekonómie, totiž teórie blahobytu, ako o tom píše A. Naess (1993). Blahobytom sa zjednodušene myslí uspokojovanie potrieb, ale historické a tradičné teórie blahobytu sa väčšinou zaoberali iba ľuďmi (Bentham, Mill), ale realistický optimálny blahobyť je veľmi komplikovaná kategória a aby sa mohla dostať do normatívnych systémov spoločnosti, je potrebné ju nejako kvantifikovať, čo sa zdá byť nereálne. Aký blahobyť máme na mysli? Individuálny, medzinárodný, globálny? Alebo blahobyť každej živéj bytosti?

a ontologickej prepojenosti v prírode, rovnako ako previazanosti a prepojenosti ekonomickej, sociálnej a ekologickej sféry. Na strane druhej sa správame krátkozrako, čoho dôkazom je, že nám nejde len o prežitie, o výrobu potravín, prostriedkov dôležitých pre kvalitu života, ale konzum a permanentný rast postavený na rastúcej výrobe a rastúcej spotrebe je „akceptovaný ako globálna vízia“ (Filčák, 2010, s. 118).

Ako konštatuje L. Vladyková (2015) ekologická kríza, ktorá nás obklopuje, je záležitosťou skúsenosti. Je preto imperatívom pre **ekologizmus**, ako flexibilnú teóriu stelesňujúcu myšlienky a princípy smerujúce k „zachovaniu biodiverzity“, aby reagoval na krízu – jej význam, príčiny a možné riešenia. Môžu filozofi a etici prispieť k tomuto riešeniu? Môžu vedci prispieť ku skúmaniu ekologických problémov? Majú tradície, dejiny a schopnosti filozofického, morálno-filozofického a politického myslenia relevantnosť vo vzťahu k vývoju ekologickej a environmentálnej politiky? Sme presvedčení, že odpoveď znie – áno. Plody tohto myslenia musia byť zamerané na praktické riešenie ekologických problémov – nemôžu uviaznúť v nekonečných teoretických debatách o dosiahnutí „filozofickej istoty“. Musíme sa zaoberať bez istoty; musíme riešiť praktické problémy; musíme prispôbiť ciele, ktoré sledujeme – prostriedkom, ktoré máme k dispozícii (Vladyková, 2015). Preto v chápaní takto ponímanej úlohy ekologickej etiky, je opodstatnené jej miesto v sústave humanitných a spoločensko-vedných odborov, študijných programov a edukačných projektov.

To, čo bolo doteraz neviditeľné, sa v súčasnosti stáva viditeľným a odhaleným. Ešte stále je u nás neprekonaná sféra zjednodušených predstáv na etiku, na aplikovanú etiku a jej subdisciplíny, čo spôsobuje v praxi určité problémy nielen jej chápaním ako neužitočnej vedy, s jej redukovaním na etickú výchovu, s inštitucionalizáciou aplikovanej etiky s praktickou invenciou a presahmi do praxe. Predpokladám, že ďalší vývoj bude klásť náročné požiadavky na odbornú prípravu profesionálnych aplikovaných etikov. To sa týka aj ekologickej etiky, ktorej východisko a kognitívnu bázu tvorí ekológia, resp. ekologické vedy a filozofia ekológie. Aj keď podľa J Šmajs, hlavné príčiny „malej účinnosti ekologickej morálky nie sú v morálnej rovine“ (Šmajs, 2006, s.141), aby sa nový obraz sveta prírody a kultúry mohol stať novou témou práva a politiky, ktoré majú väčšie kompetencie v praxi než etika, ale sú s ňou tesne zviazané a nasycované. Zdá sa, že pred nami leží náročná úloha, potrebujeme, aby sa nový obsah teoretickej reflexie ekologickej etiky presadil v edukačnej praxi, na všetkých úrovniach vzdelávania. Odpoveďou je kontextuálny, koherentný, integračný polydiskurz vedúci k syntéze ekologického poznania, morálneho usudzovania, problematiky morálneho konania a rozhodovania vo vzťahu k prírode (vzťah hodnôt, noriem, morálky, morálnych presvedčení a postojov a ich vplyv na konanie, nástroje normotvorby). Hlavným fundamentom a cieľom filozofickej a etickej reflexie ekologickej krízy je podľa Attfielda „*prispieť k vytváraniu myslenia a kultúry 21. storočia pri obnove základov environmentálne (a ekologicky – poznámka autorky A.K.) priaznivých kultúrnych postojov*“ (Attfield, 1994, In: Kolářsky, 1998), teda k tomu, čo L. Vladyková nazýva **propřírodnost'ou**.

1 EKOLOGICKÁ ETIKA AKO INTERDISCIPLINÁRNY DISKURZ

Ekologická etika ako subdisciplína aplikovanej etiky je zvláštnym prípadom etiky, pretože presahuje rámec čisto medziľudských vzťahov a nadobúda nové opodstatnenie tým, že ekologickú vedu chápe ako relevantný zdroj rozvoja ontologických, axiologických, etických a normatívnych názorov všeobecného filozofického významu a tiež konkrétneho významu vo väzbe na problémy environmentálnej praxe (Stekauerová, 2003, Vladyková, 2009, 2013). Ekologická etika ako polydiskurz, špecifický typ aplikovanej etiky má difúzny charakter zdôvodňovania a je nasýtená množstvom koncepcií, etických teórií. Orientuje sa: buď (1.) *problémovo*, keď rieši konkrétne problémy a problémové oblasti transformovanej prírody

a biosféry (problém ľudskej populácie, problém znižovania biodiverzity klimatické zmeny); alebo (2.) *hodnotovo* – hodnotové preferencie a morálna významnosť rôznych elementov a častí biosféry – súčasťou sú diskusie o ekologických hodnotách, o hodnotách životného prostredia (B. Norton III), alebo diskurz o možnostiach *propřírodnej axiológie* (Vladyková, 2013); (3.) *psychologicky*, keď hovorí o patologickom či emocionálnom odcudzení sa ľudí od prírody, antropocentrizme a koncepte ľudskej nadradenosti, alebo dokonca o autizme voči prírode (T. Rozsak, T. Berry, P. Shepard); (4.) *sociálne*, keď skúma kultúrno – hodnotové vzorce a postoje človeka k prírode – existenčnému habitatu, kultúrne rámce a sociálne determinanty našich životných spôsobov, ktoré majú dopad na biosféru, na naše vzťahovanie sa k Zemi.

Napriek množstvu koncepcií, ktoré zásadne ovplyvnili smerovanie ekologickej etiky, napriek ich odlišnostiam v rétorike, v metodológii, či historických obrazoch na priestorových aj časových škálach, všetky tieto koncepcie majú niečo spoločné. Sú to **normatívne základy** ekologickej etiky. Normatívne základy prezentujú to, že sa pokúša nájsť kritériá pre stanovenie podmienok konania, ktorého medze a hranice môžeme označiť ako morálne dobré, alebo ospravedlniteľné, alebo morálne neprijateľné pre človeka a prírodu zároveň. Na základe týchto kritérií sa snaží analyzovať a formulovať určité požiadavky, normy, preskripcie. Ich cieľom je v súlade s legitímnym zákonom regulovať, normovať prax a konanie morálnych aktérov vo vzťahu k prírode. Hodnotovo nasycujú environmentálne normatívne nástroje a environmentálnu legislatívu (právo životného prostredia) a zdôvodňujú prečo má človek jednať práve týmto spôsobom.

Pri skúmaní problémov v kontexte ekologickej etiky, vychádzam z nasledovných predpokladov:

1. ekologická etika ako špecifický prípad aplikovanej etiky je východiskom produktívneho úsilia porozumieť tomu, ako reálny svet funguje; nadobúda nové opodstatnenie vo vzťahu k projektu, v ktorom ekologická veda je chápaná ako relevantný zdroj poznania;
2. ekologické vedy sú zdrojom informácií a poznania, pretože ich záujem je orientovaný nielen na spoločenstvá, populácie, organizmy v prírode, ale tiež na umelo vytvorené antropogénne prostredie;
3. v skúmaní ekologickej etiky sa na interdisciplinárnom poli multicentricky prekrývajú záujmy ontológie, epistemológie, antropológie, sociálnej filozofie, axiológie a kognitívne databázy ekologických vied;
4. vo všeobecnom význame pojem ekológia chápeme ako heuristický a magický symbol zameraný na náročnú úlohu zobrazenia vzájomných vzťahov v prírode, z ktorého je možné odvodzovať: 1.) všetky živé a neživé veci ako integrálne súčasti biosferickej pavučiny (ontologická prepojenosť); 2.) základ alebo identitu živých vecí ako výraz spojení a kontextu (vnútorné vzťahy) (Vladyková, 2009).

V polemike ekológov, etikov a ekologických aktivistov a proti nim stojacim ekoskeptikom, ktorí spochybňujú realnosť ekologickej krízy v takej miere, ako je interpretovaná, sa často využívajú pojmy: ekologické myslenie, ekologické poznanie a environmentálny diskurz. Spôsob myslenia v ktorom je prepojená epistemológia a vedenie so subjektivitou, politikou, etikou, vedou, občianstvom a inštitúciami, ktoré prestupujú a konfiguruje teóriu aj spoločenskú prax a ktoré skúmame vždy prepojené, vo vzťahu k našim morálnym a politickým štruktúram, nie izolovane je ekologickým myslením. Nie je lineárne, nesie v sebe toľko rôznorodých, ale prepojených a niekedy aj protichodných problémov (ekologických, environmentálnych, politických, triednych, rasistických a speciesistických, postkoloniálnych,

feministických a i.), že vyžaduje mnohostranné mapovanie. **Ekologickým poznaním** v morálno-filozofickej perspektíve rozumiem typ poznania spojeného s ľudským úsilím porozumieť svetu. Postihuje vzťah človeka k iným živým bytostiam, k prírode. Je pýtaním sa na to: „čo musíme vedieť a ako máme konať s ohľadom na ekologický rozmer porozumenia pochopenia nášho bytia“ (Vladyková, 2009, s. 10). **Environmentálny diskurz** chápem ako bohato členený diskurzívny priestor a zároveň nepriamočiary, občas konfliktný proces a referenčný rámec pre tvorbu nových sociálnych procesov, pre environmentálnu zmenu v morálnej praxi spoločnosti. V našom prípade (v aplikovanej etike) ide o diskurz, ktorý je štruktúrovaný a dizajnovaný epistemologicky, axiologicky, praxeologicky a zviditeľňuje ekologické problémy ako problémy sociálneho charakteru. Ide o diskurz viacúrovňový - viacdimenziálny, v ktorom participujú vedy ekologické, filozofia, etika, sociológia, právne vedy (napr. právo životného prostredia), politológia, ale aj sociálne hnutia, občianska spoločnosť. To sú dôvody, prečo environmentálny diskurz vnímam kontextuálne, v jeho synergii so sociálnym vývojom.

2 EKOLOGICKÁ ETIKA AKO VÝCHODISKO PRE PRAX

Ako uvádza P. Fobel (2011): „Vo filozofii prebieha pozoruhodná tichá revolúcia – prinajmenšom v oblasti etiky. V etike sa prehĺbuje jej praktický a konštruktívny rozmer a už sa nevenuje len teórii“ (Fobel, 2011, s. 7). To platí aj pre ekologickú etiku ako subdisciplínu aplikovanej etiky. Znamená to, že prístupy v etike sa už nesústredujú len na tri základné bádateľské roviny: deskriptívnu etiku, normatívnu etiku, metaetiku, ale orientujú sa na aplikáciu etiky v praxi. To ale neznamená, že metaetika, či filozofia ekológie nemajú pre prax zásadnú úlohu. Ich úlohu berieme vážne a vieme, že je fundamentálna na konceptuálnej rovine, ktorá tvorí východisko pre normatívnu rovinu a pre tvorbu hodnotových rámcov a štandardov. Suma sumárum, ak vezmeme do úvahy predpoklad, že tak ako sa domnieva K. de Laplante (2004), z ekologickej vedy odvodzujeme metafyzické a epistemologické premisy, ony usmerňujú tvorbu axiologických, morálnych a normatívnych postojov vychádzajúcich z netradičných ekologických vied, potom sú tieto netradičné ekologické projekty pre nás relevantné, keďže skúmajú problémy aktuálne pre tradičných ekológov, ale aj humanitných vedcov. Schematické vyjadrenie nachádzame v prácach L. Stekauerovej: „*Ekologická veda (Ev) môže zohrávať rolu fundamentálnej disciplíny pre ekologickú ontológiu a epistemológiu (Eo+e) a ony zas slúžia ako základ pre ekoaxiológiu, etiku, sociálno-politickú teóriu, resp. normatívne teórie všeobecne (Ea, E, spt, nt). Schematicky vyjadrené: $Ev \rightarrow Eo+e \rightarrow Ea, E, spt, nt$, kde symbol $\rightarrow$ nepoužívame na označenie vzťahu vecnej implikácie, ale pre náčrt širšej interferenčnej opory*“ (K. de Laplant, 2004 In: Stekauerová, 2006, s. 220).

Ak sa posunieme ešte ďalej, môžeme konštatovať, že v prípade ekologických a environmentálnych problémov nejde len o teoretický diskurz. Ide o diskurz teoretický a zároveň praktický, oba sú vzájomne previazané a popretkávané jeden, druhým. V tomto špecifickom type morálneho diskurzu je komplementarita teórie a praxe a ich spolupráca nielen žiaduca a potrebná, ale priam nevyhnutná a zasluhuje si osobitú pozornosť. Filozofické a etické pokusy porozumieť ekologickým, či environmentálnym problémom, sa nezaobídu bez empirickej saturácie biologických vied, ekológie a netradičných ekologických disciplín, psychológie, sociálnych vied. Vplyvom médií je do týchto reflexií vťahovaná aj verejnosť. Často sa ekologický problém a ekologická kríza „politizuje“ (tematizuje ako politická kategória). Mnohokrát bývajú spojené s problémom odcudzenia, konzumu, s problémom zmyslu života, so zdravím, spokojnosťou. V spoločenskej praxi vo vzťahu k súčasným globálnym a multidisciplinárnym a multisektoriálnym iniciatívam môžeme vidieť, že sa explicitne neuvádza a takmer nespomína environmentálna etika a ekologická etika, ale ciele našej morálnej praxe sú redukované na politické a strategické ciele projektu **udržateľného**

rozvoja² (*sustainable development*). Tu sa zreteľne črtá potenciál pre to, aby sa ekologická etika ako normatívna disciplína brala v praxi vážne. Vedomá zmena prístupu k biosfére/prírode/životnému prostrediu predpokladá, že pri rozhodovaní a rozhodovacích procesoch zaujmeme určitý filozofický postoj (svetonázor), hodnotiaci postoj a etický postoj. Zaujať postoj znamená osvojiť si názor – svetový názor (chápanie sveta) a zároveň sa orientovať v danej disciplíne. U aplikovaných etikov to predpokladá orientáciu vo filozofii, etike, aplikovanej etike a ekológii súčasne.

Ak hovoríme o ťažiskových úlohách ekologickej etiky v praxi, hovoríme o relevantnosti a užitočnosti v spoločenskej praxi, na všetkých jej úrovniach, **na úrovni jednotlivca** (občana, obyvateľa, nositeľa istej socioprofesijnej identity, napr. manažéra, učiteľa, politika), **na úrovni organizácie ako špecifickom type spoločenstva, entity** (tzn. organizačnej etiky v rôznom type organizácií), **na úrovni systému**, aj ako globálny prístup, a teda **globálna etika**. Aby takou skutočne bola – užitočnou a praktickou, musí disponovať odborným jazykom pre ekoetický diskurz a environmentálny diskurz a pre porozumenie etických problémov, realizovať hodnotenie prírody, životného prostredia, mimol'udského bytia (morálna významnosť), formulovať normy a princípy. Na základe interdisciplinárnej a transdisciplinárnej spolupráce s ekologickými vedami a vedami o spoločnosti sa neustále obohacuje, rozvíja a výsledkom je potom špecifická panoráma konceptov, noriem, etických teórií, používaných na hodnotenie a zdôvodnenie morálneho konania v ekologickej a morálnej praxi.

3 EKOLOGICKÁ ETIKA AKO PRAKTICKÉ MAJSTROVSTVO

V súčasnosti sme svedkami diskusií o smerovaní slovenského vysokého školstva. Jedným z mojich cieľov v tomto príspevku je priblížiť a ilustrovať inováciu a modifikáciu študijného programu aplikovaná etika v bakalárskom stupni štúdia na Katedre aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach, ktorá prebehla v čase, pred ostatným akreditačným konaním. Inovácia a modifikácia študijného programu je vo vzťahu k súčasnej ekologickej situácii potrebnou, užitočnou a týkala sa zavedenia niekoľkých nových predmetov, ktoré sú profilujúce pre nadobúdanie zručností a kompetencií aplikovaného etika, odborne zameraného na ekologickú a environmentálnu prax, prírodné stratégie a ekologicko-etické, či environmentálne programy v spoločenskej praxi. Ide o disciplíny: *Filozofia ekológie, Prípadovosť a komunikácia v ekologickej etike, Odborná prax*. Štúdium aplikovanej etiky predstavuje originálny a moderný vzdelávací projekt nadväzujúci na ideu praxis v tom, že študenti bakalárskeho štúdia majú možnosť pretaviť svoje poznatky v konkrétnej odbornej praxi v neziskových organizáciách, osvetových inštitúciách, verejnej správe, v advokácii, vo firmách a vzdelávacích inštitúciách, kde získavajú konkrétne zručnosti a skúsenosti a aplikačné kompetencie. Spoločenská potreba a uplatnenie odborníkov na etiku v podnikateľskom, politickom, mediálnom prostredí, vo verejnej správe, či v treťom sektore súvisia s tým, že potrebujeme revitalizovať etické prostredie a morálnu klímu v rôznych inštitúciách a organizáciách spoločenskej praxe. Súčasťou konkrétnej profesijnej a spoločenskej praxe je aj prax morálna, preto je odborná pripravenosť študentov aplikovanej etiky pevne naviazaná na odbornú a praktickú prípravu.

Príprava aplikovaných etikov prekračuje úroveň teoreticko-etických a metodologických kompetencií tým, že inštitucionalizovať a aplikovať etiku v praxi znamená schopnosť realizovať **špecifický typ etickej analýzy**, a teda disponovať takými zručnosťami a

² **Udržateľný rozvoj** – *sustainability development*, nahradil morálne zastaralý, kontroverzný a mnohými neprijímaný pojem trvalo udržateľný rozvoj. Status quo a diferencie v chápaní, ako aj kritiku tohto konceptu uvádzam v publikácii *Prípadovosť – komunikácia – ekologická etika* (Klimková, 2015).

kompetenciami, akými sú: **(1)** diagnostika etických a morálnych problémov, ktorá zahŕňa odborné, kritické, sociálno-kritické skúmanie; **(2)** etické analýzy, etická expertíza, etické hodnotenia (neuralgický bod ekopraxe a environmentálnej praxe); **(3)** invenčná a kreatívna schopnosť hľadať tie najlepšie možné riešenia a viesť ich nielen zdôvodniť, ale aj inštitucionalizovať v spoločenskej praxi, tvorba tzv. **eupraxie** (dobrej praxe). Zároveň je potrebná fundovanosť s praktickými otázkami konkrétnych disciplín, ktoré vstupujú do spoločného diskurzu (etika, ekológia a environmentalistika), aby etik ako profesionál dokázal precizovať koncepty, rozlišovať argumenty, prehodnocovať dosahy a konzekvencie, projektovať etické programy a projekty a riešiť z etickej perspektívy problémy spoločenskej praxe (napríklad konkrétne, znečistenie a kontaminácia spodných vôd v súvislosti s migráciou utečencov, nebezpečné skládky a skládky nukleárneho odpadu, ťažba uránu na Jahodnej, vysoké koncentrácie kadmia, amalgánu v pôde východoslovenského regiónu, problém spaľovní v regióne Tatier, zachovanie divočiny, ťažba dreva na území, ktoré je výnimočné svojim ekosystémom, vid' Kôprová a Tichá dolina, atď.).

Odbornú prax na Katedre aplikovanej etiky v Košiciach realizujeme ako súvislú dvojtyždňovú prax v štátnej, alebo neštátnej inštitúcii s ekologickým, či environmentálnym poslaním a úlohami. Súvislá prax umožňuje študentom zoznámiť sa s programom a činnosťami organizácie, podľa jej zamerania a poslania v spoločenskej praxi, vnímať atmosféru pracoviska, nahliadnuť do sledovanej problematiky, získať skúsenosti s existujúcimi vzťahmi a aktivitami, postupmi, identifikovať svoje silné, aj slabé stránky osobného individuálneho rozvoja. Cieľom odbornej praxe je naučiť sa prepájať teoretické a praktické poznatky, využiť praktickú skúsenosť k odbornej reflexii, stanovovať si ciele vlastného odborného rozvoja, identifikovať sa s profesiou odborníka na etiku, zvoliť si oblasť svojho budúceho profesionálneho zamerania a rozvíjať praktické kompetencie. Študenti porozumejú kompetenciám spojených s vybranou pozíciou a naučia sa zvládnuť každodenných povinností s ňou spojených. Cieľom praxe študentov/študentiek je možnosť upevniť svoje teoretické vedomosti priamo v praxi a získať nové znalosti a zručnosti v oblasti, ale najmä sledovať aktivity organizácie optikou aplikovanej etiky, konkrétne ekologickej etiky. Spolupracujúce organizácie pre realizáciu odbornej praxe v minulom a súčasnom akademickom roku boli: *Ekocentrum SOSNA* a košický útulok pre opustené zvieratá *Únia vzájomnej pomoci ľudí a zvierat*.

To všetko je náročnou úlohou ak vezmeme do úvahy, že ekologická etika, dnes už etablovaná disciplína, nemá „jedinú 'ideálnu teóriu', ktorá by jednoznačne smerovala od metafyzickej, resp. ontologickej doktríny k vedeckému teoretizovaniu, morálnym a politickým zásadám a k celkovému pohľadu na svet, v ktorom miesto človeka a význam ľudského života sú jasne stanovené. Pokiaľ vo filozofii a etike nechceme prešľapovať na mieste, nie je žiaduce iba trpezlivo čakať na ideálne teórie ekologických vied“ (Vladyková, 2009, s. 9). Aj preto, etickí pluralisti si plne uvedomujú a rešpektujú komplexnosť našich morálnych problémov – komplexnosť presadzovanú v pluralite obrazov sveta. Aby sa vôbec mohlo prijať rozhodnutie, nájsť riešenie – aj v tom tkvie zodpovednosť aplikovanej etiky. Zodpovednosť v aplikovanej etike spočíva v tom, že **po prvé**; kriticky skúma (identifikuje, posudzuje, zvažuje) morálne relevantné empirické fakty v konkrétnej praxi (spoločenskej, či profesijnej); **po druhé**, skúma teoretickú relevantnosť navrhovanej normy alebo praktickej morálky, zdôvodňuje ju; a **po tretie**, zvažuje jej praktickú uskutočniteľnosť. To poukazuje na jej prepojenie s praxou. V praxi sa môže aplikovať a uplatniť nielen ako profesijná etika, či normatívna etika, ale cez špecifickú metódu – **prípadosť**, ako jeden z jej nástrojov. Súčasný diskurz ukazuje, že prípadovosť v aplikovanej etike je síce náročnou cestou, ale potrebnou, žiaducou. Názory, že budúcnosť etiky, zvlášť aplikovanej, je spájaná s prípadovosťou, sa už istú dobu udomácňujú

aj v slovenskej proveniencii a komunita etikov/aplikovaných etikov venuje metóde prípadovosti zaslúženú pozornosť (Fobel, 2011; Fobelová, 2010; Klimková, 2015).

ZÁVER

Ako už bolo povedané, ekologická etika, dnes už ako etablovaná, svojbytná disciplína, s vymedzeným predmetom a rozvinutou teóriou sa v tej najvšeobecnejšej rovine v taxonómii svojich cieľov zaoberá tromi fundamentálnymi problémovými otázkami: **(1.)** vzťahom človek – príroda, príčinou/príčinami zlyhania - tzn. deskriptívna rovina (aký je tento vzťah); **(2.)** normatívnymi a preskriptívnymi východiskami a prístupmi (aký by mal byť vzťah človek – príroda); **(3.)** konceptuálnymi – zdôvodnenie a argumentácia na podporu platnej, alebo navrhovanej normy. Skutočný svet praxe a politiky, je svetom (ako sa domnievajú ekologickí a ekoetickí pragmatisti), kde sa riešia ekologické problémy. V diferencovaných etických systémoch modernej spoločnosti dochádzalo a dochádza k presunom dôrazu z jedného typu hodnôt na iný a to sa týka aj ekologických hodnôt, čo ukazujú empirické sociálne výskumy. Hodnotové zmeny potom prenikajú do iných prístupov, do rôznych oblastí morálnej praxe – individuálnej, sociálnej, profesijnej. Z nových hodnotových rámcov a zmien plynú dôsledky, a to ilustruje zmenu postojov a vzťahu k prírode a životnému prostrediu. Ekologická etika prekročila demarkácie medziľudských vzťahov a tradičné (konzervatívne a antropocentrické) hodnoty, vystriedali hodnoty iné – ekologické. Naozaj vystriedali, alebo je to len morálny apel v zmysle, mali by vystriedať? Jednou z úloh aplikovaných etikov v praxi je konštitúcia takých proprírodných stratégií a programov, aby sa to stalo realitou.

Svet je stále viac a viac transformovaný našou praxou, našimi ľudskými aktivitami. Aplikačná a praktická hodnota a dimenzia ekologickej etiky tkvie v tom, že napomáha hľadaniu takej alternatívy ľudskej praxe, ktorá mení svet na udržateľné, zdravé a dobré miesto pre život všetkých pozemšťanov.

Použitá literatúra

1. FILČÁK, R. *Spoločnosť trhu a environmentálna politika: aktéri a konflikty*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo SAV, 2012. ISBN 978-80-224-1216-2.
2. FOBEL, P. *Aplikovaná etika ako akademická a praktická perspektíva*. In: Fobel, P. ed. *Aplikovaná etika vo vzdelávaní a praxi*. Banská Bystrica, 2010, s. 11 – 22. ISBN 978-80-8083-970-3.
3. FOBEL, P. *Praktické aspekty etickej odbornosti (modely, skúsenosti, inšpirácie)*. Banská Bystrica: Belanium, 2014, s. 146, ISBN 978-80-557-0752-5
4. FOBEL, P. a kol. *Prípadovosť - aplikácia - etika (Zborník)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied, 2011, 978-80-557-0213-1
5. KLIMKOVÁ, A. *Prípadovosť – komunikácia – ekologická etika*. Košice: FF UPJŠ, 2015, s. 151. ISBN 978-80-8152-275-8.
6. KOLÁŘSKÝ, R., SUŠA, O. *Filosofie a současná ekologická krize*. Praha: Filosofia, nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, 1998, s. 171. ISBN 80-7007-116-8
7. McNAILL, J. R. *Something New Under the Sun. An Environmental History of the Twentieth-Century World*. Londýn: W.W.Norton, 2001
8. STEKAUEROVÁ, Ľ. *Netradičné ekologické vedy a ich význam pri identifikácii a chápaní ekologického problému*. In: Minulé a súčasné podoby filozofickej reflexie človeka. - Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2006, s. 217-222. ISBN 80-8083-272-2.

9. ŠMAJS, J. *Ohrozená kultúra. Od evolučnej ontológie k ekologickej politike*. Banská Bystrica: PRO, 2006. Prvé slovenské upravené a rozšírené vydanie, podľa 2. Českého vydania Praha: Hynek, 1997. ISBN 80-89057-12-8.
10. VLADYKOVÁ, Ľ. *Morálno-filozofické implikácie netradičných ekologických vied v ekofilozofickom diskurze*. Košice: Filozofická fakulta Univerzity P. J. Šafárika, 2009. 150 s. č. projektu: VEGA 1/3601/06. - ISBN 9788070977347.
11. VLADYKOVÁ, Ľ. *Ekologické vedy a ich význam pri identifikácii, chápaní a riešení ekologického problému*. In: Vladyková, Ľ. *Aplikovaná etika - kontext a perspektívy*. - Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 2010, s. 35 – 47. ISBN 978-80-70977-354.

Kontaktní údaje

PhDr. Andrea Klimková, PhD.

Katedra aplikovanej etiky

Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach

Moyzesova 9, 040 01 Košice

Tel: 1421 907 929400

email: andrea.klimkova@gmail.com

ISBN 978-80-87952-11-5
ETTN 085-15-77-12-9

vol. V, 2015

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.

