Sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference

EVROPSKÉ PEDAGOGICKÉ FÓRUM 2017

KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE

ročník VII.

27. 11. – 29. 11. 2017

Hradec Králové, Česká republika

EPF

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

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

Odborné sekce konference | Conference Sessions

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

Odborní garanti, recenzenti | Conference Guarantors, Reviewers

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

Edit, úprava, realizace | Edited by

Králík Jiří, MAGNANIMITAS Assn., v Hradci Králové dne 05-12-2017

Vydavatel | Published by

© MAGNANIMITAS, Hradec Králové, Česká republika, 2017
Magnanimitas, Hradec Králové, 2017

ISBN 978-80-87952-21-4

Upozornění | Warning

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661737

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

for SCIEMCEE (https://oa2020.org/mission/#other)

Proceedings of the
International Scientific Conference on

EUROPEAN PEDAGOGY FORUM 2017

CONCEPTION OF EDUCATION AND PSYCHOLOGY

vol. VII.

November 27 – 29, 2017

Hradec Králové, The Czech Republic

EPF

Obsah | Table of Contents

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA | CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI V PROFESIONÁLNEJ KOMUNIKÁCII ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV DETERMINOVANÉ VZDELÁVANÍM 8
Petronela Lauková

HETEROGENITA V KONCEPTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: POHLEDEM NA DĚTI A ŽÁKY V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ 18
Martin Kaleja, Eva Zezulková

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ | PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

SLÁVNOSŤ AKO SÚČASŤ PROCESU VYUČOVANIA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE 28
Petra Baďová

HODNOTY A HODNOTOVÁ VÝCHOVA V RODINE Z TEORETICKOEMPIRICKÉHO HĽADISKA 36
Lujza Koldeová

SOUČASNÝ STAV: ROMSKÉ DĚTI A ROMŠTÍ ŽÁCI V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ ANEB VÝCHODISKA PRO DALŠÍ NUTNÉ KROKY 44
Martin Kaleja, Eva Zezulková

ČÍTANIE V RODINÁCH A ROLA MATKY PRI ČÍTANÍ 52
Mária Belešová

VÝCHOVA A JEJÍ ÚKOL V DOBĚ POSTMODERNÍ 62
Helena Kalábová

KONTROLNÉ MECHANIZMY VZDELÁVANIA SLOVENSKÝCH UNIVERZÍT 68
Zuzana Juhászová, Zuzana Kubaščíková, Miloš Tumpach

INNOVATIONS IN EARLY SCHOOL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY 74
Justyna Sala-Suszyńska

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

SEBAREFLEXIA AKO JEDEN Z DETERMINANTOV PROFESÍJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA 82
Margita Feranská

AUTONÓMNOSŤ, ODVOLÁVANIE SA NA AUTORITU A PROFESIONALITA UČITEĽA V RÁMCI INTERAKCIE UČITEĽ – ŽIAK 88
Tina Katuščáková

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL JAKO MOŽNÝ PROSTŘEDEK K VÝZKUMU DĚTSKÉ APERCEPCE A SÉMANTICKÉHO PROSTORU 98
Adéla Ziegelbauerová, David Kozel

NEGATIVNÍ DOPADY STRESU NA PRACOVNÍKY POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ 108
Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská

MOTIVÁCIA AKO VÝZNAMNÝ ASPEKT CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV 116
Veronika Kitová Mazalánová, Anna Mazalánová

STIMULATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RECOGNITION OF ITS CONNECTION WITH SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS 129
Doktorová Dominika

VNÍMÁNÍ ZÁTĚŽE ADOLESCENTY 139
Martina Zouharová, Irena Plevov, Marie Chrásková

EMOCIONÁLNA VERZUS PRAKTICKÁ PODPORA ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA 147
Eva Csandová

AUTYZM A DOBROSTAN PSYCHICZNY. W POSZUKIWANIU KLUCZOWYCH ZALEŻNOŚCI 159
Renata Stefańska-Klar

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE | HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

PRIEMET SPOLOČENSKO-POLITICKÝCH A KULTÚRNYCH PREMIEN DO DETSKÉHO PERIODIKA SLNIEČKO 164
Mariana Čechová, Ľubomír Plesník

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA | NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

INTERVENCIA A PREVENCIA ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V BANSKEJ BYSTRICI 171
Veronika Buvalová Poláková

THE RISKS RELATED TO SEXUAL CONTENT ON THE WEB AND MOBILE DEVICES, AND POSSIBLE WAYS TO COUNTER THEM 177
Małgorzata Bereźnicka

ŠIKANA VS. KYBERŠIKANA: ZÁKLADNÉ TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ A ICH KOMPARÁCIA 188
Vladimíra Hladíková

FINANČNÍ GRAMOTNOST JAKO FENOMÉN REFLEKTOVANÝ SENIORY – ÚČASTNÍKY KURZŮ U3V 198
Ivan Bertl

POTREBA PEDAGOGICKEJ PRAXE A VÝZVA KU KOMPETENTNOSTI 204
Darina Ondriová

PROBLÉM PONÍMANIA MÉDIÍ AKO EDUKAČNÝCH OBJEKTOV VERZUS PROSTRIEDKOV V KONTEXTE ŠKOLSKEJ VÝUČBY 214
Viera Kačinová

INOVÁCIA VYUČOVANIA ODBORNEJ PRAXE V RÁDIOLOGICKEJ TECHNIKE 224
Anna Horňáková, Ľudmila Miženková

SOCIÁLNE SIETE A VOĽNÝ ČAS ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA 231
Ivan Čavojský

GENDER DIFFERENCES IN COPING STRATEGIES DURING ADOLESENCE 239
Zuzana Mičková

DETERMINANTY VYUŽÍVANIA INTERAKTÍVNYCH TECHNOLÓGIÍ V EDUKAČNOM PROCESE 247
Jana Nemcová

SEBAREGULÁCIA V OBLASTI STAROSTLIVOSTI O SEBA 254
Monika Hricová, Ladislav Lovaš

VYHORENIE U POMÁHAJÚCICH PRACOVNÍKOV: MOŽNOSTI MERANIA A APLIKÁCIE PRE OBLASŤ VZDELÁVANIA 260
Beáta Ráczová, Miroslava Köverová

RODOVÉ DIFERENCIE VO ZVLÁDANÍ EMÓCIÍ A POSUDZOVANIE MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV PRACOVNÍKMI V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH 270
Zuzana Birknerová, Miroslav Frankovský

INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS 279
Helena Vomáčková, Lucie Kolářová

COMPUTER AIDED EDUCATIONAL PROCESS IN THE DESIGN OF TECHNICAL SYSTEMS 288
Anna Šmeringaiová, Zuzana Murčinková

BILINGUALISM: PROBLEM OR OPPORTUNITY? 296
Katarína Özger, Michaela Šaffová

ČESKO-SLOVENSKÁ PEDAGOGIKA

CZECH-SLOVAK NEEDS OF EDUCATION

EPF

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI V PROFESIONÁLNEJ KOMUNIKÁCII ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV DETERMINOVANÉ VZDELÁVANÍM

THE COMMUNICATION SKILLS OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF MEDICAL STAFF DETERMINED BY EDUCATION

Petronela Lauková

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá profesionálnou komunikáciou zdravotníckych pracovníkov, najmä všeobecných sestier s akcentom na ťažiskové komunikačné zručnosti, ktoré sú hlavným determinantom úspešnosti komunikácie s pacientmi. Predkladá výsledky výskumu, zameraného na identifikáciu a evaluáciu komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov a formuluje odporúčania pre predmetnú prax.

Kľúčové slová: *profesionálna komunikácia, zdravotnícky pracovník, komunikačné zručnosti*

Abstract

The study focuses on the professional communication of medical staff, particularly of the nurses with focus on key communication skills, which are the main determinants of successful communication with patients. It presents the results of the research focused on identification and evaluation of communication skills of medical staff and formulates further recommendations for practice in question.

Keys words: *Professional communication. Medical staff. Communication skills.*

1 ZÁKLADNÉ TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

V súčasnom turbulentnom svete, informačnej revolúcii, nadobúdajú v porovnaní s minulosťou veľký význam komunikačné zručnosti vo všetkých oblastiach spoločenského a pracovného života. Všeobecnú inteligenciu 21.storočia predstavujú zručnosti, ktorých základ tvorí komunikácia (so sebou, s inými), aktívna angličtina, počítačová gramotnosť, schopnosť prispôsobiť sa (vzdelávať sa, meniť sa), kreativita, schopnosť riešiť problémy, schopnosť vyrovnať sa so stresom, vedieť prekonať strachy a finančná gramotnosť. Schopnosť komunikovať je jednou z najčastejšie požadovaných kľúčových kompetencií na trhu práce. Komunikatívnosť znamená pripravenosť a schopnosť jedinca vedome a harmonicky komunikovať, hovoriť o sebe iným jasne a zrozumiteľne, aktívne počúvať, vedieť rozlíšiť podstatné od nepodstatného, byť ústretový potrebám iných a pozorne sledovať neverbálne signály. Komunikácia ako špecifická forma vzájomného styku predstavuje nielen odovzdávanie informácií, ale je nevyhnutnou zložkou sociálnej interakcie, vzájomného ovplyvňovania ľudí a vytvárania sociálnych vzťahov a kontaktov (Lauková, 2016,s.14-20).

Profesionálna komunikácia zdravotníckych pracovníkov predstavuje základný spojovací článok medzi pracovníkmi a pacientami, odovzdávajú sa ňou nielen určité informácie, ale jej prostredníctvom vytvárame medziľudské vzťahy, pretože je nástrojom porozumenia a uspokojovania potrieb. Úspešnosť komunikácie zdravotníckych pracovníkov je ovplyvnená mnohými faktormi, ku ktorým patria odborné vedomosti, pohotovosť, kultivovanosť

vyjadrovania, presvedčivé vystupovanie, oduševnenosť, osobná zainteresovanosť, empatia, aktívne počúvanie a využívanie prvkov neverbálnej komunikácie.
Ambíciou štúdie je sprehľadnenie ťažiskových poznatkov z oblasti komunikácie zdravotníckych pracovníkov s pacientmi, s akcentom na profesionálne komunikačné zručnosti a efektívnu komunikáciu.
Potreba monitorovať komunikačné zručnosti zdravotníckych pracovníkov s klientami a ich celkový vplyv na kvalitu poskytovanej zdravotníckej starostlivosti vyplynula z prameňov a literatúry, ale taktiež z praktických skúseností a požiadaviek predmetnej praxe.

1.1 Profesionálna komunikácia v zdravotníctve s akcentom na komunikačné zručnosti

Komunikačné zručnosti profesionálnej komunikácie zdravotníckych pracovníkov zaraďujeme k základným zložkám interpersonálneho konania, ktoré majú na jeho priebeh priaznivý vplyv a preto ich môžeme nazvať zručnosťami efektívnej komunikácie. V praxi prispievajú k nadväzovaniu kvalitnejšieho kontaktu s pacientom a patria taktiež medzi predpoklady psychoterapeutického prístupu. Informácie o prežívaní a správaní pacienta môže zdravotnícky pracovník získavať na základe jeho verbálnych a neverbálnych prejavov, ktoré nemusia zhodne vyjadrovať jeho skutočné rozpoloženie. V interpersonálnom konaní nie je vždy možné striktne sledovať iba verbálne alebo neverbálne prejavy. E. Morovicsová (in Lauková, 2016, s.57-60) člení komunikačné zručnosti determinované špecifikami komunikácie v zdravotníctve na:

- prevažne verbálne - otázky a výzvy, objasnenia, súhrny, výklad a prejav porozumenia,
- prevažne neverbálne - pozorovanie, aktívne počúvanie, empatia, prejav záujmu a rešpekt.

Efektívnosť z (latinského effectus - účinok) je kategóriou, využívanou v rôznych odboroch. Pojem efektívnosť sa dá chápať rôzne. Ide o vzájomný vzťah času, energie a výsledkov činnosti. Realizácia efektívnej komunikácie v konkrétnej praxi prináša nasledovné výhody:

- zvyšuje empatiu,
- vytvára atmosféru, v ktorej je zachovaná sebaúcta a pozitívne sebahodnotenie pacienta,
- umožňuje lepšie pochopenie pacientovej problematiky,
- získava výstižnú anamnézu, čím sa rýchlejšie a jasnejšie stanoví diagnóza,
- zabraňuje vzniku konfliktov a vnútorných napätí pracovníka a pacienta,
- pomáha pacientovi vyrovnať sa so situáciou, resp. chorobou,
- znižuje pravdepodobnosť nepokojnosti s poskytovanými zdravotníckymi službami.

Neuplatňovanie efektívnej komunikácie spôsobuje nasledovné situácie:

- pacienti budú mať pocit nejasnosti informácií,
- možnosť poškodenia zdravia pacienta,
- strata dôvery pacienta,
- poklesne etická úroveň zdravotnej starostlivosti a služieb,
- riziko vzniku profesionálnej nespokojnosti a syndrómu vyhorenia.

Komunikačné zručnosti patria medzi základné faktory efektívnej komunikácie. Zdravotnícki pracovníci by sa mali neustále zdokonaľovať učením sa teórie a osvojením si základných komunikačných schopností akými sú aktívne počúvanie, spätná väzba, empatia, rešpekt, asertivita, záujem, mlčanie, dôveryhodnosť a dosiahnutie spoločnej reči pracovníka a pacienta. Nesmieme však zabúdať, že v reálnom živote a v praxi je komunikácia efektívna vtedy, ak sú tieto schopnosti využívané navzájom.
Základy komunikácie získavajú zdravotnícki pracovníci počas vysokoškolského štúdia (bakalársky stupeň) a vyššieho odborného štúdia, diplomovaná sestra. Z profesionálneho hľadiska je dôležité, potrebné, aby každý zdravotnícky pracovník absolvoval výcvik, alebo

kurz, ovládal zákonitosti sociálnej a profesionálnej komunikácie, asertívneho správania a empatie. Výsledky výskumov (Lauková , Valachová, Paľun, 2017) zameraných na evaluáciu profesionálnej komunikácie zdravotníckych pracovníkov a sociálnych pracovníkov, determinovanú vysokoškolským vzdelaním jednoznačne potvrdzujú skutočnosť, že absolventi vysokoškolského vzdelávania vykazujú lepšie výsledky v testovaní komunikačnej ostýchavosti (The Personal Report of Communication Apprehesion, J. C. McCroskey), než absolventi so stredoškolským vzdelaním.

2 EMPIRICKÝ VÝSKUM ZAMERANÝ NA EVALUÁCIU KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV

Efektívna komunikácia zdravotníckych pracovníkov s pacientmi je základným predpokladom kvality poskytovanej zdravotníckej starostlivosti.

2.1 Ciele výskumu a hypotézy

- Monitorovať komunikačné zručnosti predmetného súboru respondentov .
- Zhodnotiť stupeň komunikačnej ostýchavosti zdravotníckych pracovníkov.
- Komparovať výsledky respondentskej vzorky zdravotníckych pracovníkov Slovenskej a Českej republiky.
- Návrh intervenčných opatrení.

Hypotéza 1 Komunikačné zručnosti zdravotníckych pracovníkov s pacientmi závisia od dĺžky praxe.

Hypotéza 2 Stupne komunikačného ostychu závisia od dĺžky praxe.

Hypotéza 3 Stupne komunikačného ostychu závisia od stupňa vzdelania.

Hypotéza 4 Zdravotnícki pracovníci v ČR budú vykazovať vyšší stupeň komunikačného ostychu ako zdravotnícki pracovníci v SR.

2.2 Metodika výskumu

Pre naplnenie cieľov výskumu bola použitá metóda všeobecného a štandardizovaného dotazníka, ktorý sa skladal z demografických podnetových položiek, všeobecných položiek, zatvorených a polouzavretých otázok. Štandardizovaným dotazníkom bol Test komunikačnej ostýchavosti, použitý v USA na 1430 vysokoškolákoch, tzv. PRCA (The Personal Report of Communication Apprehesion), J. C. McCroskey (1978). Skóre Testu komunikačnej ostýchavosti od 0 do 61 bodov znamená, že diagnostikovaná osoba má pravdepodobne slabý stupeň komunikačného ostychu, ak je skóre medzi 62 a 72, diagnostikovaná osoba má pravdepodobne stredný stupeň komunikačného ostychu, skóre nad 72 predstavuje skutočnosť, že diagnostikovaná osoba má pravdepodobne vysoký stupeň komunikačného ostychu. Administrovanie anonymného dotazníka bolo elektronickou poštou a individuálnou inštrukciou pracovníkov, čím bola zabezpečená 100 % návratnosť.

K matematicko – štatistickej analýze výsledkov sme použili program Excel, EPI info 6, CHÍ kvadrát na zisťovanie hladiny štatistickej významnosti, analýzu početnosti a percentuálne vyjadrenie jednotlivých položiek uvedených v tabuľkách a grafoch.

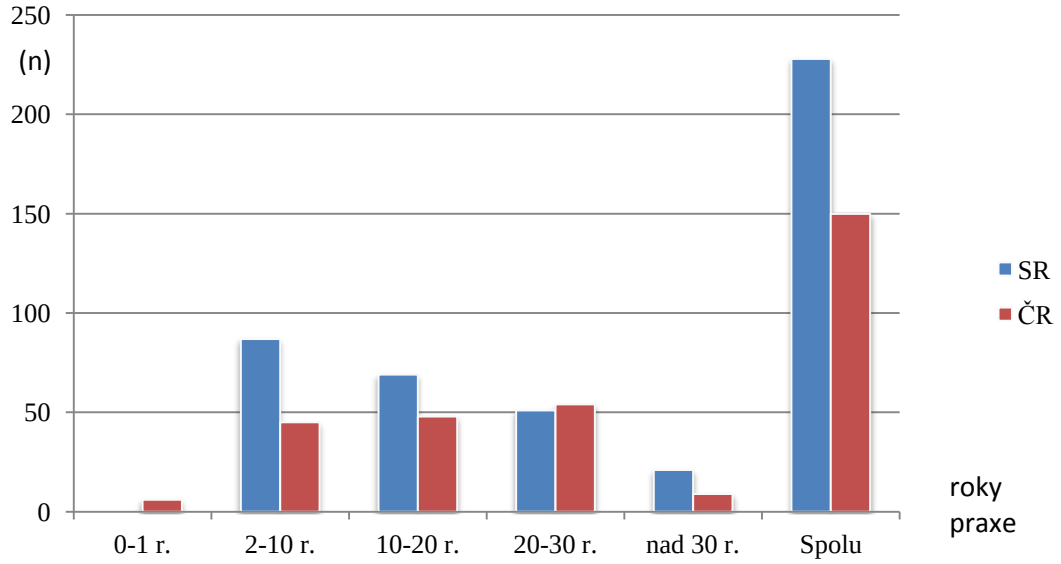
2.3 Charakteristika respondentskej vzorky, limitácia

Výskumnú vzorku tvorilo 390 zdravotníckych pracovníkov, z toho v SR 228 a v ČR 162, pričom výber bol uskutočnený stratifikovane, zo základného súboru, vymedzenými parametrami vzorky. Analyzovanú skupinu sme rozdelili podľa počtu odpracovaných rokov na 4 podsúbory (do 10 rokov, 11-20 rokov, 21-30 rokov a viac ako 30 odpracovaných rokov v zdravotníctve). Súbor bol limitovaný rokmi praxe a prácou v zdravotníckych zariadeniach v Slovenskej a Českej republike, ktoré predstavujú nezávislé premenné. Výskum bol realizovaný v mesiacoch január až júl 2013.

2.4 Výsledky a diskusia

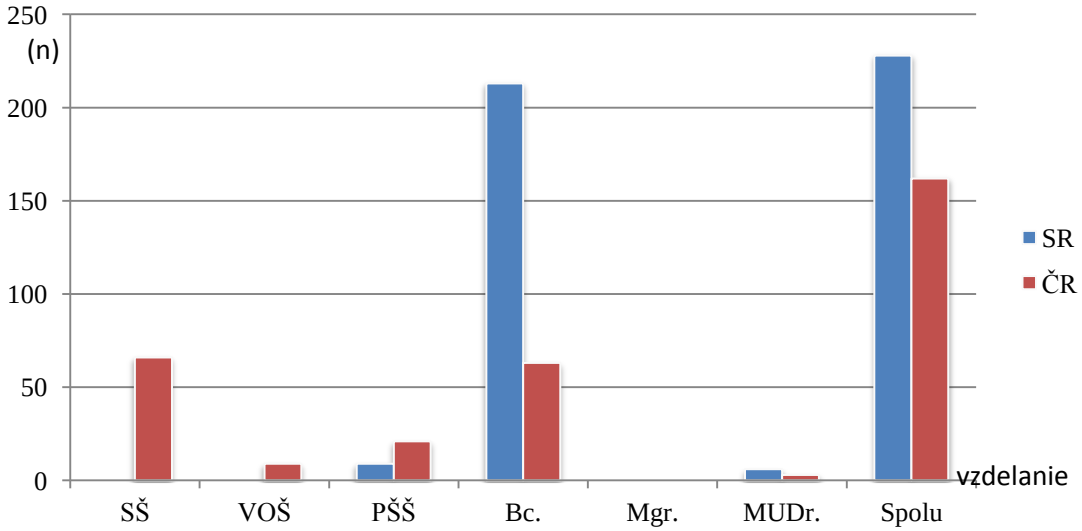
Charakteristika výskumných súborov podľa veku a pohlavia ukazuje, že veková štruktúra sledovaných 390 zdravotníckych pracovníkov, bola na Slovensku najväčšia medzi 31-50 ročnými, z toho 129 žien a 9 mužov, v Čechách prevládala skupina do 40 rokov (66 žien a 3 muži). V oboch súboroch prevládali v zastúpení ženy: 97 % v SR a 93 % v ČR. V menších vekových skupinách 18-40 ročných bolo vyššie zastúpenie probandov v SR (67 %) ako v ČR (52 %). V skupine 51 a viac ročných boli zastúpení probandi iba v ČR (14, 8 %). Na Slovensku vo vzorke prevláda zastúpenie zdravotníckych pracovníkov do 10 rokov praxe a naopak v Čechách prevláda počet zdravotníkov nad 20 rokov praxe.

Graf 1: Charakteristika podľa počtu odpracovaných rokov



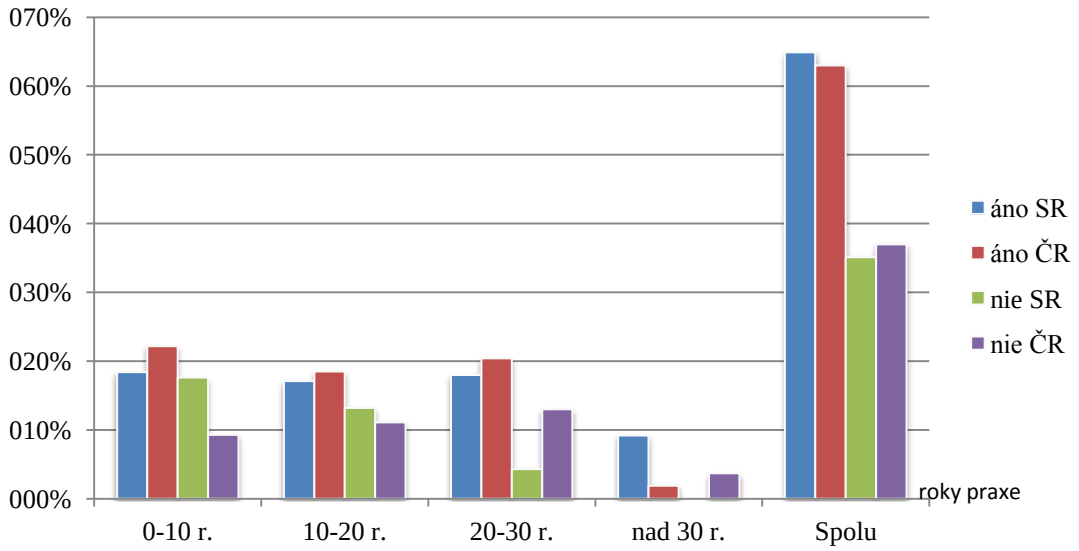
Charakteristika súboru podľa stupňa dosiahnutého vzdelania ukazuje vyšší počet zdravotníckych pracovníkov s vyšším stupňom vzdelania (bc) v SR (93, 7 %) oproti ČR (39 %) (graf 2).

Graf 2: Charakteristika súboru podľa stupňa dosiahnutého vzdelania



Medzi tri základné profesijné kompetencie uviedli respondenti v SR 1. empatiu (75 %), 2. vedieť komunikovať (46, 1 %), 3. vedieť sa rýchlo rozhodnúť (30, 3 %). V Čechách probandi uviedli 1. vedieť sa rýchlo rozhodnúť (83 %), 2. empatiu (81 %) a 3. vedieť komunikovať (74 %). Z ostatných hodnotených vlastností boli v niektorých skupinách častejšie udávané vedieť dokázať byť samostatný (12, 9 % v ČR), byť kreatívny (22, 4 % v SR) a vedieť sa učiť z vlastných chýb (16, 6 % v ČR). Empatiu uvádzali vo vyšších počtoch kratšie pracujúci zdravotníci v ČR a dlhšie pracujúci v SR . V celku rozdiely medzi SR a ČR sa nepreukázali štatisticky významné. Komunikáciu za nevyhnutnú považuje 82 % zdravotníkov v SR, pričom u zdravotníckych pracovníkov s nižším počtom odpracovaných rokov je to 30%, v ČR 76 % u s vekom významný rozdiel. Klesajúci trend pripisovania významnosti probandov od 20-30 rokov praxe. V ČR až 12% respondentov uviedlo, že komunikácia je potrebná, ale nie dôležitá, v SR len 1% respondentov. Subjektívne hodnotenie efektívnej komunikácie sa u zdravotníkov potvrdilo štatisticky významné v súbore v ČR ($p \leq 0, 01$).

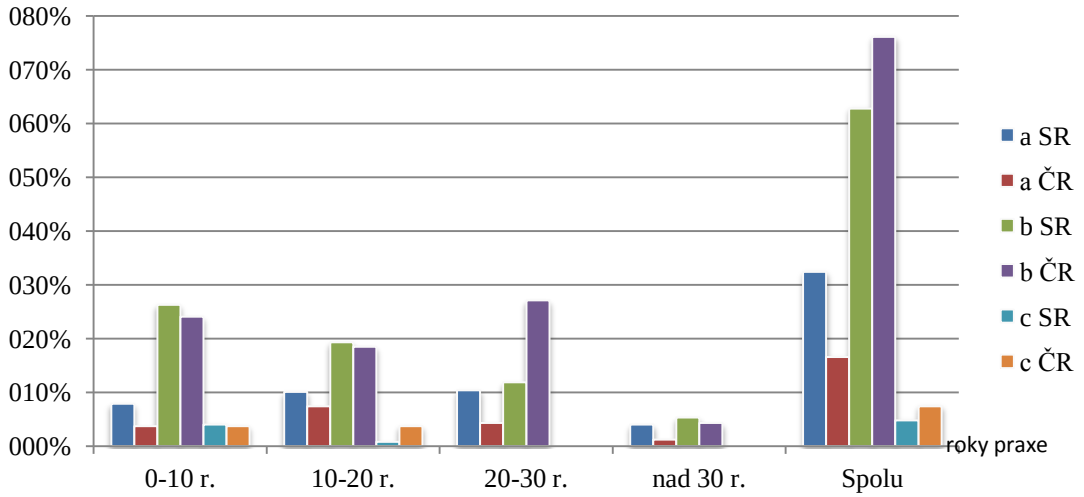
Graf 3: Absolvovanie kurzu komunikácie



Legenda: a - z vlastnej iniciatívy **b -** na kurz ma poslal zamestnávateľa

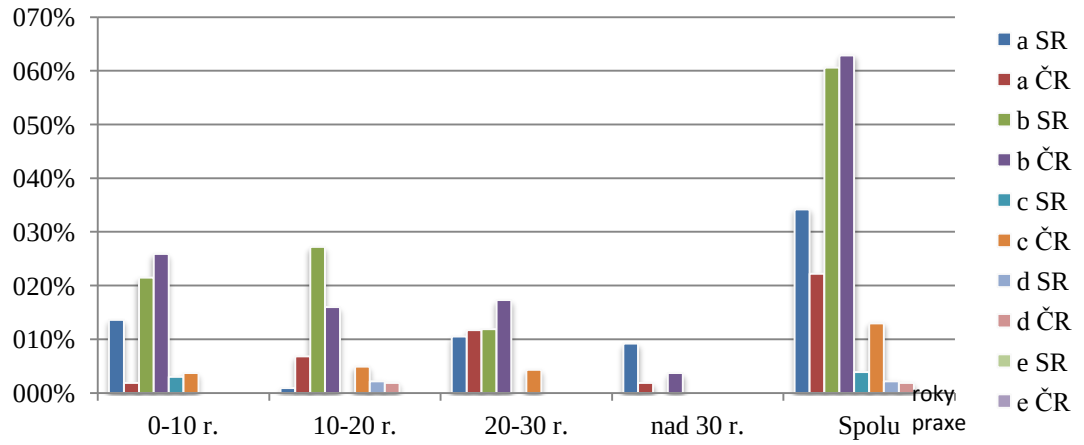
Z vlastnej iniciatívy absolvovalo kurz na rozvoj komunikačných zručností v SR 62 % respondentov a v ČR iba 50 % a naopak v ČR 50 % zdravotníkov absolvovalo kurz na podnet zamestnávateľa, v SR iba 37 % (graf 3). Pritom sa potvrdil rovnako v SR aj v ČR štatisticky významný trend absolvovania kurzu z vlastnej iniciatívy smerom k mladším vekovým kategóriám a na základe návrhu zamestnávateľa v starších vekových skupinách ($p \leq 0, 01$).
Pri subjektívnom hodnotení kvality výučby komunikácie počas štúdia respondenti v SR (63 %) a v ČR (76 %) udávali, že príprava je primeraná, ale iba v 32 % v SR a 17 % v ČR dobrá (graf 4). Štatisticky významne sa potvrdil tento trend s vekom v SR ($p \leq 0, 01$) a v ČR ($p \leq 0, 05$).

Graf 4: Subjektívne hodnotenie kvality výučby komunikácie počas štúdia



Väčšina opýtaných sa snaží aktívne počúvať (SR 61 %, ČR 63 %). Bez problémov dokáže aktívne počúvať v SR 34 % a v ČR 22 % respondentov (graf 5), čo bolo štatisticky významne potvrdené v SR ($p \leq 0, 01$) a v ČR ($p \leq 0, 05$).

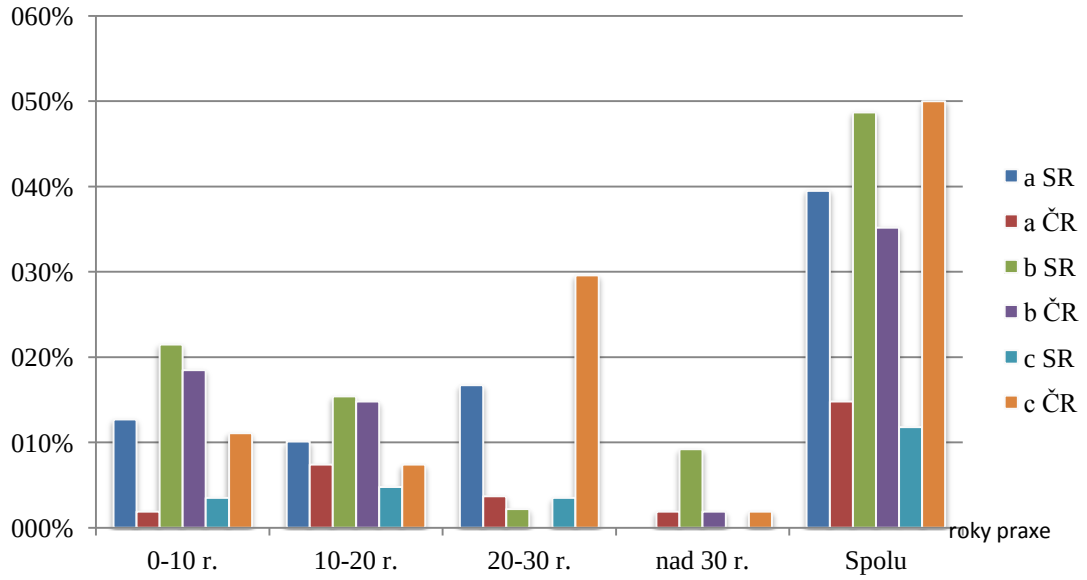
Graf 5: Aktívne počúvanie



Pri zisťovaní náročnosti jednotlivých predpokladov efektívnej komunikácie udávalo v ČR vedenie rozhovoru 23, 5 % zdravotníckych pracovníkov, spoločnú reč 20, 4 % a persuáziu (35, 8 %). V SR respondenti uviedli uplatnenie spätnej väzby (33, 4 %) , persuáziu (40, 8 %) a empatiu (9, 6 %).

Výsledky štandardného dotazníka komunikačnej ostýchavosti pre dospelých ukázali, že až v 50 % vykazujú respondenti v ČR vysoký stupeň ostýchavosti s najvyšším zastúpením u probandov s 20-30 ročnou praxou ($p \leq 0, 01$). V SR najčastejšie zdravotnícki pracovníci vyjadrili stredný stupeň ostychu (49 %), čo sa potvrdilo významne v najvyššie zastúpených skupinách s nižšou dobou praxe ($p \leq 0, 01$) (graf 6).

Graf 6: Komunikačná ostýchavosť dospelých, zdravotníckych pracovníkov



a - skóre od 0-61 bodov – slabý stupeň komunikačného ostychu
b - skóre 62-72 bodov – stredný stupeň komunikačného ostychu
c - skóre nad 72 bodov – vysoký stupeň komunikačného ostychu

Tabuľka 1: Komunikačná ostýchavosť dospelých, zdravotníckych pracovníkov

Štát	Roky praxe	Počet respondentov (n)	slabý stupeň	stredný stupeň	vysoký stupeň	Chi Kvadrát	slabý stupeň	stredný stupeň	vysoký stupeň
SR	**0-10**	87	29	50	8	stupne voľnosti: 6	0, 83	1, 38	0, 51
	10-20	69	23	35	11	12, 6	0, 66	0, 06	0, 98
	20-30	51	38	5	8	16, 8	15, 86	15, 84	0, 64
	nad 30	21	0	21	0	významné	8, 29	11, 36	2, 49
	spolu	**228**	**90**	**111**	**27**	s p=0. 01			**58, 89**
ČR	**0-10**	51	3	30	18	stupne voľnosti: 6	2, 75	8, 10	2, 21
	10-20	48	12	24	12	12, 6	3, 36	2, 99	6, 00
	20-30	54	6	0	48	16, 8	0, 50	19, 00	16, 33
	nad 30	9	3	3	3	významné	2, 08	0, 01	0, 50
	spolu	**162**	**24**	**57**	**81**	s p=0. 01			**63, 83**

Výsledky štúdie, v ktorej sme monitorovali komunikačné zručnosti zdravotníckych pracovníkov v Slovenskej a Českej republike priniesli viaceré poznatky významné pre skvalitnenie interpersonálnej komunikácie v zdravotníctve s akcentom na komunikáciu zdravotníkov s pacientmi.

Pri porovnaní oboch súborov prevládali v zastúpení ženy (97 % v SR; 93 % v ČR). Veková štruktúra sledovaných 390 zdravotníckych pracovníkov bola na Slovensku v čase uskutočnenia výskumu najväčšia medzi 31 - 50 ročnými (67, 3 %) a v Čechách prevládala skupina do 40 rokov (52 %). V skupine 51 a viac ročných boli zastúpení iba probandi v ČR (14, 8 %).

S tým úzko súvisí zistenie, že na Slovensku prevláda v respondentskej vzorke zastúpenie zdravotníckych pracovníkov do 10 rokov praxe (38, 3 %) a v Čechách nad 20 rokov praxe (61, 2 %). Podľa výšky stupňa dosiahnutého vzdelania je viac ako trojnásobne vyšší počet

zdravotníckych pracovníkov na Slovensku s dosiahnutým stupňom vzdelania bakalár ako v Čechách. Zistený, významne vyšší počet zdravotníckych pracovníkov v SR so stupňom vzdelania bakalár potvrdzuje skutočnosť, že vysokoškolské vzdelávanie v nemedicínskych študijných odboroch na Slovensku je výrazne v popredí časovo aj obsahovo.
Súbor respondentov v SR uvádzal tri najdôležitejšie profesijné kompetencie v poradí empatia (75 %), vedieť komunikovať (46, 1 %) a rýchle rozhodovanie (30, 3 %). Tieto zistenia potvrdili L. Gajdošová et al. (2007) pri zisťovaní profesijných kompetencií vysokoškolákov študijného odboru andragogika, kde schopnosť komunikovať uviedlo vyše 90 % študentov denného aj diaľkového štúdia. V ČR prevládalo rýchle rozhodovanie (83 %), empatia (81, 4 %) a taktiež schopnosť komunikovať (74 %). Pritom empatiu nachádzame vo vyšších počtoch u kratšie pracujúcich v ČR a dlhšie pracujúcich v SR.
V zhode s výsledkami L. Gajdošovej (2007) a H. Beltza et al (2001) pri zisťovaní dôležitosti rozvoja komunikačných zručností ďalším vzdelávaním sa zistilo, že zdravotnícki pracovníci v SR (21%), v ČR (22%) s nižším počtom odpracovaných rokov považujú za potrebné rozvíjanie komunikačných zručností absolvovaním kurzov. Menší počet zdravotníkov v ČR (63 %) uviedlo absolvovanie kurzu za významné pri rozvoji komunikačných zručností ako v SR (65 %), ale nepotvrdil sa štatisticky významný rozdiel. Signifikantný trend s vekom sa potvrdil len v SR ($p \leq 0, 01$).
V zhode s predchádzajúcimi zisteniami prevláda vlastná iniciatíva zúčastniť sa kurzu na rozvoj komunikačných zručností u zdravotníckych pracovníkov s nižším počtom odpracovaných rokov (SR 62 %;, ČR 50%), dôvod účasti na kurze ako požiadavku zamestnávateľa udáva v Čechách 50 % a na Slovensku 38 % probandov, pričom sa potvrdil trend významnosti s vekom (SR aj v SR $p \leq 0, 01$).
Ako najnáročnejší predpoklad efektívnej komunikácie uvádzalo v ČR vedenie rozhovoru 23, 5 % zdravotníckych pracovníkov, spoločnú reč 20, 4 % a persuáziu (35, 8 %). V SR respondenti uviedli uplatnenie spätnej väzby (33, 4 %) , persuáziu (40, 8 %) a empatiu (9, 6 %) z čoho vyplýva nevyhnutnosť ďalšieho výcviku komunikačných zručností a to aktívneho počúvania, persuázie, vedenia rozhovoru a uplatňovanie spätnej väzby.
Na základe získaných výsledkov subjektívneho hodnotenia kvality výučby komunikácie počas štúdia respondenti v SR (63 %) a v ČR (76 %)zhodne udávali primeranosť prípravy, ale iba v 32 % v SR a 17 % v ČR ju klasifikovali ako dobrú. Trend s vekom sa potvrdil štatisticky významný v SR ($p \leq 0, 01$) aj v ČR ($p \leq 0, 05$). Na základe výsledkov možno konštatovať, že hypotéza 1 sa potvrdila.
Spracovaním výsledkov štandardizovaného testu o komunikačnej ostýchavosti dospelých u respondentov v ČR sme dospeli k poznatku, že komunikácia nie je pre nich problém ale ostýchavosť je u ich na vysokom stupni (50 %) a na slabom stupni (15 %) respondentov. Oproti tomu menší počet probandov v SR udáva nižší stupeň komunikačného ostychu, 39 % má slabý stupeň a 12 % vysoký stupeň komunikačného ostychu. Hypotéza 2, 3 a 4 sa potvrdila.
Uvedené fakty svedčia o dôležitosti vysokoškolského vzdelávania v nemedicínskych študijných odboroch pre kvalitnú prípravu pracovníkov v zdravotníctve.
Domnievame sa, že uvedené zistenia môžu prispieť k ozrejmeniu a riešeniu niektorých pálčivých problémov vplyvu komunikácie zdravotníckych pracovníkov s pacientmi na kvalitu poskytovanej zdravotníckej starostlivosti. Len pri využití efektívnej komunikácie zdravotníckych pracovníkov je možné zabezpečiť kvalitné poskytovanie primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie.
Na základe výsledkov výskumu, v ktorom sme monitorovali komunikačné zručnosti a stupeň komunikačnej ostýchavosti u zdravotníckych pracovníkov v Slovenskej a Českej republike navrhujeme nasledovné odporúčania:

- vypracovať edukačné sylaby a postupy, týkajúce sa interpersonálnej komunikácie

zdravotníckych pracovníkov s pacientmi, s dôrazom na špecifické skupiny pacientov,
- iniciovať zo strany zamestnávateľa ďalšie vzdelávanie v predmetnej oblasti,
- motivovať zamestnancov k ďalšiemu vzdelávaniu v profesionálnej komunikácii,
- posilniť výučbu komunikácie na všetkých stupňoch vysokoškolského vzdelávania,
- pre skvalitnenie komunikácie v zdravotníctve sa zapojiť do medzinárodných iniciatív, zameraných na efektívnu komunikáciu,
- zabezpečenie účinnej spolupráce a koordinácie všetkých inštitúcií, ktoré významnou mierou ovplyvňujú kvalitu poskytovanej zdravotníckej starostlivosti, od profesionálnej prípravy zdravotníckych pracovníkov až po ich uplatnenie v praxi.

Záver

Doba, v ktorej žijeme, je charakteristická informatizáciou a globalizáciou, s významným vplyvom na zdravotné uvedomenie populácie. Pri súčasnom technologickom rozvoji a pokroku sa môže nesprávne zdať, že komunikácia stráca na svojom význame. Avšak práve v dobe, keď vzdialenosť nepredstavuje pre informácie už žiadny problém, je požiadavka úspešnej komunikácie ešte viac potrebná, najmä pri výkone zdravotníckych profesií. Zdravotnícki pracovníci si čoraz viac uvedomujú vo svojej praxi nevyhnutnosť komunikačných zručností a efektívnej komunikácie. Komunikácia sa považuje za významný atribút nielen v manažmente, ale i vo vzdelávaní a v zdravotníctve. Je tvorivým prvkom ale i obrazom organizačnej kultúry zdravotníckeho zariadenia, ktorá sa premieta do spôsobov správania sa všetkých zamestnancov. Efektívne uplatňovaná komunikácia s využitím osvojených komunikačných zručností je kľúčovou pri poskytovaní kvalitnej zdravotníckej starostlivosti.

Výsledky výskumu priniesli významné poznatky v oblasti efektívnej komunikácie v zdravotníctve, podmienenej úrovňou ich vzdelania, ktorá determinuje partnerský prístup zdravotníkov v priamom kontakte s pacientmi.

Pri komparácii komunikačných zručností zdravotníckych pracovníkov a komunikačnej ostýchavosti v Slovenskej a Českej republike boli výsledky jednoznačne v prospech Slovákov, čo je podmienené väčším počtom vysokoškolsky vzdelaných najmä sestier.

Na základe uvedených skutočností je nevyhnutné venovať pozornosť ďalšiemu vzdelávaniu a výcviku profesionálnych komunikačných zručností a zabezpečenie dostatočnej podpory zo strany zamestnávateľov.

Ukazuje sa, že vysokoškolské vzdelávanie pracovníkov v zdravotníctve, najmä etablovanie nemedicínskych študijných odborov tzv. regulovaných nelekárskych profesií, prináša pozitíva nielen v odbornej pripravenosti poskytovania kvalitnej ošetrovateľskej starostlivosti, ale taktiež v spôsobe myslenia a komunikácie, pretože vytvára tvorivého človeka a otvára mu šancu uvažovať netradičnými spôsobmi, ako by to bolo bežné z hľadiska pragmatizmu.

Problematika komunikácie zdravotníckych pracovníkov s pacientmi sa stáva čoraz viac aktuálnou témou, pretože je prostriedkom, metódou a významným determinantom kvality poskytovanej zdravotníckej starostlivosti a verejného zdravia, najmä v oblasti primárnej prevencie, výchovy k zdraviu, k správnemu životnému štýlu a kvalite života, čím zostáva otvorená aj do budúcnosti.

Použitá literatúra

1. BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
2. GAJDOŠOVÁ, L. et al. 2007. *Prieskum kľúčových kompetencií študentov študijného odboru andragogika.* In Vzdelávanie dospelých, roč. 5, 2007, č. 2, s. 38 - 50. ISSN 1335-0404.

3. KRISTOVÁ, J. 2004. *Komunikácia v ošetrovateľstve*. Martin : Osveta, 2004. 211 s. ISBN 80-8063-160-3.
4. MOROVICSOVÁ, E. at al. 2004. *Komunikácia v ošetrovateľstve*. Bratislava : UK, 2004. 138 s. ISBN 80-223-1940-6.
5. LAUKOVÁ, P. 2016. Komunikácia v edukácii dospelých. Bratislava : STIMUL. 100 s. ISBN 978-808127-169-4. EAN 9788081271694.
6. LAUKOVÁ,P.; VALACHOVÁ, K.; PAĽUN, M. 2017. Komunikačné zručnosti s marginalizovanými skupinami. In Journal of Global Science, 2017. ISSN 2453-756X (online), Journal homepage: //www.jogsc.com

Kontaktné údaje

Doc. PhDr. Petronela Lauková, PhD.
FiFUK Bratislava
Katedra pedagogiky a andragogiky
Gondova 2, 821 00 Bratislava
Tel. +421905795820
email: nela.laukova@gmail.com

HETEROGENITA V KONCEPTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: POHLEDEM NA DĚTI A ŽÁKY V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

HETEROGENEITY IN THE CONCEPT OF INCLUSIVE EDUCATION: FOCUSED ON CHILDREN AND PUPILS IN COMPULSORY EDUCATION

Martin Kaleja, Eva Zezulková

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na socioedukativní individuality dětí a žáků s důrazem na otázky speciálních vzdělávacích potřeb a potřeb podpůrných opatření. Prezentuje pojetí speciálněpedagogické heterogenity a dotýká se profesní připravenosti pedagogů. Do sestaveného schématu vstupují v synchronizované dyádě diagnostika projevů jednotlivých kategorií speciálních vzdělávacích potřeb a identifikace vhodné podpory, která je závislá na kompetencích pedagogického týmu.

***Klíčová slova**: heterogenita, žák, vzdělávání, speciální pedagog, kompetence*

Abstract

The paper focuses on the socio-educational individualities of children and pupils, with an emphasis on the issues of special educational needs and the mode of supportive individual tools. It presents the concept of special educational heterogeneity and call for the professional readiness of all teachers and educators .Diagnoses in special pedagogy practices are reffering to manifestations of the category of special educational needs and the identification of SEN is about support, that is dependent on the competencies of the teachers and educators.

***Key words:** heterogeneity, pupil, scool education, special pedagogue, competencies*

1 ÚVOD

Škola je společenskou institucí, vytvářející prostředí sekundární socializace. Je významným faktorem osobnostního rozvoje žáka. Do jejího strukturalistického, následně funkcionalistického rámce vstupují paralelně cíle intencionální a funkcionální. Mají povahu společenskou, ale také individuální. Naplňují se prostřednictvím procesů vzdělávání. Obsah vzdělávání je státem garantován rámcovými vzdělávacími programy a koncipován jako obligatorní v rozsahu stanoveném příslušným zákonem. Je hierarchizován na úroveň státní s apelem k nutné realizaci definovaného kurikula. Na tuto úroveň navazuje úroveň školní, která umožňuje implementovat specifika, včetně těch, jež mají souvislost s deskripcí socioedukativních charakteristik subjektů a objektů vzdělávání. Umožňuje adaptaci procesů učení, metod, forem a prostředků, včetně modifikace vzdělávacích strategií. Počítá s reflexí předmětných dispozic, vlastností a schopností žáků i jejich speciálních vzdělávacích potřeb. Kurikulum jako formálně koncipovaný dokument obsahuje několik celků, k nimž náleží definice institucionální školské edukace a elementární explanace školské politiky v České republice. Klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata lze vnímat jako celky akademické povahy. Jejich prostřednictvím se naplňují cíle základního vzdělávání. Jejich instrumentální charakter je tedy signifikantní a obecně se má za to, že jejich efektivně nastavená aplikace pomáhá procesům vzdělávání rozvíjet, formovat osobnost a kultivovat jí v podmínkách školního prostředí.

Současné legislativní změny v českém (nejen) základním školství řeší dominantně problematiku společného vzdělávání, ve kterém se vzdělávají heterogenně koncipované skupiny dětí a žáků, jejichž vzdělávací předpoklady a možnosti jsou různé a vyžadují tak odlišné pedagogické vedení. Pedagogická veřejnost by právě proto měla reflektovat aspekty bio–psycho–socio–morálního základu osobnosti dětí a žáků, neboť ty mají či mohou mít bezprostřední souvislost se školním fungováním, se školní (ne)úspěšností a v neposlední řadě se školními výstupy obligatorního vzdělávání. Česká republika jako demokratický právní stát prostřednictvím příslušných legislativních předpisů garantuje práva a svobody svých občanů, staví je do roviny nezadatelných, nezcizitelných, nepromlčitelných a nezrušitelných. Svými zákony stanovuje povinnou účast na vzdělávání. Článek 33 *Listiny základních práv a svobod* (zákon č. *2/1993 Sb*.) uvádí, že: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“ Novela školského zákona* (zákon č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpisů) vymezuje povinnou účast na vzdělávání v systému základního školství v délce devíti let a do jejího rámce je nově integrována jednoletá povinná předškolní příprava. S legislativními změnami, spolu s intenzivnějšími tendencemi školské politiky prosazovat inkluzivní záměry do všech struktur a procesů vzdělávací soustavy se otevřely otázky heterogenity s dosud odlišnou předmětnou vztažností. Nově se začala zdůrazňovat také heterogenita speciálněpedagogická, tím se mimo jiné zdůrazňuje dikce práva směřujícího k problematice sociální spravedlnosti a sociální rovnosti (více viz Kaleja, M. 2015) a zdůrazňuje se tak přirozená rozdílnost dětí a žáků v různých osobnostních vlastnostech, včetně jejich případných speciálních vzdělávacích potřeb.

V návaznosti na výše uvedené pozornost v textu koncepčně nezaměřuje na heterogenitu ve smyslu pohlaví, věku, antropologicky či fyziognomických zvláštností, nebo spojenou s rodinným zázemím či vázanou na typologii školských subjektů, ač výčet uvedených kategorií zcela jistě má, nebo může mít určitou souvislost námi uchopenou heterogenitou ve smyslu deskripce socioedukativních vlastností cílových skupin vzdělávání a konkrétní pozice školního poradenského pracoviště – školního speciálního pedagoga. Cílem příspěvku, jak je patrné, je jednak prezentace heterogenity speciálněpedagogické, jejíž kontext se bezprostředně váže na socioedukativní charakteristiku dětí a žáků, tak, jak tomu obecně i v jiných případech školského/školního terénu bývá. Inkluze ve vzdělávání přináší mnoho požadavků, očekávání, širokospektrální implikací žádoucích kroků, postupů, včetně nutné multioborové spolupráce nejen odborníků, ale i rodičů a zákonných zástupců těch, kterých se daný jev týká. Uvědomujeme si existující limit v rozsahu našeho sdělení, a proto selektujeme jen další jeden příklad s cílem explorace dotčeného konstruktu (heterogenita speciálněpedagogická) s jeho opodstatněnou synenergetizací školního speciálního pedagoga a jeho kompetenčního rámce v inkluzivním vzdělávání.

2 KONCEPT SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ HETEROGENITY V POJETÍ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Heterogenita jako terminologický konstrukt indikuje nekonstantnost, rozdílnost, odlišnost, různorodost a jak ukazuje vlastní název našeho sdělení, objevuje se také ve školském kontextu při vzájemné interakci mezi žáky, mezi žáky a pedagogy, u nichž jsou i ti, jejichž vzdělávání žádá jisté zohlednění. Denotace a konotace terminologického konstruktu „heterogenita“ se ve struktuře systémů sociálních věd vyznačuje variabilitou. Interpretační rovina je ovlivněna faktory různé etiologie, kauzalit a záměrů. Naše interpretace je schematizovaná ve vztahu k socioedukativní charakteristice dětí a žáků a pojí se k ní požadavky, očekávání, a to jak na straně objektů, tak i na straně subjektů vzdělávání. Zatímco se u žáků zdůrazňuje jejich právo a návaznost na povinnou účast na předškolní a základní

vzdělávání, u pedagogických pracovníků s ohledem na uvedené se řeší jejich profesní připravenost. Ta nemá spojitost s hlediskem získané kvalifikace či vlastní aprobace pedagogických pracovníků k cílové skupině příslušného stupně vzdělání. Souvisí se socioedukativní charakteristikou cílových skupin dětí a žáků. Do jejího rámce řadíme speciálněpedagogickou dimenzi ovlivňující školní (ne)úspěšnost.

Dnešní frekventovaně diskutovaná koncepce školské inkluze, též koncepce inkluzivně orientovaného vzdělávání (Kaleja, M., Zezulková, E. 2016), předpokládá profesní připravenost pedagogů, a s ní související atributy věcné a procesní povahy. Nejedná se pouze o záležitost prakticky ohraničenou prostředím školy, do které vstupují subjekty a objekty vzdělávání, kdy na jedné straně jsou ti, kteří realizují ono vzdělávání a na straně druhé stojí ti, jímž je vzdělání předáváno, resp. ti, kteří ho jejich prostřednictvím získávají. Jedná se také o školský politický systém, o postojová schémata lidí, kteří mají kompetenci jej měnit, rozvíjet, v souladu se světovými trendy posouvat, někdy však svými kroky paradoxně vývoj destrukturalizovat. Samotnou desorientaci a existující negativní pohledy na celou věc způsobuje jednotnost v samotném pojetí toho, co vlastně inkluzivní vzdělávání je, koho a jak se týká a na koho vlastně se kladou nároky a jakého rozsahu. Společnost pak v důsledku toho řeší skupiny osob s postižením, případně se znevýhodněním a skupiny osob tzv. intaktních. Není všem jasné, kdy lze hovořit o integraci, která je spojována s inkluzí a mnozí jí také interpretují jako její vyšší stupeň a vůbec neví kdy, případně kde ona inkluze má svůj vlastní začátek a konec.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 významně podporuje inkluzivní tendence ve vzdělávání. Termín inkluzivní vzdělávání je často nesprávně v pedagogické praxi používán jako synonymní k termínu integrované vzdělávání, které je pouze jednou z forem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji žáků se zdravotním postižením. Novela *školského zákona č. 82/2015 Sb., ve znění pozdějších předpis*ů, přináší za účelem prosazování inkluzivního vzdělávání podstatné změny ve vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto změny jsou předmětem ostré kritiky z řad pedagogů, kteří upozorňují zejména na rozsah změn a související nepřiměřenou administrativní zátěž. Existují rovněž rozpory v aplikovatelnosti navržených opatření, které byly potvrzeny jejich praktickým uplatňováním v průběhu prvního školního roku platnosti prováděcí vyhlášky č. *27/2016 Sb.* Aktuální situace je logickým důsledkem skutečnosti, že dosud prosazované integrativní snahy (jako přechodného období) zatím nejsou širokou pedagogickou veřejností obecně pozitivně přijaty.

Proces společného vzdělávání, v němž se klíčovým faktorem stává respekt ke vzdělávacím potřebám žáka, klade mimo jiné zvýšené nároky na diagnostické a didaktické způsobilosti pedagogů, na efektivní využívání klasických diagnostických nástrojů za účelem úpravy organizace výuky, obsahu, metod vzdělávání, forem hodnocení ad. V inkluzivním vzdělávání musí být respektovány vzdělávací potřeby všech žáků, tím je vyjádřen rovný přístup ke vzdělávání. Zvýšenou pozornost je proto nutné věnovat rostoucímu trendu heterogenity školních kolektivů, kladoucí zvýšené nároky na vzdělávací podmínky nejen s důrazem na dítě, žáka, ale rovněž na pedagoga. Náročnost pedagogické reality prosazující inkluzivního vzdělávání je umocněna navýšením počtu dětí a žáků v třídních kolektivech. Takto schematizované prostředí, jako každé jiné ve školním vzdělávání, počítá s existencí indiferentních názorů, postojů a hodnot zúčastněných. A školní speciální pedagog je jedním z klíčových osob v životě člověka, jehož názory, postoje a hodnoty obecně k světu a k jeho odlišnosti významně ovlivňují schémata těch, kteří se v institucionálním školním prostředí účastní povinného vzdělávání.

3 KONCEPT SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ HETEROGENITY V POJETÍ SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB

Obsah textu dále orientujeme na heterogenitu k charakteristice žáků základních škol s projevy školní neúspěšnosti, resp. k projevům, které signalizují rizika této neúspěšnosti. Apelujeme na skutečnost, že v inkluzivních procesech počítáme s přímou spoluúčastí dotčených a očekáváme, že implikace elementárních principů humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti, je zcela samozřejmá. Takové pojetí koncepce vzdělávání deklaruje diverzitu společnosti, její akceptaci a vede všechny zúčastněné k vnímání heterogenity lidí za jev přirozený, vyskytující se v různých společenských situacích, ve kterých se v průběhu své životní dráhy nacházejí, ve kterých se vzájemně (ve všech směrech) ovlivňují.

V českém právu je podstata inkluze zanesena dikcí konkrétních legislativních předpisů a její široce generalizovaná definice samotné pedagogické praxi přináší, umožňuje kategorizaci a (její) klasifikaci některých aspektů socioedukativních vlastností objektů vzdělávání, pro které jsou/mohou být dle závěrů diagnostických procesů dětmi a žáky s potřebou podpůrných opatření. S důrazem na kategorii speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků jsou podle zmiňovaného zákona tyto potřeby zohledňovány v procesu vzdělávání u jedinců se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním. Novelizace Školského zákona přinesla několik podstatných změn. Speciální vzdělávací potřeby jsou úžeji specifikovány, a to ve vazbě k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění, resp. k využívání svých práv k rovnoprávnosti ke vzdělávání prostřednictvím aplikace/implementace podpůrných opatření, která zohledňují zdravotní stav, kulturní prostředí a životní podmínky jednotlivce. K horizontální klasifikaci speciálních vzdělávacích potřeb přibyl pohled vertikální s definovanými pěti stupni podpory. Stupeň podpory je kategoricky spojen s organizační, pedagogickou a finanční stránkou integrativních/inkluzivnách procesů. Kombinace využití jednotlivých stupňů podpory může být v závislosti na druh a stupeň zdravotního postižení jednotlivce poradenským zařízením indikována.

První stupeň podpůrných opatření se zaměřuje na mírnější či dočasné obtíže žáků a je tak plně v kompetenci školy. Od kompetentních pedagogických pracovníků školy se očekává schopnost aplikace prostředků pedagogické (příp. speciálněpedagogické) diagnostiky za účelem identifikace žáků, kterým je potřeba poskytnout zvýšenou podporu při vzdělávání. Pedagogové se tak legitimně stávají kompetentními tvůrci a klíčovými aktéry realizace navrhovaných podpůrných opatření. Pedagog v základní škole může být zároveň prvním, kdo upozorní rodiče na individuální projevy jejich dítěte, které mohou signalizovat rizika školní neúspěšnosti. Na něm také záleží, zda bude iniciovat včasnou pedagogickou intervenci, zda poskytne rodičům adekvátní doporučení a zároveň je bude motivovat k aktivní spolupráci při eliminaci, popř. zmírňování individuálních vzdělávacích potřeb jejich dítěte. Mnoho obtíží v podobě rizikových projevů chování či školní neúspěšnosti v kontextu kognitivních procesů se dá řešit při prvních náznacích problému běžnými pedagogickými prostředky právě ve školním prostředí v úzké součinnosti s rodinou žáka. Včasná odborná reflexivní intervence ve škole má zpravidla vysokou efektivitu. Zkušenosti pedagogické praxe ukazují, že není nutné všechny intervence vázat až na proběhlou diagnostiku ve školském poradenském zařízení. Naopak podpora žákovi, která je podmíněna formální diagnostikou ve ŠPZ může mít nejen nízkou účinnost, ale v konečném důsledku protiinkluzivní dopad, neboť prohlubuje stigmatizaci a negativní postoje vrstevníků ke spolužákovi „s diagnózou“. Podpůrná opatření prvního stupně nevycházejí z klinických diagnóz, ale z popisu projevů žáka a z dalších širších východisek, které mohou hrát pro nastavování konkrétních opatření důležitou roli. Musí

analyzovat jeho domácí přípravu i svůj dosavadní pedagogický přístup, identifikovat rizikové faktory školní neúspěšnosti a žákovy individuální vzdělávací potřeby pozorováním ve vyučovací hodině, rozhovorem s žákem a jeho rodiči, ústním prověřováním znalostí a dovedností, analýzou procesů, výkonů a výsledků činnosti s důrazem na kvalitativní rozbor, didaktickými testy ad. Vlastní rozvaha pedagoga a jeho profesní zkušenosti jej vedou k tzv. přímé podpoře, která slouží ke zmapování možných forem podpory žáka. Mírné obtíže ve vzdělávání žáka jsou zpravidla kompenzovatelné formou mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy.

Zahájení včasné pedagogické intervence (přímé podpory žákovi) je obecně podmíněno teoretickou a praktickou znalostí problematiky diferenciace a individualizace výuky žáků s rizikovými projevy školní neúspěšnosti a praktickými zkušenosti v oblasti pedagogických šetření. Pedagog musí na základě analýzy problému připravit šetření směřující k získání podkladů pro jeho řešení, zvládnout techniky zpracování dat získaných v průběhu šetření pedagogického jevu a správně je interpretovat, a to za účelem zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. (Zezulková, E. 2013)

Pokud nepostačuje tato forma přímé podpory a žákovy obtíže vyžadují součinnost více pedagogických pracovníků, je sestaven plán pedagogické podpory. V této etapě pedagogické intervence dochází ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka a v součinnosti s poradenskými pracovníky školního poradenského pracoviště k poskytování organizované podpory žákova vzdělávání a k pravidelnému vyhodnocování účinnosti zvolených opatření školy. V tomto případě se již nejedná výhradně o pedagogovo diagnostické posouzení žáka, ale o detailnější pedagogickou (příp. speciálně pedagogickou) diagnostiku vztahující se k samotnému žákovi a jeho individuálním dispozicím a vzdělávacím potřebám, jeho interakci s okolím (spolužáky, učiteli). Plán pedagogické podpory zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu. Popisuje úpravy ve způsobech práce se žákem, jinými slovy jedná se o návrh poskytování organizované podpory žákova vzdělávání, při kterém je kladen důraz na pravidelné vyhodnocování účinnosti zvolených opatření školy.
Cíl diagnostiky vzdělávacích potřeb konkrétního žáka je zpravidla určující pro volbu metod a prostředků pedagogické diagnostiky.

Samotný proces, jehož cílem je identifikovat u konkrétního žáka signály rizikových faktorů ve vzdělávání často přesahuje do oblasti speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, příp. psychologické diagnostiky. Patří - jak z hlediska využití prostředků diagnostiky, tak z hlediska časové náročnosti - do kompetence týmu pracovníků školního poradenského pracoviště, v němž musí mít své (legislativně garantované) místo školní speciální pedagog a školní psycholog. Učitel má ve vyučovací hodině i pro realizaci klasických diagnostických nástrojů (diagnostického pozorování, rozhovoru se žákem a zákonnými zástupci, analýzu procesů, výkonů a výsledků činnosti s důrazem na kvalitativní rozbor, didaktické testy ad.) poněkud omezené podmínky, což je aktuálně hlavní příčinou nízké efektivity diagnostického procesu v každodenní pedagogické praxi. Primárně v hodině vyučuje, musí rozdělovat pozornost mezi všechny žáky a řídit celý pedagogický proces, charakterizovaném zvyšující se diverzitou. Řešením je obrátit se na školního speciálního pedagoga či školního psychologa. Tento školní poradenský odborník může po dohodě s učiteli vstupovat do hodin, provádět pozorování samotného žáka i srovnání, zda se liší projevy žáka či žáků v závislosti na probíraném předmětu, na osobě vyučujícího, jak žák pracuje v zátěži či mimo ni a sledovat další proměnné, které si na základě konzultace s učitelem stanoví. Bohužel tato praxe nebývá v našich školách zatím běžná, a to často z důvodu neúplného týmu školního poradenského

pracoviště, ve kterém absentují nejčastěji pozice školního speciálního pedagoga a školní psychologa.

4 KONCEPT HETEROGENITY KOMPETENČNÍHO RÁMCE ŠKOLNÍHO SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání jsou „nejen“ žáci se zdravotním postižením, ale všichni žáci, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebují podpůrná opatření. Termín podpůrná opatření se tak stává klíčovým pojmem v procesu společného vzdělávání, neboť se jedná o soubor nehmotných a hmotných prostředků k odstranění, k překonání či zmírnění důsledků zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění. Očekávaná efektivní podpora rozvoje klíčových kompetencí s sebou přináší zvýšené nároky jak na efektivní posuzování vhodných podpůrných opatření, tak následně na uplatňování progresivních metod a forem práce, které motivují žáky k dosažení vzdělávacích cílů. Měnící se podmínky vzdělávání signalizují nárůst žáků s rizikovými projevy chování a žáků s riziky školní neúspěšnosti z důvodu učebního potenciálu žáka. Častá je kombinace uvedených rizikových faktorů.

Speciální pedagog vykonává kontaktní činnosti zaměřené na jedince, skupiny dětí a žáků se zdravotním postižením, se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobním a sociálním vývoji. Profese speciálního pedagoga proto klade náročné a psychologicky rozmanité požadavky v oblasti výchovy a vzdělávání, které vyplývají z rozmanitosti speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů. Úspěšnost práce do značné míry závisí na tom, jak dobře zná své žáky, přičemž poznávání osobnosti je proces dlouhodobý a nesnadný. Obtížnost procesu poznávání je umocněna v případě, kdy celkové poškození neuropsychického vývoje osobnosti přináší s sebou řadu specifických zvláštností. V důsledku chybění, ztráty či nedostatku v anatomické stavbě organismu a poruch v jeho funkcích je často trvale narušena integrita osobnosti. Poškození se dotýká jednak procesů poznávacích, projevuje se ve sféře emocionální a volní, demonstruje se zvláštnostmi v psychomotorice a ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince. (Zezulková, E. 2013) Školní speciální pedagog vykonává v inkluzivním vzdělávání činnosti zaměřené na odbornou podporu nejen žákům se zdravotním postižením, ale všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou krátkodobé či dlouhodobé aplikace podpůrných opatření. K odborným kompetencím školního speciálního pedagoga náleží:

Depistážní a diagnostické činnosti, které jsou zaměřeny na probíhající proces vzdělávání a zjišťování souvisejících okolností (vlivy rodinného a školního prostředí). Orientuje se na diagnostické činnosti dynamického charakteru s cílem stanovení zóny nejbližšího vývoje a umožňující efektivně rozvinout aktuální potenciál žáka. Zóna nejbližšího vývoje vyjadřuje, co žák dokáže v přítomnosti jen s malou pomocí pedagoga. Podle individuálních možností to zvládne také samostatně a požadavky přejdou do stupně aktuálního vývoje (Vygotskij, L. S. 2004). Speciální pedagog registruje obtíže žáka a vyhodnocuje, zda jsou navázány na obsah učiva, způsob práce pedagogů, specifické individuální dispozice žáka apod. Školní speciální pedagog se věnuje nejčastěji diagnostice způsobilostí mluvní a čtenářské gramotnosti (percepčně – motorických funkcí, řečových funkcí, porozumění ad.) Nestačí však jen popsat projevovanou aktuální úroveň fungování kognitivních procesů žáka. Východiskem pro intervenci je stanovení míry modifikovatelnosti učebního potenciálu žáka. (srov. Zapletalová, J., Mrázková, J. 2014/2016)

Intervenční činnosti vycházejí z popisu hlavních problémů žáka a jsou zároveň podpůrným opatřením v rámci školy i mimo ni (obsah, metody a organizace vzdělávání ad.). Speciální pedagog se podílí na realizaci podpůrných opatření, příp. jejich realizaci koordinuje. Nejčastěji se angažuje v reedukačních, kompenzačních a stimulačních činnostech v rámci pedagogické intervence a předmětu speciálně pedagogické péče. Činnosti jsou nejčastěji specializovány na práci s neprospěchem a učebními strategiemi žáků, na zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální a skupinové práce s cílovou skupinou žáků s individuálními projevy vzdělávacích potřeb, vyžadujících uplatňování individuálního přístupu v rámci přímé podpory učiteli a rodičům, úpravu v organizaci a metodách výuky, v hodnocení, ve stanovení postupu i forem nápravy, na podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka, případně vycházejících z vyhodnocení účinnosti nižších stupňů podpůrných opatření poskytovaných žákům a které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání; na spolupráci s rodiči při aplikaci intervenčních činností.

Metodické a koordinační činnosti, jejichž prostřednictvím se speciální pedagog významně podílí na vytváření a úpravě podmínek inkluzivního vzdělávání na konkrétní škole. Primárně se orientuje na potřeby žáků a učitelů v procesu edukace za účelem efektivity vzdělávání a spolupracuje se všemi účastníky a partnery výchovného a vzdělávacího procesu. V souladu s platnými kurikulárními dokumenty vytváří a koordinuje systém funkčních opatření v očekávané posloupnosti. Participuje na vytvoření plánu pedagogické podpory a individuálního vzdělávacího pánu. Navrhuje a koordinuje poskytování podpůrných opatření, koordinuje a metodicky vede pedagogické asistenty ve škole. Eviduje počet žáků s potřebou podpůrných opatření, navrhuje a vyhodnocuje modifikaci metod a forem práce se žáky. Poskytuje instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů. Kontroluje stanovené termíny vyhodnocování podpůrných opatření a vyhodnocuje účinnost stanovených opatření. V případě přetrvávajících obtíží podpůrná opatření aktualizuje, příp. aktivuje další stupně podpory.

Aplikací principů individualizované a diferencované výuky respektující individuální vzdělávací možnosti žáků se speciální pedagog významně podílí na optimalizaci sociálních vztahů v edukační realitě. (Kaleja, M., Zezulková, E. 2016) Připravenost porozumět žákům s rizikovými projevy školní neúspěšnosti vyžaduje primárně ochotu všech participujících účastníků společného vzdělávání v rámci každé školy vytvářet příznivé sociální klima, založené na vzájemné úctě, toleranci, uznání, empatii, spolupráci a pomoci druhému. Pojem „společné vzdělávání“ nevyjadřuje vzdělávání žáků „s“ a „bez“ potřeby podpůrných opatření, netýká se „jen“ žáků. Bez systematické podpory žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům, bez kvalitního poradenského systému nelze naplnit cíle *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Vážnou překážkou efektivní strategie se aktuálně jeví absence legislativního ukotvení pozice kvalifikovaného speciálního pedagoga v týmu školního poradenského pracoviště.

5 ZÁVĚR

Pedagogická teorie a praxe do svých konceptů definic, strategií a přístupů zanáší koncept heterogenity, jehož denotační a konotační vztažnost je díky proběhlým legislativním procesům nově napasován na fenomén speciálněpedagogický. Dosud se ve školství pojem heterogenita objevoval v relacích etnických, národnostních, věkových, antropologických, kulturních a jiných. Nyní se poukazuje na interpretaci speciálních vzdělávacích potřeb, na potřeby podpůrných opatření a v návaznosti na to na odlišnost připravenosti pedagogického týmu a rozdílnost jeho kompetencí vůči těmto cílovým skupinám dětí a žáků.

Zahájení včasné pedagogické intervence je obecně podmíněno teoretickou a praktickou znalostí problematiky diferenciace a individualizace výchovně vzdělávacího procesu. V této souvislosti pozice školního speciálního pedagoga lze vnímat jako klíčovou, jejíž předmětnost má blízkou relevanci k otázce práva na vzdělávání a zároveň k dikci zákonů garantující rovný a spravedlivý přístup, který zohledňuje heterogenitu dětí a žáků ve všech oblastech socioedukativní charakteristiky, kterou se v průběhu své vzdělávací dráhy vyznačují.

Použitá literatura

1. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation.* Ostrava: Faculty of Education, University of Ostrava, 2014.
2. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol. Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.
3. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. *Školská inkluze versus exkluze. Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava, PdF Ostravské univerzity, 2016.
4. KALEJA, Martin. (*Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.
5. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014.
6. VLÁDA ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha 2015.
7. VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Psychologie myšlení a řeči.* České vydání J. Průcha. Praha: Portál 2004.
8. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (č.197/2016 Sb. novelizující vyhlášku č. 72/2005 Sb.)*
9. *Vyhláška o vedení dokumentace škol a školských zařízení (č. 202/2016 Sb. novelizující vyhlášku č. 364/2005 Sb.)*
10. *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (č.27/2016 Sb.)*
11. *Zákon 1/1993 Sb., Ústava České republiky*
12. *Zákon 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
13. *Zákon 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky*
14. *Zákon 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech a o změně souvisejících zákonů (rozpočtová pravidla)*
15. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
16. *Zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
17. ZAPLETALOVÁ, Jana a Jana MRÁZKOVÁ. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Metodika byla upravena na základě nové legislativy, zejména vyhlášky č.*

27/2016 Sb. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014/2016.
18. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013.
19. ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015.

Text má návaznost na řešený projekt *Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s registračním číslem CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239.*

Kontaktní údaje

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě
Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava
Czech Republic
Eva.Zezulkova@fvp.slu.cz

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě
Bezručovo náměstí 885/14, 746 01 Opava
Czech Republic
Martin.Kaleja@fvp.slu.cz

PEDAGOGIKA V 21. STOLETÍ

PEDAGOGY OF 21ST CENTURY

EPF

SLÁVNOSŤ AKO SÚČASŤ PROCESU VYUČOVANIA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

FESTIVITY AS A PART OF THE EDUCATION PROCESS AT THE PRIMARY SCHOOL

Petra Baďová

Abstrakt

Organizačné formy vyučovania sú v tradičnom školskom systéme na Slovensku jednoznačne definované školským zákonom. Tento fakt zdanlivo obmedzuje učiteľa pri voľbe formálnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu. Príspevok sumarizuje organizačné formy vyučovania, ktoré má učiteľ k dispozícii, a poukazuje na možnosti využitia slávnosti v podmienkach bežnej výučby na základnej škole. Súčasťou textu je prípadová štúdia, ktorá uvádza príklad realizácie slávnosti vo vyučovacom procese.

Kľúčové slová: *organizačné formy vyučovania, slávnosť, metodika*

Abstract

Organizational forms of teaching are clearly defined by the School Act in the traditional school system in Slovakia. This fact seems to restrict the teacher in choosing the formal aspect of the educational process. The paper summarizes the organizational forms of teaching available to the teacher and points out the possibilities of using festivity in the conditions of ordinary education at primary school. Part of the text is a case study that provides an example of a festivity in the learning process.

Key words: *organizational forms of teaching, festivity, methodology*

1 ORGANIZAČNÉ FORMY VYUČOVANIA – DISPOZÍCIE UČITEĽA

Triedno-hodinový systém vyučovania u nás funguje od 17. storočia (zaviedol ho Ján Amos Komenský). V súčasnosti má učiteľ k dispozícii spravidla 45 minút pri jednohodinovej časovej dotácii vyučovacieho predmetu, viac pri blokovej výučbe, vedení kurzov a pod. Vyučovanie obvykle prebieha v školských priestoroch (v triede, špecializovanej učebni, laboratóriu, dielni, telocvični, záhrade), alebo v mimoškolských priestoroch (v galérii, múzeu, parku, atď.) v závislosti od stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, požiadaviek predmetu a materiálno-technických podmienok školy.

Stabilné zoskupenia žiakov v triedach, fixný rozvrh vyučovacích hodín, nadväznosť vyučovacích jednotiek podľa učebného plánu zdanlivo ochudobňujú učiteľov o možnosť výberu zo spektra organizačných foriem vyučovania. Učiteľ volí organizačnú formu vyučovania v súlade so školským zákonom, so školským poriadkom, a vo svojej voľbe zohľadňuje tiež nasledovné kritériá[1]:

a) forma ↔ žiak (objekt vzdelávania a výchovy)
- individuálne organizačné formy vyučovania (jeden žiak – jeden učiteľ)
- hromadné organizačné formy vyučovania (jeden učiteľ – viacej žiakov)
- zmiešané organizačné formy vyučovania (kombinácia individuálnych a hromadných)

[1] Základná klasifikácia organizačných foriem vyučovania je spracovaná podľa Tureka, 1998.

Individuálnou organizačnou formou je vyučovanie žiaka - jednotlivca jedným učiteľom. Najstaršia forma výučby sa v súčasnom školstve využíva najmä v podobe lekcií hry na hudobný nástoj, pri práci asistenta učiteľa, alebo pri doučovaní. V *hromadných organizačných formách* vyučovania sú žiaci (podobného veku a dosiahnutej úrovne vedomostí) začlenení v stálych skupinách, tvoria triedy. Maximálny počet žiakov na jedného učiteľa v triede určuje školský zákon (v súčasnosti je to limit 16 žiakov v triede nultého ročníka, 22 žiakov v triede prvého ročníka, 25 žiakov v triede druhého až štvrtého ročníka, 29 žiakov v triede piateho až deviateho ročníka základnej školy, 31 žiakov na strednej škole. Pokiaľ je/sú súčasťou triedy žiak/žiaci so zdravotným postihnutím, počet členov sa znižuje. Podobne je tomu aj v prípade výučby niektorých predmetov, pri exkurziách, výcvikových kurzoch a pod.[2]).

b) forma ↔ priestor (miesto realizácie vyučovacieho procesu)

- školské organizačné formy vyučovania (v triede, v laboratóriu, v dielni, v telocvični, v školskom areáli a pod.)
- mimoškolské organizačné formy vyučovania (domáca príprava žiakov, vychádzka, exkurzia, výlet, lyžiarsky výcvik, plavecký výcvik, účelové cvičenia, galerijná edukácia, vyučovanie v knižnici, v múzeu, v kine, v prírode a pod.)

Vyučovacia hodina *v priestore triedy* sa odohráva v miestnosti, ktorá je žiakom známa, pretože v nej trávia väčšinu svojho školského času. Hodina sa vyznačuje vonkajšou logikou (je súčasťou tematického celku učiva) aj vnútornou logikou, ktorú Turek charakterizuje ako „štruktúru determinovanú cieľmi, učivom, metódami i materiálnymi prostriedkami vyučovacieho procesu“ (1998, s. 198). Vyučovacia hodina môže mať rôzne zameranie (výkladová, nácviková, preverovacia, tréningová, systematizačná, atď.) a možno ju rozdeliť do niekoľkých fáz (motivačná, fixačná, diagnostická, aplikačná fáza). Podľa Tureka (1998) by štruktúra vyučovacej hodiny základného typu mala dodržiavať istú postupnosť činností učiteľa a žiakov, mala by sa realizovať v didaktickom cykle. Tento cyklus obsahuje nasledujúce „vyučovacie situácie:

1. sformulovanie cieľov vyučovacieho procesu a ich prijatie žiakmi,
2. aktualizácia (zopakovanie) prv osvojeného učiva, ktoré má súvislosť s novým učivom,
3. osvojovanie nového učiva,
4. jeho upevnenie a prehĺbenie,
5. kontrola výsledkov vyučovacieho procesu,
6. zabezpečenie domácej prípravy žiakov“ (Turek, ibid, s. 198-199).

Vyučovacia jednotka v priestoroch *mimo triedy* (v laboratóriách, špeciálnych učebniach, dielňach, telocvičniach, na školskom pozemku a pod.) sa od hodiny základného typu odlišuje nielen miestom vyučovania, ale aj štruktúrou, typológiou a vyššou časovou dotáciou. Efektívnosť vyučovania v prírodovedných, chemických, jazykových učebniach a laboratóriách, dielňach, telocvičniach a pod. je podmienená materiálnymi podmienkami na školách.

Špeciálne učebne (jazykové, geografické, atď.) a *laboratóriá* umožňujú účelnejšie využívanie učebných pomôcok a prostriedkov. Dominuje v nich technická uspôsobenosť k výučbe predmetu (napr. vybavenosť špecifickým nábytkom, náradím). Špecifickým zariadením sa vyznačujú aj *telocvične* a *školské dielne* (pracovné stoly, náradie, stroje, atď.). Pre vyučovaciu jednotku v dielni a *na školskom pozemku* je typická teoreticko-praktická povaha učebnej látky. Žiaci si osvojujú teoretické poznatky i pracovné zručnosti a návyky zároveň. Vyučovanie v dielni ako aj na školskom pozemku má obvykle nasledovnú štruktúru:

1. organizačná príprava (napr. pracovné oblečenie, bezpečnostné opatrenia),

[2] Pozri Vyhlášku č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o základnej škole, § 13, § 15 a § 29 Zákona č. 245/2008 Z. z. MŠ SR

2. úvodná inštruktáž celej skupiny žiakov (oboznámenie s úlohami a cieľom vyučovacej jednotky, informácie k práci, oboznámenie s pomôckami, náradím, materiálom a pod.),
3. príprava na prácu na pracovisku (zaujatie pracovného miesta, príprava náradia),
4. vlastná práca žiakov,
5. záverečná časť vyučovacej jednotky (vyhodnotenie práce, analýza výsledkov činnosti, záverečná úprava pracovného miesta). (Velikanič, 1967).

Štruktúra vyučovania v dielni a na školskom pozemku korešponduje s chápaním výučby v týchto priestoroch v minulosti (realizovali sa tam najmä hodiny pracovného vyučovania, žiaci nadobúdali zručnosti, získavali skúsenosti s pracovným náradím). V súčasnosti je možné v dielni/na školskom pozemku vyučovať rôzne disciplíny (biológiu, hudobnú a výtvarnú výchovu, cudzie jazyky, atď.).[3]

K mimoškolským organizačným formám vyučovania patria: domáca príprava žiakov, vychádzka, exkurzia, výlet, lyžiarsky výcvik, plavecký výcvik, účelové cvičenia na ochranu človeka a prírody, galerijná edukácia, vyučovanie v knižnici, v múzeu, v kine, v prírode a pod.

Domáca príprava žiakov na vyučovanie je „samostatné vykonanie úloh zadaných učiteľom, ktoré žiak vykonáva v čase mimo vyučovania. Vyučovacia hodina a domáca príprava majú tvoriť jeden celok, lebo sú súčasťou vyučovacieho procesu“ (Turek, 1998, s. 200). Žiak pri plnení domácej úlohy opakuje, fixuje a prehlbuje učivo osvojené na hodine.

Exkurzia je medzi žiakmi obľúbená mimoškolská forma vyučovacieho procesu. Umožňuje im poznávanie predmetov, javov a procesov v pôvodnom prostredí a typických podmienkach (bezprostredne spoznávajú živú skutočnosť). Podľa obsahu a vzťahu k učivu, ku ktorému sa exkurzia viaže, hovoríme o tematickej exkurzii (prislúcha k jednej z vyučovaných tém), komplexnej exkurzii (prislúcha k jednému alebo k viacerým vyučovaným celkom), komplexnej medzipredmetovej exkurzii (prislúcha k niekoľkým vyučovacím predmetom). Exkurzia má významné miesto v edukačnom procese, avšak jej úspech a efektivita závisia od starostlivej prípravy a schopností učiteľa. Exkurzia sa môže uskutočniť na začiatku alebo v závere preberaného učiva a odohráva sa v niekoľkých fázach (prípravná, realizačná a hodnotiaca fáza, využitie výsledkov).[4]

Usmernenia k formám vyučovania v priestoroch mimo školy (k organizácii výletov, exkurzií, výcvikov a pod.) sú ukotvené v štátnej legislatíve. Podľa § 7 Vyhlášky č. 320/2008 Z. z. sa pre žiakov prvého stupňa ZŠ môže organizovať jeden jednodňový výlet, pre žiakov druhého stupňa ZŠ dva jednodňové výlety alebo jeden dvojdňový výlet, ktoré možno predĺžiť o dva dni pracovného pokoja. Plavecký výcvik sa organizuje podobne ako lyžiarsky / snoubordingový výcvik v rozsahu jedného týždňa. Účelové cvičenia na ochranu človeka a prírody sa realizujú obvykle štyri dni v školskom roku.

c) forma ↔ metóda (spôsob sprostredkovania obsahu vzdelávania, postup dosahovania výchovno-vzdelávacích cieľov)

- individuálna práca žiakov
- skupinová práca žiakov
- frontálna práca žiakov

[3] K otvoreniu priestoru školského pozemku pre heterogénne vyučovanie na Slovensku výrazne prispel projekt *Záhrada, ktorá učí*. Projekt vznikol v roku 2013 a jeho cieľom je „naučiť pedagógov a žiakov inovatívne a holisticky využívať školské pozemky a ukázať tak praktické príklady pre trvalo udržateľný život“ (O projekte Záhrada, ktorá učí, 2016). „Záhrady, ktoré učia“ sú prírodné školské záhrady, ktoré obsahujú prvky s praktickými aj vzdelávacími funkciami. Pozemok s rastlinami je výsledkom spoločného úsilia žiakov, pedagógov, prípadne rodičov a zástupcov obce (participujú na plánovaní, tvorbe a využívaní záhrady). Vyučovanie v záhrade vytvára ideálne podmienky pre rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.

[4] Viac pozri Turek, 1998, s. 273; Velikanič, 1967, s. 273-287; Mojžíšek, 1988, s. 174.

Učiteľ môže v procese vyučovania organizovať individuálnu, skupinovú, frontálnu prácu žiakov. I. Turek tieto formy nazýva „sociálne“. Výber organizačnej formy práce závisí od cieľov vyučovacieho procesu, učiva a použitých metód.

Individuálna práca žiakov spočíva v samostatnej učebno-poznávacej činnosti každého žiaka osobitne. Je vhodná najmä na „prehlbovanie a upevňovanie základného učiva, na osvojovanie nového učiva obsahujúceho kauzálne (príčinno-dôsledkové) vzťahy, najmä ak úlohy majú konvergentné (jedno správne) riešenie“ (Turek, 1998, s. 203). Individuálna sociálna forma sa využíva vo veľkej miere v systéme vyučovania s uzavretým cyklom a je efektívna v súčinnosti s výskumnými, reproduktívnymi a heuristickými metódami. Umožňuje žiakom pracovať vlastným tempom, učiteľ sa stáva koordinátorom ich aktivity.

Skupinovú prácu žiakov charakterizuje činnosť žiakov v menších alebo väčších skupinách, pričom optimálny počet členov jednej skupiny je podľa I. Tureka (1998) a Z. Obdržáleka (2003) 4 – 6 žiakov. Skupiny môžu vzniknúť spontánne, regulovane (Obdržálek, 2003, s. 78-80), ale aj náhodne (Turek, 1998, s. 147). Učiteľ môže žiakov zoskupiť na základe rôznych kritérií do homogénnych a heterogénnych skupín. Práca v skupinách je vo vzťahu k učivu a metódam jednotná (skupiny dostávajú rovnaké úlohy a zadania) alebo diferencovaná (skupiny dostávajú rôzne zadania, úloha skupiny je časťou celku, ku ktorému spoločne dospeje celá trieda). Rovnako práca v rámci jednej skupiny môže byť nediferencovaná (spoločné kooperatívne riešenie úloh) alebo diferencovaná (každý člen skupiny zodpovedá za svoju časť riešenej úlohy). Skupinová sociálna forma je efektívna v súčinnosti s heuristickými, výskumnými a reproduktívnymi metódami, často sa kombinuje s problémovou metódou vyučovania. Umožňuje žiakom pracovať spoločne, učiteľ sa stáva organizátorom, poradcom a usmerňovateľom ich aktivity.[5]

Frontálna práca žiakov je organizačná forma, pri ktorej všetci žiaci triedy riešia jednu alebo viac spoločných úloh. Učiteľ pôsobí súčasne na celú triedu a efektívnosť tejto formy závisí od jeho komunikačných schopností. Realizuje sa najmä pri problémovom výklade a informačno-receptívnych metódach. (Turek, 1998)

Pri každej z uvedených foriem má svoje uplatnenie *samostatná práca žiakov*. Samostatnosť a aktivizácia žiakov sa zdôrazňuje v mnohých súčasných koncepciách vyučovania.

Výber a realizácia vyučovacej formy a metód je jednou z kľúčových kompetencií učiteľa. Ide o základný faktor ovplyvňujúci kvalitu vzdelávania. Organizačná forma je súčasťou formálnej stránky vyučovania, ale interferuje aj s jeho procesuálnou stránkou. Vo výučbe predstavuje pomerne stabilnú veličinu, ktorá sa podieľa na atmosfére i na celkovej klíme v triede. Má svoje ustálené podoby, parametre definované v školskom zákone, obsahuje však zaujímavé výzvy pre učiteľov. Učiteľ volí edukačné formy v súlade s obsahom, cieľmi a metódami vyučovania a so zreteľom na:

- charakter prostredia (výučba v triede, v špeciálnej učebni, v dielni, na školskom dvore, v galérii a pod.),
- čas trvania (vyučovacia hodina, blok vyučovacích hodín, kurz a pod.),
- osobnosť žiaka (individuálne, hromadné vyučovanie a pod.).

2 INTEGRÁCIA SLÁVNOSTI DO VYUČOVACIEHO PROCESU

Slávnosť je prirodzenou súčasťou života človeka, stretávame sa s ňou v rôznych podobách (obrady, rituály, ceremónie, oslavy narodenín a pod.). V prostredí školy pojem slávnosti asociuje najmä otvárací ceremoniál na začiatku školského roka, oslavy výročia založenia školy, Dňa detí, Vianočná besiedka, atď. Zaužívané formy školských slávností (napr. karneval, športové súťaženie, výchovné koncerty) sú v praxi často bez efektu, absentujú v nich prvky mimoriadnosti, entuziazmu ako aj následnej reflexie. Aktuálne sa stretávame s ich

[5] Pozri Velikanič, 1967, s. 28; Turek, 1998, s. 144-149 a s. 203; Obdržálek, 2003, s. 78-80; László, 1997, s. 78-79.

účinnejšími podobami (nocovanie v škole, varenie gulášu, spoločné opekanie pri ohni a pod.). Nie je nevyhnutné, aby slávnosť narušila rytmus každodennej výučby. Prvky slávnosti/slávnostnosti môžu byť integrálnou a funkčnou súčasťou bežného vyučovacieho procesu. V nasledujúcej časti textu sa pokúsime predostrieť príklad, ktorý ilustruje využitie slávnosti ako formy vyučovania. Prípadová štúdia vznikla na základe hospitovania na hodine výchovy umením v 8. ročníku základnej školy. Pozorovanie bolo zamerané na hodnotenie pedagogickej kompetencie „učiteľ vie vybrať a realizovať organizačné formy a metódy vyučovania“. Štúdia bola vypracovaná podľa metodiky AAA – anotácia, analýza, alternácia (Janík a kol., 2016).

Hodina výchovy umením v 8. ročníku ZŠ

Anotácia
Hospitácia bola realizovaná na hodine výchovy umením v 8. ročníku základnej školy. Výučba sa uskutočnila v priestore triedy, trvala 45 minút a zúčastnilo sa jej 16 žiakov. Učiteľka a žiaci sa zaoberali témou Portrét. Predmet Výchova umením je dotovaný jednou hodinou týždenne a hospitovaná hodina bola vyústením dvojtýždňovej školskej aj domácej prípravy žiakov. Žiaci sa na predchádzajúcej prvej a druhej hospitovanej hodine oboznámili s rôznymi podobami autoportrétu (od realistickej maľby po inštaláciu in situ), zopakovali si teóriu niektorých výtvarných techník (koláž, montáž, fotomontáž), a vytvorili vlastné autoportréty. Tvorivú činnosť žiaci začali realizovať vo dvojiciach – jeden z dvojice spolužiakov si položil hlavu a ramená na kartón formátu A3, druhý obkreslil fixkou jeho siluetu. Vzájomnou spoluprácou každý žiak získal obrys svojej siluety na oboch stranách kartónu. Následne žiaci pracovali samostatne. Plochu vyplnili kolážou aj fotomontážou, pričom jedna strana kartónu obsahovala vlastné kresby, fotografické snímky, obrázky z časopisov, atď. zobrazujúce obľúbené predmety, miesta, osobnosti, zvieratá, jedlá, farebnosť a pod., a opačná strana kartónu rovnakým spôsobom zobrazovala obsahy, ktoré sa žiakom nepáčia, vzbudzujú v nich emócie antipatie, znechutenia, rozhorčenia. Siluety napokon zvýraznili hrubou obrysovou líniou. Tretia hospitovaná hodina (zacielená na hodnotenie kompetencie využívania organizačných foriem vyučovania) bola zameraná na prezentáciu a vyhodnotenie výsledkov tvorivej aktivity žiakov. Vyučovanie vykazovalo znaky vernisáže, malo podobu slávnostnej prehliadky žiackej tvorby a výkonov.

Analýza
Cieľom vyučovania formou slávnostnej prehliadky žiackej tvorby a výkonov bolo:

- *overiť interpretačné spôsobilosti žiakov (schopnosti aktívne vnímať a interpretovať vizuálne znakové kódy)*
- *overiť prezentačné spôsobilosti žiakov (schopnosti predstaviť prácu spolužiaka, vyjadrovať sa v pléne)*
- *upevniť sociálne väzby medzi spolužiakmi*
- *vytvoriť priateľskú atmosféru na hodine (udržiavať tvorivú a priaznivú klímu v triede)*

Učiteľka oboznámila žiakov s plánom slávnostnej prehliadky už na prvej z troch hospitovaných hodín. Žiaci od začiatku vnímali prehliadku ako záver dvojtýždňovej prípravy. Charakter slávnostnosti udalosti školského dňa umocnila inštrukcia učiteľky „prísť do školy vo svojom obľúbenom oblečení/farbe“ a indícia o kolektívnom fotografovaní. Dojem mimoriadnosti prehliadky žiackej tvorby a výkonov sa pedagogičke podarilo navodiť aj prostredníctvom zmeny rozmiestnenia nábytku v triede – lavice žiaci presunuli ku stenám a stoličky umiestnili v strede miestnosti do kruhu. Sedenie v kruhu podporilo atmosféru dôvery, spolupatričnosti, zrovnoprávnilo zúčastnených, otvorilo priestor pre verbálnu aj neverbálnu komunikáciu. Podľa pružných reakcií žiakov možno usúdiť, že učiteľka metódu

komunitného kruhu nepoužila prvýkrát. Miesta si zúčastnení vybrali tak, aby spolusediaci z lavíc sedeli vedľa seba aj v kruhu. Každý zo žiakov držal v rukách svoj autoportrét, ktorý poslúžil spolusediacemu kolegovi ako východisko interpretácie výtvarného diela. Žiaci prostredníctvom interpretácie prezentovali práce svojich spolužiakov, pokúšali sa sprostredkovať výpoveď autora o sebe samom, ktorú je možné vyrozumieť z autoportrétu. Týmto spôsobom sa pozornosť skupiny nezameriavala iba na žiaka, ktorý interpretoval artefakt, ale aj na žiaka, ktorého výtvor bol práve interpretovaný. Zvolený postup podporoval introvertných žiakov v interpretačných výkonoch a napomáhal prežívaniu spolupráce.
Ciele vyučovania formou slávnostnej prehliadky žiackej tvorby a interpretačných výkonov sa učiteľke podarilo naplniť aj zásluhou striedania skupinovej, tímovej a individuálnej práce. V záverečných fázach vyučovacej hodiny žiaci využili výsledky individuálnej a tímovej práce a vytvorili spoločné dielo - inštaláciu in site s názvom 8.A. Nábytok v triede vrátili do pôvodného stavu a na svoje miesta umiestnili vlastné autoportréty. Inštaláciu zdokumentovali fotograficky. Nasledovalo kolektívne fotografovanie s autoportrétmi zakrývajúcimi tváre v tradičnej kompozícii skupinového portrétu, ale aj voľné fotenie prinesenými fotoaparátmi a mobilmi. Fotografovanie a uvoľnená atmosféra v triede pokračovali i po ukončení hodiny.

Alternácia
Voľba vyučovania formou slávnostnej prehliadky žiackej tvorby a výkonov sa na hospitovanej hodine ukázala ako správna a účinná. Zostal v nej však aj nevyužitý potenciál a z toho dôvodu navrhujeme:

- *využiť interdisciplinárny charakter predmetu a možnosti spoločného vyučovania predmetov vo vyučovacom bloku*

Vyučovacia hodina v bežnej triede so štandardnou dĺžkou 45 minút nepostačuje na kvalitnú realizáciu edukačnej formy slávnosti (v prípade hospitovanej hodiny sa to podarilo uskutočniť vďaka nízkemu počtu žiakov). Ak by sa učiteľka umenia a kultúry dokázala dohodnúť s učiteľmi iných predmetov (napr. občianskej výchovy, etickej/náboženskej výchovy, dejepisu a pod.), žiaci by získali priestor ďalších 45 minút, ktoré by mohli venovať diskusii. Bolo by možné spoločne rozvinúť viacero tém, uvádzame niekoľko príkladov:
1. V závere hospitovanej hodiny si žiaci spontánne začali vytvárať selfie („svojky“) so svojimi artefaktmi. Predpokladáme, že podobná situácia by nastala aj v iných triedach. V úvodnej časti nasledujúcej vyučovacej hodiny by potom učiteľ mohol reagovať na vzniknutú situáciu rozhovorom k problematike „Čo sprostredkováva selfie fotografia a čo vyjadruje autoportrét?“. Rozhovor by plynulo prerástol do diskusie o závažných témach súvisiacich so sebaponímaním.
2. Diskusia by sa mohla rozvinúť aj na základe analýzy „opačnej strany kartónu“, teda tej strany autoportrétov, ktorá obsahuje obrazy vecí/osôb/situácií a pod. s negatívnym nábojom, t.j. zobrazuje „problémy, ktoré sa ma dotýkajú“.
3. Na základe autoportrétov by žiaci mohli vytvoriť diskusné skupiny podľa vyjadrených záujmov (napr. milovníci zvierat, fanúšikovia hudobnej kapely, filmoví/módni/športoví maniaci a pod.) a spoločne pripraviť a predniesť obhajobu/propagáciu svojej záľuby.

- *prezentovať výsledky žiackej aktivity*

Vytvorené artefakty, fotodokumentáciu inštalácie in situ ako aj skupinový portrét s „maskami“ z autoportrétov i bez nich by bolo možné prezentovať na výstave v školských alebo mimoškolských priestoroch. Domnievame sa, že príprava a vernisáž výstavy by opäť upevnili sociálne väzby kolektívu triedy a umocnili by motiváciu žiakov k podobným aktivitám či formám vyučovania.

- *zapojiť sa do súťaže*

Využiť prirodzenú súťaživosť žiakov a v spolupráci s vedením školy zorganizovať súťaž o najlepší ročníkový umelecký projekt.

Na hospitovanej hodine umenia a kultúry učiteľka v súlade so štátnym vzdelávacím programom od žiakov vyžadovala a sama demonštrovala tvorivý, aktívny prístup. Zvolená edukačná forma slávnostnej prehliadky žiackej tvorby a výkonov podporila obsah a výchovné aj vzdelávacie ciele predmetu. Žiaci vo vyučovacom procese zažili pocit spolupatričnosti v spoločenstve triedy, trénovali svoje schopnosti spolupracovať, niesli zodpovednosť za plánovanie a realizáciu vlastnej práce, upevňovali postoj tolerancie voči rôznym typom (seba)vyjadrovania.

3 ZÁVER

Oblasť organizačných foriem vyučovania nepodlieha módnym trendom, zmeny sa v nej odzrkadľujú pomaly. Predsa je však možné pozorovať v tomto „areáli“ istý pohyb – smerovanie k aktivizácii žiaka, k bádateľskému a zážitkovému vyučovaniu. Organizačná forma vyučovania v podobe slávnosti sa v tradičnom školstve (na rozdiel od alternatívnych školských sústav) využíva minimálne. Jej vplyv na kvalitu vzdelávania však môže byť veľmi významný. Forma slávnosti poskytuje priestor pre spoločné zážitky účastníkov, pozitívne ovplyvňuje medziľudské vzťahy, atmosféru a klímu (na úrovni triedy, školy, ale aj širšieho okolia okruhu rodičov, obyvateľov mesta/obce a pod.). Môže sa využívať v tradičných podobách, avšak ako sme sa pokúsili demonštrovať, efektívna je aj v prípade jej včlenenia do podmienok každodennej výučby.

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

Použitá literatúra

1. JANÍK, T., SLAVÍK, J., MUŽÍK, V., TRNA, J., JANKO, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., LUKAVSKÝ, J., MINAŘÍKOVÁ, E., SLIACKY, J., ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEBESTOVÁ, S., VONDROVÁ, N., ZLATNÍČEK, P. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova Univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8258-8.
2. KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2009. ISBN 978-80-8083-525-5.
3. LÁSZLÓ, K. *Všeobecná didaktika.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1997. ISBN 80-8055-058-1.
4. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988. Bez ISBN.
5. O projekte *Záhrada, ktorá učí*. Dostupné na internete: http://www.zivica.sk /sk/zahrada-ktora-uci
6. OBDRŽÁLEK, Z. a kol. *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1772-1.
7. TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Združenie pre vzdelávanie Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
8. VELIKANIČ, J. *Organizačné formy vyučovania na školách I. a II. cyklu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1967. Bez ISBN.
9. Vyhláška č. 320/2008 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júna 2008 o základnej škole. Dostupné na internete: https://www.minedu.sk/data /att/667.pdf
10. ZÁKON č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete: http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245

Kontaktné údaje
Mgr. Petra Baďová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
Tel: +421 37 6408 488
email: pbadova@ukf.sk

HODNOTY A HODNOTOVÁ VÝCHOVA V RODINE Z TEORETICKO-EMPIRICKÉHO HĽADISKA

VALUES AND EDUCATION OF VALUE IN FAMILIES FROM THEORETICAL-EMPIRICAL PERSPECTIVE

Lujza Koldeová

Abstrakt

V príspevku sa zameriavame na hodnotovú výchovu v prostredí rodiny z teoreticko-empirického hľadiska. Základom sú teoretické východiská problematiky rodiny a rodinnej výchovy, na ktoré nadväzuje prezentácia výskumných zistení z hľadiska ideálnych a reálnych hodnotových predstáv rodičov pri výchove. Výskum sme realizovali v dvoch krajinách – v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.

Kľúčová slova: *hodnoty, hodnotová výchova, rodina, ideálne hodnotové predstavy, reálne hodnotové predstavy, morálka*

Abstract

This article deals with the education of value in families from a theoretical - empirical perspective. It provides a basic theoretical background to the family education and the issue of values. In addition it presents the results of an empirical research from ideal and real values preferences of parents in the education. The research was realized in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany.

Key words: *values, education of value, family, ideal value preferences, real value preferences moral*

1. HODNOTY A HODNOTOVÁ VÝCHOVA

Pre súčasnú spoločnosť je typický pluralizmus hodnôt, premeny hodnotových systémov, preferovanie hedonistického spôsobu života a nárast významu materiálnych hodnôt. V kontexte týchto podmienok sa do popredia dostáva hodnotová výchova a zdôrazňuje sa význam optimálneho formovania morálky a morálnych postojov detí a mládeže.

Hodnoty predstavujú hlavné životné princípy formujúce vzťahy človeka k rozmanitým stránkam života, k svetu, ľuďom, vzťahom, veciam a patria k najvýznamnejším determinantom regulujúcim správanie a konanie človeka. Zmyslom hodnôt je vyjadriť to, na čo sa človek v súlade so svojou koncepciou zmyslu života orientuje, čo považuje za dôležité a významné, čo ho motivuje. Z hľadiska významu pre ľudskú existenciu majú hodnoty trvalý charakter, sú relatívne stabilné v každej spoločnosti a pre každého človeka. (Kučerová, 1996)

V pedagogike znamená hodnota subjektívne ocenenie alebo mieru dôležitosti prisudzovanú určitým veciam, javom, symbolom alebo iným ľuďom. Významným znakom hodnôt je skutočnosť, že človek hodnoty nevníma len z kognitívneho hľadiska, ale výrazne sa tu uplatňuje aj emocionálna naviazanosť na hodnoty. Hlavným zámerom súčasného výchovného pôsobenia by mal byť rozvoj všeľudských morálnych hodnôt a možnosť ich realizácie v praktickom živote. (Masarik, 1995)

Formovanie mravnej osobnosti sa uskutočňuje v priebehu celého života. Významným obdobím pre stabilizáciu hodnôt a morálky je obdobie dospievania. Dôležitým zdrojom utvárania hodnôt je predovšetkým samostatne a aktívne zhodnotená osobná skúsenosť a na ňu

nadväzujúca autokultivačná aktivita človeka, hoci výber hodnôt je ovplyvňovaný aj hodnotovými prístupmi sociálneho prostredia i obdobia. (Standop, 2005)
Výchovné trendy súčasnosti kladú na popredné miesto stabilizácie morálky človeka význam uvedomelej interiorizácie vonkajších pôsobení so základom vo vlastných rozhodnutiach človeka v zmysle jeho autonómie. Človek predstavuje základný zdroj hodnotenia, hoci do istej miery a istých hľadísk viac či menej vedome preberá i spoločné hodnotové prístupy svojho sociálneho okruhu i doby. Formovanie mravne vyspelého človeka sa však nerealizuje len pôsobením prostredia, ale prejavuje sa tu vplyv samotnej osobnosti človeka. Humanistická orientácia vo výchove stavia axiologizáciu ako podmienku progresívnej výchovy, aby dieťa na báze vlastného rozhodnutia a skúseností interiorizovalo hodnotový systém. (Standop, 2005)
Vzťah človeka k hodnotám sa utvára v priebehu života pôsobením mnohých činiteľov, prostredníctvom výchovy, prostredia i samotnej osobnosti človeka. Rodina je základným činiteľom pri odovzdávaní hodnôt a utváraní hodnotového systému u detí a mládeže. Identifikácia dieťaťa s hodnotami sa uskutočňuje cez vzory a morálne normy v správaní rodičov, dieťa tak môže prevziať svoje osobné hodnoty priamo z hodnôt, ktoré určujú štýl rodičovského života a od toho, aké hodnoty rodičia preferujú. Týmito vplyvmi sa formujú postoje, hodnoty a základné ciele dieťaťa do uceleného systému. (Posse-Melgosa, 2002)
Mravné zásady rodičov predstavujú pre dieťa základnú hodnotovú orientáciu. Východiskom hodnotovej výchovy je predovšetkým oboznámenie sa s hodnotovými preferenciami rodičov. Hodnotová výchova si žiada prejaviť dieťaťu uznanie, úctu, zaangažovanosť, úprimnosť, obetavosť a obojstrannú dôveru. V medziľudských vzťahoch dochádza pri odovzdávaní hodnôt k profitovaniu oboch strán – rodičia si osvedčia vlastné hodnoty v otvorenosti, pravdivosti a úprimnosti vlastného života. Deti zase preberú to, čo im rodičia môžu poskytnúť, čím im môžu pomôcť v ich raste a dozrievaní, v zbližovaní a súdržnosti. (Posse-Melgosa, 2002)
Identifikácia dieťaťa s hodnotami sa uskutočňuje cez vzory v správaní rodičov a dieťa preberá svoje osobné hodnoty priamo z hodnôt, ktoré určujú štýl rodičovského života. Na základe výsledkov nášho výskumu i spoločenskej reality považujeme v rámci hodnotovej výchovy za nevyhnutné preferovať všeľudské, mravné a duchovné hodnoty v kontexte humanistických tendencií.

2. HODNOTOVÁ VÝCHOVA V RODINE Z HĽADISKA EMPIRICKÉHO VÝSKUMU

Realizáciu výskumných zistení so zameraním na hodnoty a hodnotové preferencie v rodinnej výchove sme uskutočnili v priebehu rokov 2001-2012 na všetkých druhoch stredných škôl v Slovenskej republike (SR) a Nemeckej spolkovej republike (NSR).

Ciele výskumu

Ciele nášho výskumu boli nasledovné:

- Zistiť, ktoré mravné hodnoty preferujú rodičia stredoškolskej mládeže pri výchove z hľadiska ideálnych životných predstáv.
- Spoznať ideálne hodnotové preferencie rodičov stredoškolskej mládeže a porovnať ich s reálnymi životnými predstavami.
- Poukázať na podobnosti a odlišnosti v hodnotovej výchove u rodičov stredoškolskej mládeže zo Slovenskej republiky v porovnaní s Nemeckou spolkovou republikou.

Výskumná metóda

Ako výskumnú metódu sme použili intervalové posudzovacie škály v numerickej forme. Posudzovacia škála obsahovala úvodné informácie, spôsob vyplňovania a konkrétny výber

hodnôt. Výber jednotlivých hodnôt sme zostavili z najfrekventovanejších hodnôt získaných v predvýskume, pričom v posudzovacej škále sme ich náhodne zoradili.
Základom nášho výskumného skúmania boli hodnoty v dvoch dimenziách, ktoré vychádzali z Morrisových „13 životných ciest“ (Boroš, 1996):

Dimenzia A: Hodnoty v zmysle ideálnych životných predstáv.
Dimenzia B: Hodnoty v zmysle reálnych životných predstáv.

Vyhodnotenie výsledkov sme realizovali metódou percentuálneho vyhodnotenia frekvencie výskytu a metódou koeficientov, na základe ktorých sme určili poradie významnosti hodnôt. Jednotlivým hodnotám sme priradili koeficienty podľa významnosti a vyrátali sme priemerné hodnoty za všetkých respondentov a pre všetky škály, čo nám umožnilo ich vzájomne porovnať. Pri vyhodnocovaní škál sme jednotlivým hodnotám priradili nasledovné koeficienty: 1 = veľmi významné (koeficient 5), 2 = významné (koeficient 4), 3 = sčasti významné (koeficient 3), 4 = málo významné (koeficient 2), 5 = nevýznamné (koeficient 1).

Celková kategorizácia hodnôt bola realizovaná nasledovne:

a) **Všeľudské hodnoty:** zdravie, láska, rodina, viera v dobro.
b) **Mravné hodnoty:** charakternosť, pomoc iným, čestnosť, slušnosť, pracovitosť.
c) **Intelektuálne hodnoty:** vzdelanie, múdrosť.
d) **Spoločenské hodnoty:** úspech v povolaní, spoločenské uznanie, kariéra.
e) **Materiálne hodnoty:** peniaze, majetok, dom, auto, oblečenie.
f) **Sociálne hodnoty:** priateľstvo, spravodlivosť, úcta k ľuďom, zodpovednosť.

Výskumná vzorka

Základný súbor nášho výskumu tvorili rodičia stredoškolských študentov vo veku 15 až 19 rokov z rôznych druhov stredných škôl v Slovenskej republike (okres Nitra, Levice a Kežmarok) a v Nemeckej spolkovej republike (okres Freiburg). Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou zámerného a dostupného výberu.

Tabuľka 1: Počet rodičov

Druh školy	SR		NSR	
	n	%	n	%
Gymnázium	60	42,6	21	22,8
SOŠ/Reálna škola	44	31,2	45	48,9
SOU/Hlavná škola	37	26,2	26	28,3
spolu	141	100	92	100

Pozn.: Výskum bol realizovaný v období, kedy SOU (stredné odborné učilištia) v SR boli samostatným druhom stredných škôl.

Výskumu sa zúčastnilo 141 rodičov zo SR, pričom najväčšie zastúpenie, až 42,6%, mali rodičia detí študujúcich na gymnáziu, 31,2% rodičov malo deti na strednej odbornej škole (SOŠ) a 26,2% na strednom odbornom učilišti (SOU).
Pri respondentoch z Nemecka mali najväčšie zastúpenie, až 48,9% opýtaných rodičov, malo deti študujúce na reálnej škole, 28,3% bolo rodičov, ktorých deti navštevovali hlavnú školu a 22,8% predstavovali rodičia detí študujúcich na gymnáziu.

Tabuľka 2: Vek rodičov

Vek rodičov	SR		NSR	
	n	%	n	%
30 – 40 rokov	123	43,6	64	34,8
41 – 50 rokov	122	43,3	82	44,6
51 a viac rokov	23	8,2	30	16,3
neuviedli	14	5	8	4,3
Spolu	**282**	**100**	**184**	**100**

Z celkového počtu 282 rodičov zo SR bolo 43,6% zastúpených vo vekovej kategórii 30 - 40 rokov, 43,3% bolo v rozmedzí 41-50 rokov a rodičov nad 51 rokov bolo zúčastnených 8,2%, 5% respondentov svoj vek neuviedlo.
V NSR bolo 44,6% respondentov vo veku 41 až 50 rokov, 34,8% patrilo do vekovej kategórie v rozmedzí 30-40 rokov. Rodičov starších ako 51 rokov bolo oslovených 16,3% a 4,3% neuviedlo svoj vek.

Dimenzia A: Hodnoty v zmysle ideálnych životných predstáv.
Na formovaní mravnej osobnosti a mravných postojov mladých ľudí sa podieľa viacero činiteľov, spomedzi ktorých najdôležitejšiu úlohu zohráva rodina a jej výchovné pôsobenie. Našim výskumným cieľom bolo zistiť, akým hodnotám pripisujú rodičia pri výchove detí najvyššiu prioritu, t.j. ktoré hodnoty predstavujú pre nich výchovné ideály.

Tabuľka 3: Prioritné hodnoty ako ideálne životné predstavy

Hodnota	SR		Hodnota	NSR	
	Koeficient	Poradie		Koeficient	Poradie
zdravie	4,9	1	zdravie	4,9	1
láska, viera v dobro	4,8	2	láska, viera v dobro	4,8	2
dobrá atmosféra v rodine	4,7	3	dobrá atmosféra v rodine	4,7	3
ľudskosť	4,5	4	charakternosť	4,5	4
pomoc iným	4,3	5	dobré vzdelanie, múdrosť	4,4	5
charakternosť	4,2	6	priateľstvo	4,1	6
dobré vzdelanie, múdrosť	4	7	ľudskosť	3,7	7
priateľstvo	3,6	8	spoločenské uznanie, kariéra	3,7	8
presvedčenie, viera	3,3	9	pomoc iným	3,5	9
materiálne zabezpečenie	3	10	pracovitosť	3,2	10
pracovitosť	2,9	11	presvedčenie, viera	3	11
spoločenské uznanie, kariéra	2,5	12	materiálne zabezpečenie	2,7	12

Najvyššiu prioritu v hodnotovej výchove priradili rodičia všeľudským hodnotám - zdraviu, rodine a láske, veľmi vysoké percento rodičov z oboch krajín považuje tieto hodnoty za životne dôležité. Hodnota zdravie získala koeficient 4,9 v SR i NSR, láska a viera v dobro dosiahla na Slovensku koeficient 4,8, pričom aj nemeckí rodičia ju zaradili vo svojom hodnotovom systéme medzi hodnoty významné s rovnakou hodnotou koficientu 4,8. Podobne

aj rodinu chápu oslovení rodičia ako jednu z najdôležitejších v živote, ako dokazuje i dosiahnutý koeficient 4,7 v SR i NSR. Jej dominantné postavenie v štruktúre hodnotového systému vyplýva z historickej zakotvenosti rodiny ako pretrvávajúceho spôsobu života a ako prirodzenej inštitúcie, ktorá zabezpečuje výchovu detí.
Hodnota ľudskosti získala koeficient 4,5 u slovenských rodičov, čím sa zaradila medzi veľmi významné morálne hodnoty. Rodičia z Nemecka pred hodnotou naučiť dieťa ľudskosti, ktorej prisúdili koeficient 3,9, uprednostnili iné hodnoty, napríklad charakternosť (koeficient 4,5), vzdelanie (koeficient 4,4) a potrebu priateľstva s koeficientom 4,1.
Mravné hodnoty boli v našom výskume reprezentované dôležitými mravnými vlastnosťami v živote a ich uplatňovaním v praxi. Z mravných hodnôt vystupujú do popredia hodnoty altruistického charakteru, ako úcta k ľuďom, pomoc blížnym a dobré vzťahy medzi ľuďmi s koeficientom 4,3 v SR a 3,5 v NSR. Ďalšie miesto respondenti priradili charakternosti, ktorá dosiahla koeficient 4,2 v SR a 4,5 v NSR.
Význam pripisovaný intelektuálnym hodnotám v zmysle dopriať dieťaťu čo najlepšie vzdelanie sa potvrdil umiestnením vzdelávacích hodnôt medzi významné hodnoty s koeficientom 4 u slovenských a 4,4 u nemeckých respondentov. Preferovanie vzdelania ako mravnej hodnoty považujeme za významné z hľadiska budúcnosti a pracovnej situácie.
Vieru a presvedčenie s hodnotou koeficientu 3,3 v SR a 3,0 v NSR chápu rodičia ako hodnotu len sčasti významnú pri výchove vlastných detí. Rodičia z Nemecka pred vierou uprednostnili s pomerne vysokým koeficientom 3,7 spoločenskú kariéru, ktorú rodičia zo Slovenska s koeficientom 2,5 kladú až na posledné miesto pri výchove vlastných detí.
Za pozitívne môžeme považovať zistenie, že materiálne hodnoty, finančná istota, majetok sa s dosiahnutým koeficientom 3 v SR v celkovom hodnotení umiestnili až na posledných miestach v ideálnej hodnotovej preferencii rodičov. V NSR sa tento fakt prejavil výraznejšie, čo potvrdzuje i koeficient 2,7. Vzhľadom na súčasnosť a celkové zameranie ľudí na fiannačné a materiálne istoty sme tu predpokladali, že respondenti im priradia vyššie hodnotové pozície. Podobne nízke hodnotenie dosiahli hodnoty pracovitosti s koeficientom 2,9 v SR a 3,2 v NSR.
Preferencia ideálnych mravných hodnôt v skúmaných rodinách na Slovensku i v Nemecku poukazuje na podobnosti i diferencie medzi týmito krajinami vo vzťahu k hodnotovej výchove. V oboch krajinách sa na prvých pozíciách ako ideálne životné hodnotové predstavy rodičov vo výchove umiestnili hodnoty zdravia, rodiny a lásky. Istým rozdielom je uprednostnenie intelektuálnych a spoločenských hodnôt v NSR na rozdiel od SR, kde rodičia viac ako hodnoty spoločenskej kariéry preferujú mravné hodnoty.

Dimenzia B: Hodnoty v zmysle reálnych životných predstáv.
Ideálne hodnotové predstavy sa neraz líšia od reálnych predstáv. Z tohto dôvodu sme sa zamerali na zistenie, ktoré hodnoty predstavujú pre rodičov skutočné životné hodnoty, ktorými hodnotami sa vo svojom živote riadia pri výchove.

Tabuľka 4: Hodnoty charakterizujúce reálny život

Hodnota	SR		Hodnota	NSR	
	Koeficient	Poradie		Koeficient	Poradie
zdravie	4,9	1	zdravie	4,9	1
láska, viera v dobro	4,8	2	láska, viera v dobro	4,8	2
dobrá atmosféra v rodine	4,7	3	dobrá atmosféra v rodine	4,7	3
ľudskosť	4,4	4	charakternosť	4,5	4

pomoc iným	4,3	5	dobré vzdelanie, múdrosť	4,4	5
charakternosť	4	6	priateľstvo	4	6
dobré vzdelanie, múdrosť	3,7	7	ľudskosť	3,8	7
priateľstvo	3,2	8	spoločenské uznanie, kariéra	3,5	8
presvedčenie, viera	2,9	9	pomoc iným	3,3	9
materiálne zabezpečenie	2,7	10	pracovitosť	3,2	10
pracovitosť	2,2	11	presvedčenie, viera	2,8	11
spoločenské uznanie, kariéra	2	12	materiálne zabezpečenie	2,6	12

Pohľad na tabuľku prezrádza, že oproti predchádzajúcej kategórii zameranej na ideály (viď tabuľka 3) nastali určité posuny hodnôt.

Výskum nám ukázal, že u väčšiny skúmaných rodín sa preukázala zhoda medzi ideálnym a skutočným výchovným pôsobením. U slovenských i nemeckých rodičov prevládajú pozitívne hodnotové preferencie a vnímanie významu všeľudských hodnôt je rovnaké v oboch skúmaných krajinách. Väčšina rodičov z oboch krajín považuje za najvýznamnejšiu hodnotu v reálnom živote zdravie s koeficientom 4,9, lásku s koeficientom 4,8 a rodinu s koeficientom 4,7.

Morálne hodnoty a ich preferovanie pri výchove vlastných detí, orientáciu na ľudskosť, výchovu dobrého človeka považujú rodičia zo Slovenska s koeficientom 4,4 za mimoriadne dôležité pri výchove detí. Tieto hodnoty sú vyššie hodnotené respondentami zo Slovenska, pre ktorých predstavujú jedny z centrálnych hodnôt, kým u respondentov z NSR vystupujú skôr ako menej centrálne hodnoty a koeficient 3,8 im priradili až 8.miesto v ich hodnotovej preferencii. Tieto rozdiely môžu byť ovplyvnené odlišnými výchovnými vplyvmi skúmaných krajín. Rodičia zdôrazňujú význam týchto vlastností pre život, pretože pozitívne rozvíjajú osobnosť a identitu detí. V slovenských rodinách sa na ďalších miestach umiestnili hodnoty dobré medziľudské vzťahy, altruizmus a charakternosť s koeficientom 4,0. Dobrý charakter dieťaťa si cenia i respondenti z NSR a pridelili ho s koeficientom 4,5 na popredné miesto v ich hodnotovom systéme

Rodičia z oboch krajín pripisujú veľký význam aj intelektuálnym hodnotám pri výchove, predovšetkým respondenti z Nemecka im pridelili vysoké hodnoty koeficientu 4,4, čím im priradili významnú mieru v hodnotovom systéme oproti slovenským respondentom (intelektuálne hodnoty získali v SR nižší koeficient 3,7). Stúpajúci trend preferencie intelektuálnych hodnôt vo výchove možno pokladať za veľmi pozitívny.

Pri morálnych hodnotách reprezentovaných dôležitými mravnými vlastnosťami v živote a ich uplatňovaním v praxi a konaní, ktoré zohľadňujú mravnú výchovu v rodine, mravnosť v profesii, výchovu k spoločenským normám a zásadám, sa prejavil nárast. Tento stúpajúci trend poukazuje na vzrastajúci význam tejto kategórie hodnôt v súčasnosti.

Za, do istej miery, prekvapujúce považujeme zistenie o poklese materiálnych hodnôt, ktoré sú reprezentované hodnotami v zmysle zabezpečeného komfortu a pohodlného života, dostatku peňazí, života bez finančných ťažkostí. Rodičia z NSR i SR materiálne hodnoty zhodne umiestnili na posledné miesta v ich reálnych výchovných preferenciách (koeficient 2,7 v SR a 2,6 v NSR).

Na Slovensku si stabilne nízku pozíciu udržujú spoločenské hodnoty, ako dokazujú i výpovede slovenských rodičov a hodnota koeficientu 2,0. Respondenti z Nemecka prisúdili spoločenskému postaveniu vyššiu hodnotu koeficientu 3,5 a zaradili ich tak k významným hodnotám.

Celkovo možno konštatovať pozitívne zistenia vyplývajúce zo získaných výskumných výsledkov v zmysle preferencie všeľudských morálnych hodnôt zdravia, lásky a rodinného zázemia pre väčšinu oslovených respondentov zo SR i NSR. Tieto hodnoty predstavujú pre rodičov základ hodnotovej výchovy a formovania morálky detí a mládeže.

3. ZÁVER

Hodnoty majú pre život človeka podstatný a rozhodujúci význam. V súčasnej spoločnosti neraz dochádza k rôznorodým premenám a neistotám v preferencii hodnôt. Hoci sa rodičia snažia vo výchove preferovať všeľudské mravné hodnoty, deti sú neraz ovplyvnené negatívnymi exogénnymi vplyvmi.

Jedným z najdôležitejších determinantov utvárania morálky a formovania morálnych postojov detí a mládeže je rodina, rodinná klíma a vzájomné vzťahy v rodine. Deti v ranom veku napodobňujú postoje a prejavy svojich rodičov. Dochádza tu k sprostredkovanému osvojovaniu si všeobecne uznávaných hodnôt, hoci tieto hodnoty môžu byť odlišné od reálnych predstáv detí. Pod vplyvom prostredia sa realizuje internalizácia vonkajších kritérií „dobrého a zlého“ na základe napodobňovania iných. Postupne sa deti začnú riadiť pravidlami a normami, ktoré prejavujú ľudia v ich okolí, rodičia a učitelia a pokúšajú sa ich rešpektovať a dodržiavať. V období dospievania sa do popredia výrazne dostáva individuálna morálka. Postupne sa deti a dospievajúci začínajú orientovať v základných ľudských vlastnostiach a vytvárajú si svoj vlastný hodnotový systém. (Žilínek, 1997)

Na základe výskumných zistení realizovaných v SR i NSR sme zistili, že slovenskí i nemeckí rodičia pri hodnotovej výchove pripisujú veľký význam mravným všeľudským hodnotám. Do spoločného základu hodnotovej preferencie rodín v SR i NSR patria hodnoty zdravia, rodiny, lásky a priateľstva. Tieto hodnoty oslovení rodičia umiestnili na popredné pozície v ideálnych i reálnych hodnotových výchovných preferenciách. Tieto skutočnosti potvrdzujú aj výsledky ďalších výskumov. Konkrétne napríklad európsky výskum hodnôt poukázal, že nielen na Slovensku, ale aj v krajinách EÚ najmenej 80% respondentov považuje rodinu, rodinné zázemie a deti za najdôležitejšie hodnoty vo svojom živote. (https://www.gesis.org/angebot/daten-analysieren/internationale-umfragen/european-values-study/)

Význam pozitívnych všeľudských mravných hodnôt, rozvoj dobrých medziľudských vzťahov v rodine i mimo nej, získanie primeraného vzdelania považujú rodičia z oboch krajín vo výchove za veľmi dôležité. Rodičia si v súčasnom období uvedomujú i hodnotu dobrých medziľudských vzťahov, úcty k ľuďom, spravodlivosti. Sú to významné a aktuálne hodnoty, ktorých preferencia v hodnotovom systéme poukazuje na prosociálne správanie. Z nášho výskumu vyplynulo, že naučiť dieťa ľudskosti a empatii si o niečo viac cenia slovenskí rodičia.

V celkovom poradí preferencií hodnôt ako výchovných cieľov sa však ukázali menšie rozdiely medzi jednotlivými krajinami prejavujúce sa v názore na dôležitosť mravných hodnôt preferovaných slovenskými rodičmi oproti hodnotám pracovnej kariéry a spoločenského postavenia u nemeckých rodičov. Tieto diferencie sa preukázali v oboch skúmaných dimenziách – v oblasti ideálnych i reálnych hodnotových predstáv. Rodičia zo Slovenskej republiky prisúdili spoločenskej kariére až posledné miesto pri hodnotovej výchove detí, ktorá pre nich predstavuje nevýznamnú hodnotu pre život. Nemeckí rodičia priradili spoločenskú kariéru na významnejšie miesto pri výchove detí k hodnotám.

Hlavným cieľom hodnotovej výchovy v rodine by malo byť formovanie mravne vyspelej osobnosti dieťaťa s preferovaním etických a duchovných hodnôt ako základ a predpoklad pre formovanie múdrej, inteligentnej, hodnotovo vyspelej, mravne rozvinutej a milujúcej osobnosti človeka.

Príspevok bol vytvorený ako súčasť projektu KEGA 026UK-4/2015 Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie.

Použitá literatura

1. BOROŠ, J. K problematike hodnôt adolescentov (stredoškolákov a vysokoškolákov). In Pedagogická revue. ISSN 1335-1982, roč. XLVIII, 1996, č. 5-6, s. 257-266.
2. BROŽÍK, V. Hodnotové orientácie. Nitra: UKF, 2000. 140 s. ISBN 80-8050-368-0.
3. BUCHER, T. Werte im Leben des Menschen. Bern: Paul Haupt Verlag, 1984. 164 s. ISBN 3-258-03372-2.
4. KOLDEOVÁ, L. *Odmeny a tresty a ich vplyv na formovanie hodnotového systému.* Dizertačná práca, 2003. 218 s.
5. KUČEROVÁ, S. *Človek – hodnoty – výchova.* Prešov: Grafotlač, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
6. MASARIK, P. *Teória školskej a mimoškolskej výchovy.* Nitra: VŠPg. 133 s.
7. POSSE, R. – MELGOSA, J. *Umenie výchovy.* Vrútky: Advent-Orion, 2002. ISBN 80-88960-89-4. 194 s.
8. STANDOP, J. *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung.* Weinheim: Beltz. 157 s. ISBN 3-407-25375-3.
9. ŽILÍNEK, M. *Axiologicko-mravná dimenzia v utvárani identity človeka*. In: Pedagogická revue, roč. 48, 1996, č.9-10, s.403-414.
10. ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: Iris, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.
11. https://www.gesis.org/angebot/daten-analysieren/internationale-umfragen/european-values-study/

Kontaktní údaje

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky PdF UK
Moskovská 3, 813 34 Bratislava
Tel: 00421-2-50222332
E-mail: koldeova@fedu.uniba.sk

SOUČASNÝ STAV: ROMSKÉ DĚTI A ROMŠTÍ ŽÁCI V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ ANEB VÝCHODISKA PRO DALŠÍ NUTNÉ KROKY

CURRENT SITUATION OF ROMA CHILDREN AND PUPILS IN COMPULSORY SCHOOL EDUCATION OR KEY BACKGROUND FOR NEXT STEPS

Martin Kaleja, Eva Zezulková

Abstrakt

Příspěvek popisuje základní rámec současného stavu předškolního a základního vzdělávání (sociálně) vyloučených romských dětí a žáků povinné školní docházky, jejichž institucionalizovanou školní edukaci Česká republika spojuje s otázkou inkluzivního vzdělávání. Prezentované sdělení autorů se opírá o relevantní klíčová výzkumná zjištění vycházející z uskutečněných vlastních projektů a z dat obecně uznávaných, nebo obecně veřejnosti dostupných s implikovanou žádoucí kriticky objektivní reflexí k současným platným legislativním, případně jiným plošně závazným předpisům, doporučením atp.

***Klíčová slova**: vzdělávání, romské děti, romští žáci, škola, edukace, stát*

Abstract

The text describes the basic framework of the current state of pre-school and primary school education of (socially excluded) Roma children and pupils in compulsory schooling, whose institutionalized school education is in the Czech Republic conected with inclusive education. The presented author's statement is based on relevant key research findings based on realized own projects and data generally acknowledged, or generally available to the public, with implied desirable critically objective reflections on the current valid legislative, or other area-specific regulations, recommendations, etc.

***Key words:** school education, Roma children, Roma pupils, school, education, state*

1 ÚVOD

„Vzdělání je klíčem k posilování demokratických institucí, podporuje rozvoj lidského potenciálu, zmírňuje chudobu a zajišťuje větší porozumění mezi našimi národy. K dosažení těchto cílů je nezbytné, aby kvalitní vzdělání bylo dostupné všem, včetně dívek a žen, venkovskému obyvatelstvu i minoritám.“

Meziamerická demokratická charta, článek 16

Společné vzdělávání, rovné vzdělávání a sociální spravedlnost ve vzdělávání jsou termíny odbornou veřejností poměrně často spojené s konceptem inkluzivního vzdělávání. Ve společném vzdělávání se setkáváme s heterogenní třídou, přičemž heterogenita může být pojímaná variabilně, z různých perspektiv (např. věk, etnicita, stupeň podpory ad.). Termínem rovné vzdělávání poukazujeme na rovnost šancí dotčených žáků, s důrazem na explicitní zohlednění znevýhodněných vstupních podmínek, kterými žáci svou vzdělávací dráhu zahajují. Rovnost šancí žádá zvážení individuálních charakteristik v komparaci s ostatními žáky necílových skupin s jasně definovaným cílem, a tím je podpora osobnostního rozvoje žáka/ů ve všech relevantních oblastech vzdělávání. Frekventovaně nově užívaným označením

„inkluzivní vzdělávání“ spojujeme všechny žáky do jednoho kolektivu, tím vytváříme společné vzdělávání žáků heterogenních skupin. Nezdůrazňujeme jejich vzájemnou odlišnost, ač zohledňujeme jejich znevýhodnění, nerovnost, jiné vstupní předpoklady ke vzdělávání atp. Cílem takového nastavení je optimalizace suportivních vnitřních a vnějších mechanizmů vzdělávání. Inkluzivní trendy ve vzdělávání zahrnují v sobě širokou paletu strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat spravedlnost v rovině kvalitního, pragmatického a optimálně koncipovaného vzdělávání dětí a žáků, případně studentů. Nutným požadavkem je, aby realizované postupy, strategie, mechanizmy v konečném důsledku přinášely prospěch všem zúčastněným bez ohledu na jejich socio-edukativní heterogenní odlišnost. Takové parametry v koncepci vzdělávání se na státní a místí úrovni systémově implikují prostřednictvím legislativních, strategických, metodických dokumentů, případně jiných obecně závazných předpisů.

Česká republika přijala další *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018* (APIV). Ten podle MŠMT ČR navazuje na *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020* a na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015 – 2020*. APIV dominantně řeší podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. Proces budování inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému je v Akčním plánu rozložen do pěti strategických cest, které tvoří vzájemně propojený systém: čím dříve, tím lépe; inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny, vysoce kvalifikovaní odborníci, podpůrné systémy a mechanismy financování, spolehlivá data. Vláda České republiky na začátku kalendářního roku 2015 přijala Strategii romské integrace do roku 2020 a v ní vytýčila pro oblast vzdělávání následující primární cíl: „*Snížit rozdíly ve vzdělání mezi většinovou společností a Romy prostřednictvím zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních*.“ Ve specifických cílech dokumentu orientovaných k tématu našeho sdělení nalezneme následující úkoly pro ČR:

- zvýšit přístup romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči,
- odstranit praxi nesprávného zařazování romských dětí a žáků do vzdělávání s nižšími vzdělávacími ambicemi,
- zajistit základní podmínky pro rozvoj inkluze romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a rozvoj inkluzívního vzdělávání,
- odstranit segregaci romských dětí a žáků ve vzdělávání na všech úrovních.

Podle zprávy z *Metodiky pro sledování a vyhodnocování Strategie romské integrace do roku 2020*, kterou Vláda ČR přijala dne 24. 10. 2016, doposud nebylo provedeno žádné šetření o počtu vzdělávaných romských dětí předškolního věku, a tudíž výchozí pozice o jejich počtu v předškolním vzdělávání bude stanovena až na základě prvního šetření v této oblasti, které se i vzhledem k monitorování zavedení povinného posledního předškolního roku předpokládá ve školním roce 2017/2018. (Vláda ČR, 2016)

V dokumentu *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016*, který každoročně zveřejňuje Úřad Vlády České republiky, v institucích základního školství s 50 a více procentním podílem romských žáků bylo ve školním roce 2016/17 podle odhadů vzděláváno 24,3% všech romských žáků. Na základě údajů ze zpráv o situaci romské menšiny v krajích za rok 2016 se nejvíce škol, v nichž celkový počet romských dětí, žáků a studentů přesahuje 30 %, nachází v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Celkově se 26 z 83 škol, které mají vyšší než 30% zastoupení romských žáků, nachází v SVL. MŠMT realizovalo v období od 26. 9. 2016 do 30. 10. 2016 šetření, ve kterém se elektronicky dotazovalo ředitelů škol na počet romských žáků vzdělávaných dle RVP ZV, RVP ZV LMP a RVP ZŠS. Zjišťování ve školním roce 2016/17 probíhalo, stejně jako ve školním roce 2015/16, na všech ZŠ zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení. Celkově tak bylo do zjišťování zapojeno 4 141 ZŠ.

2 RÁMEC SOUČASNÉHO STAVU K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

V roce 2015 byla zveřejněna studie autorského kolektivu (Ivatts, A.; Čada, K.; Felcmanová, L.; Greger, D.; Straková, J), věnující se problematice předškolního vzdělávání a včasné péči o romské děti v ČR s názvem *Začleňování romských dětí předškolního* věku: Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče, upozorňuje na dramatický nedostatek míst v mateřských školách, a jak dále uvádí, odhaduje na 27 000. Nedostatečná kapacita mateřských škol v celé České republice dopadá velmi zásadně především na mnoho romských rodičů, zejména těch, kteří žijí v odlehlých venkovských oblastech, kde je nabídka mateřských škol minimální nebo vůbec neexistuje. Tento rozdíl se během posledního desetiletí příliš nezmenšuje. Jak je však známo, již dřívější realizovaná výzkumná šetření poukázala na kritický stav české vzdělávací politiky v právě této oblasti. Český stát je kritizován na to, že předškolní přípravu romských dětí nikterak nemonitoruje, nevytváří žádné efektivní mechanizmy k zvedení plošného předškolního vzdělávání.

Známá sociologická studie z roku 2009 (GAC 2009) uváděly, že přibližně 48% romských dětí se účastnilo předškolní přípravy, již délka byla zpravidla jednoletá a realizována v přípravné třídě základní školy (dříve zřízené také při zvláštních školách). Děti z většinové populace účastnící se tohoto stupně vzdělávání představovaly však celkem 90%. Další data z roku 2011 ukázala, že pouze 33% romských dětí absolvovalo předškolní přípravu, ovšem ty, a ty, jež žily v sociálně vyloučených lokalitách, představovaly pouhých 17%. Podle poslední Analýzy sociálně vyloučených lokalit z roku 2015 vyplývá, že předškolní vzdělávání absolvuje jen 28% dětí ze 660 evidovaných sociálně vyloučených lokalit v ČR. 22% dětí ze sociálně vyloučených lokalit se vzdělává v silně etnicky homogenních školách. V absolutních počtech se jedná o 3000 – 3500 dětí. (GAC, 2015)

Podle *Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2016* (Vláda ČR, 2016) u Romů jsou preferovanější formou předškolního vzdělávání přípravné třídy ZŠ. Mezi důvody, proč romští rodiče neposílají děti do běžné mateřské školy, jsou: deklarovaný tradiční způsob pospolitého života, ale také nezaměstnanost rodičů, nedocenění předškolní přípravy dětí pro jejich budoucí vzdělanostní a profesní dráhu, náklady spojené se školným, stravným a dopravou. K důvodům, proč naopak mateřské školy nepřijímají romské děti, se uvádí: nedostatek volných míst, neochota pracovat s romskými rodiči v místech, kde volná místa jsou, obavy z vyššího počtu romských dětí a následně existence tzv. „romské školky“, související nepřipravenost pedagogických pracovníků pro práci s nimi (Kaleja, M. 2015).

Kvalitativně orientovaná studie (Kolaříková, M. 2015) zaměřená na analýzu bariér předškolního vzdělávání, jež je jednou z výzkumných oblastí celorepublikového výzkumného projektu *Sociologický monitoring vzdělávacích vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* (Kaleja, M.; Zezulková, E. 2015), ukazuje na bariéry vnitřní a vnější. Ty první se týkají rodičů, zákonných zástupců a korespondují s otázkou financí, dosavadního způsobu života, s vlastní zkušeností, s nízkým vnímáním významu tohoto stupně vzdělávání. Vnější bariéry jsou způsobeny samotnou institucí, pedagogy a jejich postoji k romským rodinám, dostupností zařízení atp. V intencích hlavního vzdělávacího proudu se zaměřujeme na mateřskou školu a přípravnou třídu základní školy. Při srovnání celkového počtu vyučovacích hodin, které dítě předškolního věku tráví v jednom či druhém školském zařízení, kdy kurikulum přípravné třídy základní školy zpravidla počítá přibližně s 20 a více vyučovacími hodinami, mateřská škola přináší minimálně o polovinu časové dotace více.

3 RÁMEC SOUČASNÉHO STAVU K ZÁKLADNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

V již zmiňované vládní *Zprávě o stavu romské menšiny za rok 2016* se uvádí, že z údajů MŠMT plyne, že v České republice existuje 83 ZŠ, v nichž je více než polovina žáků romského původu. Na dalších 136 školách je více než čtvrtina a méně než polovina žáků

romského původu. V ZŠ s 50 a více procentním podílem romských žáků bylo ve školním roce 2016/17 podle odhadů vzděláváno 24,3% všech romských žáků. Na základě údajů ze zpráv o situaci romské menšiny v krajích za rok 2016 se nejvíce škol, v nichž celkový počet romských dětí, žáků a studentů přesahuje 30 %, nachází v Moravskoslezském a Ústeckém kraji. Celkově se 26 z 83 škol, které mají vyšší než 30% zastoupení romských žáků, nachází v sociálně vyloučených lokalitách.
MŠMT realizovalo v období od 26. 9. 2016 do 30. 10. 2016 šetření, ve kterém se elektronicky dotazovalo ředitelů škol na počet romských žáků vzdělávaných dle kurikula základního vzdělávání. Zjišťování ve školním roce 2016/17 probíhalo, stejně jako ve školním roce 2015/16, na všech ZŠ zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení. Celkově tak bylo do zjišťování zapojeno 4 141 ZŠ. Podle zjištění ve školním roce 2016/2017 ZŠ navštěvovalo dle kvalifikovaných odhadů 33 858 romských žáků, což tvoří 3,7 % z celkového počtu 906 188 žáků. Pro celkové shrnutí lze uvést následující:

- V programech pro žáky s LMP se ve školním roce 2016/2017 vzdělávalo 4 318 romských žáků, což tvoří 30,9 % ze všech 13 983 žáků lávaných dle RVP ZV LMP a RVP UV.
- Ve školním roce 2015/2016 bylo dle RVP ZV LMP vzděláváno 4 539 romských žáků, což tvoří 30,6 % ze všech 14 810 žáků vzdělávaných dle tohoto kurikula.
- Meziročně tak došlo ke snížení celkového počtu romských žáků i všech žáků vzdělávaných podle těchto kurikul, na druhou stranu však došlo k mírnému zvýšení poměru romských žáků.
- Ve školním roce 2016/2017 byl počet romských žáků na prvním stupni ZŠ, kteří byli vzděláváni dle RVP UV, 1 683 a počet romských žáků na druhém stupni, kteří pokračují ve studiu dle dobíhajícího RVP ZV LMP, 2 635.
- Zejména v druhém případě je důležité pracovat na informovanosti nejen rodičů, ale i širší veřejnosti, aby věděli, jaké jsou jejich práva a možnosti. Podle RVP ZŠS se ve školním roce 2016/2017 vzdělávalo 611 romských žáku, což je 9,4 % ze všech 6 534 žáků vzdělávaných dle RVP ZŠS.
- Dohromady tedy bylo 4 929 romských žáků vzděláváno dle programu s nižší vzdělávací ambicí, což tvoří 14,6 % ze všech 33 858 romských žáků ZŠ.

V období 2014-2015 jsme realizovali celoplošný sociologický výzkum zaměřený na *analýzu připravenosti pedagogů základních škol v rámci 13 krajů České republiky* (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do těchto výzkumných oblastí: orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře subjektivně vnímané připravenosti pedagoga (N 2005) k edukaci všech skupin dětí a žáků s různorodou socio-edukativní charakteristikou. Výzkumně jsme sledovali subjektivně vnímanou připravenost pedagogů. Tato koncepce zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce (Kaleja, M. 2015) obsahující potřebné náležitosti. Zajímali jsme se především o skutečnosti, které dle našich dosavadních vědecko-výzkumných aktivit, jež jsme uskutečnili v posledních letech a jejichž výsledky jsme také průběžně veřejnosti zveřejňovali, ukazují na nemalou míru nepříznivé determinace jistých faktorů ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků. V textu je interpretujeme prostřednictvím definovaných závěrů, směřující k výzkumným otázkám (VO1 – VO2):

VO1: Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?

- *Téměř 92 % pedagogů koncepty sociální znevýhodnění a sociální exkluze považují za synonymum, ač tomu tak ve skutečnosti není.*

- *Téměř 84 % pedagogů se domnívá, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žijí výhradně Romové, ač tomu tak podle známých sociologických analýz není.*
- *Téměř 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.*
- *Téměř 96 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení.*

VO2: ***Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?***

- *Z dotazovaných pedagogů 74 % udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.*
- *Z dotazovaných pedagogů 87 % konstatuje, že k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.*

Sociální znevýhodnění nelze vnímat jako synonymum sociální exkluze. Jednotlivé termíny mají své širší a užší vymezení, potažmo konotační a denotační zázemí, v čemž se významně liší. Z výše uvedeného je tedy zcela jasně patrné, že oslovení pedagogové oba termíny zaměňují. Je tedy otázkou, zda sami cítí potřebu porozumět danému problému a na základě porozumění i modifikovat své vlastní postojové konstrukty k dotčeným dětem a žákům. Česká republika v současné době podle poslední sociologické analýzy (GAC 2015) eviduje celkem 606 sociálně vyloučených lokalit, v nichž žije zhruba 95 až 115 tisíc obyvatel. Z hlediska etnického původu dominují především Romové. Odhaduje se však, že přibližně 10 až 15 % obyvatelstva z těchto lokalit tvoří lidé většinové společnosti. Pokud by tito žáci se sociálním znevýhodněním měli diagnostikovanou mentální retardaci, patřili by do kategorie žáků se zdravotním postižením, jejich vzdělávání by se následně mohlo legitimně uskutečňovat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Jedná se tedy o dvě zcela heterogenní skupiny žáků, jimž náleží rozdílná podoba podpory jejich vzdělávacích potřeb.

Školní edukace romských žáků je specifická - jak naznačujeme a také jak jsme na různých místech našich publikačních výstupů zveřejňovali, a vyžaduje zohlednění předpokladů pro vzdělávání, s kterými žák svou vzdělávací trajektorii zahajuje. Škola, potažmo pedagogové pracující s těmito žáky by měli znát socio-edukativní charakteristiky romských žáků z prostředí sociální exkluze, neboť ony svým charakterem determinují samotný průběh, činitele edukace a následně i samotný cíl vzdělávací dráhy. Je proto nutné opakovaně zdůrazňovat specifičnost školní edukace, včetně významu předškolní přípravy, školní zralosti a připravenosti, možných vzdělávacích či výchovných obtíží, vzdělávacích potřeb, způsobů a modelů vedení výchovně-vzdělávacího procesu, ale také aktivní spolupráce s rodinou, případně spolupráce s neziskovým sektorem.

Kurikulární dokumenty státní či školní úrovně jsou pro terénní školskou edukaci, potažmo všechny pedagogické pracovníky školy, závazné. Vedou ke klíčovým kompetencím, kterých by děti a žáci měli dosáhnout. Klíčové kompetence se dotýkají efektivního učení se (strategií a předpokladům pro celoživotní vzdělávání), efektivně a normativně konstruovaným způsobům jednání v daných problémových situacích, efektivně voleným způsobům komunikace v užším i v širším slova smyslu, formování intrapersonálně prospěšných a společensky vhodných sociálních relací a v neposlední řadě se také dotýkají formování osobnosti člověka k zodpovědnému a odpovědnému občanství. Pedagogický pracovník by si těchto skutečností měl byt po celou dobu výkonu své profese vědom. Cíleně a vhodně by tak měl konstruovat procesy a strategie vzdělávání, aby jim volené jednotlivé kroky výchovně vzdělávacích procesů cíleně směřovaly k maximálnímu rozvoji všech dětí a žáků, s nimiž přichází do vzdělávacího kontaktu. Uplatňuje přitom zásady diferencovaného vyučování a zásady individualizovaného přístupu k dětem a žákům bez ohledu na jejich odlišnost.

4 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Úroveň socializace v nejširším slova smyslu je ovlivněna množstvím faktorů, z nichž vzdělanostní vybavenost a ovládání kompetencí nezbytných pro profesní uplatnění patří k podstatným atributům zapojení do dění ve společnosti. Vzdělávání musí být chápáno jako jediný propojený celek, umožňující rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním. Klíčové kompetence tvoří základ k nabývání kvalifikace různými cestami a kdykoli během života. Zásadní koncepční změnou v pojetí vzdělávání je, jak je uvedeno ve Strategii celoživotního učení z roku 2007, orientace na celoživotní učení. Primárním úkolem školy je cíleně připravovat žáky už v průběhu povinného vzdělávání na pracovní uplatnění a přirozené zapojení do procesu celoživotního učení. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* proto zcela oprávněně klade důraz na zvýšení dostupnosti a kvality předškolního vzdělávání, zkvalitnění základního vzdělávání, podporu středního odborného školství a rozvoj sítě škol a školských zařízení k dlouhodobé uplatnitelnosti absolventů ve společnosti a na trhu práce.

K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky na školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Je nutné věnovat této problematice zvýšenou pozornost a systém vzdělávání adaptovat na podmínky v reálném světě práce. S poučenou volbou povolání je nutné začít již u dětí. Ve skutečnosti jde de facto o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. V této souvislosti se setkáváme s tvrzením, že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou ani tak cenné jako schopnost a ochota učit se. Národní kurikulární dokumenty respektují nové vzdělávací strategie zdůrazňující klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a zároveň podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Rozvoj klíčových kompetencí se tak stává přístupným nejširší populaci v celoživotním vzdělávání.

Pedagog ve svém působení, založeném na znalosti kurikula, musí přizpůsobit očekávaný kompetenční rozvoj žáků, vzdělávací podmínky, reflektující charakteristiky rizikových žáků.

Na základě hodnocení průběhů a výsledků učení učitel systematicky musí reflektovat procesy plánování, vlastní výuku a její dopad na děti a žáky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu jejich učení. Musí individualizovat výuku s ohledem na výše uvedené dispozice, možnosti, potřeby a jejich zájmy. Individualizací výuky je možné u dětí a žáků s rizikem školní neúspěšnosti významně podporovat jejich předpoklady. Pedagogova neznalost podmínek školní edukace všech dětí a žáků u pedagogů škol může být indikátorem jednak liknavostí pedagogů, jejich nezájmem, nerovnoměrným rozvržením kompetencí na pracovišti, vnitřní, resp. vnější motivací či případně nedostatečnou kontrolu ze strany managementu školy a jiných relevantních okolností. Všechny zmiňované determinanty však mohou mít významný vliv na samotný průběh a výsledek vzdělanostní trajektorie dotčených dětí a žáků, tím mohou představovat ohrožení, vytváření jistých bariér, nebo dokonce nepříznivý zásah do jejich práva na vzdělání

Použitá literatura

1. ČESKÁ REPUBLIKA. 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální*. Praha: MŠMT
2. ČESKÁ REPUBLIKA. 2015. A*kční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. Praha: MŠMT ČR.
3. ČESKÁ REPUBLIKA. 2015. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2014*. Praha: Úřad Vlády České republiky

4. ČESKÁ REPUBLIKA. 2016. *Metodika pro sledování a vyhodnocování naplňování Strategie romské integrace do roku 2020*. Praha: Vláda České republiky.
5. ČESKÁ REPUBLIKA. 2016. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2015. Praha: Úřad Vlády České republiky*
6. ČESKÁ REPUBLIKA. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha: MŠMT
7. ČESKÁ REPUBLIKA. 2007. *Strategie celoživotního učení ČR* Praha: MŠMT.
8. ČESKÁ REPUBLIKA. 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do 2020*. Praha: Vláda České republiky.
9. ČESKÁ REPUBLIKA. 2015. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 – 2020.* Praha: MŠMT.
10. ČESKÁ REPUBLIKA. 2015. *Strategie romské integrace do roku 2020.* Praha: Vláda České republiky.
11. ČESKÁ REPUBLIKA. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (účinný od 1. 2. 2017).* Praha: MŠMT
12. ČESKÁ REPUBLIKA. 2017. *Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016*. Praha: Úřad Vlády České republiky.
13. EVROPSKÁ UNIE. 2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání. Uvedení teorie do praxe.* Brusel: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
14. GABAL et. al. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.* Praha
15. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. 2006. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* Praha: MPSV.
16. GAC, spol. s. r. o. 2009. *Závěrečná zpráva ze sociologického výzkumu zaměřeného na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*, Praha: MŠMT.
17. GAC, spol. s. r. o. 2010. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí sociálně vyloučených romských lokalit*. Praha, MŠMT.
18. GAC, spol. s. r. o. 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR.* Praha
19. IVATSS, Arthur a kolektiv. 2015. *Začleňování romských dětí předškolního věku - Česká republika. Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče.* ISBN: 978-80-87725-28-3.
20. IVATTS, Arthur a Karel ČADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER, Jana STRAKOVÁ. 2015. *Začleňování romských dětí předškolního věku. Zvláštní zpráva o začleňování romských dětí do předškolního vzdělávání a péče. - Česká republika.* Praha: Open Society Foundations.
21. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. 2014. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation.* Ostrava: Faculty of Education, University of Ostrava.
22. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. 2015. *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol. Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
23. KALEJA, Martin a Eva ZEZULKOVÁ. 2016. *Školská inkluze versus exkluze. Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava, PdF Ostravské univerzity.
24. KALEJA, Martin. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

25. KALEJA, Martin. 2015. (*Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě.
26. KOLAŘÍKOVÁ, Marta. 2015. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze.* Opava: Slezská univerzita v Opavě. Opava: Slezská univerzita v Opavě
27. *Zákon 1/1993 Sb., Ústava České republiky*
28. *Zákon 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
29. *Zákon 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky*
30. *Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
31. *Zákon 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
32. ZEZULKOVÁ, Eva. 2013. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
33. ZEZULKOVÁ, Eva. 2013. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání.* Opava: Slezská univerzita v Opavě.

Text má návaznost na řešené projekty

Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, s registračním číslem CZ.1.07/1.2.00/47.0009

Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí, s registračním číslem CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000239.

Kontaktní údaje

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
E-mail: Martin.Kaleja@fvp.slu.cz

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
E-mail: Eva.Zezulkova@fvp.slu.cz

ČÍTANIE V RODINÁCH A ROLA MATKY PRI ČÍTANÍ

READING AT FAMILIES AND MOTHER'S ROLE AT READING

Mária Belešová

Abstrakt

Rodina má značný potenciál poskytnúť deťom prirodzenou formou kontakt s knihami a ukázať im, že kniha by mala mať svoje špecifické miesto v živote každého jedinca. Ak sa čítanie nevyskytuje v rodine, rodičia budú darmo apelovať na školy, aby kompenzovali nadobudnutie tejto dôležitej zručnosti. Prostredníctvom tohto článku chceme poukázať na spôsob, ako prebieha čítanie v rodinách. Výskumom zisťujeme, aké druhy čítania realizujú prevažne matky so svojimi deťmi počas dňa. K zberu dát poslúžilo pološtruktúrované interview s matkami detí predškolského a mladšieho školského veku. Na základe získaných výpovedí interpretujeme najzásadnejšie zistenia.

Kľúčové slová: *rodinné prostredie, rozvoj čitateľstva, druhy čítania, rola matky pri čítaní, interview s matkami*

Abstract

The family has considerable potential to provide children with natural contact with books and show them that the book should have its specific place in the life of each individual. If reading is not present in the family, parents will appeal to schools to compensate for the acquisition of this important skill. Through this article, we want to point out how reading is going on in families. By research, we find out what kinds of reading are performed mostly by mothers with their children during the day. A semi-structured interview with the mothers of pre-school and younger school children served to collect data. Based on our testimonies we interpret the most basic findings.

Key words: *family environment, development of reading, types of reading, mother reading roll, interview with mothers*

1 O čítaní vo výskumoch

Výskumom o čítaní je venovaných mnoho pozornosti. Svedčia o tom nielen testy medzinárodných meraní čitateľskej gramotnosti, ktoré prinášajú výsledky predovšetkým kvantitatívneho rázu, ale aj individuálne realizované výskumy rôznymi agentúrami, skupinou výskumníkov, ktorí sa na problematiku čítania snažia nahliadnuť prostredníctvom metodológie kvalitatívneho výskumu. Do pedagogickej teórie sa snažia prispieť relevantnými údajmi a poukázať na najpodstatnejšie fakty, ktoré čítanie vo vzťahu k detskému čitateľovi prináša, napr. M. Maslová, 2011, J. Doležalová, 2014, D. Cibáková, 2015, J. Bednářová 2015a, 2015b, M. Belešová 2016, 2017 atď. Výskum realizovaný I. Gabalom a L. Helšusovou (2003) na vzorke detí vo veku 10 – 14 rokov, pomocou rozhovorov so štandardizovaným papierovým dotazníkom s asistenciou výskumníka priniesol tieto základné výsledky:

- Najsilnejší vplyv na čitateľstvo dieťaťa ma v pozitívnom i negatívnom zmysle rodina.

- Dôležitú úlohu pri utváraní čitateľských návykov hrá škola. Škola má svoje samostatné miesto v práci s deťmi v oblasti čítania.
- Pokiaľ sa škola venuje vytváraniu čitateľských návykov, čítaním za domácu úlohu, rozprávaním sa či písaním o čítaných knihách, tak sa to jednoznačne pozitívne odráža vo zvýšenej miere čítania u týchto detí.
- Kniha sa v súčasnej dobe ocitá v multimediálnom prostredí. Konkurencia ostatných médií je dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje postoje detí ku knihe.

O tom, že práve škola má opodstatnené miesto pri utváraní čitateľských návykov, hovorí i J. Doležalová (2014). Zdôrazňuje, že cieľom školy v oblasti rozvíjania čitateľskej gramotnosti by malo byť zdokonaľovanie techniky čítania, rozvíjanie schopnosti porozumenia obsahu čítaného textu, schopnosti pochopenia vzájomných väzieb a súvislostí, zvládnutie kladenia otázok a vysvetľovania si nejasností, rozvíjanie schopnosti získavať informácie a nové poznatky, rozvíjanie schopnosti tvoriť úsudky a vyjadrovať postoje, a v neposlednom rade vedenie detí k praktickému uplatneniu získaných čítaných informácií, budovanie kladného vzťahu ku knihe.

Výskum vydavateľstva Scholastic a spoločnosti Harrison Group realizovaný v roku 2012 kládol dôraz na zistenie postojom detí vo veku 6 – 17 rokov k elektronickým knihám. Zistilo sa, že:

- 80 % detí, ktoré čítali aspoň jednu e-knihu, stále číta tlačené knihy.
- Oproti roku 2010 sa takmer zdvojnásobil počet detí, ktoré si prečítali aspoň jednu e-knihu (z 25 % na 46 %).
- Polovica detí uviedla, že by čítali častejšie, pokiaľ by mali väčší prístup k e-knihám.
- Deti uvádzajú, že e-knihy sú výhodné, keď nechcú, aby ich kamaráti vedeli, čo práve čítajú a taktiež pri cestovaní. Tlačené knihy sú lepšie na požičiavanie kamarátom a na čítanie pred spaním.

Spoločnosť Scio sa v rokoch 2009 – 2013 zamerala na projekt „Čitateľ a Kľúčové kompetencie“. Projekt Čitateľ bol zameraný na čitateľskú gramotnosť, na faktory, ktoré ju ovplyvňujú, a to na počet prečítaných kníh, rodinné zázemie, školu a čas strávený pri televízii a počítači. Výsledky poukazujú na skutočnosti, že:

- Deti, ktoré čítajú pre radosť, zvládajú medzi 10. – 16. rokom lepšie matematiku, majú väčšiu slovnú zásobu a vyjadrovacie schopnosti ako tie deti, ktoré čítajú zriedkavejšie.
- Pokiaľ deti už do školy nastupujú s obmedzenou slovnou zásobou, priepasť medzi nimi a spolužiakmi sa z roka na rok prehlbuje.
- Žiaci 4. a 5. tried majú lepšie výsledky v čitateľskej gramotnosti, pokiaľ pri počítači trávia čas len niekoľkokrát do týždňa, a nie niekoľko hodín denne. V staršom veku čas strávený pri televízii a počítači stráca priamy vplyv na výsledok, napriek tomu žiaci, ktorí pri televízii či počítači trávia viac hodín denne, dosahujú horšie výsledky.

Pohľad do čitateľského zázemia rodín poskytli i I. Prázová a kol. (2014). Hlavným cieľom ich výskumu bolo zmapovať čitateľské návyky rodičov, charakter spoločných čitateľských zážitkov rodičov a detí a ostatné ukazovatele vypovedajúce o celkovej (ne)čitateľskej atmosfére v daných rodinách. Z výsledkov kvalitatívneho výskumu vyplýva, že väčšina rodičov sa domnieva, že čítanie je pre deti prospešné a dôležité. Častejšie však svojim deťom čítajú matky ako otcovia. Viac ako polovica matiek (54 %) číta aspoň niekoľkokrát počas týždňa. Frekvencia čítania je pozitívne ovplyvnená mierou dosiahnutého vzdelania rodičov.

Matka, ktorá prečíta jednu knihu mesačne, je deťmi vnímaná ako čitateľka (87 %), u otcov je táto hodnota výrazne nižšia (69 %). Predčítanie z kníh niektorým z členov rodiny je v českých rodinách veľmi silným fenoménom. Deťom, ktoré navštevujú 1. – 3. triedu, aspoň niekedy prečíta knihu 65 % dospelých. S pribúdajúcim vekom toto číslo klesá. Tretine detí, ktorú vôbec nebaví čítať, ani ich rodičia im nikdy knihy nepredčítali. 14 % detí z rodín, kde má najvyššie vzdelaná osoba iba maturitu, si nepamätá, žeby im niekto niekedy čítal. V rodinách, kde niektorý z členov domácnosti dosiahol vysokoškolské vzdelanie, sa jedná len u 2 detí.
Kovárová a Kurtulíková (2009, s. 8) sa ďalej zmieňujú o optimálnych podmienkach v rodine na formovanie pozitívneho vzťahu k čítaniu. Zaraďujú k nim tieto podmienky:

- rodičia čítajú deťom od najútlejšieho veku,
- rodičia sú dobrým radcom pri výbere kníh pre svoje dieťa,
- rodičia vedú rozhovor s dieťaťom o prečítanej knihe,
- rodič si vie nájsť čas a vytvoriť správnu atmosféru pre prípravu svojho dieťaťa na vyučovanie.

O. Chaloupka (1995) hovorí hlavne o vplyve rodiny na vytváranie detského čitateľstva. Zdôrazňuje úlohu rodičov v súvislosti s princípom napodobňovania. Hovorí, že dieťa napodobňuje to, čo vidí okolo seba. Dieťa vidí, že čítanie je činnosť, ktorou je možné sa zaoberať. To je poznatok, ktorý sa zapíše v mysli dieťaťa už dávno pred tým, než samo číta, ešte v predškolskom veku. Autor ďalej neopomína zdôrazniť úlohu cielených podnetov pre rozvoj čitateľstva, a to napríklad predčítania rozprávok a následné rozprávanie o nich, pýtanie sa dieťaťa na jeho zážitky, pocity atď.

K. Winterová (2014) ponúka niekoľko dôvodov, pre ktoré sa oplatí deťom (nielen v rodinách) čítať. My ich dopĺňame o svoje vlastné postrehy z praxe:

- **Trávenie spoločného času** – prvý a najdôležitejší dôvod. Počas čítania sa venuje dieťaťu čas, vedomosti, pozornosť a empatia. Dieťa cíti blízkosť rodičov, počuje príbeh rozprávaný osobou, ktorá je pre neho nenahraditeľným vzorom. Verí, že sa mu číta skutočný príbeh, verí, že sa rozprávka môže skončiť so šťastným koncom. Rozprávaním sa o prečítanom príbehu sa lepšie spoznávajú detské myšlienky a postrehy. Ukážkovým by sa mohlo stať spoločné čítanie rodiny napríklad počas víkendu, kedy celá rodina zasadne a bude niečo čítať.
- **Predčítanie podporuje detskú fantáziu** – dieťa sa prostredníctvom rozprávok stáva tým, kým chce byť. Tvorí si príbeh vo svojich myšlienkach na základe svojej predstavivosti. Na ktorejkoľvek strane príbehu sa razom môže premeniť v princeznú, princa, vojaka, čarodejníka, draka. Dieťa v rozprávke nepozná obmedzenia, a preto sa pohybuje na hranici času a priestoru.
- **Zlepšuje sa slovná zásoba, dieťa si rozširuje vedomosti a rozvíja sa verbálna schopnosť dieťaťa** – ľudský mozog si vďaka svojej schopnosti pamätať videné a počuté ľahko zapamätá nové informácie. Pri hlasnom predčítavaní sa čítajú všetky slová obsiahnuté v texte, čím sa docieli, že dieťa prijíma nové slová a spoznáva ich význam prirodzeným spôsobom. Je mu umožnený priestor na vysvetlenie významu slov, ktorým nerozumie. Vďaka tomu sa bude vedieť lepšie vyjadrovať, čo mu dodá viac sebadôvery a sebavedomia.
- **Dieťa prijíma, spracováva a pamätá si informácie** – čítanie je založené na zrakovom vnímaní a rozlišovaní. V jednoduchosti povedané, je to prekladanie symbolov a znakov do ich významov. Prostredníctvom počúvania a vnímania si dieťa začne uvedomovať, že to, čo sa mu číta, je napísané v knižke. Postupne začne spájať písmená, slová, text. Neskôr pochopí, akým smerom sa text číta, začne si uvedomovať obrázky, začiatok a koniec kníh.

Tieto nadobudnuté schopnosti mu uľahčia učenie pri nástupe do primárneho vzdelávania. Vďaka pozitívnemu postoju k čítaniu sa bude dieťa v mladšom školskom veku (6 – 10 rokov) rado učiť aj bez toho, aby si uvedomovalo, že sa učí.

- **Dieťa sa prostredníctvom predčítania kníh učí koncentrácii** – dieťa nerušene prijíma informácie a spracováva ich podľa svojich potrieb. Toto využije počas celej školskej dochádzky. Nebude mať problém s prijímaním nových vedomostí, ktoré im učiteľ hovorí.

2 VÝSKUMNÁ ČASŤ

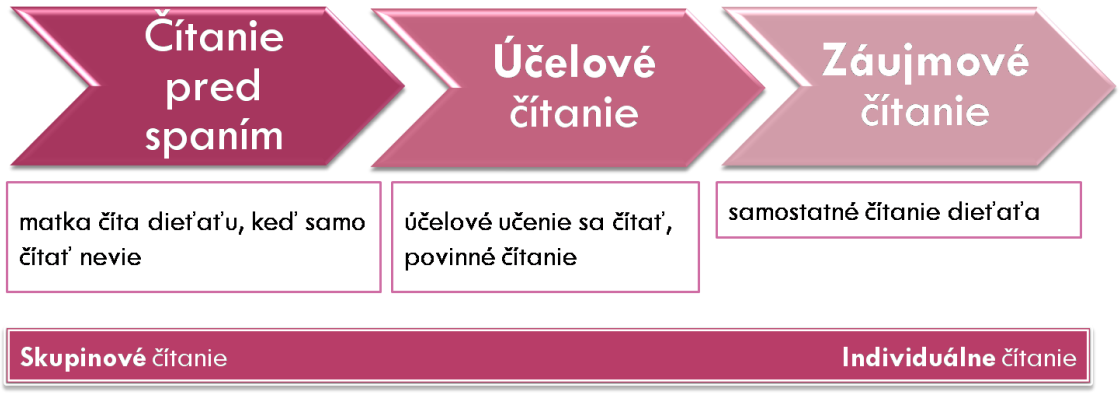
Čiastkovým zámerom predkladaného výskumu je opísať vybrané ukazovatele čitateľských zvyklostí skúmaných rodín, v spojitosti s názormi matiek detí mladšieho školského veku na sprostredkovanie kníh ich deťom. Výskumnú vzorku tvorilo 12 matiek v Bratislavskom kraji. Výber bol z hľadiska dostupnosti vzorky kritériový. Zámer pre výber matiek tkvel v tom, že matky sú citovo prepojené so svojimi deťmi, starajú sa o ne, trávia s nimi veľa času, a sprostredkovávajú im prvý kontakt s knihami. Matka je tá, ktorá hľadá nové, často neuvedomované metódy a výchovné prístupy, ktoré by mohli byť dobrým príkladom pre učiteľov. K zberu dát sme zvolili metódu pološtruktúrovaného interview. Otázky k interview boli vopred starostlivo vybraté k téme výskumu. Tému pre interview tvorili nasledovné otázky: *Aké druhy čítania prebiehajú vo vašej rodine? Akú rolu ako matka zastávate pri zvolenom druhu čítania? Vnímate postoj svojho dieťaťa ku knihám? Čo by ste odporučili ako rodič rodičovi v oblasti čítania kníh?* Miesto interview tvorilo priamo rodinné prostredie zúčastnených participantiek. Ich výpovede boli nahrávané na zvukový záznam. Prepis rozhovorov do počítača zabezpečil plynulú kontinuitu s doslovným popisom. K spracovaniu prepisov sme použili techniku tematickej analýzy nenumerických dát. Prvým krokom pri tematickej analýze bolo otvorené kódovanie. Text sme rozdelili na menšie jednotky – významové celky rôzneho rozsahu. Po identifikovaní týchto celkov sme ich čo najvýstižnejšie pomenovali, čím sme im pridelili kódy. Keďže tieto kódy boli veľmi rôznorodé, zosumarizovali sme ich do nasledovných tematických kategórií: kúpa kníh, faktory ovplyvňujúce kúpu kníh, kritériá pri výbere knihy pre dieťa, miesto a zámer pri nákupe kníh, internet ako médium na objednávanie kníh, náhodný výber kníh, požičiavanie kníh. Vzhľadom na rozsah tohto príspevku nie je možné uverejniť všetky získané dáta, preto vyberáme iba niekoľko ukážkových kategórií. Zároveň upozorňujeme, že komplexné výsledky budú prezentované v rámci realizovaného projektu VEGA s názvom „Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia“.

Ukážky autentických výpovedí a získané kategórie prezentujeme v ďalších podkapitolách.

2.1 Druhy čítania v rodine a rola matky pri týchto druhoch čítania

Tento tematický okruh opisuje tri základné druhy čítania v rodine (obrázok 1), ktoré sa vo výpovediach participaniek objavili najčastejšie: **čítanie pred spaním**, **účelové** a **záujmové čítanie**.

Obrázok 1: Druhy čítania v rodine (D. Dvorská, 2010)



Ako naznačuje obrázok 1, v rodinnom prostredí sa postupuje od skupinového (párového) čítania, ktoré sa najčastejšie v rodine objavuje vo forme čítania pred spaním k individuálnemu čítaniu, ktoré v rodine predstavuje záujmové čítanie. Pri každej z týchto troch foriem čítania matka zastáva špecifickú rolu:

Iniciátorka – matka iniciuje (motivuje a spoluvytvára) vzťah dieťaťa ku knihe.
Sprostredkovateľka – matka dieťaťu číta, pretože dieťa samo čítať ešte nevie.
Supervízorka – matka kontroluje a dohliada na proces učenia sa dieťaťa čítať.
Promotérka – matka ponúka dieťaťu rôzne textové žánre a spolupodieľa sa na ich výbere.
Sponzorka – matka financuje dieťaťu vlastný výber textov.

Čítanie pred spaním

Hlavným poslaním tohto druhu čítania v rodine je, že matka číta svojmu dieťaťu dovtedy, kým samo čítať nevie. Matka teda zastáva v prvom rade rolu **sprostredkovateľky** a **iniciátorky** v zmysle motivovania a spoluvytvárania prvého vzťahu dieťaťa ku knihe. Na otázku, či matky čítavali svojmu dieťaťu knihy, keď bolo ešte malé, odpovedali:

„Práve v tomto období sme najviac čítali...a veľa si čítali aj s babkou...v tomto období teda, keď nevedeli čítať.“ (Petra)
„Každý večer pravidelne pred spaním sme čítali spolu, bol to taký náš rituál.“ (Barbora)
„Veľa sme mu s manželom čítali, keď bol malý, a aj starí rodičia. A s manželom sa večerami striedame v čítaní doteraz....len asi dokým sa nenaučí čítať dobre sám.“ (Paulína)
„Čítala som im, pokým nevedeli čítať, ale teraz, keď vedia, tak to už nie. Už budú oni mne. Takže teraz to už je lepšie, už si čítavajú sami.“ (Beáta)

Ako naznačujú výpovede praticipantiek, pri odpovedi na doplňujúcu otázku, či im aj ich rodičia čítavali, keď boli ony malé, deväť z nich odpovedalo, že áno. Z tohto je možné usúdiť, že táto forma čítania pred spaním je v ich rodine generačne zaužívanou formou trávenia času pri spoločnom čítaní kníh. Ako sa vyjadrujú participantky, ich spomienky na tento druh čítania vo svojich rodinách s odstupom času vnímajú ako veľmi príjemný akt.

„Teraz si spomínam, že áno, otec nám veľa čítaval, pretože nesmeli sme pozerať večer na televízor, lebo kedysi bolo zakázané...on si snami ľahol do postele a čítal nám rozprávky na pokračovanie... Bolo to veľmi príjemné a spomínam na to veľmi dobre. Aj robila som to s mojimi deťmi. Mala som to tak akosi v sebe zakódované. Malo to dobrý vplyv na mňa to čítanie od rodičov." (Petra)

Vlastné príjemné zážitky mohli ovplyvniť matku natoľko, že tento vo vlastnej rodine príjemne prežitý druh čítania preniesla a praktizovala pri svojich deťoch.

„Pamätám si, že kým som nevedela čítať mamina mi čítavala skoro každý večer a potom, keď som sa naučila, tak som si aj sama čítala. ...A viem, že mi čítala aj takú knihu s básničkami, ale nespomínam si jej názov, ale pamätám si jednu básničku doteraz." (Barbora)

„Keď som bola malá, tak nám mama čítavala...sú to pekné spomienky." (Paulína)

„Pamätám si, že všetci sme boli v jednej izbe a mali sme takú veľkú knihu Slovenské rozprávky. Stále nám z nej čítala, a keď nie ona, tak čítali moji starší súrodenci...strašne som to mala rada...teraz to nie je také, keď ja čítam synovi...To všetci sme sedeli na posteli. Niekto si ľahol, niekto sadol a pritúlili sme sa, a tak sme napäto počúvali. A najradšej počkaj, čo to bolo, počkaj, nie Jakubko, ale Čenkovej deti. Jéj to som až plakala hocikedy, tak sme ľutovali tie deti." (Perla)

Túto zaužívanú a generáciami prenášanú formu čítania v rodine na základe povahy výpovedí praticipantiek možno považovať za rodinný rituál. Čítanie pred spaním má svoje zaužívané časopriestorové charakteristiky, ako sú miesto: v posteli dieťaťa, čas: pred spaním, najčastejšie večer.

Účelové čítanie

Účelové čítanie je ďalším druhom čítania v rodine. Začína sa praktizovať v čase mladšieho školského veku s nástupom dieťaťa do školy. Účelové čítanie sa realizuje hlavne v čase domácej prípravy dieťaťa do školy. Účelovosť predstavuje základné poslanie tohto čítania: dieťa ho realizuje preto, aby sa naučilo „dobre čítať". Matka pri tomto čítaní zastáva rolu **supervízorky**, čiže matka kontroluje a dohliada na proces učenia sa dieťaťa čítať. A rola **promotérky** predstavuje ponúkanie dieťaťu rôznych textových žánrov a spolupodieľanie sa na ich výbere.

„Prečíta si najprv sám a potom prečíta aspoň dvakrát predo mnou. Väčšinou majú zo slovenčiny len poučky, tak väčšinou si sám číta nahlas poučku a potom ja zoberiem od neho knihu a ja mu predčítam ešte a on za mnou ešte opakuje." (Blanka)

„Mladšia dcéra sa učí sama, všetko si sama vypracováva a na záver potom ja všetko skontrolujem. Knihy si všetky mení sama, takisto, takže samostatne. Pracuje aj s poznámkami, ktoré majú pripravené už z vyučovania, ale zároveň aj s učebnicou, takže číta si text. Najprv sa učí z učebnice a potom to dopĺňa poznámkami." (Petra)

Účelové čítanie sa z chronologického hľadiska prelína s čítaním pred spaním a je pre tento skorší druh čítania v rodine indikátorom. Ako vypovedali participantky, až sa ich deti naučia dobre čítať, prestanú im čítať pred spaním. V tomto zmysle je účelové čítanie ukazovateľom aj prostriedkom naučenia sa „dobre" čítať.

Záujmové čítanie

Tretím, matkami označovaným, druhom čítania v rodine dieťaťa mladšieho školského veku je tzv. **záujmové čítanie**. Toto čítanie sa prejavuje vlastným záujmom dieťaťa. Dieťa ho realizuje, pretože samo chce. Prejavuje sa ako návyk čítať si a je podľa výpovedí matiek výsledkom dvoch predchádzajúcich druhov čítania. Matka pri záujmovom čítaní zastáva len rolu sponzorky – teda financuje dieťaťu vlastný výber kníh. Záujmové čítanie dieťaťa predstavuje pre matky finálnu úroveň, akú je v záujme zo strany dieťaťa o čítanie možné dosiahnuť.

„Asi treba začať od malička s tými deťmi, aby si vytvorili vzťah ku knihe, aby si neskôr chceli čítať sami." (Petra)

„Je dôležité, aby sa dieťa naučilo čítať čím skôr a ja ako rodiť považujem za povinnosť, aby som mu sprostredkované čítanie zabezpečila. Potom si bude môcť vybrať takú knihu, ktorá ho osloví a budeme si čítať spoločne." (Sofia)

„Som rada, že dcéra rada číta. Myslím, že v tom je po mne." (Patrícia)

„Číta už aj sama od seba a to je super." (Bibiána)

2.2 Spätná väzba pre matku

To, že matka vystupuje v mnohých rolách pri čítaní svojmu dieťaťu dokazuje, že jej čítanie ako proces nie je ľahostajný a má v rodinách svoje špecifické opodstatnenie. Častokrát sa v súvislosti s čítaním skloňuje aj fakt, že čítame iba pasívne a textu nerozumieme. Práve tomuto aspektu sa dá predchádzať, a to napríklad aj tým, že sledujeme dieťa, ako číta knihu a spätne od neho zisťujeme, či ho prečítané zaujalo a či je schopné o tom komunikovať. Hoci uvádzame iba tri reprezentatívne odpovede, ostatné matky sa taktiež kladne vyjadrili, prípadne naznačili, že sa s deťmi o prečítanom budú častejšie rozprávať. Pýtali sme sa, ako matky ponímajú postoj svojho dieťaťa ku knihám a či sa zaujímajú o reakcie ich detí na to, čo prečítali.

„Určíte. Veľakrát príde a povie: „To bola neskutočná kniha!! Chcem znovu tohto autora. Alebo: „Neopováž mi viac kúpiť toho..it was boring!! Zívala som vždy, keď som začala čítať. Alebo posledná kniha: „Ja som skoro plakala mami..také smutné..prečo si autor zvolil taký koniec? Väčšinou by to mal by happy ending." Takže celý večer mala zvláštne pocity. Preto asi viem, prečo si vyberá len humorne písané knihy." (Sofia)

„Mňa veľmi teší, že číta knihy. Som rada, že si tak precvičuje hlavne techniku čítania. Veľakrát si vyberá rovnakú knihu, ktorú potom znovu číta. Predpokladám, že ho zaujal obsah. Ide o 101 dalmatíncov. Chcela by som v ňom vybudovať vzťah ku knihám, aký mám ja, teda, že keď si bude chcieť oddýchnuť od pracovných povinností, tak siahne po knihe a nie po počítačovej hre." (Lívia)

„Zvykneme sa o prečítanom rozprávať, lebo sa pýta, prečo daný hrdina konal tak, ako konal. Pýta sa ma na význam niektorých slov, s ktorými sa ešte nestretol. Ale netvorí

novotvary. Skôr z cudzojazyčných filmov preberá slová, ktoré si prekladá do slovenčiny po svojom.“ (Marcela)

O. Chaloupka (2002) píše, že doby, kedy sa človek stotožňoval s postavami kníh, s ich pocitmi a názormi, kedy v nich hľadal vzor alebo odhalenie pravdy o živote, kedy ho literatúra okúzľovala bohatstvom jazyka, akoby boli preč. Vypadá to tak, že dnešnému čitateľovi postačuje dej, prebiehajúci pokiaľ možno rýchlo so spádom akčných filmov a vyúsťujúci v predvídaný koniec, pretože koniec nepredvídateľný a prekvapivý by ho nútil myslieť. Našťastie, pre mladých čitateľov, ktorí nachádzajú vzor v rodinách, sa Chaloupkov názor neuplatňuje. Matkám dávajú deti pozitívnu väzbu, čo pre pedagogickú prax hodnotíme ako žiaduci stav.

2.3 Matka odporúča matke

Nemusíme prízvukovať, koľko výchovných štýlov v rodinách nachádzame. Každý z uplatnených štýlov výchovy predstavuje vlastné presvedčenie, ako pri rodičovskej výchove postupovať. Neexistujú univerzálne rady, ktoré by platili na každú rodinu, na výchovu každého dieťaťa. Existujú však osvedčené tipy, ktoré sa vzťahujú najmä k čitateľským aktivitám. Tie nám v krátkosti boli ponúknuté našimi participantkami. Pýtali sme sa, čo by odporučili ako rodič rodičovi (matka matke) v oblasti čítania kníh?

„Snažiť sa čítať od malička, aby dieťa bralo knihu ako súčasť dňa. Takisto je asi dôležité byť dobrý vzor pre dieťa a sami sa venovať čítaniu, aby dieťa videlo, že tak sa dá stráviť voľný čas – a naučiť sa zároveň niečo.“ (Patrícia)

„Aj keď vidím vzburu, čo sa týka čítania, tak to nevzdávať a možno nájsť knihu na tú tému, čo dieťa zaujíma, napr. o chrobákoch, o superhrdinoch, o vesmíre, o móde, barbie, atď...“ (Anna)

„Rodič by si mal nájsť čas pre dieťa aspoň večer a dávať mu za príklad seba, že on čítal veľa kníh, hocijako motivovať dieťatko, aby si navyklo čítať. Raz si navykne potom by mu to malo ostať navždy. Aj keď...teraz si nájdu už knihu na tablete, takže môžu sa ušetriť peniaze, no nie je to iste pre deti. Obrázková kniha sa nedá nahradiť. Tam to pomáha aj fantázii u dieťatka. Takže skúšať....“. (Sofia)

„Stále mu hovoríme, že musí veľa čítať, aby sa vedel vyjadrovať a že v ďalšom štúdiu je čítanie veľmi dôležité, aby sa vedel sám učiť.“ (Blanka)

„V poslednom čase sa ma pýtal, prečo čítam knihu, keď o tom existuje aj film. Vysvetlila som mu, že kniha je oveľa oveľa lepšia ako film. Vždy. A snažím sa ho k tomu aj viesť, ale až keď bude trochu starší a bude zvládať aj väčšie množstvo textu.“ (Marcela)

Je zrejmé, že každá z matiek zdieľa rovnaký názor s cieľom podporovať čítanie detí v ich akomkoľvek veku a pri akýchkoľvek príležitostiach. Súčasnosti dominuje technika a obrazovky, čoho sú si matky vedomé, aj preto nezavrhujú myšlienku čítať elektronické texty. Ale ako uvádza Sofia, kniha sa nahradiť nedá, s čím sa stotožňujeme a podporujeme všetky čitateľské aktivity detí.

Záver

K záveru tohto príspevku by sme dodali azda len toľko, že aj keď sa čítaniu v súčasnosti venuje mnoho pozornosti a čitateľskú gramotnosť postupne „vytláčajú“ nové, pre život potrebnejšie gramotnosti (mediálna, finančná, informačná), samotné čítanie má v rodinách svoje opodstatnené miesto a rodičia, najmä matky, mu venujú patričnú pozornosť. Na základe našich čiastkových zistení sme zistili, že k najčastejšie zastúpeným druhom čítania patrí čítanie pred spaním, účelové a záujmové čítanie. Taktiež i rola matky pri čítaní dieťaťu zohráva nenahraditeľnú úlohu. Z výsledkov sme interpretovali päť pozícií, v ktorých sa matka ako spolupodieľajúca sa na čítaní zúčastňuje. Je to rola iniciátorky, sprostredkovateľky, supervízorky, promotérky a sponzorky. Každá z týchto rolí je iná, no na vytváraní vzťahu dieťaťa k čítaniu a na sprostredkovaní čítania je nenahraditeľná. I ostatné zistenia, ako je spätná väzba pre matku a matka radí matke, ponúkajú zaujímavé tvrdenia, ktoré len umocňujú myšlienku deťom čítať, zisťovať ich postoj k prečítanému a prijímať dobré rady od skúsených matiek, ktoré vštepili dobrý základ svojim deťom k čítaniu, ku knihe, k čitateľským aktivitám. Žiada sa nám ešte dodať fakt, že nami oslovené matky boli svojimi odpoveďami ukážkové a nie v každej rodine sa podporuje čítanie. O tom svedčia mnohé nami nastolené diskusie so študentmi externého alebo postgraduálneho štúdia z celého Slovenska, ktorí sú skúsení učitelia a pri komunikácii s rodičmi prichádzajú do kontaktu s pravdou o tom, že v rodinách sa čítaniu nevenuje patričná pozornosť, ak vôbec aspoň nejaká iniciatíva. Toto tvrdenie môže byť ovplyvnené regiónom, kde sa rodiny nachádzajú, kultúrnym, sociálnym a ekonomickým zázemím, vzdelanosťou rodičov a už spomínaným výchovným štýlom a ambíciami každej jednej rodiny.

Použitá literatúra

1. BEDNÁŘOVÁ, J. Komplexní přístup v rozvoji čtenářské gramotnosti. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2015a.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. Čtenářská gramotnost jako integrativní prostředek k osobnostnímu rozvoji žáka. In *Integrativní přístup v primárním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita, 2015b.
3. BELEŠOVÁ, M. How children project their ideas about reading and writing in drawings. In *Views of Contemporary Preschool and Primary Education in Bulgaria and Slovakia*. Brno: Paido, 2016. s. 257 – 291. ISBN 978-80-7315-261-1.
4. BELEŠOVÁ, M. Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 2017, roč. 1, č. 1, s. 7 – 20.
5. CIBÁKOVÁ, D. a kol. *Recepce textu u žáků zákaldní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 123 s. ISBN 978-80-244-4744-5.
6. DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost. (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.
7. DVORSKÁ, D. Kultúrne a edukačné zázemie rodiny ako faktor vplývajúci na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti. Bratislava, 2010. Rigorózna práca. Univerzita Komenského Pedagogickej fakulty v Bratislave.
8. DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost. (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 112 s. ISBN 978-80-7435-520-2.
9. GABAL, I., HELŠUSOVÁ, L. *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu.* Praha: Gabal, Analysis & Consulting, 2003. Dostupné na: http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf (cit. 21.10.2017)

10. CHALOUPKA, O. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, a.s., 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.
11. CHALOUPKA, O. *Takoví jsme my – češťí čtenáři*. Praha: Adonai, 2002. 154 s. ISBN 80-86500-53-5.
12. KOVÁROVÁ, D., KURTULÍKOVÁ, A. *Mimočítankové čítanie.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, spol. s. r. o., 2009.
13. MASLOVÁ, M. 2011. *Rozvoj čitateľskej gramotnosti.* Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/documents//27/medzinarodne_merania/pisa/publikacie_a_diseminacia/konferencia_7_3_2011/Marcela_Maslova_-_Rozvoj_citatelskej_gramotnosti_a_vztahu_k_citaniu_od_utleho_veku.pdf (cit. 20.10.2017)
14. PRÁZOVÁ, I., HOMOLOVÁ, K., LANDOVÁ, H., RICHTER, V. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, s.r.o., 2014. 136 s. ISBN 978-80-7491-492-8.
15. SCIO. *Čtenářství na školách: analýza dat z projektů Čtenář a klíčové kompetence*. Tisková zpráva, NK ČR Praha, 27.3.2014.
16. WINTEROVÁ, K. 2014. *Päť dôvodov, prečo deťom čítať*. Dostupné na: http://zastolom.sk/pat-dovodov-preco-detom-citat/ (cit. 31.08.2017)

Kontaktné údaje

Mgr. Mária Belešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
Tel: +421/2/50 222 158
email: belesova@fedu.uniba.sk

VÝCHOVA A JEJÍ ÚKOL V DOBĚ POSTMODERNÍ

EDUCATION AND HER TASK IN THE POST-MODERN ERA

Helena Kalábová

Abstrakt

Text si klade za cíl otevřít diskusi k tématu filosofie výchovy a vzdělávání člověka v současné postmoderní společnosti. Původní antická epimeleia v kontextu odpovědnosti a nároku výkonu života v dnešku neztrácí na aktuálnosti, s přenesením do socializace člověka otevírá možnost vykonat život ve smyslu dobra-agathonu a tím se podílet na předání hodnotného dědictví generacím příštím ve světověku.

Klíčová slova: *výchova, postmoderna, edukace, autenticita, odpovědnost, existence, bytí*

Abstract

The text aims to open a discussion on the philosophy of upbringing and human education in contemporary postmodern society. The original ancient epimeleia in the context of responsibility and the claim of life's performance today does not lose its momentum and with the transfer to human socialization it opens up the possibility to make life in the sense of good-agathon and thus to contribute to the transfer of valuable heritage to generations next in the world.

Key words*: education, postmodern, education, authenticity, responsibility, existence, being*

1. ÚVOD

Slovo výchova vystihuje konkrétní, záměrné působení jednoho člověka na druhého, mající jasný a předem daný cíl – ovlivňovat celkový habitus lidskosti v kontinuitě života a světa a otevírat tím člověku cestu k pravé lidské podobě. Cílem výchovy je otevřená duše člověka, která je schopna určitého nadhledu a pohybu správným směrem. Výchova, pokud se daří, je sledem událostí, nesoucí v sobě zázračný údiv – thauma. Vychovávat znamená vytřásat z jistot, z pozic zajištěnosti, což platí jak pro vychovávaného, tak pro vychovatele. Vzdělání je cestou stoupaní vzhůru, k nefalšované radosti z poznání a je možností porozumět (porozumění podstatě), což je odlišné od pouhého vědění.

Lidskou podobou se míní určitá otevřenost člověka ke svobodě a možnost autenticity (autenticus – sám, vlastní, svůj). Člověk, rodící se na svět, je originální bytostí, mimořádný, s možností v řádu existovat i řád zjednávat. Zrozením se jakoby vynořuje z prazákladu lidství (Palouš, 2010), vstupuje se do časoprostoru – v určitém místě a na určitou dobu. O své konečnosti ví a je předurčen k hledání smyslu a poslání v bytostně daném životním rozvrhu od zrození k horizontu svého žití – ke smrti. Výchova je to, co člověka ochraňuje před destrukcí a napomáhá mu k vyrovnání se se smrtelností. Zrozením se člověk stává individuem a po celou dobu svého žití je předurčen k individualizačnímu pohybu – dle Platóna „to heauto kinoun“ – vlastní pohyb. Základem výchovy je stupňování existence, což je zároveň schopnost nahlédnout nicotu a udržet v přiměřenosti existenciální úzkost, která k samotnému žití přináleží a je spojena se starostí o svět, což v přenesenosti do konkrétna každého člověka znamená i péči o sebe samotného. Výchova, jako celoživotní proces ve smyslu educatio (vyvádění do maximálně možné otevřenosti, otevírání možností), pečuje o člověka, ale také o společnost v antickém pojetí Polis a celek světa. Výchova je také pro člověka možností prodlévat v určité vymezenosti, nepodlehnout bezmeznu – apeironu a poživačnosti. Duše

člověka, která je opečovávaná paideiou (výchovou v antickém pojetí) je připravena k pohybu vzhůru, což je v obsahu poselství tzv. jeskynního mýtu Platóna. Úvahy o smyslu výchovy v kontextu nároku současné tzv. postmoderní společnosti, nazývané také dobou tekutou, nebo dobou příliš pozdní, zákonitě přivádějí odbornou i laickou veřejnost ke konfrontaci se samotným smyslem existence současného člověka – jeho smysluplného žití v celku světa a nároku předání dědictví budoucím do světověku.

2. POSTMODERNÍ DOBA A ÚKOL MYŠLENÍ

Dnešní postmoderní společnost je typická pluralitou hodnot a v důsledku mnohopravd se člověku přirozený svět, jako jednota a v ní schovaný celek, v kterém existuje a přítomní, stále více a více vzdaluje. Život, samotná existence člověka v počátku 21. století je plně v předznamenání filosofa Nietzscheho, základem je nutnost naplnění výkonu, který však postačuje v dnešku, zítřek však nárokuje zvýšení úsilí a tím dochází k tzv. přemocňování. Myšlení člověka je představové, vycházející z principu karteziánské filosofie, s jasným požadavkem „clare et distincte“ - po jasném a ohraničeném. Ukovanost metodologickým karteziánským požadavkem člověka uvrhlo do pozice diváka, pro kterého je stále více obtížné myslet to, co si nelze představit a bezděčně se podřizuje vzorci, dle kterého i svět rozvrhuje.
Současný člověk je jsoucnem mezi jsoucny (předmětem mezi předměty), o svém statutu však neví, netuší, že i on byl postupně zvěcněn, tzv. zreifikován, jako důsledek myšlení „more geometrico“ (geometrickým způsobem). Neví o bytí, které dovoluje vyvstávání jsoucen v jejich platnosti (bytí jako pozadí, díky kterému je dovoleno jsoucnům – předmětům vyvstávání) a sám se k jsoucnům přiřazuje. Podstatou bytí je vůle k moci a moc je silou, která zároveň člověku umožňuje výše zmíněné přemocňování tím, že roste a člověk v „růstu moci“ naplňuje svůj život. Základem je stupňování moci, což je samotný základ existence člověka v postmoderní době.
Výsledkem je výkonová společnost, ve které adoruje výkon a filosof Martin Heidegger člověka označuje subjektivitem subjektu.
Evropská tradice, mající své kořeny v antickém pohanství, židovském a křesťanském monoteismu a v osvícenectví, zažívá v současné době postmoderní (také označované jako doba postfaktická nebo doba tekutá) významné otřesy z mnoha důvodů.
Bytostné zájmy lidstva stojí tvrdě proti ekonomice s nárokem efektivity a výchova, jako strážce a záruka lidství bojuje z posledních sil s rezignací na celek (jedinec – společnost-celek světa), s vírou ve všezařiditelnost („die Machenschaft“) a s naplňováním povelů (das Gestell), skrytých i zjevných.
Relativismus pravd, jako podstatný rys postmoderny v dnešní postfaktické době, stále více a více na dříve schůdné chodníčky od člověka k člověku vyplavuje anomi – bezzákonnost, kdy staré neplatí a nové také ne. Podstata bytí (existence člověka) se proměnila na jsoucna, s možností poměřování, vlastnění a nejdůležitější jsou jejich kvantity. Člověk je předměty zavalen a sám se předmětem stal. Výsledkem je hyperkonzumní společnost, kterou Lipovetsky nazývá civilizací touhy. Krize rodiny, sociální diference a nevzdělanost má své dopady zcela fatální – neblahé dědictví pro generace příští.
Současné žití člověka je postmoderně chaotické, Václav Bělohradský stav nazývá morální panikou, nebo také panikou identitální. Moráka a solidarita ustupuje do pozadí, člověk se cítí v davu osamocen a typická je generace existenciální úzkosti. Chaos v každodennosti lze velmi příhodně připodobnit k víru v době tekuté, který člověka unáší od nového k novému silou tak značnou, že i časoprostor existence člověka je tím pozměněn.
Chaos postbipolární je výsledkem rozpadu a pozměněnosti tradičního uspořádání světa a též konflikt náboženský (muslimský svět versus ostatní náboženství) významně přispívá ke ztížení situace. Chaos postmultikulturní je spojen s problematikou tzv. řek národů a migrace, jako současný velmi složitý fenomen, přináší výrazný nárok na sdílení identity a přijetí

jinosti. Také ztráta ontické i ontologické hodnoty práce (pásová, seriová výroba, rozvoj digitálních technologií) v existenci člověka znamená pozměněnost v jeho zakládajících existenciálech a varující je myšlenka Heideggerova (1996), že technika na vrcholu své moci zničí člověka a následně i sama sebe. Chaos postantropologický souvisí s nejasným vymezením živého a mrtvého člověka, s medikalizací života a s karteziánstvím západní medicíny. Člověk postupně ztratil přirozenost rození a umírání a smrt, jako nejzazší možnost žití se stává pragmatickým děním. Početí, rození a smrt je tajemstvím, mající ve své založenosti úctyhodnost a diskuse o euthanasii jsou jen vrcholkem ledovce závažného problému, nazvaného fenomenologickým myšlením (fenomenologie – nauka o jevu, zakladatel E. Husserl) planetárním počtářstvím.
Emoce, které se již delší dobu v Evropě nevyskytovaly a nyní je možno zaznamenat jejich nárůst, děsí nejen laickou veřejnost, ale komplikují situaci v medicínské obci, která je orgánově zaměřená a směřující do stále menších a menších specifikací lidského těla a také profilující se do specializací. Výsledkem je úzkost v mnoha podobách v každodenním žití člověka a antidepresiva, v široké nabídce farmaceutických firem, nejsou řešením.
Člověk, vystupující svým zrozením do světa, existuje v tzv. součtveří („das Geviert“), což je myšlenka Martina Heideggera (přednáška: O věci a řeči v r. 1951). Člověk je s celkem světa srostlý tím, že existuje mezi nebem a zemí, společně s bohy a soupatří ke světu. Tímto je mu umožněno uvlastnění, usebrání, tzv. „Er-eignis“ a je mu umožněno žít autenticky, opravdově, filosoficky vyjádřené „žití z vlastního pramene“. Právě v době postmoderní, postfaktické je neautentičnost v podobě zvědavosti, žvanivosti a zvědavosti velmi častým příznakem. Určitým protitahem, který tento nepříznivý stav současnosti zmírní, je sebepoznání, jako nejvyšší cíl vzdělání. To, co chybí dnešnímu člověku, je důstojnost a hodnota, podmíněná možností a bytím samým.
Cestou je vzdělání, mající v sobě nejen rozumovou a informační složku, ale také imaginační prvky zařazované do výchovného procesu na všech úrovních vzdělání (Palouš 2008).
Termín eusebia, zmiňovaný Zdeňkem Kratochvílem (1996), jako schopnost vztahu, úžasu a úcty k sobě samému, k druhému člověku a ke světu vůbec, tuto možnost vystihuje v samém jádru problému. Opakem je asebia, kdy člověk v příklonu k technickému světu je odosobněn, jeho pocitová složka je oploštělá a existence pouze dopředná.

3. ČLOVĚK – BYTOST KONEČNÁ

Základem existence člověka je zrození, vystoupení do zjevnosti, tímto aktem se člověk přirozuje do světa lidí, věcí a jevů – do určité nastavenosti pravidel a řádu.
Člověk tím, že je bytostí konečnou, vnímá určité omezení ve svém žití, uvědomuje si svoji konečnost. Výchova člověka chrání před zoufalstvím a destrukcí tím, že pečuje ve smyslu antické devizi epimelei o duši člověka, ale zároveň také o jeho tělo. Člověk je v každém okamžiku svého žití v existenciální časovosti (čas mezi zrozením a smrtí v určitém časoprostoru) nezajištěn, ale vždy v čase „něčeho“ a pro „něco“. Pochopit situovanost člověka znamená pochopit jeho založenost, což Martin Heidegger označuje jako arche. Člověk svým žitím uskutečňuje životní pohyb po tzv. životní cestě směrem k horizontu – k telosu. K tomuto pohybu má určitou vnitřní nastavenost, tzv. vnitřní účel – entelecheia, vybírá určité možnosti – dynamis a uskutečňuje se ve svém žití skutky – ergony. Ptáme-li se na člověka, ptáme se na jeho činy, které ozřejmují nejen konkrétní jeho situovanost, ale dokládají jeho habituální (celkový) pohyb těla a mysli.
Člověk je dějinnou bytostí, protože se v čase habituálně proměňuje. Existuje v tzv. temporální časovosti, kdy je provázaná minulost, přítomnost i budoucnost. Podstatná minulost člověka je obsahem přítomnosti a proniká i do rozvrhů času budoucího. Čas žití není punktální a tím je vysvětlena i myšlenka Heideggera – minulost člověka přichází z jeho budoucnosti.
Porozumět lidskému pohybu (životu) znamená pochopit existenci člověka jako eletheické

vyjevování, jako odpověď ve smyslu fysis, což je vyvstávání lidských životních pohybových figur.
Pravda ve smyslu aletheia vyvstává ze skrytosti do neskrytosti a lidský pohyb je vždy rizikem, nesoucí v sobě nárok změny. Svět samotný je prostorem, kde dochází k vyjevování jsoucen, ale je také tím, co není redukovatelné pouze na jsoucno, které vyvstává díky bytí. Člověk přes jsoucna ve světě „bytuje“, ve světě „je“. Bytí jako takové se v jsoucnech manifestuje a tím pravda (aletheia) vyvstává ze skrytosti do neskrytosti. Vše kolem člověka má nějaký význam, smysl. A smysl jsoucnům dává člověk, jejich významnost a bezvýznamnost je spjata s touto možností a právě výchova otevírá „smysl“ a „význam“ pro člověka v jeho prožívání. Dle Jana Patočky (1996) každý člověk svým rozdílem významného a bezvýznamného a určováním smyslu vytváří sobě a druhým lidem určitý rozvrh, jenž člení jeho život. Životní styl, hodnoty, návaznost na životní prostředí – to vše je určující pro možnost člověka v jeho životě.
Být šťastný znamená propojenost v jednoduchosti – být v hluboké jednotě s celkem světa znamená pociťovat, že svět člověka akceptuje, potřebuje, že do něj patří – i když je třeba neúspěšný, nemocný,… Tím je jeho existence účelná.

4. VÝCHOVA, SMĚŘUJÍCÍ DO SVĚTOVĚKU

Společným cílem pedagogickým je péče o člověka ve smyslu edukace – provázení a vyvádění do volnosti a maximální možnosti realizovat osobní životní příběh od zrození k horizontu žití – k telosu.
Vzdělání nabízí ozřejmit člověku dva světy – nejen ten verifikovatelný – zvěcněný, přinášející jistotu, ale také svět „myšlení myšleného“. Vzdělaný člověk rozumí světu technickému i matematickému, ale také chápe a je v souladu s důstojností a úctyhodností, které přicházejí z bytí. Úkolem vzdělávání člověka v 21. století je péče a celoživotní podněcování pohybu duše člověka, spojené s pravou radostí z poznání a pravým věděním ve smyslu praxis, což znamená nejen pouhé zapojení do vazeb nutných k udržení a uchování života, ale především a hlavně – otevírá smysl žití.
Epimeleia, jako antická deviza, není souborem či systémem k předání informací, nejedná se ani o cíl instruovat mysl člověka k vnějškovému úmyslu. V tradici Sókrata a Platóna je spíše výzvou k sebereflexi a zkoumání, s cílem k jednotě duše, k možnosti „žít z vlastního pramene“. Jedná se o vnitřní formování duše samotné, v celistvost, s možností podoby „krystalu s pevnými hranami“. Jen duše opečovávaná umožní člověku „počátkovat“, což znamená možnost, aby se počátek rodil vždy poprvé a naposled ze samotného bytí. Rození počátku dle Hogenové (2005) je posvátné, originální. Opakem jsou začátky, které v kauzalitě souvislostí neumožňují originální prožitky a neumožňují prodlévání v momentálnosti, s možností bytostného rozhovoru s bytím samým.
Otevírat cestu k možnosti žít z vlastního pramene je obsahem vzdělávání ve smyslu socializačního pohybu, vedoucímu ke svobodě člověka, jako zakládajícímu existenciálu v jeho žití. Svoboda znamená nebýt v zajetí obrazů, mít možnost bytostného tázání, mít přístup k hloubce a podpovrchovosti, umožnit si odkrývání a vyvstávání podstatností a nalézt cestu k sobě samému v pravdě a bytnosti. Tím se otevře cesta k druhým lidem, ke společnosti a k celku světa.
Na pomyslném pracovním stole pedagoga leží nástroje, které mají prapůvodnost v antické založenosti s cílem aretace (vyladěnosti) člověka v celku světa.
Schólé je prostorem k opakovanému probouzení duše člověka. Ta, i když je výchovou probuzena ze somnolence a je podnícena k pohybu správným směrem a v patřičné výšce, může se opět navracet do „ospalosti“. Paideia podněcuje logistikon (rozum a touhu po pravdě), thymos (sílu, odvahu a žádostivost) a epithymii (poživačnost) v rovnovážném stavu tak, aby osobnost člověka spěla k dobru, k agathonu.

Epimeleia jako péče o duši v možnosti člověka přivádět ke svobodě, ale také k odpovědnosti. Naladěnost ve smyslu vyladěnosti člověka vůči celku – bytí.
Techné s nárokem porozumět tomu, co je cílem a co má být vykonáno. Vzdělání má cílit k zhotovení člověka nést své lidství do světověku s možností předat budoucím generacím odpovědně dědictví, které i jim otevře možnost dobrosti – areté a agathonu.
Polémos ve smyslu boje a střetu, provázející zápolení v založenosti životního pohybu a jeho nároku. Krize se svojí dynamikou je pro člověka zátěží, ale současně otevírá další vývojové etapy separačního procesu od zrození k horizontu žití.
Diarchie jako napětí v bytostném tázání, kdy vztah vychovatele a žáka roste v absenci mocenské pozice. Žák není v područí pedagoga, oba dva se uvolňují v procesu výchovy od předsudků a vyvádějí se do volnosti a možnosti usilovat o pravdu nejen ve smyslu orthotes, ale hlavně aletheia.
Vzdělávání pouze na pozicích orthotes (správný postup z hlediska metodologického, karteziánským způsobem) obsahuje postupnost procesů empiricky zaměřených – jistou a kontrolovatelnou postupnost v pozitivistickém či novopozitivistickém duchu myšlení. Tímto je sice naplněn požadavek vědeckého výkonu, který musí být verifikovatelný a falzifikovatelný, ale je řešena jen určitá část celého procesu, která není zasazena v celek. Vypočitatelnou pravděpodobností se vytvoří skutečnost, ale pravda nevystoupila ze skrytosti a zde je základní rozdíl mezi aletheia a orthotes.
Představa jako výzva k imaginaci, výzva k vystoupení z jeskyně z temnoty na světlo. Dle Palouše (2010) se výchovou čověk, rodící se na práh platonské jeskyně, zanořuje do temnoty nebo vynořuje do otevřenosti. Nárok na „rodícího se“ je značný, odpovědnost za činění či nečinění je zavazující. Celý život člověka je v provázanosti nezajištěností a existenciální úzkostí. Člověk je však spolutvůrcem v dramatu světa, je tvůrcem své situační danosti, do aktuálního času je vždy vržen a tím se mu nabízejí různé existenciální možnosti, je v nároku volby, což je zákonitě spojeno s obavou z chybování a představy zde hrají zásadní roli.
Porozumění podstatě v kontextu dialogu, kdy rozhovor umožňuje člověku díky logu myslet a myšlené sdělovat. Logos ve smyslu sjednocení, usebrání do jednoduchosti, ale i řeči, je možností pro člověka řečovat – je otevřeností ke slovu a řeči. Tím se člověku otevírá společný prostor pro existenci s ostatními lidmi ve společnosti, ale též v celku světa. Slova jako mosty sjednocují -usebírají člověka s okolním světem – s věcmi (jsoucny) i bytím. Právě tímto způsobem člověk ve světě a na světě existuje, vyvstává, uskutečňuje svůj život v každodennosti, a tímto pomocí výchovy socializuje. Ve své existenci je člověk nesen řečí a slova (jazyk) vyjevují, jak svět uchopuje, vnímá a jak mu rozumí. Řeč je zároveň i možností a způsobem poznání světa, ale i dokladem, jak se člověk ve světě orientuje, vyzná – jak je socializován. A právě proces výchovy s cílem celoživotní socializace lze postřehnout v konkrétnosti životního pohybu člověka. Ruka a řeč jsou základní nástroje péče v pedagogice. Lidské bytí se v řeči otevírá a rukou člověk svět uchopuje, opracovává. Velmi důležitá je fenomenologická myšlenka, že ruka má tělo (ne naopak). Chyby k lidskému žití patří, ochota promýšlet svá slova, rozhodnutí a činy symbolizují správné pečování o duši ve smyslu celoživotní výchovy, jako kosmického procesu v patřičné výšce s cílem nalezení celkového smyslu života - smyslu bytí.

5. ZÁVĚR

Člověk, osloven výchovou, je vyzýván k odpovědím na bytostné otázky. Poslušnost k naslouchání, k poslouchání a k odpovědi není jen slepě naplněným povelem, ale konkrétní reakcí na vyslyšenou výzvu světa. Povel, jako takový, je autoritou, nabízí člověku nepřeberný výběr možností – dobrých i špatných, s poukazem na souvislosti, které dají celkový smysl. Pro dnešního člověka je však porozumění těmto výzvám světa velmi složitou záležitostí. Tím, že je uvržen a zahlcen jsoucny, má zacloněné ideje a ukazovací pozadí - bytí. Neví, že neví!

Jsou před ním konkrétní předměty a v podobě vmetených jsoucen mu ukazují (a tím i vymezují) životní trasu. Fenomén „das Gestell“ (povelovost, u člověka připravenost k naplnění povelu) a pocit všezařiditelnosti „die Machenschaft“ proměnil vše na pouhé předměty, i člověk se stal předmětem, odosobnělý, zbavený autenticity, nahraditelný za výkonnějšího, mladšího, krásnějšího. Prostřednictvím povelovosti a pocitu, že vše jde zorganizovat v přísné sukcesivitě, nad kterou by i sám Aristoteles žasnul, je člověk ubezpečen o všezařiditelnosti, však neustále hledající jistotu ve svém žití a stále se potkávající s nezajištěností. Výchova člověka ve 21. století má před sebou nelehký úkol. Usebrat, ujednotit člověka do jednoduché jednoty – do legein. Navrátit mu původní jednotu – ne předem naplánovanou, ale počatou možností počátkovat. Pak teprve bude naplněna pravá podstata socializace člověka, připraveného předat své poselství budoucím ve světověku. Tím se otevře i možnost tázání se po podstatnostech života, otevře se i možnost unést asymetrickou odpovědnost za ostatní lidi a planetu. Levinasova asymetrická odpovědnost za druhého člověka než sám za sebe a Buberovy zkušenosti neublížit fyzicky ani psychicky bližnímu, svoji platnost rozhodně nepozbudou a lze přesvědčivě tvrdit, že těmto myšlenkám porozumí i generace příští. V planetární době je a bude třeba lidí, kteří dokážou rozlišit mezi karteziánským myšlením a vhledem do celků bez marga – okraje, a že skutečné není jen to, co lze uchopit myšlením geometrickým.Nelehký úděl člověka a jeho naplnění v době planetární je podstatou socializace a úkolem výchovy v 21. století.

Literatura

1. HEIDEGGER, M., 2006. *Konec filosofie a úkol myšlení.* Praha: Oikuméné. ISBN 80-7298-166-8.
2. HOGENOVÁ, A., 1997. *Etika a sport.* Praha: FTVS UK. ISBN 382-193-97-17/99.
3. HOGENOVÁ, A., 2010. *Jan Hus – pravda – fenomenologie.* Praha: PedF UK. ISBN 978-80-7290-494-5.
4. HOGENOVÁ, A., 2005. *K filosofii výkonu.* Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-35-X.
5. HOGENOVÁ, A., KUKLOVÁ, J., 2011. *Médium, pohyb, skutečnost.* Praha: PedF UK. ISBN 978-80-902125-8-9.
6. KRATOCHVIL, Z., 1996. *Pramen poznání.* Brno: Cesta. s. 246.
7. PALOUŠ, R., 2010. *Filosofická reflexe.* Praha: UK Karolinum. ISBN 978-80-246-1833-3.
8. PALOUŠ, R., 2008. *Heretická škola.* Praha: Oikuméné. ISBN 978-80-7298-302-5.
9. PATOČKA, J., 1996. *Péče o duši.* Praha: Oikuméné. ISBN 80-86005-24-0.

Adresa pracoviště autora

PhDr. Helena Kalábová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Komenského 314/2, Liberec 5
tel.: +420 607 567 150
helena.kalabova@seznam.cz

KONTROLNÉ MECHANIZMY VZDELÁVANIA SLOVENSKÝCH UNIVERZÍT

CONTROLLING MECHANISMS OF EDUCATION OF SLOVAK UNIVERSITES

Zuzana Juhászová, Zuzana Kubaščíková, Miloš Tumpach

Abstrakt

Príspevok je zameraný na charakteristiku prostredia, ktoré vplývajú na vysoké školy a univerzity, ktoré poskytujú vysokoškolské vzdelávanie v Slovenskej republike. Vysokoškolské vzdelávanie sa poskytuje prostredníctvom študijných programov. Na to, aby sa študijné programy mohli poskytovať, musí prejsť príslušná vysoká škola, resp. univerzita prejsť zložitý procesom akreditácie a preukázať v ňom kvalitatívne, materiálne a personálne zabezpečenie. O vzdelávacom procese na Slovensku sa v súčasnosti vedú mnohé odborné diskusie, výsledkom ktorých by mali byť návrhy na zmeny. Príspevok sa venuje charakteristike prostrediu tak, ako je v súčasnosti platné.

Klíčová slova: *akreditácia, univerzita, študijný program*

Abstract

The contribution focuses on the characteristics of the environment that affect universities and universities that provide higher education in the Slovak Republic. Higher education is provided through study programs. In order, for the study programs to be provided, the relevant college must go through, or the university pass through a complex accreditation process and demonstrate qualitative, material and personnel security. The educational process in Slovakia is currently undergoing many professional discussions, which should result in proposals for change. The paper addresses the characteristics of the environment as it is currently valid.

Key words: *accreditation, university, study program*

1 ÚVOD

Vysokoškolské štúdium v Slovenskej republike sa realizuje na 20 verejných vysokých školách, na 3 štátnych vysokých školách a 1 súkromnej vysokej škole. Na základe výsledkov akreditačného procesu je príslušná vysoká škola zaradená medzi univerzity, z tohto dôvodu sa považuje časť vysokých škôl za univerzitu a toto označenie je uvedené priamo aj v ich názve. Organizácia vysokoškolského štúdia je prísne regulovateľná. Na činnosť univerzít a vysokých škôl po organizačnej stránke dozerá a reguluje ho Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu. Zaradenie vysokej školy medzi univerzitné vysoké školy sa uskutočňuje na návrh kritérií určených Akreditačnou komisiou, ktoré po vyjadrení orgánov predstaviteľov vysokých škôl schvaľuje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu. Rovnako Akreditačná komisia udeľuje práva na uskutočňovanie študijného programu na konkrétnej univerzite a vysokej škole.

2 AKREDITAČNÁ KOMISIA

Akreditačná komisia predstavuje poradný orgán vlády Slovenskej republiky, skladá sa z 21 členov, ktorých vymenúva a odvoláva vláda na návrh ministra po vyjadrení orgánov reprezentácie vysokých škôl. Členovia sú vymenovaní z významných osobností z vysokých škôl, odborných a vedeckých ustanovizní, pričom členmi Akreditačnej komisie sú aj zahraniční odborníci. Na výkon činnosti môžu byť zriadené rôzne pracovné skupiny, členmi ktorých sú významní odborníci daného vedného odboru.

Zriadenie a činnosť Akreditačnej komisie v Slovenskej republike upravuje zákon č.131/2002Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§ 81 Akreditačná komisia). V zmysle uvedeného predpisu akreditačná komisia sleduje, posudzuje a nezávisle hodnotí kvalitu vzdelávacej, výskumnej, vývojovej, umeleckej a ďalšej tvorivej činnosti vysokých škôl a napomáha jej zvyšovanie, komplexne posudzuje podmienky, v ktorých sa tieto činnosti na jednotlivých vysokých školách uskutočňujú a vypracúva odporúčania na zlepšenie práce vysokých škôl.

Akreditačná komisia podľa uvedeného právneho predpisu môže o svojich zisteniach informovať verejnosť, čo v skutočnosti robí prostredníctvom zverejnenia zápisníc z jednotlivých zasadnutí. V rámci zasadnutí sa môže vyjadriť k týmto činnostiam univerzít, resp. vysokých škôl, ako sú:

- spôsobilosť vysokej školy uskutočňovať študijný program oprávňujúci udeliť jeho absolventom akademický titul,
- spôsobilosť nevysokoškolskej inštitúcie podieľať sa na uskutočňovaní doktorandského študijného programu,
- spôsobilosť vysokej školy uskutočňovať habilitačné konanie a konanie na vymenúvanie profesorov,
- návrhy na zriadenie, zlúčenie, splynutie, rozdelenie, zrušenie, zmenu názvu alebo zmenu sídla verejnej vysokej školy, štátnej vysokej školy, fakulty verejnej vysokej školy alebo fakulty štátnej vysokej školy
- návrhy na udelenie štátneho súhlasu právnickej osobe, ktorá chce pôsobiť ako súkromná vysoká škola,
- návrhy na zmenu v sústave študijných odborov,
- k splneniu kritérií verejnej vysokej školy na vyhodnotenie splnenia podmienok získania vedecko-pedagogického titulu alebo umelecko-pedagogického titulu „docent“ a kritériá verejnej vysokej školy na vyhodnotenie splnenia podmienok získania vedecko-pedagogického titulu alebo umelecko-pedagogického titulu „profesor“ schválených Vedeckou radou verejnej vysokej školy na návrh ministerstva,
- ďalších návrhoch týkajúcich sa vysokého školstva, ktoré jej predloží minister.

Akreditačná komisia je tak silným regulátorom kvality vysokoškolského vzdelávania v Slovenskej republike. Vzhľadom na skutočnosť, že je poradným orgánom vlády, a teda aj Ministra školstva, vedy, výskumu a športu, v zmysle legislatívy má Ministerstvo v rukách nástroj na zvyšovanie kvality vysokoškolského štúdia.

3 CONTROLLING VZDELÁVANIA V RUKÁCH VYSOKÝCH ŠKÔL

Komplexná akreditácia činností vysokej školy sa uskutočňuje v šesťročných intervaloch a to v súlade s vopred zverejneným plánom komplexných akreditácií, ktorý vypracúva Akreditačná komisia. V rámci komplexnej akreditácie činností vysokej školy v nadväznosti na jej dlhodobý zámer Akreditačná komisia komplexne posúdi a zhodnotí vzdelávaciu, výskumnú, vývojovú, umeleckú a ďalšiu tvorivú činnosť vysokej školy, ako aj personálne,

technické, informačné a ďalšie podmienky, v ktorých sa táto činnosť uskutočňuje, a vyjadrí sa k žiadostiam vysokej školy o akreditáciu všetkých študijných programov a o akreditáciu všetkých habilitačných konaní a konaní na vymenovanie profesorov, v ktorých chce vysoká škola mať priznané zodpovedajúce práva. Na základe predložených podkladov, ktoré pri akreditácii jedného študijného programu predstavujú cca 3000 strán, sa pracovné skupiny vyjadrujú k splneniu stanovených kritérií. V prípade poslednej komplexnej akreditácie, ktorá sa uskutočnila v roku 2015, sa požadované materiály predkladali v elektronickej podobe, čo v značnej miere ovplyvnilo možnosti spracovania podkladov a ich následného vyhodnotenia. Aj keď o niektorých požiadavkách je možné polemizovať (publikačná činnosť jednotlivých učiteľov sa nachádza v Centrálnom registri publikačnej činnosti; zamestnanecké pomery jednotlivých zamestnancov vo vysokých školách je možné overiť v Registri zamestnancov vysokých škôl, garantov jednotlivých študijných programov je možné overiť v Registri garantov), vysoké školy sa vždy na komplexnú akreditáciu dôsledne pripravujú.

Vzhľadom na skutočnosť, že vysoká škola je závislá od rozhodnutia Akreditačnej komisie uskutočňovať študijné programy, musí každá vysoká škola svoju vnútornú činnosť prispôsobiť tejto skutočnosti. V prvom rade musí mať zamestnaných vysokoškolských učiteľov, ktorí sú zároveň významní odborníci v danej vednej oblasti na funkčnom mieste profesor, resp. docent, musí mať odborných asistentov, ktorí dokážu zaujať a vzdelávať študentov, musí mať priestory, kde svoju činnosť bude vykonávať a v neposlednom rade musí mať študentov, ktorí sa budú chcieť vzdelávať v danej vednej oblasti.

Hodnotenie kvalitatívnej úrovne jednotlivých zamestnancov sa riadi internými predpismi každej vysokej školy samostatne. Na Ekonomickej univerzite v Bratislave sa takéto hodnotene uskutočňuje podľa samostatnej internej smernice, ktorá je záväzná pre vysokoškolských zamestnancov – učiteľov („Konkretizácia pracovných povinností v oblasti publikačnej a vedeckovýskumnej činnosti zamestnancov EU v Bratislave na funkčných miestach: profesor, mimoriadny profesor, docent a v pracovnom zaradení odborný asistent“ vo väzbe na § 75 ods. 4,5,7 a 8 zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov) a podľa samostatnej internej smernice, ktorá je určená pre vedeckých zamestnancov, a to raz za dva roky. Pri hodnotení sa berie do úvahy publikačná činnosť vytvorená v sledovanom období, pričom sa dôraz kladie predovšetkým na výstupy v karentovaných časopisoch a publikovanie monografií v zahraničných renomovaných vydavateľstvách. Zhodnotenie publikačnej činnosti vyhodnocuje dekan príslušnej fakulty na základe výstupov z Centrálneho registra publikačnej činnosti. V prípade neplnenia niektorých požadovaných kritérií (teda nepublikovanie v uvedenej kategórii) je zamestnanec písomne upozornený na preukázanie splnenia požadovaných kritérií v termíne určenom dekanom.

Takéto hodnotenie publikačnej činnosti sa uskutočnilo na Ekonomickej univerzite už v roku 2009, odvtedy sa interná smernica upravila dvakrát (v roku 2013 a v roku 2016), z dôvodu sprísnenia kritérií publikačnej činnosti pre získanie zaradenia vysokej školy medzi univerzitné vysoké školy. Výsledky kvalitatívneho hodnotenia zamestnancov v rámci jednotlivých atestácií sú zároveň aj nástrojom pri výberovom konaní jednotlivých zamestnancov. Dekani jednotlivých fakúlt majú možnosť využívať tento nástroj merania kvantity a kvality publikačnej činnosti svojich zamestnancov. Publikačná činnosť učiteľov je dôležitá v rámci procesu akreditácie z niekoľkých dôvodov. Kvantita publikačnej činnosti je jedným z kritérií pri prideľovaní prostriedkov zo štátneho rozpočtu na konkrétnu vysokú školu. Kvalitu publikačnej činnosti prezentujú vysokoškolskí učitelia výsledky svojej vedecko-výskumnej činnosti.

Začiatkom roku 2017 bol predložený materiál Učiace sa Slovensko, ktorý mal komplexne riešiť vzdelávanie v Slovenskej republike pre všetky druhy vzdelávacích inštitúcií, od materských škôlok po vysoké školy. Dokument nebol schválený orgánmi predstaviteľov vysokých škôl, a bol pripomienkovaný 3975 podnetmi. Dokumentu sa vyčíta predovšetkým:

- nedostatočnosť zabezpečenia dostatočného množstva finančných prostriedkov na realizáciu opatrení,
- predpoklad minimálne zriadenie 20 rôznych komisií, pri ktorých nie je všade zrejmé, kto bude členom, kto ich vymenuje, koľko budú mať členov a aké záväzné bude ich stanovisko,
- umožnenie vysokým školám získať inštitucionálnu akreditáciu alebo akreditáciu študijného programu, pričom podmienky nie sú ešte známe,
- snaha o zabezpečenie, aby postavenie a činnosť Akreditačnej agentúry zodpovedalo Európskym štandardom a odporúčaniam ESG (www.minedu.sk), požiadať ENQA o medzinárodnú akreditáciu Akreditačnej agentúry.

Napriek neodporúčaniu orgánmi predstaviteľov vysokých škôl (rektorská konferencia, študentská rada vysokých škôl a rada vysokých škôl), bol vypracovaný a predložený návrh na zriadenie Akreditačnej agentúry, novely vysokoškolského štúdia a pokračuje sa v zapracovaní pripomienok a realizácie programu Učiace sa Slovensko.

4 ZÁVER

Pre každú univerzitu a vysokú školu je dôležité, aby mala nastavený svoj vnútorný systém na kontrolu dodržiavania kvality v súlade so štandardami vzdelávania a samozrejme, aby ho dodržiavala a v pravidelných intervaloch kontrolovala. Na dodržiavanie kvality vzdelávania boli zriadené Garančné rady, ktoré pracujú v rámci jednotlivých študijných programoch, súčasťou ktorých sú garanti, vyučujúci v danom študijnom programe, absolventi študijného programu. Ako príklad výsledku práce na jednom študijnom odbore je možné uviesť stretnutia na odborných fórach (Šlosárová, A., 2010) diskusie o možnostiach zlepšenia (Kicová, M. – Feketeová, R. 2007) a návrhy skvalitnenia výučby (Husárová, S. - Tumpach, M. - Števková, L.,2009), (Kubščíková, Z., 2014), (Vašeková, M., 2012), resp. návrhy úpravy obsahu jednotlivých predmetov v úzkej nadväznosti na spoluprácu a požiadavky praxe (Mateášová, M. - Meluchová, M., 2014). Pripomienky sa po spracovaní postupne zapracovávali a zohľadňovali pri tvorbe študijných programov (Baštincová, A., 2009). Diskusie o skvalitnení výučby podobne prebiehajú na všetkých študijných programoch, ktoré sa realizujú na Ekonomickej univerzite v Bratislave.

Po odbornej stránke kvalitu vysokoškolského štúdia dlhodobo zabezpečujú garanti študijných programov, spolu s pedagogickými zamestnancami, ktorí publikujú svoje výstupy na rôznych vedeckých a odborných fórach, resp. vo forme publikačných výstupov. Na základe kvality výstupov a na základe počtu študentov dostáva každá vysoká škola, resp. univerzita príspevok zo štátneho rozpočtu, ktorý je určený na úhradu výdavkov spojených s prevádzkou konkrétnej vysokej školy, resp. univerzity. Tieto pridelené prostriedky sú ale nedostatočné na pokrytie všetkých požiadaviek. Z tohto dôvodu by všetky štátne vysoké školy privítali, ak by sa množstvo prideľovaných prostriedkov na vzdelávanie z rozpočtu zvýšilo, a tak by sa zároveň zvýšil aj prídel na jednotlivé vysoké školy a univerzity. Zvýšené pridelenie prostriedkov by vyrovnalo otvárajúce sa nožnice nielen medzi prostredím poskytujúcim vzdelanie doma a v zahraničí, ale aj v rámci mzdových nákladov domácich a zahraničných pedagogických zamestnancov.

Prostriedky, ktoré sa prideľujú v rámci rozpočtu, upravuje Ministerstvo financií SR. V pôsobnosti ministerstva, ako sa uvádza na jeho webovom sídle, je aj „Útvar hodnoty za peniaze, prostredníctvom ktorého sa podporuje prijímanie dobrých rozhodnutí vo verejnom záujme a zlepšujú sa tak výsledky slovenského verejného sektora. V rámci činnosti útvaru ide najmä o reformu pravidiel, nastavenie procesov a posilnenie inštitúcií, pričom hlavnými výstupmi sú revízie verejných výdavkov". Význam spojenia „hodnota za peniaze" tak predstavuje snahu zvyšovať hodnotu, ktorú za svoje peniaze verejnosť dostáva. V prípade prideľovanie prostriedkov pre školstvo je otázne, či sú vynaložené v dostatočnej výške pre dosiahnutie stanoveného cieľa. Vysoké školy sa v súčasnosti nemôžu sústrediť len na poskytovanie hodnoty vo forme vzdelania pre svojich študentov – budúcich absolventov, v mnohých prípadoch musia riešiť existenčné problémy. Pri nízkej hodnote pridelených prostriedkov totiž vysoké školy a univerzity riešia havarijné situácie, nefunkčné priestory a chýbajúce materiálové vybavenie na výskum a vývoj na úkor pridelenia prostriedkov do vzdelávania.

Aj napriek uvedeným nepriaznivým finančným podmienkam, absolventi Ekonomickej univerzity v Bratislave dlhodobo patria medzi absolventov, ktorí sú žiadaní praxou (http://firma.profesia.sk). Neustály dôraz na zvyšovanie kvality vzdelávania má priamy vplyv na rast záujmu o absolventov Ekonomickej univerzity v Bratislave, ktorí tak nemajú problém s nájdením si kvalifikovaného pracovného miesta.

APVV-16-0602 Zvyšovanie relevantnosti účtovných informácií v SR - od nákladov k hodnote

Použitá literatura

1. BAŠTINCOVÁ, A. Implementácia zmien v účtovnom a daňovom systéme po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie a do eurozóny do výučby predmetov študijného programu Účtovníctvo. In *Teória a prax v účtovníctve a v audítorstve po vstupe Slovenskej republiky do eurozóny : zborník príspevkov z piateho vedeckého seminára k výsledkom vedeckovýskumnej činnosti Katedry účtovníctva a audítorstva*. - Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2009. ISBN 978-80-225-2739-2, s. 8-11. KEGA 3/6243/08.
2. HUSÁROVÁ, S. - TUMPACH, M. - ŠTEVKOVÁ, L. Proces písania záverečných (bakalárskych) prác - rôzne aspekty a prístupy. In *Sborník 9. ročníku Pedagogické konference Vysoké školy ekonomické v Praze*. - Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze, Fakulta financí a účetnictví, 2009. ISBN 978-80-245-1597-7, s. 46-49.
3. KICOVÁ, M. - FEKETEOVÁ, R. Aplikácia didaktických zásad vo výučbe účtovníctva na vysokej škole. In *Znalostní ekonomika : trendy rozvoje vzdělávání, vědy a praxe* [elektronický zdroj]. - Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-646-3.
4. KUBAŠČÍKOVÁ, Z. Využitie interaktívnych vyučovacích prostriedkov pri výučbe ekonomických predmetov. In Změny účetních předpisů v souvislosti s transpozicí evropských směrnic a rekodifikací soukromého práva. Pedagogická konference. *Změny účetních předpisů v souvislosti s transpozicí evropských směrnic a rekodifikací soukromého práva : sborník pedagogické konference, 14. ročník, Praha, 29. listopadu 2014*. - Praha : Nakladatelství Oeconomica, 2014. ISBN 978-80-245-2060-5, s. 90-95.
5. MATEÁŠOVÁ, M. - MELUCHOVÁ, J. Interný audit ako nástroj riadenia a kontroly spoločnosti. In Sborník 14. ročníku Pedagogické konference. *Sborník 14. ročníku Pedagogické konference : změny účetních předpisů v souvislosti s transpozici evropských směrnic a rekodifikaci soukromého práva : Praha, 29. listopadu 2014*. -

Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze, Katedra finančního účetnictví a auditingu, 2014. ISBN 978-80-245-2060-5, s. 56-61. VEGA 1/0069/13.
6. VAŠEKOVÁ, M. Možnosti využitia e-learningu v nepriamej pedagogickej činnosti. In Účetnictví a auditing v procesu světové harmonizace : sborník z mezinárodní vědecké konference : Hotel Horizont, Špičák, 11. - 13. září 2012. - Praha : Vysoká škola ekonomická v Praze. Nakladatelství Oeconomica, 2012. ISBN 978-80-245-1887-9, s. 136-141. KEGA 023EU-4/2012.
7. ŠLOSÁROVÁ, A. Vedecká konferencia : výučba účtovníctva na ekonomickej univerzite. In *Ekonomika a informatika : vedecký časopis FHI EU v Bratislave a SSHI*. - Bratislava : Fakulta hospodárskej informatiky : Slovenská spoločnosť pre hospodársku informatiku, 2010. ISSN 1336-3514, 2010, roč. 8, č. 1, s. 173-175.
8. http://firma.profesia.sk/kto-boduje-na-trhu-prace-najviac-toto-je-rebricek-najziadanejsich-absolventov-vysokych-skol/ 17.11.2017
9. https://www.minedu.sk/system-zabezpecovania-kvality/ 17.11.2017

Kontaktní údaje

doc. Ing. Mgr. Zuzana Juhászová, PhD.
Katedra účtovníctva a audítorstva, Fakulta hospodárskej informatiky, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovensko
Tel: 421 2 672 95 376
email: zuzana.juhaszova@euba.sk

Ing. Zuzana Kubaščíková, PhD.
Katedra účtovníctva a audítorstva, Fakulta hospodárskej informatiky, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovensko
Tel: 421 2 672 95 706
email: zuzana.kubascikova@euba.sk

prof. Ing. Miloš Tumpach, PhD.
Katedra účtovníctva a audítorstva, Fakulta hospodárskej informatiky, Ekonomická univerzita v Bratislave
Dolnozemská cesta 1, 852 35 Bratislava, Slovensko
Tel: 421 2 672 95 770
email: milos.tumpach@euba.sk

INNOVATIONS IN EARLY SCHOOL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

Justyna Sala-Suszyńska

Abstract

Innovation means the introduction of something new, for example a new idea, method, or device, something which develops very quickly and it is discovered to improve current situation. It is often also viewed as the application of better solutions that meet new requirements, unarticulated needs, or existing market needs. The term "innovation" can be defined as something original and more effective and, as a consequence, new, that breaks into the market or society. Nowadays, when everything is changing, education needs innovations, due to the fact, that children have to be well motivated to study. In the paper I would like to present strategies which are used in early schoold education and show that not only is technology important but very essential is also a teacher who has to interest his students.

Keywords: *innovations, education, teacher, children, improvement, development*

1 INTRODUCTION

Innovation in education is a highly contentious issue. Talking to education ministers one quickly gets the impression that education systems in general are very reluctant to innovate, and that there is strong resistance to change among teachers. Education is sometimes perceived as one of the most conservative social systems and public policy fields. But talking to teachers gives one the opposite idea – that there are too many changes imposed on them without much consultation or the necessary preconditions for successfully implementing change. In some countries, innovative change has been implemented without the care and diligence needed or the appropriate prior testing, experimentation and evaluation (OECD, 2016: 12).

2 INNOVATION- DEFINITION

Innovation is often viewed as the application of better solutions that meet new requirements, unarticulated needs, or existing market needs.This is accomplished through more-effective products, processes, services, technologies, or business models that are readily available to markets, governments and society. The term innovation can be defined as something original and more effective and, as a consequence, new, that breaks into the market or society.It is related to, but not the same as, invention,as innovation is more apt to involve the practical implementation of an invention to make a meaningful impact in the market or society, and not all innovations require an invention. Innovation is often manifested via the engineering process, when the problem being solved is of a technical or scientific nature. The opposite of innovation is exnovation (Dubickis, Gaile-Sarkane, 2015).

While a novel device is often described as an innovation, in economics, management science, and other fields of practice and analysis, innovation is generally considered to be the result of a process that brings together various novel ideas in a way that they affect society. In industrial economics, innovations are created and found empirically from services to meet the growing consumer demand. Over the years there have been many changes in the way education is designed and delivered in parts of the world (Hardiman, 2010, 29).

Today, technology is a significant driver behind change, and sometimes plays an important role in innovations in educational design and delivery. There are immense possibilities for greater and wider-spread change with the use of present-day technological advancements, as

well as with the implementation of innovative educational programs. The challenge is to ensure that innovation plays a constructive role in improving educational opportunities for billions of people who remain under-served in a rapidly developing world.

3 INNOVATION IN EDUCATION

Over the past decades, recognising the urgent need for innovation in education, several initiatives have tried to develop general frameworks, principles and guidelines for innovation strategies in education.For example, the European union has recognised the importance of specific education and skills oriented innovation strategies as a fundamental component of general innovation strategies. The 2009 Manifesto for the EUYear of Creativity and Innovation includes a specific section on the strategies needed in education:

Schools and universities need to be reinvented in partnership with teachers and students so that education prepares people for the learning society. Retrain teachers and engage parents so that they can contribute to an education system that develops the necessary knowledge, skills and attitudes for intercultural dialogue, critical thinking, problem-solving and creative projects. Give a strong emphasis to design in education at different levels (Cros, 1999, 63). Establish a major European-wide research and development effort on education to improve quality and creativity at all levels.

1. Nurture creativity in a lifelong learning process where theory and practice go hand in hand.
2. Make schools and universities places where students and teachers engage in creative thinking and learningby doing.
3. Transform workplaces into learning sites.
4. Promote a strong, independent and diverse cultural sector that can sustain intercultural dialogue.
5. Promote scientific research to understand the world, improve people's lives and stimulate innovation.
6. Promote design processes, thinking and tools, understanding the needs, emotions, aspirations and abilitiesof users.
7. Support business innovation that contributes to prosperity and sustainability.
   (European Ambassadors for Creativity and Innovation (2009), Manifesto, European union, www.create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.en.pdf).

Another example is a recent study concluding the OECD/CERI Innovative Learning Environments project which investigated the forms, principles, conditions and policies for the "redesign" of schooling at a micro, meso and meta-level. This framework, based on an extensive study of innovative cases and systems, can also be seen as a comprehensive education-sector innovation strategy:

Conditions for education system redesign in the OECD/CERI ILE Innovative Learning Environments project

1. reducing standardisation, fostering innovation, broadening institutions
2. appropriate accountability and metrics for 21st century learning
3. promoting learning leadership, trust and learner agency
4. widespread collaborative expert professionalism
5. ubiquitous professional learning
6. connectivity and extensive digital infrastructure
7. flourishing cultures of networking and partnership
8. powerful knowledge systems and cultures of evaluation.
   (OECD (2015c), Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en.)

As a system, education would benefit from having a well-designed innovation strategy. Contrary to common belief, education is not innovation averse: the amount of change in education is comparable to similar public sectors, and education professionals consider their workplaces to be as innovative as the economy at large. Despite this, education has not managed to harness technology to raise productivity, improve efficiency, increase quality and foster equity in the way other public sectors have. Innovation policies in education have often focused on fragmented issues or on the wrong goals, sometimes driven by a concern for quick wins, but without sustainable gains in the long run. Well-designed innovation strategies in education could leverage the potential of new technology and, with the right kind of policy mix, can contribute to both more efficiency and better outcomes for quality and equity.

- Improved measurement must be the foundation of innovation in education. Based on a solid definition of "improvement" at different levels in the system, regular data collection should assess changes over time in improved pedagogical and organisational practices.
- Education needs a strong and efficient system of knowledge creation and diffusion, extending from scientific research into teaching and learning, to the more applied bodies of knowledge in the teaching profession and knowledge entities in the system.
- While innovation in education is not synonymous with the introduction of digital technology, innovation strategies should include the smart implementation and use of technology in a way that leverages their potential for better teaching and learning practices. This will be dealt with in subsequent chapters of this book.
- Effective innovation strategies in education must include an appropriate governance model: identifying key agents of change and champions, defining the roles of stakeholders, tackling pockets of resistance, and conceiving effective approaches for scaling and disseminating innovations.
- Finally, innovation in education requires strong evaluation. Without a broad and widely shared culture of evaluation, innovation in education will remain stuck at the level of well-intended but isolated pioneering efforts. Finding out what really works, what doesn't and why is key to developing a body of knowledge that can guide future innovations.

4 STRATEGIES FOR THE 21ST CENTURY IN EARLY SCHOOL

It's no secret that the face of education has changed dramatically over the past ten years or so. Teachers across the country are working hard to equip children with the skills needed for success in the 21st century world. In addition to instilling in students the flexibility to readily adapt to changing technologies, teachers must foster learning environments that encourage critical thinking, creativity, problem-solving, communication, collaboration, global awareness, and social responsibility (Prensky, 2010, 82). Listed below are six strategies early childhood teachers are currently using in classrooms to prepare kids for the boundless future ahead (http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-child hood-teachers/):

4.1 Integrated Technology

Today's youngsters were born in the age of the Internet. Many are more technologically savvy than the adults assigned the task of teaching them. To connect with these kids, teachers must learn to speak their language and become conversant with the technology that comes so naturally to the young. Integrating technology means tapping into students' interests and

strengthening their technical skills, all while providing enriching learning opportunities. As with any new development, many teachers, eager to keep up with the latest fashion, simply go through the motions of integrating technology. However, if they are to succeed with it, they need more than the motions, they need a deep understanding of the tools available, as well as meaningful reflection about how to use them to enhance learning. In addition, the increased connectivity that accompanies this technology makes it vital that teachers stress the importance of Internet safety.

4.2 Cooperative Learning Structures

Teacher-centered instruction has had its day. Effective teachers are increasingly using a student-centered approach. Cooperative learning sparks engagement in classrooms by encouraging interaction among the students themselves. The teacher, rather than calling on one student at a time, allows children to discuss class materials with buddies or in groups, thus maximizing the level of participation. The students work just as hard as the teachers. No longer a one-man show, the teacher's role becomes that of a facilitator instead. This, in turn, leads to higher achievement, while promoting both team and class building.

4.3 Differentiated Instruction

Teachers can tailor learning experiences to differentiate among the individual needs of students in the classroom. There are three main learning styles: visual, auditory and kinesthetic. Cognitive Learning Styles of Children describes the characteristics of these learners as well as the types of activities in which they best thrive, with the caveat that it is only learning styles being described, to be distinguished from cognitive styles (holistic, analytic, field-dependent, etc.). Teachers can also differentiate by matching assignments to readiness levels, offering appropriate intervention or extension activities as required. Allowing children to select activities based on areas of interest is another great way to differentiate. Offering choices is an excellent motivator for kids. Small-group work is one of the most effective ways to meet the needs of diverse learners in large class settings.

4.4 Goal Setting

Involving children in the goal-setting process is an excellent way to encourage them to take ownership of their learning. In the early stages, goal setting needs to be done in a very clear and simplistic way – for example, frequent two-way conversations with children about their progress in specific areas. Teachers can further facilitate goal setting through the use of organizers, anchor charts and similar aids.

4.5 Cross-Curriculum Teaching

In contrast to the traditional teaching of subjects in isolation, teaching multiple subjects simultaneously can help students go much deeper in learning concepts and skills. Naturally, this approach asks more from the teacher. It can be easy to blend math, science, or social studies content with reading or writing. However, it is more challenging to combine all the subjects at once. Here are some of the major approaches to simultaneous learning. Project-based learning involves children carrying out a project that ends up with a concrete result of some kind. Problem-based learning asks the teacher to guide children in developing solutions to real-world problems. In inquiry-based learning, children generate their own questions according to their curiosities or interests, which they then investigate. These methods work so well because teachers don't simply tell students what they should know, but instead they engage children in exploring and uncovering the information in a more meaningful way in which all the subjects come into play together.

4.6 Assessment for Learning

Assessment for Learning, or Formative Assessment, is a data-gathering process used by teachers to help them customize instruction to match students' needs. Summative assessments don't always give a clear picture of what a student knows. Also, by the time the data is gathered, it's already too late! The teacher is already moving to the next objective, leaving many students behind who haven't fully grasped the previous content yet. To prevent this problem, teachers can monitor how the children are learning as they teach, using observations, questioning strategies, class discussions, exit tickets, learning logs, peer assessments, self-assessments, and slate work, among other methods. Teachers can gauge the progress of individuals, groups, or the whole class, and they can adjust the process by supporting or challenging students as needed.

5 TEACHER AS A ROLE MODEL IN MODERN SOCIETY

Although technology should not drive our teaching, technology does drive change

Today, educators have the challenge of monitoring changes in technologies, determining if they apply to learners living in 'the real world,' and seeking ways to use technologies to complement and support instructional methodologies and practices. It is not the technology, but the potential it provides for access, efficiency, and enhanced learning opportunities. Computers better enable learners to access education. Learners can use Internet technology to communicate with other students or instructors across a city or around the world. Teachers and students can access information through virtual libraries and the World Wide Web, and use software to master technical as well as academic skills (McWilliam, 2009).

The 21st century educator looks forward to the future. They are aware of the ever-changing trends in technology and are in tune of what the future may bring to education. A good 21st century teacher is aware of the career opportunities that will be in the coming years for their students, and are always advocating towards forward thinking and planning to ensure all students will not be left behind. Lastly, the 21st century educator must use teaching strategies to ensure that the focus in education is on preparing today's children for the future of where they will live and where they will work, not for our current world.

Technology in the classroom is ever-changing and moving at a rapid pace. The 21st century teacher is one that moves right along with it. Technology in the classroom, whether it's for lessons, assignments, or grading, can help students learn better and faster, and help make a teacher's time more effective. A 21st century teacher does not have to have a class set of tablets in every child's hand, or the latest Smartboard. But they can have a nice balance of educational tools in their classroom. An effective teacher knows what technology in the classroom can truly help transform their students' education. They know what the best tools are, and how and when to use them.

An effective 21st century educator must be able to collaborate and work well in a team. Working with others is an important 21st century skill. Over the past few years, being able to collaborate effectively in the workplace has grown quite rapidly. Learning is deemed to be more effective when you can share your ideas and knowledge with others. Sharing your expertise and experience, communicating and learning from others, and being able to self-reflect is an important part of the learning and teaching process.

A 21st century teacher is able to adapt to whatever comes their way. Teaching is a career that has pretty much stayed the same over the past few decades. The tools have changed over the years (Smartboards have replaced chalkboards, tablets have replaced textbooks) but the practice has not. The 21st century teacher is able to look at their practice and adapt based on the needs of their students. They must be able to adapt their teaching style to include different modes of learning, adapt when a lesson fails, and adapt to new technology. They must be able

to adapt to the curriculum and the requirements and be able to use their imagination to teach in creative ways.
The 21st century educator is a lifelong learner. They don't just expect their students to be lifelong learners, but they too stay current and on top of what's new in education. Even though they may still use the same lesson plan from years before, they know how to change it to keep up-to-date with what is current. A great educator will not only embrace technology, but be willing to learn more about it (Kay, 2010, 34).
It's a critical time in education and how it and teachers are being perceived. With the common core being implemented and judged, the teaching profession is being met with a close eye now more than ever before. Instead of sitting back, a 21st century takes a stand for themselves and advocates for their profession. They pay close attention to the important issues and talk about them with their community. They keep parents and students informed on what's going on in education and address on issues head on.
21st Century learning means teaching just as you have done in the past centuries, but with way better tools. Today's teachers have a great advantage, they have powerful learning tools at their disposal that they didn't have before. 21st Century technology is an opportunity for students to acquire more knowledge. Teachers have the ability to move away from being the dispenser of information to someone who can guide them and prepare them for their future. Ultimately, the 21st century learner will be "learner-driven," where they choose how and what they want to learn. The teacher will serve as a facilitator and guide to help embrace 21st century learning.
The opportunities are immense, but there are also technological limitations in many parts of developing countries. Barriers to technological innovations for supporting education include inadequate telecommunications bandwidth, lack of trained support staff, and the cost and the availability of simple telephones, cell phones, computers, and electricity.

6 CONCLUSION

The challenge of closing the ever-widening gap between the haves and have-nots may rest with the willingness of the education community to view education from a new perspective and to innovate. This may include making use of affordable and accessible technologies to expand access to education. It may also require other innovative process or service strategies that do not rely on technology. It may require a shift in focus, to target educational and training programs to align more closely with what people identify as their most urgent needs Kelly, F. S., McCain, T., Jukes, I., 2009, 53).
Providing education in new and unconventional ways is only one of a number of solutions, but it is through innovation that we can meet the challenges of improved efficiencies, lower costs, increasing accessibility, and greater success in achieving development goals through education (Hayes Jacobs, 2010, 71).
Besides being a field of innovation in its own right, education has also a key relationship to innovation at large: as a system developing the skills for innovation in economies and societies. Recent accounts of innovation and innovation strategies have emphasized the importance of the skills needed to start, disseminate and implement innovation. Critical thinking, creativity and imagination, on top of strong subject-based, and social and emotional skills, are key to the success of innovation. Education policies need to cover developing these skills as a matter of key importance. Entrepreneurship education is a good example of a setting in which such skills can be fostered and nurtured.

Sources

1. Cros, F (1999), *Innovation in Education: Managing the Future? Innovating Schools, Schooling for Tomorrow series,* OECD, Paris, pp. 59-75.

2. Dubickis, M., Gaile-Sarkane, E. (2015). *Perspectives on Innovation and Technology Transfer*. ScienceDirect.
3. European Ambassadors for Creativity and Innovation (2009), *Manifesto, European Union,* www.create2009.europa.eu/fileadmin/Content/Downloads/PDF/Manifesto/manifesto.en.pdf.
4. Hardiman, M. (2010). The Creative-artistic Brain. In Souza, D. (Ed.), *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.
5. Hayes Jacobs, H. (2010). *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World*. Alexandria, VA: ASCD.
6. Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. In. Bellanca, J., Brandt, R. (Eds.), *21st century skills*: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree.
7. Kelly, F. S., McCain, T., Jukes, I. (2009). *Teaching the digital generation: No more cookie-cutter high schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
8. McWilliam, E. (2009). Teaching for Creativity: From Sage to Guide to Meddler. *Asia Pacific Journal of Education*, 29:(3), 281 –293.
9. OECD (2016), *Innovating Education and Educating for Innovation, The Power Of Digital Technologies And Skills*, ISBN 978-92-64-26509-7.
10. OECD (2015c), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems, Centre for Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en.
11. Prensky, M. (2010). Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning. Thousand Oaks: CA: Corwin Press.
12. http://www.earlychildhoodteacher.org/blog/six-strategies-for-21st-century-early-childhood-teachers/
13. http://www.teachhub.com/teaching-strategies-what-21st-century-educator-looks

Contact

Ph.D. student Justyna Sala-Suszyńska
UMCS, Faculty od Education
Narutowicza street, Lublin, Poland
email: justyna.s.sala@gmail.com

PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

SEBAREFLEXIA AKO JEDEN Z DETERMINANTOV PROFESÍJNÉHO ROZVOJA UČITEĽA

SELF- REFLECTION AS ONE OF THE DETERMINANTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER

Margita Feranská

Abstrakt

Profesijný rozvoj učiteľa je v Slovenskej republike legislatívne vymedzený a konkretizovaný vo vyhláške MŠ SR č. 445/2009 Z. z. Profesijný rozvoj učiteľa charakterizujú zmeny, ktoré sa prejavujú v spôsoboch jeho konania. Problematika profesijnej sebareflexie učiteľov sa netýka len dnešnej doby, ale je dlhodobo veľmi aktuálnou témou. Príspevok sa zameriava na teoretickú analýzu sebareflexie učiteľa ako jeden z vnútorných determinantov profesie učiteľa a jeho profesijného rozvoja.

Kľúčové slová: *sebareflexia učiteľa, profesijná sebareflexia, determinanty profesijného rozvoja učiteľa.*

Abstract

Teacher professional development in the Slovak Republic is legislatively defined and concretized in the Decree of the Ministry of Education of the SR no. 445/2009 Coll. The professional development of the teacher characterizes the changes that are reflected in the ways of his / her conduct. The problem of professional self-reflection of teachers is not just about today, but is a very topical issue in the long run. The paper focuses on a theoretical analysis of teacher self-reflection as one of the internal determinants of the teacher's profession and its professional development.

Key words: *teacher self-reflection, professional self-reflection, teachers' professional development determinants.*

1 ÚVOD

Sebareflexia učiteľov je veľmi náročná a problematika profesijnej sebareflexie učiteľov sa netýka len dneška, ale aj minulosti či budúcnosti učiteľov. Pre sebareflexiu učiteľa je typické, že obsahuje viaceré metódy a techniky na jej správne uskutočnenie. Príspevok orientujeme na viaceré pohľady teoretikov a nahliadanie na sebareflexiu z rôznych uhľov pohľadu. Záver príspevku tvorí návrh realizácie výskumu a metodologická preferencia.

2 TEORETICKÁ ANALÝZA SEBAREFLEXIE UČITEĽA

Sebareflexia v práci učiteľa vedie k vlastnému vnútornému dialógu so sebou samým, čo vedie v jeho práci k sebazdokonaľovaniu a následne tak k progresívnym zmenám profesijného rozvoja učiteľa. Sebareflexiu považujeme za súčasť alebo za jeden z vnútorných determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Bez vlastnej sebareflexie učebnej činnosti sa nezaobíde ani jeden učiteľ. Zásadný rozdiel môžeme vidieť v zámernej a nezámernej sebareflexii učiteľa, pričom zámerná sebareflexia nesie v sebe prvky cieľavedomosti, systematickosti a v konečnom dôsledku učiteľovi umožňuje poznať vlastnú edukačnú činnosť na základe plánovania, realizácie a hodnotenia vlastnej vyučovacej činnosti. Naopak, ak hovoríme o nezámernej sebareflexii učiteľa, hovoríme tiež o neuvedomelej sebareflexii, ktorá

je prirodzená a spontánna pri práci učiteľa teda učiteľ sa cielene nezamýšľa nad príčinami svojho konania v edukačnom procese.
Pedagogický slovník vymedzuje sebareflexiu ako: *„Všeobecné zamýšľanie sa jedinca nad sebou samým, nad svojou osobnosťou, obzretie sa späť za svojimi činmi, myšlienkami, postojmi, citmi. Rekapitulovanie určitého úseku vlastného života či vlastného správania a rozhodovania v situáciách , ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť samého seba, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť.“* (Průcha – Mareš – Walterová, 1995, s. 196).
Na základe tejto definície môžeme sebareflexiu v tomto chápání považovať teda za schopnosť človeka poznať seba samého, skúmať vlastnú osobu, vlastné JA, svoje myšlienky, emócie prostredníctvom vlastného pozorovania.
Je veľmi dôležité diferencovať pojem reflexia a sebareflexia, pričom sú to pojmy, termíny, ktoré sa navzájom dopĺňajú, prelínajú.
Pojem reflexia charakterizujeme ako uvedomenie si faktov, teda procesu, čo sa s nami deje. Resp., čo všetko sa deje s učiteľom pri výchovo-vzdelávacom procese, vo chvílu kedy vyučuje a aj po vyučovacom procese, kedy si uvedomí svoju vlastnú činnosť.
Rozdiel medzi reflexiou a sebareflexiou je veľmi značný, keďže pri reflexii ide o uvedomenie si niečoho, čo napríklad učiteľ počas vyučovacej hodiny nezvládol, no pri sebareflexii hovoríme o konkrétnych okolnostiach a príčinách nezvládnutia danej situácie.
Podľa B. Kasáčovej (2005), predstavuje reflexia proces zdvojeného, zrkadlového zobrazenia subjektov sa navzájom.
M. Hupková (2006) opisuje sebareflexiu učiteľa ako proces, ktorý nastáva v sebauvedomovacom procese, ak je človek schopný analyzovať a vedome porovnávať svoje správanie so správaním iných, požiadavkami, ktoré sa na neho kladú, ak si dokáže vytvoriť reálny obraz o sebe i o spoločnosti, v ktorej žij e, jej hodnotách a normách.
Podmienkou v sebareflexii v práci učiteľa je, že sebapoznanie musí byť u učiteľa zároveň spojené aj so sebaakceptáciou, čiže so sebaprijatím. To umožňuje ďalší profesijný rozvoj učiteľa.
Sebareflexiu u učiteľa môžeme považovať aj za tvorivý proces, sebarozvoj v takomto prípade predpokladá presvedčenie o potrebe vlastného sebazdokonaľovania. Hovoríme napríklad o činnostiach, pri ktorých bude vedome napĺňať svoje ašpirácie či potenciál. Pod pojmom profesijná sebareflexia rozumieme zamýšľanie sa nad jednotlivými stránkami, aspektami pedagogickej činnosti učiteľa.
Podľa uvedených autorov môžeme s nimi súhlasiť a rozumieme pod profesionálnou sebareflexiou spätné ohliadnutie sa učiteľa za svojim vyučovaním a konaním v triede, ale aj za svojimi myšlienkami, postojmi činnosťami v rámci svojich všetkých pedagogických aktivít.
Na základe analýz rôznych definícii môžeme povedať, že profesijná sebareflexia je sebakoncepcia učiteľa, ktorú si tvorí vo svojom výkone povolania. Svojou prácou sa snaží o sebapoznanie, následne o sebazdokonaľovanie, sebarealizáciu, čo sa odzrkadľuje vo výsledkoch jeho vzdelávania v edukačnej činnosti.
Profesijná sebareflexia v neposlednom rade utvára učiteľovu sebakoncepciu, sebauvedomenie, sebapoznanie a následne sebahodnotenie.

2.1 Sebareflexia ako vnútorný determinant profesijného rozvoja učiteľa

Profesijnú sebareflexiu môžeme považovať za nutnú podmienku k odbornému rastu učiteľa a jeho profesijného rozvoja. Považujeme ho za vnútorný proces, ktorý učiteľom pomáha hodnotiť a analyzovať svoje pedagogické aktivity, názory, postoje a následne toto hodnotenie učiteľ využíva ku zdokonaľovaniu a rozvíjaniu profesijného rozvoja učiteľa.

Podľa Z. Syslovej (2013), je sebareflexia učiteľa zložitým štruktúrovaným procesom, pri ktorom sa uskutočňuje vývin osobnosti učiteľa a aj vývin jeho profesionality. Ide o proces, pri ktorom si učiteľ uvedomuje svoje vedomie, jednanie a charakter osobnosti v konfrontácii s morálnymi hodnotami a s ideálnym „ja“. Môžeme teda konštatovať, že ide o jadro, vnútro sebaobrazu učiteľa a môžeme sebareflexiu považovať nie len za vnútorný determinant profesijného rozvoja učiteľa ale aj za nástroj výstavby osobnosti učiteľa. Ako učiteľ vidí seba samého vo svojich reálnych a budúcich možnostiach, čo ovplyvňuje správanie učiteľa a jeho ambície.
M. Kouteková, M. Furinová (2015), charaktrizujú sebareflexiu ako kompetenciu, či vnútorný predpoklad profesijného rozvoja učiteľa, vnútorný proces, ktorý pomáha učiteľovi uvedomovať si počas edukačného procesu jeho myslenie, názory, postoje či konanie a aj vnútorný dialóg učiteľa. Prikláňame sa k názorom autoriek k chápaniu sebareflexie ako vnútorného procesu, v priebehu ktorého si učiteľ analyzuje, uvedomuje a hodnotí pedagogické aktivity, učiteľovu výchovno-vzdelávaciu činnosť, ktoré sú nasmerované k pochopeniu motívov pedagogických situácii, v ktorých sa učiteľ nachádza.
Sebareflexia býva často chápaná ako spojovník medzi učiteľovými vedomosťami a jeho jednaním, čo sa javí ako úvaha, do akej miery je možné ovplyvniť jednanie učiteľa prostredníctvom predávania poznatkov z teórie a praxe.

2.2 Metódy sebareflexie učiteľa

Pri metódach sebareflexie je dôležité upresniť, čo myslíme pod pojmom metóda. Hovoríme o spôsobe, výbere konkrétnych spôsobov, ako bude učiteľ pracovať so svojou sebareflexiou, resp. monitorovaní vlastnej pedagogickej činnosti.
Podstatu sebareflexie v učiteľskej profesii je umenie viesť so sebou dialóg, rozhovor, pri ktorom ide o rozdvojenie v zmysle „ja pozorovaný“ a „ja pozorujúci“ Základom vnútorného dialógu učiteľa je kladenie otázok, ktoré môžu mať podľa autorky Z.Syslovej (2013), tri kategórie:

- Popisné otázky – napr. Čo mám robiť? Ako reagovali žiaci?
- Kauzálne otázky – napr. Prečo som jednal nasledovne? Čo ovplyvnilo moje správanie?
- Rozhodovacie otázky – napr. Ako by som mohol v danej situácii reagovať inak?

Základom tvorenia otázok v sebareflexii učiteľa je utváranie vnútorného a vonkajšieho dialógu.
K metódam sebareflexie patrí napríklad aj sebareflexívny denník, ktorý autorka Z.Syslovej (2013) uvádza ako písomná forma, ktorá zaznamenáva učiteľove zážitky, skúsenosti, postrehy z edukačného procesu. Denník sa takto stáva prostriedkom sebapoznania a učiteľa obohacuje aj samotný zápis, pretože ide o retrospektívny pohľad na realitu, pri ktorej učiteľ sumarizuje rôzne pohľady a i. Ďalšiu metódu, nástroj sebareflexie spomenutá autorka uvádza sebareflexívny dotazník. Ten pre porovnanie s denníkom sa zostavuje v súlade s doporučenými výskumnými metodológiami. Otázky, ktoré obsahuje by sa mali týkať vzdelávacích situácii v triede a tiež ďalších aspektov súvisiacich s riadením školy a vzdelávaním v nej.
Jedným z mnohých metód sebareflexie je aj *„Profesijné portfólio“*, ktoré autorka považuje za komplexný nástroj sebahodnotenia učiteľa. Môže plniť niekoľko funkcií ako napríklad: reprezentatívnu, pracovnú, hodnotiacu, diagnostickú a i. S tým súvisia aj typy portfólií, ktoré autorka uvádza nasledovne:

- Pracovné profesijné portfólio – predstavuje základný typ portfólia, učitelia sem môžu zaradiť svoje dokumenty, ktoré vznikajú v priebehu ich edukačnej činnosti.
- Ukážkové profesijné portfólio – tiež môže byť nazývané ako reprezentačné portfólio, ktoré slúži k predstaveniu toho najlepšieho, čo učiteľ vytvoril, čím sa môže

„pochváliť“. Tento typ portfólia môže slúžiť napríklad ako podklad pri výberovom konaní a pod.

- Diagnostické profesijné portfólio – nazývané aj hodnotiace portfólio je vlastným nástrojom pre sebahodnotenia, ale aj hodnotenie riaditeľom školy. Diagnostické portfólio vzniká rozšírením údajov, ktoré sú do tohto portfólia zaraďované, spravidla ide o dokumenty, ktoré sú vyžadované školou, resp. riaditeľom školy ako podklad pre hodnotiaci rozhovor a i.

Čo sa týka typu portfólia posledný typ, ktorý sme spomenuli môžeme považovať za nástroj pre rozvoj profesionality učiteľa, alebo ako jeden z vnútorných determinantov profesijného rozvoja učiteľa. Tento typ portfólia podporuje zvyšovanie kvality vzdelávacieho procesu, ale aj výsledkov vzdelávania v edukačnom procese. Uviedli sme niekoľko efektívnych prostriedkov, či vnútorných determinantov pre profesijný rozvoj učiteľa a aj rozvoj jeho sebareflexie. Ide však o zložitý proces, ktorý je ovplyvnený individuálnou, či subjektívnou koncepciou sebaponímania učiteľa.

Medzi ďalšie metódy sebareflexie učiteľa podľa M. Hupkovej (2006, s. 128) patrí aj *pozorovanie*. Autorka ju považuje za metódu sebareflexie, ktorú môžeme využiť na sledovanie edukačného procesu, priebehu ale aj spôsobov edukačnej činnosti učiteľa. Pozorovanie môže realizovať či už riaditeľ alebo iný kolegovia, čo napomáha k sebareflexii pedagogickej činnosti učiteľa. Pri tejto metóde je dôležité, aby sa pozorovateľ svedomite pripravil na pozorovanie. Cieľ musí byť jasne a vopred stanovený a musí obsahovať základné otázky, na ktoré si pozorovateľ musí vedieť odpovedať (Čo idem pozorovať? Za akým účelom idem pozorovať? Kedy a ako dlho budem pozorovať?) Na účely pozorovania je možné využiť aj pozorovací hárok, kde si pozorovateľ zaznamenáva poznámky z pozorovania, ktoré neskôr dôkladne spracuje. Z literatúry sú veľmi známe, napríklad prehľadný pozorovací hárok či všeobecný systém zápisu poznámok z priameho pozorovania.

Podľa Ch. Kyriacoua (2004) sme si vybrali na opis konkrétne pozorovanie v tirede, ktoré opisuje ako dohodu o tom, na ktorých vyučovacích hodinách a v ktorých triedach bude vhodné uskutočniť pozorovanie. Je dôležité ujasniť si, na ktorú stránku pozorovania sa pozorovateľ pri učiteľovi zameria. Táto metóda je pre učiteľa veľmi vhodnou sebareflexiou, pretože dostáva informácie od inej osoby, niekedy aj nezávislej, ktorá podáva učiteľovi objektívne informácie o jeho kvalite výučby.

Podobnou, ale inou formou pozorovania je *introspekcia,* ktorú J. Průcha – J. Mareš – E. Walterová (1995, s. 92) definujú ako činnosť, pri ktorej človek skúma seba samého, svoj vnútorný svet, svoje myšlienky, spôsob uvažovania, či témy, ktorými sa zaoberá, o ktorých uvažuje.

Introspekciu teda môžeme považovať za sebapozorovanie učiteľa, pričom nejde iba o úvahu učiteľa o sebe samom, ale rozumiem pod ňou zámerné, cieľavedomé a plánovité poznávanie vlastnej osoby, resp. seba samého, sebapoznávania. Účelom takéhoto sebapozorovania v činnosti učiteľa je analýza daných javov v priebehu vlastnej pedagogickej činnosti.

Ďalšou metódou sebareflexie učiteľa je *sebareflexívny rozhovor, interview či beseda.*

Rozhovor považujeme za plánovitý, cieľavedomí a usmerňovaný rozhovor so skúmaným objektom. Môže byť rieadený alebo voľný. Pri tejto metóde sebareflexie učiteľ získava postoje a názory ako od žiakov, tak aj od kolegov, kde získava informácie o vlastnom výchovnom a vzdelávacom pôsobení v edukačnom procese.

Ch. Kyriacou (2004) tvrdí, že zdieľanie informácii o vlastnom vyučovaní s kolegami tvorí súčasť kooperácie, vďaka ktorej učitelia môžu skúmať a analyzovať rôzne aspekty svojej pedagogickej činnosti.

Rozhovor, interview, beseda môže prebiehať nie len medzi učiteľmi, ale aj medzi učiteľom a žiakom, či medzi učiteľom a rodičmi alebo medzi učiteľom a inými spolupracovníkmi

školy. Na základe týchto rôznych rozhovorov vznikajú diferencované pohľady na pedagogickú činnosť učiteľa, pričom si sám vytvorí analýzu vlastnej sebareflexie.
Ďalšou metódou podľa M. Hupkovej (2006, s. 150) je *sebareflexívny dotazník, sebareflektívne prípravy na vyučovanie či* vedenie *sebareflektívneho pedagogického denníku.*
V pedagogickej praxi použitie dotazníkovej metódy poskytuje učiteľovi autodiagnostické informácie, na základe ktorých sa učiteľ zamýšľa nad svojou prácou. Overuje, zisťuje a analyzuje úspešnosť svojho vlastného pedagogického pôsobenia počas edukačného procesu.
M. Hupková (2006, s. 150) uvádza uplatnenie dotazníkovej metódy rozlíšenie nasledovných druhov dotazníkov:

- Dotazníky adresované žiakom – sú zamerané na zisťovanie záujmov, postojov k vyučovaciemu predmetu, ku škole, k učeniu, k učiteľovi. Učiteľ vie týmto spôsobom zistiť ako dokáže žiakov motivovať.
- Dotazníky adresované rodičom - umožňujú zistiť potrebné údaje žiakov, ich vlastnosti, ich správanie na vyučovaní.
- Dotazníky využívané vo vedeckom výskume – tento typ dotazníkov môžu využívať učitelia, vychovávatelia či nepedagogický pracovníci. Slúžia hlavne na hromadenie materiálu, skúseností edukačnej práce, zisťovanie názorov na aktuálne pedagogické otázky či problémy pedagogickej praxe.

Tieto dotazníky môžu byť určené pre vlastnú potrebu učiteľov, kedy ich účelom je pomôcť zamyslieť sa nad tým, ktoré oblasti vyučovania sa u učiteľa môžu zlepšiť.
Ďalšou metódou je *sebareflektívna príprava na vyučovanie,* kedy systematické prípravy učiteľa na vyučovanie z ktorých môže analyzovať a hodnotiť (ne)efektícnosť vyučovania. Vieme, že pri príprave na vyučovanie učiteľ musí vychádzať z tematického plánu a vypracuje si písomnú prípravu na konkrétnu vyučovaciu hodinu.
Pri týchto sebareflektívnych príprách si učiteľ spätne dokáže premietnuť, ako prebiehala hodina, čo by sa dalo zlepšiť a pod.
Aj na základe toho, že mnohí učitelia podceňujú takúto písomnú prípravu na vyučovaciu hodinu, v pedagogickej praxi má veľký význam. Učiteľovi slúži k zhodnoteniu a analýze hodiny, dokáže porovnať predpokladané výsledky a ciele s tými, ktoré boli naplnené.
Začínajúci učitelia by mali mať na každú vyučovaciu hodinu písomnú prípravu z dôvodu, aby si vedeli aj časovo rozvrhnúť svoju hodinu so všetkými jej determinatmi. Okrem toho takto dokážu ľahko kontrolovať vlastnú pedagogickú prácu.
V neposlednom rade by sme chceli ešte uviesť ako sebareflektívnu metódu aj *sebareflexívny pedagogický denník.* Písanie takéhoto denníka umožňuje učiteľom zaznamenať si nie len prípravy na vyučovacie hodiny, ale aj učiteľove zážitky, skúsenosti a pozorovania z priebehu vyučovacej hodiny. Pedagogický denník je prostriedkom sebapoznania učiteľa. Pri písaní pedagogického denníka si učiteľ musí stanoviť jasný cieľ a javy, ktoré chce zaznamenávať v denníku. Tento denník by mal byť aj obrazom výchovnej a vyučovacej činnosti učiteľa.
Môžeme konštatovať, že písanie si pedagogického denníku umožňuje hlbšiu sebareflexiu učiteľov. Písanie si tohto denníka má viacero výhod, napríklad vyžaduje si menšie organizačné náklady napríklad oproti pozorovaniu. Učiteľa obohacuje aj o samotné písanie, umožňuje sumarizáciu postojov a názorov učiteľa. Uplatňuje retrospektívny pohľad učiteľa a odpovedá na otázky činností učiteľa počas edukačného procesu.
Vhodný výber sebareflektívnych metód počas učiteľovej praxe ovplyvňuje priebeh pôsobenia na žiakov vo vyučovacom procese. Učiteľovi tak pomáhajú k efektívnej sebareflexii a podnecuje učiteľove vedomosti, skúsenosti.

3 ZÁVER

V závere svojho príspevku by sme chceli uviesť návrh empirického výskumu k tejto téme. Tento návrh by sme chceli zamerať aj na ostatné vnútorné determinanty, akými je aj

sebareflexia učiteľa. Napríkjlad rozhodovanie učiteľa, vnútorné motívy učiteľa, alebo aký typ učiteľa bude a i. Vo výskumnom probléme by sme sa chceli zamerať na analýzu činiteľov, ktoré ovpylvňujú profesijný rozvoj učiteľa, analýza faktorov, ktoré sú indikátorom pre zmeny v profesii učiteľa počas jednotlivých fáz výkonu profesie. Pri získavaní teoretických poznatkov a stanovenie si metodologickej preferencie by sme chceli uplatniť kvalitatívny prístup. Chceli by sme v budúcnosti uskutočniť hĺbkové interview s učiteľmi sekundárneho vzdelávania s použitím dostupného výberu participantov. Následne z interpretácie hĺbkových rozhovorov použijeme metódu zakotvenej teórie, budeme kategorizovať jednotlivé pojmy, pomocou voľného kódovania dát z interview.
Daný výskum by sme chceli overovať pomocou analýzy teoreticko – analytických štúdií. Cieľom nášho výskumu (navrhnutého) je tvorba modelu profesijných kompetencií ako východisko pre školiace pracoviská, pre učiteľov. Tento model by mohol slúžiť ako prostriedok k posilneniu vnútorných determinantov profesijného rozvoja učiteľa.

Použitá literatúra

1. HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov.* Nitra: PF UKF. 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
2. KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave.* Banská Bystrica: PF UMB. 211 s. ISBN 80-8083-046-0.
3. KOUTEKOVÁ, M., FURINOVÁ, M. 2015. *Sebareflexia a profesijné kompetencie učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese.* Banská Bystrica: PF UMB, Belianum. 134 s. ISBN 978-80-557-1068-6.
4. KYRIACOU, CH. 2004. *Klíčové dovednosti učitele.* 2. vyd. Praha: Portál. 155 s. ISBN 80-7178-965-8.
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-027-4.
6. SYSLOVÁ, Z. 2013. *Profesijní kompetence učitele mateřské školy.* Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7.

Kontakt

Mgr. Margita Feranská
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Slovenská republika
Tel: 037/64 08 222
Email: margita.feranska@ukf.sk

AUTONÓMNOSŤ, ODVOLÁVANIE SA NA AUTORITU A PROFESIONALITA UČITEĽA V RÁMCI INTERAKCIE UČITEĽ – ŽIAK

PROFESSIONAL INDEPENDENT BEHAVIOUR AND REFERRING TO THE AUTHORITY IN INTERACTION AMONG BEGINNING TEACHERS AND PUPILS

Tina Katuščáková

Abstrakt

Vedecký príspevok predstavuje začínajúcich učiteľov a reflexiu ich nezávislého profesionálneho správania sa. Štúdia ukazuje čiastočné výsledky kvalitatívneho výskumu o autonómnosti učiteľa ako nezávislého odrážania slobody v profesii. Pomocou dizajnu zakotvenej teórie a prináša kvalitatívne kategórie ako premenné vyabstrahované z hĺbkových rozhovorov so začínajúcimi učiteľmi: odborných činností medzi študentmi, ich vnútorný pohľad na nezávislosť voľby kurikula, úloh učiteľa, procesu adaptácie, faktorov kvality vzdelávania, metód a foriem výučby. V príspevku sú v súvislostiach prezentované parciálne výsledky výskumu z projektu KEGA - 026UK - 4/2015 s názvom „Morálne postoje detí a dospelých v rodine a škole: aplikovaný výskum a metodický materiál pre učiteľov, výchovných poradcov a koordinátorov prevencie“ pod záštitou Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Kľúčové slová: *učiteľ, začínajúci učiteľ, autonómnosť učiteľa, profesionálne správanie, interakcia, pedagogická komunikácia, odvolávanie sa na autoritu*

Abstract

Research paper presents beginning teachers reflection of their independence in professional behaviour. It shows partially results of qualitative research using grounded theory design in independent professional behaviour of teaching beginners as reflexion of autonomous free self and brings categories of teachers professional activities among students, their inside view of independent choices of curriculum, teachers’ goals in society, in adaptation process, methods and forms of teaching. In the comparism of written above the paper also presents the partial results of KEGA - 026UK - 4/2015 research entitled "Moral attitudes of children and adults in the family and school: applied research and methodical material for teachers, educational counsellors and prevention coordinators" under the auspices of the Pedagogical Faculty of the Comenius University in Bratislava.

Key words: *teacher, beginning teacher, independence, professional behaviour, interaction, teachers’ communication, referring to authority*

1 ÚVOD

Skvalitňovanie systému vzdelávania a procesy kultivácie učiteľov sú v posledných rokoch medzinárodne považované za kľúčový nástroj vzdelávacích reforiem a inovácií. Medzi dokumenty týkajúce sa problematiky kvality prípravy učiteľov - hovoriace o kvalite a o rozvoji profesie a profesionality učiteľov – patria najmä: Európska komisia (2005, 2007), ATEE (2006), OECD (2005, 2009), Európsky parlament (2008) a ETUCE (2008), Európska stratégia (2010). Danú tematiku možno objaviť v medzinárodných projektoch a výskumných

snaženiach ku kvalite učiteľov a ich vzdelávania, akými sú tvorba európskeho profesijného štandardu učiteľov (v rámci OECD je to CERI; WAER; a už spomenutá ATEE) a jej paralelná snaha na Slovensku (Kosová 2000 ai, Kasáčová 2006, Černotová 2002). Prínosným akčným výskumom v oblasti pregraduálnej prípravy učiteľov a identifikácie jej problematických častí sa venovali Vítečková a Gadušová (2015) a podnetná publikácia Strakoša (2016) o pedagogickej príprave a praxi úspešných vysokoškolských učiteľov. Teoretickým podkladom pre komplexné videnie determinantov autonómnosti učiteľov (ako kategórie kvality osobnosti učiteľa) sú venované nasledovné odseky. Pričom autonómnosťou rozumieme vnútornú stabilnú profesionálnu integritu učiteľa odrážajúcu sa v od myslenia (všetkých kognitívnych procesov) až po správanie prejavujúce sa vo voľbe všetkých činností a prejavov v rámci najširšieho edukačného procesu. Spomínané požiadavky ekonomiky sa prenášajú do vzdelávania tým, že sa preferujú postupy, ktoré prinášajú zisk, resp. vedú k zisku na ekonomickom poli spoločnosti v dohľadnej dobe. Edukuje sa pre trh a ekonomiku, nie pre poznanie samo, ktoré umožňuje zdravý základ pre výskum a napredovanie (aj z pohľadu humanitných vied). „*Vedenie (poznanie) sa namiesto integrálnej súčasti procesu výchovy človeka stáva prostriedkom boja o trhy a priemyslové šance v budúcnosti. Radikálne povedané: Základný kľúč vedy, ktorý Niklas Luhmann charakterizoval dvojicou pravdivé / nepravdivé, postupne zaniká a nahradzuje sa kľúčom ekonomickým: platiť / neplatiť (Liessmann, 2011, s.101).“* Ďalšou tendenciou prístupu ku poskytovaniu vzdelania je prístup k študentovi, ako klientovi (zákazníkovi). „*V metodikách predmetov na vysokých školách „je určujúcim faktorom subjekt, ktorý vykonáva autonómne voľby, prichádza s inováciami a zvyšuje tak svoju eficienciu a eficienciu organizácie. Sloboda ide akoby ruka v ruke s profitom. Pojem ´autonomus chooser´naivne predpokladá, že zákazník (v tomto prípade študent) vie o vzdelávaní viac, ako jeho poskytovatelia (Kaščák, Pupala, 2012, s. 129).“* Znova reagujeme na úlohu učiteľa, ktorý ako zodpovednosť nesúci facilitátor edukácie má mať právo na výber kurikula na základe súčasného poznania. Autonómnosť a autonómne - nezávislé správanie učiteľov v našom systéme upravuje okrem ekonomických a politických tlakov, jednak vnútorné tvorivé pnutie v učiteľoch pozitívne motivovaných pre učiteľské povolanie a na druhej strane je integrované v pedeutologickej koncepcii profesionality (Kasáčová 2004).

Profesionalita učiteľa sa teda odráža primárne v profesionálnej zodpovednosti, pri ktorej je zjavný paradox medzi slobodou a zodpovenosťou učiteľa v zmysle úloh jeho povolania. Rozvinutý pojem profesionality sa odráža v troch základných dimenziách, v ktorým je autnómnosť učiteľov bazálne nutná: personálna dimenzia (osobná zrelosť učiteľa), etická dimenzia (mravnosť osobnosti učiteľa), odborná dimenzia (odbornosť a kvalifikovanosť učiteľa). Každá z týchto dimenzií sa skutkovou podstatou prejavuje v interakcii učiteľ-žiak pri morálnom usudzovaní učiteľa i žiaka v rôznych životných situáciach, na ktoré bol zameraný výskum morálneho usudzovania žiakov, rodičov a učiteľov (Ferková, 2016). Pre potreby tohto príspevku budeme vyberať len parciálne výsledky o učiteľoch a ich etickej a personálnej dimenzie, keďže nimi budeme dopĺňať kvalitatívny výskum (Hudáková, 2014).

2 METODOLÓGIA

V predloženom výbere dát z kvalitatívneho výskumu Hudákovej (2014) bol použitý design zakotvenej teórie - grounded theory design (Švaříček, Šeďová, 2007), ktorý na podklade hĺbkových rozhovorov poskytol vygenerovanie hlavných kategórii reflexie pregraduálnej prípravy učiteľov na FHPV-PU. Prepisy záznamov rozhovorov predstavujú 339 878 znakov analytického materiálu – 217 analytických normostrán. Celková dĺžka rozhovorov je 9 hodín 29 minút a 46sekúnd. Vzorku tvoria začínajúci učitelia (štyri participantky volené zámerným saturačným výberom), ktorí boli absolventmi (v rokoch 2009-2011) Prešovskej

Univerzity v Prešove v kombináciách učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov pre ročníky 5.-12. a majú teda za sebou pedagogicko-psychologický základ poskytnutý Fakultou Humanitných a Prírodných Vied, Ústavom pedagogiky, andragogiky a psychológie. Analýza bola uskutočnená mnohonásobnými analytickými krokmi od dátových indikátorov v prepisoch rozhovorov, až po kategórie vyplývajúce premenné ako odpoveď na výskumné otázky. Kódovanie v zakotvenej teórii predstavuje analytické operácie, ktoré rozbíjajú dáta do fragmentov – indikátorov – a tie potom roztrieďujú k príslušným konceptom. Výstupom je identifikácia relevantných konceptov (Hudáková, 2014), ktoré sú následne kategorizované – zlučované na základe jednotiaceho kritéria. S kategóriami vyplývajúcimi z kódovania sa potom pracuje ako s premennými a predstavujú základné stavebné kamene budúcej teórie.

Metodológia porovnávaného výskumu KEGA - 026UK - 4/2015:
Zvolený a vo výskume vytvorený *Test morálneho usudzovania* (Ferková, 2016) je vhodný pre deti staršieho veku v súčasných podmienkach. Test bol overený v predvýskume a pôvodných 11-tich mikropríbehov bolo vytvorených 7, bola ponechaná verzia pre chlapcov a pre dievčatá. Vytvorená bola aj pre dospelých, pre učiteľov a pre rodičov, kde nás zaujímalo ich prianie, ako by mal zareagovať žiak, či ich dieťa, ak by sa nachádzal v podobnej situácii. Ďalej sa budeme venovať len výsledkom učiteľov. Výskumný súbor, získaný dostupným výberom, tvorilo spolu 408 žiakov, učiteľov a rodičov. Respondentmi výskumu boli žiaci základnej školy a špeciálnych výchovných zariadení vo veku 10-13 rokov (n=283), učitelia (N=84) a rodičia (N=41).

Výpovede žiakov, učiteľov a rodičov boli kódované do 9-tich kategórií, vytvorené pojmy boli ďalej pomocou techniky konštantnej komparácie zoskupené do 3 hlavných kategórií, na základe príslušnosti k rovnakému javu. Dané kategórie sú: Deštruktívne riešenia (subkategórie: REC, VERB-AG, REC-AG), konštruktívne riešenia (subkategórie: VERB-VYS, KON, KON-P) a pasívne riešenia (subkategórie: ODV, VYH, NEV). Na štatistické spracovanie údajov bol použitý program WinStat. Okrem deskriptívnej štatistiky pracujúcej s početnosťami, bolo overovanie hypotéz zabezpečené F-Testom, T-Testom a Chí-kvadrátom.

3 VÝSLEDKY VÝSKUMU A ICH ANALÝZA

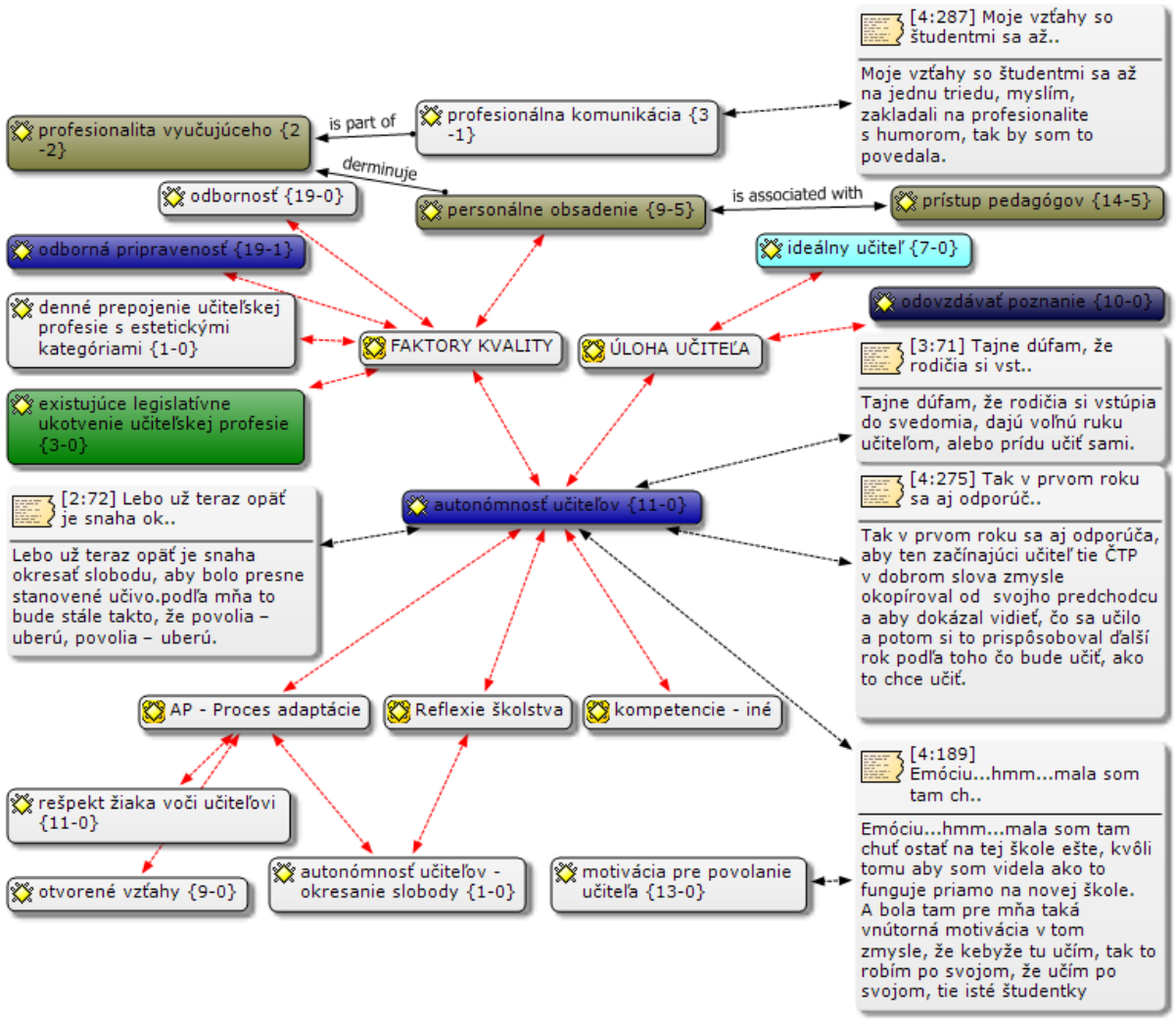
Hlavným cieľom príspevku je poukázanie na kategórie charakterizujúce autonómnosť učiteľov z hľadiska reflexie začínajúcich učiteľov. Výsledkom čiastkových výskumných otázok sú nasledovné kategórie (vybrané pre potreby príspevku): ´faktory kvality´, ´reflexie školstva´, ´úloha učiteľa´ (Hudáková 2015), ´proces adaptácie´, ´kompetencie - iné´. Príspevok prezentuje jednotlivé kategórie prostredníctvom naplnenosti kategórie kódmi, ktoré sú podložené priamymi výrokmi participantiek – doplnené o analytické pohľady a vzájomné súvislosti (viď tabuľka č. 1).

Tabuľka 1: Koexistujúce zhody výskytu kódov zoskupených pri kóde ´autonómnosť učiteľov´

	odborná pripravenosť	odovzdávať poznanie	prístup pedagógov	profesionalita vyučujúceho	odbornosť	otvorené vzťahy
autonómnosť učiteľov	n/a	n/a	1 - 0,04	n/a	n/a	n/a
odborná pripravenosť		n/a	n/a	1 - 0,05	1 - 0,03	1 - 0,04
odovzdávať poznanie	n/a		n/a	1 - 0,09	1 - 0,04	1 - 0,06
personálne obsadenie	n/a	1 - 0,06	2 - 0,10	n/a	n/a	n/a
profesionalita vyučujúceho	1 - 0,05	1 - 0,09	n/a		1 - 0,05	1 - 0,10
odbornosť	1 - 0,03	1 - 0,04	n/a	1 - 0,05		1 - 0,04
otvorené vzťahy	1 - 0,04	1 - 0,06	n/a	1 - 0,10	1 - 0,04	
rešpekt žiaka voči učiteľovi	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
motivácia pre povolanie učiteľa	n/a	1 - 0,05	n/a	n/a	n/a	n/a
ideálny učiteľ	n/a	1 - 0,06	n/a	n/a	n/a	n/a

Ústredným kódom je ´autonómnosť učiteľov´ (Obrázok č.1). Ku ktorému je sémantickými väzbami s kódmi a kategóriami popísaný a analyzovaný samotný pojem autonómnosť učiteľov v reflexii pregraduálnej prípravy začínajúcimi učiteľmi.

Obrázok 1: Sématické vzťahy indikátorov, kódov a kategórií v analýze autonómnosti učiteľa



3.1 Súvis s faktormi kvality pregraduálneho vzdelávania

Participantky reflektujúc ich pregraduálnu prípravu v odpovediach predostreli aj to, čo považujú za prvky kvality, respektíve, čo vytvára kvalitu pregraduálnej prípravy učiteľov práve z pohľadu študentov daného štúdia. Výhodou skúmania tejto problematiky u začínajúcich učiteliek je to, že ich reálne uskutočňujúce povolanie dáva reálnejší odraz toho, čo bolo počas ich vysokoškolských štúdií prínosné a ktoré aspekty pregraduálnej prípravy vykazovali známky kvality (pretrvávajúcej aj v praxi).

Jednou z desiatich výskumom vyabstrahovaných kategórii – faktorov kvality pregraduálnej prípravy bola štvrtá úroveň kognitívnej reflexie kvality odrážala najmä participantka Tau. Charakterizovala práve aspekty kvalitného vzdelania, ktoré sú špecifikované v ďalších kódoch výskumu: *„Pre mňa kvalitné vzdelávanie je to, ktoré podporuje kritické myslenie, ktoré dáva poznanie človeka o sebe, o ľuďoch, o svete, od microorganizmov až po macrosvety do súvislostí, že človek nemá nejakú sumu poznatkov, respektíve sumu informácii lepšie povedané, ktoré má ako vo veľkej skrini nahádzané veci a nevie, čo s čím súvisí.“ (4:63)*

Vidíme predstaviteľku holistického princípu poznávania sveta, ktorá popisuje požiadavku na kognitívnu úroveň kvality ako primárnu pre vzdelanie: *„Je to kvalitné vzdelávanie vtedy, keď nadobudne človek vzdelanie, ktoré dokáže použiť aj po rokoch, kedy dokáže informáciu zaradiť minimálne do odboru/kategórie; dokáže sám pracovať ďalej; že nevidí informáciu samotnú, ale aj jej význam a tým pádom za kvalitné vzdelávanie považujem to, ktoré je poskytované odborne zdatnými ľuďmi, ktorí dokážu prepájať teóriu s praxou a súčasne obsah toho vzdelávania by mal byť na vysokej úrovni, čo znamená, že by mal rešpektovať poznanie danej civilizácie v danom období a v istom zmysle prihliadať aj na potreby spoločnosti.“ (4:68)*

Kódy tvoriace kognitívnu a odbornú úroveň popisujú aj ostatné participantky, napríklad ´odbornú pripravenosť´ (19) pozitívne reflektuje Alfa: *„Ale mám dosť silný, z univerzity, základ z obidvoch predmetov. V prvom rade je to odbornosť, pokiaľ robíš vo svojom odbore, musíš mať zvládnutý ten svoj odbor.“ (1:233 a 1:518)* V kontradikcii s ňou Delta pociťovala nepripravenosť pre prax: *„Keď som prišla do praxe, tak som si naozaj povedala, že prečo ma nenaučili, čo mám povedať, keď sa pred nich postavím? Ako sa mám zachovať, keď mi niečo „také“ povedia? Ako sa mám zatváriť? Ako na to odpovedať a tak? Lebo vtedy sa mi zdalo, že keď ma naučili niečo v tom obore, je mi úplne naprd, lebo aj tak sa to musím naučiť v ich jazyku ešte raz.“ (2:51)* Ukazuje sa, že odborná pripravenosť je pre učiteľa viac, ako byť dobrým odborníkom iba vo svojom aprobačnom predmete. Poukazuje to na potrebu vybalansovanejšej vysokoškolskej prípravy učiteľov v zmysle pomeru predmetov z odboru a pedagogicko-psychologického základu. Autonómnosť profesionálneho správania teda ovplyvňujú nie len manažérsky orientované kategórie kvality pregraduálnej prípravy, ale aj tie faktory kvality, ktoré plynú z podstaty učiteľskej profesie.

3.2 Súvis s rôznymi reflexiami školstva

Jednou z desiatich výskumom vyabstrahovaných kategórii – faktorov kvality pregraduálnej prípravy bola siedma úroveň reflexie kvality z pohľadu na školstvo**.** Participantky (Alfa, Tau a čiastočne Delta) ukazovali na vyššiu úroveň reflektovania kvality. Rozširujú faktory kvality pregraduálnej prípravy mikrokontextov svojho štúdia na širší kontext edukácie a jej trendov, ktorým sa nedá neprispôsobiť podľa Alfy: *„Nemyslím si, že sa bude školstvo...ani podľa mňa, keď chceme byť uplatniteľní niekde, tak nemáme...nemá školstvo inú možnosť ako (než) sa prispôsobiť a ísť týmto smerom.“ (1:338)*, k čomu vzniká diskusia v dátach hĺbkových rozhovorov postojom Tau: *„A to vnímam ako bezhlavé prijímanie európskych noriem a štandardov, pretože by malo byť len odporúčajúce pre danú krajinu, jej mentalitu, jej školstvo.“ (4:602)* Tau napĺňa kódy ´verejná diskusia´(1) a ´mentalita školstva´(1), od vzťahu ktorých závisí kvalita pregraduálnej prípravy.

Prispôsobenie sa edukačným trendom západnej civilizácie je podľa dát príčinou zníženia hodnoty akademických titulov: *„To, že človek skončí s bakalárom a má nejaký titul, uškodilo tomu magisterskému alebo inžinierskemu titulu.“ (Tau 4:597)* Môže to byť interpretované prítomnosťou ´vzdelávacieho inštrumentalizmu´ (3), ktorého súčasťou je chápanie žiaka/študenta ako klienta a pedagóga ako poskytovateľa (platenej služby): *„To nesie so sebou problém, lebo buď sa potom môže stať to, čo sa deje na našom normálnom ekonomickom trhu, že tá požiadavka žiakov mať čo najľahšie vzdelanie, čo najrýchlejšie dosiahnuté bude znamenať, že budú potrebovať učiteľa len pro forma, alebo aj nejaký program...jednoducho: ´mal som dosiahnuté, dajte mi pokoj!´.“ (Tau 4:147)* Tento koncept postoja voči školstvu a vzdelaniu participantky podrobnejšie popísali výrokmi, ktoré sme v analýze označili ako ´negatíva štruktúrovaného štúdia´(2). Autonómnosť a autonómne správanie sa učiteľa v interakcii so žiakmi a všetkými elementami edukačného procesu a v

jeho edukačnom prostredí je determinované aj individuálno-spoločenskou reflexiou školstva, pod ktoré spadajú.

3.3 Vyplývajúca úloha učiteľa

Tretia čiastková výskumná otázka znela: *Čo je podľa začínajúcich učiteľov ich úloha v dnešnej spoločnosti?* Pri analýze dát sme zistili, že participantky popisujú široké spektrum úloh, ktoré učiteľ vykonáva; ktoré ony samé považujú za svoju úlohu v rámci ich profesie, ale aj vo väčšom kontexte spoločnosti. Kategória ´úloha učiteľa´ v dnešnej spoločnosti (Katuščáková, 2017) sa z hľadiska autonómnosti učiteľov ukazuje jednak vo filozofickom uchopení zmyslu ich učiteľskej profesie ale i v každodennosti volieb a interakcií v edukačnom procese. Učiteľ si na základe svojej učiteľskej integrity môže vyberať so širokého spektra metód, foriem, prostriedkov, ktorými smeruje k dosahovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov. Napríklad, čo sa týka voľby aktivizujúcich a na žiaka zameraných didaktík: *„To už po tom 20. storočí je to zaradené do moderného vzdelávania, všeobecne do modernej pedagogiky. Akurát je na učiteľovi, čo si z toho povyberá. Takže tak. (Tau 4:521)“* Na druhej strane úloha učiteľov býva atakovaná rôznymi požiadavkami z externých zdrojov (rodičia, trh práce, ministerstvo a pod.), kde je tlak na učiteľa, aby bol schopný obhájiť si svoje nezávislé myslenie a profesionalitu. Každopádne, v rámci hĺbkových rozhovorov sa objavil výrok, ktorý nechávame na zamyslenie nie len odbornej pedagogickej verejnosti, ale aj ako reflexiu momentálneho stavu napätia v rozpore medzi slobodou a zodpovednosťou (nielen) učiteľa: *„Tajne dúfam, že rodičia si vstúpia do svedomia, dajú voľnú ruku učiteľom, alebo prídu učiť sami. (Gama 3:71)“*

3.4 Úloha učiteľa je reflektovaná v procese adaptácie na učiteľské povolanie

Pri kategórii ´úloha učiteľa´ je okrem iných (v tomto príspevku necharakterizovaných) kódov nosný ´ideálny učiteľ´, ktorého charakteristiky sú široko obsiahle, no v zmysle ešte len budujúcej sa autonómnosti učiteľov, bol pre nás zaujímavý výrok: *„Tak v prvom roku sa aj odporúča, aby ten začínajúci učiteľ tie časovo-tematické plány v dobrom slova zmysle okopíroval od svojho predchodcu a aby dokázal vidieť, čo sa učilo a potom si to prispôsoboval ďalší rok podľa toho čo bude učiť, ako to chce učiť.(Tau 4:275)“* Vidíme adaptáciu na reálne podmienky školskej praxe a snahu začínajúcej učiteľky „chytiť“ sa overeného postupu. Na druhej strane z iných výpovedí vyplynulo toto odporúčanie aj kvôli psychickej záťaži na začínajúceho učiteľa v prvom roku výučby, a teda to možno vnímať ako stabilizačnú pomôcku v procese adaptácie na povolanie. S tým súvisia aj kódy ´rešpekt žiaka voči učiteľovi´ a ´otvorenosť vzťahov´, ktoré odkazujú na problematické okruhy v autonómnosti učiteľov. Pri kategórii ´procesu adaptácie´ bola objavená väzba s kódom ´autonómnosť učiteľov – okresanie slobody´, ktorú explicitne popísala jedna z respondentiek takto: *„Lebo už teraz opäť je snaha okresať slobodu, aby bolo presne stanovené učivo. Podľa mňa to bude stále takto, že povolia – uberú, povolia – uberú. (Delta 2:72)“*

3.5 Kompetencie učiteľa

U začínajúcich učiteľov je autonómnosť v špecificky potrebných kompetenciách na úrovniach:

- Kognitívna úroveň. Kognitívnou úlohou, pred ktorou učiteľ stojí, je mať prehľad vo vlastnom poznaní a vedieť s vedomosťami pracovať, ako už vyššie ukázal úryvok 4:66. Nadväzuje na to aj odborná autonómnosť učiteľov, ktorá však so slobodou nesie aj „tieň zodpovednosti“: „...no a počas štúdia...no tak nahliadli sme do tých iscedov a tak...no...akože...vnímala som pozitívne to, že učitelia mali takú väčšiu voľnosť, že učiteľ má len učivo, čo má prebrať a ten učiteľ si to mohol rozvrhnúť úplne sám, a to sa mi zdá úplne super.“ (Delta 2:68); „A nie je to také, že proste prísne presne, že

musíš. Hodinu si urobíš tak ako ty chceš. Máš tu voľnosť svoju. Držíš sa nejakých vecí, však každý potrebuje mať nejakú cestu...niečím žeby išiel. Je to super podľa mňa.“ (Gama 3:165) Samozrejme uvedená kognitívna úroveň do hlbokej miery súvisí s kódmi ako je ´odborná pripravenosť´ a učiteľská ´odbornosť´ v zmysle aprobačných predmetov, ktoré učiteľky vyučujú.

- Afektívna úroveň. Začínajúce učiteľky reflektovali aj svoju pedagogickú prax počas pregraduálnej prípravy učiteľov aj v emocionálnom zmysle motivácie pre autonómnosť voľby výučby na podklade videnej reality na škole. Ukazuje sa tu prepojenosť emočného prežívania s budujúcou sa komparáciou prístupu a učiteľskou integritou: „Emóciu...hmm...mala som tam chuť ostať na tej škole ešte, kvôli tomu aby som videla ako to funguje priamo na novej škole. A bola tam pre mňa taká vnútorná motivácia v tom zmysle, že kebyže tu učím, tak to robím po svojom, že učím po svojom, tie isté študentky (Tau 4:189)“ Afektívna úroveň špecifických kompetencií začínajúcich učiteľov zahŕňa aj sebareflexiu a sebaevalváciu po emočnej stránke osobnosti učiteľa – hlavne z mysle stability psychiky a správania sa (najmä v konfliktných, resp. organizačných situáciách a v zmysle interakcie so žiakmi/študentmi).
- Psycho-motorická úroveň. Z ďalších schopností napĺňajúcich kategóriu ´kompetencie začínajúcich učiteľov´ sú: schopnosť ´kritického myslenia´ (13), ´autonómnosť´ (11) a ´celoživotné učenie sa´ (6). Početne zastúpenou je schopnosť spolupracovať, pričom kompetencia ´spolupráce´ (28) je doložená týmto výrokom: „Možno ešte viac, ako v ktorejkoľvek inštitúcii je tam potrebná tímová práca, lebo jednotlivec v podstate tam nezmôže nič. Tzn. že tým, že je tam dobrý kolektív a vytvorili sme tím a viem, že proste tak ako sa môžu kolegovia spoľahnúť na mňa, tak ja sa môžem spoľahnúť na nich a funguje tam denno-denná spätná väzba a komunikácia medzi nami. Či už je to na nejakých formálnych sedeniach, alebo len v neformálnom rozhovore kolegu s kolegom. Tak si myslím, že tá práca je kvôli tomu efektívnejšia.“ (Alfa 1:514)

4 VÝSLEDKY VÝSKUMU KEGA – 026UK – 4/2015

Vo vytvorenej verzii testu morálneho usudzovania pre učiteľov nás zaujímalo ich prianie, ako by mal zareagovať žiak, či ich dieťa, ak by sa nachádzal v podobnej situácii. **Hypotéza výskumu KEGA - 026UK - 4/2015**: *Učitelia budú signifikantne najčastejšie navrhovať konštruktívne riešenia konfliktov.*

Z výsledkov výskumu uvádzame vybrané čiastkové štatistické dáta z odpovedí učiteľov v nasledovných tabuľkách.

Tabuľka 2: Početnosť výpovedí učiteľov v jednotlivých kategóriách

kategória	**n**	**f**	**kn**	**kf**
DEŠTR.	103	8,26	103	8,26
KONŠTR.	639	51,24	742	59,50
PAS.	505	40,50	1247	100
∑	1247	100,00	-	-

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

Tabuľka 3: Výsledky testovania učiteľov (CHÍ-kvadrát)

kategória	f_o	f_e	f_o- f_e	$(fo - fe)^2$	$(fo - fe)^2 / f_e$
DEŠTR.	103	416	-312,67	97762,53	235,19

KONŠTR.	639	416	223,33	49876,29	119,99
PAS.	505	416	89,34	7981,636	19,20
∑	1247	1247			
				∑	374,39

Legenda:
DEŠTR.- deštruktívne riešenia
KONŠTR. konštruktívne riešenia
PAS.- pasívne riešenia

Tabuľka 4: Početnosť výpovedí učiteľov v jednotlivých subkategóriách

subkategória	**n**	**f**	**kn**	**kf**
ODV	426	34,16	426	34,16
VYH	68	5,45	494	39,62
NEV	11	0,88	505	40,50
VERB-AG	24	1,92	529	42,42
REC	67	5,37	596	47,79
REC-AG	12	0,96	608	48,76
VERB-VYS	239	19,17	847	67,92
KON	207	16,6	1054	84,52
KON-P	193	15,48	1247	100,00
∑	1247	100	-	-

Legenda:
n početnosť
f - relatívna početnosť
kn - kumulatívna absolútna početnosť
kf -kumulatívna relatívna početnosť
ODV – odvolávanie sa na autoritu
VYH – vyhnutie sa, neriešenie
NEV – neviem posúdiť
VERB-AG – verbalizovanie s prvkami agresie
REC–reciprocita
REC–AG – reciprocita s prvkami agresie
VERB-VYS – verbálne vysvetlenie
KON – efektívne konštruktívne riešenie
KON-P – efektívne konštruktívne riešenie s prvkami pomoci

Na základe výsledkov testovania (pozri tabuľky 2, 3, 4) sa dá konštatovať, že sa hypotéza potvrdila. Štatisticky významne sa najčastejšie objavovali konštruktívne riešenia konfliktov (n=639; f=51,24%), potom nasledovali pasívne riešenia (n=505; f=40,5%) a posledné boli deštruktívne (n=103; f=8,26%). Medzi jednotlivými kategóriami je štatisticky významný rozdiel, a teda štatisticky významne najčastejšie sa u učiteľov vyskytovali konštruktívne riešenia, potom pasívne riešenia konfliktov a najmenej často boli zastúpené deštruktívne riešenia konfliktov. Výsledky u učiteľov potvrdili predpokladané, nemôžeme ich však vnímať absolútne pozitívne, vzhľadom na vysoké percento (subkategória ODV 34,16%), kde by najčastejšie volili možnosť nahlásenia konfliktu im samotným (pozn. kategória pasívne riešenia konfliktov celkovo 40,50%). Je tu tendencia, že by učitelia chceli byť dominantní nad situáciou a riešiť problém za žiakov. Výsledky poukazujú na to, že učitelia od žiakov očakávajú nahlásenie problému a žiaci sú pravdepodobne k tomu aj vedení. Chápeme potrebu učiteľov byť informovaní o všetkom, čo sa v škole deje, na druhej strane tak učitelia týmto svojim prístupom môžu „brzdiť“ schopnosť žiakov rozvíjať sociálne zručnosti, riešiť adekvátne konfliktné situácie a pod. Výsledky vysokého percenta navrhovaných možností konštruktívneho riešenia (51,24%) a najmenej deštruktívneho riešenia konfliktov (8,26%) boli taktiež očakávané, pretože sa to viac-menej od učiteľov očakáva v súvislosti s ich profesiou, kvalifikáciou.

5 DISKUSIA A ZÁVER

Nároky na profesiu učiteľa na základe systému žiadaných kompetencií učiteľa poukazujú na to, v čom spočíva autonómnosť a profesionalita učiteľa. Helus (2011) naformuloval štyri body, na ktorých môžeme vidieť prepojenosť s výsledkami nášho výskumného snaženia. Prvým z nich je tvrdenie, že učiteľ má byť odborníkom na úrovni magisterského vzdelania,

s čím súvisí úroveň jeho pregraduálnej prípravy. V tomto bode vidíme požiadavku zahrnutú v kóde ´odborná pripravenosť´, a zároveň kategóriu ´faktory kvality´ pregraduálnej prípravy. Druhý nárok hovorí, že okrem poznatkovej, inštrumentálnej, názorovej a postojovej vybavenosti je požadovaná patričná osobnostná zrelosť, ktorej ekvivalent vidíme v kódoch ´ideálny učiteľ´, ´otvorené vzťahy´ a kategórii ´úloha učiteľa´ v dnešnej spoločnosti. Tretím nárokom na profesionalizáciu je to, že učiteľ má byť akceptovateľným partnerom pre rodičov, predstaviteľov obce, iných odborníkov (psychológov, lekárov, atď.), s ktorými vstupuje do interakcie z hľadiska komplexného rozvoja osobnosti žiakov a študentov. Daná požiadavka je reflektovaná kódmi ´existujúce legislatívne ukotvenie učiteľskej profesie´, ´autonómnosť učiteľov – okresanie slobody´, a to v rámci kategórií ´proces adaptácie´ na povolanie učiteľa a kategórie ´reflexie školstva´, ktorá úzko súvisí s spoločenským statusom učiteľskej profesie a axiologickým stavom spoločnosti všeobecne. Štvrtý nárok opisuje nové impulzy, korekcie, nové metódy práce a pod., ktoré by mali spoluutvárať veľkú dynamiku v oblasti vzdelávania učiteľov. K tomu by mali mať učitelia zodpovedajúce možnosti / povinnosti vyrovnávať sa s danou požiadavkou v rôznych formách svojho ďalšieho postgraduálneho, resp. celoživotného vzdelávania. Posledná spomenutá požiadavka smeruje ku kódu ´odovzdávania poznania´ a rovnako k ´odbornej pripravenosti´ spolu s neustále sa rozvíjajúcou ´profesionalitou vyučujúceho´ v rámci kategórie ´reflexie školstva´ a pre tento príspevok nosnému kódu ´autonómnosti učiteľov´.

Na podklade komparácie dvoch výskumov v príspevku – ako kvalitatívneho, tak aj kvantitatívneho dodávame piatu požiadavku na učiteľa: mal by svojím konaním pôsobiť na žiakov tak, aby preberali vlastnú zodpovednosť za reakcie v životných situáciách a morálnych dilemách, čím budú rozvíjať aj ich osobnú autonómnosť.

Autonómnosť učiteľov a jej odrazy v profesionálnom správaní sa odráža vo voľbách didaktických prostriedkov a interakcii medzi učiteľom a žiakmi; kolegami, rodičmi etc. Je jedným z atribútov slobodného a demokratického vzdelávania, pričom považujeme za dôležité doplniť, že je možná len vďaka kritickému mysleniu, schopnosti hľadať súvislosti, čo predpokladá, že práve takého charakteristiky bude odrážať súčasná pregraduálna príprava budúcich autonómnych učiteľov. Ako hovorí Liessmann (2015, s.133): „*Pritom by všetko bola úplne jednoduché: Súvislosť medzi vzdelaním a autonómiou vždy vytvárala vlastné politické jadro neohumanistickej idee vzdelávania (...) Odvaha, veľkosrysosť, suverenita a humanita spoločnosti sa dajú vyčítať z toho, aké miesto je ešte skutočne priznané múzam vo svojom vzdelanostne-politickom programe, v obežníkoch a v pedagogickom a akademickom konaní.*“ Autonómnosť učiteľov a ich nezávislá učiteľská integrita teda odkazuje na svoj zdroj – univerzitu a vzdelanie, ktoré idea univerzity prináša. Na sledujúcimi slovami by sme chceli podporiť diskusiu o tom, kde a v akej inštitúcii vzniká autonómna, nezávislá resp. slobodná učiteľská integrita? Karl Jaspers v ´Úlohách univerzity´ hovorí, že idea o túžbe po *„poznaní, pre ktorú je poznanie jediným účelom. Dospelý človek vzdelaný ideou univerzity sa nenechá zmiasť a zároveň je nekonečne skromný...Slobodný život pod vládou idey môže mať na prvý pohľad ´nebezpečné´ následky. Taký život sa podarí len na vlastnú zodpovednosť a študent je odkázaný sám na seba. Zo slobody vyučovania vyrastá sloboda učenia. ...Vždy záleží iba na aristokracii ducha, nie na prieme (Jirsa, 2015, s.64).*“ O čo viac teda dodať ako návrh do učiteľskej praxe, ak nie to, že inšpiratívni a autonómni učitelia môžu byť facilitátormi pri formovaní autonómnych a morálne zodpovedných žiakoch.

Použitá literatúra

1. ČERNOTOVÁ, M. 2002. Memorandum o celoživotnom vzdelávaní a kompetencie učiteľa. In.: Zborník z vedeckého kolokvia s medzinárodnou účasťou. FF PU Prešov, s. 44-61. ISBN 80-8068-141-4.
2. FERKOVÁ, Š. 2016. Možnosti skúmania morálnych postojov detí a dospelých. In Prevencia. Roč. 15, č. 1, s. 43 – 50. ISSN 1336-3689.
3. HELUS, Z. 2011. Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. In: Pedagogika, Roč. LXI, č. 4, s. 373 – 382, Praha: UK, ISSN 0031-3851.
4. HUDÁKOVÁ, T. 2014. Pregraduálna príprava v reflexii začínajúcich učiteľov. Prešov: Prešovská Univerzita v Prešove. dizertačná práca.
5. HUDÁKOVÁ, T. 2015. Typológia úloh učiteľa v reflexii začínajúcich učiteľov. Nitra: UKF. ISBN 978-80-558-0935-9.
6. JIRSA, J. 2015. Idea univesity. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2375-9.
7. KASÁČOVÁ, B. 2004. Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe. Prešov. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 85 s. ISBN 80-8045-352-7.
8. KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. Profesijný rozvoj učiteľov. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 164 s. ISBN 80-8045-431-0.
9. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. Škola zlatých golierov. Vzdelanie v ére neoliberalizmu. Praha: SLON, 208s. ISBN 978-80-7419-113-8.
10. KATUŠČÁKOVÁ, T. 2017. Komparácia postojov študentov učiteľstva k vybraným prosociálnym kategóriám při projektovaní idey kreovania vlastných rodín. Hradec Králové: Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-19-1.
11. KOSOVÁ, B. 2000. Perspektívy predgraduálnej prípravy učiteľov. In: Vzdělávaní – brána k evropské integraci. Brno: Masarykova Univerzita, s. 453-458. ISBN 80-210-2419-4.
12. LIESSMANN, K. P. 2011. Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.
13. LIESSMANN, K. P. 2015. Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemický spis. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2530-2.
14. STRAKOŠ, J. 2016. Pedagogická príprava a prax úspěšných vysokoškolských učiteľov. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-4153-0.
15. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
16. VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ, 2015. Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajíciho učitele a identifikace jeho problematických oblastí. In: Edukácia. Vedecko-odobroný časopis. Roč.1, č.1, ISSN 1339-8725.

Kontakt

Mgr. Tina Katuščáková, PhD.
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Moskovská 3, 813 01 Bratislava
Tel.: +421250222333, +421910144498
E-mail: tina.katuscakova@uniba.sk, tinus.hudakova@gmail.com

SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL JAKO MOŽNÝ PROSTŘEDEK K VÝZKUMU DĚTSKÉ APERCEPCE A SÉMANTICKÉHO PROSTORU

SEMANTIC DIFFERENTIAL AS A POSSIBLE MEANS OF RESEARCH CHILDREN´S APERCEPTION AND SEMANTIC SPACE

Adéla Ziegelbauerová, David Kozel

Abstrakt

Článek představuje sémantický diferenciál upravený do elementarizované formy pro dítě v mateřské škole. Protože tato metoda není dítěti primárně určena, bylo přihlédnuto k vývojovým specifikům a možnostem dítěte předškolního věku, čemuž bylo též podřízeno průzkumné šetření. Všechny zjištěné výsledky byly statisticky zpracovány a zapracovány do přehledných tabulek a grafů. Z průzkumného šetření vyplynulo, že dítě dokáže s touto podobou sémantického diferenciálu pracovat a bylo tak umožněno nahlédnout do dětského sémantického prostoru.

Klíčová slova: *sémantický diferenciál, předškolní věk, sémantický prostor*

Abstract

The article presents semantic differential modified to the simplified form for a children in preschool age. This method is not primary intended for a children, therefore, the specificities and the possibilities of a child have been taken into account and this influenced the research. All results obtained by research were statistically analyzed and incorporated to illustrative graphs. The research showed that children in the preschool age are able to work with this form of the semantic differential and thus it was able to look into the child´s semantic space.

Key words: *semantic differential, preschool age, semantic space*

1 ÚVOD

Text článku vyšel z bakalářské práce *Elementarizovaný sémantický diferenciál a jeho využití v předškolní hudební výchově.*[1] V rámci zadaného bakalářského úkolu proběhlo průzkumné šetření, jehož cílem bylo navrhnout podobu elementarizovaného sémantického diferenciálu pro dítě ve věku 4–6 let.[2] Text je vedle úvodu a závěru rozdělen do 4 kapitol, informujících o samotné metodě sémantického diferenciálu, upravené elementarizované podobě metody, průzkumném šetření a výsledcích průzkumného šetření.

Průzkumné šetření vyšlo z metody sémantického diferenciálu navrženého Charlesem Osgoodem a jeho spolupracovníky[3], již předpokládali, že díky této metodě je možné postihnout konotativní významy pojmů, mnohdy odlišných od jejich denotátů. V rámci šetření

[1] ZIEGELBAUEROVÁ, Adéla. *Elementarizovaný sémantický diferenciál a jeho využití v předškolní hudební výchově.* Ostrava, 2017. Bakalářská práce. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce David KOZEL.

[2] Průzkum probíhal v rámci hudební výchovy na čtyřech mateřských školách v Moravskoslezském kraji – Mateřská škola Francouzská, Francouzská 1180, Kopřivnice; Mateřská škola Krátká, Krátká 1105, Kopřivnice, Základní škola a Mateřská škola Petrovice u Karviné 186, Mateřská škola Slunečnice, Bruntálská 1400/80, Krnov v období leden–duben 2017.

[3] OSGOOD, Charles E., George J. SUCI a Percy H. TANNENBAUM. *The Measurement of Meaning.* Urbana: University of Illinois Press, 1957.

byla hledána odpověď na otázku, zda je sémantický diferenciál, byť ve velmi zjednodušené podobě pro děti mateřských škol vůbec aplikovatelný a jaká je kvalita hudební recepce dětí tohoto věkového intervalu. Každá osoba disponuje souborem pojmů, kterým na základě svých pocitů a myšlenkových operací přisuzuje určitý význam, a to se týká i dětí. V tomto nezbytně upraveném a zjednodušeném modelu byly bipolární dvojice adjektiv zaměněny za obrázky, vycházející a zohledňující dětskou znalost, představivost a zkušenost.

2 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL

Sémantický diferenciál se původně bezvýhradně pojil s psychologicko-sociologickým výzkumem, dnes je řazen i do oblasti pedagogického výzkumu.[4] Psychosémantická metoda – sémantický diferenciál – se začala rozvíjet v souvislosti s vyvstanuvší otázkou, zda mají slova, prostřednictvím kterých mezi sebou jedinci komunikují, stejný význam pro každého z nich. Psychosémantická metoda badateli umožňuje pronikat do vnitřního individuálně koncipovaného světa respondenta. Zkoumá totiž individuální význam slov a pojmů.[5] Tato metoda nastiňuje výpovědi nejen obsahu intelektuálního, ale také emotivního.
Přibližně od jednoho a půl roku – na konci senzomotorického období – se u dítěte objevuje základní funkce, spočívající ve schopnosti představovat si něco – např. předmět či událost (označované) prostřednictvím něčeho jiného (označujícího). Podle Jeana Piageta do této funkce spadá řeč, obrazná představa nebo symbolické gesto.[6] U dítěte vytváří sémiotická funkce dva druhy nástrojů – symboly a znaky. Dítě si symbol může vytvářet samo a mezi první symboly jsou řazeny výsledky individuální tvořivosti (i když tyto nevylučují kolektivní symbolismus), vyrůstají z přímo z nápodoby. Znaky jsou naproti tomu libovolné – konvenční. Vznikají konvencí a jedná se o kategorii kolektivní.[7]

Problém dešifrace hudebních znaků ve znakové struktuře je obtížný, protože se jedná o znaky kinetické – znaky, které lze kombinovat horizontálně a vertikálně, čímž je umožněna tvorba složitých struktur. Třídění znaků je též možné podle kritérií původu a vývoje, tedy reflexi znaků umělých, přírodních, spontánní či konvenčních. Ivan Poledňák v této souvislosti deklaruje, že hudba pracuje nejčastěji se znaky apelativními, tedy znaky vyvolávajícími reakci. V hudební sémiotice je často pracováno s termíny specifikovanými Charlesem Peircem[8], které přejímali i čeští sémiotikové (např. J. Fukač, J. Jiránek, J. Volek). Jedná se o triádu ikonu, indexu a symbolu. Znaky jsou v tomto případě tříděny podle příčiny a ukazují, jakým způsobem mohou zastupovat designát.[9]

Osgood dospěl k závěru, že každý člověk si všechny pojmy umisťuje do svého vlastního sémantického prostoru na základě tří aspektů – hodnotící, potence, aktivity. Sémantický diferenciál umožňuje měřit individuální či psychologické významy slov a pojmů. Výstavba sémantické diferenciálu je realizovaná na podkladu určitého počtu škál, které jsou sestaveny do tabulky bipolárních dvojic adjektiv. [10]

V rámci průzkumného šetření bylo pracováno s především se znakovou formou ikonu, skrze který je modifikována škála pro hodnocení sémantického diferenciálu. Na základně

[4] SEDLÁK František a Hana VÁŇOVA. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013, s. 220. ISBN 978-80-246-2060-2.
[5] *Tamtéž*.
[6] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010, s. 51. ISBN 978-80-7367-798-5.
[7] *Tamtéž*, s. 56.
[8] Charles Sanders Peirce (1839–1914), americký filozof a zakladatel moderní sémiotiky.
[9] POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky.* Praha: Karolinum, 2006, s. 68. ISBN 80-246-1215-1.
[10] FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2000, s. 190–196. ISBN 80-7178-367-6.

podobnosti je užito ikonu ve formě obrázků, zastupujících význam pro děti předškolního věku nedostupný ze slovního pojmenování. Do některých obrázkových příkladů byly zahrnuty též prvky symboliky.

Respondentům je v rámci průzkumu nabídnuta škála bipolárních adjektiv. Prostor mezi jejich protikladnými významy je rozčleněn do stupňů, na jejichž základě je následně vyjádřena odlišnost ve významech. Sémantický diferenciál nastiňuje jemné rozdíly v postojích respondentů, což je dáno pohledem na věc z různých dimenzí, díky kterýmž jsou odhaleny individuální konotace daného pojmu.

2.1 Dvoufaktorový sémantický diferenciál

Individuální významy pojmů není nutné měřit pouze klasickým Osgoodovým sémantickým diferenciálem tří faktorů[11], ale jak uvedl Miroslav Chráska[12] též diferenciálem dvoufaktorovým. Hovoří tedy o dvou faktorech, a to faktoru hodnocení, který je shodný s Osgoodovým, a nově o faktoru energie, ve kterém Chráska spojuje faktor potence s faktorem aktivity, a přirovnává jej k mechanické energii, složené jak z energie potenciální, tak pohybové.[13] Obecně řečeno pak respondenti tímto faktorem vyjadřují posuzované jevy (ukázky) jako cosi vztaženého k výdeji energie, námaze, obtížím, změnám apod. V průzkumu bylo užito právě této formy metody, a to jak z důvodu volby vhodných adjektiv pro cílovou skupinu, jejichž nabídka tak mohla být minimalizována na čtyři dvojice, které vyváženě pokrývají obě zmíněné dimenze, tak rovněž z důvodu minimalizace nebezpečí mylné interpretace získaných dat. Při vyhodnocení jsou výsledky umisťovány nikoli ve trojdimenzionálním prostoru, ale dvojrozměrného prostoru, který se odlišuje faktorem aktivity.

3 ELEMENTARIZACE SÉMANTICKÉHO DIFERENCIÁLU

Hudební dílo na dítě působí ve dvou prostorech – tónovém a hudebním. Tónový prostor je akustickým fenoménem, který má přísný řád a systém uspořádání. Hudební prostor je naproti tomu nabitý emocionální oscilací.[14] Emocionální procesy vyvolávají psychické reakce, v návaznosti na osobní problémy, které umožňují posluchači vytvářet a zaujímat vlastní stanoviska k dílu. Míra vcítění je dána mírou poznání tónového prostoru a schopnosti se v něm orientovat.

Při sestavování sémantického diferenciálu pro děti předškolního věku bylo mj. vycházeno z práce Evžena Valového[15], který tuto metodu užil pro komplexnější zpětnou vazbu ze strany dětí. Dětská hodnocení hudby podle něj jsou z hlediska slovní výpovědi nedostatečná. Při aplikaci sémantiky do procesu výzkumu hudebního vnímání, je znějící hudební dílo chápáno jako typ komunikace. Na dílo nahlížíme jako na průzkumu schopný fenomén, který je předkládán k hodnotícímu dekódování, se spíše konotativními výsledky.[16] Měřením třech faktorů Valový dospěl k závěru, že sémantický diferenciál měří valenci poznávací a citové

[11] Konotativní významy Osgood dělí do tří základních kategorií (dimenzí). Jedná se o faktor hodnocení, síly a aktivity. Faktor hodnocení se dotýká nejvíce pocitového postoje, faktor síly napětí, uvolnění, potenciální energie a faktor aktivity se týká kinetické energie, proměnlivosti v čase a dynamiky.

[12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 221. ISBN 978-80-247-1369-4.

[13] *Tamtéž.*

[14] HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, s 18–19.

[15] VALOVÝ, Evžen. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. In *Musica Viva In Schola IV*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979, s. 97–112.

[16] *Tamtéž*, s. 98.

složky postojů.[17] Totéž se nám podařilo prokázat měřením dvou faktorů – hodnocení a energie. Princip spočívá v tom, že každá pokusná osoba má na stupnici zakroužkovat místo, které podle ní danému jevu náleží.

Do průzkumného šetření bylo zapojeno celkem 98 dětí – 53 chlapců a 45 dívek – ze čtyř mateřských škol.[18]

3.1 Podoba sémantického diferenciálu užitého během průzkumného šetření

Samotné sestavení průzkumného diferenciálu podléhalo zjištěním, která byla získána v průběhu pretestu, a také s ohledem na možnosti a zkušenosti dítěte předškolního věku. Každá hodnotící škála byla sestavena ze dvou obrázků, nesoucích nejbližší význam vybraných bipolárních adjektiv a středový neutrální bod. Arch obsahoval celkem 4 skupiny bipolárních adjektiv, k jejichž vyhodnocení byla užita tříbodová škála, kde hodnota 2 reprezentovala střední neutrální bod. Význam zkoumaného jevu byl umístěn do tzv. sémantického pole, nikoli prostoru, jak tomu bývá v diferenciálu třífaktorovém.

Adjektiva byla volena tak, aby splňovala požadavek relevance a reprezentativnosti, čehož bylo dosaženo rovnoměrným rozdělením mezi oba zvolené faktory, hodnocení (1, 2) a energie (3, 4). V práci jsou užity pouze adjektivní škály, u kterých již bylo ověřeno sycení daným faktorem a které vyšly z Osgoodova původního seznamu padesáti škál sémantického diferenciálu. Pro faktor hodnocení byly stanoveny dvě dvojice veselý – smutný (pro zhodnocení nálady hudební ukázky) a krásný – ošklivý (pro zhodnocení libosti a nelibosti a celkového dojmu ze skladby). Faktor energie zastupují dvojice pomalý – rychlý (hodnocení tempa a hybnosti skladby) a tichý – hlasitý (hodnocení dynamiky skladby).

Oproti standardnímu sémantickému diferenciálu se tento elementarizovaný liší též tím, že nepracuje s textem a i přesto, že se Valový domnívá, že je metoda vázána na znalost textu, usuzujeme, že skrze substituci slovně vyjádřených adjektiv obrázky bude dosaženo výsledku, a tedy realizace průzkumné metody v mateřské škole. Zjednodušená podoba metody se odlišuje také rozsahem jednotlivých škál, které jsou z doporučovaných pěti až sedmibodových minimalizovány na tříbodové, což vyplynulo z možností předškolních dětí. Obrázky byly stanoveny tak, aby ikonicky a symbolicky odpovídaly zvolenému adjektivu.

4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Cílem průzkumného šetření bylo ověřit aplikovatelnost navržené elementarizované podoby sémantického diferenciálu pro dítě předškolního věku. Byly stanoveny dvě hypotézy: 1. *V rámci průzkumného souboru bude převládat shoda mezi vlastními kvalitami hudby a hudební recepcí slyšených ukázek dětí*; 2. *V průzkumném vzorku bude panovat vysoká sourodost ve výpovědích, jejichž směrodatná odchylka se bude pohybovat v intervalu do 1,0.*

Protože v rámci průzkumného šetření bylo pracováno s tříbodovou škálou, je kritická hodnota směrodatné odchylky stanovena na hodnotu 1,0. Výsledek jednoznačné shody se pohybuje v rozmezí intervalu $\leq 1{,}0$ a v intervalu $>1{,}0$ panuje statistická nesourodost. Doplňující průzkumnou otázkou pak je: *Dokážou děti předškolního věku identifikovat kvalitu hudby?*

Dětem byl postupně, po jednom a celkem pětkrát, předložen arch A4 s navrženým elementarizovaným sémantickým diferenciálem. Každý arch obsahoval čtyři tříbodové škály

[17] VALOVÝ, Evžen. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. In *Musica Viva In Schola IV*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979, s. 100.

[18] Mateřská škola Francouzská, Francouzská 1180, Kopřivnice; Mateřská škola Krátká, Krátká 1105, Kopřivnice a Základní škola a Mateřská škola Petrovice u Karviné 186, Mateřská škola, Mateřská škola Slunečnice, Bruntálská 1400/80, Krnov.

se dvěma krajními hodnotami a jednou střední. Dětem tak byla poskytnuta možnost neutrální volby. Samozřejmostí, která byla v praxi ověřena, byl fakt, že dětem nemohla být z důvodu náročné koncentrace puštěna celá hudební ukázka, ale jen její část. Ta byla na základně pretestu adekvátně stanovena. V mateřské škole děti po poslechu ukázky vybíraly z obrázků – substituce běžně slovně vyjádřených adjektiv – u kterých je pravděpodobné, že pro dítě mají trvalý konotativní význam. Při výběru bylo užito kreslených černobílých obrázků, ikonicky znázorňující dané adjektivum i obrázků s prvky symboliky. V celé práci je usilováno o věrné, byť velmi schematické zachování tvaru výzkumné metody.

Z hlediska volby hudebních ukázek byly do průzkumného šetření vybrány ukázky ze seznamu poslechových skladeb pro děti Jaroslava Herdena.[19] Stejně tak byl zohledněn přiměřený počet hudebních ukázek, odlišujících se jak strukturně, tak výrazem, přičemž ale stále dostatečně reprezentujících zkoumané sémantické pole s posuzovacím hodnotícím spektrem měřitelným a postihnutelným dítětem předškolního věku. Vybrané ukázky mají jasnou výpovědní hodnotu a jsou bez textu. Jedná se o skladby z oblasti artificiální hudby, posluchačsky nenáročné. Jsou to skladby: Jean-Philipp Rameau – *Nouvelles suites de pièces de clavecin: Slepička (La poule);* Sergej Prokofjev – *Péťa a vlk;* Bedřich Smetana – *České tance II: Slepička;* Wolfgang Amadeus Mozart – *Wiegenlied;* Aram Chačaturjan – *Maškaráda.*

5 VÝSLEDKY PRŮZKUMU

Při zpracovávání byly nejprve všechny záznamové archy sémantických diferenciálů vyhodnoceny a roztřízeny dle věku a pohlaví dítěte, získali jsme tak představu o průzkumném vzorku. Získaná data též byla vyhodnocena z pohledu celého věkového intervalu zkoumané skupiny. Všechny údaje, uvedené dotazovanými dětmi byly převedeny na numerické hodnoty. Vypočítán byl aritmetický průměr ($\bar{x}$), stanovena střední hodnota – medián ($\tilde{x}$), vypočítána směrodatná odchylka (s) a stanoven a vyhodnocen rozptyl zkoumaného vzorku. Dále byla provedena faktorová analýza získaných dat pro faktor hodnocení a energie. Jednotlivé skladby byly umístěny do sémantického pole.

Naměřené hodnoty všech hudebních ukázek se pohybovaly v rozmezí statistické shody, do hodnoty odchylky 1,0. Je takto možné negovat jakoukoli statistickou nesourodost. Hodnocení jednotlivých ukázek jsou představena v tabulkách. Skladby byly dětem prezentovány v následujícím pořadí – *Slepička* reprezentující období baroka, následuje instrumentačně kontrastní symfonická skladba *Péťa a vlk*. Tuto střídá *Slepička* českého romantismu pro sólový klavír. Čtvrtá skladba – *Wiegenlied* – kontrastuje klidnou náladou se třemi předešlými a je opět skladbou pro více nástrojů. Poslední skladba – Chačaturjanova *Maškaráda* je oproti předešlým odlišná především instrumentací a energií.

Je možné konstatovat přijetí obou hypotéz. První hypotéza byla potvrzena, protože mezi hudebními kvalitami a dětskou recepcí hudebních ukázek převládala shoda. Děti dokázaly správně rozpoznávat tempo a hybnost skladeb, náladu i dynamiku. Vyhodnocení Rameauovy skladby se shoduje s předepsanými pokyny – veselá (durová tónina), rychlá (allegro), střední dynamika (mezzoforte) a krásná. Prokofjevovu skladbu hodnotily jako veselou (durová tónina), dynamika střední intenzity (mezzoforte), tempo středně rychlé (andantino). Smetanovu kompozici zhodnotily jako veselou (durová tónina), krásnou, rychlou (předepsané tempo allegro) a hlasitou (dynamika se pohybuje od piana k fortissimo). Mozartovu ukolébavku hodnotily jako smutnou (malá hybnost, rozvaha), krásnou, pomalou (nízké tempo i hybnost) a středně hlasitou (mezzoforte). A konečně kompozici Chačaturjana hodnotily jako

[19] HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti a mládež II.* 2. svazek – Notová příloha k textové části. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

smutnou (mollový tónorod ve slyšené ukázce), spíše ošklivou (malá posluchačská zkušenost), rychlou (předepsané allegro) a střední – neutrální dynamika (pohyb mezi pianissimo a fortissimo).

Přijatá může být i druhá hypotéza, protože se všechna výsledná hodnocení pohybovala v intervalu jednoznačné shody, tedy do hodnoty směrodatné odchylky 1,0. Hodnota směrodatné odchylky Rameauovy skladby se pohybovala v intervalu 0,62–0,83, Prokofjevovy skladby v intervalu 0,81–0,96, Smetanovy skladby v intervalu 0,47–0,96, Mozartova ukolébavka v intervalu 0,7–0,97 a Chačaturjanova v intervalu 0,69–0,84.

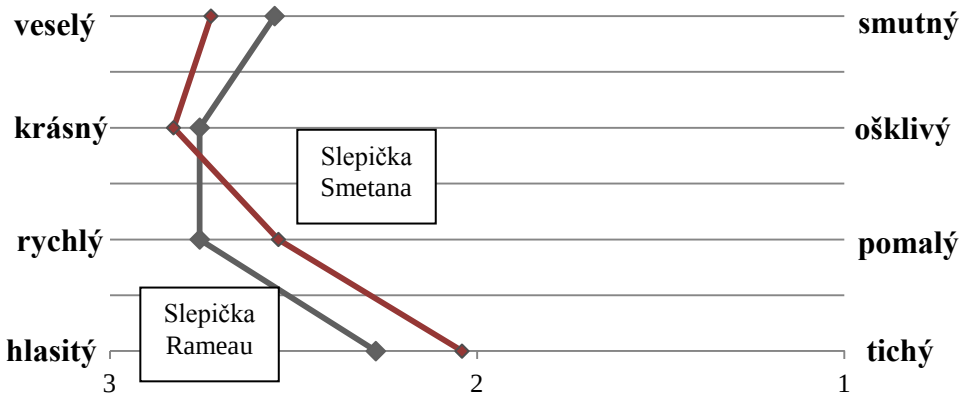
5.1 Vyhodnocení získaných dat

Na základně získaných výpovědí je možné nahlédnout do kvality dětské hudební recepce v mateřské škole a tyto dále porovnat s vlastní hudební kvalitou ukázky. Recepci představuje tabulka 1. Získané hodnoty potvrdily, že dítě předškolního věku dokáže rozpoznat kvalitu slyšené hudby. V žádné hodnocené škále se směrodatná odchylka nedostala přes 1,0, což hodnocení řadí do intervalu jednoznačné shody.

Tabulka 1: Vyhodnocení škál u všech uvedených skladeb

Hodnotící škály		Rameau: Slepička			Prokofjev: Péťa a vlk			Smetana: Slepička			Mozart: Wiegenlied			Chačaturjan: Maškaráda		
		$\bar{x}$	$\tilde{x}$	s	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	s	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	s	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	s	$\bar{x}$	$\tilde{x}$	s
veselý	smutný	2,55	3	0,80	2,47	3	0,81	2,72	3	0,65	1,96	2	0,97	1,69	1	0,80
krásný	ošklivý	2,76	3	0,62	2,22	3	0,96	2,83	3	0,47	2,59	3	0,74	1,57	1	0,76
rychlý	pomalý	2,76	3	0,66	2,01	2	0,87	2,54	3	0,76	1,35	1	0,70	2,28	3	0,84
hlasitý	tichý	2,28	3	0,83	2,34	3	0,87	2,04	2	0,96	2,14	2	0,85	2,63	3	0,69

Obrázek 1: Komparace sémantických diferenciálů skladeb *Slepička* J. Ph. Rameaua a B. Smetany

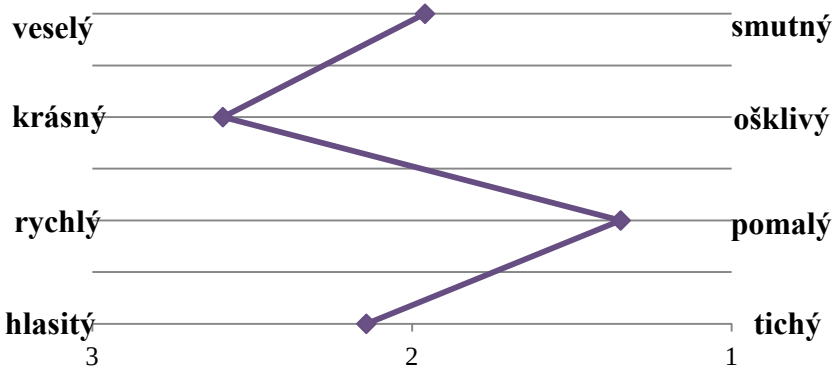


Slepičku Bedřicha Smetany děti hodnotily ze všech ukázek jako nejveselejší a nejkrásnější. Jako veselou ji děti označily s nízkou hodnotou směrodatné odchylky (0,65). Medián s hodnotou 3 a hodnotící průměr 2,72 jen dokazují výše uvedené.

Výše je uvedeno srovnání skladeb *Slepička* J.-Ph. Rameaua a *Slepička* B. Smetany. U obou skladeb se jednalo o tentýž námět. Z hlediska instrumentace byly obě skladby určené sólovému klavíru. Obě skladby děti hodnotily velice pozitivně ve smyslu libosti (2,76 a 2,83) i veselosti (2,55 a 2,72), což dokládají podobné průměrné hodnoty v tabulce 1. V případě *Slepičky* B. Smetany se jedná o větší sourodost vzorku v hodnocení libosti, což potvrzuje

nízká hodnota směrodatné odchylky (0,47 vs. 0,64). V obou případech děti správně určily danou kvalitu hudby. Jednalo se o skladby ve střední dynamice nebo postupně gradující dynamice (2,28 a 2,04), spíše mírně rychlého tempa s vysokou hybností (2,76 a 2,54). V případě, že by bylo v možnostech dětí hodnotit skladbu na vícestupňové škále, byly by grafy tvarem patrně ještě více podobné.

Obrázek 2: Graf vyhodnocení skladby *Wiegenlied* (W. A. Mozart)

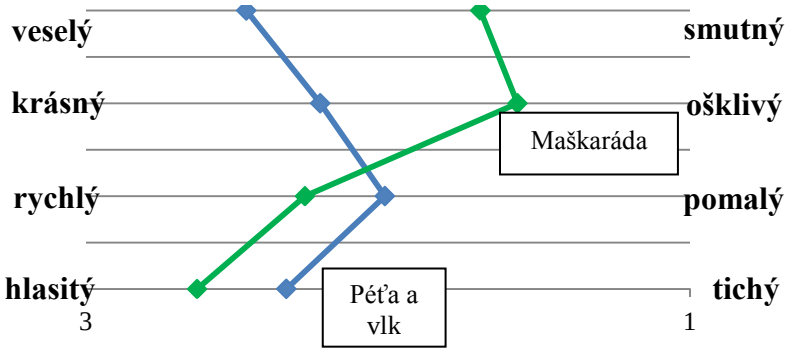


V průměru děti skladbu *Wiegenlied* označily za spíše smutnou, s hodnotou 1,96 a mediánem 2. Směrodatná odchylka má hodnotu 0,97, čímž se ještě řadí do intervalu jednoznačné shody, nicméně se jedná o nejvyšší její naměřenou hodnotu. Pro některé děti byla skladba jednoznačně veselou a pro druhé naopak smutnou. Tuto skutečnost opět mohla ovlivnit vlastní posluchačská zkušenost dítěte, a taktéž instrumentace skladby, se kterou se v rámci poslechových činnosti v mateřské škole děti teprve postupně seznamují.

Z vyhodnocení výpovědí u skladby *Maškaráda* vyplynulo, že děti vnímaly hudební ukázku jako spíše smutnou (1,69), kde medián dosáhl hodnoty 1. Vysokou sourodost vzorku potvrzuje směrodatná odchylka s hodnotou 0,8. Dětem se tak podařilo zachytit onu poměrně tajemnou hudební náladu a barvu skladby v mollové tónině. Skladbu vyhodnotily jako ošklivou s hodnotou 1,57 a mediánem 1, kde naměřená hodnota směrodatné odchylky (0,76) naznačuje jednoznačnou shodu. Opět se projevuje malá posluchačská zkušenost dítěte, které slyšené struktuře skladby a především její instrumentaci tolik nerozumí a stává se pro něj posluchačsky náročnější.

Následující graf ukazuje srovnání sémantických diferenciálů skladby *Péťa a vlk* a *Maškaráda*, protože se v obou případech jednalo o skladby instrumentální s plným orchestrálním zvukem, zkomponované během první poloviny 20. století, komparace výsledků se nabízela.

Obrázek 3: Komparace sémantických diferenciálů skladeb *Péťa a vlk* a *Maškaráda*



Zatímco děti skladbu *Péťa a vlk* hodnotily jako veselou a krásnou, se středními hodnotami 3, u kompozice *Maškaráda* jsou střední hodnoty zcela odlišné, a to 1, tedy ošklivá a smutná. V obou případech se obě hodnocení nacházejí v intervalu jednoznačné shody a směrodatná odchylka má hodnoty 0,8 a 0,81. Obě skladby jsou hodnoceny jako rychlejší, což odpovídá samotné kvalitě hudby, avšak v jednom případě je naměřená střední hodnota 3 (*Maškaráda*) a ve druhém 2 (*Péťa a vlk*). Vysokou míru shody ve výpovědích ukazují obě odchylky s hodnotami 0,87 (*Péťa a vlk*) a 0,69 (*Maškaráda*). Shodně pak obě instrumentální výrazné skladby ohodnotily jako hlasité se středními hodnotami 3. U obou hodnocení tak panuje podobnost v hodnocení. Děti mateřské školy dokázaly správně rozpoznat a zařadit kvalitu hudby i přesto, že se jednalo o posluchačsky, obsahově i strukturně náročnější skladby.

5.2 Faktorová analýza

Faktorová analýza přináší zpřesnění získaných výsledků, vyhodnocených výše. Tabulka 2 ukazuje celkové hodnocení hudebních ukázek dětmi, řazeno dle posloupnosti během poslechové činnosti. Všechny skladby byly vyhodnoceny z pohledu jednotlivých dimenzí, Tabulka obsahuje aritmetické průměry dvou zkoumaných faktorů u všech pěti skladeb. Jednotlivé hodnoty uvedené v tabulce byly získány jako průměr numerických hodnot škál, vztahujících se k faktoru hodnocení a následně k faktoru energie. K faktoru hodnocení se vztahovaly škály *veselý – smutný* a *krásný – ošklivý*. K faktoru energie pak *rychlý – pomalý* a *hlasitý – tichý*. V práci bylo pracováno se tříbodovou škálou, a proto hodnota 2,0 odkazuje střední neutrální hodnotu.

Tabulka 2: Faktorová analýza

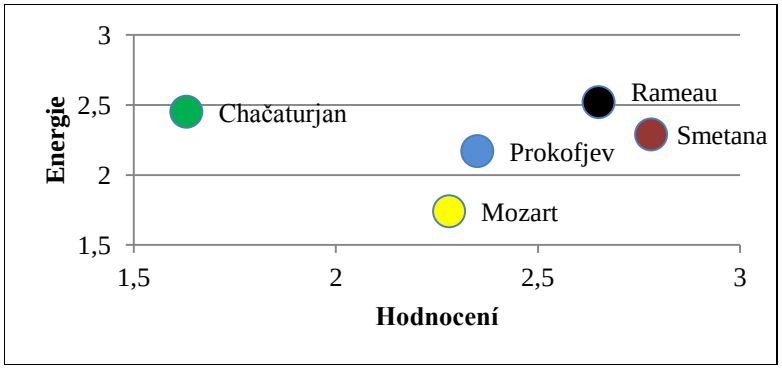
Skladatel: ukázka	**Faktor hodnocení**	**Faktor energie**
Rameau: Slepička	2,65	2,52
Prokofjev: Péťa a vlk	2,35	2,17
Smetana: Slepička	2,78	2,29
Mozart: Wiegenlied	2,28	1,74
Chačaturjan: Maškaráda	1,63	2,45

Děti mateřské školy nejpozitivněji vnímaly skladbu *Slepička* B. Smetany s hodnotou 2,78, tu následuje *Slepička* J.-Ph. Rameauova s hodnotou 2,65. Je zde patrný pouze malý rozdíl v hodnocení obou skladeb, čemuž odpovídalo i dětské prožívání a reakce v průběhu realizace činnosti.[20] Do podobného výsledku se patrně projevil stejný námět skladeb, instrumentace a adekvátní posluchačská náročnost. O poznání hůř vyšlo hodnocení skladby S. Prokofjeva (2,35). Ukolébavka Mozarta získala hodnotu ještě nižší – 2,28. Nejméně bodů v rámci vyhodnocení faktoru hodnocení získala ale skladba *Maškaráda* A. Chačaturjana (1,63). Tyto výsledky odpovídají předpokládanému skóre a pořadí. Instrumentální skladby byly hodnoceny hůře patrně proto, že je poslechovým činnostem v rámci hudební výchovy v mateřské škole věnován poměrně malý prostor a ne všechny dotazované děti měly stejnou posluchačskou zkušenost. Ukazuje též vyhodnocení faktoru energie. V dětském hodnocení faktoru energie dosáhla nejvyšší hodnoty skladba Slepička Rameaua (2,52). Následuje ji

[20] Při prvním poslechu se děti automaticky začaly pohybovat do rytmu, vykřikovaly, že je to veselé, hezké a požadovaly poslech dále. Skladbu si děti vyžádaly k poslechu ještě jednou po skončení činnosti. Na konci realizace jsem byla požádána učitelkami mateřské školy, abych jim záznamové archy k sémantickému diferenciálu ponechala ve škole a též abych jim doplnila seznam skladeb vhodných k poslechu v mateřské škole.

s minimálním rozdílem *Maškaráda* (2,45). Skladba s nejnižší hodnotou faktoru energie je *Wiegenlied* Mozarta. Získané hodnoty odkazují k hudebním ukázkám věrohodně a v zásadě se od jejich kvalit neliší.
Obrázek 4 graficky ilustruje a zpřehledňuje umístění posuzovaných skladeb v sémantickém poli psychologického významu. Z vlastní polohy jednotlivých bodů vyplývá podobnost a rozdílnost v recepci a pochopení skladby dítětem v mateřské škole.
Protože bylo v rámci průzkumu pracováno pouze se dvěma faktory, byly na osu *x* naneseny naměřené hodnoty faktoru hodnocení a na osu *y* hodnoty faktoru energie.
Z grafu vyplývá, že děti hodnotily kompozici B. Smetany jako nejpříjemnější s poměrně vysokou energií, v těsném závěsu pak stojí z hlediska hodnocení J.-Ph. Rameau, který má ale vyšší energii. Na opačném konci z pohledu hodnocení stojí vůči výše zmíněným kompozice A. Chačaturjana. Z hlediska energie má nejnižší umístění W. A. Mozart. Chačaturjan stojí v sémantickém poli solitérně vzdálen od zbylých kompozic, což odráží reálnou situaci v recepci skladeb dětským posluchačem.
Je jasné, že s možností širší škály by se v daném sémantickém poli jednotlivé posuzované skladby specifičtěji a přesněji umístily a tato vizualizace by nabyla přesnějších hodnot. Nicméně při práci s dětmi v intervalu 4–6 let to není možné.

Obrázek 4: Umístění skladeb v sémantickém poli



6 ZÁVĚR

Evžen Valový uvedl, že technika sémantického diferenciálu je použitelná pouze pro dospělé jedince se znalostí textu.[21] Pokud však metodu převedeme do této simplifikované podoby a v některých ohledech do zcela oproštěného provedení – s omezením v oblasti bohatosti jazyka i množství faktorů – je tato metoda v mateřské škole realizovatelná. To dokládají výsledky vyhodnocení získaných dat.

Protože se této výzkumné metodě v pedagogickém výzkumu a především na poli hudební výchovy jednotliví badatelé věnovali spíše ojediněle, není mnoho titulů, se kterými by mohly být získané výsledky konfrontovány. V oblasti předškolního vzdělávání nám není doposud znám. Na druhou stranu si uvědomujeme značnou simplifikaci metody ve prospěch uplatnitelnosti v mateřské škole a vývojových možností dítěte. V další aplikaci metody by bylo proto vhodné pokračovat a pokusit se doložit, zda tvrzení předložená v práci jsou potvrditelná též u jiných hudebních ukázek či s jinými bipolárními adjektivy, substituovanými jinými obrázky nebo se pokusit o návrh jiného způsobu záznamu dětských hodnotících výpovědí.

[21] VALOVÝ, Evžen. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. In *Musica Viva In Schola IV*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979, s. 100.

Článek představuje podobu sémantického diferenciálu, která umožňuje jeho uplatnění u dítěte v mateřské škole. Protože dítě předškolního věku zpravidla ještě neumí číst a psát, byla slovně vyjádřena adjektiva nahrazena obrázky a hodnotící škála minimalizovaná na tříbodovou. Ve snaze zachovat formu výzkumné metody, byl zvolen dvoufaktorový diferenciál s rovnoměrně zastoupenými dvěma dvojicemi bipolárních adjektiv, reprezentovaných obrázky.
Vyhodnocená data potvrzují nejen relevantnost metody u dítěte, ale i skutečnost, že dítě předškolního věku je schopné kvalitativně a kvantitativně vnímat a chápat vlastnosti slyšené hudby slyšené hudby.
Získaná data nám též potvrzují obě hypotézy. V hudební recepci dítěte předškolního věku panuje shoda s kvalitami slyšené hudby, totiž, že dítě dokáže poznat a rozlišit jednotlivé hudební kvality ve smyslu tempa, nálady a dynamiky. Ve výpovědích dětí předškolního věku panuje vysoká sourodost. Směrodatná odchylka se pohybovala v intervalu jednoznačné shody v hodnotách do 1,0. Vše výše uvedené dokládá relevantnost aplikace.
Průzkum nám potvrdil předpokládaná očekávání a sémantický diferenciál ve zjednodušené podobě tak může být v mateřské škole i dále uplatňován a otevřít cestu k výzkumu dětské hudební apercepce.

Použitá literatura

1. FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
2. HERDEN, Jaroslav. *Hudba pro děti a mládež II.* 2. svazek – Notová příloha k textové části. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
3. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
4. OSGOOD, Charles E., George J. SUCI a Percy H. TANNENBAUM. *The Measurement of Meaning.* Urbana: University of Illinois Press, 1957.
5. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
6. POLEDŇÁK, Ivan. *Hudba jako problém estetiky.* Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1215-1.
7. SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
8. VALOVÝ, Evžen. Sémantický diferenciál ve výzkumu vnímání hudby žáky základních škol. In *Musica Viva In Schola IV.* Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1979.
9. ZIEGELBAUEROVÁ, Adéla. *Elementarizovaný sémantický diferenciál a jeho využití v předškolní hudební výchově.* Ostrava, 2017. Bakalářská práce. Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce David KOZEL.

Kontaktní údaje

Mgr. Bc. Adéla Ziegelbauerová, PhDr. David Kozel, Ph.D.
Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 1121/3,
709 00 Ostrava-Mariánské hory
Tel: +420 725 611 542
Adela.ziegelbauerova@seznam.cz
David.kozel@osu.cz

NEGATIVNÍ DOPADY STRESU NA PRACOVNÍKY POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

NEGATIVE STRENGTH IMPACTS ON HELPING PROFESSIONS

Denisa Charlotte Ralbovská, Dana Rebeka Ralbovská

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou stresu a následného využití posttraumatické intervenční péče u členů zasahujících složek Integrovaného záchranného systému (IZS). Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak členové zasahujících složek IZS vnímají možnost poskytování posttraumatické intervenční péče a jak se k této možnosti staví z hlediska jejího využití. Pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku jsme zjišťovali, jak velká je psychická zátěž samotných záchranářů, kteří poskytují první psychologickou pomoc obětem na místě mimořádné události. Dále nás zajímají pocity a emoce členů záchranných týmů po psychicky náročném zásahu. Zjišťovali jsme po jakém druhu zásahu, by nejpravděpodobněji vyhledali odbornou pomoc. V závěru práce zjišťujeme, zda samotní členové IZS mají zájem se v oblasti psychosociální intervenční péče vzdělávat a zda mají zájem sami pomoc poskytovat, ať už obětem mimořádných událostí nebo svým kolegům.

Klíčová slova: *integrovaný záchranný systém, stres, psychická zátěž, posttraumatická intervenční péče, posttraumatická stresová porucha*

Abstract

This article thesis discusses the issue of post-traumatic intervention care provided to workers within the Integrated Rescue System (IRS). The research aims to examine how workers within emergency and rescue services understand the option of post-traumatic intervention care and how they think it can be beneficial to them. In this part, we will use a non-structured questionnaire to find out how big is the mental stress of the actual intervention ists providing the first psychological aid to the victims on site. We are also interested in the feeling and emotions of the members of rescue teams after an intervention which has been mentally demanding. We have investigated after which kind of intervention they would be likely to seek out a psychologist or a member of posttraumatic intervention team. In conclusion we ascertain, whether the members of the IRS as such are interested in training in the area of psychosocial intervention care and if they care to provide this help by themselves – either to the victims of emergency situations or to their colleagues.

Key words: *integrated rescue system, stress, mental stress, post-traumaticintervention care, post-traumatic stress disorders*

ÚVOD

Profese v rámci Integrovaného záchranného systému (dále jen IZS) se řadí mezi povolání, která jsou spojena s vyšší mírou stresu, zodpovědnosti a mnohdy nadlimitního psychického zatížení. Práce hasiče, zdravotnického záchranáře nebo příslušníka Policie ČR jsou profese převyšující rámec běžného povolání. Jedním z hlavních rysů jejich povolání je schopnost zvládat stres a velkou psychickou zátěž. Další věc, kterou si musíme uvědomit je, že se tito zaměstnanci často dostávají do situací, kdy nejenom, že pomáhají ostatním (řadí se mezi pomáhjící profese), ale samy jsou ohroženi na zdraví či přímo na životě. Provádějí komplikované zásahy, pomáhají u dopravních nehod, musí zvládnout komunikaci s

agresivními klienty, kteří mohou být pod vlivem návykových látek, interakci s klienty, kteří mohou mít nakažlivé a přenosné choroby, musí čelit verbální nebo fyzické agresivitě a mohou být napadání. Tyto krizové situace jsou pak příčinou kumulativního stresu a chronické psychické zátěže. Vzhledem k tomu se jednotliví příslušníci IZS dostávají do rizikové skupiny pracovníků poskytujících pomoc ostatním lidem. Pokud se k tomu ještě přidá řada nepříznivých faktorů, zvyšuje se míra každodenního stresu a tlaku na psychiku a to i vzhledem na již zmiňovaný častý výskyt krizových situací. Špatenková definuje krizovou situaci jako přechodný kritický stav, vyvolávající silné negativní emoce. Jedinec je vlivem krizových situací vyveden z rovnováhy a to zejména vlivem mimořádných událostí spojených s prožitky a chováním okolí [1]. Praško popisuje traumatickou událost jako „*zážitek, který téměř u každého vyvolá v době ohrožení pronikavou tíseň a výraznou stresovou reakci*.„ Dále jsou to podle autora události, při kterých jde o ohrožení života, zdraví, tělesné a psychické integrity nebo nejdůležitějších hodnot. Událost se stává traumatickou, když z různých důvodů překročí schopnost člověka emočně jí zvládnout [2]. Šeblová a Kebza upozorňují na skutečnost, že vyrovnání se s příznaky stresu je velmi přínosné, neboť i záchranáři jsou pouze lidé a mohou se dostat do takových situací, kdy oni sami potřebují krizovou intervence. Jedná se nejčastěji o stavy zoufalství a bezmoci, které pociťují jak v případě obětí, tak například i svých spolupracovníků, kteří při zásahu mohou být zraněni, nebo může dojít k jejich úmrtí [3].

1. PSYCHOLOGICKÉ SLUŽBY PRO JEDNOTLIVÉ PŘÍSLUŠNÍKY A ČLENY IZS

1.1 Posttraumatická péče - HZS ČR

Posttraumatická péče u HZS ČR byla zřízena právě na základě poznatku, že povolání hasiče-záchranáře je z lékařského hlediska jednou z nejohroženějších profesí, s extrémní fyzickou a psychickou zátěží. V roce 2002 byla schválena koncepce psychologické služby HZS ČR, na pokyn generálního ředitele HZS ČR a náměstka ministra vnitra byla krajským ředitelům HZS uložena povinnost zřídit v jednotlivých krajích psychologická pracoviště. K zabezpečení poskytování posttraumatické intervenční péče byl v každém kraji zřízen Tým posttraumatické péče. Koordinátorem týmu je psycholog HZS daného kraje a členy jsou vyškolení hasiči s osobními předpoklady a motivací pomáhat druhým, kteří jsou jmenováni ředitelem HZS kraje. Členství v Týmu posttraumatické péče je dobrovolné a členem se může stát příslušník nebo zaměstnanec, který absolvuje odbornou přípravu formou kurzu Posttraumatické péče, dle osnov schválených MV-generálním ředitelstvím HZS ČR, v rozsahu 40 hodin. Členové Týmu posttraumatické péče se dále účastní pravidelné odborné přípravy v celkovém rozsahu minimálně 16 výukových hodin v roce. Mezi základní pilíře Psychologické služby HZS ČR patří poskytování posttraumatické péče hasičům i jejich rodinám, zajišťování podkladů pro personální práci a pomoc obětem mimořádných událostí.

1.2 Posttraumatická intervenční péče - Policie ČR

V rámci Policie ČR jsou zřízena psychologická pracoviště na všech Krajských ředitelstvích Policie ČR, na Policejní prezidium ČR, na útvarech s celorepublikovou působností atd., kde jsou zařazeni tzv. policejní psychologové, kteří zajišťují celou řadu činností jako je posuzování osobnostní způsobilosti uchazečů o přijetí do služebního poměru k Policii ČR, posuzování vhodnosti příslušníků pro výkon vedoucích a jiných speciálních funkcí, dále poskytování psychologické péče policistům a zaměstnancům policie (např. konzultační a poradenská činnost, psychoterapie, krizová intervence, zajišťování provozu Linky pomoci v krizi) a také poskytování psychologické asistence při výkonu policejních činností (např. komunikačně náročné situace s osobami z řad veřejnosti, provádění úkonů v rámci přípravného řízení podle trestního řádu).

Pro potřeby příslušníků Policie ČR byla schválena Posttraumatická intervenční péče (dále jen PIP). V září 2016 přijat Pokyn policejního prezidenta č. 231/2016, o psychologických službách, kde jsou definovány psychologické služby jako činnost psychologů psychologického pracoviště policie, tj. zpravidla oddělení psychologických služeb, a systémy zřízené k rozšíření psychologické podpory[4]. Tento závazný pokyn blíže stanovuje například zjišťování osobnostní způsobilosti pro výkon služby v policii (blíže viz vyhláška č. 487/2004 Sb.), vhodnost kandidáta při výběrových řízení na určitou pozici v policii, psychologickou péči a zejména výše uvedené systémy zřízené k rozšíření psychologické podpory, které jsou charakterizovány jako „*systém kolegiální psychické podpory policistů a zaměstnanců, tzv. systém kolegiální podpory, a systém krizové intervence*“[5]. Krizovou intervencí se pro účely tohoto pokynu rozumí „*krátkodobá specializovaná pomoc poskytovaná za účelem redukce nepříznivých psychických následků způsobených traumatizující událostí a obnovení psychické rovnováhy; krizová intervence je poskytována například formou první psychické pomoci, krizově intervenčního rozhovoru nebo zprostředkováním kontaktů k získání další odborné pomoci*“ [4].

V rámci Policie ČR fungují regionální Týmy posttraumatické intervenční péče, které disponují proškolenými interventy z řad policejních psychologů, policistů, kriminalistů, právníků a duchovních.

Psychologická pomoc ze strany MV ČR mimo jiné stojí na těchto pilířích:

- Systém pomoci obětem trestné činnosti a mimořádných událostí,
- Linka pomoci v krizi,
- činnost Týmů posttraumatické intervenční péče.

Cílem této služby je redukovat duševní napětí z traumatizující události a poskytnout odbornou psychologickou nebo psychosociální posttraumatickou péči tak, aby se z normální stresové reakce nevyvinula posttraumatická stresová porucha nebo trvalá porucha osobnosti. Myšlenka poskytování této služby vychází z předpokladu, že rozhovor o tragédii pomáhá (sdělená bolest, poloviční bolest) a také vychází z toho, že při sdělování svých zážitků a pocitů člověk může zjistit, že jeho emoce nejsou nenormální, ale že i ostatní účastníci traumatizující události zažívají stejné pocity a odnesli si podobné zážitky jako on. Při zajišťování posttraumatické péče se členové týmu posttraumatické péče, koordinátoři a psychologové řídí odbornými postupy, etickými zásadami a právními normami. Jsou povinni zachovávat mlčenlivost o skutečnostech, které se v průběhu poskytování posttraumatické péče dozví a které by mohli znevýhodnit či poškodit zaměstnance.

1.3 Systém psychosociální intervenční služby - Zdravotnická záchranná služba

V rámci Zdravotnické záchranné služby je od roku 2012 Systém psychosociální intervenční služby (dále jen SPIS) zakotven v zákoně č. 374/2011 Sb., o zdravotnické záchranné službě. Je to služba orientovaná na podporu zdravotníků, především těch, kteří byli a jsou akutním posttraumatickým vlivům vystaveni nejvíce [6].

Jedná se především o pracovníky záchranné služby (přednemocniční péče), urgentních příjmů (nemocniční péče), ale i dalších oborů. Službu ovšem mohou využít v případě potřeby zdravotníci bez ohledu na oddělení, kde pracují. Mezi základní cíle této služby patří: prevence, vytváření odolnosti proti psychické zátěži, rozvíjení schopnosti pochopení, zvládání reakcí na krizovou situaci a schopnosti normalizovat stresovou reakci. V neposlední řadě zde patří i problematika posttraumatického růstu a výcvik vhodných způsobů adaptace na stres a psychickou zátěž. Pro úspěšnější zvládání dopadů nadlimitní psychické zátěže podpory zdravotnických pracovníků byl vytvořen program s názvem Peer program péče a podpory zdravotnickým pracovníkům strategie zvládání psychicky náročných profesních situací, který organizuje a realizuje Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických povolání v Brně.

Pro potřeby zvládání nadlimitně stresujících situací (ohrožení vlastního života nebo zdraví, ohrožení života kolegů, použití střelné zbraně, pohled na případy kruté smrti a vážná zranění, sebevražda, hromadné neštěstí, úmrtí dítěte, sdělování úmrtí apod.) lze využít Critical Incident Stress Management, v rámci kterého lze úspěšně aplikovat např. školení, vzdělávání, individuální krizovou intervenci, demobilizaci, defusing, debriefing, kolegiální podporu apod. [7].Critical Incident Stress Management - tato metoda podporuje úspěšné zvládání krize. Jejím základní cílem je snížení psychické tísně a restaurování skupinové soudržnosti a výkonu jednotky, zmírnění dopadu traumatické události. Rovněž může posloužit k detekci členů skupiny, kteří vyžadují dodatečné podpůrné služby a profesionální péči [8].
Jak již bylo uvedeno, jednotliví členové IZS mají možnost využít vícero forem pomoci na zvládání stresu a nadlimitních zatěžujících situací. Důležitá je samozřejmě prevence, a proto je psychologii v krizových situacích a problematice zvládání stresu věnována značná pozornost již v rámci jejich přípravy na budoucí povolání. Při výkonu povolání je tato problematika zařazena do systému jejich celoživotního vzdělávání.

2. METODY

2.1 Popis výzkumného šetření

Pro potřeby získání dat jsme zvolili metodu kvantitativního výzkumného šetření pomocí nestandardizovaného anonymního dotazníku. Tuto metodu jsme se rozhodli aplikovat z důvodu možnosti oslovení většího počtu respondentů – pracovníků IZS. Výzkumné šetření bylo zahájeno 1. 5. 2016 a ukončeno bylo 1. 12. 2016.

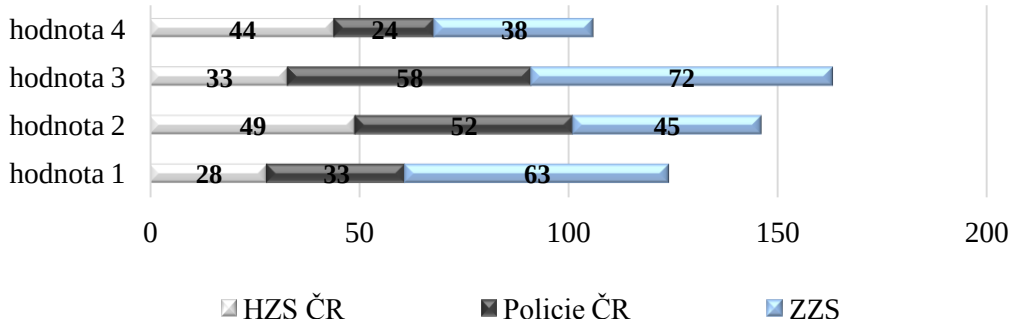
2.2 Stanovení výzkumného vzorku

Podmínkou výběru respondentů byl služební poměr u HZS ČR a Policie ČR a zaměstnanecký poměr u ZZS v rámci ČR. Respondenti nebyli limitování věkem, pohlavím, vzděláním ani délkou profesní praxe. Každé z jednotlivých složek byly distribuovány nestandardní anonymní dotazníky v elektronické podobě. Pro potřeby získaní ucelenějšího obrazu o zpracovávané problematice jsme zvolili kraje napříč ČR a to kraj: Jihomoravský, Pardubický, Středočeský, Plzeňský a Praha. Od příslušníků HZS ČR se nám podařilo získat 154 validně vyplněných dotazníků, od příslušníků Policie ČR se nám podařilo získat 167 validně vyplněných dotazníků a od zaměstnanců ZZS v ČR se nám podařilo získat 218 validně vyplněných dotazníků. Celkově jsme získali 539 respondentů z řad pracovníků IZS v rámci ČR.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

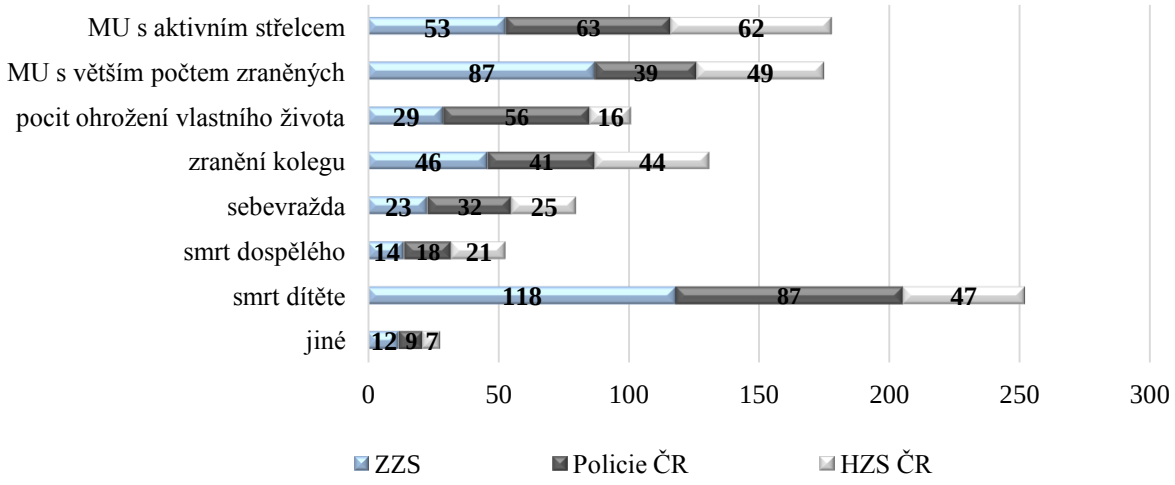
S celkového počtu 539 respondentů bylo 162 se středoškolským vzděláním, 245 s vysokoškolským vzděláním prvního stupně a 132 s vysokoškolským vzděláním druhého stupně.
S celkového počtu 539 respondentů bylo 86 s délkou praxe do 5 let, 129 s délkou praxe od 5 do 10 let, 143 s délkou praxe od 10 do 15 let, 115 s délkou praxe od 15 do 20 let a s délkou praxe nad 20 let bylo 66 respondentů.
Výskyt stresu při výkonu povolání uvedlo všech 100 % respondentů. Z hlediska rozvrstvení míry stresu do jednotlivých stupňů, v rámci 4 bodové stupnice (kde hodnota 1 představoval nejnižší míru psychického zatížení a hodnota 4 představovala nadlimitní míru psychického dopadu), jsme získali následující údaje – viz graf č. 1

Graf č. 1: Míra stresu v souvislosti s výkonem povolání



Zajímala nás taky četnost setkávání se respondentů při výkonu povolání s mimořádnou událostí, která má výrazný vliv na jejich psychiku. Respondenti dostali na výběr následující varianty odpovědí: téměř každou službu, jednou za týden, jednou za měsíc, jednou za pololetí, jednou za rok, do krizových situací se nedostávám a možnost nechci uvést odpověď.
Respondenti z řad příslušníku HZS ČR: variantu téměř každou službu zvolilo 15,5% respondentů, variantu jednou za týden zvolilo 18,2% respondentů, variantu jednou za měsíc zvolilo 11% respondentů, variantu jednou za pololetí zvolilo 31,2% respondentů, variantu jednou za rok zvolilo 14,3% respondentů, variantu do krizových situací se nedostávám, zvolilo 9,1% respondentů a variantu nechci uvést odpověď, zvolil 0,7% respondentů.
Respondenti z řad příslušníků Policie ČR: variantu téměř každou službu zvolilo 10,8% respondentů, variantu jednou za týden zvolilo 22,2% respondentů, variantu jednou za měsíc zvolilo 19,1% respondentů, variantu jednou za pololetí zvolilo 25,7% respondentů, variantu jednou za rok zvolilo 5,4% respondentů, variantu do krizových situací se nedostávám, zvolilo 7,8% respondentů a variantu nechci uvést odpověď, zvolilo 9% respondentů.
Respondenti z řad zaměstnanců ZZS: variantu téměř každou službu zvolilo 31,2% respondentů, variantu jednou za týden zvolilo 34% respondentů, variantu jednou za měsíc zvolilo 13,3% respondentů, variantu jednou za pololetí zvolilo 9,6% respondentů, variantu jednou za rok zvolilo 4,1% respondentů, variantu do krizových situací se nedostávám, zvolilo 5,5% respondentů a variantu nechci uvést odpověď, zvolilo 2,3% respondentů.
V grafu č. 2 uvádíme mimořádné události, po které by respondenti vyhledali posttraumatickou intervenční péči.

Graf č. 2: Prožitá mimořádná událost vedoucí k posttraumatické intervenční péči



4. DISKUSE

Psychický stav, v jakém se zaměstnanci ve složkách IZS nacházejí při a po výkonu je velmi důležitý. Autor Vymětal uvádí, že mimořádná zátěž ovlivňuje psychiku příslušníka Policie ČR a mohou se následně u něj projevit podrážděnost, vztek, úzkost, deprese, bezmocnost, pocity nejistoty, viny či studu, ztráta životní spokojenosti apod. Detailně uvádí, *„že uvedené problémy mohou policistu zaskočit svou intenzitou nebo nezvyklostí. Mohou také negativně ovlivnit jeho pracovní výkon a rodinné vztahy. Mohou se podílet na ztrátě životní spokojenosti, pocitech marnosti a bezvýchodnosti, profesním vyhoření, pocitech odcizení se sobě i druhým. V extrémním případě pak mohou vyústit v pracovní neschopnost, závislost na alkoholu nebo sebevražedné úvahy"*[9].

Komparací dat od různých autorů zjišťujeme, že se liší, jelikož vnímání traumatizující události je značně individuální, ale hlavní riziko takových situací spočívá ve skutečnosti, že mohou zapříčinit vznik vážnějších psychických poruch. Autor Praško k tomuto uvádí, že poslední výzkumy ukazují, že u přibližně 25 % lidí, kteří jsou vystaveni nějaké katastrofické události, se rozvine PTSD. Procento výrazně narůstá u situací, které zavinili druzí lidé, jako je tomu u znásilnění, mučení, týrání, přepadení a válečných událostí a zločinů[2].Také autor Humpl uvádí, že mnohé zkušenosti záchranných složek opakovaně poukazují na skutečnost, že je nezbytné postarat se také o psychické, duchovní a sociální potřeby, a to nejen na místě MU, a nejen pouze u obětí. Důležité je také dobré psychické zdraví příslušníků či zaměstnanců IZS[10]. Rovněž autorka Guľašová poukazuje na skutečnost, že důležitá je okamžitá skupinová krizová intervence pomocí peer podpory/kolegiální podpory, defusingunebo debriefingu. Pocit sounáležitosti v rámci skupiny ulehčuje zvládnutí situace, základem vzájemné psychické podpory by mělo být poskytnutí si podpory emociální[11].

V návaznosti na tyto poznatky jsme zjišťovali, zda byla našim respondentům ze strany zaměstnavatele nabízena možnost využít odborné pomoci v podobě posttraumatické intervenční služby. Kladnou odpověď uvedlo 83,7% respondentů z řad příslušníků HZS ČR, 82,6% respondentů z řad příslušníků Policie ČR a 85,3% respondentů z řad zaměstnanců ZZS.

Autorka Čírtková uvádí, že mnoho příslušníků PČR je přesvědčeno o tom, že by měli být psychicky odolní a nezranitelní. Právě ti policisté, kteří se snaží vědomě potlačovat své emoce a přirozené citové reakce jsou nejvíce predisponováni k posttraumatické reakci[12].V této souvislosti nás zajímali důvody, pro které respondenti by nevyužili možnost posttraumatické intervenční péče. V odpovědích jsme nalezli následující varianty odpovědí: nedůvěra k psychologovi/členovi týmu posttraumatické intervenční péče 17 % respondentů, nezájem o tuto službu 12 % respondentů, víra, že vše zvládnu bez odborné pomoci 57 % respondentů a 14 % respondentů nechtělo uvést důvody nevyužití odborné pomoci.

Významným fenoménem, který má vliv na psychický stav příslušníka IZS je pocit fyzického ohrožení. 101 našich respondentů uvedlo jako jeden z důvodů k vyhledání posttraumatické intervenční péče právě pocit ohrožení vlastního života. Opakované výzkumy v této oblasti poukázali na skutečnost, že např. členové ZZS jsou často napadáni agresivními pacienty nebo jejich doprovodem. K podobným závěrům dospěla autorka Šeblová, která provedla studii se 597 respondenty ze sedmi krajských ZZS. Zkušenost s vlastním ohrožením během výkonu služby uvedlo překvapivě mnoho respondentů. Celkově tuto situaci zažilo 71 % členů výjezdových skupin, nejčastěji šlo o dopravní nehodu sanitního vozidla nebo o napadení pacientem nebo někým z jeho okolí[13]. I autoři Pekara a Kolouch prováděli výzkum ohledně násilí směřovaném na záchranáře. Celkem bylo dotazováno 216 zaměstnanců ZZS hl. města Prahy. Za toto období byli všichni vystaveni násilí, 68 % verbálnímu a 32 % i fyzickému násilí[14].

Autor Humpl uvádí, že v roce 2016 využilo 573 zaměstnanců ZZS pomoc v rámci systému SPIS. Meziročně narůstá poptávka zdravotníků po možnosti využití služby SPIS. K

nejčastějším nadlimitně zatěžujícím událostem, kdy je psychosociální podpora vyžadována, patří situace úmrtí, pocity vlastního selhání zdravotníka, napadení či zranění při výkonu profese, nehoda sanitního vozidla, ale také situace pracovních konfliktů mezi kolegy[15].
Z výročních zpráv o využívání anonymní telefonní Linky pomoci v krizi mezi rokem 2010 a rokem 2015 vyplývá, že nejméně telefonátů bylo uskutečněno v roce 2010, a to v počtu 359, z nichž bylo krizově intervenčních 198 a zbylé hovory obsahovaly žádosti o informace nebo zprostředkování kontaktu na odborníky aj. Nejvíce kontaktů na anonymní linku bylo uskutečněno v roce 2015, a to v počtu 1249, z nichž bylo 806 krizových telefonátů a u zbylých kontaktů se jednalo o e-mailové poradenství, žádosti o informace, zprostředkování kontaktu na odborníky apod. [16].
V závěru výzkumu jsme zjišťovali zájem respondentů o zařazení problematiky poskytování posttraumatické intervenční péče so systému celoživotního vzdělávání. Respondenti dostali na výběr následující varianty odpovědí: mám zájem, nemám zájem a možnost nechci uvést odpověď. Variantu mám zájem, zvolilo47,4% respondentů z řad příslušníku HZS ČR**,** 25,8% respondentů z řad příslušníku Policie ČR a 56% respondentů z řad zaměstnanců ZZS.Autor Parks, který se dlouhodobě věnuje vzdělávání pracovníků záchranných složek a havarijních služeb ve východní Evropě, doporučuje, že všichni tito pracovníci by měli být vzděláváni v oblasti CISM, aby mohli v případě potřeby poskytovat krizovou intervenci[17].

5. ZÁVĚR

V závěru lze konstatovat, že je důležité věnovat pozornost psychické odolnosti vůči stresu. To ovšem nepůjde bez řádné psychohygieny. V rámci zvyšující se specializace a nároků na členy IZS je nezbytné zajistit jim dobré zázemí a možnost vyrovnat se s prožitými zásahy případně traumaty a to tak, aby nevznikaly škody a ztráty. Členové IZS jsou sice jedinci psychicky odolnější, než je běžná populace, jsou vycvičení a vědí, že je to součást jejich práce, ale stále i oni jsou pouze lidi. Musí vědět, že existuje systém nebo osoba na jejich pracovišti, která je vázána mlčenlivostí, za kterou mohou přijít a ze svých stresů nebo krizí se vypovídat a dále je nějakým způsobem řešit. Člen IZS, který se potýká s nalomenou psychikou ať už na základě proběhlého zásahu nebo na podkladě problémů v jeho osobním životě není schopen podávat stoprocentní výkon a může ohrozit jak sebe, tak pacienta nebo i své kolegy. Proto je dle našeho názoru zcela nezbytné, aby se o poskytování psychosociální péče a intervence, pro členy záchranných složek, co nejvíce mluvilo a povědomí o těchto službách se rozšiřovalo. Mnozí členové IZS si dříve říkali, že nepotřebují pomoc s vyrovnáváním se s traumaty, že by to byla pouhá ukázka jejich slabosti. Naštěstí doba pokročila a krizová intervence či psychosociální intervence již není zcela neznámým pojmem a sami zdravotničtí pracovníci k sobě samotným přistupují zodpovědněji a nebojí se o svých traumatech mluvit.
Na základě našich zjištění v rámci výzkumného šetření bychom doporučovali pokračovat ve zvyšování informovanosti a důvěryhodnosti psychologických služeb. Toto je možné provádět za pomocí letáků, informačních brožur, prezentací na intranetových sítích, ale zejména by se mělo jednat o osobní setkání formou různých kurzů a školení. Spolu s informovaností by měla být zvyšována také důvěryhodnost takto poskytovaných služeb.
Uplatňování základní psychické první pomoci a správné komunikace může mít značný vliv na budoucnost duševního zdraví obětí MU a může předcházet i mnohým nedorozuměním, které vznikají mezi záchranáři a oběťmi z důvodu špatného pochopení. Můžeme tím také ovlivnit množství útoků na záchranáře, ať verbálních, či fyzických. Velmi přínosné a pro praxi jsou důležité materiály vydané HZS ČR, zvláště pak Typová činnost složek IZS č. 12 při poskytování psychosociální pomoci a také Standardy psychosociální krizové pomoci a spolupráce.

Použitá literatura

1. ŠPATENKOVÁ, N. a kol. *Krizová intervence pro praxi*. Praha: GradaPublishing, 2004. ISBN 80-247-0586-9
2. PRAŠKO, J. a kol. *Stop traumatickým vzpomínkám*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-811-2
3. ŠEBLOVÁ, J.; KEBZA, V. Zátěž a stres pracovníků záchranných služeb - výsledky první části studie. In: *Urgentní medicína.* ISSN 1212-1924. 2005, roč. 8. č. 3. s. 27-29.
4. Pokyn policejního prezidenta č. 231/2016, o psychologických službách.
5. Vyhláška č. 487/2004 Sb. - Vyhláška o osobnostní způsobilosti, která je předpokladem pro výkon služby v bezpečnostním sboru.
6. Zákon č. 374/2011 Sb. - Zákon o zdravotnické záchranné službě.
7. RALBOVSKÁ, D., R.: Psychologické aspekty mimořádných událostí. In Šín, R. a kol.: *Medicína katastrof.* Praha: Galén. 2017. ISBN 978-8074-9229-54
8. MITCHELL, J. T. Major Misconceptions in Crisis Intervention. In: *International Journal of Emergency Mental Health*, 2003, vol. 5 no. 4, 185-197 pp. ISSN 1522-4821
9. VYMĚTAL, Š. a kol. *Možnosti psychologické podpory v Policii ČR*. 1. vyd. Praha: Tiskárny MV, p.o., 2010, s. 80. ISBN 978-80-7312-065-8
10. HUMPL, L. Psychosociální péče o osoby zasažené mimořádnou událostí. In: *Lékařské listy: odborná příloha Zdravotnických novin*. 2009, č. 12, s. 14-17. ISSN 0044-1996.
11. GUĽAŠOVÁ, M. Krízové situácie vyžadujúce psychologickú intervenciu u záchranárov. In: *Urgentní medicína: časopis pro neodkladnou lékařskou péči*. České Budějovice: Mediprax CB, 2011, roč. 14, č. 3, s. 32-35. ISSN 1212-1924
12. ČÍRTKOVÁ, Ludmila. *Policejní psychologie*. 2., rozšířené vydání. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2015. ISBN 978-80-7380-581-4
13. ŠEBLOVÁ, J. Zátěž a stres pracovníků zdravotnických záchranných služeb. In: *112: odborný časopis požární ochrany, integrovaného záchranného systému a ochrany obyvatelstva*, 2007, roč. 6, č. 3, s. 13. ISSN 1213-7057
14. PEKARA, J.,KOHOUT. P. Zkušenosti s násilím ve vztahu zdravotník a pacient na Zdravotnické záchranné službě hl. města Prahy v letech 2004-2014. In: *Urgentní medicína: časopis pro neodkladnou lékařskou péči*. České Budějovice: Mediprax CB, 2016, roč. 19, č. 4, s. 38. ISSN 1212-1924
15. HUMPL, L. Systém psychosociální intervenční služby ve zdravotnictví. Zpráva o činnosti SPIS za rok 2016. Asociace zdravotnických záchranných služeb. [2017_4_14]. Dostupné z: http://www.azzs.cz/spis/. 2017.
16. Výroční zpráva 2015. Praha: odd. vedoucího psychologa PPČR, 2016
17. PARKS, E. Building a Foundationfor Crisis Intervention in Eastern Europe. In: *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, 2015, Vol. 17, No. 1, pp. 352-355, ISSN 1522-4821

Kontaktní údaje

Ing. Denisa Charlotte Ralbovská
České vysoké učení technické v Praze
Fakulta biomedicínského inženýrství
Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva
Zdravotnická záchranná služba Plzeňského kraje
mail: denisa.ralbovska@gmail.com
tel. kontakt: 775 275 978

MOTIVÁCIA AKO VÝZNAMNÝ ASPEKT CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV

MOTIVATION AS AN IMPORTANT ASPECT OF THE LIFELONG EDUCATION OF HEALTH WORKERS

Veronika Kitová Mazalánová, Anna Mazalánová

Abstrakt

Motivácia ako špecifické vnútorné či vonkajšie napätie, vedúce naše konanie k určitej činnosti alebo k cieľu je jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich efektívne vzdelávanie dospelých. Predstavuje mechanizmus podnetov, ktoré podmieňujú ľudské správanie a tvorí základnú podmienku aktívnej účasti na vzdelávacom procese. Motiváciu ku vzdelávaniu treba chápať ako komplex rôznorodých vzájomne sa podmieňujúcich motívov. Vzdelávacie aktivity realizované v priebehu celého života pokladáme za kľúčovú vzdelávaciu stratégiu pre získanie a udržanie kvalifikácie a zručností potrebných pre prispôsobenie sa stálym zmenám ako v profesijnej oblasti tak i v sociálnej oblasti nášho života. Cieľom príspevku je objasniť samotný pojem motivácia, ďalej zdroje motivácie a vybrané teórie jednotlivých autorov. Osobitú pozornosť venujeme systému celoživotného vzdelávania, predovšetkým vzdelávania zdravotníckych pracovníkov na Slovenku.

***Kľúčové slová*:** *motivácia, zdroje motivácie, celoživotné vzdelávanie, zdravotnícky pracovník*

Abstract

Motivation as a specific internal or external tension, leading our actions to a certain activity or goal, is one of the most important factors affecting effective adult education. It is a mechanism of incentives that make human behavior conditional and constitute a basic condition for active participation in the learning process. Motivation for learning should be understood as a complex of diverse mutually-motivating motifs. Lifelong learning activities are considered to be a key educational strategy for acquiring and maintaining the skills and abilities needed to adapt to permanent changes both in the professional field and in the social sphere of our lives. The aim of the paper is to clarify the very notion of motivation, sources of motivation and selected theories of individual authors. Particular attention is paid to the system of lifelong learning, especially the education of healthcare workers in Slovakia.

***Key words*:** *motivation, sources of motivation, lifelong learning, health worker*

1 MOTIVÁCIA

V odbornej literatúre sa často stretávame s množstvom definícii a výkladmi motivácie. Podľa autorov Bedrnovej a Nového (2007) „*motivácia vyjadruje skutočnosť, že v ľudskej psychike pôsobia špecifické, nie vždy celkom vedomé vnútorné hybné sily - pohnútky, motívy. Tieto, činnosť človeka (t. j. jeho správanie, resp. poznávanie, prežívanie a konanie) určitým smerom orientujú, v danom smere ho aktivizujú a vzbudenú aktivitu udržujú. Navonok sa potom pôsobenie týchto síl prejavuje v podobe motivovanej činnosti, motivovaného konania"* (2007, s. 142).

Boroš (2001) uvádza, že pojem motivácia sa v súčasnej psychológii vzťahuje na všetko to, čo prežívame, po čom túžime, k čomu máme odpor, čo sa usilujeme dosiahnuť a aké máme ideály a pod. Vo všeobecnosti je možné uviesť, že pod pojmom motivácia sa rozumejú všetky

indivíduu alebo skupine pripisované pochody, ktoré vysvetľujú alebo robia zrozumiteľným jeho správanie (Boroš 2001, s. 97 – 98).
Motivácia je tiež považovaná za dynamiku psychiky každej osobnosti, ktorá ju poháňa k vykonávaniu určitých činností na základe snov, želaní alebo predstáv (Pavlas, 2011). Väčšina autorov, napríklad Armstrong (2007), delí motiváciu na vnútornú a vonkajšiu. Vnútorná motivácia je tvorená faktormi, ktoré si sami vytvárame. Patrí sem zodpovednosť, príležitosť využiť a rozvíjať znalosti alebo podnety k výkonu. Vonkajšia motivácia je naopak vytvorená podnetmi prichádzajúcimi z exogénneho prostredia, ide o rôzne formy odmien alebo trestov. Vonkajšia motivácia má výrazný, ale pre jednotlivca väčšinou krátkodobý účinok.
Nakonečný (2015) tvrdí, že „*motivácia je označenie pre všetky vnútorné a vonkajšie podnety, ktoré nás vedú k určitej činnosti alebo k určitému konaniu, cieľu*“. V súvislosti s pojmom motivácia sa stretávame i s výrazom motív. Je to vnútorná pohnútka aktivizujúca správanie človeka. Ide o prvotný impulz motivácie správania človeka. Medzi najčastejšie motívy patria potreby, pudy, inštinkty alebo ideály (Plevová a kol., 2012). Nakonečný (2009) rozoznáva dva druhy motívov, exogénne a endogénne. Endogénnym motívom je napríklad pocit úspechu, potreba zdokonaľovať sa či dokázať svoje schopnosti. Exogénne motívy pôsobia na človeka z prostredia, napríklad podmienky na pracovisku alebo odmeny.
Ľudská motivácia nie je zameraná iba na udržanie súčasného stavu, ľudia majú potrebu zmyslu života, hodnôt, organizovaného vzťahu k druhým ľudom a pod. Zároveň veľká časť motívov je zameraná skôr do budúcna.
Coleman (Homola, 1972, s. 130) považuje za základnú ľudskú potrebu snahu o sebaaktualizáciu. Jej základom je intelektuálny, emočný a duchovný rast osobnosti a tvoria ju nasledovné ľudské potreby:

1. potreba vytvoriť si zmysluplný obraz svojho sveta a svojho miesta v ňom,
2. potreba adekvátnosti a istoty,
3. potreba sociálnej závislosti a prijatia v skupine,
4. potreba pocitu sebaúcty a vlastnej ceny,
5. potreba lásky a vzťahu s druhými ľuďmi.

Thomas a Znaniecki (Homola, 1972, s. 130) vyjadrili, že konanie ľudí je motivované štyrmi želaniami (tendenciami), ktoré sú spoločné všetkým ľudom bez ohľadu na ich kultúrnu príslušnosť. Tieto potreby považovali u rôznych ľudí za nerovnomerne zastúpené, v závislosti na pôsobení ich okolia a spoločnosti, v ktorej žijú:

- prianie nových skúseností (zvedavosť, túžba po nových dojmoch, hlad po zmyslových zážitkoch);
- túžba bezpečnosti a istoty (túžba mať domov, patriť do sociálnej skupiny, mať systém hodnôt);
- túžba po uznaní, ktorá sa prejavuje ako tendencia uplatňovať svoje ja, vyniknúť, pôsobiť pozitívne na ostatných, túžba po moci;
- túžba po citovej odozve (potreba lásky a priateľstva, predovšetkým vnímaná v rámci malej skupiny).

Rogers (Homola, 1972, s. 160) opísal základnú motivačnú tendenciu ako vývoj od heteronómie (kontroly vonkajšími silami) k autonómii. Podľa neho každý jednotlivec reaguje na podnety ako na celok, jeho odpovede sú organizované a zamerané k cieľu. Prejavuje tak tendenciu aktualizovať sa a rásť. Základný motív aktualizovať sa, udržať a rozšíriť organizmus sa prejavuje ako potreba pozitívnej sebaúcty. Jej uspokojenie berie ako závislé na záveroch zo skúsenostného poľa druhých ľudí a je recipročná, uspokojí človek sebaúctu u iných ľudí, uspokojí ju aj u seba (Homola, 1972, s. 160).
V posledných dvadsiatich rokoch Blatný (2010, s. 164) uvádza nárast záujmu o tzv. kompetenčnú motiváciu, ktorá je považovaná za presnejšiu a homogénnejšiu alternatívu výkonovej motivácie. Výkonová motivácia je vymedzovaná ako pokroky v oblasti školskej

snahy, práce a športu, alebo tiež ako úsilie dosiahnutia cieľa, kooperatívne úsilie dosiahnutia cieľa, alebo úsilie zvládnutia úlohy. White (Blatný, 2010, s. 164) navrhoval analýzu efektívnej motivácie, keďže predpokladal, že jednou zo základných ľudských potrieb je byť efektívnejší pri jednaní vo vlastnom prostredí. Kompetencie ako pojem bývajú vymedzované ako miera efektívnosti, spôsobilosti, alebo úspech v činnosti. Pojem kompetencií je veľmi širokým pojmom, možno ho chápať v rámci jednotlivých aktivít, ako výsledky činností, vzorce schopností a zručností až po širšie osobnostné charakteristiky, alebo životnú cestu (Blatný, 2010, s. 164). Potreba kompetencií podnecuje a aktivizuje konanie, ktoré smeruje ku kompetentnosti, jednotlivec sa v priebehu vývoja učí zameriavať všeobecnú motivačnú energiu k špecifickým cieľom a skúsenostiam. V kompetenčnej motivácii platí koncept priblíženia sa a vyhnutia sa, kedy ide o získanie kompetencií, alebo vyhnutie sa nekompetencii. Blatný (2010) tiež poukazuje na dva koncepty chápania schopností jednotlivca. Prvým je úlohové zameranie sa na cieľ, ktoré sa zameriava na snahu rozvinúť schopnosti zvládnutím úlohy. Druhý koncept – ego zameranie sa na cieľ, súvisí s diferencovaným chápaním vlastných schopností a snahou predviesť svoju kapacitu, podať lepší výkon ako ostatní. Úlohové zameranie sa spája s vnútornou motiváciou a pozitívne ovplyvňuje emócie, kogníciu alebo konanie vo vzťahu k výkonu, pričom ego zameranie vedie k pozitívnym výsledkom iba v spojení s presvedčením o vlastných vysokých schopnostiach, pri presvedčení o nízkych schopnostiach vedie k negatívnym výsledkom (Blatný, 2010, s. 165).

1.1 Zdroje motivácie

Zdroje motivácie môžeme charakterizovať ako podnety či skutočnosti pôsobiace na ľudskú psychiku. Medzi základné zdroje motivácie človeka zaraďujeme *potreby, návyky, záujmy a ideály*.

Potrebu možno charakterizovať ako negatívne vnímaný stav napätia, ktorý jednotlivca motivuje k práci na odstránenie jeho prekážky. Existujú však aj potreby nevedomé, u ktorých si jednotlivec neuvedomuje motivačné súvislosti. Potreby možno rozdeliť na primárne a sekundárne. Medzi primárne potreby radíme biologické, fyziologické a viscerogénne, teda také, ktoré sú spojené s činnosťami a funkciami ľudského tela. Medzi sekundárne potreby patria potreby sociálne, spoločenské a psychogénne. Tieto potreby vyplývajú zo sociálnej podstaty človeka.

Ako *návyk* čiže stereotyp je označované opakované, fixované a zautomatizované konanie človeka. Na návyk možno pozerať ako na naučený vzorec správania, ktorému chýba vedomie zámeru. Návyky sa môžu prejavovať vo všetkých oblastiach ľudskej činnosti. Môžu vznikať ako vedľajší a neúmyselný produkt frekventovanejších foriem ľudskej činnosti.

Záujem je konkrétna forma zamerania človeka na určitú oblasť javov, ktorá ho aktivizuje v danom smere. Záujmy rozvíjajú a obohacujú osobnosť človeka. Záujem je významným zdrojom motivácie ľudskej činnosti. Ide spravidla o trvalejší vzťah k určitej oblasti. Hodnotový systém či hodnotová orientácia ovplyvňuje konanie i prežívanie človeka. Hodnotový systém je pre každého človeka individuálny a záleží predovšetkým na osobnosti každého jednotlivca. V spoločnosti však existujú všeobecne platné hodnoty, medzi ktoré možno zaradiť zdravie, rodinu, lásku, deti, zamestnanie, vzdelanie priateľstvo, či spoločenské postavenie.

Ideálom rozumieme určitú názorovú či ideovú predstavu niečoho subjektívne žiadúceho. Zvyčajne sa jedná o skutočnosť, ktorá pre daného jedinca predstavuje významný cieľ jeho snaženia. K vytváraniu ideálov dochádza predovšetkým na základe pôsobenia sociálnych faktorov počas vývoja osobnosti človeka. Ideály môžu mať podobu najrozmanitejších skutočností či javov. Ako ideál môžu byť vnímané napríklad životné ciele v oblasti osobného alebo pracovného života (Plevová a kol., 2012).

1.1.1 Teórie motivácie

Motivačné teórie vysvetľujú, prečo ľudia najmä pri práci konajú určitým spôsobom, prečo vynakladajú úsilie a rovnako sa snažia dať odpoveď na to, čo je vlastne zdrojom motivácie. Najvplyvnejšími teóriami podľa Armstronga (2007, s. 221 - 227) sú:

- *Teórie inštrumentality*, ktoré tvrdia, že odmeny alebo tresty (politika cukru a biča) slúžia ako prostriedok k zabezpečeniu toho, aby sa ľudia správali alebo konali žiaducim spôsobom. Inštrumentalita je presvedčenie, že pokiaľ urobíme jednu vec, povedie to k veci inej. Vo svojej najhrubšej podobe *Teória inštrumentality* tvrdí, že ľudia pracujú iba pre peniaze. Domnieva sa, že človek bude motivovaný k práci, ak odmeny a tresty budú priamo previazané s jeho výkonom, teda že odmeny sú závislé na skutočnom výkone.
- *Teórie zamerané na obsah*, ktoré sa zameriavajú na obsah motivácie. Tvrdia, že motivácia sa v podstate týka podnikania krokov za účelom uspokojenia potrieb a identifikujú hlavné potreby, ktoré ovplyvňujú správanie.

Najslávnejšia klasifikácia potrieb je tá, ktorú sformuloval Maslow. Taktiež je známa ako *Maslowova hierarchia potrieb*. Domnieval sa, že existuje päť hlavných kategórii potrieb, ktoré sú spoločné pre všetkých ľudí a to počnúc základnými fyziologickými potrebami, cez potreby istoty a bezpečia, potreby uznania, až k potrebám sebarealizácie - najvyššej zo všetkých. Maslowova teória motivácie tvrdí, že v prípade uspokojenia nižšej potreby sa stáva dominantná potreba vyššia a pozornosť jednotlivca je potom sústredená na uspokojenie tejto vyššej potreby. Potreba sebarealizácie však uspokojená nemôže byť nikdy. Maslow tvrdil, že „človek je živočích s prianiami“, len neuspokojená potreba môže motivovať správanie a dominantná potreba je základným motivátorom správania.

Herzbergov dvojfaktorový model vychádza z toho, že uspokojenie z práce ovplyvňujú dve skupiny faktorov. Tie, ktoré vnútorne súvisia s prácou (vnútorné motivátory alebo satisfaktory) ako je úspech, uznanie, zodpovednosť, profesionálny rast a tie, ktoré stoja mimo prácu (vonkajšie motivátory alebo hygienické faktory) ako je plat - mzda alebo pracovné podmienky.

- *Teórie zamerané na proces*, ktoré sa zameriavajú na psychologické procesy ovplyvňujúce motiváciu a súvisiace s očakávaním, cieľom a vnímaním spravodlivosti.

Patrí sem *Expektačná teória*, ktorej autorom je Vroom. Túto teóriu neskôr rozpracoval Porter a Lawler. Jej podstata spočíva v tom, že motivácia a výkon sú ovplyvnené:

1. vnímaným spojením medzi úsilím a výkonom,
2. vnímaným spojením medzi výkonom a výsledkami,
3. významom (valenciou) výsledkov pre danú osobu.

Úsilie (motivácia) závisí na pravdepodobnosti, že po tomto úsilí bude nasledovať odmena a že odmena stojí za to.

Ďalšou teóriou zameranou na proces je *Teória cieľa,* sformulovaná Lathamom a Lockem. Tvrdí, že motivácia a výkon sú vyššie, ak sú jednotlivcom stanovené špecifické ciele, ak sú tieto ciele náročné, ale prijateľné a ak existuje odozva (spätná väzba) na výkon. Dôležitá je participácia jednotlivcov na stanovovaní cieľov, pretože je to nástroj, ako získať súhlas pre stanovenie vyšších cieľov. Náročné ciele musia byť prejednané a odsúhlasené a ich plnenie musí byť podporované vedením a radou. Pre udržanie motivácie a hlavne pre dosahovanie stále vyšších cieľov je životne dôležitá spätná väzba.

Adamsova *Teória spravodlivosti* sa zaoberá tým, ako ľudia vnímajú a akým spôsobom sa s nimi v porovnaní s inými ľuďmi zaobchádza. Spravodlivé zaobchádzanie znamená, že je s človekom zaobchádzané rovnako ako s inou skupinou ľudí (referenčnou skupinou) alebo ako s odpovedajúcou inou osobou. Spravodlivosť sa týka pocitov a vnímania a vždy ide o porovnávanie. Nie je to synonymum pre rovnosť, ktorá znamená zaobchádzať so všetkými

rovnako, pretože to by bolo v prípadoch, kedy si ľudia zaslúžia diferencovaný prístup nespravodlivé.

1.2 Motivácia a vzdelávanie dospelých

Na základe vyššie uvedených faktov, nie je prekvapeným, že práve motivácia je jedným z najdôležitejších aspektov efektívneho vzdelávania dospelých. Motiváciu vo vzdelávaní je potrebné chápať ako súhrn rôznorodých a vzájomne podmienených faktorov. Všeobecne platí, že významnú úlohu v ďalšom vzdelávaní hrá pozitívna motivácia (potreba osobného rozvoja, zvýšenie prestíže, dostatok financií). Negatívna motivácia k ďalšiemu vzdelávaniu je menej účinná.

Podľa Palána (2008) možno motiváciu k aktívnej účasti na ďalšom vzdelávaní rozlišovať na habituálnú a aktuálnu. Habituálna motivácia je charakteristická trvalým vzťahom k učeniu, a to ako záporným tak kladným. Tento postoj býva odvodený z predtým získaných skúseností. Aktuálna motivácia znamená aktuálny súhrn motívov, ktoré sú dôsledkom pôsobenia vnútorných a vonkajších podnetov v danej situácii, napríklad zmena legislatívy a následná obava o profesijné uplatnenie.

S motiváciou dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu súvisia zvyšujúce sa požiadavky na určitý stupeň či zameranie niektorých pracovných pozícií. Príležitosť k zmene alebo zlepšenie profesijného uplatnenia, možnosť pracovného povýšenia alebo finančného a iného zvýhodnenia je preto jedným z najčastejších motivačných faktorov zamestnancov. Negatívnym motivačným faktorom môže byť obava z možnej straty zamestnania alebo prevedenia na iný druh pracovnej pozície (Evans, Hodkinsonom, 2006).

Mužík (2012) sa vo svojom prístupe k motivácii ku vzdelávaniu opiera o tzv. *„pyramídu učebných motívov.“* V najnižšej časti pyramídy sa nachádzajú podľa neho informácie, odborné vedomosti a zručnosti, v ďalšom stupni to je zvýšená výkonnosť, vyššie je sociálna istota a na najvyššej priečke je to individuálny úžitok. Táto pyramída je založená na získavaní informácií a formovaní odborných vedomostí, zručností, či návykov. Cieľom vzdelávacieho procesu je zvýšenie výkonnosti pracovníkov, čo v konečnom dôsledku posilňuje ich pozíciu na pracovnom trhu. Na vrchole pyramídy stojí teda individuálny úžitok, ktorý si jednotlivec so vzdelávania odnáša. Toto poňatie je v priamom protiklade s minulými prístupmi, kedy bolo vzdelávanie plne podriadené spoločenským potrebám a cieľom.

Beneš (2014) charakterizuje štruktúru motívov podieľajúcich sa na ďalšom vzdelávaní dospelých nasledovne:

- *sociálny kontakt* - ide o snahu dospelých stretávať sa s kolegami alebo nadväzovať nové priateľstvá, zlepšiť svoju sociálnu pozíciu, potrebu o skupinové aktivity,
- *sociálne podnety* - dospelí sa snažia štúdiom narušiť každodennú rutinu,
- *profesijné dôvody* - zahŕňajú rast mzdy alebo povýšenie,
- *politická a komunálna účasť* - dôvodom je zlepšenie svojich schopností,
- *vonkajšie očakávania* - predstavujú odporúčania od zamestnávateľa, priateľov, rodiny,
- *kognitívne záujmy* - predstavujú motiváciu, ktorá zodpovedá všeobecnej predstave o vzdelávaní dospelých.

Je nutné zdôrazniť, že rôzne skupiny ľudí majú odlišnú motiváciu závislú od sociálno-demografických charakteristík jednotlivca. Možno tak nájsť motivačné rozdiely podľa veku, pohlavia, bydliska, dosiahnutého vzdelania alebo sociálneho postavenia.

2 CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIA

Průcha a Veteška (2012, s. 52) definujú celoživotné vzdelávanie nasledovne: *„Všetky účelné formalizované aj neformálne činnosti súvisiace s učením, ktoré sa priebežne realizujú s cieľom dosiahnuť zlepšenie vedomostí, zručností a odborných spôsobilostí. V ideálnom*

prípade predstavuje nepretržitý proces, ktorý predpokladá komplementaritu a prelínanie jednotlivých foriem učenia počas celého života."
Vychová (2008) uvádza, že celoživotné vzdelávanie alebo celoživotné učenie sú pojmy, ktoré môžu byť pri určitom zovšeobecnení používané ako synonymá, aj keď pri bližšej analýze významu týchto dvoch slov možno nájsť rozdiel s dôrazom na fakt, že na vzdelávanie sa nahliada predovšetkým ako na zámernú aktivitu spojenú s výučbou, čo však zďaleka nepokrýva všetky aktivity permanentného procesu učenia. Pojem celoživotné vzdelávanie zdôrazňuje význam aj takých učebných aktivít každého jednotlivca, ktoré nemajú organizovaný charakter, tzn. samostatného učenia napr. pri práci, pri pobyte v prírode, na kultúrnych podujatiach a pod.
Rabušicová a Rabušic (2008) uvádzajú tri základné charakteristiky celoživotného vzdelávania:

1. *Celoživotné vzdelávanie nie je obmedzené len na určité obdobie života, ale trvá po celý život jednotlivca.*
2. *Nejedná sa iba o formálne vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách, ale o všetky typy vzdelávania bez ohľadu na inštitúciu a prostredie.*
3. *Ide o poskytnutie príležitosti všetkým, a to bez ohľadu na vek, nadanie či postavenie.*

„*Vzdelávacie aktivity realizované v priebehu celého života sú pokladané za kľúčovú vzdelávaciu stratégiu pre získanie a udržanie kvalifikácie a zručností potrebných pre prispôsobenie sa stálym zmenám v práci aj v živote"* (Brdek, Vychová, 2004, s. 23). Palán (2006) uvádza, že celoživotné vzdelávanie má priaznivý vplyv na posilnenie súdržnosti spoločnosti, podporu demokracie a vývoj partnerstva a spolupráce.

2.1 Vývoj celoživotného vzdelávania

Koncept celoživotného vzdelávania datujeme do obdobia 60. a 70. rokov minulého storočia v súvislosti s rozvojom vedy a techniky, s rastom životnej úrovne a potreby ľudí dosiahnuť vyššie vzdelanie (Kalous, Veselý, 2006). V tomto období sa celoživotné vzdelávanie stáva témou troch medzinárodných organizácií, Rady Európy (CoE), Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) a Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD).
Rada Európy predstavila v roku 1966 koncept trvalého vzdelávania „*Education permanente*". Koncept predstavoval komplexný vzdelávací model pre novú európsku spoločnosť, ktorý si kládol za cieľ naplniť čoraz väčšiu potrebu vzdelávania pre každého jednotlivca bez ohľadu na vek. UNESCO vytvorilo medzinárodnú komisiu pre rozvoj a vzdelávanie, ktorá v roku 1972 vydala dokument „*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow" (Učiť sa byť: Svet výchovy a vzdelávania dnes a zajtra)*. Dokument označoval celoživotné vzdelávanie za základný kameň spoločnosti a kládol si za cieľ pozdvihnúť vzdelanostnú úroveň predovšetkým v krajinách s nižším stupňom spoločenského a ekonomického vývoja. Koncept bol následne spracovaný všetkými medzinárodnými dokumentmi a stal sa súčasťou programu medzinárodných konferencií v danom období (Kalous, Veselý, 2006).
OECD sa problematikou celoživotného vzdelávania zaoberá od roku 1973, kedy bola publikovaná správa *„Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning"* (*Stále vzdelávanie: Stratégia celoživotného vzdelávania*). Táto správa analyzuje vzdelávacie problémy daného obdobia a označuje vzdelávanie ako jednu z možností riešenia globálnych problémov (Walterová, 2004).
Hospodárske problémy v nasledujúcich rokoch prinútili krajiny k znižovaniu verejných výdavkov, čo sa negatívne prejavilo aj v oblasti vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie sa tak v priebehu 70. a 80. rokov čiastočne vytráca zo zoznamu hlavných vládnych priorít (Vychová, 2008).

Snaha o rozvoj celoživotného vzdelávania je opäť výraznejšie vnímaná od polovice 90. rokov 20. storočia. Problematikou celoživotného vzdelávania sa teraz významne zaoberali už nielen uvedené organizácie, ale aj európske a národné organizácie jednotlivých štátov. Európskou komisiou je v novembri roku 1995 vydaná „*Biela kniha o vzdelávaní a odbornom výcviku - Vyučovanie a učenie na ceste k učiacej sa spoločnosti*." Dokument si kládol za cieľ pomôcť členským štátom Európskej únie (EÚ) v rozvoji vzdelávacej politiky a uľahčiť cestu európskych štátov k učiacej sa spoločnosti, ktorá by mala byť založená na získavaní nových vedomostí a zručností a tiež na programoch celoživotného vzdelávania. S cieľom ovplyvnenia politického myslenia bol nasledujúci rok 1996 v členských štátoch vyhlásený ako Európsky rok celoživotného vzdelávania (Brdek, Vychová, 2004).

V tom istom roku UNESCO vydáva správu „*Learning: The Treasure Within"*, označovanú aj ako Delorsova správa, ktorá prináša zmenu pohľadu na koncept celoživotného vzdelávania v zmysle činnosti realizovanej počas celého života jednotlivca. Celoživotné vzdelávanie je tak považované za nástroj neustáleho osobného rozvoja a prostriedok umožňujúci prispôsobeniu jednotlivcov k zmenám, ktorých rýchlosť získava na intenzite (Vychová, 2008).

Pre oblasť celoživotného vzdelávania sa stala podstatnou *Lisabonská deklarácia*, ktorá stanovila strategický plán rozvoja Európskej únie do roku 2010. Cieľom *Lisabonskej stratégie* bolo, aby sa Európska únia do roku 2010 stala najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou znalostnou ekonomikou, ktorá bude schopná udržateľného hospodárskeho rastu s väčším množstvom lepších pracovných miest a sociálnou súdržnosťou. Na základe Lisabonskej stratégie schválenej v roku 2000 prijali v prvej polovici roku 2002 ministri členských štátov EÚ zodpovední za vzdelávanie a odbornú prípravu strategické usmernenia a ciele v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Tento pracovný program bol nazvaný „*Vzdelávanie a odborná príprava 2010"*. Po stretnutí v Lisabone vydala Európska komisia *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní* a inštitúcie Európskej únie zaradili rozvoj celoživotného vzdelávania na najvyššie priečky svojej celkovej politiky a vyzvali členské krajiny Európskej únie k usporiadaniu čo najširšej diskusie k danej téme (Vyhnánková, 2007).

Memorandum dáva k riešeniu predovšetkým týchto 6 posolstiev (Rabušicová, Rabušic, 2008):

- zaručiť všeobecný a stály prístup ku vzdelávaniu pre získavanie a obnovovanie zručností potrebných pre trvalú účasť v spoločnosti znalostí;
- viditeľné zvýšenie úrovne investícií do ľudských zdrojov, aby sa tak zdôraznila priorita najdôležitejšieho bohatstva Európy - jej ľuďom;
- rozvoj efektívnych metód vyučovania a učenia a kontextu pre kontinuitu celoživotného vzdelávania;
- výrazné zlepšenie spôsobov porozumenia a hodnotenia účasti na vzdelávaní sa a jeho výsledkov, najmä v prípade neformálneho a informálneho vzdelávania;
- zabezpečenie ľahkého prístupu ku kvalitným informáciám a poradenstvo o príležitostiach k učeniu pre každého v celej Európe a počas celého života;
- poskytovanie príležitostí na celoživotné vzdelávanie čo najbližšie ľuďom, v ich obciach a všade tam, kde je to vhodné, podporovať ich zariadeniami založenými na informačných a komunikačných technológiách.

Na myšlienky Memoranda nadväzuje dokument „*Making a European Area of Lifelong Learning a Reality"* vydaný Európskou komisiou v roku 2001. Dokument určuje princípy celoživotného vzdelávania a vymedzuje jeho hlavné formy - formálne, neformálne a informálne vzdelávanie. Za vyústenie predchádzajúcich dvoch dokumentov možno považovať Rezolúciu o celoživotnom vzdelávaní (Resolution of Lifelong Learning) z roku 2002, ktorú prijal Európsky parlament.

Na začiatku 21. storočia mala väčšina krajín Európy už jasne formulované politické stratégie celoživotného vzdelávania. Uplatňovanie princípov celoživotného vzdelávania v praxi však čelil problémom. Ťažkosťami s implementáciou sa zaoberali správy z priebežného

monitorovania a hodnotenia krokov zahrnutých do významných stratégií Európskej únie - tzv. Kodanského procesu a tiež tzv. Bolonského procesu (Rabušicová, Rabušic, 2008).
Kodanský proces sa začal v Kodani v novembri roku 2002. Ide o proces posilnenej európskej spolupráce v oblasti odborného vzdelávania a prípravy, ktorého cieľom je zlepšiť výkonnosť kvality a atraktivity tejto oblasti vzdelávania prostredníctvom posilnenej spolupráce na európskej úrovni. Priority a ciele procesu v období rokov 2002 - 2010 sú stanovené v Kodanskej deklarácii. V roku 2008 však bolo rozhodnuté o pokračovaní kodanského procesu aj po roku 2010 a boli tak stanovené dlhodobé strategické ciele pre európsku spoluprácu v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy v rokoch 2011 - 2020 (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2007).
Celoživotné vzdelávanie je jednou z priorít bolonského procesu, ktorý sa začal v Paríži v máji 1998. Cieľom procesu bolo vytvorenie európskeho systému vyššieho vzdelávania. Bolonská deklarácia stanovila priority vyššieho vzdelávania až do roku 2010 (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2007). Na konferencii v Budapešti v roku 2010 bol oficiálne vyhlásený EVŠP (EHEA) ako inštitúcia poverená ďalšou koordináciou bolonského procesu, vrátane organizovania pravidelných konferencií. Celoživotné vzdelávanie bolo medzi oblasti bolonského procesu zaradené v roku 2001 v rámci tzv. Pražského komuniké. Podľa Bolonskej deklarácie je celoživotné vzdelávanie základným prvkom európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania. V budúcej Európe, ktorej spoločnosť aj ekonomika budú založené na vedomostiach, musí stratégia celoživotného vzdelávania prijať výzvu k zvyšovaniu konkurencieschopnosti, využívanie nových technológií a prispievať k zlepšovaniu sociálnej súdržnosti, rovnosti príležitostí a kvality života (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2007).
V roku 2006 bol rozhodnutím Európskeho parlamentu a Rady č. 1720/2006 / ES zavedený Program celoživotného vzdelávania, ktorý zahŕňa štyri vzdelávacie programy Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig a ďalej Prierezový program (nástroj na riadenie činností dotýkajúcich sa viacerých oblastí) a program Jean Monnet (podpora vysokoškolských študentov a výskumných pracovníkov v oblasti európskej integrácie, vysokoškolských inštitúcií a ich pracovníkov, inštitúcií zodpovedných za organizáciu vzdelávania). Cieľom tohto akčného programu v oblasti celoživotného vzdelávania v období 2007- 2013 bolo rozvíjať a podporovať výmenu, spoluprácu a mobilitu tak, aby sa systémy vzdelávania a odbornej prípravy v súlade s cieľmi Lisabonskej stratégie stali zárukou svetovej kvality. Prispieva teda k rozvoju vyspelej znalostnej spoločnosti s trvalo udržateľným hospodárskym rozvojom, s väčším počtom a vyššou kvalitou pracovných miest a s väčšou sociálnou súdržnosťou (Veteška, Tureckiová, 2008).
V priebehu českého predsedníctva EÚ v máji roku 2009 bol ministrami školstva všetkých EÚ štátov prijatý dokument nadväzujúci na pracovný program Vzdelávanie a odborná príprava 2010 - Strategický rámec európskej spolupráce vo vzdelávaní a odbornej prípravy, ktorý pri vízii rozvoja vzdelávania v Európe do roku 2020 vymenováva štyri strategické ciele, ktoré zodpovedajú komplexnému zameraniu na celoživotné vzdelávania (ET 2020, 2010):

1. realizovať celoživotné vzdelávanie a mobilitu;
2. zlepšiť kvalitu a efektivitu vzdelávania a odbornej prípravy;
3. presadzovať spravodlivosť, sociálnu súdržnosť a aktívne občianstvo;
4. zlepšiť kreativitu a inovácie vrátane podnikateľských schopností na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy.

2.2 Celoživotné vzdelávanie na Slovensku

V roku 2007 schvaľuje slovenská vláda Stratégiu celoživotného vzdelávania. Jedným z výstupov stratégie bolo prijatie zákona č. *568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní v znení neskorších predpisov.* Tento zákon ustanovil niekoľko dôležitých inštitúcií pre ďalší rozvoj

systému celoživotného vzdelávania, ako napr.: akreditácia na základe kvalifikačných štandardov, uznávanie výsledkov ďalšieho vzdelávania a pod. Ako hlavní aktéri v systéme celoživotného vzdelávania vystupujú občania, školy, poradenské centrá, vzdelávacie inštitúcie ďalšieho vzdelávania, zamestnávatelia profesijne a odborové združenia, ale aj miestna a regionálna samospráva, personálne agentúry a mimovládne organizácie. Stratégia 2007 bola v roku 2011 inovovaná, následne vznikla Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, ktorú schválila vláda uznesením č. 657/2011 zo dňa 12. októbra 2011.

Zmyslom inovácie stratégie je v prvom rade prizvať hlavných aktérov do procesu identifikovania priorít a cieľov, ktoré má inovovaná stratégia celoživotného vzdelávania priniesť. Toto sa Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR podarilo zrealizovať v podobe vytvorenia expertnej skupiny. Expertná skupina pozostávala zo zástupcov zamestnávateľov, personálnych a poradenských inštitúcií, expertov na školské a ďalšie vzdelávacie inštitúcií a expertov z ministerstva. Táto expertná skupina postupne identifikovala niekoľko kľúčových problémových oblastí, ktoré by sa mali v inovovanej stratégii pomenovať a nastavenými nástrojmi riešiť. Okrem vytvorenia expertnej skupiny je zmyslom Stratégie celoživotného vzdelávania 2011 rozvoj kľúčových zručností a kompetencií jednotlivca, ktoré mu umožnia rozvíjať jeho kvalifikačný a osobnostný rast. Stratégia pomôže jednotlivcovi lepšie sa začleniť do pracovného procesu.

Zaoberá sa nasledovnými kľúčovými oblasťami (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2011):

- postojom a motiváciou jednotlivca k celoživotnému vzdelávaniu,
- približovaním výstupu vzdelávania potrebám zamestnávateľov,
- systémom a štruktúrou poradenských služieb s dôrazom na dospelú populáciu,
- úrovňou kompetencií jednotlivca potrebných pre jeho profesijný a osobnostný rozvoj (napríklad finančná gramotnosť, podnikateľské kompetencie, komunikácia vo svetových jazykoch, digitálna gramotnosť, aktívne občianstvo),
- financovaním ďalšieho vzdelávania.

„Hlavným cieľom stratégie je posilniť povedomie jednotlivca o potrebe jeho permanentného vzdelávania sa, ktoré mu poskytne zručnosti a kompetencie pre udržateľnú zamestnanosť, pre uplatnenie sa v spoločnosti a pre rozvoj jeho osobných záujmov“ (Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, s. 2). To, ako je vízia stratégie napĺňaná, bude možné sledovať na súbore hlavných a vedľajších indikátorov, ktoré budú vyhodnotené v rokoch 2017 a 2020. Hlavné indikátory úspešnosti stratégie sledujú percento dospelých participujúcich na celoživotnom vzdelávaní, percento nízko kvalifikovaných participujúcich na celoživotnom vzdelávaní a percento dospelých, ktorí deklarujú prekážky v ďalšom vzdelávaní, napríklad finančné alebo časové. Okrem toho venujú pozornosť počtu centier kariérneho poradenstva pre dospelých a počtu klientov, ktorí ich navštevujú. Sledujú napríklad index finančnej gramotnosti, index celoživotného vzdelávania (tento index sa zaoberá osobnostným rastom jednotlivca), index digitálnej gramotnosti a pozornosť je venovaná aj výskumu ovládania cudzích jazykov. Do zoznamu vedľajších sledovaných indikátorov úspešnosti stratégie je zaradené percento vysokoškolsky ekonomicky aktívnej populácie, nezamestnanosť stredoškolsky vzdelanej populácie, percento vysokoškolsky vzdelaných pracujúcich na stredoškolských pozíciách. Okrem toho je pozornosť sústredená na pomer nezamestnaných absolventov stredných škôl k voľným pracovným miestam a pomeru nezamestnaných stredoškolákov voči vysokoškolákom. Dôležitým bodom sú investície zo štátneho rozpočtu a rozpočtov samospráv a rovnako investície zo strany zamestnávateľov do ďalšieho vzdelávania. Tieto indikátory sú dôležité aj pre ďalšie vzdelávanie manažérov sociálnych podnikov. Sledujú aj percento veľmi spokojných alebo spokojných klientov s kvalitou poskytovaných služieb a počet klientov kariérnych centier, ktorí si po konzultácii našli do šiestich mesiacov prácu adekvátnu svojmu vzdelaniu (Stratégia celoživotného vzdelávania, 2011).

3CELOŽIVOTNÉ VZDELÁVANIE ZDRAVOTNÍCKYCH PRACOVNÍKOV

Európske smernice rovnako kladú dôraz na zabezpečenie celoživotného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov a to z pochopiteľného dôvodu prevencie potencionálneho poškodenia pacienta. Ustanovujú povinnosť členských štátov zabezpečiť sústavné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov a ponechávajú na ich zodpovednosť, akým spôsobom túto povinnosť splnia.

V koncepčných a strategických materiáloch a právnych predpisoch Slovenskej republiky sa premieta tento záväzok ako záväzok jedného z členských štátov Európskej únie. Podľa zákona o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti (č. 578/2004 Z.z. v znení neskorších predpisov) je celoživotné vzdelávanie povinnosťou zdravotníckeho pracovníka. Celoživotné vzdelávanie môže byť naplnené špecializačným štúdiom alebo certifikačnou prípravou v akreditovanej vzdelávacej inštitúcii, ale najmä napĺňaním jednotlivých zložiek sústavného vzdelávania, ktoré sú definované v nariadení vlády SR o spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov (č. 322/2006 Z.z. v znení neskorších predpisov).

Citovaný zákon tiež upravuje, že sústavné vzdelávanie zdravotníckeho pracovníka by mala priebežne evidovať a v stanovenom intervale hodnotiť príslušná zdravotnícka stavovská organizácia. Kritériá a spôsob hodnotenia rieši vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 366/2005 Z.z.. V prípade zistenia nedostatkov môže stavovská organizácia požiadať zamestnávateľa zdravotníckeho pracovníka o ich odstránenie alebo upozorniť Úrad pre dohľad nad zdravotnou starostlivosťou, ponúknuť možnosť preskúšania alebo uložiť sankciu v podobe dočasného pozastavenia až zrušenia licencie (pri zistení opakovaných nedostatkov), ktorá je oprávnením na poskytovanie zdravotnej starostlivosti.

3.1 Celoživotné vzdelávanie sestier

Celoživotné vzdelávanie je považované za nástroj, ktorý umožňuje sestrám získavať aktuálne informácie, najnovšie poznatky, zručnosti a reagovať na dynamické zmeny v poskytovaní zdravotnej starostlivosti. Princípy celoživotného vzdelávania sestier podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO):

- zasadiť celoživotné vzdelávanie do legislatívneho a regulatórneho rámca danej krajiny;
- kvalifikovaným sestrám umožniť celoživotné vzdelávanie;
- sústrediť sa na priority a potreby zdravotnej starostlivosti danej krajiny;
- celoživotné vzdelávanie musí byť interdisciplinárne a multiprofesionálne;
- pravidelne musí byť hodnotená jeho kvalita;
- malo by byť uskutočňované vysokoškolsky vzdelanými sestrami.

V súčasnom období prebieha projekt hodnotenia sústavného Vzdelávania sestier a pôrodných asistentiek v rámci Operačného programu „Vzdelávanie“ v spolupráci s Európskym sociálnym fondom pre vzdelávanie. Cieľom hodnotenia je podporovať vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov vrátane sestier s ohľadom na legislatívne zmeny a reštrukturalizáciu zdravotníctva, zavádzať inovácie a zvyšovať kvalitu v systéme sústavného vzdelávania.

V spojitosti s vyššie uvedenými faktami sa nám javí zaujímavým prieskum, ktorého cieľom je zisťovanie vedomostí sestier pracujúcich na území mesta Bratislavy o celoživotnom vzdelávaní, autorkou Marekovou (2011). Prieskumu sa zúčastnilo 115 respondentov s priemerným vekom 40,57 rokov a s priemerným počtom rokov praxe 24,03. Autorka prieskumu zisťovala či sestry vedia o fakte, že zdravotnícky pracovník je zo zákona povinný sa sústavne vzdelávať v súlade s rozvojom príslušných odborov po celý čas výkonu zdravotníckeho povolania. Z ich odpovedí vyplýva, že 71,30 percent sestier vie, že sústavné vzdelávanie je povinné a nepopiera to ani jedna z opýtaných. Bezmála tretina respondentov (28,70 percent) však nevie, že majú povinnosť sústavne sa vzdelávať. Sústavné vzdelávanie

môže mať podobu výkonu zdravotníckej praxe, aktívnej a pasívnej účasti na konferenciách, seminároch, workshopoch, kurzoch, odborných stážach, ako aj prednáškovej, pedagogickej, publikačnej a pod.
Ďalšiu oblasť skúmania autorka zamerala na zistenia v akej forme sa sestry aktuálne vzdelávajú. Z údajov vyplýva, že sestry nevyužívajú rozmanité formy sústavného vzdelávania a najčastejšie si túto povinnosť plnia najjednoduchšou formou účasťou na odborných seminároch. 15,65% respondentov sa nevyjadrilo, pravdepodobne sa teda nevzdelávajú, čo im môže spôsobovať problémy v práci, ale tiež ublížiť pacientom. Sústavné vzdelávanie zabezpečuje zamestnávateľ a Slovenská komora sestier a pôrodných asistentiek (SK SaPA) samostatne alebo v spolupráci so vzdelávacími inštitúciami a odbornými spoločnosťami Slovenskej lekárskej spoločnosti (SLS) alebo inými medzinárodne uznanými odbornými spoločnosťami, profesijnými združeniami a poskytovateľmi. Uskutočňuje sa v akreditovaných študijných programoch sústavného vzdelávania alebo v neakreditovaných vzdelávacích aktivitách. Neakreditovanými bývajú jednorazové vzdelávacie aktivity. Akreditované študijné programy sa realizujú a hodnotia v periodických vzdelávacích cykloch.
Hodnotenie sústavného vzdelávania vykonáva Slovenská komora sestier a pôrodných asistentiek samostatne alebo v spolupráci s medzinárodne uznanou organizáciou na prideľovanie kreditov na sústavné vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov v príslušnom zdravotníckom povolaní. Za sústavné vzdelávanie sa nepovažuje účasť zdravotníckeho pracovníka na odborno-vedeckom podujatí, ktoré je zamerané na prezentáciu farmaceutického výrobku s účasťou výrobcov liekov.

ZÁVER

Motivácia patrí bezpochyby k najdôležitejším faktorom pri vzdelávaní dospelých. Venuje sa jej osobitná pozornosť, pretože sa hľadá odpoveď na otázku, prečo ľudia s rovnakými schopnosťami dosahujú rozdielnu úroveň a majú rozdielnu úroveň ašpirácii. V ľudskom konaní sa pripisuje význam skúsenostiam získaných práve učením a akulturáciou. Ľudia sú prevažne motivovaní „získanými motívmi“, medzi ktorými má dôležitú rolu práve učenie. Učením vznikajú ďalšie motívy, ktoré sa odlišujú svojim obsahom alebo funkciou, sú to potreby a záujmy, ktoré sa formujú u človeka najmä v spoločenskom živote.
Každý jednotlivec má inú silu motivácie, iný cieľ, preto dosahuje aj iné výsledky. Človek, ktorý je motivovaný viac sa k cieľu dostáva rýchlejšie, ako človek, ktorý má menšiu alebo žiadnu motiváciu. Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu, resp. ďalšiemu vzdelávaniu by v ideálnom prípade mala vychádzať z vnútorného presvedčenia, potreby jednotlivca rozvíjať svoju osobnosť, potenciál, kreativitu.
Vzdelávanie dospelých vo všetkých profesijných oblastiach považujeme za jeden z najdôležitejších spôsobov predchádzania a riešenia problémov ľudských jednotlivcov. Predovšetkým je však rešpektované ako spôsob rozvoja osobnosti dospelých ľudí t.j rozvoj psychických vlastností dospelého človeka, jeho individuality, schopnosti učiť sa a vzdelávať.

Použitá literatúra

1. ARMSTRONG, M. 2007. Řízení lidských zdrojů. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
2. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ I. 2007. Psychologie a sociologie řízení. 3. vyd., Praha: Management Press, 2007. 798 s. ISBN 978-80-7261-169-0.
3. BENEŠ, M. 2014. Andragogika. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
4. BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie (pre študujúcich humánne, sociálne a ekonomické vedy)*. IRIS. ISBN 80-89018-20-3.

5. BLATNÝ, M. 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy.* 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
6. BRDEK, M., VYCHOVÁ, H. 2004. Evropská vzdělávací politika. Praha: ASPI, 2004. 168 s. ISBN 80-86395-96-0.
7. ET 2020: strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. 2010. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro záležitosti EU, 2010. 21 s. ISBN 978-80-254-6941-5.
8. EVANS, K., HODKINSON, P.et al. 2006. *Improving Workplace Learning*. New York: Routledge, 2006. 224 s. ISBN 978-04-1537-120-9.
9. HOMOLA, M. 1972. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972, 356 s. ISBN 978-06-1487-126-8.
10. MAREKOVÁ , B. 2011. Sestry a celoživotné vzdelávanie. [online]. [citované 2017-09- 10]. Dostupné na internete: <https://sweb.mtf.stuba.sk/monitoring/clanky/1297155602_sestra%2011_2_8a.pdf>
11. MUŽÍK, J. 2012 *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 263 s. ISBN 978-80-7357-738-4.
12. NAKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti.* 2. vyd. Praha: Academia. 2009, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
13. NAKONEČNÝ, M. 2015. *Motivace chování*. 3. vyd. Praha: Triton, 2015. 599 s. ISBN 978-80-7387-830-6.
14. NÁRODNÝ ÚSTAV CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA. 2012. Stratégia celoživotného vzdelávania 2011. [online]. 48 s. [cit. 9. 11. 2017]. Dostupné na internete: http://old.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Strategia%20celozivotneh o%20vzdelavania%202011.pdf
15. PALÁN, Z. 2006. Celoživotní učení. In KALOUS, J., VESELÝ, A. Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 2006. s. 25-38. ISBN 80-246-1262-3.
16. PALÁN, Z., LANGER, T. 2008. Základy andragogiky. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
17. PAVLAS, I. 2011. Výkonová motivace a interpersonální potřeby. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 132 s. ISBN 978-80-7464-021-6.
18. PLEVOVÁ, I. a kol. 2012. Management v ošetřovatelství. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 304 s. ISBN 978-80-247-3871-0.
19. PRŮCHA, J., VETEŠKA J. 2012. Andragogický slovník. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
20. RABUŠICOVÁ, M., RABUŠIC, L. 2008. Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-5859-0.
21. STRATÉGIA CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA, 2007. [online]. [cit. 9. 11. 2017]. Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>.
22. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
23. VYHNÁNKOVÁ, K. 2007. Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. 136 s. ISBN 978-80-86723-46-4.
24. VYCHOVÁ, H. 2008. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2.
25. WALTEROVÁ, E. et al. 2004. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti- 1. díl. Brno: Paido, 2004. 295 s. ISBN 80-7315-083-2.
26. Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení

niektorých zákonov. [online]. [citované 2017-09-10]. Dostupné na internete: < https://www.vszp.sk/files/zakony/zakon-c-578_2004-zmysle-nalezu-us-5_2012-z-z.pdf >.
27. Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Kontaktné údaje

Mgr. Veronika Kitová Mazalánova, PhD.
Filozofická fakulta UK, Katedra pedagogiky a andragogiky
Gondová 2, 814 99 Bratislava
E-mail: veronika.mazalanova@uniba.sk

Doc. PhDr Anna Mazalánová, PhD. MPH.
Ústav sociálneho lekárstva a lekárskej etiky LFUK
Špitálska 24, 813 72 Bratislava
E-mail: annamazalanova@gmail.com

STIMULATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND RECOGNITION OF ITS CONNECTION WITH SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS

Doktorová Dominika

Abstract

The main aim of the thesis was to stimulate emotional intelligence in adolescents and to establish its connection with self-esteem. The research was attended by 130 probands, which were evenly divided between the experimental and control groups. On the basis of a comparison of the re-test of the experimental and control groups, we have recorded a statistically significant increase in the level of emotional intelligence after implementing the programme in the experimental group. No statistically significant correlations were proved when checking the connection with self-esteem.

Keywords: *Emotional intelligence, emotional intelligence development, self-esteem, adolescence*

1 INTRODUCTION

Emotional intelligence has great importance in up-bringing and education as it can affect interpersonal relationships significantly and interferes with the work area (Antoničová, Pochanič, 2006). Researches by Nelis (2009), Ruiz-Aranda (2012) and Crombie (2011) show that the most successful individuals in any field achieve high level emotional intelligence. Antoničová and Pochanič (2006) claim that professional knowledge is important and guarantees admission to employment, but emotional intelligence brings progress and success in employment (Antoničová and Pochanič, 2006). Antoničová and Pochanič (2006) state that emotional intelligence is less genetically conditioned, compared with the general intelligence that doesn't change significantly after a certain age, the qualities of emotional intelligence have been developing long-term and can be learned (Antoničová and Pochanič, 2006). Based on this fact, it's necessary to focus on emotional intelligence stimulation (Crombie, 2011, Ruiz-Aranda et al., 2012, Schutte and Malouff, 2012). The individual emotional intelligence components are important in every person's life (Mičková, 2016). Bar-On (1997) also talks about the need to constantly increase emotional intelligence throughout life. He states that man must be prepared to cope with the coercion and demands of the surroundings. It's very important to learn the individual emotional intelligence components and to be able to use them in everyday life situations. The main aim of our work is to verify the effectiveness of our programme on the level of emotional intelligence in adolescents. We've run an experiment to verify the effect of our programme. At the same time, we want to find out whether there is a correlation between the level of emotional intelligence and self-esteem. Self-esteem develops in a human from early childhood (Tomšík, 2014). Self-esteem in adolescents is highly dependent on their performance in activities that are important to them. (Tomšík, 2014). Adolescents, whose source of self-esteem is performance, have a more stable self-esteem than those adolescents who base themselves on what other people think (Blatný, Osecká 1998).

Based on research by Ruiz Aranda (2012) and Nelis (2009) who examined the increase of emotional intelligence through an experiment whereby they wanted to verify the effectiveness of their programme, we established hypothesis No. 1.

H1: We assume that in the experimental group, after the implementation of the re-test programme, we will record an increase in the level of emotional intelligence compared to the control group.

When formulating the second hypothesis, we proceeded from the theoretical origins of Blatný (2010) and the research findings of Gereková, Schuller (2014) and Abassa (2011).

H2: We observe significant relationships in a positive direction between the overall level of emotional intelligence and self-esteem.

2 METHODS

2.1 Research sample

Our research sample consisted of high school pupils in Trnava and Piešťany. Initially there were 200 respondents. We had to exclude the respondents from the secondary vocational school from the sample. Therefore, our research sample consisted of 130 probands. The research sample's selection was deliberate. We chose high school students, based on the fact that the worldview of individuals is modified during this period (Vágnerová, 2008). Students were comparable on the basis of age, major, level of school as well as its location. Our research sample consisted of grammar schools and secondary vocational schools. The respondents were aged 17-19 and attended second and third grades. The respondents were evenly divided between the experimental and control groups. The control sample was made up of pupils who didn't attend our programme and pupils from schools with a related focus. Table 4 shows the statistical information about our sample more clearly.

Table 1 Research sample

	NUMBER	AGE	SCHOOL	GENDER
TOTAL NUMBER	130	17- 19	G-69 Sec. Voc. sch.-61	M-53 F-77
EXPERIMENTAL GROUP	65	17- 18	G-36 Sec. Voc. sch.-29	M-26 F-39
CONTROL GROUP	65	17-19	G-33 Sec. Voc. sch.-32	M-27 F-38

Source: author of the thesis

2.2 Research plan

1. To design and create a programme to stimulate emotional intelligence intended for high school students. Choose the appropriate methods for detecting the emotional intelligence level in adolescents and choose the appropriate method for detecting the self-esteem level.
2. Selection of the appropriate sample and separation into the experimental and control groups. Prior to the programme's implementation in the experimental group, we will perform the first emotional intelligence measurement to determine the emotional intelligence level in both groups.
3. Implementing the conceived programme on the teaching process in the experimental group for 4 weeks.
4. After completing our programme, we will then perform a re-test of emotional intelligence to verify the effectiveness of our programme. At the same time, we will provide our respondents with a questionnaire to find out the level of self-esteem.

5. Subsequently, we will examine the mutual connections between the emotional intelligence and self-esteem levels in adolescents and verify whether there are significant correlations between these variables.

2.3 Time course and experiment implementation

We conducted our experiment at the grammar school and secondary vocational school in Prešov. We chose third-grade students. After studying all the professional resources in the development of emotional intelligence, we designed a programme to achieve our research goal. Subsequently, we chose methods that are appropriate for detecting the level of our variables.

The first measurement, to determine the initial emotional intelligence level and was carried out between 4th and 5th of September 2017. We applied our programme in the period 11th September – 6th October 2017. We met with the pupils for four weeks. The programme consisted of a multitude of diverse activities. Our programme was established every Monday or Tuesday in the teaching process in grammar schools, during Art lessons and this lasted for two lessons. The length of one meeting was ninety minutes. At the vocational secondary schools, we held meetings on Thursdays and Fridays, in Physical Education Lessons and then in classroom meeting time. The meetings were also attended by several teachers and some of them were also actively involved in various activities.

The first meeting included a brief introduction regarding the issue of emotional intelligence and activities which focused on the identification and recognition of their own emotions as well as the emotions of others. The purpose of the first meeting was to teach pupils to name the feelings verbally. The atmosphere at the first meeting was tense in both schools. We tried to relieve the tension and create a friendly atmosphere. In the first meeting, the teachers' presence was a great help. Later on, the pupils were much more relaxed and were much more co-operative. During the activities, we used various photos and model situations whereby the pupils could discuss and develop their abilities to recognise emotions from the faces of others. We used scenarios where the role of pupils was to identify and name the emotions of the characters in the text. Pupils also received homework. During the following week, they should become aware of and identify the emotions of people in various situations in their surroundings and write them down.

At the second meeting, the atmosphere among pupils' was much more relaxed. At first, we briefly analysed the activities at the first meeting and we also discussed their homework. This was followed by activities focused on empathy. We tried to find out if pupils are able to reveal the actual experiences their classmates go through. This activity wasn't very popular among pupils from either schools. The majority of pupils' stayed silent during this activity. Although, more respondents were involved in the following activity. Their task was to break down poems, some song lyrics and to discover how the authors felt and what they were going through at the time. Most pupils responded without asking. Pupils from the secondary vocational school were more active in this game. They were more communicative and much more creative than the grammar school pupils. One of the activities for empathy development was also the discussion of a certain situation and what should prevent it. For example, a situation where they see a mother yelling at her child on the street. The respondents were exploring the possible causes of why the mother yelled at her child. They tried to analyse and empathise with the mother and the child.

The third meeting was to teach pupils to regulate and control their emotions. We worked with real conflicting situations that our pupils were currently going through and analysed them. Together, we tried to find new ways of solving them. We showed the pupils' a few videos to demonstrate the conflicts and solutions to these situations. The main goal of the third meeting was to teach the students to co-operate with each other. That's why we chose activities that specialise in teamwork. The students were divided into smaller groups. The goal was to get

pupils' to communicate with each other, agree and find the problem's solution themselves. Group co-operation with grammar school students was more difficult. Through this activity, we tried to find out how the students manage to follow their opinions among others. At the end of the meeting, the students received homework again. Their task was to record conflicting situations in which they find themselves and think about dealing with this situation and whether there could have been a different way of solving it.
The fourth and final meeting was evaluative. At the beginning, we discussed the homework which they had been given. Each of them said at least something. Some of them broke the conflict down into details, some of the others said very little, but everybody from both schools said something. Then we talked about all the meetings. The students' expressed what activities they liked and which weren't too popular. We also discussed what the focus of all activities was and how the new knowledge can be useful for them in everyday life. Finally, students' were given the task to use what they had learned and to include it in their lives.
We performed the re-test in both the experimental and control groups. The second measurement was in the period between 9th October and 11th October 2017. The verification of the links between emotional intelligence and self-esteem was also part of our research, the respondents were also given a questionnaire to determine their self-esteem levels.

2.4 Materials and apparatus

In our research, we focus on increasing emotional intelligence. Currently, we know several quality tools for measuring emotional intelligence. For our research, we decided to use the questionnaire. Trait emotional intelligence questionnaire to determine the emotional intelligence levels and we used the State Self-Esteem Scale to determine the self-esteem levels.

Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) – we chose this method to measure emotional intelligence. The Trait emotional intelligence questionnaire method focuses on measuring the total emotional intelligence. The authors of this method are Petrides and Furnham (2006). Currently, this questionnaire belongs to important methods for measuring characteristic emotional intelligence. The questionnaire can be distributed individually as well as in groups. The long version evaluates fifteen emotional dimensions, of which thirteen generates four general factors and the other two dimensions are defined separately. The four factors include emotionality, sociability, self-control and well-being. This method consists of 153 items that are rated at the seven-point scale (Kaliska, 2015). For our research, we chose a shorter version of the test. The shorter version contains 30 items from the original 153. It contains two items from the 15 domains of the original version. The respondents' rated each item on a seven-point scale.

The State Self-Esteem Scale consists of 20 items and it's sensitive to temporary changes in self-esteem. These scale items, which measure the participants' self-respect at a given moment, are divided into three self-esteem components. They are performance of self-esteem, social self-evaluation and appearance. All items are answered using a 5-point scale (1 = not at all, 2 = little, 3 = not much, 4 = very much, 5 = highly). SSES is a questionnaire designed to measure what we think at the moment. It's necessary to answer all items. Responses are to be focused on the moment and status. Items are divided into three dimensions. They focus on performance, social self-esteem and appearance. The performance rating is rated in items 1, 4, 5, 9, 14, 18, 19, social self-esteem is shown in items 2, 8, 10, 13, 15, 17, 20 and the appearance is included in items 3, 6, 7, 11, 12, 16. This questionnaire is evaluated by summing up all items. When summing up items 2, 4, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, we must take into account that their values are reversed. Since we translated this method from the

English language, its reliability and validity were detected in SPSS. Reliability was detected through cronabach alpha, which had a value of 0.847 (Table 2). This confirmed the questionnaire's reliability, since the cronabach alpha had a value higher than 0.7. Since items are divided into three dimensions, we had to determine the reliability for each dimension separately. Reliability was above 0.7 in every dimension.

Table No. 2- SSES Reliability

Cron. alpha	0.847

Source: author of the thesis

2.7 Statistical processing of the results

We processed and analysed the results in the SPSS 20 statistical programme. We used t-test and re-test to verify our first hypothesis, where we assumed that after applying our programme, the level of emotional intelligence increases in our research sample. To verify our second hypothesis, we used the Man-Whitney U-Test. We used the non-parametric version of the t-test as the normal layout wasn't confirmed.

3 RESULTS

Based on the analysis of the data obtained, we have achieved these results.

H1: We assume that after the implementing our programme, we will monitor an increase in emotional intelligence in the experimental group compared with the control group.

The aim of this hypothesis was to verify our programme's effectiveness. We assumed that there would be an increase between the original emotional intelligence level and the emotional intelligence level measured after applying our programme. We used t-tests and re-tests to analyse the results. In the first place, we compared the control and experimental groups. In the test, we didn't record any significant statistical differences, which means that the groups were comparable. Based on the comparison of the re-test of the control and experimental groups, we found that there are significant differences between the groups in the level of emotional intelligence measured for the second time - i.e. in the experimental group, measured after the programme.

Table No. 3 Mann-Whitney U-Test for the experimental and control groups

Group	N	MR	U	p
Experimental group	65	75.68	1450.500	0.002
Control group	65	55.33		

Source: author of the thesis

Since we found a significant difference in the second measurement of emotional intelligence between the control and experimental groups, we have come to the statistical verification of the programme aimed at the development of emotional intelligence using the Wilcoxon Test.

Using a re-test, we found a statistically significant difference ($p<0.05$) between the first emotional intelligence levels measurement and the emotional intelligence levels measurement after the implementing our programme in the experimental group. We recorded an increase in emotional intelligence in 46 respondents. For 5 experimental group respondents, the level of emotional intelligence decreased and the emotional intelligence level didn't change in fourteen respondents.

The results showed that we also recorded a statistically significant difference ($p = 0.05$) in the control group. In the control group, we monitored a decrease in the emotional intelligence level between the first and second emotional intelligence levels measurements. A decrease occurred in the emotional intelligence levels of 36 respondents (Table No. 3).

Table No. 3 Wilcoxon test - re-test

Group			N	Mean Rank	Z	Sign
Experimental group	*Ei2- Ei1*	Positive order	46 [b]	26.24	-5.119	0.000
		Negative order	5 [a]	23.80		
		Other	14 [c]			
Control group	*Ei2- Ei1*	Positive order	20 [b]	20.88	-3.113	0.00.
		Negative order	36 [a]	32.74		
		Other	9 [c]			

a (ei2>ei1), b(ei2<ei1), c(ei2=ei1)
Source: author of the thesis

Hypothesis No. 1 has been confirmed. We recorded a statistically significant increase in the emotional intelligence levels in the experimental group, after we implemented our programme.
Our research also focused on verifying the links between emotional intelligence and self-esteem. We were trying to find out whether there are significant correlations between these variables. Since normal distribution hadn't been confirmed, we used a non-parametric version of the correlation coefficient. This hypothesis hasn't been confirmed. We didn't find any significant relationships between emotional intelligence and self-esteem. We also tried to find out the relationship between emotional intelligence and individual dimensions of self-esteem and no statistically significant correlations were confirmed (Table No. 4).
H2: There are significantly positive important relationships in the positive direction between the emotional intelligence level and self-esteem.

Table No. 4 - Relationship between the levels of emotional intelligence and self-esteem (Source: The author of the thesis).

		Ei1	Ei2
Self-esteem	Corr. coefficient	0.035	0.043
	Sig.	0.693	0.625
Performance	Corr. coefficient	0.027	0.051
	Sig.	0.762	0.566
Social self-esteem	Corr. coefficient	0.000	0.003
	Sig.	0.999	0.971
Appearance	Corr. coefficient	-0.104	-0.104
	Sig.	0.241	0.239

Source: author of the thesis

4 DISCUSSION

4.1 Interpretation of results

Mayer and Salovey (In Goleman, 1997) state that the components of emotional intelligence can be developed. In our opinion, it's very important to develop and integrate emotional intelligence into the education and learning process. That's why, in our work, we've focused on increasing the emotional intelligence of adolescents. We constructed a programme to

increase the emotional intelligence levels. Our main goal was to verify the effectiveness of our programme. After the experiment was complete, we processed results that we will interpret in this part of the thesis. We will describe each hypothesis separately for a clearer interpretation of our work.

We established the first hypothesis after studying professional literature and we came up with a number of different studies that dealt with the development of emotional intelligence.

Ruiz-Aranda (2012) was the key researcher for us as she, along with her colleagues carried out research trying to verify the efficacy of a two-year educational programme in the field of emotional intelligence with the aim of supporting the intellectual health of adolescents. At the same time, they wanted to assess the stability of the programme's effectiveness. Researchers dealt with the issue of intellectual health support for adolescents, because at this time there is an increased risk of various disorders such as mood disorders, problems with self-control, anxiety disorders, problems with addictive substances, dietary disorders and many others. The most common cause of these disorders is the inability to manage emotional states. The theoretical basis of emotional intelligence suggests that its components support the intellectual health of person on two levels, i.e. interpersonal and intrapersonal. Ruiz-Aranda (2012) followed the researches that confirm that adolescents with a high score of emotional intelligence were less likely to experience symptoms of anxiety, depression and various other clinical symptoms.

In their research, they worked with the INTEMO programme, which we have described in more detail in the theoretical part of our work, which we also used to build our programme. Ruiz-Aranda (2012), along with her team tried to analyse the effects of this programme. Although there are several programmes to support adolescents' intellectual health, the effectiveness of many of them is unclear and their effectiveness hasn't been reviewed. That's why they decided to analyse the effectiveness of the chosen programme. The INTEMO programme was applied on the sample of 476 adolescents. The results of this study confirmed the programme's effectiveness. With the programme they have improved more skills. They demonstrated that a programme aimed at enhancing emotional intelligence improves adolescents' intellectual health, it reduces the risk of clinical manifestations of anxiety and the like. Emotional intelligence components improve the emotional well-being of adolescents. At the same time, the aim of the study was to investigate the stability of the programme's effectiveness. The programme's positive effects were confirmed as long as six months after the end of the programme. Most respondents agreed that applying emotional intelligence in real life requires time. Therefore, the authors of this study also claim that programmes that have been applied for more than a year have a much larger and more permanent effect.

The research by Nelis (2009) was also very beneficial. She dealt with the possibilities of increasing emotional intelligence and wanted to verify whether the emotional intelligence level can be increased in adolescence. Through the experiment, she tried to find out the effect of the programme which she had designed. His research group consisted of 37 respondents, of whom 19 respondents were in the experimental group and 18 in the control group. The programme she proposed was based on a theoretical lesson on emotional intelligence and various activities. A significant increase in emotional intelligence was also recorded in this study as compared to the control group. An increase has been recorded in the area of identifying emotions and managing them. We can't generalise the research results of Nelis (2009), because we think she used a sample that was too small. That's why we've put an emphasis on a larger number of respondents when creating our experiment. We tried to get as many respondents as possible for our experiment.

Under the first hypothesis, we tried to verify our programme's effectiveness. We wanted to find out if the emotional intelligence levels increase after implementing our programme. The results of our research confirmed the effectiveness of our programme on the emotional

intelligence levels in the experimental group. We have seen an increase in the level of emotional intelligence in forty-six respondents who have completed our programme, which is about seventy percent of the experimental group. Our programme had effects on emotional intelligence. Although we were applying it for four weeks and we are aware that this is a short period. Even within the four weeks, we found statistically significant differences in emotional intelligence levels in the experimental group. Nelis (2009) confirmed that an even shorter programme (time-wise) may have a significant effect, which means that emotional intelligence levels can even be increased efficiently over a short period. However, in the future, it would be necessary to repeat the emotional intelligence measurement to see if the effects of our programme persist. In several researches, they re-measured six months later. In Nelis's research (2009), the effects of the programme persisted, but to a lesser extent. In our research, the overall emotional intelligence levels increased. However, in the work we didn't focus on the fact which emotional intelligence component achieved the most significant increase. Nelis's research findings (2009) show an increase in all components. The most significant increase was recorded in the field of identification and management of emotions. Analysis of individual items in the emotional intelligence measurement questionnaire may be an incentive for our further work. The results showed that even in the control sample, we recorded a statistically significant difference. However, there was a significant reduction in emotional intelligence in the control sample. The emotional intelligence level decreased in 36 respondents.

Part of our research was to investigate and verify the links between emotional intelligence and self-esteem. We tried to determine whether there are statistically significant correlations between these two variables. Within the results, we failed to verify the statistically significant relationship between the variables. In defining this hypothesis, we based our research on Abbas (2011), who dealt with the relationship between emotional intelligence and self-esteem. He followed the assumption that self-esteem and emotional intelligence play a key role in everyday life. The main objective of his work was to find out the relationship between emotional intelligence and self-esteem. When analysing the results, the Pearson correlation coefficient was used. The research discovered that emotional intelligence correlates positively. Rey (2011) examined the relationship between emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction among adolescents. The relationship between the variables was confirmed in the results. The results showed positive associations. Emotional intelligence has an impact on life satisfaction. These results are very important for further research development aimed at the relationship between emotional intelligence and adolescent life satisfaction. We think that there are some connections between emotional intelligence and self-esteem, especially in adolescence. Adolescents should develop emotional intelligence. Through emotional intelligence they learn new abilities and skills, they can create good social interactions. They learn how to control and manage their emotions and moods. All this can help them achieve success in what they do. The more successful they are, the better self-esteem they create. In the first part of our work, we stated that self-esteem is based on social comparison and assessment of the results of their work. This means there must be direct proportionality between emotional intelligence and self-esteem. In our research, this relationship wasn't confirmed. We were finding correlations between the emotional intelligence levels and the overall self-esteem score. No statistically significant relationships have been demonstrated. The method we used to measure self-esteem distinguished three dimensions of self-esteem. It distinguishes social self-esteem, performance and appearance. That's why we tried to find correlations between the individual dimensions of self-esteem and emotional intelligence. We assumed that we would find statistically significant contexts at least between the dimension of performance and emotional intelligence. We didn't find any significant links. Perhaps, if we

had used a different method to measure self-esteem that involved more items, the results would be different. However, twenty items don't cover all aspects of self-esteem adequately.

4.2 Research limits and recommendations for practice

The first limit of our research was that secondary vocational school students had no incentive for the research. In the first measurement, most of the tests were incomplete. Other meetings were not attended by everyone, some students didn't attend several meetings. That's why we excluded them from the sample. Another restriction in relation to this work we can see in the size of the groups where we implemented the programme. The experimental group at the grammar school consisted of 36 respondents and at the secondary vocational school we worked with 26 students. They were large groups and with some of the activities it was a problem. We tried to give space to all of the participants, which took a long time. If we carry out the research again, we would certainly split the respondents into smaller groups.

The second limitation is the use of the questionnaires to find emotional intelligence and self-esteem. It would be appropriate to use questionnaires that aren't based on self-esteem.

We also consider the fact that the examiners themselves were insufficiently focused on the transient variables on the part of the probands, especially regarding the momentary emotional state of mind and the life situation in which the participants could be found, as a limit of the research. Also, we didn't pay enough attention to the possibility of using individual parts of the programme created by teachers' in teaching students in the control group.

4.3 Future intentions and recommendations

In future work, we will focus on the acquisition of data relating to self-esteem and emotional intelligence, not only by means of self-evaluating questionnaires, for further research we would recommend using methods that would prevent the probands from presenting themselves as expected. It would also be appropriate to focus on the discovery of roles between male and female gender.

We will include the personality characteristics of adolescents in the concept of future research and we will examine their impact on the emotional intelligence and self-esteem. We assume that extraversion will statistically significantly correlate with emotional intelligence and self-esteem levels in the positive direction. We assume that neuroticism will statistically significantly correlate with emotional intelligence and self-esteem in a negative direction. We assume that psychotics will statistically significantly correlate with emotional intelligence and self-esteem in the negative direction.

Sources

1. ABBAS, I., 2011. *A relationship between emotional intelligence and self esteeem: study in universities of Pakistan.* In Arts and Design studies [online]. 2011, Vol. 1. [cit.2011- 01]. ISSN 2225-059X.
2. ANTONIČOVÁ, I., POCHANIČ, J., 2006. *Emocionálna inteligencia- jednota srdca a rozumu*. In: Psychologická reveu [online]. Prešov: Prešovská univerzita V Prešove, 2006. Dostupné na internete: http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani2/2.pdf
3. BARANOVSKÁ, A, 2015: Emotional Intelligence and Perfectionism as factors determining the rate of burn-out in primary and secondary school teachers, Canadian International Journal of Social Science and Education. - ISSN 2356-847X, Vol. 3 (2015), pp. 428-443
4. BLATNÝ, M., 2010. *Psychologie osobnosti.* 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 300 s. ISBN 978-80- 247-3434-7
5. BLATNÝ, M., OSECKÁ, L., 1998. *Zdroje sebhehodnocení a životnej spokojenosti: osobnost a strategie zvládaní.* In Československá psychologie. 1998. Vol.42, no. 5.

6. CROMBIE, D., 2011. *Increasing emotional intelligence in cricketers: An Intervention Study*. In International journal of sports science and coaching [online]. 2011, Vol. 6, no. 1. [cit. 2011-17-03]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/275460543_Increasing_Emotional_Intelligence_in_Cricketers_An_Intervention_Study
7. KALISKÁ, L., 2015. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue SF/ TEIQue CSF: manuály k skráteným formám.* 1.vyd. Banská Bystrica: Belianum, 2015. ISBN 978- 80-557-0948-2
8. *MIČKOVÁ, Z., 2016: Dôvera k rodičom a kamarátom a otvorená komunikácia s nimi v období puberty In* Psychológia a patopsychológia dieťaťa*Vol. 50, No. 1, s. 41-51. ISSN 0555-5574*
9. BAR- ON, R. 2006. *The Bar- On model of social and emotional intelligence.* In Psicothema [online]. 2006, č. 18. Dostupné na internete: http://www.eiconsortium.org/reprints/bar-on_model_of_emotional-social_intelligence.htm
10. NELIS, D. 2009. *Increasing emotional intelligence: How is it possible.* In Personality and Individual differences [online]. Vol. 47, no. 1. Dostupné na internete: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886909000567
11. REY, L., 2011. *Perceived emotional intelligence, self esteem and life satisfaction in Adolescents.* In Psychological Intervetion [online]. 2011, Vol. 20, no. 2[cit.2011-02-10]. Dostupné na internete: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1132055911700485
12. PETRIDES, K.V. 2009. *Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue). In Assesing Emotional Intelligence [online]. ISBN 978-0-387-88370-0. Dostupné na internete: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-88370-0_5
13. RUIZ- ARANDA, D., 2012. *Short and Midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health.* In Journal of adolescent health.[online]. 2012, Vol. 51. [cit. 2012-02-05]. Dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/232529136_Short-_and_Midterm_Effects_of_Emotional_Intelligence_Training_on_Adolescent_Mental_Health
14. SCHUTTE, N., MALOUFF, J. M. 2012. *Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions.* In The international journal of emotional education [online]. 2012, Vol. 5, no. 1. Dostupné na internete: https://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0005/183884/vol5i1p4.pdf
15. TOMŠIK, R, 2014. Rozdiely v sebahodnotení študentov v európskej dimenzii. Paidagogos, 2, #3. S. 20 - 38. Dostupné na www: http://www.paidagogos.net/issues/2014/2/article.php?id=3
16. VÁGNEROVÁ, M., 2008: *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, s.522, ISBN 97-880246-095-60

Kontaktné údaje

PhDr. Dominika Doktorová PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Námestie J. Herdu 2
917 01 Trnava
email: dominikka.doktorova@gmail.com

VNÍMÁNÍ ZÁTĚŽE ADOLESCENTY

PERCEPTION OF THE STRESS AMONG ADOLESCENTS

Martina Zouharová, Irena Plevov, Marie Chrásková

Abstrakt

Tento příspěvek se zabývá stresem a jeho zdroji plynoucími ze školního prostředí v období adolescence. Škola je místo zpravidla spojené se situacemi, které se dají klasifikovat jako stresogenní. Žáci a studenti mohou pod vlivem těchto situací pociťovat zvýšený tlak na výkon a schopnosti, nejistotu a napětí. I když se nejedná o zvláště traumatizující zážitky, při dlouhodobém výskytu mohou pro adolescenty znamenat vystavení chronickému stresu a tedy i zvýšené psychické zátěži. Do výzkumného šetření byli zahrnuti studenti ze středních škol Olomouckého kraje (73 dívek a 82 chlapců). Využitý výzkumný nástroj (dotazník) byl sestaven na základě teorie Řehulky a Řehulkové (2001) a jejich deset oblastí, ve kterých adolescenti pociťují největší míru stresu. K těmto byla přidána oblast Ekonomická. Z předložených výsledků provedeného výzkumu vyplynulo, že dívky prožívají s větší frekvencí stres v oblastech Studijní, Ekonomické a Obav z budoucnosti než chlapci. U chlapců se výrazně neprojevila větší frekvence prožívaného stresu v žádné oblasti.

Klíčová slova: *škola, stres, adolescent*

Abstract

This paper deals with stress and its sources from the school environment during adolescence. School is usually the place to be classified as stressful. Pupils and students may experience increased pressure on performance and abilities, uncertainty and tension under the influence of these situations. Although not a particularly traumatic experience, Long-term exposition to stressful situations can lead to chronic stress. The research survey included students from secondary schools in the Olomouc Region (73 girls and 82 boys). The used research tool (questionnaire) was compiled on the basis of the theory of Řehulka and Řehulková (2001) and their ten areas in which adolescents feel the greatest amount of stress. These were added to the Economic area. The presented results show that girls experience more stress in the fields of Study, Economics and Worries about the future than Boys. The boys did not significantly experience a higher frequency of experiencing stress in any area.

Key words: *school, stress, adolescent*

1. STRES

Za průkopníka v oblasti výzkumu stresu lze považovat autora Selyeho, který koncept stresu publikoval v roce 1963 v periodiku Nature (Selye, 1966). Původ slova stres se nachází v anglickém „stress“, přičemž ekvivalent tohoto slova v latině znamená utahovat či stahovat (stringo, stringers). Tímto může být daný význam přirovnán k oprátce kolem krku oběšence, která je stále více a více utahována. Taktéž můžeme pojem stres přirovnat ke slovu „pres“, tedy k lisu, který svým působením vyvolává tlak na určitý předmět, podobně jako sám stres působí na člověka ze všech stran v jednom okamžiku. Pokud tedy někdo řekne větu „Jsem ve stresu,“ pak tuto můžeme volně přeložit a chápat jako stav, kdy je tento jedinec vystaven tlakům nejrůznějšího druhu (Křivohlavý, 1994). V moderní době je pojem stres velmi často zmiňován, mnohdy nadbytečně, a jeho definice nejsou zcela jednoznačné. Obecně bývá tento pojem spojen s negativními emocemi a prožitky, které jsou zpravidla součástí náročných

životních situací. Avšak dle Lazaruse (1999) a Charváta (1970) je stres důležitou podmínkou pro přežití organismu, neboť bez duševního napětí o konkrétní intenzitě by člověk nemohl existovat, ocitnul by se ve stavu dokonalého blaha a tím pádem i ve stavu duševního rozpadu. Stres je vnitřním stavem člověka v situaci, která jej přímo ohrožuje nebo v také situaci, která jej potencionálně ohrozit může. Současně si daný člověk myslí, že jeho schopnosti bránit se takové situaci nejsou dostačující. Jinými slovy je člověk ve stresu tehdy, když nemá dostatek zdrojů k okamžité reakci na požadavky vycházející z jeho vnějšího prostředí (Baštecká, Goldmann, 2001). Organismus, který se ocitne v situaci, kterou vnímá jako zátěžovou, čili došlo k narušení fyzické či psychické pohody, reaguje pak na tuto pomocí stresové reakce (Atkinson, 2003). Tato může být vyvolána stresem akutním ale také chronickým (Graham, Moorhouse, 2010). Pokud je organismus vystaven dlouhodobě chronické zátěži a je nucen téměř neustále reagovat vyvoláním stresové reakce, pak dochází k jistým tělesným i duševním změnám (Fink, 2007). Stresová reakce je více či méně specifickou fyziologickou obranou organismu, při různých typech stresu je její začátek a základní průběh shodný a má pro člověka především mobilizační charakter (Křivohlavý, 1994; Výrost, Slaměník, 2001). Prožívaný stres u jedince ovlivňuje jeho myšlení, emoce (nálady, pocity), chování a somatické projevy. Ve které ze zmiňovaných oblastní se projeví jako první nebo zda dojde k projevům ve všech oblastech, či jen v některých, to je velmi individuální a specifické pro každého jednotlivce zvlášť (Praško, Prašková, 2001).

Dle kvality zmíněné stresové reakce můžeme stres rozdělit na distres a eustres, přičemž distres je takový stres, který doprovází pouze výrazně negativní emoce a eustres je typ stresu, který je provázen emocemi příjemnějšími (svatba, porod atd.). Účinky působení distresu na člověka jsou vždy negativní. Na začátku se vždy jedná o stres a zda se stane eustresem či distresem je do jisté míry ovlivněno možností svobodné volby jedince, která se váže ke stresovému stavu. Jelikož je eustres spojován s emocemi kladnějšími, je proto lépe zvládnutelný a pro člověka není tolik destruktivní, jako distres, kdy dochází k pocitu bezbrannosti a bezmocnosti (Kebza, 2005). Stres je možné popsat i z hlediska intenzity stresové reakce. Hovoříme o hyperstresu a hypostresu. V případě hyperstresu se jedná o takový stres, který překročil mez adaptability jedince, tedy jeho schopnost se s daným stresem vyrovnat. Hypostres sice nepřesahuje tuto toleranční hranici, jeho intenzita je nižší, ale ohrožení zdraví tento stres představuje v případě dlouhodobého působení (Křivohlavý, 1994). Někteří autoři ještě ve svých teoriích dělí pojmy stres a zátěž, kdy zátěž je chápaná jako míra starostí každodenního života, které jsou pro člověka zvládnutelné (Výrost,Slaměník, 2001). Stres se tímto vymezuje jako podmnožina obecné zátěže, která je definovaná podstatným nepoměrem dispozice a expozice (Paulík, 2010). Autor Nakonečný popisuje pojem „stres“ jako „zátěž“. Psychická zátěž tedy v širším pojetí představuje veškeré změny na úrovni psychické i tělesné, které způsobila nepříznivá situace vyžadující nadměrné psychické či tělesné vypětí (Nakonečný, 2004). Jiní autoři tyto pojmy rozdělují z toho důvodu, že představují odlišnou intenzitu ohrožení (Baumgartner, 2001; Kebza, 2005). Stres představuje mnohem vyšší požadavky na jedince, zatímco zátěž takové nároky nevyvíjí. Přesto bylo dokázáno, že pokud dojde k efektu kulminace u každodenně prožívané zátěže, může mít tato mnohem horší dopad na zdravotní stav jedince, než jak tomu bývá u závažnějších, zpravidla jednorázových, životních událostí (Kebza, 2005).

2. ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ JAKO ZDROJ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ

Pobyt ve škole a účast na výchovně-vzdělávacím procesu umožňuje žákům a studentům nejen možnost osobního růstu a rozvoje, ale zároveň se neodmyslitelně jedná o prožívání situací, které mohou být v různé intenzitě stresující pro všechny zúčastněné. Školní prostředí je tedy živnou půdou pro nejrůznější typy stresorů, a to nejen pro žáky, ale i pro učitele, rodiče a další pracovníky. Tyto stresory jsou velmi specifické a žák je jim vystaven prakticky hned při

nástupu do první třídy (srovnávání, hodnocení, množství probrané látky, domácí úkoly, známkování, tlak na výsledky a na výkon, konflikty s učiteli a vrstevníky atd.). Všechny uvedené stresory, a mnoho dalších, mohou svým působením potencionálně narušit rozvoj vnímaného „já“ u žáka či studenta. Z uvedeného vyplývá, že vzhledem ke specifikům jednotlivých vývojových období v životě člověka se stresory plynoucí ze školního prostředí netýkají pouze základních škol, ale i škol středních a univerzit (Urbanovská, 2010a). Na školu můžeme v podstatě nahlížet jako na hlavní „zaměstnání“ dětí, které v ní tráví drtivou většinu svého času. „*S nástupem do školy se spektrum zátěžových situací rozšiřuje, přibývá i jejich zdrojů: učitelé, spolužáci, rodiče, požadované činnosti, požadované tempo činnosti, kvalita činnosti atd. (...) Žák mívá problémy se zvládáním oficiálního, předepsaného kurikula. Mívá však také problémy se zvládáním neoficiálního, skrytého kurikula: jak obstát ve třídě mezi spolužáky, jak uspět ve styku se žáky staršími a silnějšími, jak vyjít s různorodými učitelskými osobnostmi, jejich rozdílnými požadavky i svéráznými způsoby motivování a hodnocení žáků*.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 527). Jako o školní zátěžové situaci mluvíme tehdy, pokud k ní dochází na území školy nebo se školou přímo souvisí. Taková situace bývá také doprovázena nepříjemnými psychickými stavy a svým působením může narušit žákovu či studentovu bio-psycho-sociální pohodu, zvláště dojde-li k vyhrocení této situace (Čáp, 2001). Zátěžová situace mající vazbu na školní prostředí může mít na žáka dvojí efekt v návaznosti na výše zmíněné informace, a to efekt náhlého náporu nebo pomalé kulminace, která postupuje až k dosažení kritické hranice. Obojí doprovází negativní emoce, stavy a prožitky. Nicméně stejně, jako je to u stresu, i v případě školní zátěže je rozhodující, jak danou situaci vnímá sám konkrétní žák, a to navzdor objektivnímu hodnocení vyučujících či rodičů. Kategorizaci školních stresorů se ve svých dílech a teoriích věnuje řada dalších autorů (Havlínová,1998; Medveďová,2001; Čáp, Mareš, 2001; Kohoutek a Filípková, 2008 a další). Školní zátěžové situace se stávají specifickými v adolescenci, neboť v tomto věku dochází ke změnám postojů vůči autoritám, okolnímu světu i vlastní osobě (Řehulka,Řehulková,2001). Prožívané školní zátěžové situace nemusí být nutně traumatizujícími zážitky, avšak při pravidelném setkáváním s těmito můžou přejít do chronického stresu a v této fázi je pak možno hovořit o vyšší psychické zátěži na žáky (Urbanovská, 2010b).Zajímavé rozdělení zdrojů školní zátěže podává Nitsch (1981): výkonový a zkouškový tlak, konkurence spolužáků, intelektualizace vzdělávání, nedostatek pohybu, nedostatek volného času a cizí ovládání. Zpracované výzkumy poukazují na fakt, že žáci zažívají ve školách nadlimitní zátěž vedoucí k vnitřnímu napětí a k alarmujícímu narušení vnitřní homeostázy jejich organismu (Blahutková, Řehulka, 2010).Mapování faktorů, které v souvislosti se školou žáky nejvíce zatěžují, pomáhá k vytvoření optimální cesty s cílem stanovit a realizovat opatření, která by tuto zátěž pomáhala snížit nebo odstranit. Tímto by se na školách lépe zajistilo pro žáky vhodnější prostředí s psychicky méně vyčerpávajícím klimatem, které by pomáhalo podpořit zdravý vývoj jejich osobností (Binarová et al., 2005).Zvládnutí koncepce vnímání stresu a vhodné adaptace na tento může mít velký význam pro pochopení zátěžových situací a možností jejich zvládání, což v konečném důsledku pomůže usnadnit vývoj a přechod do období dospělosti (Eppelmann, Parzer, Lenzen et al., 2016).

Výzkumné otázky:

- Jaká oblast je největší zdrojem stresu pro dívky ze středních škol Olomouckého kraje?
- Jaká oblast je největším zdrojem stresu pro chlapce ze středních škol Olomouckého kraje?

3. VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Žáci, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, měli možnost vyjádřit se pomocí dotazníku, jaká oblast jejich života je pro ně nejvíce stresující. Tento dotazník vznikl na základě teorie Řehulky a Řehulkové (2001) a jejich 10 oblastí, ve kterých adolescenti pociťují největší stres

(Vrstevníci, Pohled na sebe, Partnerství, Vztah k rodině, Studium, Komunikace s lidmi, Jednání s učiteli, Tělesná nespokojenost, Orientace ve světě, Obavy z budoucnosti). Poslední oblast, která byla přidaná, je oblast Ekonomická. Žáci odpovídali na celkem 114 tvrzení pomocí škály určující, jak často pociťují v dané nastíněné situaci stres (Denně; 2-3 týdně; 1x týdně; Víc než 5 x do měsíce; Míň než 5 x do měsíce; Vůbec ne).
Testování se účastnilo celkem 244 žáků středních škol Olomouckého kraje (od 18- ti let), přičemž z daného souboru bylo pro účel výzkumu použito z důvodu nekompletního vyplnění testu 155 žáků, 73 dívek (47 %) a 82 (53%) chlapců. Výsledky byly zpracovány pomocí Studentova T-testu a korelační analýzy k určení síly korelační závislosti s hladinou významnosti p< ,05000.

4. VÝSLEDKY

Tabulka 1: Deskriptivní statistika (Dotazník Zouharová)

Proměnná	**platných N**	**Průměr**	**Minimum**	**Maximum**	**Sm. Odch.**
Oblast vrstevnická	171	2.29	1.00	5.00	1.39
Pohled na sebe sama	171	2.56	1.00	5.00	1.33
Partnerská oblast	171	2.53	1.00	5.00	1.41
Vztah k rodině	171	2.51	1.00	5.00	1.45
Studijní oblast	171	3.02	1.00	5.00	1.33
Komunikace s lidmi	164	2.71	1.00	5.00	1.52
Komunikace s učiteli	164	2.77	1.00	5.00	1.56
Tělesná nespokojenost	164	2.80	1.00	5.00	1.52
Orientace ve světě	161	2.85	1.00	5.00	1.51
Obavy z budoucnosti	161	3.01	1.00	5.00	1.50
Ekonomická oblast	161	2.86	1.00	5.00	1.53
Celkový průměr	**161**	**2.67**	**1.00**	**5.00**	**1.29**

V této tabulce jsou vidět souhrnné výsledky, na základě kterých můžeme konstatovat, že v průměru pociťují žáci nejvyšší míru stresu v oblasti Studijní (průměr 3,02) a dále v oblasti Obav z budoucnosti (průměr 3,01).

Tabulka 2: T-tests; Grouping: Gender (Dotazník Zouharová)
Group 1: Dívky Group 2: Chlapci

Proměnná	Průměr dívky	Průměr chlapci	t	sv	p	Platné dívky	Platné chlapci	Sm. Odch. dívky	Sm. Odch. chlapci
Oblast vrstevnická	2.40	2.22	0.80	153	0.42	73	82	1.52	1.25
Pohled na sebe sama	2.70	2.41	1.40	153	0.16	73	82	1.38	1.25
Partnerská oblast	2.66	2.34	1.44	153	0.15	73	82	1.44	1.34
Vztah k rodině	2.64	2.38	1.12	153	0.26	73	82	1.45	1.39
Studijní oblast	3.24	2.78	2.27	153	0.02	73	82	1.24	1.30
Komunikace s lidmi	2.81	2.56	1.03	153	0.30	73	82	1.54	1.47
Komunikace s učiteli	2.89	2.60	1.16	153	0.25	73	82	1.52	1.58

Tělesná nespokojenost	3.02	2.58	1.82	153	0.07	73	82	1.50	1.48
Orientace ve světě	2.97	2.65	1.36	153	0.18	73	82	1.53	1.45
Obavy z budoucnosti	3.23	2.75	2.02	153	0.05	73	82	1.51	1.44
Ekonomická oblast	3.08	2.60	1.98	153	0.05	73	82	1.54	1.48
Celkový průměr	2.81	2.49	1.56	153	0.12	73	82	1.32	1.21

Tato tabulka obsahuje srovnání mezi pohlavími, kdy můžeme vidět, že dívky prožívají vyšší míru stresu v oblastech Studijní (průměr 3,24) než chlapci (průměr 2,77), dále v oblasti Obavy z budoucnosti (průměr 3,23, chlapci 2,75) a také v oblasti Ekonomické (průměr 3,07, chlapci průměr 2,06). U chlapců se vyšší míra stresu neprojevila samostatně v žádné oblasti. Výsledky jsou téměř rovnoměrné a žádná oblast pro ně není zdrojem výrazně vyšší míry stresu, než jak je tomu u dívek.

5. DISKUZE A ZÁVĚR

Uvedené výsledky výzkumu provedeného v Olomouckém kraji mezi žáky středních škol odpovídají dosavadním názorům, že vztah mezi stresem a vnímáním jednotlivými pohlavími není úplně jednoznačný, vzhledem k odlišnému způsobu života a dalším proměnným. Pohlaví ovlivňuje vnímání stresu jak na vstupu (hodnocení zda je situace stresující), tak na výstupu (ovlivňuje zvládací odpovědi a zdravotní důsledky reakce na stres) a dívky během svého života zažívají více stresu než chlapci. Výzkum autorek Plevové a Urbanovské (2004) naopak prokázal souvislost mezi věkem a vlivem školních zátěžových situací. Jejich výzkum byl realizován na dětech (11 – 13 let) a vyplynulo z něj, že žáci jako nejvíce stresující hodnotí: nespravedlnost, neobjektivnost, ohrožení svého „já“, ohrožení soukromí.Dále vyšlo mimo jiné najevo, že v období puberty je vnímání a prožívání zátěže ve škole hodnoceno mnohem negativněji. Rozdíl mezi pohlavími se dle autorek projevuje až později, kdy jsou dívky situacemi odehrávajícími se ve škole více stresované než chlapci a také jsou více citlivé na situace vyplývající ze vztahů v rámci kolektivu a na spravedlnost známkování (Plevová, Urbanovská, 2004). Autoři Blahutková a Charvát (2009) na základě vlastního výzkumu zjistili, že starší školáci jako zdroje stresu uváděli rodičovské ambice s příliš vysokými požadavky a nároky na jejich život, výkon a volný čas. Často byl toto důvod vzdoru. Dále to bylo zatížení vnímané na základě příliš mnoha volnočasových aktivit, kdy uváděli, že nemají v týdnu jediný den, který by mohli strávit podle vlastních představ (Blahutková, Charvát, 2009). Ostatní výzkumy, které se zabývaly zdroji stresu u adolescentů, se shodují v tom, že nejtypičtějšími stresory pro toto období jsou takové, které vyplývají z každodenního života. Jedná se oškolu, která vždy končila na prvním místě, dále vztahy s rodiči a vrstevníky (konflikty), finanční situace, málo soukromí, zaměstnání, vzhled, problémy plynoucí z trávení volného času, zdravotní komplikace, také strach z války. Paleta stresorů je poměrně pestrá, v popředí však stále zůstává škola (Frydenberg, 2002, Macek 2003, Seiffge-Krenke, Beyers, 2005). Výzkum autorky Urbanovské z roku 2008 ukázal následující. V celkovém průměru se situace, které by byly pro žáky stresující, vyskytují jen málokdy nebo občas. Jako zdroje stresu jsou nejčastěji žáky udávané takové situace, které mají vazbu na podmínky pro učení a podávání výkonu. Další situace, která znamená pro žáky zátěž, je klasifikace a třetí je vztah učitel-žák. Dále se prokázalo, že dívky prokázaly nižší frekvenci výskytu stresových situací, než chlapci, avšak intenzita v prožívání těchto byla vyšší. Výzkumu se zúčastnilo celkem 619 žáků středních škol moravského regionu (Urbanovská, 2010b). Dosavadní zjištění (např. Mlčák, 1999, Medveďová, 2004) poukazují na větší citlivost k jakékoli zátěži zvláště u dívek. Rozdíl mezi pohlavími bude pravděpodobně v interpretaci samotné zátěžové situace. Zatímco chlapci využívají racionální pohled na situaci, dívky volí emocionální přístup a přikládají zátěžovým situacím větší význam. Tímto lze vysvětlit, proč jsou některé situace pro dívky

také více zatěžující než pro chlapce. Intenzita zátěže je také vnímána dle toho, jakou subjektivní důležitost dané situaci žáci přikládají (Plevová, 2007; 2008).
Z předložených výsledků provedeného výzkumu vyplynulo, že dívky prožívají s větší frekvencí stres v oblastech Studijní, Ekonomické a Obav z budoucnosti než chlapci. U chlapců se výrazně neprojevila větší frekvence prožívaného stresu v žádné oblasti. Tyto výsledky jsou ve shodě se současnými teoriemi, které vnímání zátěže či stresu spojují nejen s pohlavím, ale i s věkem. Ve vývojovém období adolescence jsou stresory, které mají vazbu na školní prostředí, specifické stejně tak, jako jejich percepce. Samotné období adolescence je provázeno řadou změn, které samy o sobě mohou působit na jedince jako zdroj stresu a vytvářet zmatek nejen ve vnímání světa, ale i sebe sama. V důsledku nezkušenosti mladého dospívajícího se může stát, že na zátěžovou situaci zareaguje nepřiměřeně. Z toho důvodu je nezbytné, aby měl mladý člověk dostatečně silné zdroje informací a vzory (rodiče, učitelé), neboť vrstevníci jsou mnohdy ve stejné či podobné situaci a proto nejsou příliš vhodnými rádci. Přesto patří diskuze a debaty s přáteli k dospívání a mohou mu skutečně pomoci. Nejrelevantnější informace jsou však stále schopni poskytnou starší a zkušenější osoby. Z toho důvodu je důležité zmapování těch faktorů, které ve školním prostředí žáky zatěžují. Dobrý přehled o zdrojích stresu pak může pomoci vytvořit a realizovat plán k jejich odstranění. Zátěžové situace i stres nejsou ničím patologickým, zato jsou téměř nevyhnutelné a správné pochopení jejich fungování spolu s adaptací na změny, které přináší, jsou součástí úspěšného přechodu z období adolescence do zdravé dospělosti.

Zdroje

1. ATKINSON, Rita L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8640-3.
2. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN, 2001. Základy klinické psychologie. Praha: Portál. ISBN 80-717-8550-4.
3. BAUMGARTNER, F. (2001). Zvládanie stresu – coping. In. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2001. Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.
4. BLAHUTKOVÁ, M., & ŘEHULKA, E., 2010. Využití copingových strategií s náplní pohybových aktivit při odbourávání stresu ve školním prostředí. In Škola a zdraví pro 21. století, 2010 : výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti. Edited by Evžen Řehulka. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 426 s. ISBN 9788021054516.
5. BLAHUTKOVÁ, Marie., & Charvát, MICHAL. 2009. Stres ve škole. In ŘEHULKA, Evžen, ed., 2009. School and Health 21, 2009: topical issues in health education. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-7392-097-5.
6. BINAROVÁ, I., PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E.: Vztah osobnostních charakteristik jako jsou míra sebevědomí, frustrační tolerance, sebehodnocení, místo kontroly a prožívání zátěže ve škole. In: Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství. Sborník příspěvků. Olomouc: VUP, 2005, ISBN: 80-244-1228-4.
7. ČÁP, Jan, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
9. EPPELMANN, Lena, Peter PARZER, Christoph LENZEN, Arne BÜRGER, Johann HAFFNER, Franz RESCH a Michael KAESS, 2016. Stress, coping and emotional and behavioral problems among German high school students. 4(2), 81-87. DOI: 10.1016/j.mhp.2016.03.002. ISSN 22126570. Dostupné také z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2212657015300118

10. FINK, George., c2007. Encyclopedia of stress. 2nd ed. Boston: Academic Press. ISBN 978-012-0885-039.
11. FRYDENBERG, Erica, 2002. Adolescent Coping: Advances in Theory, Research and Practice. London: Routledge. ISBN 9781134134991.
12. HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1998. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. Praha: Portál. ISBN 80-736-7059-3.
13. CHARVÁT, Josef. Život, adaptace a stress. 3. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1973. ISBN (brož.).
14. KEBZA, Vladimír, 2005. Psychosociální determinanty zdraví. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.
15. KOHOUTEK, Rudolf and Eva FILÍPKOVÁ. Psychotraumatizing of pupils, students and teachers at czech schools. In Quality of Life in the Contexts of Health and Illness. první. Brno: MSD, s.r.o., 2008. p. 90-96, 6 pp. School and Halth in 21 Century. ISBN 978-80-7392-073-9.
16. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. Jak zvládat stres. Praha: Grada. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.
17. MACEK, Petr, 2003. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.
18. MEDVEĎOVÁ, L., 2001. Identifikácia stresorov u žiakov v škole v období puberty. In SARMÁNY-SCHULER, I., 2001. Psychologia pre bezpečný svet človeka. Bratislava: Stimul. ISBN 80-88982-50-7.
19. MEDVEĎOVÁ, ĽUBA, 2004. Zdroj stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi: Skúmanie zvládania vo VÚDPaP-e v rokoch 1999-2002. Psychológia a patopsychológia dieťaťa. Bratislava, 39(2-3), 108-120. ISSN 055-5574.
20. MLČÁK, Zdeněk, 2011. Psychologie zdraví a nemoci. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-951-3.
21. NAKONEČNÝ, Milan, 2004. Psychologie téměř pro každého. Praha: Academia. ISBN 80-200-1198-6.
22. NITSCH, Jürgen R. a Henning ALLMER, 1981. Stress: Theorien, Untersuchungen, Massnahmen. Bern [etc.]: H. Huber. ISBN 978-345-6806-990.
23. PAULÍK, Karel, 2010. Psychologie lidské odolnosti. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
24. PLEVOVÁ, Irena. Faktor „subjektivní důležitosti“ v kauzálních atribucích u vysokoškolských studentů. In: Aktuálne otázky pedagogiky a psychológie III. Banská Bystrica: Fakulta humanitních věd UMB, 2008. s. 194-200. ISBN: 978-80-8083-553-8.
25. PLEVOVÁ, Irena., & URBANOVSKÁ, Eva. 2004. Zátěžové situace a škola. In LAŠEK, Jan, 2004. Aktuální otázky psychologie učitele. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1210-0.
26. PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ, 2001. Proti stresu krok za krokem. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9.
27. RICHARD S. LAZARUS, 1999. Stress and emotion: a new synthesis. London: Free Association. ISBN 978-185-3434-563.
28. ŘEHULKOVÁ, Oliva a Evžen ŘEHULKA, ed. Psychologické otázky adolescence: sborník příspěvků. Boskovice: Albert, 2001. ISBN 80-7326-001-8.
29. SEIFFGE-KRENKE, Inge a Wim BEYERS, 2005. Coping Trajectories from Adolescence to Young Adulthood: Links to Attachment State of Mind. Journal of Research on Adolescence. 15(4), 561-582. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2005.00111.x. ISSN 1050-8392. Dostupné také z: http://doi.wiley.com/10.1111/j.1532-7795.2005.00111.x
30. SEYLE, H. (1966). Život a stres. Bratislava: Obzor.

31. URBANOVSKÁ, Eva, 2010a. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4425-610.
32. URBANOVSKÁ, Eva. (2010b). Percepce školních stresogenních situací adolescenty. In Škola a zdraví pro 21. století, 2010 : výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti. Edited by Evžen Řehulka. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 426 s. ISBN 9788021054516.
33. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2001. Aplikovaná sociální psychologie II. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.

Kontaktní údaje

Mgr. Zouharová Martina
doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Katedra psychologie a patopsychologie
Univerzita Palackého v Olomouci
Tel: + 420 585 635 210
Žižkovo náměstí 5, Olomouc, 779 00
zouhma@seznam.cz; irena.plevova@upol.cz

PaedDr. et Mgr. Chrásková Marie, Ph.D.
Katedra antropologie a zdravovědy
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, Olomouc, 779 00
marie.chraskova@email.cz

EMOCIONÁLNA VERZUS PRAKTICKÁ PODPORA ZAČÍNAJÚCEHO UČITEĽA

EMOTIONAL VERSUS PRACTICAL SUPPORT FOR BEGINNING TEACHER

Eva Csandová

Abstrakt

Základom kvalitnej školy je kvalitný, zohraný a etablovaný učiteľský zbor. Dobrá podpora zo strany skúsených kolegov zvyšuje pravdepodobnosť že novo prichádzajúci učitelia sa etablujú a vypracujú na expertov. Preto by sa počiatočná podpora učiteľov - nováčikov mala posudzovať ako kontinuum, počnúc emocionálnou podporou, pokračujúc špecifickou podporu súvisiacou s úlohami alebo problémami, a ideálne sa ďalej rozširovala, aby pomohla nováčikovi rozvíjať schopnosť kritickej sebareflexie na jeho vyučovaciu prax. Cieľom prezentovanej výskumnej štúdie je prostredníctvom kvalitatívneho výskumu poukázať na preferencie a názory začínajúcich učiteľov v materskej škole na dôležitosť emocionálnej či praktickej pomoci a podpory ich kolegov.

Kľúčové slová: *emocionálna podpora, praktická podpora, začínajúci učiteľ, uvádzajúci učiteľ*

Abstract

The foundation of a high-quality school is a high-quality, well-coordinated and established teaching staff. Good support improves the likelihood that new teachers will stay this course. Therefore, should be beginning teacher support looked at as a continuum, starting with emotional support, expanding to include specific task- or problem-related support and, in the ideal, expanding further to help the newcomer develop a capacity for critical self-reflection on teaching practice. The aim of the presented research study is to identify and point on the preferences and opinions of kindergarten novice teachers on the importance of emotional or practical help and the support of their colleagues through qualitative research.

Key words: *emotional support, practical support, beginning teacher, mentor teacher*

1. ÚVOD

V súčasnosti je jedným z konštantných problémov, a to nielen slovenského školstva, fluktuácia učiteľov na jednej strane a ich úplný odchod zo školstva na druhej strane - najmä medzi novými učiteľmi a tými, ktorí sú v škole s vysokou mierou chudoby (Johnson, Berg, Donaldson, 2005). Zhoršenie tejto personálnej krízy spočíva v tom, že veľká populácia učiteľov sa blíži k dôchodkovému veku a napriek záujmu o štúdium na pedagogických fakultách je kritické prilákať, podporiť a udržať rovnako veľký alebo väčší príliv nových učiteľov. Z tohto hľadiska je potrebné venovať pozornosť podpore a pomoci k etablácii začínajúcich učiteľov. Etablovaniu sa začínajúceho učiteľa predchádza nástup do nového prostredia, proces adaptácie a vyrovnávanie sa s vlastnými predstavami, ktoré sú konfrontované s realitou, očakávaniami smerom od verejnosti, vedenia školy, zriaďovateľa i z vlastného vnútra a mnoho iného. Osoby zodpovedné za vedenie a podporu študenta a začínajúceho učiteľa sú označované pomocou odlišnej terminológie v závislosti na povahe poskytnutej pomoci a roly poskytovateľov pomoci v procese uvádzania do praxe.

Pomenovanie takejto osoby závisí tiež na tradíciách v školstve v konkrétnej krajine. Napríklad, osoba, ktorá dohliada na budúcich učiteľov počas ich záverečnej fázy kvalifikácie môže byť nazývaná "tútor", "poradca", "koordinátor praxe", "školiteľ", či „mentor“. Rovnako je tomu tak i v prípade pomenovaní osôb zodpovedných za začínajúceho učiteľa v procese adaptácie, v prípade slovenskej školskej politiky – povinného adaptačného vzdelávania. Aby nedošlo k prípadným nedorozumeniam , pre účely tohoto článku bude pomenovanie „uvádzajúci učiteľ“ a „mentor“ pomenovaním jednej a tej istej osoby.

Modely adaptačného vzdelávania i pedagogickej praxe, aj keď sú koncepčne odlišné, majú za cieľ poskytnúť začínajúcim učiteľom/budúcim učiteľom praktickú i emocionálnu podporu. Avšak, dôležitosť prisudzovaná týmto dvom aspektom môže byť veľmi odlišná v procese uvádzania a v procese pedagogickej cvičnej praxe, čo je spôsobené rozdielnosťou toho, na čo je kladený dôraz. Bližší pohľad na poskytovanie podpory študentom a začínajúcim učiteľom pri oboch aspektoch by mohol byť užitočný pri príprave obsahu a štruktúry mentoringu alebo tútorovania pedagogickej praxe.

Napríklad, Gold definuje koncepčný účel mentoringu na "(1) *na účel inštruktážnej podpory, ktorá zahŕňa asistenciu začínajúcemu učiteľovi týkajúcu sa vedomostí, zručností a stratégií nevyhnutných k úspešnému pôsobeniu v triede a v škole; a (2) na psychologickú podporu, ktorej cieľom je vybudovať chránencovu self-efficacy, sebavedomie skrze budovanie dôvery v efektívnosť jeho činnosti, podporiť sebaúctu, posilnenie samostatnosti, a naučiť sa zvládnuť stres, plynúci z veľkej časti len z tohto prechodného obdobia.*"
Trochu odlišný pohľad prináša Stansbury a Zimmerman (2000), ktorí tvrdia, že počiatočná podpora učiteľov - nováčikov by sa mala posudzovať ako kontinuum, počnúc emocionálnou podporou, pokračujúc praktickou podporou súvisiacou so špecifickými úlohami alebo problémami v triede, a ideálne by sa táto podpora mala ďalej rozširovať tak, aby pomohla nováčikovi rozvíjať schopnosť kritickej sebareflexie na jeho vyučovaciu prax. Každý aspekt podpory pritom slúži špecifickému účelu.

2. PRAKTICKÁ PODPORA

Jedným z okruhov, druhov podpory je praktická pomoc pri riešení špecifických problémov a riešení nových úloh. Začínajúci učitelia potrebujú vedieť, ako pristupovať k novým úlohám a potrebujú pomoc pri riešení špecifických problémov, ktoré vznikajú vo výučbe. Niekedy sú pre začínajúceho učiteľa aj tie najzákladnejšie úlohy ako sú: tvorba plánov, čo povedať na prvom stretnutí s deťmi či rodičmi, ako zapísať záznam do triednej knihy, vedenie triednej schôdze pre rodičov či písanie zápisnice z pedagogickej porady pre učiteľov veľkou výzvou. Uvádzajúci učitelia môžu viesť nováčikov pri plánovaní a plnení týchto úloh efektívne; s pomocou skúseného učiteľa začiatočník nemusí znovu „objavovať koleso“ pri takýchto štandardných a bežných aktivitách. Uvádzajúci učiteľ/mentor môže tiež zdieľať niektoré z nepísaných pravidiel či zvyklostí typických pre danú materskú školu, mesto či kraj. Podobným spôsobom môžu pozorní mentori upozorniť nových učiteľov na zvyky širšej komunity - všetko od očakávaní o tom, aký hluk je ešte tolerovaný v jedálni a spoločnej herni, aké sú prevažujúce očakávania miestnych rodičov, či v akej miere rodičia zvyčajne participujú na dianí v triede (Stansbury, Zimmerman, 2000).

Začínajúci učitelia tiež potrebujú pomoc pri riešení problémov výučby, ktoré sú špecifické pre ich konkrétnu triedu: Aké náhradné aktivity, činnosti, hry má rada Mária, ktorá vždy ako prvá ukončí zadanú úlohu? Ako naplánovať edukačnú aktivitu tak, aby Jožko, so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a Zoltán, s maďarskou národnosťou a obmedzeným porozumením slovenského jazyka, rozvíjali svoj potenciál v čo najvyššej možnej miere a zároveň tak, aby aj zvyšok triedy zostal produktívne zapojený? A čo sa dá vyskúšať, keď

nový učiteľ vyčerpal všetok svoj repertoár nápadov, ako naučiť deti triediť alebo upratovať hračky - keď napríklad manipulačné postupy, motivačné rozprávky a dokonca aj názorná krok-za-krokom inštrukcia dosiahli len obmedzený úspech? Pri pohľade na takéto výzvy perspektíva skúseností učiteľa mentora alebo jeho čerpanie z väčšieho repertoáru vzdelávacích stratégií a materiálov, môže pomôcť učiteľom - začiatočníkom identifikovať väčšiu škálu možných riešení. Tento typ špecifickej podpory môže vylepšiť výučbu v konkrétnych prípadoch a ako vedľajší produkt znížiť úroveň stresu začínajúcich učiteľov. A určite môže tiež pomôcť rozšíriť perspektívu, z ktorej ich začínajúci kolega vidí problémy (Stansbury, Zimmerman, 2000).

Podrobnejšia analýza výskumu o praktickej podpore v mentoringu však ukazuje, že hľadanie odpovede na otázku, aký druh pomoci budúci učitelia naozaj potrebujú, je pomerne kontroverzná záležitosť. Napríklad, Veenman (1984), v rozsiahlom prehľade literatúry o začínajúcich problémoch učiteľov pri zahájení svojej výučbovej kariéry identifikoval najviac vnímané potreby učiteľov, ktorým nebola poskytnutá žiadna pomoc. Za týmto účelom analyzoval opisný rozhovor a dotazníky s učiteľmi počas prvého roka výučby. Zhrnutím týchto štúdií došiel k záveru, že začínajúci učitelia potrebovali najviac pomôcť s disciplínou študentov, ich motiváciou a zaujatím, individuálnym prístupom rešpektujúcim rozdielnosť svojich žiakov, hodnotenie prác žiakov, vzťahy s rodičmi, organizovanie výučby a získavanie materiálov a pomôcok. Napriek tomu, Feinman-Nemser (2003) usudzuje, že tieto typy problémov s organizáciou a disciplínou vznikajú často iba preto, že učiteľom je nejasný účel úlohy alebo si zvolia nevhodné úlohy či neposkytnú žiakom dostatočné inštrukcie. Samozrejme, že tento záver je formálne správny, ale nie je to príliš vysokým očakávaním, (napr. ako podporiť a motivovať k učeniu, ako úspešne riadiť triedu s použitím strategických vedomostí), ktoré často presahuje možnosti žiakov alebo začínajúcich učiteľov? Začínajúci učitelia jednoducho ešte nemajú dostatok skúseností, aby predvídali dlhodobé dôsledky svojich vzdelávacích rozhodnutí. Napríklad model motivácie žiakov vyvinutý Amesom (1992) zdôrazňuje, že podpora zdravej orientácie učenia u študentov je určená predovšetkým dlhodobým vplyvom troch faktorov: druh úlohy zadanej učiteľom, spôsob ohodnotenia úlohy učiteľom, a autonómia žiaka, ak je praktizovaná počas dlhšieho časového obdobia. Podobne, Weinstein a Mignano (1993) poukázali na to, že väčšine problémov v oblasti riadenia triedy by sa dalo predísť, keby učitelia používali vhodné preventívne stratégie, na základe svojich predošlých pedagogických skúseností. Napriek tomu, hlavnou prekážkou pre realizáciu týchto myšlienok u začínajúcich učiteľov je ich nedostatok strategických vedomostí a špecifického kontextu vedomostí. Z tohto dôvodu, nováčikovia a začínajúci učitelia potrebujú vhodnú radu a praktickú podporu pri uplatňovaní týchto zásad spolu so získaním potrebnej špecifickej zručnosti, skúsenosti a citlivosti ku otázkam motivácie a vedenia triedy. V dôsledku toho si musia dobrí poradcovia alebo mentori byť vedomí, že rozvoj motivácie detí a triedneho správania je dlhodobou pedagogickou záležitosťou. On alebo ona musia byť schopný vysvetliť začínajúcim učiteľom dôležitosť strategického rozhodovania v aspektoch vzdelávacieho návrhu a implementácie, byť schopný udržať prehľad o dlhodobých a krátkodobých rozhodnutiach svojich “chránencov", a navrhnúť opravy v prípade potreby.

3. EMOCIONÁLNA PODPORA

Osobná a emocionálna podpora je dôležitá podľa Stansbury a Zimmerman (2000) najmä v prvých rokoch výučby, pretože sú mimoriadne stresujúce, nakoľko začínajúci učitelia čelia emocionálnym problémom prispôsobenia sa novému pracovisku a novým kolegom. Od jednoduchého zisťovania, kde sa nachádzajú veci cez spoznávanie vnútornej štruktúry, kurikula a nepísaných „zákonov“, až po vyhľadávanie spriaznených duší. Únava je ďalšou konštantou pre nových učiteľov. Voľný čas počas ich pracovného dňa je vzácny a plánovanie

a iná príprava sa vždy prelieva do osobného, voľného času. Snaha plánovať každú aktivitu ako super originálnu, vyučovať s ešte neznámymi materiálmi a často na neistej profesijnej úrovni „vyžmýka“ aj tých najživších nových učiteľov. Vyústením toho všetkého často býva vnútorná izolácia jednotlivých učiteľov separovaných vo svojich triedach.

V tomto emocionálne náročnom čase môžu dôležitú úlohu zohrávať skúsenejší kolegovia, ktorí slúžia ako bútľavá vŕba a zaisťujú začiatočníkom pocit, že je všetko v poriadku, že ich skúsenosti sú úplne normálne, ponúkajú súcit a perspektívu a poskytujú rady, ktoré pomáhajú zmierniť nevyhnutný stres. Zatiaľ čo tento typ podpory neponúka veľa na to, aby priamo zlepšil výučbu, pomáha vo veľkej miere v podporovaní osobnej a profesionálnej „pohody“ učiteľa ako aj pri prenose kultúry výučby. V procese adaptácie takáto podpora taktiež zvyšuje pravdepodobnosť, že noví učitelia zostanú v danej materskej škole tak dlho, aby mali príležitosť stať sa efektívnejšími učiteľmi (Stansbury, Zimmerman, 2000).

Takáto psychologická podpora budúcich alebo začínajúcich učiteľov je väčšinou poskytovaná individuálne, ale môže byť tiež skupinová, keď mentor organizuje pravidelné stretnutia so svojimi zverencami. Gold (1996), opierajúc sa o poňatie rôznych autorov, zhrnul, že takáto emocionálna podpora má byť chápaná ako „*...pozitívny kontext, cielená empatia, schopnosť empatického počúvania, a určenia psychologickej potreby. V tomto kontexte psychologická pomoc zahŕňa rad zručností a stratégií, vrátane budovania dôvery, posilnenie pozitívneho sebavedomia, poradenstvo pri rozvíjaní zmyslu pre efektívnosť, vštepovanie pocitu sebadôvery, naučiť sa zvládať stres, a psychologickú pomoc*“.
Takže, ak praktická podpora je zameraná hlavne na informovanie a konzultovanie postupov učiteľa, emocionálna podpora má predovšetkým terapeutický účel. V niektorých prípadoch môže hrať dobre načasovaná psychologická podpora začínajúcich učiteľov pri ich terénnych skúsenostiach omnoho väčšiu úlohu v ich profesijnom raste, ako praktická pomoc. Napriek tomu, ako poukázal Feinman-Nemser (1992), niekedy by praktická pomoc začínajúcemu učiteľovi v tom, ako sa vysporiadať so situáciou v jeho alebo jej triede mohla byť viac efektívna, než len utešovať začínajúceho učiteľa v ťažkej situácii. Je zrejmé, že optimálny pomer praktickej pomoci a emocionálnej podpory závisí predovšetkým na konkrétnej situácii a na individuálnych charakteristikách učiteľa a z dlhodobého hľadiska je tento pomer skôr daný prijatou stratégiou vzdelávania učiteľov. Dilema, ktorý z týchto dvoch typov pomoci má väčší účinok, je podobná ako hľadať odpoveď na otázku, ktorý z týchto dvoch faktorov - emócie alebo poznávanie - má hlavný vplyv na ľudské správanie, a ktorý z nich je sekundárny.. Pre nás však táto dilema predstavuje zároveň zaujímavý výskumný problém, ktorý sme parciálne riešili v rámci nášho výskumného projektu.

4. REALIZÁCIA VÝSKUMU

V tejto štúdii prezentujeme vzhľadom na obmedzený rozsah len parciálnu časť nášho výskumného projektu, a to pohľad začínajúceho učiteľa na dôležitosť emocionálnej verzus praktickej podpory. Tento pohľad, či skôr preferencie boli čiastočne zahrnuté v dvoch výskumných cieľoch. V prvom so zámerom *zistiť frekvenciu výskytu v otázke čomu začínajúci učitelia pripisujú prvoradý význam v oblasti uvádzacieho procesu* a v druhom *analyzovať obsah subjektívnych interpretácií uvádzajúcich a začínajúcich učiteľov k predmetnej problematike* (Csandová, 2015).

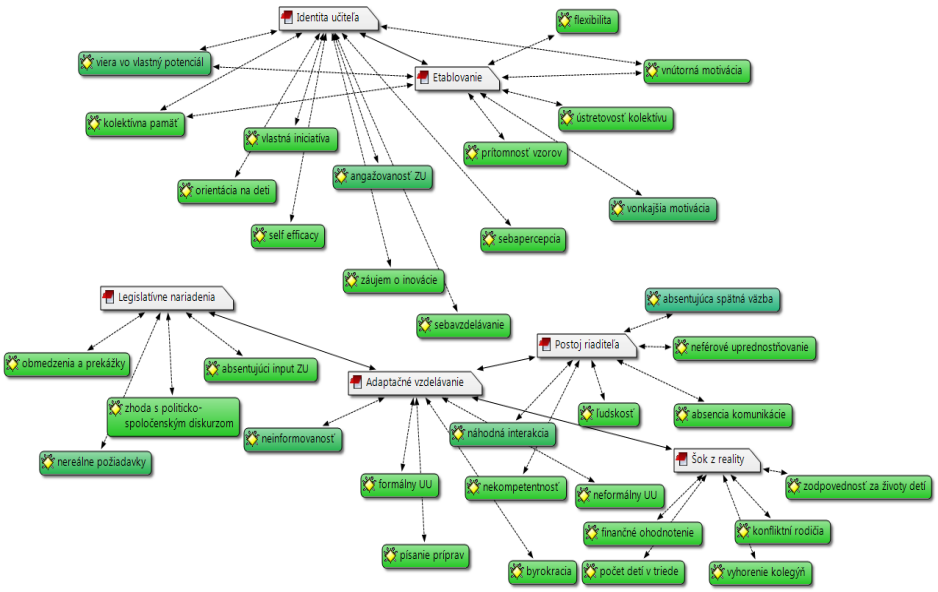
Našim zámerom bolo, aby sa po dosiahnutí stanoveného cieľa mohli prehodnotiť prístupy a postoje k postaveniu a činnosti uvádzajúceho učiteľa tak, aby smerovali k zlepšeniu adaptačného vzdelávania.

Výberový súbor z výskumnej vzorky tvorilo 10 začínajúcich učiteľov materských škôl, v Bratislave obvod II. Vzhľadom na predchádzajúce skúsenosti ako v oblasti uvádzania tak i v

pozícii začínajúceho učiteľa, taktiež ako dôverne známe prostredie výskumného terénu a čiastočne aj niektorých participantov (13 rokov pôsobenia v jednej z materských škôl, v ktorej výskum prebiehal) bola pozícia výskumníka netradičná. Napriek snahe pristupovať k problematike s pohľadom výskumníka- novica – obhajovateľa, toto nebolo, pochopiteľne, celkom reálne. Na jednej strane sme vítali istý vhľad do problematiky ako pozitívum, na druhej strane sme sa obávali rizík skreslenia celkového obrazu.. Vzhľadom k uvedenému a taktiež skutočnosti, že pri realizácii focus group výskumník fungoval súčasne i v roli moderátora, môžeme označiť stupeň participácie ako „čiastočne aktívny“. Aktivita sa prejavovala najmä v priebehu focus group v podobe spätnej väzby pri vytváraní konceptov a ich triedení. Prvé narábanie s dátami prebehlo už počas realizácie focus group. V jej poslednej fáze sme spoločne s participantmi „interpretovali“ každý fenomén nalepený na plagátoch, tak aby sme obsiahli všetky nastolené témy.

Do analýzy dát sme teda vstupovali už s pomyselnou základnou pojmovou kostrou. Základ dátových údajov tvorili výpovede začínajúcich učiteľov. Z audio nahrávky sme po návrate z terénu výpovede participantov transkribovali do protokolov s číslovaním riadkov a 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. Analýza z našej strany spočívala na redukcii, kategorizácii a komparácii s cieľom získať čo možno najkomplexnejší obraz nášho skúmania. V prvej fáze sme na základe odporúčania Creswella (2008) použili ručné kódovanie, čo nám umožnilo rýchlejšie prechádzanie textom a porovnávanie. Reorganizáciou kódov sme následne pristúpili ku kategorizácii. Vzniknutých predbežných kategórií sa však vynorilo príliš veľa a pretože sa viaceré obsahovo prekrývali, rozhodli sme sa pre ich ďalšie súhrnné spracovanie, tentokrát v textovom procesore Atlas.ti. Vizualizácia nám pomohla porovnávaním určiť najčastejšie sa opakujúce kategórie, ktoré sa zároveň javili v celkovom kontexte aj ako najvýznamnejšie a mohli sme prejsť do úrovne subkategórií. Špeciálny počítačový program Atlas.ti, sme využili preto, že vychádzame zo zakotvenej teórie, a tento program je špecificky dizajnovaný pre kvalitatívnu analýzu, t.z. pre prácu s nenumerickými dátami. Zároveň nám im umožnil prehľadnejšie spracovanie dát tvorených subkategóriami a ich kódmi vo forme konceptuálnych schém (obrázok 1)

Obrázok 1: Konceptuálna mapa kódov – Atlas.ti, Csandová (2015)



Po otvorenom kódovaní sme sa sústredili v rámci druhého stupňa (axiálneho kódovania) na hľadanie vzťahov príčinnosti a vzájomnej závislosti jednotlivých kategórií. Identifikovali sme dva hlavné okruhy – prvý z nich zahrňuje zámerné konanie celého učiteľského zboru vrátane vedenia, s cieľom posilniť novú identitu (rolu) začínajúceho učiteľa. Pre toto konanie participanti výskumu uvádzajú nasledovné:

- praktická pomoc pri začlenení sa začínajúceho učiteľa do kolektívu
- zapájanie začínajúceho učiteľa do všetkých akcií školy
- kontakt s učiteľským zborom i mimo pracovného času
- prejavenie dôvery skúsenejších kolegov v jeho (začínajúceho učiteľa) spôsobilosti.

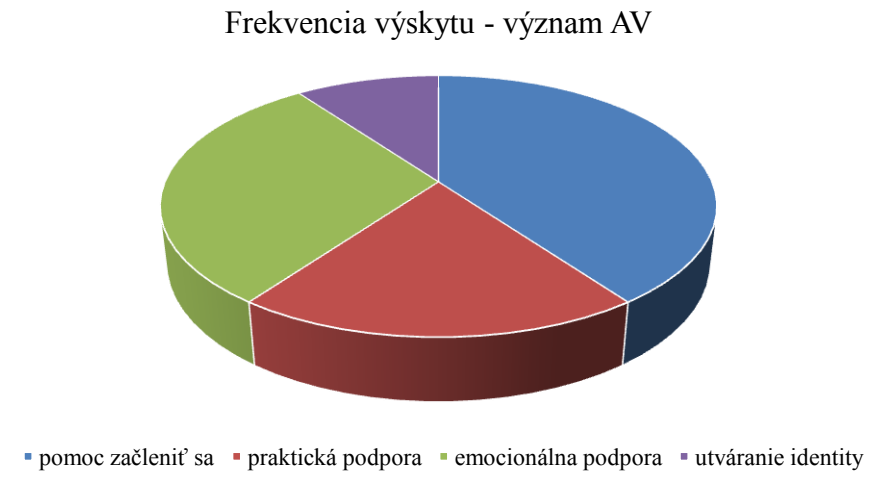
Druhý okruh stratégií zahrňuje konanie prednostne uvádzajúceho učiteľa, ale aj kolektívu smerujúce k úspešnej adaptácii začínajúceho učiteľa na nové prostredie:

- poskytovanie spätnej väzby uvádzajúceho učiteľa
- komunikácia (zámerná, nie náhodná)
- poskytovanie všetkých relevantných informácií
- záujem o inováciu, napredovanie, profesijný rast, sebavzdelávanie, angažovanosť
- ľudskosť a empatia
- vzájomná interakcia

V poslednej fáze procesu kvalitatívnej analýzy – selektívnom kódovaní sme ako centrálnu kategóriu identifikovali „proces etablovania“, ktorý participanti výskumu – začínajúci učitelia podmieňujú celkovou atmosférou adaptačného vzdelávania, mierou spolupráce, emocionálnou podporou, poskytovaním informácií a prejavovaním dôvery.

V oblasti uvádzacieho procesu participanti pripisujú najväčší význam pomoci začleniť sa do kolektívu, následne emocionálnej podpore, potom i praktickej podpore a v najmenšej miere utváraní identity učiteľa (graf 1)

Graf 1: Frekvencia výskytu v otázke čomu začínajúci učitelia pripisujú prvoradý význam v oblasti uvádzacieho procesu, Csandová (2015)



5. VÝSLEDKY A INTTERPRETÁCIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

Na základe výsledkov výskumu (focus group) môžeme skonštatovať, že z pohľadu začínajúcich učiteľov sa pri ich procese uvádzania do praxe a výbere uvádzajúceho učiteľa vzhľadom na poskytovanú podporu a pomoc javí byť dôležitejším kritériom ľudská stránka, emocionálna podpora viac, než odovzdávanie osvedčených vzorcov správania, metód výučby

a praktická pomoc. Tieto zistené skutočnosti sa tiež zhodujú s výsledkami českej štúdie Švaříčka (2011) o zlomových udalostiach pri vytváraní profesijnej identity učiteľa. Každopádne, tieto výsledky sa vzhľadom na špecifickú vzorku slovenských začínajúcich učiteliek v materských školách nedajú zovšeobecniť. Do úvahy tiež berieme fakt, že požiadavky na rolu uvádzajúcich učiteľov, či mentorov, sú odlišné nielen v rámci jednej krajiny, ale aj v jednotlivých štátoch. To znamená, že aj programy určené na ich prípravu, ak vôbec nejaké existujú v tej ktorej krajine, môžu byť zásadne odlišné v závislosti na povahe adaptačného vzdelávania poskytovaného začínajúcim učiteľom. Napríklad v prípade Michiganského a Havajského adaptačného programu vzdelávania mentori by mali pozorovať a implementovať aplikáciu konkrétnych teórií vyučovania podľa inštrukcií a požiadaviek univerzity. Naproti tomu v Estónsku boli otázky stratégie a obsahu mentoringu donedávna stále ešte len v emergujúcom štádiu, nehovoriac o koordinácii mentoringu a teoretických modelov vyučovania, či vzdelávacích stratégií podľa konkrétnej vysokej školy (ETUCE, 2008). Ak sa pozrieme na tieto programy cez uhol základných koncepcií vzdelávania pre učiteľov, stratégií mentoringu (praktická verzus psychologická pomoc), potreby začínajúcich učiteľov a koncept prípravy uvádzajúcich učiteľov/mentorov, ponúkne sa nám lepší základ pre analýzu a výskumné bádanie programov pre uvádzajúcich učiteľov/mentorov.

6. DISKUSIA

Z našich záverov a výsledkov výskumných zistení vyplýva aj podnet na diskusiu, a to, že rola uvádzajúceho učiteľa mentora je určená, respektíve je a bola vytvorená striktne pre dôvody adaptačného vzdelávania začínajúceho učiteľa v prvom roku jeho nástupu, a takéto vymedzenie a koncept chápeme ako veľmi úzkoprsé. Myslíme si, že by bolo vhodné uvažovať nad rolou mentora nie len v súvislosti s uvádzaním, ale vo všetkých fázach profesionálneho života učiteľa, vrátane tej pred-učiteľskej, študentskej fáze. Takéto poňatie mentora predpokladá však jeho špeciálnu prípravu, aby bol schopný skutočne poskytnúť podporu a vedenie. Na Slovensku zatiaľ máme len vzdelávanie pre uvádzajúcich učiteľov, ktoré má charakter informačného metodického kurzu a je určený vyslovene len pre potreby adaptačného vzdelávania. Bolo by zaujímavou výzvou predložiť špecifické nároky a odporúčania k tomu, ako by mal vyzerať efektívny program prípravy pre uvádzajúcich učiteľov/mentorov.

Ďalším podnetom na diskusiu je aj pomerne novší a celkom iný uhol pohľadu na problematiku praktickej verzus emocionálnej podpory, s názvom kritická reflexia pedagogickej praxe. Tá vidí problém v nedostatočnej podpore nezávislých schopností učiteľov nováčikov prostredníctvom umenia konštruktívnej kritiky ako k triede tak aj k sebe samému a k vlastným vyučovacím postupom. Úsilie na podporu takejto sebareflexie často začína usmerňovaním mentora. V niektorých prípadoch môžu učitelia mentori pomôcť identifikovať problémy začínajúcich učiteľov. Často sa totiž stáva, že nováčikovia ani len nerozpoznajú tie najnaliehavejšie problémy, na ktoré je potrebné sústrediť ich pozornosť.

Pre začiatočníkov, ktorí si neosvojili dobrý zvyk reflektovania vlastnej výučby, učiteľ mentor môže namodelovať sebareflexiu: identifikovať problém a navrhnúť a analyzovať pre začiatočníkov rôzne riešenia. Pritom učiteľ mentor môže pomôcť začiatočníkovi premýšľať, napríklad otázkami: Ako zistíte, že tie deti sa naučili to, čo sa ich snažíte učiť? Potom, ako nováčik začína vidieť a reflektovať problémy vo výučbe, učiteľ mentor môže naďalej ponúkať riešenia, ale s tým, že bude nútiť začínajúceho učiteľa, aby ich sám analyzoval. Nakoniec sa očakáva, že začiatočník samostatne navrhne, analyzuje rôzne možnosti riešenia konkrétneho problému alebo otázky. V priebehu času učiteľ mentor znižuje množstvo

ponúkaných usmernení a angažuje sa viac ako zaujatý a sympatizujúci kolega, presúvajúc sa od polohy „vodcu“ do role facilitátora (Stansbury, Zimmerman, 2000).

Celkovým cieľom je vybudovať autonómnu schopnosť začínajúcich učiteľov uprednostňovať najnáročnejšie aspekty ich vzdelávacích skúseností; zvážiť alternatívne prístupy k riešeniu danej výzvy; identifikovať a analyzovať dôkazy, ktoré poskytujú najviac informácií o konkrétnom probléme; a zvážiť alternatívne riešenia, ktoré sa dajú rýchlo implementovať. Špecifickou technikou pre poskytovanie tohto typu podpory je tzv. kognitívny koučing. V krátkodobom horizonte začínajú učitelia profitovať riešením konkrétnych problémov; ale z dlhodobého hľadiska profitujú tým, že vedia, ako konštruktívne premýšľať o akomkoľvek probléme, ktorý sa objavuje vo výučbe (Stansbury, Zimmerman, 2000). Otázkou je, či sú začínajúci učitelia pripravení na takýto druh podpory.

Kritická sebareflexia vyvolaná kognitívnym koučingom môže mať v ideálnom prípade podľa Stansbury a Zimmermana (2000) aj širší dopad, a to istý sklon k akčnej kolegiálnej diskusii. Keď je skupina učiteľov v danej škole schopná kritickej sebareflexie, tak nemá problém otvorene hovoriť navzájom v kolektíve o svojej výučbe. Potom sa schopnosť učiteľského kolektívu identifikovať a riešiť problémy vo výučbe a iné dôležité otázky dramaticky zvyšuje. Tento druh dialógu umožňuje každému učiteľovi z materskej (či inej) školy presahovať do detailov jednotlivých tried a vidieť väčší obraz o tom, čo sa deje v škole alebo v určitej triede. Keď si napríklad učiteľka všimne, že deti z jeho triedy majú problémy povedzme s orientáciou v priestore, môže predpokladať, že problém je idiosynkratický. Keď sa však všetci učitelia danej vekovej kategórie detí v materskej škole stretnú, aby diskutovali o výučbe a učení sa detí a uvedomia si, že neprimeraný počet ich detí majú ten istý problém, môžu sa účinnejšie zaoberať tak daným problémom, ako aj jeho príčinami. To je však zatiaľ hudba budúcnosti.

Použitá literatúra

1. AMES, C. *Classrooms: goals, structures, and student motivation.* Journal of Educational Psychology 8, 3, 261–271. Mentoring student and beginning teachers. 1992, 157 s.
2. CSANDOVÁ E. *Uvádzajúci učiteľ (expert) a jeho postavenie a činnosť vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi v materskej škole*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, 2015.
3. CRESWELL, J. W. 2008. Educational research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative research. 3 vyd. New Jersey: Person Education, Inc. 2008 ISBN -13 978-0-13-207308-0. s. 246
4. ETUCE 2008. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. 2008
5. FEINMAN-NEMSER, S. *Helping novices learn to teach*. (Report, 91-6.) East Lansing: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning. 1992
6. FEINMAN-NEMSER, S. “*What new teachers need to learn*”. Educational Leadership 60, 8, 25–29. 2003, s. 28
7. GOLD, Y. *Beginning teacher support: attrition, mentoring, and induction*. In Handbook of research on teacher education. 2nd ed., 548–594. John Sikula, ed. New York: Macmillan. 1996. s. 575
8. JOHNSON, S. M., BERG, J. H., DONALDSON, M. L. *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention.* The Project on the Next Generation of Teachers: Harvard Graduate School of Education. 2005.
9. KOSKELA, R., GANSER, T. *The cooperating teacher role and career development*. Education, 1998, 119 (1), 106-114,125.

10. PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 1999. 116 s. ISBN 80-7194-205-7.
11. STANSBURY, K., ZIMMERMAN, J. *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. San Francisco: WestEd, 2000.
12. STRNAD, O., NOVÁK, L. *Preference ve výrobě*. 2. vydání. Ostrava: Linde nakladatelství, s.r.o., 2009. 102 s. ISBN 80-56899-65-4.
13. ŠVAŘÍČEK, R. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. In *Pedagogika.sk* [online], 2011, roč. 2, č. 4, s. 247 – 274. Dostupné na: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf
14. VEENMAN, S. *Perceived Problems of Beginning Teachers*. In Review of Educational Research, 1984, vol. 54, no. 2p. 143-178.
15. WEINSTEIN, C., MIGNANO A. JR., *Elementary classroom management: lessons from research and practice.* New York: McGraw-Hill. 1993

Výskumný zámer
Uvedený príspevok bol vypracovaný na základe parciálnych zistení empirických údajov z individuálne realizovanej výskumnej práce E. Csandovej (2015).

Kontaktné údaje
Mgr. Eva Csandová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Tel: 0915 730 925
email: eva.csandova@gmail.com

AUTYZM A DOBROSTAN PSYCHICZNY. W POSZUKIWANIU KLUCZOWYCH ZALEŻNOŚCI

AUTISM AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING. LOOKING FOR KEY RELATIONSHIPS

Renata Stefańska-Klar

Abstrakt

W artykule podjęta została próba przeanalizowania możliwości zastosowania pojęć związanych z psychologicznym dobrostanem w odniesieniu do osób z autyzmem w celu ustalenia czy to co wypracowano na gruncie psychologii pozytywnej mogą pomóc w opracowaniu strategii podnoszenia jakości życia w tej grupie. Poddano analizie koncepcje i modele szczęścia, sensu życia oraz psychologicznych uwarunkowań subiektywnego dobrostanu, w tym nadziei egzystencjalnej, poszukując zależności pomiędzy cechami autystycznego zaburzenia/autystycznej kondycji a możliwościami szczęśliwego i sensownego życia osób z autyzmem.

Słowa kluczowe: *autyzm, zaburzenie spektrum autyzmu (ASD), kondycja spektrum autyzmu (ASC), dobrostan psychiczny, subiektywny dobrostan, jakość życia, szczęście, poczucie sensu, nadzieja egzystencjalna (NE). psychologia pozytywna.*

Abstract

The article attempts to analyze the possibility of applying psychosocial wellbeing concepts to individuals with autism to determine whether what has been developed on the ground of positive psychology can help to develop a strategy for improving the quality of life in this group. The concepts and models of happiness, the meaning of life, and the psychological determinants of subjective well-being, including existential hope, have been analyzed, looking for the relationship between the characteristics of autistic spectrum disorder/autistic spectrum condition and the possibilities of happy and meaningful life of people with autism.

Key words: *autism, autism spectrum disorder (ASD), autism spectrum condition (ASC), psychological well-being, subjective well-being, quality of life, happiness, sense of meaning, existential hope (EH). Positive Psychology.*

1 AUTYZM W ŚWIETLE MIĘDZYNARODOWYCH USTALEŃ DEFINICYJNYCH

Autyzm, zwany również zaburzeniem spektrum autyzmu traktowany jest aktualnie jako zaburzenie neurorozwojowe, uwidaczniające się w okresie niemowlęctwa lub bardzo wczesnego dzieciństwa, które trwa przez cale życie, choć jego ekspresja może znacznie różnić się w różnych jego okresach. Charakterystyczne dla autyzmu symptomy powodują trudności w funkcjonowaniu personalnym i społecznym jednostki, przy znaczniejszym natężeniu zaburzenia ograniczają i upośledzają codzienne funkcjonowanie. Sposób diagnozowania autyzmu ulegał zmianie od momentu opisania go po raz pierwszy przez Leo Kannera, a następnie Hansa Aspergera, co odzwierciedlają kolejne wersje ICD i DSM. O ile, w odniesieniu do ICD oczekujemy publikacji zmodyfikowanej, jedenastej wersji (por. Gaebel, Zielasek, Reed 2017), to amerykański system klasyfikacyjny DSM-5 proponuje od 2013 roku nowe ujęcie zjawiska, rezygnując z rozbicia go na odrębne jednostki psychiatryczne na rzecz jednego wymiaru o różnym stopniu nasilenia objawów (*Kryteria*

diagnostyczne z DSM-5, 2015). Drugą zmianą w porównaniu z dotchczasowym definiowaniem autyzmu jest poddanie pod diagnoże wyłacznie dwóch aspektów funkcjonowania, zamiast, jak było to do tej pory- trzech. Są to:

A. *Stałe deficyty w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji w różnych kontekstach, nie wyjaśnione przez ogólne opóźnienia rozwojowe i manifestujące się przez wszystkie trzy rodzaje:*

1.Deficyty w zakresie społeczno-emocjonalnej wzajemności; ich stopień może obejmować anormalne podejście społeczne i niepowodzenie w normalnej dwustronnej konwersacji, przez zredukowanego dzielenia zainteresowań, emocji i afektu oraz reakcji, po całkowity brak inicjowania interakcji społecznej,

2.Deficyty w zakresie zachowań o charakterze komunikacji niewerbalnej, używanych w celu interakcji społecznej; począwszy od słabo zintegrowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, przez anormalności kontaktu wzrokowego i języka ciała lub deficytów w zakresie rozumienia i stosowania komunikacji niewerbalnej, do całkowitego braku ekspresji twarzy lub gestów. całkowitego braku ekspresji twarzy lub gestów.

3.Deficyty dotyczące rozumienia i utrzymywania relacji, odpowiednio do poziomu rozwojowego (oprócz tych związanych z opiekunami); stopień ich może być różny, począwszy od trudności w doborze zachowania do zastosowania w odpowiednich kontekstach społecznych, przez trudności w dzieleniu zabawy wyobrażeniowej i nawiązywaniu przyjaźni, po widoczny brak zainteresowania ludźmi.

B. *Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań lub aktywności, manifestujące się przynajmniej przez dwa spośród wymienionych poniżej:*

1.Stereotypowa lub powtarzalna mowa, ruchy lub posługiwanie się przedmiotami(jak proste stereotypie ruchowe, echolalia, powtarzalne używanie przedmiotów ruchowe, echolalia, powtarzalne używanie przedmiotów lub idiosynkratyczne frazy).

2.Nadmierne wykorzystanie rutyny, zrytualizowanych wzorców zachowań werbalnych lub niewerbalnych lub nadmierny opór wobec zmiany(jak rytuały ruchowe, naciskanie na tą samą drogę lub jedzenie, powtarzanie tego samego pytania lub skrajny dystres w odpowiedzi na małe zmiany).

3.Wysoce ograniczone, uporczywe zainteresowania, anormalne pod względem intensywności lub przedmiotu uwagi; (takie jak silne przywiązanie do lub zajmowanie się niezwykłymi obiektami, zainteresowania, które są nadmiernie zawężone lub powtarzające się /persewerujące).

4.Hiper-lub hipo-reaktywność na sensoryczny wkład lub niezwykłe zainteresowanie sensorycznymi aspektami otoczenia (jak widoczna obojętność na ból/gorąco/zimno, negatywna reakcja na specyficzne dźwięki lub powierzchnie, intensywne wąchanie lub dotykanie przedmiotów, fascynowanie się błyskami światła lub wirującymi przedmiotami).[1]

[1] *Kryteria diagnostyczne z DSM-5* . Wrocław, 2015, Wyd. 1Edra Urban & Partner Wydawnictwo s.370 ISBN: 978-83-65195-41-8

2 AUTYZM A PSYCHICZNY DOBROSTAN

2.1 Kilka uwag wprowadzających

Pojęcie dobrostanu (wellbeing, well-being) wywodzi się z różnych tradycji, min. ekonomiczych analiz obiektywnego i subjeltywnego stanu społeczeństwa, jednak w odniesieniu do ludzi specjalnych potrzeb służy do oceny stopnia zaspokojenia potrzeb o różnym charakterze oraz do budowania strategii optymalizowania warunków życia i poszerzania spektrum możliwości tychże osób wraz dostarczaniem im usług, ktore mają służyć owym celom. Jest ono jednak wtedy bliskie kategorii jakości życia, która w dużej mierze skupia się na dających się zobiektywizować uwarunkowaniach dobrostanu osoby upośledzonej (Smoleń, Sękowski, 2008). Pojęcie to jest również częścią definicji zdrowia, sformułowanej przez WHO w 1948 roku, w której do pelnego zdrowia nie wystarczy brak choroby czy objawów patologicznych, lecz istotny jest pelny dobrostan w zakresie ważnych dla czlowieka sfer życia. Wraz z pojawieniem się nowego nurtu zwanego psychologią pozytywną (por. Trzebińska 2008) zaczęto kłaść coraz większy nacisk na subiektywny wymiar ludzkiego dobrostanu, czyli na to jak on sam odbiera swoje życie, jakie towarzyszą temu emocje i myśli oraz jak wpływa to na zachowanie czlowieka, ale też i grup czy całych społeczności.

W przypadku autyzmu, gdy mamy do czynienia z poważnymi problemami w zakresie odczuwania świata i funkcjonowania w nim, problem psychicznego dobrostanu jest szczególnie istotny, gdyż rozpoznanie, jakie warunki powinny być spełnione aby dobrostan utrzymać oraz w jaki sposób go przywracać może być kwestią kluczową w efektywnej pomocy takim osobom oraz w zarządzaniu sytuacjami edukacyjnymi, wychowawczymi, terapeutycznymi i społecznymi o różnym charakterze, np.związanymi z pracą lub życiem rodzinnym. Jest coraz więcej badań mówiących o powiązaniu autyzmu z obniżonym poziomem zdrowia psychicznego (depresyjność, lęki, obsesje) oraz subiektywnego dobrostanu u samych osób z autyzmem, nie tylko u ich opiekunów, na czym skupiano się do tej pory niemal wyłącznie. Jeśli chodzi jakość życia, mierzoną wskaźnikami stworzonymi dla potrzeb ochrony zdrowia, nie zawsze wykazuje ona istotny związek z cechami autystycznymi (Pisula, Danielewicz, Kawa. Pisula, 2015). Natomiast z badań autorki nad związkiem cech autystycznych u osób o lekkim natężeniu autystycznego wzorca funkcjonowania (Stefańska-Klar, 2016, 2017a, 2017b) wynika, że trudności w zakresie społecznego funkcjonowania i radzenia sobie z percepcją i zadaniami sytacyjnymi mają związek z obniżonym poczuciem szczęścia, satysfakcji z zycia, nadzieją, szczególnie jej wariantem, nazywanym przez autorkę nadzieję egzystencjalną, obejmującą także poczucie sensu życia. U osób z wyższym natężeniem tych cech występuje również często poczucie wypalenia życiem, na ktore się sklada poczucie rozczarowania swoim życiem oraz utrata energii. Jest to zbieżne z badaniami na temat wysokiego poziomu depresji i samobójstw u doroslych osob z autyzmem, ale też i u nastolatków oraz ich bliskich, których autorzy alarmują, wskazując na pilną potrzebę uwzględniania tej perspektywy w badaniach i wywiadach klinicznych dotyczących młodzieży i doroslych z autyzmem, a także czlonków ich rodzin (Catalá-López i inni, 2017).

W swojej analizie, prowadzącej do skonstruowania trafnej i funkcjonalnej definicji dobrostanu badacze brytyjscy (Dogde i inni (2012)) skupili się na dynamicznej, a zarazem dialektycznej naturze dobrostanu, który nie jest czymś stałym, ani trwałym, gdyż jednostka stale podlega zmiennym wpływom otoczenia i kolejom losu. Te zmienne czynniki autorzy nazwali wyzwaniami, do których zaliczyli wyzwania natury psychicznej, społecznej i fizycznej (patrz rysunek 1). Jednocześnie, sama jednostka dysponuje również atutami, które stanowią jej zasoby. Są one odpowiednio, również: psychiczne, społeczne i fizyczne. Należą do nich zdolności, cechy temperamentalne i charakterologiczne, relacje i sieci wsparcia, struktury społeczne, środki ekonomiczne, ale też zasoby o charakterze naturalnym, jak choćby

geograficzna lokalizacja, klimat, itd. Te zasoby pozwalają adaptować się do zmiennych, często trudnych warunków, osiągać cele, rozwiązywać problemy, czyli radzić sobie z wyzwaniami, którymi mogą być zagrożenia, zakłócenia, braki lub nadmiary i inne trudne sytuacje wraz z wszelkimi koniecznościami, ograniczeniami, zbyt trudnymi zadaniami czy niemożliwościami.

Rysunek 1: Dobrostan jako stan równowagi pomiędzy zasobami a wyzwaniami

Źródło: Wikipedia, hasło: *Dobrostan subiektywny* (rysunek wykonany w oparciu o R. Dodge i in., 2012)

Można uznać za autorami, że prawdziwy dobrostan pojawia się wówczas, gdy ten złożony układ zaczyna wchodzić w stan równowagi, zarówno wewnętrznej, jak w odniesieniu do relacji z tym co na zewnątrz; niejednokrotnie ważnym warunkiem jest równowaga znajdująca się na zewnątrz, w samym otoczeniu jednostki, gdyż wszelkie przejawy nierównowagi w otoczeniu mogą zakłócać czy wręcz zaburzać stan równowagi u osoby, której dobrostan dotyczy. Można więc powiedzieć, ze dla naszego dobrostanu ważny jest też stan dobrostanu otoczenia, w którym przebywamy i funkcjonujemy, szczególnie, jeśli pozostajemy z nim w określonych relacjach. Jest to głęboko prawdziwe w odniesieniu do osób z autyzmem i ich funkcjonowania, a także dla ich bezpośredniego czy dalszego otoczenia.

W pracy na rzecz osób z autyzmem należałoby adekwatnie ocenić stan ich zasobów psychicznych, społecznych i fizycznych, jak również stworzyć katalog wyzwań, których doświadczają i również oszacować ich właściwości. Drugim zadaniem byłoby dokonanie takiej samej analizy i oszacowań dotyczących środowiska: domowego, na terenie placówki, w najbliższym środowisku, jak i w szerszych systemach, w których osoby te funkcjonują nawet jeśli nie są tego świadome (oświata, służba zdrowia, służby opieki socjalnej, prawodawstwo, społeczeństwo jako takie, państwo) a mających związek, niejednokrotnie o charakterze przyczynowym z życiem i jego jakością u osób z autyzmem. O ile nie jesteśmy w stanie wpłynąć na równowagę w systemach szerszych, to z powodzeniem można podejmować próby naprawy czy utrzymania dobrostanu osoby z autyzmem w szkole, rodzinie i miejscach placówkach jej pobytu ze względu na różne potrzeby.

2.2 Teoria dobrostanu Martina Seligmana i możliwość jej zastosowania w odniesieniu do osób z autyzmem

Martin Seligman, jeden z czołowych twórców i animatorów psychologii pozytywnej jest autorem koncepcji tzw. autentycznego szczęścia, w której wykazuje, jakie aspekty powinny być brane pod uwagę, gdy chcemy podjąć się wyzwania osiągnięcia szczęścia, co może zarówno oznaczać życie własne, jak i życie innych osób, np. wychowanków czy podopiecznych. Wersji najnowszej koncepcja ta została przez autora nazwana „Teorią dobrostanu" (Seligman, 2011), który został zdefiniowany jako konstrukt składający się z pięciu mierzalnych i niezależnych od siebie komponentów. Są to: 1) *pozytywne emocje*, 2) *zaangażowanie* 3) *sens* 4) *osiągnięcia* i 5) *pozytywne związki z innymi ludźmi*. Osiągnięcia

rozumiane są jako cele same w sobie, np. dążenie jednostki do sukcesów, wysokich wyników, wygranych i mistrzostwa w danej dziedzinie. Motywacja płynie tu z potrzeby osiągnięć i nie musi łączyć się ani z przyjemnościami, ani z głębszym poczuciem sensu, ani też poprawiać relacji z innymi ludźmi. Piąty element, o charakterze relacyjnym, opiera się na jednym z najbardziej podstawowych motywów ludzkiego zachowania, jakim jest potrzeba wchodzenia w relacje z innymi ludźmi i tworzenia z niektórymi z nich bliskich więzi. Model dobrostanu Seligmana znany jest w literaturze psychologicznej pod nazwą PERMA, która jest akronimem stanowiącym skrót od pierwszych liter angielskich nazw kolejnych komponentów, czyli: *Positive emotion*, *Engagement*, *Relationships*, *Meaning i Accomplishment.*

Według samego Seligmana, jeśli chcemy badać dobrostan, każdy z jego składników powinien spełnić trzy kryteria: „1. Musi przyczyniać się do poprawy samopoczucia. 2. Wielu ludzi musi go poszukiwać dla niego samego, a nie tylko po to, żeby w ten sposób uzyskać jakiś inny element. 3. Musi dawać się zdefiniować i zmierzyć niezależnie od pozostałych elementów" (Seligman, 2011, s. 33). W jego teorii część elementów ocenianych jest wyłącznie w odniesieniu do subiektywnych myśli i uczuć osoby, która ich doświadcza – to ona dokonuje samooceny w tym zakresie. Dotyczy to pozytywnych emocji i zaangażowania. Pozostałe trzy elementy dobrostanu (sens, związki z innymi oraz osiągnięcia) zawierają w sobie zarówno subiektywne, jak i obiektywne perspektywy tak są też mierzone.

Według Seligmana, do określania dobrostanu niewystarczające jest posiadanie tylko subiektywnych kryteriów oceny, potrzebne są też wskaźniki obiektywne, gdyż człowiek może być błędnie przeświadczony, że doznaje stanu pochłonięcia daną czynnością, odnalazł głębszy sens swojego życia, ma duże osiągnięcia czy dobre związki z innymi ludźmi. Oznacza to, że dobrostan nie może być tylko fenomenem istniejącym zatem tylko i wyłącznie w psychice danej jednostki, skoro wynika on ze związku pozytywnych uczuć z pewnym rzeczywistym stanem czy stanami rzeczy, tj. z realnym sensem czegoś, prawdziwymi osiągnięciami czy realnie istniejącymi oraz dającymi się obiektywnie ocenić jako pozytywne relacjami. Poczucie szczęścia i zadowolenia z życia stanowią tylko subiektywne aspekty dobrostanu, które są ważne, jednak na pełny dobrostan składają się także aspekty obiektywne.

Są to ważne spostrzeżenia z punktu widzenia rozważań nad autyzmem i wykorzystaniem inspiracji, jakie niesie psychologia pozytywna i ta konkretna koncepcja dobrostanu dla poprawy życia osób ze spektrum autyzmu. I. Roncaglia (2017) ukazała w swoich badaniach próbę zastosowania modelu PERMA do stworzenia programu pracy z dwoma osobami z autyzmem w celu podniesienia ich psychicznego dobrostanu, uwzględniając wszystkie komponenty tego modelu.

W swoim projekcie Irina Roncaglii (2017) wykorzystał wszystkie tzw. Kolumny modelu PERMA: Pozytywne emocje (P) Entuzjazm i Zaangażowanie (E), Relacje (R), Motywację opartą na znaczeniu (M) i Autentyczne osiągnięcie (A).

W zakresie pozytywnych emocji, uwzględniono dwa ich źródła: po pierwsze kierowano się zasadą udostępniania i umożliwiania przeżywania przyjemności w procesie nauki a także promowanie tego. Ponadto, skupiano się na promowanie przezywania uczuć wdzięczności i współczucia. Jeśli chodzi o Entuzjazm i Zaangażowanie, z jednej strony pamiętano o wykazywaniu zainteresowania i entuzjazmu dla indywidualnej drogi podejmowanej przez jednostkę, z drugiej strony zapewnienie możliwości do integracji zainteresowań i emocjonalnych preferencji osoby w jeden spójny system. Uwzględnianie ważnej składowej, jaka są Relacje, polegało na promowaniu indywidualnych zajęć w małych grupach a także promowaniu i tworzeniu możliwości dla zaistnienia znaczących i produktywnych relacji. Składnik dobrostanu zawierający się w sensie i znaczeniu czyli M (Motywacja) uzyskiwano i wzmacniano poprzez promowanie wartości i motywacji osoby, z ważnym założeniem, aby

nie były to wartości i motywacje osoby pracującej z autystyczną jednostką oraz promowanie u tej osoby refleksji własnej i dokonywania samooceny. Składnik zwany Autentycznym osiągnięciem budowano w oparciu o konkretnie realizowane programy oraz klimat czy kulturę panującą w miejscu pracy z osoba z autyzmem. Po pierwsze, opracowywano takie programy, których celem był osiągalny sukces. Po drugie, kładziono nacisk na promowanie kultury, która celebruje nawet małe osiągnięcia. Dla każdego z dwóch uczestników zajęć opracowany indywidualny plan oparty na modelu dobrostanu PERMA, z konkretnym dostosowaniem powyższych zasad do warunków, potrzeb i sytuacji danej osoby. Wyniki wydają się obiecujące, a w każdym razie, inspirujące do podejmowania prób o podobnym charakterze.

3 ZAKOŃCZENIE

Rozważania nad dobrostanem psychicznym osób z autyzmem z koniecznosci muszą być w tym miejscu niepełne, cząstkowe i niedokończone. Jest to temat, ktory również w odniesieniu do osób bez problemu autyzmu stanowi dopiero przedmiot badawczych eksploracji. Jednak warto i trzeba podejmowac proby konceptualizacji tego zagadnienia, ze względu na istotne potrzeby tych osób i ich rodzin, a zarazem na na niedobory w zakresie satysfakcjonujacych rozwiazań w zakresie zapewniania im możliwości dobrego, szczęśliwego i dającego poczucie sensu życia.

Bibliografia

1. CATALÁ-LÓPEZ F., HUTTON B., PAGE M.J., RIDAO M., DRIVER J.A., ALONSO-ARROYO A., FORÉS-MARTOS J., SAINT-GERONS D.M., VIETA E., VALENCIA A., TABARÉS-SEISDEDOS R.: *Risk of mortality among children, adolescents, and adults with autism spectrum disorder or attention deficit hyperactivity disorder and their first-degree relatives: a protocol for a systematic review and meta-analysis of observational studies*. Systematic Reviews, 2017, 6.
2. DODGE R, DALY A.P., HUYTON J., SANDERS L.D.: *The challenge of defining wellbeing*. International Journal of Wellbeing", s. 222–235, 2012
3. GAUS V. L.: *Living Well on the Spectrum. How to Use Your Strengths to Meet the Challenges of Asperger Syndrome/ High-Functioning Autism*. The Guilford Press New York 2011 p.383.
4. *Kryteria diagnostyczne z DSM-5* . Wrocław, 2015, Wyd. 1, Edra Urban & Partner Wydawnictwo s.370 ISBN: 978-83-65195-41-8
5. PISULA E.,DANIELEWICZ D., KAWA R., PISULA W.: Autism spectrum quotient, coping with stress and quality of life in a non-clinical sample – an exploratory report. Health and Quality of Life Outcomes. 2015, 13, 173-181.
6. SCHALOCK R.L, VERDUGO M.A.: *Quality of life as a change agent*, International Public Health Journal, 2014, 6(2) pp. 105-117
7. RONCAGLIA I. *The Role of Wellbeing and Wellness: A Positive Psychological Model in Supporting Young People With ASCs*, Psychological Thought, 2017, Vol 10, No 1, 2017, 217-226.
8. SELIGMAN, M.E.P. *Pełnia życia. Nowe spojrzenia na kwestię szczęścia i dobrego życia.* Media Rodzina, Poznań, 2011.
9. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Cechy autystyczne, nastawienie do życia i zasoby nadziei u osób dorosłych, pochodzących z typowej populacji*. Recenzovaný Sborník Příspěvků Mezinárodní Vědecké Konference MMK 2016 Magnanimitas, Hradec Králové, 2016a ISBN978-80-87952-17-7 pp.1016-1025

10. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Obecność autystycznego wzorca funkcjonowania w typowej populacji. Czy istnieją związki z płcią, wiekiem oraz szczęściem i satysfakcją z życia?* W: Sapere Aude 2017. Scope of Pedagogy and Psychology Tom , 7, Magnanimitas ASSN. European Academics, Hradec Kralove 2017 a
11. STEFAŃSKA-KLAR R.: *Exploring the relationships between autistic traits and subjective well-being among women and men in a non-clinical population*. In: Michael McGreevy, Robert Rita (ed.) CER Comparative European Research 2017 issue 2, Sciemcee Publishing, London, 2017b, pp.155-158.
12. TRZEBIŃSKA, E.: *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2008.

Dane kontaktowe

Dr Renata Stefańska-Klar, Ph.D
University of Silesia in Katowice
Bielska 62, 43-400 Cieszyn
tel: 731967014
email: renata.stefanska-klar@wp.pl

HISTORICKÁ SEKCE VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE

HISTORY OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY

EPF

PRIEMET SPOLOČENSKO-POLITICKÝCH A KULTÚRNYCH PREMIEN DO DETSKÉHO PERIODIKA SLNIEČKO

THE SOCIO-POLITICAL AND CULTURAL TRANSITION IN CHILDREN'S JOURNAL SLNIEČKO

Mariana Čechová, Ľubomír Plesník

Abstrakt

Príspevok sa zameria na identifikáciu tých hodnotových, tematických a žánrových posunov v obsahu, resp. „dramaturgickej" skladbe slovenského periodika „Slniečko", venovaného literatúre pre deti a mládež, ktoré súvisia s premenami spoločensko-politickej a kultúrnej paradigmy v Česko-Slovensku od 20. rokov 20. storočia.

Kľúčové slová: *časopis Slniečko, hodnotová transformácia, sociálno-politické vplyvy*

Abstract

This paper focuses on the identification value, theme and genre shifts in content, "dramaturgical" system of the Slovak's journal Slniečko, which is devoted to literature and the arts for children and youth. These movements are linked to the transformation of the socio-political and cultural paradigm in Czechoslovakia from the twenties of the 20th century.

Key words: *journal Slniečko, value transformation, socio-political influences*

1. GENÉZA ČASOPISU SLNIEČKO

Časopis *Slniečko* je slovenský literárno-umelecký časopis pre deti, ktorý si tento rok pripomína 90. výročie svojho založenia (1927).

Periodikum malo svojho predchodcu v časopise *Včelka* (1925 – 1927), ktorý vydávali Matica slovenská, Československý Červený kríž a Živena. Za redaktora (de facto šéfredaktora) *Včelky* bol ustanovený popredný slovenský kritik, historik, prozaik a básnik Štefan Krčméry. „Už zaangažovanosť takej osobnosti na detskej literatúre, ako bol Š. Krčméry, dokazuje, že sa s literárnou tvorbou pre deti v Matici slovenskej začali zaoberať rovnako vážne ako s literatúrou pre dospelých" (Kopál, 1984, s. 124). Do *Včelky* prispievali súdobo najetablovanejší spisovatelia pre deti a mládež: Ľudmila Podjavorinská, Jozef Cíger Hronský, Jozef Gašparík-Leštinský a i. Bohatý a pestrý obsah Včelky vypĺňal najmä folklór, nová i staršia básnická a prozaická tvorba, ale aj vecná literatúra (memoáre, vlastivedné, historické, biografické a iné články.) Výtvarno-grafickú úpravu časopisu zabezpečoval ilustrátor Jaroslav Vodrážka. Podieľali sa však na nej aj ďalší poprední výtvarníci ako Ján Hála, Janko Alexy, Martin Benka, Jozef Hanula a Štefan Bednár.

S kulmináciou záujmu o tento časopis rástli aj nároky na jeho obsahovú náplň a grafickú podobu. Preto po dvoch rokoch jestvovania *Včelky* sa Matica slovenská v spolupráci s Československým Červeným krížom rozhodla vydávať časopis vo väčšom formáte, s bohatším zastúpením pôvodnej a prekladovej poézie a prózy i s bohatšou výtvarnou úpravou (Kopál, 1984, s. 125). Časopis dostal názov *Slniečko*. Vychádzal od roku 1927 až do roku 1950 s prestávkou v pohnutých rokoch 1944-45.

2. ROKY 1927 – 1950

Prvým redaktorom *Slniečka* sa stal tajomník Matice slovenskej Rudolf Klačko. Snažil sa, aby reflektovalo všetko, čo pokladal v slovenskej literárnej tvorbe pre deti za umelecky najhodnotnejšie, resp. z hľadiska výchovy umením i najprospešnejšie. Zredigoval prvý a čiastočne druhý ročník *Slniečka* 1928-29. V tomto ročníku redakčnú prácu postupne preberal spisovateľ Jozef Cíger Hronský. Koncepcia *Slniečka* sa v zostávajúcom medzivojnovom a sčasti i vojnovom období formovala prevažne pod jeho vedením.[1] „Zodpovedným redaktorom a prispievateľom do Slniečka zostal až do ročníka 1943-44. Aj táto redaktorská ustálenosť časopisu v spisovateľskej osobnosti Hronského spôsobila, že Slniečko vyzrelo literárne i výtvarne na úroveň, akú história našich časopisov pre deti nepamätá“[2] (Kopál, 1984, s. 125).

V medzivojnovom období za Hronského redakcie sa *Slniečko* prezentovalo ako „ideovo tolerantný časopis“[3] (Kopál, 1970, s. 39; Stanislavová, 2016, s. 145), pričom „vychádzal z kresťansko-humánnej bázy, výrazne akcentujúc i aspekt národný“ (Sliacky, 1990, s. 235). Žánrovo i tematicky bola jeho literárna orientácia pestrá: ľudové rozprávky, povesti, humoristické rozprávky, náučné rozprávky, poviedky, epická i lyrická poézia atď. Časopis „cieľavedome sústreďoval najtalentovanejších autorov detskej spisby“ (Kopál, 1970, s. 39; Stanislavová, 2016, s. 145), ako napríklad Ľudmilu Podjavorinskú, Jozefa Cígera Hronského, Máriu Rázusovú-Martákovú, Ľuda Ondrejova, Martina Hranka, Elenu Čepčekovú, Ruda Morica či Zlatu Dônčovú. „Z autorov Slniečka stávali sa autori kníh“ (Marták; In: Poliak, 1978, s. 259), preto ho môžeme považovať „za ‚ohnisko', ktoré výrazne ovplyvnilo proces umeleckého konštituovania slovenskej literatúry pre mládež“ (Kopál, 1984, s. 127; Stanislavová, 2016, s. 145). Hronský ako redaktor *Slniečka* dbal o „rešpektovanie detskej mentality“, preto medzi mravoučne zacielené príspevky včleňoval aj zábavnú prózu (napr. vtipne písané a kreslené rozprávkové seriály *Smelý Zajko*, *Budkáčik a Dubkáčik*, *Kocúr Mišo na cestách* či *Jožko Mrkvička spáč*). Do časopisu zaraďoval aj ukážky prekladovej tvorby z ruskej, poľskej, srbochorvátskej, nemeckej, anglickej, talianskej či francúzskej literatúry. „V úsilí vytvoriť zo Slniečka skutočný časopis detí Hronský sústavne publikoval aj invenčné detské príspevky, beletristické aj výtvarné, čím nielen podnecoval aktivitu detí, ale formoval aj ich štylistickú kultúru a estetické cítenie“ (Sliacky, 1990, s. 236). Zameranie časopisu umocňovalo tiež jeho výtvarné poňatie, ktoré malo pôsobiť na umelecké cítenie mladých čitateľov. Ilustrácie Jaroslava Vodrážku, Martina Benku, Ľudovíta Fullu, Karola Ondreičku, Vincenta Hložníka a ďalších popredných slovenských výtvarníkov prispeli k tomu, že časopis dosiahol profesionálnu umeleckú úroveň.

Medzivojnové *Slniečko* bolo ceneným literárno-umeleckým periodikom aj za hranicami Slovenska. Články a obrázky z neho preberali časopisy pre deti v Nemecku, Juhoslávii, Číne, Japonsku i v Amerike.

---

[1] S výnimkou druhého, desiateho a štrnásteho ročníka, keď sa len podieľal na zostavovaní časopisu.

[2] Hronský výrazne prispel ku koncipovaniu detskej literatúry a literárnej teórie, snažil sa literatúru pre deti a mládež dostať na primeranú umeleckú úroveň. O jej dobovom stave sa vyjadril takto: „Chcel by som povedať niekoľko slov o literatúre nepovšimnutej u širšieho obecenstva, o literatúre, z ktorej sa skonzumuje mnoho, azda najviac, ale hovorí sa o nej veľmi, veľmi málo. (...) Kedy-tedy povšimnú si ju v pedagogických časopisoch, najnovšie kde-tu uchytia sa nakladateľské recenzie v kultúrnych rubrikách iných časopisov. (...) Macošsky sa tu chová aj oficiálna kritika, skoro tak, ako by v spisbe pre mládež nebol možný skutočný umelecký prejav a následky sú tie, že literatúra pre mládež skrýva premnoho hriešnikov, ktorí beztrestne rastú za ‚spisovateľov' a neraz veselo zhŕňajú i spisovateľskú slávu. (...) Otázka literatúry pre mládež dlho viazla v nepovšimnutí a nevyviazla ani dodnes. Základná chyba bola asi tá, že sa táto literatúra dlho ponechávala na starosti výlučne pedagógom, najmä praktickým, a pokladala sa iba za zložku školského materiálu v podivnom predpoklade, že pedagóg musí sa bezpodmienečne rozumieť aj do posúdenia literatúry, ba čo horšie, neraz myslelo sa tak, ako by pedagógovia museli tvoriť“ (Hronský, 2008, s. 508 – 512).

[3] Slniečko nebolo školským časopisom a konfesionálne požiadavky na tvorbu, striktne presadzované v ostatných dobových časopisoch pre deti, sa tu prekonávali názorovou toleranciou (Kopál, 1984, s. 126).

Obrázok 1: Časopis Slniečko z rokov 1928, 1948, 1969 a 2012

Radikálna zmena sociálno-politickej situácie na Slovensku na sklonku tridsiatych rokov mala dosah i na koncepčno-obsahovú orientáciu *Slniečka*: „Roku 1939 po vzniku tzv. slovenského štátu sa vláda usilovala zlúčiť Slniečko s ostatnými detskými časopismi, najmä s konfesionálno-nacionalisticky orientovaným Priateľom dietok[4]. Redakcia *Slniečka* odmietla tieto želania štátnych inštitúcií. Poukazovala na bohaté tradície časopisu a na jeho čitateľskú rozšírenosť na Slovensku i za hranicami“ (Kopál, 1984, s. 127).

Slniečko naďalej vychádzalo samostatne, vďaka čomu si zachovalo istú mieru rezistencie vo vzťahu k oficiálne vládnucej fašistickej a nacionalistickej ideológii. Pravda, istej poplatnosti mocensky presadzovanej kultúrno-ideovej paradigme sa nevyhlo. Za redigovania básnika a matičného pracovníka Kolomana Geraldiniho v rokoch 1940 – 1944 sa v časopise objavili noví autori, čo malo dosah na umeleckú (a v rámci toho i obsahovú) úroveň príspevkov. Viacerí z pôvodných autorov totiž nesúhlasili s prenikaním nacionalisticko-fašistických ideologém do periodika (ibid.).

[4] *Priateľ dietok, poučno-zábavný obrázkový časopis pre slovenské dietky* (1925-26 až 1948-49) bol katolícky orientovaný časopis, ktorý presadzoval kresťansko-nacionalistické hodnotové pozície.

Poplatnosť ideológii tzv. Slovenského štátu viedla napokon k tomu, že *Slniečko* v roku 1950 zaniklo (formálne sa zlúčilo s periodikami pre deti a mládež *Zornička* a *Ohník*[5]), aj keď časopis sa po r. 1945 snažil revitalizujúco nadviazať na svoje medzivojnové tradície.

3. OBNOVENÉ SLNIEČKO

Uvoľnená spoločensko-politická atmosféra druhej polovice 60. rokov minulého storočia prispela k tomu, že v r. 1969, po osemnásťročnej prestávke (1951 – 1969), začalo *Slniečko* opäť vychádzať. Do roku 1971 bola jeho šéfredaktorkou slovenská spisovateľka Mária Ďuríčková. V čase nastupujúcej normalizácie začiatkom 70. rokov jej však ideologicky „priťažili" niektoré redakčné produbčekovské aktivity z konca predošlej dekády, a tak musela z redakcie *Slniečka* odísť, hoci publikovať v ňom neprestala (Stanislavová, 2016, s. 146). V rokoch 1971 – 1983 časopis redigoval Ján Turan, ktorého zástupcom sa stal Ondrej Sliacky. V období 1983 – 1987 Turana vystriedal vtedajší šéfredaktor vydavateľstva Mladé letá Juraj Klaučo.

Obnovené *Slniečko* (1969) má podobnú graficko-výtvarnú úpravu i literárnu štruktúru ako *Slniečko* spred dvadsiatich rokov. Svojím univerzálnym literárno-umeleckým zameraním sa usiluje o špecifické postavenie medzi ostatnými detskými časopismi. V porovnaní s inými periodikami pre deti (*Včielka*, *Zornička*, *Ohník*, *Kamarát*) sa orientuje na všetky vekové skupiny čitateľského publika (od najmladších až po pubescentov), centrálnu záujmovú skupinu však predstavujú deti stredného školského veku (9 – 11 rokov). Najčastejšími prispievateľmi sú tvorcovia detskej literatúry ako Mária Ďuríčková, Elena Čepčeková, Zlata Dônčová, Mária Jančová, Krista Bendová, Milan Ferko, Ferdinand Gabaj, Rudo Moric, Miroslav Válek, Ľubomír Feldek, Štefan Moravčík, Eleonóra Gašparová, Vladimír Ferko a i. Slniečko výtvarne kreujú poprední umelci: Miroslav Cipár, Vincent Hložník, Ferdinand Hložník, Štefan Cpin, Viera Bombová, Albín Brunovský, Mária Želibská, Ondrej Zimka a ďalší.

V rámci pestrej tematickej orientácie príspevkov si v obnovenom *Slniečku* udržiava stabilnú pozíciu téma druhej svetovej vojny a Slovenského národného povstania (ďalej len: SNP). V normalizačnom období má detský časopis za úlohu ideologicky na svojich čitateľov pôsobiť pripomínaním si tradícií socializmu, revolučných i vojnových udalostí. Vojnová tematika sa v *Slniečku* pravidelne objavuje v mesiacoch, do ktorých spadajú výročia oslobodenia a SNP (t.j. september a máj), ale aj v iných mesiacoch, najmä v prepojení s motívom socialistickej revolúcie (v novembri VOSR, vo februári tzv. „Víťazný február"), alebo s výročím založenia Pionierskej organizácie (apríl). Táto tematika je spracovaná v podobe žánrovo i ideovo-esteticky rôznorodých textov (Stanislavová, 2016, s. 147). Uveďme zopár príkladov: v desiatom čísle ročníka 1983-84, venovanom štyridsiatemu výročiu SNP, Maša Haľamová v príhovore *Jasná pochodeň* anticipuje svetlú budúcnosť detí, súčasne ich však vystríha, aby sa nespreneverili „pamäti národa", v ôsmom čísle ročníka 1985 Rudo Moric reportážou *Nová dunajská rozprávka* pripomína deťom oslobodenie Bratislavy Sovietskou armádou, v deviatom čísle toho istého ročníka nájdeme príhovor Milana Rúfusa *Čo je mier* atď.

V žánrovo-druhovom spektre časopisu *Slniečko* z osemdesiatych rokov prevažuje próza, najmä poviedky zo života detí, moderná a ľudová rozprávka. Zastúpená je tu aj populárno-náučná literatúra, resp. literatúra faktu. Zaujímavým typom príspevkov sú mikroeseje, čiže „krátke esejistické príspevky, ktoré vo vlastnej tematickej a jazykovej (štylistickej) konkretizácii predstavujú úvahový, duchaplne, vtipne a živo napísaný žáner o nejakom predmete alebo aktuálnej spoločenskej otázke..." (Obert, 1986, s. 204). Tomuto viac-menej

[5] K zániku Slniečka prispelo aj to, že J. C. Hronský, tvorca koncepcie časopisu a jeho dlhoročný redaktor, r. 1945 emigroval. „A tak v duchu vládnucej ideológie bolo treba spolu s jeho osobnosťou a tvorbou vymazať z dejín literatúry a kultúry všetko, čo s ním súviselo, a teda aj časopis Slniečko" (Stanislavová, 2016, s. 146).

nedejovému žánru písanému so snahou o závažnejší, myšlienkovo hlbší obsah sa venuje napr. Pavol Štefánik a Ivan Popovič, z českých prispievateľov najmä Miloš Macourek. Z básnickej tvorby tematicky prevažuje poézia o deťoch a prírode (Daniel Hevier, Štefan Moravčík, Jozef Pavlovič a i.). Osobitnú skupinu predstavujú veršované prebásnenia ľudových rozprávok (Milan Rúfus) a veršované autorské rozprávky (napr. Alexander Sergejevič Puškin). Výchovný aspekt je intenzívne zastúpený v tzv. príležitostnej poézii, v básňach reagujúcich na dôležité kultúrne, spoločenské a politické udalosti, napr. už spomínané výročia SNP a oslobodenia.[6] Stabilné rubriky *Slniečka*, ktoré sa venujú popularizácii detskej knihy, informujú o nových knihách, o spoločenskom a kultúrnom dianí okolo literatúry atď., predstavujú „Knižky, ktoré ťa potešia" a „Zápisník Slniečka".[7]
Mnohí tvorcovia *Slniečka* sa aj napriek spoločensko-politickej nepriazni a „nastavenej" ideologickej determinácii v tomto období (1969 – 1989) snažili zachovať jeho pôvodné kvalitatívne parametre, poskytnúť detskému recipientovi príťažlivé a esteticky hodnotné čítanie, utvárať a formovať u detských čitateľov estetický vkus a propagovať detskú literatúru ako nevyhnutnú súčasť života človeka.

4. 1989 A SÚČASNOSŤ

„V súvislosti so zmenou spoločensko-politickej situácie po roku 1989 možno hovoriť o nových tendenciách v oblasti detských časopisov. V tomto období ich začalo vychádzať veľmi veľa a rozličnej kvality, mnohé mali skôr komerčný alebo prvoplánovo zábavný charakter. Slniečko v tomto kontexte obstálo ako jeden z mála časopisov, ktorého kvalitu a úroveň neovplyvnili negatívnym spôsobom nijaké vonkajšie okolnosti a módne trendy, čo však neznamená, že by nereagovalo na aktuálnu (spoločenskú, kultúrnu) situáciu" (Andričíková, 2016, s. 31).
V rokoch 1988 – 1990 sa redakčná dvojica Ján Turan a Ondrej Sliacky znova obnovila. Od roku 1990 až dodnes je šéfredaktorom *Slniečka* Ondrej Sliacky. „Reštituované" *Slniečko* vychádzalo najskôr ako časopis vydavateľstva Mladé letá, od roku 1996 vychádza v Národnom literárnom centre (dnes Literárne informačné centrum) v Bratislave.
Slniečko zostalo i naďalej koncipované ako literárno-umelecký časopis zameraný najmä na domácu literárnu tvorbu – kvalitné diela minulosti a súčasnosti. Časopis vo svojej aktuálnej podobe je určený žiakom 1. – 5. ročníka základných škôl. „Jeho základným cieľom je formovať estetické a mravné vedomie dieťaťa a súčasne stimulovať progresívne trendy vo vývine pôvodnej beletristickej tvorby pre deti. Obsahová náplň časopisu je zameraná na prezentáciu kvalitnej literárnej produkcie a umeleckej ilustrácie pre deti. Svoje tradičné zastúpenie v skladbe časopisu má autorská a ľudová rozprávka, povesť, poézia, kreslený seriál, literárne doplňovačky a čítanie pre najmenších v intenciách charakteristiky *Slniečka* ako rodinného detského časopisu."[8]

Veríme, že náš pohľad na vývinové metamorfózy a kontinuálne pretrvávajúce konštanty časopisu *Slniečko* napriek skratkovitej stručnosti a viac faktografickému než reflexívnemu zameraniu vymedzil osnovné parametre spôsobu, akým sa do tohto periodika projektovala historicky sa meniaca spoločensko-politická, resp. sociálno-kultúrna situácia na Slovensku v československom kontexte. *Slniečko* má teda aj z tohto hľadiska zreteľa hodnú výpovednú hodnotu.

---

[6] Viac k tomu pozri Obert, 1986, s. 207 – 208.
[7] „Zápisník" bol informatívnym fórom vydavateľstva Mladé letá, vydavateľa *Slniečka*, ale aj Kruhu priateľov detskej knihy pri vydavateľstve Mladé letá. Prináša informácie o nových knihách pre deti, o prekladoch našich diel do iných jazykov, o ich ohlase v zahraničí, o jubileách spisovateľov pre deti, o oceneniach nových diel, výstavách ilustračnej tvorby atď. (Obert, 1986, s. 216).
[8] http://www.litcentrum.sk/slniecko

Použitá literatúra

1. ANDRIČÍKOVÁ, M. Preklady v Slniečku po roku 1989. In *Bibiana*, 2016, roč. 23, č. 4, s. 31 – 38. ISSN 1335-7263.
2. HRONSKÝ, J. C. *Prózy*. Bratislava: Kalligram, 2008, s. 508 – 512. ISBN 978-80-8101-127-6.
3. KOPÁL, J. *Literatúra a detský aspekt*. Bratislava: SPN, 1970, s. 39.
4. KOPÁL, J. *Literatúra pre deti v procese.* Bratislava: Mladé letá, 1984. 225 s.
5. KOPÁL, J. *Slovenská literatúra pre deti a mládež 1945 až 1990.* Dolný Kubín: Peter Huba, 1997, s. 116 – 119. ISBN 80-88803-12-8.
6. OBERT, V. K žánrovej problematike Slniečko (Tri ročník Slniečka vo vývinovom kontexte súčasnej literatúry pre deti a mládež). In *Žánrové aspekty textu literatúry pre deti a mládež.* Bratislava: Mladé letá, 1991, s. 199 – 217. ISBN 80-06-00216-9.
7. POLIAK, J. *Rozhovory o literatúre pre mládež*. Bratislava: Mladé letá, 1978, s. 259.
8. SLIACKY, O. *Dejiny slovenskej literatúry pre deti a mládež do roku 1945*. Bratislava: Mladé letá, 1990. 275 s.
9. SLIACKY, O. Kontúry periodizačného procesu slovenskej literatúry pre deti a mládež. In *Žánrové hodnoty literatúry pre deti a mládež*. Nitra: UKF, 1997, s. 114 – 115. ISBN 80-8050-163-7.
10. STANISLAVOVÁ, Z. Reflexia druhej svetovej vojny v obnovenom časopise Slniečko (po roku 1969). In ČEŇKOVÁ, J. (ed.). *Válečné dětství a mládí (1935 – 1945) v literatuře a publicistice*. Praha: Univerzita Karlova – Karolinum, 2016, s. 145 – 163. ISBN 978-80-246-3413-5.

Kontaktné údaje

Mgr. Mariana Čechová, PhD., prof. PhDr. Ľubomír Plesník, DrSc.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
email: mcechova@ukf.sk, lplesnik@ukf.sk

POTŘEBY A VÝZVY DNEŠKA

NOWADAYS NEEDS AND CHALLENGES

EPF

INTERVENCIA A PREVENCIA ŠIKANOVANIA NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V BANSKEJ BYSTRICI

INTERVENTION AND PREVENTION OF BULLYING AT ELEMENTARY SCHOOLS IN BANSKÁ BYSTRICA

Veronika Buvalová Poláková

Abstrakt

Šikanovanie v školskom prostredí je v súčasnosti častým sociálno-patologickým javom. Škola plní voči spoločnosti niekoľko funkcií a jednou z nich je aj výchovná funkcia. Práve v jej duchu je potrebné venovať zvýšenú pozornosť problematike šikanovania a najmä tomu aké má následky. Čím dlhšie tento sociálno-patologický jav trvá tým sú jeho dôsledky vážnejšie. Cieľom výskumu bolo overiť reliabilný výskumný nástroj na zisťovanie toho, čo deti vnímajú ako šikanovanie, kde a s akou formou sa najčastejšie stretávajú, komu by sa v prípade šikanovania zdôverili a kto by mal tento problém podľa nich riešiť. Vzorku (N=1147; návratnosť n= 913) tvorili žiaci z 10 základných škôl v Banskej Bystrici (6. - 9. ročník, spolu 60 tried). Dotazník obsahoval 5 otázok so škálovanými odpoveďami. Štúdia obsahuje výstup z posledných dvoch otázok nakoľko výstup z prvých troch bol uvedený v minuloročnom zborníku.

Kľúčové slová: *Šikanovanie. Sociálno-patologické javy. Agresia. Násilie. Škola. Dotazník.*

Abstract

Bullying in the school environment is currently a common socio-pathological phenomenon. The school fulfills several functions for the company and one of them is an educational function. It is precisely in its spirit that increased attention needs to be paid to the issue of bullying and, in particular, to its consequences. The longer this socio-pathological phenomenon persists, the more serious its consequences are. The aim of the research was to verify a reliable research tool for detecting what children perceive as bullying, where and in what form they are most likely to encounter, who would be accused of bullying and who should deal with it. The sample (N = 1147, return n = 913) was made up of 10 primary schools in Banská Bystrica (6-9 years, together 60 classes). The questionnaire contained 5 questions with scaled answers. The study contains the output of the last two questions as the output of the first three was mentioned in the last year's proceedings.

Key words: *Bullying. Socio-pathological phenomena. Aggression. Violence. School. Questionnaire.*

1. ŠIKANOVANIE A PREVENCIA

Šikanovanie považujeme za veľmi závažný sociálno-patologický jav. V súčasnej dobe sa však šikanovanie nespája len s obdobím puberty, ale vyskytuje sa už aj u žiakov v mladšom školskom veku, čiže u detí navštevujúcich základnú školu. Podľa Metodického usmernenia č. 7/2006-R k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach (s. 1) „*šikanovaním rozumieme akékoľvek správanie žiaka alebo žiakov, ktorých zámerom je ublíženie inému žiakovi alebo žiakom, prípadne ich ohrozovanie alebo zastrašovanie. Ide o cielené a opakované použitie násilia voči takému žiakovi alebo skupine žiakov, ktorí sa z najrôznejších dôvodov nevedia alebo nemôžu brániť.*“ Žiaci sa v prostredí školy nachádzajú veľkú časť dňa, sú v kontakte nielen so spolužiakmi, ale aj s učiteľmi. Práve triedni učitelia sú

tí, ktorí by mali čo i len náznaky vzniku šikanovania či podozrenie, že sa v triede či škole šikanovanie už vyskytuje riešiť ako prví. Nie je však jednoduché zachytiť tento sociálno-patologický jav ešte v zárodku nakoľko kľúčovou osobou k odhaleniu šikanovania je väčšinou obeť a tá útoky na svoju osobu tají pretože sa bojí, že agresori svoje násilné správanie ešte zintenzívnia.
Účinná prevencia nemá zastrašovať ani prikazovať, ale vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné alternatívy. Podľa Verbovskej (2000) sú ciele školskej prevencie nasledovné:

- Zmeniť interakčné vzťahy v škole autoritatívnu atmosféru nahradiť humanisticko-tvorivou výchovou
- Podporovať harmonický vývin a rozvoj osobnosti žiaka
- Preferovať zdravý životný štýl v školských a mimoškolských aktivitách
- Vytvárať podmienky na formovanie zdravej osobnosti žiaka a jeho odolnosť pred tlakom a vplyvom sociálno-patologických javov
- Vychovávať žiakov k osobnej zodpovednosti za svoje rozhodnutie a konanie
- Vytvárať v škole priestor na pomoc pri riešení problémov žiaka
- Podporovať rozvoj pozitívnych vzťahov v sociálnom kontexte
- Systematicky a komplexne informovať žiakov k danej problematike

Prevencia sociálno-patologických javov však nespočíva len v ich predchádzaní. Sú formy prevencie, ktoré sa realizujú už po vzniku sociálno-patologických javov.
Vo všeobecnosti delíme prevenciu na primárnu sekundárnu a terciárnu. Cieľom primárnej prevencie je predchádzať vzniku sociálno-patologických javov teda aj šikanovania. Najefektívnejším riešením sú rôzne prevenčné projekty zamerané na oblasť zdravého životného štýlu a oblasť duševného zdravia.
Prevenciu môžeme uplatniť aj priamo vo vyučovacom procese. Môžu to byť aktivity prostredníctvom hier alebo rôznych prednášok, besied či diskusií. Realizované sú väčšinou v rámci občianskej výchovy, etickej výchovy, telesnej výchovy, prírodovedy, ale aj na triednických hodinách. Takéto aktivity vedú učitelia alebo sociálny pedagóg z CPPPaP, ktorý spolupracuje so školským zariadením. Ďalšou formou prevencie sú PEER programy vytvárané Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktorých za zúčastňujú žiaci základných a stredných škôl na rôznych PEER stretnutiach a po skončení sa snažia získané vedomosti uplatniť medzi spolužiakmi. Jednou z foriem prevencie šikanovania sú aj programy zamerané na predchádzanie tomuto sociálno-patologickému javu.

2. VÝSLEDKY VÝSKUMU

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť komu by sa žiaci zdôverili pri výskyte šikanovania a kto by mal podľa nich takéto situácie riešiť.

Metodológia

Výskum sme realizovali prostredníctvom dotazníkovej metódy. Dotazník sa skladal z 5 otázok. Dotazník bol zostavený z otázok, na ktoré bolo možné odpovedať prostredníctvom škálovaných odpovedí, konkrétne išlo o výber z 5 hodnôt:
vždy – asi áno - možno – asi nie – nikdy

3. ANALÝZA DÁT

Komu by ste sa zdôverili pri výskyte šikanovania?

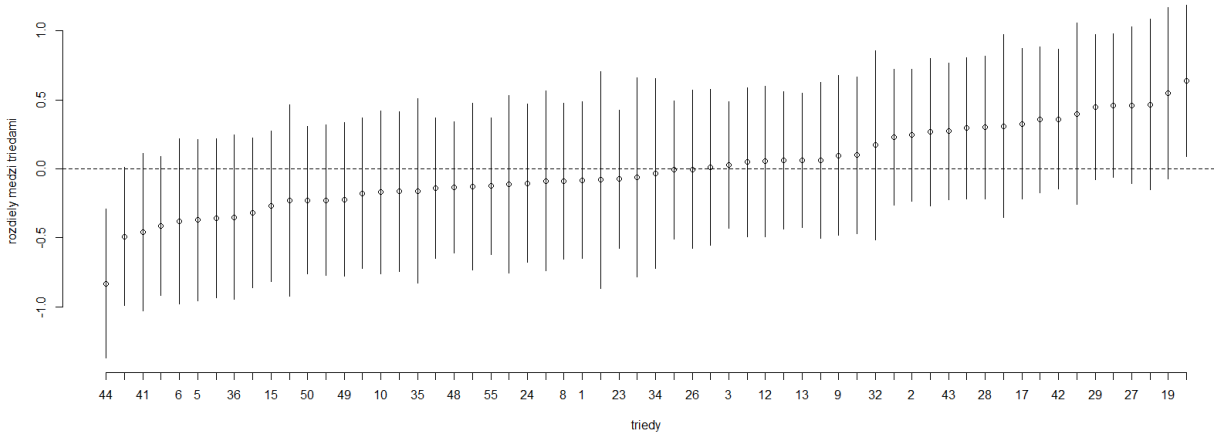
- ide o 4 otázky, s odpoveďami vždy, asi áno, možno, asi nie, nikdy. Proporcie odpovedí na otázky:

	vždy	**asi áno**	**možno**	**asi nie**	**nikdy**
mame alebo otcovi	44,13%	25,81%	17,32%	6,37%	6,37%

učiteľke	19,89%	26,15%	26,48%	13,85%	13,63%
kamarátovi/tke	26,03%	24,36%	26,03%	13,30%	10,28%

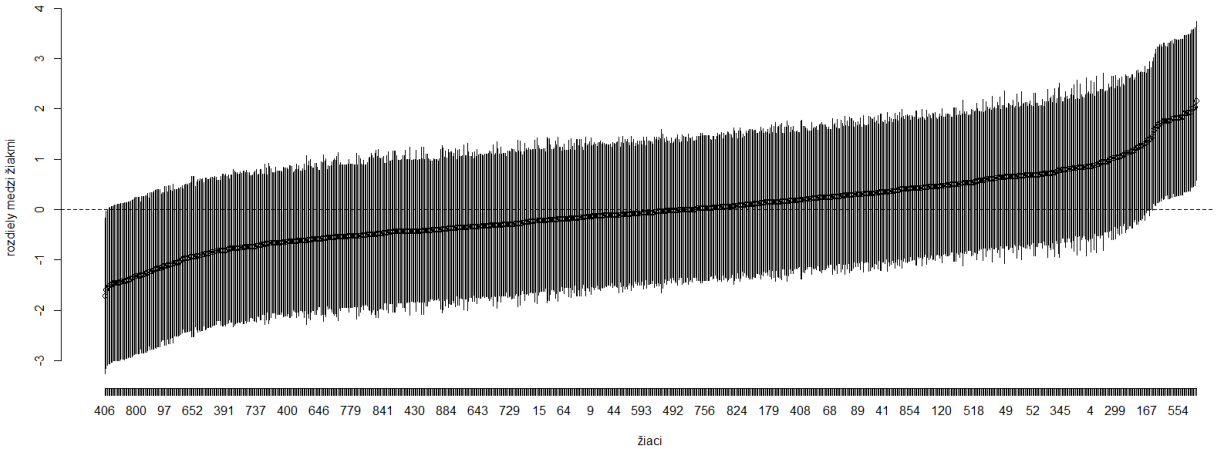
Ďalej sa použije ordinálna viacúrovňová regresia, aby sme určili, či a ako príslušnosť ku škole či triede ovplyvňuje odpovede detí. Zároveň otestujeme, či chlapci a dievčatá sa líšia v dôvere. Test viacúrovňových modelov ukázal, že príslušnosť k triede (no nie príslušnosť ku škole) má vplyv na dôveru. Aj keď táto príslušnosť vysvetľuje iba 5 % rozptylu v odpovediach, je štatisticky signifikantná. Znázornenie tohto efektu (obr. 1) ukazuje, že ho vytvárajú dve triedy: deti z triedy č. 44 výrazne viac dôverujú, a deti z triedy 21 výrazne menej. Deti z ostatných tried sa v odpovediach výrazne nelíšia. Chlapci výrazne menej dôverujú než dievčatá, a to o 80% . Existujú aj veľmi výrazné individuálne rozdiely v dôvere, vysvetľujúce viac než 24 % rozptylu v odpovediach.

Obr. 1: Efekt príslušnosti k triede



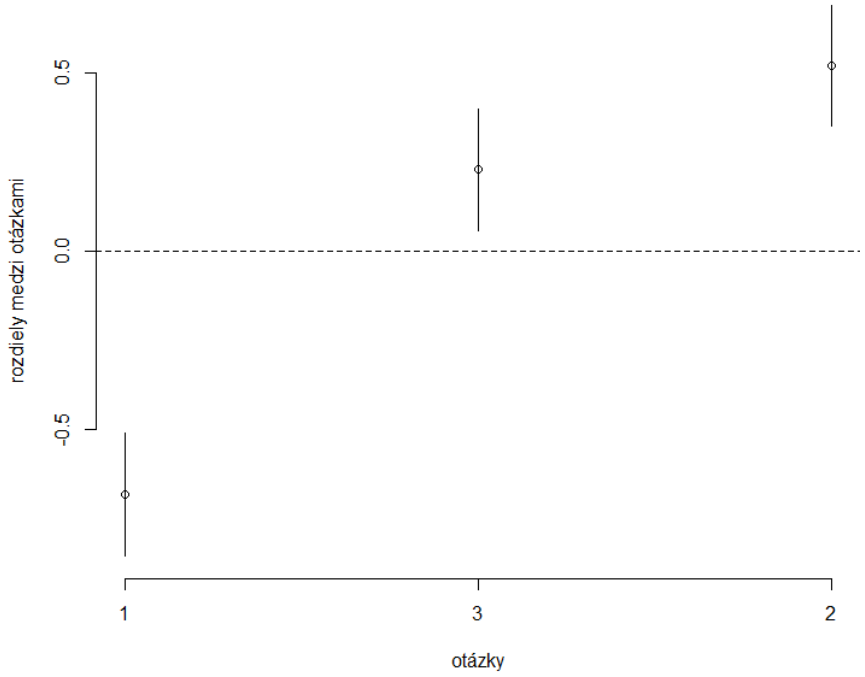
Ako vidíme na obr. 2, niektoré deti výrazne viac dôverujú, a iné výrazne menej, pričom počet detí, ktoré v porovnaní s ostatnými menej dôverujú, je podstatne vyšší, ako vidíme na pravej strane.

Obr. 2: Rozdiely medzi žiakmi



Pokiaľ ide o rozdiely medzi otázkami, na obr. 3 vidíme, že deti najviac dôverujú rodičom, výrazne menej kamarátom a najmenej učiteľom.

Obr. 3: Rozdiely medzi otázky



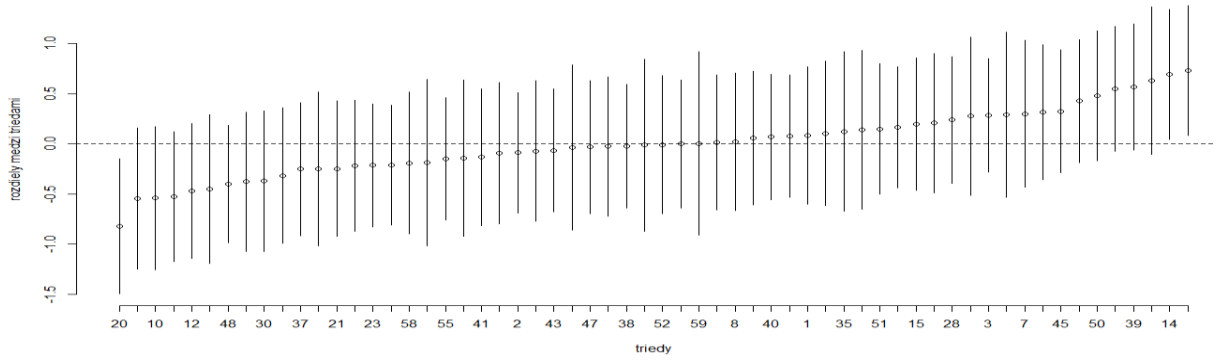
Kto by mal podľa Vás takéto situácie riešiť?

- ide o 4 otázky, s ordinálnymi odpoveďami vždy, asi áno, možno, asi nie, nikdy. Proporcie odpovedí na otázky:

	vždy	**asi áno**	**možno**	**asi nie**	**nikdy**
triedna učiteľka	51,96%	25,59%	13,63%	4,58%	4,25%
výchovný poradca	27,71%	30,17%	22,68%	11,62%	7,82%
psychologička	24,69%	25,59%	26,82%	14,41%	8,49%
sociálna pedagogička	14,99%	24,16%	28,75%	19,91%	12,19%

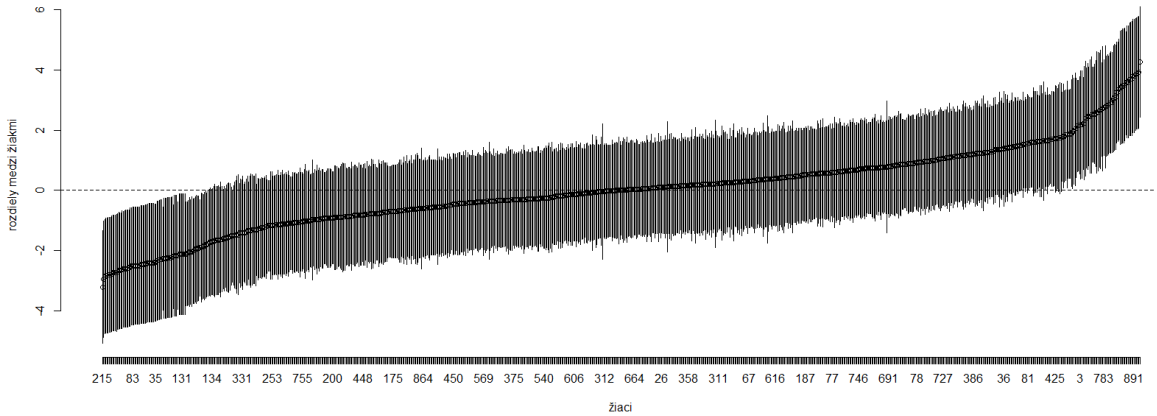
Tento minidotazník so 4 otázkami má vzhľadom na nízky počet položiek prijateľnú reliabilitu (Cronbachovo alpha = 0.76).
Ďalej sa použije ordinálna viacúrovňová regresia, aby sme určili, či a ako príslušnosť ku škole či triede ovplyvňuje odpovede detí. Zároveň otestujeme, či chlapci a dievčatá sa líšia v dôvere.
Test viacúrovňových modelov ukázal, že príslušnosť k triede (no nie príslušnosť ku škole) má vplyv na dôveru. Aj keď táto príslušnosť vysvetľuje iba 7 % rozptylu v odpovediach, je štatisticky signifikantná. Znázornenie tohto efektu (obr. 4) ukazuje, že ho vytvárajú tri triedy: deti z triedy č. 20 výrazne viac dôverujú, a deti z tried 14 a 16 výrazne menej. Deti z ostatných tried sa v odpovediach výrazne nelíšia.
Chlapci výrazne menej dôverujú než dievčatá, a to o 60% . Existujú aj veľmi výrazné individuálne rozdiely v dôvere, vysvetľujúce viac než 44 % rozptylu v odpovediach.

Obr. 5: Efekt príslušnosti k triede



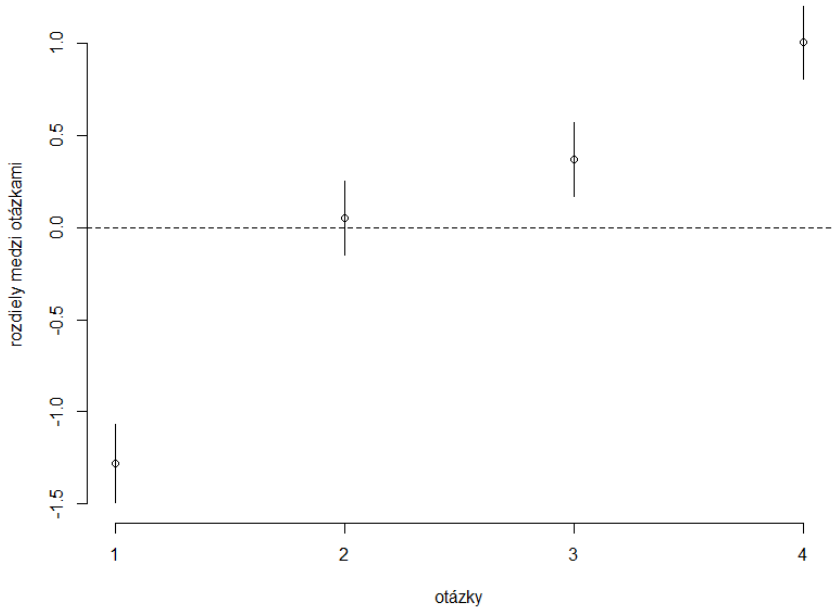
Ako vidíme na obr. 5, niektoré deti výrazne viac dôverujú, a iné výrazne menej.

Obr. 6: Rozdiely medzi žiakmi



Pokiaľ ide o rozdiely medzi otázkami, na obr. 6 vidíme, že deti najviac očakávajú riešenie situácie od triednej učiteľky.

Obr. 7: Rozdiely medzi otázkami



4. ZÁVER

Existuje množstvo preventívnych opatrení voči vzniku šikanovania avšak ani tie niekedy deti pred týmto javom neuchránia. Šikanovanie je dnes prítomné takmer na každej škole či už ide o ťažké prípady alebo častejšie sa vyskytujúce štádiá ostrakizmu. Vtedy je dôležitá správna a včasná intervencia. Z realizovaného výskumu je zrejmé, že keby sa šikanovanie na škole alebo v konkrétnej triede vyskytne, najnižšiu dôveru majú žiaci práve voči triednemu učiteľovi a najčastejšie sa zdôveria rodičom. Je to zaujímavé zistenie pretože pri otázke kto by mal takéto situácie riešiť bola najčastejšia odpoveď práve triedny učiteľ. A tu sa naskytne otázka prečo je to tak? Prečo deti nedôverujú triednym učiteľom, no na druhej strane podľa nich by práve triedny učiteľ mal ako prvý riešiť výskyt šikany? Predmetom budúcich výskumov by teda mohlo byť skúmanie vzťahu medzi žiakom a učiteľom prípadne čo je rozhodujúce pri tom aby žiaci dôverovali svojim triednym učiteľom. Ďalšie výsledky ukazujú, že tieto situácie by mal riešiť výchovný poradca potom školský psychológ a nakoniec sociálny pedagóg. Tieto výsledky mohla ovplyvniť prítomnosť výchovného poradcu na každej škole a ojedinelejšia prítomnosť školských psychológov. Sociálny pedagóg v čase realizovania výskumu nepôsobil na žiadnej škole avšak počas trvania projektu PRINED bola ich pôsobnosť minimálne na polovici škôl aj keď len krátkodobo. V každom prípade pôsobnosť odborníkov v oblasti intervencie a prevencie sociálnopatologických javov je dnes na školách viac než nutná nakoľko ich výskyt nie je ojedinelý.

Použitá literatúra

1. Metodické usmernenie č. 7/2006-R z 28. marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach
2. POLÁKOVÁ, V. 2014. Šikanovanie v školskom prostredí a možnosti jeho prevencie, Diplomová práca
3. VERBOVSKÁ, J. 2000. Šikanovanie v škole. Prešov : Metodické centrum. 54 s.

Kontakt

Mgr. Veronika Buvalová Poláková
Ústav sociálnej antropológie
Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského
Mlynské Luhy 4
Bratislava, 821 05
nicky.polakova@gmail.com

THE RISKS RELATED TO SEXUAL CONTENT ON THE WEB AND MOBILE DEVICES, AND POSSIBLE WAYS TO COUNTER THEM

Małgorzata Bereźnicka

Abstract

The article refers to a global problem of internet threats connected with content, conduct and contact; especially risks caused by sexual content. That nowadays is present and visible everywhere and along with today's modern technology, it can be a very dangerous combination and the source of many risky situations in people's lives. Especially children and adolescents should be protected from its effects. There are three main ways to counteract those risks: the main role should be played by a family with conscious parents. Additional actions can be undertaken at school and beyond it.

Keywords: *online risks, internet, mobile devices, sexual content, sexting, education, parents, school*

1. THE RISKS RELATED TO SEXUAL CONTENT ON THE WEB AND MOBILE DEVICES, AND POSSIBLE WAYS TO COUNTER THEM

Sex, which was formerly a taboo subject, is increasingly appearing in public debates and discussions. There is no more particular controversy about the role of eroticism in human life, the sexual function of the family (instead of only procreational one), sexuality and sexual identity. However, there are still many issues in this area that appear as controversial. For example, the approach to sex may be more traditional or modern/liberal; more or less instrumental; connected with religion and spiritual sphere or not; treated as a natural part of every person's life, regardless of being in a relationship or being single, or equated with only a formal relationship, mostly married.

Some believe that there is a need for sexual education from an early age, others find it too intrusive to the child's psyche and oppose its sexualisation. Finally, the supporters of sexual education are divided. Some postulate chastity education or abstinence-only education, where the integration of man's sexuality with the person's spiritual sphere is emphasized, along with moral principles and spirituality. The manifestations of sexuality are an expression of the affirmation of one's (and other person's) dignity, accompanied by mutual love and respect. Others prefer biological sex education, including information on the anatomy, physiology of the genitals, contraception and methods for preventing pregnancy. The third group appreciates comprehensive sex education, considering that these two approaches should be complementary to each other.

It is impossible to hide that regardless of the approach, sex is present not only in the bedrooms, but practically everywhere. Sexual images are visible on street billboards and shop windows; erotic scenes appear even on TV series, watched on television by whole families, and on the Web – willingly or not – often not only erotic but pornographic content pops up, in adverts, on random pages, in incoming spam on email.

It can be concluded that sexuality is now entering the life and consciousness of children even before they start to be naturally interested in it. And when this attraction is initiated - often too early - children are reaching for the above mentioned source (the internet) that has little in common with appropriate and solid sexual education, but instead, they can find there plenty of content which is absolutely not suitable and good for their young, immature psyche.

1.1 Sexual content online as a worldwide problem

The world has been changing all the time, but there may be an impression that in recent decades the process has grown stronger and faster because of the internet which popularity generates in different life spheres new possibilities as well as threats unprecedented before. Children are particularly vulnerable here and it should be emphasized that new technology users are getting younger. Mobile devices are often used by children who cannot even speak yet, and virtual world is often visited by small children. Their efficiency in using different devices unfortunately does not transfer into their awareness about the possible dangers, which is lacking and unsatisfactory also among older children.

Online threats, as well as opportunities, may be related with content, contact or conduct (S. Livingstone, L. Haddon, 2009, p. 14). All of them refer to commercial, aggressive, sexual kinds of risks and negative values.

- Risky content includes advertising, spam, sponsorship; violent/gruesome/hateful content; pornographic/harmful sexual content; and racist/biased info/advice (e.g. drugs).
- Risky contact contains tracking/harvesting personal information; being bullied/harassed/stalked; meeting strangers, being groomed; and self-harm, unwelcome persuasion.
- Risky conduct is connected with gambling, illegal downloads and hacking; bullying or harassing another; creating/uploading pornographic material; and providing advice, e.g. suicide/pro-anorexia.

Numerous scientists have been lately devoting their research and publications to these issues. For example, A. Schrock and D. Boyd characterize among all such threats as sexual solicitation, Internet-initiated offline encounters, online harassment, cyberbullying and exposure to problematic content, such as pornography, violence and other content (A. Schrock and D. Boyd, 2008). N. E. Willard brings up issues such as cyberbullying and other forms of social aggression, namely: flaming - a short, heated argument with offensive and vulgar language; harassment - repeated, ongoing sending of offensive messages to an individual target; denigration - speech about a target that is harmful, untrue, or cruel; impersonation - e.g. by using target's account to post material that reflects badly on him/her or interferes his/her friendships; outing - public posting, sending, or forwarding personal/intimate communications or images, potentially embarrassing to target (trickery may be a part of outing, when target believes that a communication is private while it is not); exclusion - designating target as an outcast; cyberstalking - repeated sending of harmful, intimidation or offensive messages; cyberthreats - direct threats, containing information about a planned hurting target; and distressing materials, showing that an upset target may be considering hurting someone or him/herself (N. E. Willard, 2007, p. 5-12).

The EU Kids Online is a thematic network which has been funded by the EC Better Internet for Kids programme (originally Safer Internet Programme). From 2006-2009 it identified and evaluated the findings of nearly 400 research studies from 21 countries in order to draw out some basic implications. In the next years (2009-2011), the network, including 25 countries, surveyed 25 thousands of children and parents, searching information concerning online opportunities and risks. From 2011 to 2014 it continued its analyses, surveys and interviews with children in 33 countries, namely: Austria, Belgium, Bulgaria, Croatia, Cyprus. the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Latvia, Lithuania, Luxembourg, Malta, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Romania, Russia, Slovakia, Slovenia, Spain, Sweden, Switzerland, Turkey and the UK, as well as affiliates in Australia and Brazil (*EU Kids Online, Findings…*). In the next years 2014-18, the

network decided to continue its activities and to conduct a second representative survey on children and online risks and opportunities to expand the evidence on international level. It includes also issues dealing with sexual content (*About the project…*).

Still, there have been a lot of key findings on that topic so far, both from EU Kids Online and Net Children Go Mobile projects (L. Tsaliki, D. Chronaki, Ó. Kjartan, 2014). The research showed that as much as 23% of 9- to 12-year-olds have encountered sexual content in the last 12 months, either online or offline. Considering the most popular media in the above aspect, the internet ranks almost as high (14%) as television, films or videos (12%). Older teenagers, 15–16 years old, more often report having had such an experience (36%) than younger children, 9- to 11-years olds (11%). There was no significant difference between boys and girls, regardless of age as well as children's socioeconomic status (however higher SES children might have had more experiences with sexual content because of their media ownership and advanced digital skills).

Apart from main findings, there were also some conclusions concerning different countries. E.g. in UK Children Go Online report more than 50% of the respondents who go online at least once a week declare having encountered sexual content (some of them by accident, only a few on purpose). The older the children are, the more experiences with sexual content they have had. There have been also identified differences regarding the source: more children report seeing such material online than in other media (*Ibidem*).

According to Tsaliki the access of Greek children to sexual content is influenced by gender and age. The number of children who have encountered sexual content online is low. However, 13% of boys and 4% of girls (both groups aged 10–14) confirmed that they had such experiences intentionally and, what may be quite astonishing, most children within this age group have had such experiences in media other than the internet (*Ibidem*).

Another serious case is sexting which refers most of all to receiving/sending sexually suggestive images or messages through the internet or cell phone. The problem, even though quite a new one, has been known worldwide. And quite often young people involved in sharing sexual videos and pictures may not be aware that they can be committing a criminal offence; specifically, when it concerns image of a person under 18 years old (in most cases in Poland it wil be 15). In such a case it may be breaking a law to take an indecent photograph or allow an indecent photograph to be taken; to make an indecent photograph (including downloading or opening an image that has been sent via email); to distribute or show such an image; to possess with the intention of distributing images; to advertise; and to possess such images (C. Aynsley et al., 2013, p. 17).

One of the surveys was fielded online in 2009 in USA, where 1247 respondents, ages 14 to 24 were interviewed (*A thin line*, 2009). Sexting was one of the issues and among key findings concerning it, they found out that 3 in 10 young people report having been involved in some type of naked sexting (33% among 18-24 years old; 24% among 14-17). 1/10th has shared a naked image of themselves (females 13%; males 9 %) and mostly these photos or videos were initially sent to a significant other or romantic interest, however 24% sent it to people they wanted to date or hook up to and 29% it to people they only knew online and had never met in person. More than half of those who sent their naked image (61%) had been pressured by someone else to do so at least once.
They were also asked about forwarding sexts and it appeared that 17% have passed them to someone else and 55% of them – to more than one person. They either assumed that others

would want to see them (52%), wanted to show off (35%) or did it out of boredom (26%). Nearly 1/3rd of teens also treated is as a joke and did it to be funny.

There is an interesting difference among the way boys and girls describe sexting; male respondents tend to perceive it as something „hot", while female ones - as „slutty"", „stupid" and „dangerous". It is quite meaningful, taking into consideration the fact that females are more likely to share their naked images and males – to receive them.
As far as being sexually active is concerned, almost 50% of sexually active respondents reported being involved in sexting. They are also twice as likely to have shared naked photos of themselves (17%) than non-sexually active respondents (8%).
Teens who live in single-parent households are more likely to be sexting (47%), compared to living with two or more adults (21%). Another bothering coincidence is that sexters considered ending their own life in the past year more often than those not involved in such activities -12% vs. 3% (*Ibidem*).

The survey conducted within the EU Kids Online in 2010 between 25,142 children 9-16-year-old, and their parents in 25 European countries showed that 15% of 11-16 year olds have received peer to peer "sexual messages or images (that includes talk about having sex or images of people naked or having sex) and 3% have sent or posted such messages. Almost 1/4th of the receivers have been bothered by this and half of that group was fairly or very upset (overall, 1/8th of those who received such messages; nearly 2% of all children). About 2/5th of those who had been bothered blocked the sender of the messages and/or deleted the unwanted sexual messages, which in most cases, according to them, helped the situation (S. Livingstone et al.).

In United Kingdom, according to a survey conducted among 4,605 children and young people, over one third (38%) had received a sexually explicit text or email – 36% of males and 39% of females. A quarter had received an offensive sexual image. Most of them (85%) knew the identity of the sender (mainly peers; only 2% indicated an adult). Nearly one third (29%) have been talked to about sexual things while chatting online. 6% had received a sexual content which made them feel uncomfortable or upset. More than half of teachers (54%) were aware of pupils creating and sharing those messages/images via the internet or mobile (C. Aynsley et al., 2013, p. 18).

In Poland, research on sexting was conducted in 2014 among 15-19 years old (finally, 503 complete questionnaires with 8 questions were gained) by The Empowering Children Foundation; formerly Nobody's Children Foundation (S. Wójcik, K. Makaruk, 2014). They were based on previous studies conducted in other countries, especially in the USA. The main aim of the study was to determine the scale of occurrence of sexting phenomenon among Polish youth. The study was one of the first quantitative studies devoted to this problem in Poland. Detailed research objectives were to determine the prevalence of sexting phenomenon among Polish youth; the frequency of receiving sexting messages by young people, the categories of people sending sexting messages, the motivation of senders and the scale of the negative consequences of sexting.

More than half of respondents (55%) declared that "none of their friends" send such material. 45% admitted that at least some of their friends do so. A little over one third of respondents (34%) have received such a message at least once in their lives and this proportion is higher among boys. The receivers were mostly friends, and the most popular motive was "picking up" or trying to attract attention. In a significant percentage of cases, the messages were sent

by complete strangers. Every ninth teenager (11%) sent a message with their picture or film and this percentage was higher among girls. The message recipients were mostly boyfriends or girlfriends of the respondents and they were sent primarily as a part of a flirt in a relationship. Only 1% of those who sent photos have declared that they have suffered from this.

But in many cases the suffering appears. A study of 874 18-year-olds, conducted at the Massachusetts Aggression Reduction Center showed that much sexting may occur willingly between two teenage partners in an emotionally intimate relationship, but in other cases, teens are blackmailed, threatened, or pressured into sexting. Over 1/3rd (36%) of those who were pressured, suffered from significant emotional distress. There have to be taken into consideration also other potentially risky behaviours that occur after sexting, like the unauthorized distribution of a picture - 25-30% of youth who receive nude photos subsequently forward the pictures to others, not necessarily with the intention (and the effect) to harm or humiliate the sexter. Other risky behaviour is an emotionally devastating action called revenge porn; which means posting, or threatening to post, private photos after the dissolution of a relationship. Finally, there's the use of sexualized language online; that is calling names such as *slut*/*fag* while online. Females are more often victims here. However, for some youth such language is acceptable and understood as trying to be funny or not meaning it seriously. But for others it may be offensive and destructive (E. Englander, 2015). Still, both groups, those who suffer from such actions, and those who do not care, should be protected.

Sexual content along with internet and new technologies can be very harmful. We all heard e.g. the history of Jessica Logan from Ohio, aged 18, who had sent some nude photo of herself to her boyfriend. When they broke up, he forwarded it and it spread throughout her school. She couldn't stand persistent sexual harassment and insults from her peers, so she hanged herself. A different, but also very drastic, example happened in Mississippi, where three teenagers, including a girl, kidnapped and sexually assaulted young woman, which went viral on Facebook. The dark side of social media has been revealed in Poland too. A 17 years old Nikola found out a video of her, recorded at a party where someone had probably put something into her drink. The content was compromising and humiliating for her. That same day she committed suicide. Such stories, unfortunately, happen more and more often, and show that one must be alert and responsive before the extreme situation occurs, because each of them usually starts much earlier, from much more innocent actions.

1.2 Three main ways to counter problem

Counteracting internet-related threats can be considered at least in three ways:

1. Counteracting in the family
2. Counteracting at school
3. Counteracting beyond school.

They should be discussed in turn.

Family is the first and most important educational institution, so it should not be omitted here. Parents should teach their children what is good and what is bad, what is safe or dangerous, which attitudes are desirable and which are negative or harmful - for the individual as well as for others. Children use mobile devices and the internet primarily at home and the role of parents in shaping a rational approach to these technological advances is absolutely crucial.

As mentioned earlier, parents should control both the time and the content to which their children have access. However, the older children are, the higher their IT skills, the greater their autonomy, and thus less control of the adults. That is why it is so important to talk with children, to make them aware of the risks, to teach them the critical attitude to different matters and taking care of their own mental and physical health.

The axiological education should be inherent in rearing a child, with an emphasis on moral, social, intellectual, aesthetic and creative values from an early age. The problem is that not all parents have enough competence to teach their children all of these things. Many parents lack knowledge about the needs of children, their development, their difficulties and potential pathologies. Also their communication skills are far from perfect.

In my last book on pedagogical culture of parents in the information society, the final chapter contains a *General outline of a project of pedagogical teaching of parents* (M. Bereźnicka, 2015, p. 282-299). I elaborated it as a culmination of my analysis of literature and my diagnostic survey on the subject conducted among 680 parents from different regions of Poland. Nowadays the possibilities of pedagogical teaching are numerous: professional literature as well as colloquial knowledge contained in guides and magazines devoted to care and education, plenty television programs on parenting, internet websites for parents, helpful institutions like psychological/educational/family counselling, workshops. Not all parents are interested in using these opportunities, unfortunately especially not those who really should. That's why my project is aimed to raise the level of pedagogical culture of all parents in our country.

Educating society can take different forms, ranging from the mandatory implementation of the subject of "Education for family life", through appropriate courses taught throughout higher education, especially in the context of numerous pedagogical studies, up to workshops organized in schools for parents (or future parents) who do not choose to pursue their studies (as well as for other volunteers). These workshops should raise issues dealing with upbringing, socialization, hereditary and environmental factors; psychological and physical development of children; implementation of needs of children and parents; communication within the family unit; educational methods; educational difficulties; the influence of marital relationships on children; prevention and fighting pathology; the role and tasks of educational institutions and centres for family assistance; sex education - especially for parents of pupils from school groups, and other subjects, depending on needs of the environment. The issue of the use of Internet as well as the dangers connected with that medium should be included in such education and it can be realised within the framework of different categories. But the necessity of parent's education is undisputable, and different studies confirm that.

Coming back to EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries (S. Livingstone et al.), the results say a lot both about Europe and Poland in comparison with other European countries. For example, considering average age when children first used the internet, Poland is more or less in the middle of the chart, with the average age 9 years old. In Denmark and Sweden – it is 7 and in Greece, Italy, Turkey, Cyprus, Denmark, Austria and Portugal – 10.
The results referring to the frequency of children's use of the internet are slightly worse; ¾ of Polish respondents use it every day or almost every day, comparing to 4/5th of children in Sweden, Bulgaria, Estonia, Denmark, Norway and the Netherlands and only 1/3rd of Turkish children (*Ibidem*, p. 24-25).

Other chosen issues refer among all to active mediation of the child's internet use, according to child and parent. It concerns parent's presence, staying nearby, encouraging or sharing or discussing the child's online activities. Poland has a very good, 3rd position here with the results successively 94% and 93%. The other countries with results over 90% are: The Netherlands, Norway, Czech Republic. Turkey got the lowest score of 73% and 76%. However, the next results dealing with parents' guidance in using the internet safely before, during or after the child's online activities, also possibly helping or discussing what to do in case of difficulty, are not that optimistic for Polish respondents, who were again in the middle of the chart (successively 88% and 87%), in comparison with Norway - 97% and 99%, the highest one in the rank; and Turkey - 70% according to both children and parents, the lowest results. The next issue on parents' restrictive mediation of the child's internet use, according to child and parent, concerned setting rules that restrict the child's use of particular applications, activities, or of giving out personal information. The news for Poland turned out to be quite pessimistic here, with the biggest discrepancy between Polish children and parents' declarations about these rules of internet use), in comparison with the highest level of restrictions in Germany and France – over 90%, and the lowest level in Lithuania – successively 54% and 60% (*Ibidem*, p. 106-110).

The good news, though, is the first position of Poland on the chart refering to parent's monitoring of the child's internet use, meaning checking their available records afterwards; chosen by 61% of children and 77% of parents, with the lowest position of Lithuania: 26% and 42% Then again, the situation changes and e.g. in the issue connected with parents' use of parental controls or other means of blocking or filtering some types of websites Poland is in the middle and in the issue of parental limits to child's activities on the internet, according to a child – even below (*Ibidem*, p. 112-116). So, it can be seen, that there is a lack of consistent picture of parental control over content that children may have access to on the Internet. And actually, the problem lays not only in the content but also in time, which very often is not limited at all.

Lack of parental awareness is also reflected in the Kids Online II study, which shows that parents of children who have experienced web-based threats are often unaware of the situation. This applies to 58% of parents in Poland (40% in Europe) whose children have seen photos or videos related to sex; to 52% of all parents whose children have received sex-related information; to 54% of parents in Poland (61% in Europe) whose children met in person with someone they had known from the Internet, and to 63% of Polish parents (56% of Europeans) whose children had encountered cyber-sex with their peers (Kirwil L., *Polskie…*). The above results show that Polish parents are less aware in comparison with the average results concerning chosen European countries. Apart from these data, an additional argument for the need to educate parents in this respect should be that most Polish parents are convinced that they have adequate knowledge of the dangers of the Internet (*Bezpieczeństwo dzieci…* 2013), so their declarations, at least in part, deny reality.

Counteracting internet threats at school is necessary because it is the only place where systematic education for all students can be conducted. Above all, preventive actions should be taken and the emphasis should be placed on the awareness of children and young people of the dangers connected with using various communication technologies. But apart from prevention, the school must be ready to fight negative phenomena. Therefore, it must develop a cyberbullying response procedure, taking into account all legal and psychological aspects, and it should intervene in any case of disclosure or suspicion of such behaviour.

But on the way to effective actions, there are various problems. Many teachers not only do not know, but are also afraid of the latest technology, treating information and media education marginally, and in many cases, there is justified doubt as to whether teachers themselves develop their competence in these areas. For example, in the UK, apart from the work of public institutions and the academic environment, the fundamental subject called Information and communication technology (ICT), implemented at various stages of education and supplemented with elements of media competence, included in the curriculum of English language and social studies. Students are discussing the role of the media in society, practicing critical thinking, and the ability to decode texts taken from the surrounding reality, focusing on current, directly related subjects, incorporating media education into the context of everyday experience (M. Filiciak, 2012, p. 72). In Poland there is no such specific obligatory subject. There is a school subject called "education for security", but it does not provide content related to education for security on the Web, which is distributed mainly in computer classes, during advisory classes, at school meetings, or at workshops for students and/or for parents. So there is no consistent and systematic procedure for transferring knowledge and skills and shaping proper attitudes in this matter.

However, it may change, especially since international institutions (including the European Union), as well as national and local authorities, recommend the introduction of media education for children and young people as a part of universal education. In the basic educational program introduced in 2009 there are numerous objectives and contents of information and media education, from the beginning of primary school to the end of secondary school, but unfortunately the problem of "scattering" the objectives and content of education is visible, as well as the problem of defining media education, the problem of control and evaluation, and the problem of non-adjustment to the changing reality media technology (A. J. Dąbrowska et al., 2012, p. 193). An additional barrier is focusing mainly on instrumental competence, omitting the axiological and moral sphere, although these aspects are mainly attributed to parents.

As to counteracting online threats apart from school, there are many opportunities in this area. These include the activities of different organizations or institutions interested in this subject. In this context, in Poland, we can distinguish for example, already mentioned before "The Empowering Children Foundation", which runs wide-ranging educational activities for children, parents/carers and professionals in the area of counteracting violence against children, developing skills for responding to threats, strengthening educational competences, intervening in cases of suspected child abuse, etc. (The Empowering Children Foundation, 2016). This foundation has been dealing with the safety of children and youth on the internet since 2004, working on media and educational projects devoted to the safety of young internet users as well as developing a diversified offer for professionals (Program „Dziecko w Sieci"), educational games and other materials for children, plus a wide range of information materials for parents (Ł. Wojtasik (ed.), FDN, 2009).

Another type of activity is the organization of social campaigns dedicated to internet threats, which has been taking place in Poland for several years. Such campaigns can be of great scope if they use television, radio, newspapers, portals and websites, and ads placed on billboards and tram or bus stops. It is also helpful to carry out many projects, programs or conferences on the safety of youth online addressed to teachers and educators, educational classes, films and e-learning courses in primary schools throughout Poland.

The European Commission's Safer Internet program, which is attended by around 30 European countries, is a great support here, not only by organizing campaigns, creating materials and providing information resources for children, young people, parents, carers, teachers and social workers, in order to make easier positive and secure use of digital technologies, but also providing phones of trust where parents and children can call for help or advice (European Commission, Safer Internet). In spite of so many actions, they seem to be not sufficient or effective, as confirmed by the youth who, during the European Commission's deliberations at the Safer Internet Forum in 2009, clearly stated that there were shortcomings in this area, therefore online safety should not only be taught at school but it should be improved, since the current implementation of knowledge had been inconsistent, teachers lack appropriate training, methods, time, incentives, and resources to provide students with the information they want and need (E. Connect, 2010).

In all the mentioned ways of countering online risks, there has to be underlined that as far as raising a child is considered, a school is complementary to a family and additionally school education should be complemented by the numerous activities of the communities, organizations, institutions and foundations that use the media. While it is difficult to sort out these recent actions as coming from different, often unrelated individuals, groups and institutions, it seems to be possible and desirable to harmonize and systematize school education both for students and for parents. Internet will not stop being publicly available. People, including children and youth, will not stop using mobile devices on a large scale. Also sex will not disappear from our TVs and from the Web - we have no influence here. However, parents should be aware that they have the power to pass on some relevant values to the next generations and to develop respectful attitudes for themselves and others (including respect for their own and others' bodies), to teach how to take care of their own privacy and the intimacy of others, but also to show how to be assertive and able to set boundaries.

They also should be aware of what K. A. McCabe says (2017, p. 5): ”As a parent, we presume that our child, if harmed, will reveal to us their victimization; however, that presumption is often not correct in that child victims rarely provide clear accounts of their abuse and many children only subtly imply that something may have happened to them. If we, as a parent, miss even one hint of disclosed victimization, our child may not receive the help they need. Hence, it is critical for parents to be aware of the risks associated with child victimization as well as the potentially faint disclosures to better protect our children”. Awareness is the key to every action, and counteracting any risk starts right here.

Sources

1. *About the project EU Kids Online, London School of Economics. Media and Communication*. http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/About-the-project.aspx**,** online: 24.10.2017.
2. AYNSLEY, C., et al., *Sexting' in schools: advice and support around self-generated images What to do and how to handle it*. http://www.oscb.org.uk/wp-content/uploads/ITEM-04a-Sexting-Booklet-V7_28FEB13.pdf, online: 23.03.2017.
3. *Bezpieczeństwo dzieci w internecie Raport z badań jakościowych i ilościowych*. Badanie zrealizowane przez TNS na zlecenie Orange Polska we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dzieci Niczyje, Warszawa 2013, https://panoptykon.org /files/bezpieczenstwo_dzieci_w_internecie_2013.pdf, online: 02.11.2017.
4. *A thin line*. AP-MTV Digital Abuse Study, 2009, http://www.athinline.org/MTV-AP_Digital_Abuse_Study_Executive_Summary.pdf, online: 30.03.3017.

5. BEREŹNICKA, M., *Kultura pedagogiczna rodziców w społeczeństwie informacyjnym.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP, 2015. 326 p. ISBN 978-83-7271-932-4.
6. CONNECT, E., *„Teach us about online safety in schools", say young people in the Safer Internet Forum*. European Commision, 2010, https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/teach-us-about-online-safety-schools-say-young-people-safer-internet-forum, online: 26.09.2016.
7. DĄBROWSKA A. J., et al., *Kształtowanie kompetencji medialnych informacyjnych w podstawach programowych MEN*, in: *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, J. Lipszyc (red.), Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-.pdf, online: 03.11.2017.
8. DESFORGES, C., ABOUCHAAR, A, *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Great Britain: DfES Research Report 433, 2003, 108 p. ISBN 1 84185 999 0.
9. The Empowering Children Foundation. Educational offer, 2016, http://fdds.pl/oferta/oferta-edukacyjna/, online: 08.11.2017.
10. ENGLANDER, E., *What Research Says About Sexting*. 2015, http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct15/vol73/num02/What-Research-Says-About-Sexting.aspx, online: 29.10.2017.
11. *EU Kids Online. Findings – methods – reccomendations*, https://lsedesignunit.com/EUKidsOnline/index.html?r=64, online: 25.10.2017.
12. European Comission, *From a Safer Internet to a Better Internet for Kids.* https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/content/safer-internet-better-internet-kids, online: 02.11.2017.
13. FILICIAK, M., *Jaka edukacja medialna? Przykłady spoza Polski*, in: *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, J. Lipszyc (red.), Fundacja Nowoczesna Polska, Warszawa 2012, https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przyszłość-.pdf, online: 30.10.2017.
14. KIRWIL, L., *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo - część 2. Raport EU Kids Online,* 2011. http://www.swps.pl/images/stories/zdjecia/eukidsonline/l_kirwil_raport_polska_eukidsonline_v3.pdf (*online*: 15.09.2016).
15. LIVINGSTONE, S., et al., *Risks and safety on the internet, The perspective of European children Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. LSE, http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D4FullFindings.pdf, online: 30.03.2017.
16. LIVINGSTONE, S., HADDON, L., *EU Kids Online: Final report*. LSE, London: EU Kids Online, 2009, . http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf, online: 28.10.2017.
17. McCABE, K., A., *Protecting Your Children Online: What You Need to Know About Online Threats to Your Children*. USA: Rowman & Littlefield, Maryland, 2017, 204 p. ISBN: 1442274670.
18. Program „Dziecko w Sieci", http://dzieckowsieci.fdn.pl/ , online: 01.10.2017.
19. SCHROCK A., BOYD, D., *Online Threats to Youth: Solicitation, Harassment, and Problematic Content.* Berkman Center for Internet & Society, Harvard University, 2008. http://www.danah.org/papers/ISTTF-RABLitReview.pdf, *online*: 31.10.2017.

20. TSALIKI, L., CHRONAKI, D., KJARTAN, Ó., *Experiences with sexual content: what we know from the research so far*. EU Kids Online, LSE, London, UK, 2014, http://eprints.lse.ac.uk/60143/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_EU%20Kids%20Online_EU_Kids_Online_Sexual%20content%20report%20%202014.pdf, online: 25.10.2017.
21. WILLARD, N.E., *Cyberbulling and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. USA: Research Press, 2007, 311 p. ISBN: 0878225374, 9780878225378.
22. WOJTASIK, Ł. (ed.), Fundacja Dzieci Niczyje, *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*. 2009, http://dzieckowsieci.fdn.pl/artykul1y-i-opracowania, online: 03.11.2017.
23. WOJTASIK, Ł., *Kontakt dzieci z niebezpiecznymi treściami w Internecie*, Raport z badań Gemius / FDN. http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojtasik_Kontakt_dzieci_z_niebezpiecznymi_tresciami.pdf, *online*: 27.07.2016.
24. WÓJCIK, S., MAKARUK, K.,k *Seksting wśród polskiej młodzieży*, FDN, 2014, http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Wojcik_Makaruk_Seksting_wsrod_polskiej_mlodziezy.pdf, online: 29.09.2017.

Contact

dr hab. Małgorzata Bereźnicka
Pedagogical University of Krakow
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2, Poland
Tel: +48 12 12 662 66 04
Email: m.bereznicka@interia.pl

ŠIKANA VS. KYBERŠIKANA: ZÁKLADNÉ TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ A ICH KOMPARÁCIA

BULLYING VS. CYBERBULLYING: FUNDAMENTAL TERMINOLOGICAL BASIS AND COMPARISON

Vladimíra Hladíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou tradičného šikanovania a kybernetického šikanovania a má charakter teoretickej štúdie. Hlavným cieľom príspevku je poukázať a upozorniť na existenciu týchto negatívnych fenoménov, vymedziť základné charakteristiky, rozdiely ale i spoločné črty oboch typov šikanovania. V úvode príspevku je definovaná aj agresia ako jeden zo základných determinantov akejkoľvek formy šikany. Príspevok postupne predkladá teoretickú reflexiu týchto termínov podľa rôznych domácich i zahraničných autorov a v závere autorka komparáciou vymedzuje najzaujímavejšie diferencie tohto kontextu.

***Kľúčové slová**: šikana, kyberšikana, elektronické médiá, agresia, obeť, páchateľ*

Abstract

The paper deals with the issue of traditional bullying and cyberbullying and has the character of a theoretical study. The main objective of the paper is to point out and draw attention to the existence of these negative phenomena, to define basic characteristics, differences and common features of both types of bullying. In the introduction, aggression is defined as one of the main determinants of any form of bullying. The contribution gradually presents the theoretical reflection of these terms according to various domestic and foreign authors, and in the end the author outlines the most interesting differences of this context.

***Keywords:** bullying, cyberbullying, electronic media, agression, victim, offender*

1 AGRESIA AKO JEDEN ZO ZÁKLADNÝCH DETERMINANTOV ŠIKANOVANIA

Správanie a konanie, ktoré laická i odborná verejnosť označuje ako šikanovanie, resp. kyberšikanovanie sa často spája s pojmami ako sú agresia, agresivita. Agresia je súčasťou spoločnosti od jej počiatku a možno povedať, že každým dňom narastá. Príčinou tohto trendu môže byť istá individualizácia spoločnosti (aj v dôsledku pôsobenia médií), ale napríklad i absencia hodnôt. Z etymologického hľadiska pojem agresia pochádza z latinského slova *agressio*, čo znamená napadnutie. Za agresiu možno považovať každý prejav správania, ktorý má za cieľ ublížiť či uškodiť niekomu. J. Špurný (1996, s. 17) konkretizuje definíciu agresie ako „*deštruktívne správanie smerujúce k fyzickému (brachiálnemu), slovnému (urážka, ohováranie) alebo symbolickému (pomocou gest) útoku voči inému jedincovi (predmetu)*“. Podľa Sociologického slovníka (Jandourek, 2001, s. 16) môžeme agresivitu chápať ako „*sklon k útočnému konaniu voči druhému a je možné ju pozorovať u každého jedinca*“. P. Jánský (2004, s. 23) definuje agresivitu ako „*označenie špecifického súboru správania, prežívania, ktorý má vrodený základ, ale jeho intenzita a forma je individuálnym vyjadrením pôsobenia psychosociálnych vplyvov, najmä mechanizmov sociálneho učenia*“. Autor tiež hovorí, že agresia býva najčastejšie vnímaná a definovaná ako fyziologický mechanizmus, emočná reakcia a prejav správania alebo konania. Agresia ako fyziologický mechanizmus slúžiaci k prežitiu jedinca i druhu v prirodzenom prostredí je výsledkom fylogenetického vývoja,

takže je nutné v tomto zmysle považovať ju za nutnú súčasť normálneho správania. Ide tiež o špecifický druh emočnej reakcie (reakcie podloženej emočným stavom), ktorá je spoločná pre človeka i subhumánnych živočíchov. Spája sa s vysokou mierou agresivity, častými afektmi hnevu, zlosti alebo nepriateľským citom (tzv. hostilita – negatívny postoj k jedincovi alebo ľuďom). „*U ľudí predstavuje agresia motivačný zdroj násilia, ale násilie môže byť iba jedným z prejavov agresie*“.

Agresiu je možné rôzne diferencovať: podľa charakteru objektu agresie rozlišujeme heteroagresiu (zameranú na iných ľudí) a autoagresiu (zameranú na seba, osobu agresora), podľa spôsobu realizácie ide o agresiu aktívnu a pasívnu. Podľa cieľa agresívneho správania ide o inštrumentálnu agresiu (dosiahnutie vonkajšieho cieľa, opiera sa o vopred pripravený plán a zváženie rôznych variantov priebehu), emocionálnu (afektívnu) agresiu (vyplýva z existencie silnej negatívnej emócie, napr. hnev, hostilita, impulzivita; konanie je neplánované, cieľom je agresia sama o sebe). L. Lovaš toto členenie dopĺňa o tretí typ agresie – tyranizovanie a šikanovanie, ktoré chápe ako bezcieľne ubližovanie (napr. z nudy) (Vašutová a kol., 2010, s. 49). Významný nemecký psychoanalytik, sociológ a filozof E. Fromm (2007, s. 213) zdôrazňuje nutnosť diferencovať agresiu na *benígnu* (ako fylogeneticky programovaný podnet napadnúť pri ohrození, ktorý je nástrojom biologickej adaptability, slúži k prežitiu, je vlastná ľuďom i zvieratám) a *malígnu* (zlú), ktorá je biologicky maladaptívna a špecificky ľudská. Preto k malígnym formám agresie môžeme s určitosťou zaradiť i tradičnú (offline) šikanu a kyberšikanu.

D. Rosová (dostupné na:http://cpppapke.sk/download/konferencie_publikacie/30.8Prejavy%20agresivity%20a%20%C5%A1ikanovania%20IN.pdf) dokonca považuje šikanovanie za najnebezpečnejší prejav agresívneho správania, najmä u detí. Podľa autorky je agresívne správanie v detskom veku zložitým špecifickým komplexom kognitívnych (poznávacích), afektívnych (citových), motivačných a behaviorálnych (prejavujúcich sa správaním) komponentov, ktoré sa prejavujú v sociálnych situáciách. Výskumníčka z Ústavu detskej psychológie a patopsychológie E. Smiková (dostupné na:http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/10_Kap-3.4.pdf) v tejto súvislosti hovorí, že agresivita je vo vývoji človeka veľmi dôležitá. Napr. u 2-3 ročných detí pomáha k uvedomovaniu si seba, k sebapotvrdzovaniu a formovaniu „ja“ človeka. Kritickým obdobím z hľadiska nárastu negativizmu, hostility a agresivity je podľa autorky obdobie adolescencie, v ktorom dominujú pubertálne (fyziologické) zmeny, emocionálne a kognitívne zmeny a nutnosť adaptácie sa na nové sociálne prostredie a roly. V tejto fáze života sa vyvíja i tzv. zvládacie správanie, prostredníctvom ktorého adolescenti zvládajú náročné situácie a pomocou ktorého aj realizujú vývinové úlohy. Jednou z veľmi dôležitých úloh detstva a dospievania je preto naučiť sa, kedy, akým spôsobom a voči komu byť agresívny.

Koncom 20.storočia sa zvýšená pozornosť začala venovať najmä nepriamej (nefyzickej) forme agresie – sociálnej (relačnej) agresii. Pod sociálnou agresiou podľa K. Hollej (2016, s. 8) rozumieme zámerné poškodenie osoby pomocou nefyzických prostriedkov a je charakteristická ubližovaním v oblasti vzťahov prostredníctvom vyhrážania, stratou vzťahov alebo šírením nepravdivých, hanlivých informácií o iných. Má mnoho podôb a spôsobov – ignorácia, manipulácia, ohováranie, vylúčenie, zastrašovanie, posmešky či urážky. Podľa D. Olweusa (1991) je zámerom sociálnej a relačnej agresie v kontexte šikany úmyselné ublíženie iným, manipulácia ich sociálneho postavenia a vzťahov.

Pokiaľ však chceme definovať a porozumieť aj problematike kyberšikanovania, je potrebné najskôr poznať a v stručnosti ozrejmiť aj fenomén tradičnej (offline) šikany, z ktorej kyberšikana vychádza.

2 TRADIČNÁ ŠIKANA, JEJ TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A ZÁKLADNÉ ZNAKY

V súčasnej dobe neexistuje jedna univerzálne platná definícia šikany. Môžeme ju priradiť k agresívnym formám správania. Z etymologického hľadiska má termín šikana, šikanovanie pôvod vo francúzštine (z franc. *chicané*) a má niekoľko významov: týranie, prenasledovanie, zlomyseľné obťažovanie a pod. (Jaššová, 1998, s. 16). Moderné analýzy tradičnej šikany sa spájajú so severskými krajinami. Ako priekopníka v tejto oblasti možno označiť nórskeho psychológa D. Olweusa, ktorý sformuloval základnú teóriu a vypracoval nástroje k jej výskumu a meraniu. Tieto sú súčasne využívané i v kontexte kyberšikany. Podľa Olweusa (1992) je šikanovanie „*opakované agresívne správanie nasmerované od jedného dieťaťa k inému, ako aj negatívny čin zámerného obťažovania a pokus o zámerné obťažovanie*". Jeden z najuznávanejších českých odborníkov na predkladanú problematiku M. Kolář (2001, s. 27) nazerá na šikanu ako na úmyselné správanie jedného alebo viacerých jedincov, ktorí ubližujú druhým, väčšinou opakovane, s použitím agresie. P.Říčan-P.Janošová (2010, s. 21) definujú šikanu „*ako ubližovanie niekomu, kto sa nemôže alebo nedokáže brániť. Obyčajne sa o šikane hovorí vtedy, ak ide o opakované konanie. Vo veľmi závažných prípadoch označujeme za šikanu i konanie jednorazové, avšak s hrozbou opakovania*". M. Vašutová (2010, s. 53) v nadväznosti na S. Bendla vymedzuje šikanu ako fyzické alebo psychické, príp. kombinované ponižovanie až týranie slabších jedincov (väčšinou v skupine) silnejšími jedincami. Ide o správanie, ktorého cieľom je ublížiť, ohroziť alebo zastrašiť iného človeka, prípadne skupinu ľudí. Zaujímavá je tiež teória M. Adamík-Šimegovej (2011, s. 12), ktorá ponúka tri rôzne pohľady na pojem šikanovanie: v školskom prostredí ho možno analyzovať z psychologického hľadiska ako narušené, patologické správanie, z hľadiska pedagogického ako problémové správanie žiaka v škole a z hľadiska právneho ako násilnú trestnú činnosť páchanú dieťaťom alebo mladistvým. Uvedené tri hľadiská sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú a pri posudzovaní tohto správania je vhodné brať ohľad na všetky z nich. V slovenskej odbornej literatúre sa v tejto súvislosti tiež stretneme s pojmom tyranizovanie ako synonymom k šikane. Ide pojem gréckeho pôvodu, ktorý označuje utláčanie, trápenie súvisiace s ubližovaním a krutosťou (Lovaš, 2010, s. 21). D. Rosová (dostupné na:http://cpppapke.sk/download/konferencie_publikacie/30.8Prejavy%20agresivity%20a%20%C5%A1ikanovania%20IN.pdf) dopĺňa, že tyranizovanie, šikanovanie je úmyselné konanie, ktoré je namierené proti inému subjektu - inej osobe a ktoré útočí na jeho ľudskú dôstojnosť verbálnymi útokmi, fyzickým násilím alebo hrozbou násilia, odcudzením alebo zničením jeho vecí. Ide o zvláštnu formu ubližovania a poškodzovania jednej osoby druhou, ktorá sa vyznačuje opakovaným využívaním sily (moci) a zastrašovaním. Prejavuje sa prenasledovaním, zámerným, zbytočným obťažovaním, nespravodlivým obviňovaním, trestaním, týraním a podobne.

Komunikácia súčasnej mladej generácie býva niekedy ostrá, vyhrotená, miestami by sa dalo povedať - krutá. Často sa stáva, že si v rámci zábavy či nudy vymieňajú ironické, kritické, nie príliš lichotivé poznámky a vzájomné názory na toho druhého. Ako však zistiť, že ide skutočne o prípad šikanovania? M. Kolář (2009, s. 8) pre lepšiu orientáciu v tomto probléme načrtol súbor rozdielov medzi šikanovaním a „škádlením" (z češ.) – doberaním, napríklad:

- Doberanie patrí k rovnocenným, kamarátskym alebo partnerským vzťahom, kým šikanovanie patrí do násilných a závislostných vzťahov;
- Doberanie sa chápe ako prejav priateľstva, motívom je náklonnosť, vzájomné zblíženie, uvoľnenie, dobrá nálada. Patrí sem žartovanie, podpichovanie s cieľom vyvolať dobrú náladu, v ktorom nie je víťaz ani porazený. Zámerom šikany je ublížiť, zraniť a ponížiť;
- Znakom citlivosti pri doberaní je empatia, vcítenie sa do druhých, pri šikanovaní tvrdosť a bezcitnosť;

- Doberané dieťa nie je zvýšene zraniteľné a precitlivené. Šikanované dieťa je bezbranné, nevie, nemôže či nechce sa brániť;
- Pri doberaní majú obe strany možnosť obhájiť svoje osobné teritórium. Ide o vzájomné vnímanie a rešpektovanie verbálnych i neverbálnych limitov. Pri šikanovaní ide o prelamovanie hraníc, „znásilňovanie“ druhého, pričom silnejšia strana neberie ohľad na slabšiu;
- Pri doberaní si dieťa zachováva dôstojnosť a nemá pocit poníženia, necíti sa trápne a úboho. Pri šikanovaní je ponížené, zosmiešňované.

V jednotlivých vymedzeniach samotného pojmu šikanovanie a komparáciou viacerých domácich i zahraničných autorov zaoberajúcich sa šikanovaním (Kolář, Říčan, Olweus, Lovaš, Šimegová, Hollá, Vašutová, Hudecová-Kurčíková, Ševčíková, Černá, Beane, Smiková, Rosová) nachádzame určité spoločné znaky tohto fenoménu, ktorými sú:

1. Úmysel ublížiť druhému, či už fyzicky alebo psychicky (bitie, strkanie, krádeže, schovávanie a ničenie vecí, výsmech, urážky, ponižovanie, nadávanie, ohováranie, sociálna exklúzia a pod.);
2. Asymetrická agresia – medzi obeťou a agresorom existuje mocenská nerovnováha, obeť sa nedokáže brániť;
3. Správanie je opakované;
4. Obeť takéto správanie pociťuje ako nepríjemné, nespravodlivé, neoprávnené, nežiaduce a spôsobuje jej fyzické, resp. psychické ujmy.

M. Kolář (2009, s. 24-25) tiež vymedzuje päť štádií zrodu a vývojových stupňov šikanovania. Zrod a vývoj šikanovania vychádza zo zákonitostí skupinovej dynamiky, je definovaný vo vzťahu členov skupiny k normám, hodnotám a postojom šikanovania. Schéma zachytáva negatívny proces, ktorým sa mrzačia vzťahy medzi členmi skupiny, triedy v piatich vývojových stupňoch od miernych počiatkov, kedy dochádza k ostrakizácii jednotlivca, cez pritvrdenie, fyzickú agresiu až po stav, kedy väčšina prijíma normy stanovené agresormi. Posledným štádiom je tzv. totalita alebo dokonalá šikana, kedy všetci členovia skupiny prijímajú násilie a šikanu ako normu a tá sa stáva skupinovým programom.

Najzásadnejšou otázkou však podľa nás zostáva, prečo sa takéto správanie deje, vyskytuje. Aké sú príčiny vzniku tohto negatívneho fenoménu? M. Šimegová (2011, s. 18-22) sa pokúša vymedziť niekoľko oblastí, ktoré môžu mať vplyv na vznik a realizáciu šikanovania, najmä v súvislosti s jeho výskytom v školskom prostredí:

a) príčiny súvisiace so školou ako systémom – zaraďujeme sem školu a jej klímu, učiteľov, organizáciu výučby, toleranciu agresie, autokraciu, stanovenie jasných pravidiel správania sa, používanie telesných trestov či nedostatočnú alebo neefektívnu komunikáciu medzi deťmi a dospelými;
b) príčiny súvisiace so školskou triedou ako systémom – zaraďujeme sem formujúci sa kolektív, vývin a dynamiku jeho vzťahov, klímu triedy a jej charakteristiky, štruktúru a pozície žiakov v triede, zmeny vo vzťahoch a podobne;
c) príčiny súvisiace s osobnosťou aktérov šikanovania – patria sem genetické predispozície a osobnostné vlastnosti aktérov šikany (agresorov, obetí a svedkov), ich individuálny vývin, emocionálne problémy, poruchy a problémové správanie, prípadne poruchy v správaní a pod. Gajdošová-Herényiová (2006, s. 211) poukazujú na pôvod šikanovania aj v citovej deprivácii, úzkosti, strachu a napätí, v ktorom sa agresor nachádza a vybíja si ho na svojich obetiach aj prostredníctvom svojho výbušného temperamentu;
d) príčiny pochádzajúce z výchovného (pôvodného), rodinného prostredia – zaraďujeme sem typ a štruktúru rodiny, štýl výchovy, výchovné vedenie, emocionálne vzťahy v rodine, prípadne históriu rodiny aktérov šikanovania. Šikana môže byť odrazom rozmazávajúcej rodinnej výchovy, ale i autokratickej formy výchovy. Podľa Olweusa

(1991) môžeme rozdeliť príčiny šikanovania, najmä u detí a mladistvých do štyroch skupín:

- rodičia poskytli deťom veľmi málo lásky a zaujali k nim skôr negatívne postoje;
- rodičia nestanovili deťom žiadne hranice a tolerovali im agresívne a násilné správanie;
- deti boli fyzicky trestané - často ide o tresty spojené s prudkými výbuchmi emócií;
- temperament dieťaťa.

E) neidentifikované príčiny vedúce k šikanujúcemu správaniu – v niektorých prípadoch je šikana skrytá, neprehľadná, stáva sa ňou správanie, pri ktorom sa len ťažko odhaľujú a identifikujú jeho príčiny. Môže byť dôsledkom napr. jednorazového konfliktu a aj pri dlhodobom zisťovaní nie je možné určiť, čo presne ho posilňuje.

Šikanovanie je preto, ako každý sociálno-patologický jav, potrebné vnímať polyetiologicky, teda nevzniká z jedného dôvodu, resp. jednej príčiny, ale spolupôsobením viacerých okolností. M. Kolář (2001, s. 75) rozlišuje vnútorné (endogénne) a vonkajšie (exogénne) príčiny. K vnútorným príčinám zaraďuje napr. krutosť, túžbu po moci, zvedavosť, nudu, motív upútania pozornosti, žiarlivosť, túžbu po senzácii a pod. K vonkajším patrí zlyhávajúca alebo riziková rodina, neprimerané rodinné prostredie (nedostatok záujmu, citový chlad, ľahostajnosť, ponižovanie, fyzické a psychické násilie). Agresori tiež pochádzajú častejšie z viacdetných rodín, slabších sociálno-ekonomických podmienok a často trávia voľný čas bez dohľadu dospelých.

Môžeme teda skonštatovať, že šikanovanie je ťažkou poruchou vzťahov v skupine (triede), ktorá má systémový charakter a zasahuje celú skupinu. Bolesť a dôsledky šikanovania však nekončia na hraniciach skupiny, ale reťazovito pokračujú ďalej, napr. na rodinu obete, ktorá je zasiahnutá nielen tragédiou dieťaťa, ale i ďalšími traumatickými okolnosťami, napríklad očierňovaním obete. M. Kolář (2001, s. 99-100) definuje štyri hlavné deštruktívne účinky šikanovania:

1. Poškodenie fyzického a psychického zdravia obete – pri brutálnych formách agresivity je niekedy ohrozené aj dieťa s postihnutím, ohrozením, narušením alebo iným znevýhodnením.
2. Fixovanie antisociálnych postojov u agresorov. Agresor sa podľa autora stáva charakterovým mrzákom, výrazne sa u neho upevňujú antisociálne postoje a celková pripravenosť na trestnú činnosť.
3. Strata ilúzií o spoločnosti u ostatných členov skupiny.
4. Znížený efekt pedagogického pôsobenia v skupine ako celku.

Vyššie popísané znaky a vlastnosti sú spájané s tradičnou (offline) šikanou, ktorá sa najčastejšie vyskytuje v školskom prostredí. Prikláňame sa k názoru, že kyberšikana nie je úplne nový jav, ale skôr ide o zmenu prostredia, v ktorom sa realizuje (zo školského do virtuálneho). Je zrejmé, že má niektoré vlastné špecifiká a charakteristiky, v mnohom sa však zhoduje alebo približuje k šikane tradičnej. V niektorých sférach je však pre obete omnoho nebezpečnejšia (napr. v dôsledku anonymity páchateľov). V nasledujúcej kapitole sa budeme orientovať výlučne na kyberšikanovanie ako jeden z najrizikovejších fenoménov komunikácie v kyberpriestore.

3 KYBERŠIKANA, JEJ TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A ZÁKLADNÉ ZNAKY

S premenou a modernizáciou spoločnosti dochádza i k premene mnohých sociálnych javov, vrátane šikanovania. Najmä v poslednej dekáde sa tak do zorného poľa odborníkov dostáva jej modifikovaná podoba, spojená s rozvojom informačných a komunikačných technológií, označovaná ako kyberšikana. Ako upozorňuje K. Vágnerová a kol. (2009, s. 91), aj pre komunikačné technológie však platí, že podobne, ako všetky vynálezy môžu byť zmysluplne využívané, ale aj nebezpečne zneužívané. Obdobné stanovisko má aj M. Kohut (2008, s. 26): „*Technológie poskytujú zradné zbrane, ktoré nemajú limity, hranice, svedomie. Internet*

zmenil svet informačnej spoločnosti a urobil život v industrializovaných krajinách jednoduchším. Predstavuje však psychologickú zbraň nepredstaviteľnej sily".
Komparáciou odbornej literatúry sme zistili, že sa stretneme s rôznym názvoslovím tohto fenoménu, napr. elektronická agresia, kyber-agresia, kyber-obťažovanie, elektronické šikanovanie, e-šikana, prípadne online šikanovanie, digitálne šikanovanie, online sociálna krutosť, v odborných diskurzoch však prevláda celosvetovo uznávaný pojem kyberšikana.
Podobne, ako sme uvádzali pri tradičnej (offline) forme šikanovania, aj pri kyberšikane môžeme postrehnúť, že neexistuje jedna univerzálne platná a všeobecná definícia tohto pojmu. Jednotlivé pokusy o vymedzenie kyberšikany variujú od autora k autorovi, majú však isté spoločné menovatele, ktoré sa snaží väčšina odborníkov vo svojich teóriách obsiahnuť.
Za autora pojmu kyberšikana je považovaný Kanaďan Bill Belsey, podľa ktorého klasickej definície (2004, s. 1) kyberšikana „*zahŕňa použitie informačných a komunikačných technológií na podporu úmyselného, opakovaného a nepriateľského správania jednotlivca alebo skupiny, ktorého cieľom je poškodiť ostatných*".
Kyberšikana je tiež vymedzená ako šikana, ktorá je realizovaná prostredníctvom e-mailu, IM, chatovacích miestností, webových stránok alebo zasielaním správ a obrázkov na mobilný telefón. Jej jasné definovanie je však náročné z dôvodu použitia veľkého množstva metód, ako ju realizovať (Kowalski et al., 2008). Slovenská odborníčka na túto problematiku K. Hollá (2013, s. 14) definuje kyberšikanu ako správanie, ktoré zahŕňa sužovanie, ohrozovanie, ponižovanie, prenasledovanie alebo iné negatívne správanie jednotlivca alebo skupiny s využitím internetu, interaktívnych a digitálnych technológií alebo mobilných telefónov. Úmyslom tohto správania je ublížiť obeti formou všeobecných urážok, homofóbnych, sexistických, rasistických a iných diskriminačných predsudkov, pričom medzi agresorom a obeťou existuje značný nepomer v IKT zručnostiach a obeť je dlhodobo vystavená negatívnemu online materiálu. V Krejčí (2010, s. 3) dopĺňa, že toto ublíženie či poškodenie môže byť ako zámerom útočníka, tak dôsledkom napr. nevhodného vtipu, nedorozumenia, nedomyslenia dôsledkov zo strany útočníka a podobne. Obeť je poškodzovaná opakovane, či už pôvodným agresorom alebo osobami, ktoré sa do tohto procesu zapojili neskôr. Komplexnú definíciu, ktorá zahŕňa všetky v súčasnosti uznávané nutné aspekty pre identifikáciu kyberšikany navrhli M. Price a J. Dalglish (2010, s. 51): „*Kyberšikana je kolektívne označenie foriem šikany prostredníctvom elektronických médií, ako je internet a mobilné telefóny, ktoré slúžia k agresívnemu a zámernému poškodeniu používateľov týchto médií. Rovnako ako tradičná šikana, i kyberšikana zahŕňa opakované konanie a nepomer síl medzi agresorom a obeťou*".
Napriek dlhoročnému skúmaniu tohto javu a jeho aspektov stále existujú značné problémy pri jeho vymedzení a vedú sa diskusie, či kyberšikana predstavuje elektronickú premenu starého problému – šikany alebo ide o jedinečný fenomén. Analýzou a komparáciou jednotlivých definícií však môžeme predikovať, že charakteristika kyberšikany je založená na existujúcich definíciách tradičnej šikany. Pri oboch formách (offline aj online) šikany je možné indikovať spoločné charakteristické atribúty, ku ktorým patrí úmysel, opakovanosť, nepomer síl, poškodenie (Hollá, 2016, s. 12). M. Kolář (2011, s. 83) v tejto súvislosti tiež dodáva, že kyberšikanovanie patrí do základných a pravých foriem šikanovania. L.Dědková-D.Šmahel (2013, s. 49) uvádzajú, že kyberšikana je síce nový fenomén, pretože sa odohráva v novom, online prostredí, ale často je veľmi pevne prepojená s reálnym svetom. Na to poukazujú i viaceré longitudiálne výskumy (napr. Jose a kol., 2012; Willard 2007; Li, 2007), ktoré hovoria o tom, že obete tradičnej šikany sa často stávajú i obeťami kyberšikany, zatiaľ čo naopak tento vzťah nie je taký obvyklý. Za vznikom kyberšikany tak môžu stáť narušené vzťahy v reálnom svete, ktoré sa týmto spôsobom prejavujú aj v kyberpriestore.

Kyberšikana, ako už bolo spomenuté, je s tradičnou šikanou nerozlučne spätá, zdieľa preto jej základné rysy a prejavy. Tieto charakteristiky však v kyberpriestore nadobúdajú trochu inú podobu. Podľa A. Černej (2013, s. 21) má kyberšikana päť základných atribútov:

- realizuje sa prostredníctvom elektronických médií;
- opakovanosť;
- zámernosť agresívneho aktu zo strany útočníka;
- mocenská nerovnováha;
- obeť vníma toto konanie ako nepríjemné, ubližujúce.

Opakovanosť môže byť zaisťovaná nielen samotným agresorom, ale napr. i publikom (svedkami). Každý nový komentár, ktorý sa objaví pod urážlivou fotografiou, statusom či videom, je určitou formou opakovania agresie, podobne ako „Like" napríklad na sociálnej siete Facebook či kliknutie na ikonu červeného srdca na Instagrame. Opakovanosťou môžeme rozumieť aj preposielanie zraňujúceho obsahu, opakované prehrávanie ponižujúceho videa a podobne.

Mocenská nerovnováha, teda nerovné rozloženie síl medzi agresorom a obeťou, má v kyberpriestore tiež inú podobu – zatiaľ čo pri offline šikane ide najmä o fyzickú prevahu agresora, u kyberšikany sa prejavuje tým, že útočníkovi viac menej nie je možné zamedziť v prístupe k obeti. Mládež a adolescenti, ktorí bývajú najrizikovejšou skupinou kyberšikanovania, sú v súčasnosti označovaní ako generácia *always on* (vždy pripojená). Ak sa obeť akokoľvek snaží agresorovi vyhnúť (opustí profil, stránku), agresor si väčšinou dokáže obeť znovu nájsť. Podobne, pokiaľ poškodený využije niektorú z technických možností obrany (napr. nahlásenie agresora, ktoré by malo viesť k zablokovaniu jeho účtu), nikto nezaistí, aby si útočník nevytvoril účet nový. Naviac aj samotná anonymita agresora už zo svojej podstaty vytvára túto nerovnováhu – pokiaľ nevieme, kto na nás útočí, máme len veľmi obmedzené možnosti sa brániť. A. Černá (2014, s. 122) dodáva, že v prípade kyberšikany je ďalším závažným prvkom mocenskej nerovnováhy aj *publicita*. Objavuje sa aj u offline šikany, kedy napríklad na zosmiešňovanie spolužiaka prihliada celá trieda. V kyberpriestore však môže táto publicita rásť do obrovských rozmerov – obeť (a v podstate ani agresor) netuší, kto všetko môže hanlivý obsah vidieť a často ani nedokáže nijak zamedziť jeho ďalšiemu šíreniu. Podľa autorky sa ukazuje, „*že médium ako také nie je až tak dôležité, a že to, čo obete považujú za najviac zraňujúce u tradičnej a kyberšikany je práve publicita*".

Rovnako v porovnaní s tradičnou šikanou pri kyberšikane zostáva úmyselné ubližujúce konanie zo strany agresora a predovšetkým s tým súvisiace vnímanie tohto konania ako nepríjemného a ubližujúceho pre obeť. Pokiaľ však vnímanie negatívneho charakteru agresorovho správania chýba, nehovoríme o kyberšikane, ale môže ísť napríklad o prejav istého (priateľského) doberania, o ktorom sme písali v predchádzajúcej kapitole. Pri kyberšikane a tiež aj tradičnej šikane sa často v teórii môžeme stretnúť s ich diferenciáciou na priamu a nepriamu. Niekde sa tiež uvádza, že kyberšikana je sama o sebe nepriama, nakoľko sa realizuje prostredníctvom technológií. Černá sa však prikláňa k názoru, že i pri kyberšikanovaní sa môžeme stretnúť s útokmi priamymi (nadávky na fórach, výhražné sms, umiestňovanie znevažujúcich fotografií a videí na internet) a nepriamymi (vylúčenie zo skupiny, krádež identity, zverejnenie dôverných informácií a pod.). Nepriama kyberšikana sa môže prejaviť i tak, že agresor zdanlivo nič neurobí, ale využije pre svoj zámer inú osobu alebo funkcie, ktoré kyberpriestor ponúka – napríklad nahlási obsah patriaci obeti ako nežiaduci či chybný. Obeť potom čelí situácii, kedy jej administrátor zruší alebo zablokuje účet. Takejto forme kyberšikany sa v odbornej literatúre hovorí kyberšikana v zastúpení (angl. *cyberbullying by proxy*).

4 ZÁVER

Na základe uvedených skutočností možno skonštatovať, že medzi offline šikanou a kyberšikanou existuje určitá kauzalita a sú úzko prepojené. Pri ich vymedzovaní a skúmaní je však potrebné vziať do úvahy i jednotlivé charakteristiky, ktoré oba druhy šikanovania od seba odlišujú. Podrobnejší prehľad prinášame v tabuľke č. 1, kde sú porovnané a definované špecifické atribúty jednotlivých foriem šikany vzhľadom na spôsob, miesto, čas a osoby tohto procesu.

Tabuľka 1: Komparácia tradičnej šikany a kyberšikany podľa ich špecifických kritérií

		Tradičná šikana	**Kyberšikana**
AKO	Spôsob	Tvárou v tvár.	S použitím IKT.
	Forma	Fyzická, verbálna, sociálna, ekonomická.	Nevyžiadané, zraňujúce, vyhrážajúce odkazy, získavanie a šírenie záznamov a pod.
	Prostriedok	Fyzická zdatnosť, verbálna obratnosť, orientácia v sociálnych vzťahoch.	Mobilný telefón, PC, internet (SMS/MMS, e-mail, IM, web, sociálne siete, digitálne hry).
KDE	Miesto	Školské prostredie.	Kdekoľvek v dosahu IKT.
		Najbližšie okolie.	Celý svet.
KEDY	Čas	Pred/ v priebehu/ po vyučovaní.	Kedykoľvek 24hodín/7 dní v týždni.
	Trvanie	Opakovaná akcia.	Jednorazový akt.
	Expozícia	Jednorazovo.	Opakovane.
KTO	Identita aktérov	Vzájomná znalosť.	Anonymita.
	Agresor	Fyzická/sociálna prevaha.	Pokročilá znalosť IKT.
	Publikum	Pasívni prizerajúci sa, obmedzený počet.	Aktívni šíritelia, nekončiace publikum (celý svet).
	Obeť	Fyzicky, sociálne slabší.	Ktokoľvek, príp. s menšou znalosťou IKT.
	Dospelí	Informovanie, zapojenie, prevencia a intervencia.	Nedostatočná úroveň, nízka úroveň supervízie.

Zdroj: VAŠUTOVÁ, M. a kol.: *Proměny šikany ve světě nových médií*. Ostrava: FF OU, 2010, s. 79.

Zastávame názor, že kyberšikana nepatrí k výsostne novým fenoménom, jej existencia a pôsobenie sa však realizuje v relatívne novom priestore – kyberpriestore. Na základe viacerých domácich i zahraničných výskumov ale i fundamentálnych rozdielov (v porovnaní s tradičnou šikanou) zobrazených v tabuľke č. 1 môžeme tvrdiť, že práve kyberšikana je v súčasnosti oveľa nebezpečnejšia. Jedna zo zásadných diferencii pri kyberšikane je, že je pre okolie obete (rodičov, pedagógov, priateľov) veľmi zložité vypátrať, že jedinec je skutočne obeťou takéhoto typu šikanovania. Na rozdiel od tradičnej šikany, pri kybernetickom šikanovaní absentujú priame dôkazy – modriny, roztrhané oblečenie, poškodené osobné veci a podobne.

Považujeme preto za nesmierne dôležité v tejto súvislosti klásť dôraz najmä na prevenciu kyberšikany v rodinnom i školskom prostredí, rozvíjať vzájomnú komunikáciu a budovať dôveru a vzájomné vzťahy tak, aby sa potenciálna (najmä detská) obeť dokázala s týmito traumatickými skúsenosťami zdôveriť svojmu najbližšiemu okoliu, predovšetkým rodičom. Práve preventívne programy a vzdelávanie pre dospelých v tejto oblasti môže viesť k tomu, že budú pripravení a budú schopní v prípade potreby správne a adekvátne reagovať a pomôcť vyriešiť situáciu tak, aby následky na obeti boli čo najnižšie a nedošlo k recidíve.

Literatúra

1. ADAMÍK-ŠIMEGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. (eds.). *Šikanovanie v prostredí školy. Možnosti prevencie a zvládania.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2011. 262 s. ISBN 978-80-8082-484-6.
2. BELSEY, B. *Cyberbullying.* [online]. 2004. [cit. 2017-10-24]. Dostupné na: <http://www.cyberbullying.ca/>
3. ČERNÁ, A. Kyberšikana – nový typ agrese u detí a dospívajících. s. 13-36.In: ČERNÁ, A. (ed)., DĚDKOVÁ, L., MACHÁČKOVÁ, H., ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠMAHEL, D. *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013, ISBN 978-80-247-4577-0.
4. DĚDKOVÁ, L., ŠMAHEL, D. Výskyt kyberšikany. s. 37-54. In: ČERNÁ, A. (ed)., DĚDKOVÁ, L., MACHÁČKOVÁ, H., ŠEVČÍKOVÁ, A., ŠMAHEL, D. *Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013, ISBN 978-80-247-4577-0.
5. FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlinit její podstatu a následky?* Praha: Aurora, 2007. 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4.
6. GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími.* Praha: Portál, 2006. 324 s. ISBN 80-7367-115-8.
7. HOLLÁ, K. *Kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2013. 111 s. ISBN 978-80-8153-011-1.
8. HOLLÁ, K. *Sexting a kyberšikana*. Bratislava: Iris, 2016. 166 s. ISBN 978-80-8153-061-6.
9. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 286 s. ISBN 978-80-7367-269-0.
10. JÁNSKÝ, P. *Problémové díte a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králove: Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80-7041-114-7
11. JAŠŠOVÁ, E. *Ako nebyť šikanovaný*. Bratislava: SEĽUZ MO SR, 1998. 92 s. ISBN 80-88842-15-8.
12. KOHUT, M. *The complete guide to understanding, controlling, and stopping bullies: a complete guide for teachers&parents*. US, Florida, Ocala: Atlantis Publissh Group, 2008. 288 s. ISBN 978-1601380210.
13. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7367-0114-3.
14. KOLÁŘ, M. Zlo, či dobro, šikanovanie alebo doberania? In: *Sociálna prevencia*. 2009, roč. 4, č. 1, s. 7-9. ISSN 1336-9679.
15. KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5.
16. KOWALSKI, R.M., LIMBER, S.P., AGATSON, P.W. *Cyberbulliyng: bullying in the digital age.* [online]. 2008. [cit. 2017-10-26]. Dostupné na: <http://www.the bookishblog.com/download/cyber-bullying-bullying-in-the-digital-age.pdf>.
17. KREJČÍ, V. *Kyberšikana, kybernetická šikana – studie.* Olomouc: Net University, 2010. 72 s. ISBN 978-80-254-7791-5.
18. LOVAŠ, L. *Agresia a násilie. Psychológia ľudskej agresie a jej podoby v domácom prostredí, v škole, v práci, vo väzniciach a v športe*. Bratislava: Ikar, 2010. 200 s. ISBN 978-80-5511-752-2.
19. OLWEUS, D. Bullying among schoolchildren: Intervention and prevention. In: PETERS, R.D., McMAHON, R.J., QUINCY, V.L (eds.). *Aggression and violence throughout the life span.* Newbury Park, CA: Sage, 1992.
20. PRICE,M., DALGLEISH, J. *Cyberbullying: Experiences, Impacts and Coping Strategies as Described by Australian Young People*. [online]. 2010. [cit. 2017-10-27]. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/284793882_Cyberbull

ying_Experiences_impacts_and_coping_strategies_as_described_by_Australian_young_people>.
21. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010, 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
22. ROSOVÁ, D. *Prejavy agresivity a šikanovania v školách I.* [online]. [cit. 2017-10-14]. Dostupné na: <http://cpppapke.sk/download/konferencie_publikacie/30.8Prejavy%20agresivity%20a%20%C5%A1ikanovania%20IN.pdf>
23. SMIKOVÁ, E. *Šikanovanie.* [online]. [cit. 2017-10-16]. Dostupné na: <http://web.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/10_Kap-3.4.pdf>
24. ŠPURNÝ, J. *Psychologie násilí*. Praha: EUROUNION, s.r.o., 1996. 134 s. ISBN 80-85858-30-4.
25. VÁGNEROVÁ, K. a kol. *Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál, 2009. 147 s. ISBN 978-80-7367-611-7.
26. VAŠUTOVÁ, M. a kol. *Proměny šikany ve světě nových médií.* Ostrava: FF Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 226 s. ISBN 978-80-7368-858-5.

Kontakt

Mgr. Vladimíra Hladíková
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Fakulta masmediálnej komunikácie
Nám. J. Herdu, 2, 917 01 Trnava
SLOVENSKÁ REPUBLIKA
email: vladka.hladikova@gmail.com

FINANČNÍ GRAMOTNOST JAKO FENOMÉN REFLEKTOVANÝ SENIORY – ÚČASTNÍKY KURZŮ U3V

FINANCIAL LITERACY AS A PHENOMENON REFLECTED BY SENIORS - PARTICIPANTS IN U3V COURSES

Ivan Bertl

Abstrakt

Studie se zabývá realizovaným výzkumem, kdy byly mapovány – původním dotazníkovým šetřením – konkrétní znalosti seniorů v oblasti elementárních finančních termínů a operací. Jde o běžné a nikoliv teoretické operace, které v případě neznalosti mohou výrazně negativně ovlivnit život jedince, ale i jeho související sociální vazby, tělesné i psychické zdraví. Senioři byli vybráni proto, aby byl analyzován dopad společenských a ekonomických změn v ČR na tu část populace, která se účastnila formálního vzdělávání v jiných makroekonomických podmínkách.

Klíčová slova: *Finanční gramotnost, zadlužení domácnosti, domácí finance, dospělá populace, kompetence dospělých, vzdělávání dospělých, vzdělávání seniorů, univerzita třetího věku.*

Abstract

The study deals with researched research, where - through the original questionnaire survey - specific knowledge of seniors in the field of elementary financial terms and operations. These are common and not theoretical operations that, in case of ignorance, can significantly affect the life of the individual, as well as his related social connections, physical and mental health. The seniors were selected to analyze the impact of societal and economic changes in the Czech Republic on the part of the population that participated in formal education under other macroeconomic conditions.

Key words: *Financial literacy, household debt, domestic finance, adult population, adult competences, adult education, senior education, university of the third age.*

1. Úvod

Česká republika je od devadesátých let minulého století více méně postavena na fungujících tržních principech a finančních zásadách. Problematika finanční gramotnosti je proto aktuálním společenským tématem, které by mělo oslovit v podstatě každého, kdo je dospělý a kdo určitým způsobem řeší svoje finanční otázky. I když je senior v mimo produktivní, resp., poproduktivní fázi svého života, je stále účastníkem celé řady ekonomických a finančních operací, zcela právem může chtít chápat i ekonomické události a finanční transakce jako běžný pracovně aktivní občan.

Dnes dospělí jedinci – tedy i senioři - navštěvovali formální vzdělávací instituce v době, která byla politicky a ekonomicky zcela jiná. Teno člověk nemusí všem proběhlým společensko ekonomickým změnám zcela rozumět. Zároveň je v situaci, kdy se musí s měnící se ekonomickou realitou vyrovnat. Pokud tyto změny nezvládne, nastává problém: dostává se do problémů finančních – i seniorům hrozí mu osobní insolvence, může být zatížen exekucí, může u něho v důsledku nepříznivých životních událostí vzniknout psychické i somatické onemocnění.

Nelze však spoléhat na to, že dospělý jedinec, řešící své ekonomické a finanční problémy, si sám uvědomí, že náprava jeho situace spočívá v jeho dalším učení. Takový jedinec může mít tendenci problémy tohoto typu vytěsňovat, bagatelizovat, svalovat jejich příčinu a řešení na někoho dalšího – na stát, politiky, společnost obecně. Neřešení tohoto problému může mít následky fatální – a to pro jedince, ale i pro celou společnost, protože problémy tohoto typu znamenají kromě jiného i např. nárůst sociálně patologických jevů či extremizaci určitých sociálních skupin, které svou „kritikou" stávajícího hospodářského stavu oslovují jedince, kteří vidí řešení finančních problémů jen vně sebe.
Naopak při zvládnutí a jejich překonání se osobnost jedince posiluje a proces zrání akceleruje. To znamená, že nezvládnutí oblasti kompetencí vztahujících se k oblasti domácích financí, má přímý dopad do kvality života jedince - seniora. Zvládnutí této problematiky může naopak znamenat posílení jeho postavení ve všech sociálních oblastech, vč. posílení mezigeneračního učení – senior jedinec, ovládající tuto oblast kompetencí, je příkladem pro analogické jednání svých potomků v budoucnu. Nelze tedy oblast finanční gramotnosti považovat za oblast ryze osobních problémů. Jejich celospolečenský přesah je zřejmý.

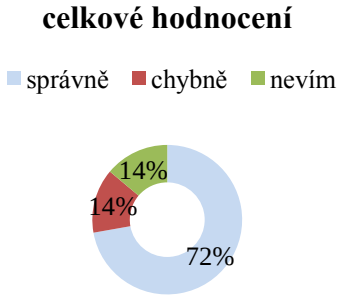
2. Metodologie a design výzkumu

Za účelem zjištění konkrétních znalostí dospělé populace z okruhu finanční gramotnosti byl sestaven v rámci předmětného šetření originální dotazník, který obsahoval uzavřené otázky. Důvodem bylo exaktní, jednoznačné a dobře následně proveditelné vyhodnocení odpovědí respondentů. V úvodu obsahoval dotazník čtyři sociologicko demografické otázky za účelem zjištění pohlaví, věku (v intervalu), nejvyššího dosaženého vzdělání a určení, zda se respondent profesionálně věnoval v profesním životě ekonomii. Poslední zjištění mělo význam ten, aby byly odlišeny odpovědi ekonomů-profesionálů a neekonomů.
Cílem výzkumu bylo mapování znalostí běžné seniorské populace jako výsledku celoživotního – především neformálního a informálního učení. Pokud by předmětný výzkum reflektoval odpovědi profesionálních ekonomů, mapoval by především jejich profesionální zdatnost a spíše úspěšnost jejich formálního vzdělávání.
Ke každé z dalších deseti uzavřených otázek z okruhu znalostí k tématu finančních pojmů a instrumentů byly navrženy tři odpovědi: ano – ne – nevím. Nepovažovali jsme za vhodné sestavit správnou odpověď kombinací více vyhovujících odpovědí. Jednotlivé otázky byly vybrány a koncipovány s těmito záměry a cíli zjišťování:
První otázka mapovala názor respondenta, zda má běžný občan alespoň rámcově rozumět financím a ekonomice. Další otázky zjišťovaly, zda má stát ekonomický systém regulovat, či zda ho má ponechat výlučnému vlivu samo regulujících prvků, zda národní ekonomice prospívá určitá nízká míra nezaměstnanosti, zda jsou národní finance ovlivněny zapojením do mezinárodního obchodu, zda jsou daně pro fungování státu důležitým prvkem, jestli by si měl občan vybrat banku jen dle její nabídky úrokových sazeb u vkladů, zda se v režimu oddlužení již žádné závazky nesplácí, postavení a pojem leasingu, zda inflace znehodnocuje peníze, jestli existuje rozdíl mezi reálnou a nominální hodnotou peněz, jak se určuje výhodnost úroku z vkladu a jak rozpoznat nestandardní nabídku banky na zúročení vkladů.
Úmyslně byly zvoleny ty typy problémových okruhů, které se mohou života seniorů dotýkat – finanční zajištění domácnosti, užívání pasivních (vkladů se týkajících) bankovních produktů apod.

3. Dílčí výzkumná zjištění

Respondenty tvořily z 83 % ženy – typický sociologický fenomén u tohoto typu vzdělávání, muži se zde objevují opravdu menšinově. 25 % respondentů bylo ve věku mezi 50-60lety, 42 % bylo ve věku do 70 let a 33 % jich bylo starších. Převažovali středoškoláci – 83 %,

zbytek respondentů tvořili vysokoškoláci. Neekonomové svou původní profesí představovali 82 %. Odpovědi tedy reprezentovaly nikoliv profesně odbornou úroveň jejich životních znalostí a zkušeností.
Senioři byli v celé šíři oslovených respondentů (tj. 72 osob) pro to, aby i člověk neekonom rozuměl světu financí, daní a peněz. 58 % se jich ale nedokázalo rozhodnout, zda má stát ekonomický sytém regulovat a kontrolovat. 83 % se domnívá, že nízká míra nezaměstnanosti národnímu hospodářství prospívá, 67 % je přesvědčeno o prospěšnosti zapojení se do mezinárodního obchodu, naprosto všichni respondenti vnímají daně jako důležitý ekonomický prvek. 92 % odpovědělo, že si svou banku nevybrali jen podle nabízených úrokových sazeb z vkladů, 67 % oslovených seniorů správně rozumí institutu oddlužení, naprosto všichni správně chápou leasing, 50 % zná proces inflace peněz, 92 % v tomto důsledku správně vnímá rozdíl mezi reálnou a nominální hodnotou peněz.



Celkově bylo odpovězeno 72 % otázek správně, ve 14 % byla odpověď nesprávná a ve 14 % se respondent uchýlil k únikové odpovědi „nevím“. V této souvislosti je nutno značit znalosti tohoto typu u českých seniorů za excelentní.
Přesto je nutné této skupině obyvatel se edukačně věnovat – i v oblasti finanční gramotnosti. Důvodem je to, že v předmětném výzkumu byli osloveni účastníci kurzů Univerzity třetího věku pořádaných na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Šlo tedy o jedince, kteří mají minimálně středoškolské vzdělání (17 % oslovených bylo vysokoškoláky) a aktivně a cíleně se i v sénium dále vzdělávají. Pokud by byl předmětný výzkum řešen se skutečně běžnou populací, domníváme se, že správnost odpovědí by byla jistě méně excelentní.

4. Další doporučené kroky

Protože v české společnosti přibývá osobních bankrotů, lidé se mnohdy zadlužují opakovaně, můžeme konstatovat, že některým dospělým jedincům chybí potřebné kompetence z okruhu finanční gramotnosti. Nezbývá než zamyslet se nad tím, jak tyto kompetence dospělé populaci transponovat. Máme-li navrhovat a projektovat konkrétní podobu vzdělávací příležitosti – vzdělávacího programu – v našem případě pro seniory, kteří chtějí řešit svůj aktuální či potencionální problém spočívající v neporozumění finančním a ekonomickým instrumentům, musíme s ohledem na tohoto konkrétního účastníka – jeho preference, motivaci, způsob komunikace, osobní mobilitu či imobilitu, pojmovou kompetentnost – navrhnout vzdělávací akci maximálně příznivou a otevřenou.
Aby byl celý proces učení efektivní, musí být předmětný vzdělávací program koncipován tak, aby měl přiměřený a srozumitelný obsah, o jehož smysluplnosti se poměrně ihned účastník přesvědčí. Je důležité – právě u poměrně složitého tématu ekonomiky a financí – aby měl možnost senior pracovat s didaktickým textem – primárně vytvořeným pro jeho potřeby a jeho úroveň a způsob vnímání nových informací. Pozornost musí výt věnována syntaktické (tj. skladebné) přehlednosti textu:

Ukázka textu s vyznačenými nadbytečnými jazykově skladebnými prvky
Česká republika ~~jako členský stát Evropské unie~~ přijala – ~~vedle dalších důležitých dokumentů také v oblasti vzdělávání – právě~~ k tématu finanční gramotnosti ~~mimo jiné~~ v roce 2010 dokument nazvaný Národní strategie finančního vzdělávání, který popisuje jednotlivé ~~dílčí a rozvojové vzdělávací~~ strategie, ~~důležité~~ cíle a ~~témata připravovaných~~ projekty v cílové oblasti vzdělávání ~~pro řešení této velmi důležité problematiky.~~ Zde mimo jiné vyplynulo ~~zásadní konstatování vzorku~~ oslovených respondentů, že je ~~případně připravovaný~~ formální vzdělávací systém ~~na tyto stěžejní problémy související s jejich orientací v oblasti financí dostatečně~~ nepřipravil a sami si ~~interně a myšlenkově~~ uvědomují své průměrné až ~~tak říkají~~c podprůměrné znalosti ~~k tomuto~~ k tématu finanční gramotnosti. Tento dokument koncipuje návrh dvoupilířového vzdělávání ~~– slovo pilíř bylo zvoleno proto, že jde o jeden ze základních významových základen či stavebních kamenů vzdělávacího systému –~~se zaměřením na finanční gramotnost: ve formálním systému (na ~~českých~~ základních a středních školách) a jako systém dalšího vzdělávání (dospělých ~~pracujících lidí~~).

Podobný význam má sémantická vstřícnost výukového textu, tzn. autor by měl používat výkladový aparát slov a termínů se zřejmým a cílovému čtenáři známým významem:

Text sémanticky méně vstřícný
Česká republika akceptovala k tématu finanční gramotnosti mimo jiné v roce 2010 elaborát anoncovaný jako Národní strategie finančního vzdělávání, který reflektuje excelentní etapovité strategie, cíle a koncepty edukace pro řešení této kazuistiky. Zde mimo jiné vyplynulo konstatování oslovených respondentů, že je formální vzdělávací systém na problémy reflektující jejich orientaci v oblasti financí insuficientně nepřipravil a sami reflektují své minoritní až podminoritní kompetence k tomuto tématu. Tento dokument koncipuje návrh dvoupilířové edukace s koncentrací na finanční gramotnost: ve formálním systému (na základních a středních vzdělávacích institucích) a jako systém dalšího vzdělávání (dospělých).

Text pracující s významem slov vhodným pro čtenáře-seniora, resp. laika
Česká republika přijala k tématu finanční gramotnosti mimo jiné v roce 2010 dokument nazvaný Národní strategie finančního vzdělávání, který popisuje jednotlivé dílčí strategie, cíle a projekty vzdělávání pro řešení této problematiky. Zde mimo jiné vyplynulo konstatování oslovených respondentů, že je formální vzdělávací systém na problémy související s jejich orientací v oblasti financí dostatečně nepřipravil a sami si uvědomují své průměrné až podprůměrné znalosti k tomuto tématu. Tento dokument koncipuje návrh dvoupilířového vzdělávání se zaměřením na finanční gramotnost: ve formálním systému (na základních a středních školách) a jako systém dalšího vzdělávání (dospělých).

Dále by měl autor podobných výukových textů vnímat to, že grafická a uspořádací přehlednost tohoto typu výstupů má rovněž svůj nepopiratelný význam. Graficky přehledný text snižuje únavu čtenáře, umožňujeme mu lépe se soustředit na obsah, forma ho neruší.
Použité metody expozice vzdělávacího tématu a formy vzdělávání musí být přístupné seniorovi, hmotné i nehmotné didaktické prostředky musí být funkční a optimálně bezbariérové. Lektor by měl v souvislosti s obtížností jednotlivých dílčích témat stanovit časový plán – s ohledem na zařazení nutných psychohygienických přestávek. Každé přednášené téma by mělo být odděleno (verbálními i neverbálními prvky) tak, aby byla zřejmá jeho dílčí vnitřní koncepčnost a myšlenková konstrukce.
Expoziční a fixační fáze vzdělávání musí konstruktivně reagovat na výsledky mikro diagnostiky prováděné lektorem (tzn. žádná rozsáhlá šetření či sledování). Tak může lektor

využívat dílčí dotazy a úkoly. Tento prvek může být užíván latentně, tzn. lektor sleduje emoční a neverbální projevy klientů a na základě tohoto vyhodnocení reguluje postup a tempo další výuky. Opakování látky může zvolit jako lineární, kdy postupuje ve výkladu dál, ale k již probraným tématům se nevrací a upozorňuje klienty na kontextuální souvislosti. Nebo může postupovat v trajektorii spirály, kdy probírané téma sekvenčně dále rozšiřuje a prohlubuje.
Lektor musí být nejen odborně (ve vztahu k obsahu vzdělávání), ale i didakticky kompetenčně vybaven pro práci s tímto typem učících se jedinců. Měl by dokázat odhadnout funkční stav jejich smyslové soustavy. Musí skupinu vzdělávaných před vlastním vzdělávacím kontaktem poznat – nejen trajektorně (jak jsou staří, jaké dosavadní vzdělání absolvovali, jaký vztah mají k přednášenému tématu), ale i kognitivně – jaké jsou jejich vstupní znalosti k obsahu vzdělávání např. vstupní diagnostikou – ta by měla být anonymní, protože lektorovi by mělo jít o celkový přehled – nikoliv o informaci o konkrétní osobní úrovni znalostí.
Autor koncepce tohoto vzdělávání musí být připraven na „dolaďování“ a podobné dílčí úpravy celého pojetí vzdělávacího programu tak, aby tímto způsobem reagoval především na výstupy z diagnostického šetření o spokojenosti účastníků vzdělávání se všemi jeho dílčími složkami – obsahové, procesní, podpůrné. Konkrétním východiskem těchto úprav je pak zpětnovazební instrument – dotazník spokojenosti účastníka (strukturovaný nástroj) nebo např. dopis lektorovi (nestrukturovaný nástroj).
Opomíjena by neměla být ani diskuze se seniory. Vždyť právě oni možná bydlí již sami, ztrácejí se jim jejich kamarádi či spolužáci, bývalí kolegové, rodiny potomků jsou vytíženy pracovně … nemají na ně čas. A je přirozené, že se takovéto povídání přenese na témata jiná. I s tím by měl lektor tohoto typu vzdělávání uvažovat.

5. Závěry

Je nesporně nutné, aby občané – aktivní i již ekonomicky neaktivní - rozuměli nejen svým osobním financím, ale také širším ekonomickým souvislostem. Informovaný občan nepodléhá tak výrazně různým účelově podsouvaným ideologiím a „zaručeným“ návodům na šťastný a spokojený život.
Člověk tápající v oblasti svých financí cítí, že je něco v nepořádku. Své zvýšené duševní napětí může chtít řešit „snadno“ dostupnými prostředky. Může se uchýlit ke zvýšené konzumaci alkoholu či jiných stres tlumících látek. Může si naplánovat obstarat potřebné finance hrou na výherních automatech, drobnými krádežemi, může chtít ušetřit potřebné částky neplacením jiných svých závazků – alimentů, místních komunálních poplatků. Může začít šetřit na svém jídle tak, že si časem přivodí tak závažné zdravotní problémy, že se stane práce neschopným, a následně se dostane do finančních problémů ještě hlubších.
Právě proto byl do nabídky kurzů Univerzity třetího věku ústecké univerzity zařazen kurz Základy finanční gramotnosti. Jeho příprava, ale především tvorba originálních studijních opor byla podpořena Krajským úřadem Ústeckého kraje v rámci řešení projektu „Podpora rozvoje celoživotního vzdělávání v ústeckém regionu“. Vedení kraje spolu s vedením univerzity si bylo a je vědomo významu vzdělávání i pro občany v mimo produktivním věku.
Pokud se budeme snažit všem negativním jevům spojeným s ohrožením občanů neznalostmi předejít vhodnou formou učení, domníváme se, že se život všech dotčených se může stát kvalitnější, klidnější – a to jak pro konkrétního jedince, tak i pro jeho okolí, a v konečném důsledku i pro celou společnost.

Použitá literatura

1. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2

2. BERTL, I. *Kapitoly o finanční gramotnosti*. Praha: Triton, 2012, 77 s. ISBN 978-80-7387-622-7
3. BERTL, I. *Kapitoly o vzdělávání dospělých*. Ústí n. L.: UJEP, 2014, 155 s. ISBN 978-80-7414-723
4. BERTL, I. *Finanční gramotnost v kontextu rozvoje celoživotního učení dospělých*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016, 176 s. ISBN 978-80-905460-3-5
5. BERTL, I. *Finanční gramotnost jako nástroj sociální adaptace a příležitost k překonání negativních důsledků sociálních problémů.* Praha: ČAS, 2017, 124 s. ISBN 978-80-905460-8-0
6. HOLMAN, R., *Základy ekonomie*. Praha: Nakladatelství C. H. Beck, 2000, 360 s. ISBN 80-7179-434-1
7. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu, 2. aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2016, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3
8. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1
9. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8
10. MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI, 2004, 146 s. ISBN 80-7357-045-9
11. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9
12. PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, 299 s. ISBN 978-80-247-5232-7
13. PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník - 2., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4
14. ŠVARCOVÁ, J, *Ekonomie*. Zlín: Univerzita T. Bati, 2017, 304 s. ISBN 978-80-87301-22-7
15. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9
16. VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. *Vzdělávání dospělých, příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa service, 2013, 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3

Podklady k tomuto materiálu byly získány s finanční podporou Ústeckého kraje v rámci projektu „Podpora rozvoje celoživotního vzdělávání v ústeckém regionu“ (smlouva č. 17/SML1266/SOPD/OKH).

Kontakt

PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.
katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně
Pasteurova 1
400 96 Ústí nad Labem
Česká republika
tel. 475283127
ivan.bertl@ujep.cz

POTREBA PEDAGOGICKEJ PRAXE A VÝZVA KU KOMPETENTNOSTI

THE NEED FOR PEDAGOGICAL PRACTICE AND THE CHALLENGE OF COMPETENCE

Darina Ondriová

Abstract

V príspevku zdôrazňujeme potrebu informovanosti o poslaní a zložkách pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva na jednotlivých nami vybraných vysokých školách na Slovensku a v Českej republike, čo môže byť jedným z prostriedkov, ktorý determinuje skvalitnenie prípravy budúcich učiteľov. Zaujímalo nás, aký je pomer teoretickej a praktickej zložky pregraduálnej prípravy vo vzťahu k formovaniu ich učiteľských kompetencií, ktoré sú definované v profile absolventa. Náš záujem o túto problematiku má osobný, profesijný a spoločenský rozmer. Vyplýva to z často krát opakovaných výpovedí študentov učiteľstva, ktorí aj po dosahovaní vynikajúcich študijných výsledkov, skončení štúdia a následnom nástupe do profesie cítili „neistí" v niektorých profesijných činnostiach, čo teda v istej miere môže mať súvis s nedostatočne dosiahnutou úrovňou niektorých schopností už počas štúdia.

Key words: *pregraduálna príprava, kompetencie, pedagogická prax*

Abstract

In the paper we emphasize the need for information about the missions and components of the pregraduate preparation of the students teaching at selected universities in Slovakia and in the Czech Republic, which can be one of the means that determines the improvement of the preparation of future teachers. We were interested in what is the ratio of the theoretical and practical components of pregraduate training in relation to the formation of their teaching competences as defined in the graduate profile. Our interest in this issue has a personal, professional and social dimension. This results from the often repeated testimonies of the students teaching, who, even after having achieved excellent academic results, leaving the study and subsequently entering the profession, felt "unclear" in some professional activities, which may have to some extent related to the insufficiently achieved level of some competencies during the study.

Key words: *pregraduate training, competence, pedagogical practice*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY

Učiteľská príprava sa stále viac orientuje na nové schopnosti a zručnosti, ktoré bude potrebovať učiteľ a jeho žiak v 21. storočí, na celoživotný vzťah k učeniu, na realizáciu individualizácie vyučovania a pod. V krajinách východnej a strednej Európy sa učiteľská príprava podľa Kallena (1997) spätne otočila k akademickému, na vedomosti zameranému vzdelávaniu, a to vďaka novonadobudnutej autonómii univerzít, ktorá ako reakcia na bývalú ideologizáciu socialistickej pedagogiky, viedla k obmedzeniu pedagogickej, psychologickej a praktickej zložky v príprave učiteľov. Proces začlenenia Slovenska do Európskej únie však prináša aj mnohé inšpirácie, ktoré by mali viesť k zamysleniu sa nad tým, čo zo skúseností krajín západnej Európy je efektívne prevziať a etablovať do našich podmienok. Súčasná pregraduálna príprava je podľa viacerých autorov koncipovaná rigidne a nezodpovedá

aktuálnym vedeckým požiadavkám procesu postupnej premeny študenta učiteľstva na samostatného učiteľa, ktorý by podľa B. Kosovej (2012) mal predstavovať cyklicky konštruovaný prienik troch súčastí: vybraných vedeckých teórií, všeobecnej didaktiky, odborových didaktík a učiteľskej praxe. Schopnosť premeny študenta učiteľstva na samostatného učiteľa je tiež v istom zmysle podmienená aj úrovňou odbornej reflexie a sebareflexie, čím sa môžeme v istom zmysle vyhnúť tomu, že študent sa bude na konci štúdia prezentovať v podobe zvládnutých teoretických vedomostí bez základov spôsobilostí, podmieňujúcich formovanie učiteľských kompetencií. Stretávame sa však aj s faktom, že študentom počas pedagogickej praxe na vysokej škole niekedy chýbajú najzákladnejšie návyky a zručnosti pracovať s teoretickými informáciami v podobe pedagogických spôsobilostí pri riadení edukačného procesu. Pregraduálna príprava podľa Kominareca (In: Krajčová - Šuťáková 2013) by mala teda viesť študentov k samostatnosti, tvorivosti a rešpektovaniu jedinečnosti osobnosti či už vo vzťahu učiteľ – študent alebo študent praxe – žiak. Počas pregraduálnej prípravy nejde len o sprostredkovanie najnovších poznatkov vedy, ale aj rozvoj zložitých procesov abstrakcie študenta. Naučiť ho tvorivo myslieť a objavovať nové súvislosti. Vzdelávanie počas pregraduálnej prípravy má študenta naučiť analyzovať a syntetizovať nadobudnuté vedomosti a viesť ho k rozvíjaniu schopnosti aplikovať nadobudnuté poznatky v praxi a tvorivo ich uplatňovať. Počas pregraduálnej prípravy na vysokej škole by sa mali uplatňovať tri základné komponenty edukačného procesu, a to gnozeologický, psychologický a logický, ktoré tvoria vzájomnú prepojenosť v procese teoretickej a praktickej prípravy študentov pre výkon učiteľského povolania a profesijného rozvoja.

1.1 Determinanty kvality pregraduálnej prípravy

Uznávaný slovenský pedagóg a psychológ prof. Zelina (2006, s. 5), ktorý venuje veľkú pozornosť kvalite učiteľov konštatoval, že: *„Kvalita základného vzdelávania a výchovy, najmä vo vzťahu edukácie k moderným potrebám rozrastajúcich sa pluralistických spoločností zahŕňa také obsahy, akými sú: lepšia príprava na život v spoločnosti v dospelosti, meranie zlepšenia statusov, efektívnosť a profesionalita rolí učiteľov: organizácia, obsah a štruktúra učebných osnov a metód hodnotenia; efektívne kvalitatívne faktory školských výkonov, školské riadenia a programy na zlepšenie edukácie znevýhodnených a postihnutých detí.“* Kvalitu vzdelávania vysokých škôl zabezpečuje vzdelávací systém, škola, vyučovací proces a samotné učenie študentov. Podľa prieskumu Juščákovej (2013) kvalitu školy najviac ovplyvňuje: kvalita učiteľa, vzťah učiteľ- žiak, (auto) evalvácia, vzťahy medzi učiteľmi, dobré materiálne a finančné zabezpečenie, zainteresovanosť rodičov, kvalita školského vzdelávacieho programu, inovácia a vzdelávanie učiteľov a na poslednom mieste úroveň intelektu žiaka. Za kvalitnú sa považuje škola, v ktorej prevláda duch porozumenia, úcty a ústretovosti. Požiadavky na kvalitu edukácie by sme si mali klásť všade tam, kde prejavujeme záujem o vývoj spoločnosti a kvalitný život. Medzi ďalšie determinanty, ktoré podľa viacerých autorov ovplyvňujú kvalitu vzdelávania patrí prostredie fakulty a cvičnej školy. Podľa Zelinu (2006), ktorého citujú Bajtoš - Orosová - Šnajder - Ganajová (2009), prostredie fakulty by malo každému študentovi pripraviť priestor pre vlastnú sebarealizáciu, a to nielen prostredníctvom prezentovania seminárnych prác, ale aj prostredníctvom mikrovýstupov, kde má možnosť vidieť seba samého v pozícii vyučujúceho ako spätnú väzbu odbornej pripravenosti do školskej praxe. Už príprava na mikrovýstup alebo na samotnú pedagogickú prax na cvičných školách, kde budú študenti pracovať s rôznymi metódami je podstatou zistenia, či študenti idú na prax dostatočne pripravení. Podľa Pavlova (2013) sa už dlhodobo a systémovo nerieši otázka prepojenia pedagogickej teórie a praxe vo vzdelávaní učiteľov (napr. konsenzus v modeli učiteľskej prípravy, posilnenie výučby pedagogických a psychologických disciplín, podiel pedagogickej praxe počas pregraduálnej prípravy,

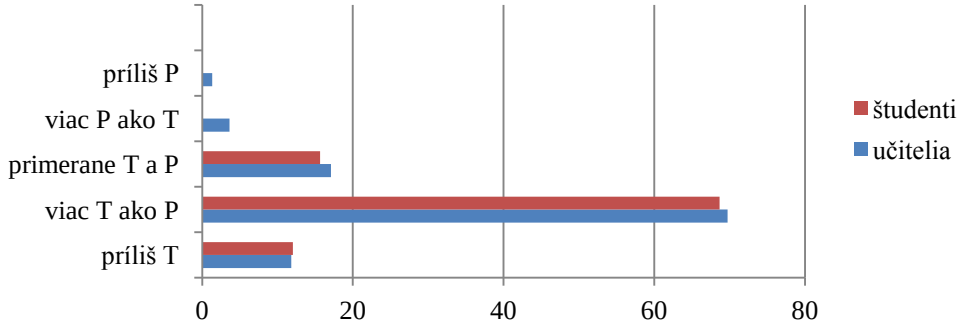
postavenie cvičných škôl a iné). Podstatou pregraduálnej prípravy je u študentov podporovať rozvoj odbornosti, komunikácie, plánovania vyučovania, reflexie, hodnotenia, spolupráce, tvorivosti, motivácie, a v neposlednom rade vlastnú osobnosť, ktorá by mala byť vzorom pre svojich žiakov, resp. študentov. Hlavné faktory ovplyvňujúce účinnosť prípravy budúcich učiteľov podľa Šveca (2002) je metodika výučby a čas (dĺžka štúdia, trvanie predmetov, vstup študenta do učiteľského programu a individuálny čas študenta ako vyzrievanie jeho pedagogických spôsobilostí). Podľa Kosovej (2012) by sa predmetové didaktiky a didaktiky mali stať pevnou súčasťou a základom učiteľskej prípravy.

Kvalitu učiteľskej profesie determinujú v prvom rade vysokoškolskí učitelia a cviční učitelia svojou kvalifikáciou, zabezpečením cvičných hodín, profesijnými skúsenosťami, verbálnymi schopnosťami, postojmi, na základe čoho tak zabezpečujú:

a) sebarozvoj osobnosti študenta počas pregraduálnej prípravy - predpokladá študenta učiteľstva pripraveného v sebariadenom učení, schopného poznávať seba samého, plánovať si ciele, realizovať ich, kontrolovať sa a korigovať, hodnotiť vlastné výsledky, tvoriť projekty, kritériá, vlastné racionálne i umelecké výpovede, reflektovať svoje prežívanie, svoju komunikáciu a svoju pedagogickú prax;
b) ucelenosť osobnosti počas pregraduálnej prípravy - predpokladá študenta učiteľstva s vyváženým rozvojom jeho kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky, vnútorne integrovaného, s pozitívnym vzťahom i kritickým odstupom od seba i od sveta, osobnosť personalizovanú i socializovanú;
c) priorita personálnej roviny počas pregraduálnej prípravy - predpokladá študenta, ktorý bude považovať výchovu žiakov nielen za svoju zámernú činnosť, ktorú treba naplánovať a zrealizovať, ale viac za jedinečné medziľudské vzťahy s každým z nich, ktoré treba zámerne tvoriť tak, aby každý žiak mohol do najväčšej miery sám rozvíjať svoje potencionality (Kosová 2000).

Názory učiteľov a študentov na rozloženie teórie a praxe počas vysokoškolského štúdia (graf 1) sú takmer rovnaké. To, že v príprave budúcich učiteľov prevažuje teoretická príprava nad praktickou, si myslí až 81,58% učiteľov a 80,72% študentov (ide o čiastkové výsledky rozsiahlejšieho výskumu, ktorého sa zúčastnilo 83 študentov hudobnej výchovy UMB v Banskej Bystrici a 76 učiteľov hudobnej výchovy na ZŠ) (Opiňáková 2009).

Graf 1: Názory učiteľov na rozloženie teórie a praxe počas vysokoškolského štúdia



Zdroj: Učiteľ pre školu 21. storočia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, 2009

Rozsah pedagogickej praxe je minimálny percentuálny podiel praktickej prípravy z celkovej časovej dotácie v študijných programoch študentov učiteľstva za celú dobu štúdia (Bc. a Mgr.) a osobitne podiel, ktorý má študent venovať rôznym aktivitám na základnej a strednej škole, ich príprave, realizácii a vyhodnoteniu.

Tabuľka 1 Rozpätie praktickej prípravy učiteľských fakúlt slovenských univerzít

Praktická príprava študentov učiteľstva na Slovensku	n	%
Učiteľské fakulty (pre primárne vzdelávanie)	140 dní/ 7 druhov praxe	15%
Iné učiteľské fakulty	60 dní/ 3 druhy praxe*	5%
Odhad praktickej prípravy na Slovensku		5 – 8%

Zdroj: Kosová – Tomengová, 2015 **prevaha fakúlt s nižším podielom praxe*

Skúmanie spoločných a rozdielnych prvkov pregraduálnej prípravy učiteľov v Európe môže mať jednak komparačný význam s cieľom vzájomných inšpirácií pri skvalitňovaní učiteľskej prípravy, a na druhej strane môže odhaľovať problémy, ktoré vznikajú spojením špecifík, tradícií, okolností a kontextu konkrétnych edukačných systémov, z ktorých sa môžu iné krajiny poučiť.

1.2 Kompetenčný model študenta učiteľstva

Z. Kalhoust a O. Obst (2002, s. 98) uvádzajú že: *„(...) kompetencia je potencialita osobnosti, v ktorej sú synchronizované tri základné zložky: správanie, poznávanie a prežívanie. Pedagogická kompetencia je vysoko individualizovaná premenná, a preto je tiež ťažko objektivizovateľná a merateľná.*“ Učiteľské kompetencie sa chápu ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol vykonávať svoje povolanie (Walterová - Mareš - Průcha 2009). V. Spilková (1999, s. 41) zadefinovala konkrétny kontext kompetencií učiteľa vo vzťahu k pregraduálnej príprave. Odporúča pojem *„kompetenčná príprava učiteľov,“* ktorú podľa nej tvorí šesť kľúčových kompetencií: psychodidaktická, komunikačná, organizačná a riadiaca, diagnostická a intervenčná, poradenská a konzultatívna (vo vzťahu k rodičom žiakov) a sebareflektívna kompetencia. Podľa V. Spilkovej (2004, s. 25) je *„(...) učiteľská činnosť zložitý, premenlivý a tvorivý proces, v ktorom sa učiteľ osobne stretáva so žiakom prostredníctvom obsahu vzdelávania. V tomto procese sa nachádza veľa neznámych, neočakávaných a rizikových faktorov, pri ktorých by učiteľ mal byť školený odborník v riadení procesu vzdelávania a kultivácie osobnosti.*“ Za hlavný cieľ pregraduálnej prípravy preto považuje *„(...) vybaviť učiteľa kľúčovými profesionálnymi kompetenciami, ktoré chápe ako komplexné psychodidaktické spôsobilosti uľahčujúce učiteľovi zvládanie zložitých a premenlivých pedagogických situácií.*“ Existuje množstvo typológií kompetencií, ktorými by mal disponovať budúci učiteľ. Uvádzame niekoľko typológií známych pedagógov. J. Vašutová (2004) člení kompetencie na odborno-predmetové, didaktické a psychodidaktické, všeobecno-pedagogické, diagnostické a intervenčné, sociálne, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a normatívne, profesijné a osobnostno-kultivujúce. Autorky B. Kasáčová a B. Kosová (2012) vychádzajú z interakčného modelu edukácie a členia kompetencie podľa toho, či sú orientované na žiaka, na edukačný proces alebo na sebarozvoj učiteľa. Autorky Ferencová a Šuťaková, v zborníku *Učiteľ na ceste k profesionalite* (2013), zadeľujú profesijné kompetencie do oblastí: odborno-predmetové, psychodidaktické a didaktické, kompetencie z oblasti výchovy, diagnostické, poradenské a intervenčné, manažérske, personálne (intrapersonálne a interpersonálne) kompetencie.

V praxi sa na základe medzinárodných porovnávacích štúdií (PISA, IGLU a pod.), dokázalo, že odborné kompetencie na jednej strane a výchovné, didaktické a pedagogicko-psychologické kompetencie na druhej strane, nie sú dostatočne prepojené. Študenti chcú byť dobre pripravení, lebo len tak získajú potrebnú istotu pre výkon práce učiteľa:*„(...) chcem byť učiteľkou, ktorej sebaistota pramení zo znalostí, byť v očiach študentov naozaj profesionálom – schopne vysvetliť, schopne efektívne učiť.“*

2 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Štúdium učiteľstva akademických predmetov 5. -12. v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia v dennej forme štúdia, poskytujú na Slovensku viaceré univerzity ako *Prešovská univerzita v Prešove* (Filozofická fakulta, Fakulta humanitných a prírodných vied), *Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave* (Filozofická fakulta), *Univerzita J. Selyeho v Komárne* (Pedagogická fakulta), *Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre* (Filozofická fakulta, Pedagogická fakulta, Fakulta prírodných vied, Fakulta stredoeurópskych štúdií), *Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici* (Fakulta humanitných vied, Fakulta prírodných vied, Pedagogická fakulta), *Žilinská univerzita v Žiline* (Fakulta humanitných vied), *Trnavská univerzita v Trnave* (Pedagogická fakulta), *Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach* (Filozofická fakulta, Prírodovedecká fakulta), *Univerzita Komenského v Bratislave* (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta, Prírodovedecká fakulta, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky), *Katolícka univerzita v Ružomberku* (Pedagogická fakulta, Filozofická fakulta).

Z tejto skupiny nami vybraných univerzitách a jednotlivých fakúlt učiteľského zamerania (Prešovská univerzita, Prešov – Fakulta humanitných a prírodných vied, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice – Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica – Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava – Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra – Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava – Pedagogická fakulta) sme obsahovo analyzovali učebné programy pedagogicko-psychologického základu a pedagogickej praxe. Dodávame, že Univerzita Jozefa Pavla Šafárika v Košiciach nemá Pedagogickú fakultu (v minulosti bola súčasťou Prešovskej univerzity v Prešove) a Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity sa sústreďuje na prípravu študentov učiteľstva pre 1. stupeň základných škôl.

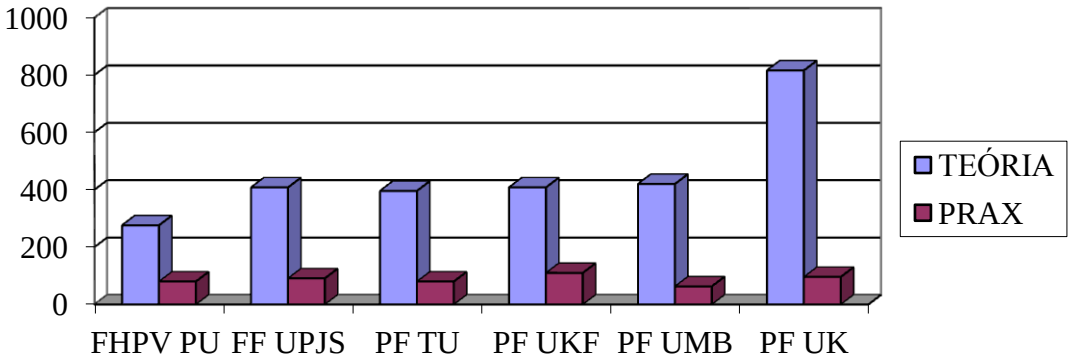
Štúdium učiteľstva pre 2. stupeň ZŠ, nižší stupeň gymnázií a stredné školy sa realizuje v Českej republike síce diferencovane na rozdiel od univerzít na Slovensku, no aj napriek tomu sme sa rozhodli analyzovať pregraduálnu prípravu na šiestich fakultách českých univerzít učiteľského zamerania, ktoré zabezpečujú vzdelávanie budúcich učiteľov. Ide o univerzity: Univerzita Hradec Králové v Hradci Králové (Pedagogická fakulta), Juhočeská univerzita v Českých Budějoviciach (Pedagogická fakulta), Masarykova univerzita v Brne (Pedagogická fakulta), Univerzita Karlova v Prahe (Pedagogická fakulta), Univerzita Palackého v Olomouci (Pedagogická fakulta), Západočeská univerzita v Plzni (Fakulta pedagogická).

Cieľom výskumnej metódy – obsahovej analýzy učebných programov a profilov absolventov bolo získať odpovede na dve otázky:

- *„Koľko hodín pedagogicko-psychologickej teórie, povinných a povinne voliteľných predmetov (prednášky a semináre) a koľko hodín pedagogickej praxe, vrátane náčuvov a výstupov, študenti učiteľstva absolvujú počas svojho štúdia na slovenských a českých vysokých školách?“*
- *„Na rozvíjanie akých kompetencií sa kladie dôraz počas pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva, ktoré sú bližšie definované v samotnom profile absolventa?*

Pri analýze sme začali bakalárskym stupňom štúdia, v ktorom je sústredená väčšia časť pedagogických a psychologických predmetov. V grafoch uvádzame rozsah hodinovej dotácie pedagogických a psychologických predmetov (povinné a povinne voliteľné), ktoré boli zverejnené v študijných plánoch jednotlivých fakúlt slovenských a českých univerzít učiteľského zamerania. Pedagogická prax je najmä sústredená do magisterského stupňa štúdia. Do pedagogickej praxe sme rátali všetky formy a druhy praxe (predpísaný počet náčuvov a výstupov).

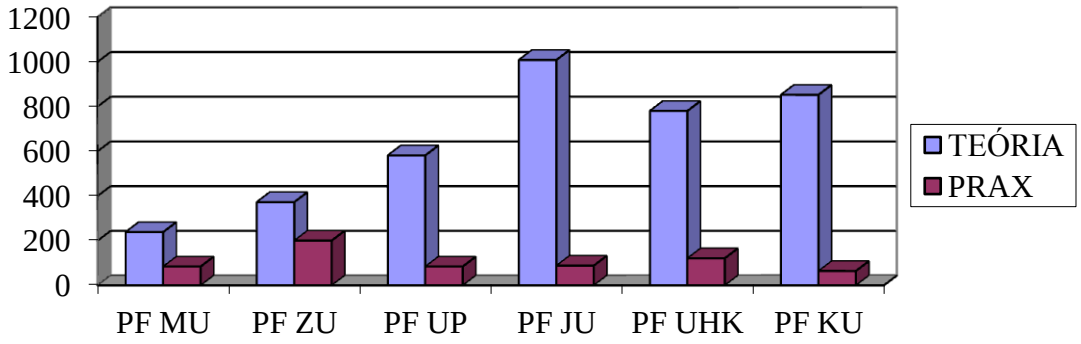
Graf 2: Rozsah teórie a praxe na fakultách slovenských univerzít



Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu 2 vyplýva, že teoretická časť pregraduálnej prípravy dominuje na praktickou časťou. V teoretickej časti v rozsahu medzi jednotlivými fakultami slovenských univerzít nie sú diametrálne veľké rozdiely. Ponuka predmetov je najrozsiahlejšia na PF UK v Bratislave. V praktickej časti v rozsahu medzi jednotlivými fakultami slovenských univerzít sú taktiež minimálne rozdiely. Študenti učiteľstva realizujú prax v magisterskom stupni štúdia na základných a stredných školách priebežne alebo súvisle. Zdôrazňujeme potrebu náčuvov, ktoré sú, podľa nášho názoru, neodmysliteľnou vstupnou fázou do školského prostredia, čím sa znižuje stres študentov z nového prostredia.

Graf 3: Rozsah teórie a praxe na fakultách univerzít v ČR

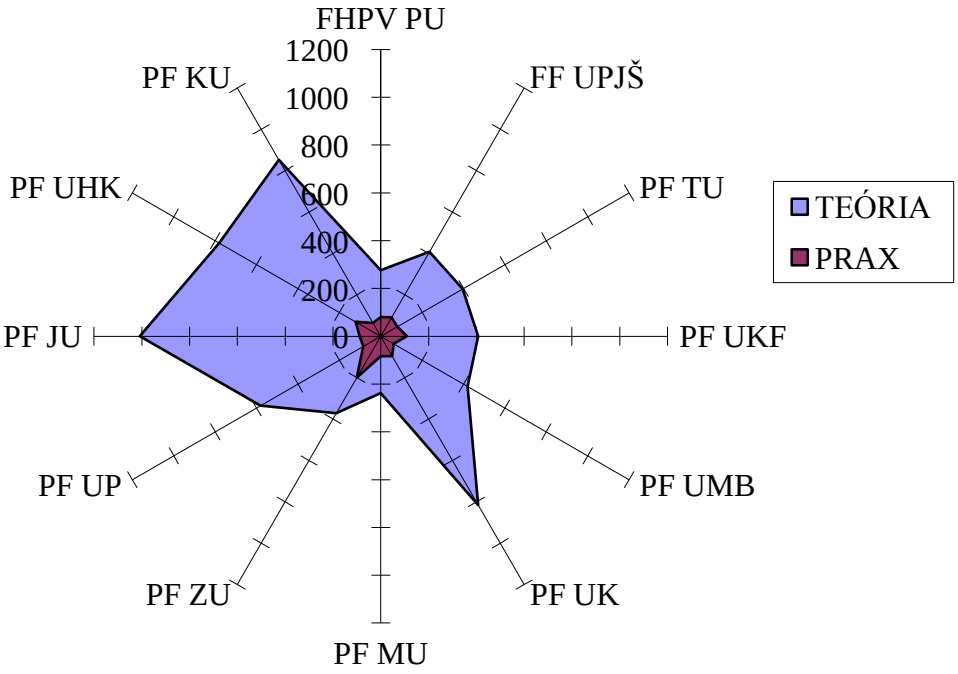


Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu 3 vyplýva, že teoretická časť pregraduálnej prípravy dominuje na praktickou časťou. V rozsahu teoretickej časti sú medzi jednotlivými fakultami českých univerzít výraznejšie rozdiely ako boli medzi jednotlivými fakultami slovenských univerzít. Ponuka predmetov je najrozsiahlejšia na PF JU v Českých Budějoviciach. V rozsahu praktickej časti medzi jednotlivými fakultami českých univerzít, rovnako ako u slovenských univerzít sú minimálne rozdiely.

Z uvedených grafov vyplýva, že aj napriek snahe posilniť pedagogickú prax, je rozsah pedagogickej praxe, v porovnaní s rozsahom pedagogicko-psychologickej teórie (povinných a povinne voliteľných predmetov), v rámci celého štúdia na učiteľských fakultách jednotlivých univerzít na Slovensku a v Českej republike, minimálny. Názornejšie, samotný prienik rozsahu pedagogicko-psychologickej teórie a pedagogickej praxe, uvádzame v grafe 4.

Graf 4: Prienik rozsahu teórie a praxe na fakultách slovenských a českých univerzít



Zdroj: vlastné spracovanie

Z grafu 4 veľmi kriticky vyplýva, že aj napriek snahe zabezpečiť prepojenie teoretickej a praktickej časti pregraduálnej prípravy, samotný rozsah na to nepostačuje. Študenti učiteľstva sú vybavení teoretickými vedomosťami, sú si vedomí potreby rozvíjať vlastné kompetencie, potrebné pre výkon učiteľskej profesie, ale do školskej praxe sa dostávajú v podstate až po 3 rokoch štúdia na vysokej škole. Pripomíname, že s pedagogickou praxou sa takpovediac spája viacero problémov, a to v zabezpečení cvičných škôl, cvičných učiteľov a v samotnom financovaní. Do škôl tak prichádzajú absolventi preteoretizovaní, s množstvom metodologických nedostatkov v organizácii vyučovania, či v samotnom hodnotení a klasifikácii svojich žiakov.

Z porovnania nami vybraných vyučovacích predmetov z pedagogiky a psychológie v rámci spoločného pedagogicko-psychologického základu na jednotlivých fakultách slovenských a českých univerzít učiteľského zamerania, ktoré uvádzame v tabuľke 2 sa objavili isté rozdielnosti, a to:

- z predmetov pedagogiky

- je počet spoločných predmetov na 5-6 fakultách: SR(6) – ČR (3);
- je počet spoločných predmetov na 3-4 fakultách: SR (4) – ČR (8);
- je počet spoločných predmetov na 1-2 fakultách: SR (3) – ČR (2);

- z predmetov psychológie

- je počet spoločných predmetov na 5-6 fakultách: SR(4) – ČR (2);
- je počet spoločných predmetov na 3-4 fakultách: SR (3) – ČR (5);
- je počet spoločných predmetov na 1-2 fakultách: SR (1) – ČR (1);

Z pedagogických predmetov má dominantné postavenie počas pregraduálnej prípravy študentov učiteľstva na jednotlivých fakultách slovenských a českých univerzít práve didaktika a základy pedagogiky, teória výchovy, pedagogická komunikácia a metodológia. Zo psychologických predmetov je nosná práve všeobecná a vývinová psychológia, pedagogická a sociálna psychológia. Zaradenie pedagogických a psychologických predmetov medzi povinné a povinne voliteľné sa na jednotlivých fakultách značne diferencuje, tak je to znázornené v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Porovnanie výskytu pedagogických a psychologických predmetov na fakultách slovenských a českých univerzít

Predmety z pedagogiky	**SR P/PV**	**ČR P/PV**	**Predmety zo psychológie**	**SR P/PV**	**ČR P/PV**
Základy pedagogiky	**6/0**	**6/0**	Všeobecná a vývinová psychológia	**6/0**	**6/0**
Didaktika	**6/0**	**6/0**	Pedagogická psychológia	**6/0**	4/0
Školský manažment a organizácia vyučovania	**2/3**	1/2	Psychológia osobnosti	2/1	4/0
Porovnávacia pedagogika	0/4	2/2	Psychohygiena	0/3	0/3
Teória výchovy	**2/4**	**4/1**	Psychologický výcvik	0/1	0/1
Pedagogická komunikácia	**1/4**	2/2	Diagnostika a prevencia	0/3	1/2
Metodológia a pedagogický výskum	**3/2**	1/2	Patopsychológia	**5/0**	2/2
Špeciálna pedagogika, diagnostika	2/2	3/0	Sociálna psychológia	**4/2**	**4/1**
Sociálna pedagogika	1/1	4/0			
Sociológia výchovy	0/2	0/2			
Školská legislatíva	0/3	2/1			
Pedagogika voľného času	0/3	0/2			
Dejiny pedagogiky	0/2	1/2			

Zdroj: vlastné spracovanie

Z porovnania vyplýva, že nami vybrané učiteľské fakulty univerzít v Českej republike, majú študijné plány v rámci pedagogických a psychologických predmetov vypracované variabilnejšie ako študijné plány, ktoré majú vypracované fakulty univerzít na Slovensku, čo sa môže odraziť aj rôznorodejšom osvojení a rozvíjaní učiteľských kompetencií.
Ďalšou oblasťou v rámci našej analýzy, boli aj ciele vysokoškolského štúdia, v našom ponímaní kompetencie ako výstup a výsledok vysokoškolského štúdia, ktoré sú konkretizované v profile absolventa a zverejnené na webových stránkach jednotlivých univerzít. Z analyzovaných profilov uvádzame príklady dvoch univerzít v zastúpení SR a ČR.
PF UP v Olomouci uvádza, že absolvent bude kompetentný v oblasti vývojovej, reflektívnej, diagnostickej, komunikatívnej, kooperatívnej, sebareflektívnej, predmetovo-diagnostickej, predmetovo-didaktickej, pedagogicko-výskumnej, pedagogicko-organizačnej, riadiacej a projektívnej. Na univerzite získa široký kultúrny a spoločenský rozhľad, zručnosti a vedomosti, týkajúce sa výchovy k zdraviu, prevencie sociopatologických javov a používaniu najnovších technológií vo vyučovaní. Bude schopný riešiť pedagogické problémy, bude tvorivý a bude mať predpoklady k vlastnému sebahodnoteniu a profesijnému rozvoju.
PF UMB v Banskej Bystrici uvádza, že absolvent 2. stupňa (Mgr.) vysokoškolského štúdia v odbore učiteľstvo akademických predmetov je spôsobilý byť učiteľom na základných a stredných školách. Je orientovaný v odbore, má náhľad do širokých súvislostí výchovy a vzdelávania, má osvojenú informačnú gramotnosť. Ovláda základný obsah pedagogických disciplín a disciplín svojej špecializácie, je oboznámený s metodológiou odboru pedagogiky, jeho širšími kultúrnymi a sociálnymi súvislosťami a v tomto kontexte ho dokáže projektovať pre didaktické zámery a účely. Okrem zvládnutia učiteľskej spôsobilosti (projektovanie, realizácia a reflexia výučby v triede) je schopný participovať na vývoji metodických a študijných materiálov pre výučbu pedagogiky. Tiež je schopný orientovať sa

v organizačných podmienkach inštitucionálneho vzdelávania a mimoškolskej výchovy a je spôsobilý realizovať výchovnú činnosť.
Z analyzovaných profilov absolventov, resp. analyzovaných cieľov vysokoškolského štúdia na nami vybraných fakultách slovenských a českých univerzít učiteľského zamerania, vyplýva, že hlavným cieľom a výstupom vysokoškolského štúdia učiteľských odborov sú učiteľské kompetencie. V profiloch absolventov v rámci učiteľských fakúlt slovenských univerzít nie sú kompetencie pomenované priamo, ale prostredníctvom činností, či tzv. spôsobilostí alebo zručností. Najväčší dôraz, v uvedených profilov absolventov na jednotlivých fakultách, sa kladie najmä na osvojenie obsahu, nových poznatkov a informácií, teda na predmetové kompetencie, na realizáciu a efektívne projektovanie vyučovacieho procesu, teda na didaktické a organizačné kompetencie. Okrajovo sa spomínajú diagnostické, komunikačné, osobnostné a pedagogické kompetencie, na ktoré by sa mal, podľa nášho názoru, klásť rovnako veľký dôraz ako na predmetové, organizačné či didaktické kompetencie. V profiloch absolventov učiteľských fakúlt českých univerzít sú kompetencie vo väčšej miere vymenované priamo, s najväčším dôrazom opäť na predmetové a didaktické kompetencie. A len o niečo menší dôraz je kladený na organizačné, diagnostické, osobnostné, pedagogické a komunikačné kompetencie.

3 ZÁVER

Na základe vyššie uvedených zistení obsahovej analýzy, môžeme konštatovať, že teoretická pedagogicko-psychologická a praktická zložka pregraduálnej prípravy, na nami vybraných učiteľských fakultách slovenských a českých univerzít, prebieha odlišne, a to nielen v rámci rozsahu, ale aj v diferencovanom obsahu konkrétnych predmetov a spôsoboch realizácie pedagogickej praxe. Potvrdzujeme tvrdenia viacerých autorov o prevahe teoretickej zložky pedagogicko-psychologického základu nad pedagogickou praxou. Na základe obsahovej analýzy profilov absolventa na jednotlivých fakultách univerzít, potvrdzujeme tvrdenia viacerých autorov, o neexistencii jednotného profilu absolventa. Profily, absolventov majú len spoločné prvky, ktoré zdôrazňujú výstupy pregraduálnej prípravy (kompetencie), najmä predmetové, didaktické a organizačné (proces uplatňovania teórie v praxi). Preto odporúčame:

- pokračovať v systematickom zdokonaľovaní modelu teoretickej a praktickej časti pregraduálnej prípravy, aby sa kompetencie študentov učiteľstva rozvíjali v takom rozsahu, ako ich vymedzuje profil absolventa;
- pokračovať v komplexnej komparácii pregraduálnej prípravy u nás i v zahraničí;
- pokračovať v skúmaní kompetenčných modelov u nás i v zahraničí;

V závere si môžeme položiť hypotetickú otázku ako je možné rozvíjať kompetencie študentov učiteľstva, ktoré sú definované v profile absolventa, ak dominuje teoretická zložka nad zložkou praktickou a ako často vlastne dochádza k samotnému prepojeniu teórie a praxe.

Použitá literatúra

1. BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R., ŠNAJDER, Ľ., GANAJOVÁ, M. Požiadavky učiteľov na rozvoj psychodidaktických a odborno-predmetových kompetencií učiteľov – čiastkové výsledky výskumu. *In: Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov.* Prešov: FHPV PU, 2009. 363 s. ISBN 978-80-555- 0064-5.
2. JUŠČÁKOVÁ, Z. a kol. *Indikátory kvality vzdelávania v hodnotení škôl*. Bratislava: ŠEVT a.s., 2013. 67 s. ISBN 978-80-89638-16-1.
3. KALHOUST, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál s.r.o., 2002. 447 s. ISBN 807178253X.
4. KALLEN, D. Sekundární vzdělávání v Evropě: Problémy a perspektivy. Praha: Gnosis, 1997. 264 s. ISBN 978-80-737-8130-9.

5. KASÁČOVÁ B., KOSOVÁ, B. et al. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: MPC, 2006. 164 s. ISBN 80-8045-431-0. [on-line]. [cit 07.11.2017] Dostupné na: http://www.mcpo.sk/down loads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf.
6. KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ.* Banská Bystrica: MC Banská Bystrica, 2000. 60 s. ISBN 80-8041-301-0.
7. KOSOVÁ, B. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy.* Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 143 s. ISBN 978-80-557-0353-4.
8. KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ A. et al. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium, 2015. 228 s. ISBN 978-80-557-0860-7.
9. KRAJČOVÁ, N., ŠUŤÁKOVÁ, V. *Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeckých prác.* Prešov: FHPV PU v Prešove: Skola plus, 2013. 246 s. ISBN 978-80-555-0984-6.
10. OPIŇÁKOVÁ, A. Teória a prax vo vysokoškolskej príprave učiteľa. In: KARIKOVÁ, S. et al. *Učiteľ pre školu 21.storočia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Banská Bystrica: UMB, 2009. 487 s. ISBN 978-80-8083-82. [on-line]. [cit 09.11.2017] Dostupné na: http://edu.vsb.cz/interaktivnitabule/publikacni_cinnost/2008_2009/sborniky_s_ISBN/2009_05_13_BanskaBystrice/sbornik_2009_ucitel_pre_skolu_21_storocia.pd.
11. PAVLOV, I. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy).* Prešov: Rokus s.r.o., 2013. 127 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
12. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2009. 322 s. ISBN 9788073676476.
13. SPILKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdelávaní učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In: *Premeny pedagogickej zložky prípravy učitela 1. stupňa ZŠ.* Banská Bystrica: PF UMB. 1999. s. 33-44. ISBN 80-8055-317-3.
14. SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004., 272 s. ISBN 80-7315-081-6.
15. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
16. ZELINA, M. *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy.* Bratislava: OG - Poľana, spol. s.r.o., 2006. 146 s. ISBN 80-89192-29-7.
17. Webové stránky českých univerzít: https://www.uhk.cz/cs-CZ/PDF, http://www.ped.mun. cz/, http://www.pedf.cuni.cz/, http://www.pf.jcu.cz/, http://www.pdf.upol.cz/, http://fpe. zcu.cz.
18. Webové stránky slovenských univerzít: http://www.unipo.sk/fakulta-humanitnych-prirodnych-vied, http://www.pdf.umb.sk/, https://www.upjs.sk/filozoficka-fakulta/, http://pdf.truni.sk/, https://www.ukf.sk/fakulty/pedagogicka-fakulta,

Kontakt

PaedDr. Darina Ondriová, PhD.
Katolícka stredná pedagogická škola sv. Cyrila a Metoda
Južná trieda 48, 040 01 Košice
Tel: +421 908 369 120
email: darina.ondriova.88@gmail.com

PROBLÉM PONÍMANIA MÉDIÍ AKO EDUKAČNÝCH OBJEKTOV VERZUS PROSTRIEDKOV V KONTEXTE ŠKOLSKEJ VÝUČBY

THE PROBLEM OF UNDERSTANDING THE MEDIA AS EDUCATIONAL OBJECTS OR MEANS IN THE CONTEXT OF SCHOOL EDUCATION

Viera Kačinová

Abstrakt

Cieľom príspevku je reflexia základného postavenia médií v školskej výučbe ako objektov a prostriedkov v kontexte dvoch rozdielnych procesov vyučovania a učenia sa – mediálnej výchovy a mediálnej didaktiky. Na základe teoretickej analýzy problému, výsledkov empirického skúmania pedagogickej praxe a obsahovej analýzy vzdelávacích štandardov vybraných učebných predmetov na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania demonštrujeme potrebu odlišného chápania obidvoch učebných procesov. Východisko predstavuje požiadavka vymedziť médiá primárne ako objekty vyučovania a učenia sa v procese mediálnej výchovy na školách.

Kľúčové slová: *médiá, objekty, prostriedky, vyučovanie a učenie sa o médiách, mediálna výchova, vyučovanie a učenie sa z a prostredníctvom médií, mediálna didaktika, prierezová téma, vzdelávacie štandardy*

Abstract

This contribution aims to reflect upon the main position of media as an object and means of school education in the context of two different processes of teaching and learning - media education and media didactics. Based on the theoretical analysis of the problem, the results of the empirical study of pedagogical practice and the content analysis of the state learning standards of the selected subjects at lower and upper secondary education we demonstrate the requirement for a different understanding of both learning processes taken into account. The starting point of the study is the need to define media primarily as an object of teaching and learning within school media education.

Key words: *media education, objects, means, teaching and learning about the media, media education, teaching and learning through the media, media didactics, cross-curricular topic, state learning standards*

1. DICHOTOMICKÉ POSTAVENIE MÉDIÍ V PROCESE VÝUČBY

Reflexia spôsobu ako médiá intervenujú v procese školskej výučby prináša dve základné postavenia. Médiá v kontexte výučby predstavujú:

a) Špecifický socio-kultúrny učebný obsah, resp. samostatnú alebo integrovanú predmetnú oblasť v rámci mediálnej výchovy, ponímanej tiež ako učenie, resp. vyučovanie a učenia sa o médiách. Cieľom zámerného a riadeného procesu je rozvoj spôsobilosti žiakov poznávať médiá, rozumne a zodpovedne s nimi zaobchádzať a prakticky ich využívať v rámci rôznych životných aktivít jednotlivca.
b) Prostriedky (pomôcky) učenia a učenia sa sprístupňujúce rôznorodý vzdelávací obsah, ako nosiče (zdroje) informácií, z ktorých je možné sa učiť buď priamo alebo prostredníctvom (pomocou) technického zariadenia. Nosičmi informácií s vlastným

učebným obsahom sú napr. kniha, časopis, edukačné CD, DVD, masmediálny vzdelávací program, prezentované pomocou didaktických technických prostriedkov CD a DVD prehrávača, televízie či dataprojektoru, ako aj edukačná webstránka alebo edukačný softvér, prezentované prostredníctvom počítača. Rovnako samotné technické zariadenia médií sú prostriedkami vyučovania a učenia sa. Médiá sú takto ponímané ako materiálne didaktické prostriedky či pomôcky, podporujúce proces vyučovania a učenia sa o diverzných predmetných oblastiach. Ide o proces tzv. učenia, resp. vyučovania a učenia sa z médií a prostredníctvom (pomocou) médií, t.j. oblasť mediálnej didaktiky, či technológie vzdelávania (Kačinová 2015, s. 28-29, 19).[1]

Mediálna výchova ako forma pedagogického usmerňovania kontaktu žiakov s médiami v procese výučby rieši problém jeho optimalizácie tak, aby umožňoval čo najpriaznivejší rozvoj osobnosti jednotlivca a jeho zmysluplnú sebarealizáciu za mediálnej podpory. To predpokladá rozvoj znalostí žiakov o médiách a diverzných aspektoch mediálnej reality, spôsoboch vplývania médií na jednotlivca, ako aj ovládanie nástrojov regulácie mediálnych vplyvov prednostne na vlastnú osobnosť. Mediálna realita vo svojej komplexnosti a užívateľské návyky zaobchádzať s médiami tak predstavujú objekt, tému výučby. Ťažiskom mediálnej didaktiky je problém optimalizácie procesov vyučovania, resp. učenia sa za pomoci médií (DeWitt, Czerwionka 2007, s. 32, Skalková, 2004, s. 137). Mediálna didaktika sa zaoberá funkciami, výberom, nasadením jednotlivých druhov médií do edukačného procesu na dosiahnutie stanovených cieľov výučby.[2] Médiá vystupujúc v danom procese v pozícii pracovných nástrojov, resp. didaktických prostriedkov sú uplatňované vo výučbe rôznych predmetov v nadväznosti na špecifický učebný obsah predmetných oblastí.

Z pohľadu pedagogickej teórie i praxe je zrejmé, že procesy mediálnej výchovy a mediálnej didaktiky navzájom spolu súvisia a často sa prelínajú (Skalková, tamže). Napríklad médiá ako predmety analýzy v procese mediálnej výchovy požadujú prácu s médiami ako zdrojmi informácií a podobne analýza funkcií médií (ako počítač, internet) ako didaktických prostriedkov v procese vyučovania môže zahŕňať aj reflexiu ich vplyvu na osobnosť jednotlivca. V kontexte tzv. integratívnej mediálnej výchovy odborníci dokonca uvažujú o splynutí mediálnej didaktiky a mediálnej výchovy (Spanhel, 1999a, s. 62). Integratívna koncepcia mediálnej výchovy vychádza z myšlienky širokospektrálneho začlenenia témy ako kroskurikulárnej do výučby rôznych učebných predmetov, resp. ako súčasť diverzných kurikulárnych aktivít na rôznych stupňoch vzdelávania. Prostredníctvom vhodného využívania rôznych druhov médií v procese výučby, praktickej práce s médiami, objasňovania médií a ich obsahov, posolstiev a formálnych aspektov sa vytvárajú nové rámce a kontexty pre výučbu a školský život, v ktorých je možné popri cieľoch mediálnej výchovy sledovať zároveň iné učebné ciele, resp. výchovné úlohy (Spanhel, 1999b, s. 11). V tomto zmysle je možné uvažovať prednostne o plnení učebných cieľov tematických oblastí či predmetov, do ktorých sa obsah mediálnej výchovy priamo integruje. Uvedený spôsob začlenenia mediálnej výchovy do školskej výučby je typickým pre väčšinu európskych i ďalších krajín, v ktorých je súčasťou školského obsahu vzdelávania.

Vychádzajúc z potreby začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania, však ďalší odborníci zdôrazňujú principiálnu odlišnosť obidvoch učebných procesov. Podľa D. Buckinghama sa v prípade mediálnej výchovy jedná o vyučovanie a učenie sa o médiách, čo

[1] Pojem mediálna didaktika pochádza z nemeckej pedagogiky, ale začal sa uplatňovať aj v kontexte slovenskej či českej pedagogiky. K. Šeďová napr. poníma mediálnu didaktiku ako učenie sa za pomoci médií (2009, s. 790).

[2] Terminologickým ekvivalentom používaným v slovenskom i českom prostredí je technológia vzdelávania, ktorý v užšom ponímaní definuje E. Poláková ako: „*teóriu a prax efektívneho používania materiálnych didaktických prostriedkov v súčinnosti s využívaním efektívnych metód vyučovania a učenia sa*“ (1997, s. 14). J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš špecifikujú, že ide o využívanie technických prostriedkov (počítačov, multimédií, televízie a iných technických prostriedkov) vo vzdelávaní (2008, s. 246).

nesmie byť zamieňané s vyučovaním prostredníctvom, resp. za pomoci médií alebo s médiami. To znamená napríklad používanie televízie alebo počítača ako prostriedkov výučby spoločenských vied či histórie (2003, s. 4). Rovnako podľa uvedeného autora mediálna výchova nemá byť zamieňaná s technológiami vzdelávania alebo vzdelávacími médiami (tamže, s. 5). Podobne E. Halmer na príklade analýzy definičného vymedzenia pojmov podľa rakúskeho Nariadenia o mediálnej výchove[3] v kontexte integratívnej mediálnej výchovy poukazuje na podstatný rozdiel medzi výchovou prostredníctvom médií (Mediendidaktik) a výchovou o médiách (Medienerziehung) (2003, s. 20). Podľa autora je primárnym cieľom mediálnej výchovy učiť kritickému zaobchádzaniu s médiami a médiá analyzovať ako predmet a nevnímať ich len ako pomôcku vyučovania (2003, s. 20). Na potrebu rozlišovať medzi uvedenými procesmi sme rovnako poukázali v našom predchádzajúcom príspevku (Kačinová, 2016, s. 56).

2. APLIKÁCIA PROBLÉMU NA PEDAGOGICKÚ PRAX

Nerozlišovanie obidvoch procesov, v rámci ktorých médiá intervenujú v procese školskej výučby, t.j. zamieňanie mediálnej výchovy za mediálnu didaktiku, resp. médií ako objektov učenia (sa) za prostriedky je nežiaducim javom najmä v kontexte školskej praxe výučby mediálnej výchovy. Poukázali na to výsledky výskumu realizovaného Medzinárodným centrom mediálnej gramotnosti IMEC pri FMK UCM v Trnave v rokoch 2011-2012, ktorý bol zameraný na zmapovanie súčasného stavu v oblasti začleňovania mediálnej výchovy do vzdelávania na slovenských základných a stredných školách. Z výsledkov výskumu realizovaného na 567 ZŠ a 631 SŠ okrem iného vyplynulo, že školy integrujú mediálnu výchovu v prevažnej miere do učebných predmetov, resp. vzdelávacích oblastí ako slovenský jazyk a literatúra, informatika, občianska výchova/náuka, etická výchova, umenie a kultúra, resp. hudobná, výtvarná a estetická výchova, cudzie jazyky, dejepis, náboženská výchova/náboženstvo, prírodoveda, resp. prvouka, triednická hodina a ďalších. (Kačinová, Kolčáková, 2013a, s. 26; Kačinová, Kolčáková, 2013b, s. 31). Predmetom zisťovania zároveň bol obsah výučby mediálnej výchovy prostredníctvom špecifikácie tém, ktoré mali pedagógovia uvádzať. V rámci výučby jednotlivých predmetov to boli napríklad nasledovné relevantné témy:

- slovenský jazyk a literatúra – televízne a rozhlasové žánre, reportáž, rozhlasová hra, sms, e-mail, oznam, interview, kritika filmov, písanie článkov do novín, písanie scenárov, prác týkajúcich sa rozhlasu a televízie, médiá a identita, mediálne produkty, negatívny vplyv reklamy na osobnosť žiaka,
- umenie a kultúra - praktická práca s médiami, plagáty, reklama - tvorba, etika reklamy, reklamná fotografia, fotografia, grafika, rozhlasová hra, filmové umenie a filmový scenár, interview, plagát,
- etická výchova - hodnoty, etika médií, masmediálne vplyvy, TV – pseudorealita a jej hodnotenie, výchova kritického diváka,
- informatika - bezpečné používanie internetu,

[3] Grundsatzerlass Medienerziehung predstavuje usmernenie vydané rakúskym Spolkovým ministerstvom pre vzdelávanie, ktoré vymedzuje integratívnu pozíciu mediálnej výchovy v obsahu rakúskeho vzdelávania. V pozícii tzv. „vyučovacieho princípu“ má byť zakomponovaná do všetkých učebných predmetov v súlade s ich špecifikami. Rámcový dokument bol viackrát inovovaný, základné vymedzenie mediálnej výchovy sa však nezmenilo. Je ponímaná ako forma pedagogického zaobchádzania s médiami, ktoré má navodiť kriticko-reflexívne využívania všetkých druhov médií a kde sa médiá stávajú predmetom a témou vyučovania. To je v odlišnosti od mediálnej didaktiky, ktorá sa zaoberá funkciami a účinkami médií v procese vyučovania a učenia sa, kde médiá predstavujú pomôcky k dosiahnutiu špecifických cieľov učebných predmetov. Nasadenie médií (v usmernení sa uvádzajú špecificky audiovizuálne médiá), ponímaných ako učebné prostriedky, má byť v súlade so vzdelávacími úlohami (cieľmi), učebným obsahom a didaktickými princípmi príslušného učebného predmetu (Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzerlass, 2014, s. 2).

- dejepis – médiá, historický vývoj médií, vznik rozhlasu, televízie, prvé médiá na Slovensku, šírenie informácií v minulosti,
- občianska výchova - voľný čas a médiá, edukatívne relácie pre deti a mládež,
- náboženstvo - hodnoty v médiách,
- cudzí jazyk – ako nás ovplyvňujú médiá, ako fungujú médiá, rozhovor do média, kult mediálnych celebrít, reklama,
- triednická hodina – témy z publikácie *Deti v sieti*, ochrana žiaka pred negatívnymi vplyvmi IKT a masmédií, pozitíva a negatíva médií,
- prvouka – reklama, svet médií.

Analýza tém, ktoré učitelia uvádzali ako príklady výučby v rámci jednotlivých predmetov zároveň preukázala integráciu takých obsahov, ktoré nespadajú do problematiky mediálnej výchovy, ale mediálnej didaktiky. V daných prípadoch sa jednalo prevažne o využívanie rôznych druhov médií ako technických nástrojov na:

- tvorbu výstupov v elektronickej podobe (napr. písanie projektov, príprava a prezentácia projektu v rámci chémie, geografie, informatiky),
- komunikáciu (napr. chat, dopisovanie so zahraničím vo výučbe cudzích jazykov, komunikácia prostredníctvom internetu v rámci informatiky),
- rozvíjanie umeleckých zručností, resp. kreativity žiaka (napr. kreslenie prostredníctvom elektronických médií v rámci predmetu umenie a kultúra),
- prístup k rôznych zdrojom informácií (napr. práca s internetom, používanie internetu na vyhľadávanie informácií, aktualít k vybranej téme, na vzdelávanie na slovenskom jazyku a informatike),
- sprístupnenie, resp. znázornenie učebného obsahu (napr. sledovanie dokumentárnych filmov na slovenskom jazyku, premietanie filmu na vyučovaní v predmete umenie a kultúra).

Výsledky poukázali na to, že požadované povinné uplatňovanie mediálnej výchovy na slovenských školách tak v praxi môže byť problematické. Stále zostáva značné percento škôl, kde sa mediálna výchovy nevyučuje a jej počet môže byť vyšší, pokiaľ sa nedostatočne vnímajú podstata, obsah a ciele mediálnej výchovy a zamieňa sa s mediálnou didaktikou (Kačinová, Kolčáková, 2013a, s. 30). Daný jav je dôsledkom nedostatočnej odbornej prípravy pedagógov v danej oblasti, na čo výsledky výskumu rovnako poukázali.

3. MÉDIÁ AKO OBJEKTY VERZUS NÁSTROJE VÝUČBY NA PRÍKLADE ANALÝZY VZDELÁVACÍCH ŠTANDARDOV

V našom predchádzajúcom príspevku (Kačinová, 2016) sme na základe obsahovej analýzy vzdelávacích štandardov prezentovali stav integrácie mediálnej výchovy do povinných učebných predmetov na slovenských základných školách a pri vybraných oblastiach naznačili vzťah témy k mediálnej didaktike. V ďalšej časti príspevku sa budeme snažiť demonštrovať odlišnosti v ponímaní médií ako učebných objektov a prostriedkov na príklade analýzy obsahu vzdelávacích štandardov vybraných učebných predmetov na nižšom a vyššom stupni sekundárneho vzdelávania.

Predmet dejepis na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania vedie žiakov k poznávaniu rôznych druhov médií, médiá sa tu prostredníctvom vybraného tematického celku stávajú explicitne obsahom výučby. V 5. ročníku sa problematike médií venuje tematický celok Človek a komunikácia. Vo výkonovom štandarde sa požaduje rozvinúť schopnosť žiakov „*rozlíšiť jednotlivé druhy komunikácie medzi ľuďmi*“ (Dejepis, nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 8). Predmetom poznávania sa stávajú špecifiká jednotlivých druhov masovokomunikačných prostriedkov: tlačených (kniha, noviny), auditívnych (rozhlas), audiovizuálnych (televízia), digitálnych (internet) (tamže). Zároveň je cieľom daného predmetu naučiť žiakov využívať rôzne pramene ako zdroje informácií o historických

skutočnostiach, kam sú zaraďované aj mediálne zdroje. Zdroje či texty verbálnej, písomnej, obrazovej grafickej, multimediálnej podoby (učebnice, cvičebnice, pracovné zošity, slovníky cudzích slov, atlasy, populárno-vedecká literatúra, historická beletria, ale aj noviny, časopisy, webové stránky) majú byť žiaci schopní využívať jednak na vyhľadávanie a používanie relevantných informácií o historických skutočnostiach, ale zároveň podrobiť analýze, reflexii a hodnoteniu. Od žiakov sa požaduje klásť si primerané otázky o historických skutočnostiach v rámci práce s rôznymi zdrojmi informácií, istý bádateľský prístup, ktorý vytvára základný predpoklad poznávania a porozumenia daných skutočností. Uvedené aj mediálne zdroje sa tak stávajú nástrojmi poznávania, porozumenia, skúmania histórie a historických udalostí, javov a procesov. Z pohľadu rozlišovania používania médií ako objektov a prostriedkov učenia (sa), teda procesu mediálnej výchovy od mediálnej didaktiky je podstatné, aby daný prístup sprevádzala najmä kritická reflexia mediálnych zdrojov. Vo vzdelávacom štandarde je zadefinovaná požiadavka verifikovať hodnotu informácií získaných z vyššie uvedených zdrojov (popri požiadavke vyhľadávať a využívať informácie), ktorá je spojená s rozvojom schopností ako porovnávanie informácií (napr. podobnosti a odlišnosti), rozlišovanie a triedenie informácií (napr. rozlíšiť fakt, fikciu prostredníctvom karikatúry, legendy, povesti, spomienky) a s kritickým hodnotením rôznych zdrojov informácií, napríklad s hodnotením viacerých webových stránok na jednu tému (tamže, s. 4). Predovšetkým aktivácia reflexívno-kritického prístupu žiakov k mediálnym zdrojom robí predmetný cieľ relevantný aj v kontexte cieľov mediálnej výchovy a implikuje popri rozvoji kritického myslenia k historickým faktom tiež hodnotenie mediálnej prezentácie daných javov. Žiaci sa učia rozpoznávať, kriticky interpretovať a hodnotiť mediálne prostriedky konštrukcie, či rekonštrukcie historických skutočností, ako aj ich vplyv na tvorbu obrazu o daných skutočnostiach u jednotlivca či v širšom spoločenskom povedomí. Kritickým predmetom analýzy sa má stať vplyv médií na tvorbu mýtov a stereotypov a úloha médií v konfigurácii histórie (Gutiérrez, Hottman, 2006, s. 12).

Predmety vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia patria medzi prioritné v rámci začlenenia mediálnej výchovy do obsahu školského vzdelávania. Vo výučbe materinského jazyka a cudzích jazykov však majú pedagógovia najčastejšie tendenciu zamieňať médiá ako objekty s prostriedkami výučby, zamieňať štúdium *jazyka v médiách* so štúdiom *jazyka médií.* Pokiaľ sa študuje ústna či písomná forma jazyka, tak ako ju médiá prezentujú, podobne ako sa študujú knižné texty – v tomto prípade sa médiá používajú ako didaktické prostriedkv, ako pomôcky demonštrujúce rôznorodé jazykové prostriedky. Pokiaľ sa analyzuje jazyk špecifický pre každý druh média, jeho forma komunikácie, tvorba významov, v tom prípade sa stávajú objektom vyučovania a učenia sa (tamže, s. 12). V predmete slovenský jazyk a literatúra v rámci rozvíjania schopnosti žiakov 9. ročníka ZŠ čítať s porozumením rôzne druhy textov majú byť schopní „*na základe analýzy jednotlivých textov identifikovať a zovšeobecniť poznatky o slohových útvaroch/žánroch"... a "na základe porovnania textov určiť odlišné, resp. spoločné znaky vonkajšej kompozície štandardizovaných slohových útvarov/žánrov"* (Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 34, 36). Na základe práce s textami (aj mediálnymi ako zdrojmi informácií) jednotlivých jazykových štýlov: náučný, administratívny, publicistický, rečnícky, hovorový, umelecký a textami jednotlivých slohových postupov: informačný, rozprávací, opisný, výkladový sa žiaci učia poznávať dané žánre. Médiá sa tu však stávajú aj predmetmi poznávania, v zmysle štúdia mediálnych textov prezentujúcich najmä publicistický štýl. Žiaci sa učia poznávať daný štýl typický pre masmediálnu produkciu.

V predmete slovenský jazyk a literatúra na nižšom, ale aj vyššom stupni sekundárneho vzdelávania sa zároveň požaduje rozvoj komunikačných a čitateľských schopností žiakov, čo zahŕňa aj rozvoj schopnosti žiakov pracovať s informáciami, resp. s rôznymi druhmi informačných aj mediálnych zdrojov (por. Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom, 2015, s. 1). Vo vzdelávacích štandardoch na nižšom a

vyššom stupni sekundárneho vzdelávania má špeciálne podobu vydefinovanej kľúčovej komunikačnej kompetencie „*vyhľadávať a sprostredkovať informácie*“ (Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 5, Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom, 2015, s. 4). Na nižšom stupni je zároveň definovaná predmetová kompetencia „*používať informácie a textové pasáže z rozličných zdrojov“* (Slovenský jazyk a literatúra – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 6). Požadované rozvinutie danej schopnosti je typickým príkladom, kedy sú médiá využívané väčšinou ako prostriedky v porovnaní s objektmi učenia a učenia sa. Príkladom je definovaný učebný cieľ na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania, kde má žiak dokázať cielene si rozširovať *„vlastnú aktívnu slovnú zásobu z dostupných zdrojov – slovníky, beletria, odborná literatura, internet a pod.“* (Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom, 2015, s. 6). Relevantný v kontexte mediálnej výchovy je požadovaný rozvoj danej schopnosti najmä v súlade s vymedzenou nadpredmetovou kľúčovou kompetenciou kriticky myslieť. Na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania sa podľa vzdelávacích štandardov od žiakov napríklad požaduje rozvinutie ich hodnotiaceho prístupu a tzv. „kritické čítanie textov“, t. j. schopnosť „*posúdiť vierohodnosť/spoľahlivosť /relevantnosť informačných zdrojov, na základe ktorých bol text vytvorený* , resp. *„vnímať problémy nastolené textom a identifikovať chyby a protirečenia, ktoré sa v texte nachádzajú“* ako aj schopnosť *vyvodiť z textu informácie, ktoré v ňom nie sú uvedené priamo, ale z neho vyplývajú* (tamže, s. 12-13).

V rámci výučby cudzích jazykov sú médiá rovnako ako v prípade materinského jazyka využívané do veľkej miery prevažne ako didaktické prostriedky, resp. zdroje učebných informácií slúžiace na rozvoj komunikačných kompetencií a sociolingválnej kompetencie žiakov v príslušnom jazyku. Napríklad diskurzná dimenzia anglického jazyka na úrovni A1 zahrňuje prácu s typmi mediálnych textov ako sú komiksy, plagáty, reklamy či reklamné materiály (Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A1, 2014, s. 13 - 26). Avšak podobne ako pri materinskom jazyku je rozvoj komunikačných kompetencií žiakov, ktorých súčasťou je aj schopnosť nachádzať, selektovať a porozumieť informáciám z rôznych druhov médií relevantný v kontexte mediálnej výchovy najmä v spojitosti s podporou ich kritického myslenia vo vzťahu k mediálnym obsahom. Demonštruje to príklad učebného cieľa vzdelávacieho štandardu na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania, ktorý explicitne uvádza požiadavku rozvoja schopností kritického myslenia žiakov, t.j. schopnosti „*nachádzať a vyberať informácie s využitím rozmanitých zručností a kritického prístupu*“ (Anglický jazyk, úroveň B1 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom, 2015, s. 2). Zároveň sa médiá priamo stávajú objektom učenia a učenia sa, keď prostredníctvom vybraných tém žiaci poznávajú špecifiká komunikácie v rozhlasových a televíznych médiách ako aj ďalšie témy súvisiace s mediálnym prostredím v kontexte ich životnej reality. Predmetom poznávania, ale aj reflexie a kritického diskurzu sa v tejto súvislosti stávajú napríklad témy médií v rámci tematických okruhov: Voľný čas a záľuby. Literatúra, divadlo a film. Rozhlas, televízia a internet. Kultúra a umenie. Človek a spoločnosť; komunikácia. Veda a technika v službách ľudstva. Vzory a ideály (tamže, s. 41 – 57). Podobné témy sa nachádzajú aj na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania.

Požiadavka rozvoja schopnosti žiakov pracovať s médiami ako informačnými zdrojmi v rámci splnenia predmetných cieľov je typickou aj pre ďalšie učebné predmety na rôznych stupňoch vzdelávania, no nie vždy je jej súčasťou požadovaný rozvoj reflexívneho a kritického prístupu k daným zdrojom, čím predstavuje typický príklad ponímania médií ako edukačných prostriedkov. Príkladom je vzdelávací štandard občianskej náuky na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. V tematickom celku Voľba povolania majú byť žiaci 9. ročníka schopní „orientovať sa pri výbere povolania v rôznych zdrojoch informácií“ (Občianska náuka, nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 7). Podobne v predmete technika v 9. ročníku, kedy je obsahom učenia sa žiakov téma profesijného povolania, voľba profesijnej orientácie

(tematický celok Svet práce), sa žiaci učia poznávať a využívať širokú informačnú základňu a pracovať s profesijnými informáciami. Výkonový štandard požaduje, aby boli schopní „identifikovať internetové a tlačové zdroje informácií o pracovných miestach, kariére a podnikaní“ (Technika, nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 22). V rámci rozvoja tzv. spotrebiteľskej gramotnosti žiakov (tematický celok Ekonomika domácnosti; Plánovanie a vedenie domácnosti) sa žiaci „učia vyhľadávať informácie o právach spotrebiteľov vrátanie nároku na reklamáciu“ (tamže, s. 23), no zároveň sa požaduje, aby sa z nich stali kritickí spotrebitelia s rozvinutou schopnosťou kritického hodnotenia informácií poskytovaných reklamou (tamže, s. 24).

Ako sme poukázali v našom príspevku (Kačinová, 2016, s. 64 - 65), náročnejšie je uplatňovať rozlišujúci prístup medzi ponímaním médií ako prostriedkov a objektov edukácie v predmete informatika. Podľa vzdelávacích štandardov predmetu na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania medzi jeho hlavné ciele patrí rozvoj schopností žiakov využívať digitiálne médiá ako prostriedky na komunikáciu, spoluprácu a získavať informácie na webe. Zároveň sa médiá stávajú obsahom výučby, keď sa žiaci učia chápať riziká na internete, rozvíja sa ich schopnosť brániť sa im, riešiť problémy s tým spojené ako aj rešpektovať intelektuálne vlastníctvo (Informatika – nižšie stredné vzdelávanie, 2014, s. 2). Podobne na stredných školách podľa špecifikácie ťažiskových cieľov predmetu majú byť žiaci schopní na jednej strane efektívne vyhľadávať informácie uloženné na pamäťových médiách alebo na sieti, komunikovať cez sieť, majú si rozvíjať schopnosti kooperácie a komunikácie, ale tiež dokázať rešpektovať intelektuálne vlastnícstvo a autorstvo informatických produktov, systémov a aplikácií (Informatika – gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom, 2015, s. 2).

Z pozície mediálnej výchovy nie je ťažiskom rozvoj užívateľských zručností ovládať a manipulovať s technickými a technologickými prostriedkymi digitálnych médií, čo však zároveň má svoj význam najmä v rámci rozvoja produktívnych a komunikatívnych zručností žiakov (v rámci tvorby vlastných mediálnych produktov a ich zverejnenie v digitálnom prostredí, napr. v podobe blogov, vlogov, internetových stránok). Rovnako nie je cieľom ich využívanie ako prostriedkov umožňujúcich prístup k širokému spektru informačného obsahu, prípadne ako pracovných nástrojov, ktoré zatraktívňujú či zefektívňujú edukačný proces. Predmetom štúdia sa má stať zložitý komplex príležitostí, ale i rizík digitálnych médií na úrovni podpory kognitívnych procesov, interpersovnálnej komunikácie, sociálnych vzťahov, spoluformovania charakterových vlastností jednotlivca v špeciálnom socio-kultúrnom prostredí, ktoré digitálny priestor predstavuje. Tie sa žiaci učia poznávať, kriticky posudzovať a využívať v kontexte individuálnej i spoločenskej reality s posilnením vedomia ich osobnej zodpovednosti pri využívaní digitálnych médií. Vhodne danú potrebu vystihuje charakteristika predmetu informatika na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania. Svojim základným poslaním vychovávať žiaka k efektívnemu využívaniu prostriedkov informačnej civilizácie s rešpektovaním právnych a etických zásad používania informačných technológií a produktov, t. j. zámerom budovať u jednotlivca informatickú kultúru (tamže) – integruje ciele mediálnej výchovy.

4. ZÁVER

Integrácia médií do výučbového procesu v kontexte aktuálnych kurikulárnych trendov presahuje ich tradičnejšie ponímanie ako didaktických prostriedkov napomáhajúcich a uľahčujúcich proces osvojovania si znalostí o špecifických učebných obsahoch. Médiá sú v súčasnosti vo výučbe rôznych predmetov ponímané ako predmety či obsahy, ktoré sa žiaci učia poznávať, efektívne a zmysluplne využívať v procese mediálnej výchovy či učenia (sa) o médiách. Výzvou, ktorú implikujú základné kurikulárne dokumenty (v podmienkach Slovenska ide o tzv. štátne vzdelávacie programy), je integrovať mediálnu výchovu ako

povinnú prierezovú tému do vybraných učebných predmetov na rôznych stupňoch vzdelávania. Je zrejmé a snažili sme sa na to poukázať aj v našom príspevku, že potenciál výučby témy v kontexte iných vzdelávacích oblastí je väčší za predpokladu správneho uchopenia jej podstaty. To prednostne znamená odlíšiť ponímanie médií ako objektov učenia (sa) od nástrojov učenia (sa), t. j. nezamieňať proces mediálnej výchovy s procesom mediálnej didaktiky, hoci obidva procesy navzájom spolu súvisia a môžu sa prelínať.

Použitá literatura

1. *Anglický jazyk – nižšie stredné vzdelávanie, úroveň A1. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 35 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: < http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/aj_nsv_a1_2014.pdf>
2. *Anglický jazyk, úroveň B1 – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2015. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 58 s. [cit. 2017-11-19]. Dostupné na WWW: < http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk-uroven_b1_g_4_5_r.pdf>
3. BUCKINGHAM, D. 2003. *Media education : literacy, learning and contemporary culture*. 1. ed. Cambridge : Polity Press ; Malden : Polity Press, 2003. 215 p. ISBN 0-7456-2830-3
4. *Dejepis - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 15 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/dejepis_nsv_2014.pdf>
5. DE WITT, C., CZERWIONKA, T. 2007. *Mediendidaktik. Studientexte für die Erwachsenenbildung.* [on-line]. 1. Aufl. Bielefeld : W. Bertelsmann, 2007. 136 S. ISBN 10: 3-7639-1914-7. [cit. 2016-10-06]. Dostupné na WWW: <https://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf>
6. GUTIÉRREZ, A. M., HOTTMAN, A. 2006. *Media Education across the curriculum*. [online]. Berlin : Kulturring in Berlin e.V., 2006. 40 p. [cit. 2017-05-19]. Dostupné na WWW: <https://www.researchgate.net/publication/306290846 _Media_ Education_across_the_curriculum>
7. HALMER, E. 2003. Warum integrative Medienerziehung in der AHS? – Eine Erklärung anhand von Beispielen. In: *Tell&Call*, ISSN 1055-4181, Juli 2003, Jahr. 3, S. 20 – 27.
8. *Informatika - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 31 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/informatika_nsv_2014.pdf>
9. *Informatika - gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2015. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 18 s. [cit. 2017-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program /informatika_g_4_5_r.pdf>
10. KAČINOVÁ, V. 2015. *Teória a prax mediálnej výchovy : mediálna výchova ako súčasť všeobecného školského vzdelávania*. 1. vyd. Trnava : UCM, 2015. 253 s. ISBN 978-80-8105-763-2.
11. KAČINOVÁ, V. 2016. Mediálna výchova ako súčasť inovovaného obsahu vzdelávania na slovenských základných školách. In: *Evropské pedagogické fórum 2016 : reflexe pedagogiky a psychologie : sborník příspěvků vědecké konference.*

[online]. Hradec Králové : Magnanimitas, 2016, s. 56 – 67. [cit. 2017-11-10]. Dostupné na WWW: <http://www.vedeckekonference.cz/library/proceedings/epf_2016.pdf> ISBN 978-80-87952-16-0

12. KAČINOVÁ, V. KOLČÁKOVÁ,V. 2013a. *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na základných školách na Slovensku : záverečná správa z výskumu*. Trnava : IMEC – FMK UCM, 2013. 35 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna_sprava_ zs. original>
13. KAČINOVÁ, V., KOLČÁKOVÁ,V. 2013b. *Súčasný stav začlenenia mediálnej výchovy do obsahu vzdelávania na stredných školách na Slovensku : záverečná správa z výskumu*. Trnava : IMEC – FMK UCM, 2013. 38 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <https://issuu.com/medialnavychova.sk/docs/vyskumna_sprava_ss _original-1>
14. *Občianska náuka - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 18 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska%20nauka_nsv_2014.pdf>
15. POLÁKOVÁ, E. 1997. *Úvod do technológie vzdelávania*. 1. vyd. Nitra : SAIS, 1997, 87 s. ISBN 80-88820-07-3
16. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. Pedagogický slovník. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN: 978-80-7367-416-8
17. *Slovenský jazyk a literatura - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 84 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: < http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty /inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf>
18. *Slovenský jazyk a literatura - gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom*. *Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2015. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 41 s. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_slovenska_literatura_g_4_r.pdf>
19. SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby.* 1. vyd. Brno : Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3
20. SPANHEL, D. 1999(a). Ansatz für eine Integration der Medienerziehung in den Unterrichts- und Schulalltag der Sekundarstufe 1. In: *Medien Impulse,* ISSN 1029-3825, 1999, Jahrg. 8, Hft. 29, S. 62 - 65.
21. SPANHEL, D. 1999(b). *Integrative Medienerziehung in der Hauptschule. Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation*. *Auszüge.* [online]. München : Kopaed VerlagsGmbH, 1999. 74 S. [cit. 2017-11-10]. Dostupné na WWW: <http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/ fileadmin/bibliothek/spanhel_integra/spanhel_integra.pdf>
22. ŠEĎOVÁ, K. 2009. Mediální pedagogika. In: PRŮCHA, J. (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2, s. 242 – 246.
23. *Technika - nižšie stredné vzdelávanie. Vzdelávací štandard. Inovovaný štátny vzdelávací program*. 2014. [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2014. 31 s. [cit. 2016-11-19]. Dostupné na WWW: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty /inovovany-statny-vzdelavaci-program/technika_nsv_2014.pdf>
24. *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzerlass*. 2014. [online]. Wien : Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2014. 12 s. [cit. 2014-11-10]. Dostupné na WWW: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?61ed1f>

Kontaktné údaje
PhDr. Viera Kačinová, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta masmediálnej komunikácie
J. Herdu č. 2
917 01 Trnava
email: vkacinova@gmail.com

INOVÁCIA VYUČOVANIA ODBORNEJ PRAXE V RÁDIOLOGICKEJ TECHNIKE

INNOVATION OF PROFESSIONAL PRACTICE TRAINING IN RADIOLOGICAL TECHNOLOGY

Anna Horňáková, Ľudmila Miženková

Abstrakt

Nadobúdanie odborných a súčasne jazykových zručností pomocou inovatívnych metód duálneho vzdelávania v novovytvorenom študijnom programe rádiologická technika Fakulty zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove je obsahom riešenia vedecko - výzkumného projektu MŠ SR - KEGA č.014PU-4/2017. Projekt bol schválený na trojročné obdobie pod názvom Špecializované laboratórium pre podporu výučby odbornej praxe v rádiologickej technike. V prípevku informujeme o priebehu riešenia projektu počas prvého roku trvania.

Klíčová slova: *inovácia, rádiologická technika, odborná prax, duálne vzdelávanie, vyučovanie.*

Abstract

The acquisition of professional and at the same time language skills through the innovative methods of dual learning in the newly developed study program Radiological technology at the Faculty of Healthcare Professions of University of Prešov in Prešov is contained in the solution of the research project MŠ SR - KEGA No.014PU-4/2017. The project was approved for a three-year period under the title "Specialized Laboratory to Support the Teaching of Professional Practice in Radiological Technology". In our contribution we inform you about the progress of the project during the first year.

Key words: *innovation, radiological technology, professional practice, dual education, teaching.*

1 INFORMÁCIA O ŠTUDIJNOM PROGRAME – RÁDIOLOGICKÁ TECHNIKA

Rádiologická technika je študijný odbor sústavy študijných odborov, spravovaných ministerstvom školstva SR, ako oblasť poznania, § 102 ods. 3 písm. d, v spojení s § 83 ods. 7 Zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov po vyjadrení Akreditačnej komisie. Na Fakulte zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove bol akreditovaný od 1. septembra 2015 (Sýkora 2017). Študijný odbor Rádiologická technika (RAT) pripravuje odborne kvalifikovaných, zdravotníckych pracovníkov pre rádiológiu, predtým rádiodiagnostiku, rádioterapiu a nukleárnu medicínu. Absolventi študijného odboru rádiologická technika sú spôsobilí vykonávať profesiu: Rádiologický technik - bakalár - 1. stupeň Bc., na získanie tejto spôsobilosti nestačia len teoretické vedomosti, ale aj odborná prax v príslušnom študijnom programe (Seidl a kol. 2012).

Rádiologický technik je oprávnený samostatne realizovať rádiologické zobrazovacie vyšetrenia a aplikáciu ionizujúceho žiarenia pri rádioterapeutických postupoch na základe ordinácie lekára – špecialistu. Štúdium poskytuje ucelenú vysokoškolskú prípravu rádiologických asistentov. Ich náplňou sú najmä osobitné praktické, technické a metodické

činnosti, ktoré nevykonávajú lekári. Ide o odborné, vysoko zodpovedné práce prevádzané bez pomoci lekára, s potrebnou samostatnosťou a flexibilitou v rozhodovaní. Základným cieľom štúdia je získať v priebehu troch resp. štyroch rokov praktickú a teoretickú kvalifikáciu pre povolanie: rádiologický technik (Sýkora 2017).

Nosnými predmetmi RAT na 1. stupni bakalárskeho štúdia sú: psychológia, profesijná komunikácia, profesijná etika, latinský jazyk, psychológia, pedagogika a sociológia, anatómia a fyziológia, topografická anatómia, rádiologická fyzika, rádiobiológia, ochrana pred ionizujúcim žiarením, patológia, farmakológia. Prvá pomoc, základy ošetrovateľstva, ošetrovateľská prax, preventívne lekárstvo, mikrobiológia, zdravotnícka ekonomika, právo a legislatíva v profesijnej činnosti, zdravotnícky manažment, základy výskumu, seminár k záverečnej práci patria taktiež k dôležitým predmetom tohto štúdia. Ďalšími predmetmi, bez ktorých tento študijný odbor sa nezaobíde, sú rádiológia, rádiologická prístrojová technika, klinická onkológia, vnútorné lekárstvo, chirurgia, radiačná onkológia, prístrojová technika v rádiológii, klinické cvičenia v rádiológii, nukleárna medicína, radiačná onkológia, klinické cvičenia v rádiologickej technike.

1.1 Odborná prax

Cieľom vzdelávacej inštitúcie je poskytovanie kvalitného vzdelania študentom spojením teórie s praxou a prispôsobenie vzdelávania aktuálnym trendom a normám EU a tým zvyšovanie flexibility a uplatniteľnosti absolventov na trhu práce. Automatická je povinná a vyžadovaná prax v zdravotníckych študijných programoch, taktiež ovládanie cudzojazyčnej odbornej terminológie a rozvýjanie odborných jazykových zručností je už v súčasnosti nevyhnutnosťou vysokoškolského vzdelávania. Pacient má právo na humánnu, etickú, vysoko odbornú starostlivosť, poskytovanú vysoko kvalifikovaným pracovníkom. Každý zdravotnícky pracovník musí ovládať techniky, ktoré sú súčasťou jeho profesionálnej praxe, preto je nutné, aby študent získal praktické zručnosti v demonštračných podmienkach. Simulačné laboratórium je miestom, ktoré umožní absolventom nadobudnutie praktických zručnosti potrebných na uplatnenie sa v klinickej praxi a tým významne zvýši kvalitu vyučovacieho procesu. Možnosť získať vedomosti a zručnosti v odborných technikách v simulačnom laboratóriu zvýši príťažlivosť štúdia v novo vytvorenom programe rádiologický technik. Priestory vybavené moderným atraktívnym zariadením umožnia vznik moderného simulačného laboratória pre praktickú výučbu, ktorá môže byť využiteľná pre prezenčnú, kombinovanú, postgraduálnu, špecializačnú a celoživotnú formu štúdia v národných aj medzinárodných študijných programoch. Skvalitnením vyučovacieho procesu prispejeme k výchove a vzdelávaniu erudovaných zdravotníckych pracovníkov, schopných kvalitne vykonávať svoju prácu, taktiež umožníme absolventom dosiahnuť lepšie uplatnenie na domácom či zahraničnom trhu práce.

2 INOVÁCIA VYUČOVANIA ODBORNEJ PRAXE

Všetci vyučujúci na Katedre medicínsko - technických odborov (Katedra MTO), kde sa vyučuje študijný program rádiologická technika sa neustále podieľajú na tom, aby flexibilne reagovali na požiadavky doby a súčasne ich zladili s potrebami študentov a poskytli im čo najlepšie vzdelávanie, kompatibilné s inými univerzitami v EÚ a vo svete. Zamestnanci Katedry MTO sa snažia rozvíjať, vzdelávať a získavať informácie o možnostiach zlepšenia teoretickej a odbornej prípravy študentov z fakúlt, kde má tento odbor dlhodobú tradíciu. Za týmto účelom sme využili možnosti programu ERASMUS+, ktorý je programom Európskej únie v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy, zameranom na mobility a spoluprácu vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe. S veľkým záujmom sme na Katedre MTO v letnom semestri 2016/2017 uvítali v rámci programu ERASMUS+ zahraničné návštevy

zamestnancov vo vysokoškolskom vzdelávaní zo Západočeskej univerzity v Plzni a Palackého univerzity v Olomouci. Teoretická a praktická výučba, vedecko - výskumná spolupráca a výmena pedagogických a odborných skúseností boli cieľom účasti mobility učiteľov ERASMUS+ na Juhočeskej univerzite v Českých Budějoviciach, ktorej sa zúčastnila vučujúca katedry MTO, FZO PU v Prešove. Nadobúdanie praktických, odborných a súčasne jazykových zručností pomocou inovatívnych metód duálneho vzdelávania v novovzniknutom študijnom programe - rádiologická technika bolo podnetom k podaniu vedecko - výskumného projektu MŠ SR - KEGA č.014PU- 4/2017 pre vyučujúcich FZO PU v Prešove, katedry MTO v spolupráci s Univerzitou v Olomouci, Fakulty zdravotníckych věd. Projekt s názvom Špecializované laboratórium pre podporu výučby odbornej praxe v rádiologickej technike bol schválený na trojročné obdobie a má už za sebou prvý rok svojej existencie.

2.1 Prínosy projektu

Hlavným prínosom projektu je získanie odborných a súčasne jazykových zručností pomocou inovatívnych metód duálneho vzdelávania v študijnom programe - rádiologická technika. V primárnych podmienkach Fakulty zdravotníckych odborov vytvorením špecializovaného simulačného laboratória pod vedením skúsených pedagógov budú študenti nadobúdať odborné vedomosti a praktické zručnosti zamerané na rádiologické metódy, postupy a techniky a obsluhu laboratórneho prístroja-ultrazvuku s niekoľkými sondami určenými na sledovanie rôznych orgánov tela, ciev a pod., využívanie pomôcok ako je napríklad rengenka umožní lepšiu predstavu práce rentgenového prístroja. Nadobudnuté zručnosti poslúžia študentom pre plynulý prechod na klinické pracoviská a efektívnu spoluprácu so zdravotníckymi profesionálmi.

Prínosy:

- Zvýšenie efektívnosti a atraktivita vyučovacieho procesu v študijnom programe rádioaktívna technika.
- Rozvoj duálneho vzdelávania v zdravotníctve.
- Príprava študentov na uplatnenie sa na trhu práce v domácom a zahraničnom prostredí.
- Vytvorenie špecializovaného simulačného laboratória pre odbornú výučbu rádiologických metód a techník.
- Zvýšenie obsahu a kvality získaných vedomostí a praktických zručností u študentov overovaných výskumom
- Využitie simulačného výučbového softvérového programu pre potreby výučby klinických predmetov.
- Vydanie manuálu pre ochranu a bezpečnosť práce v laboratóriu.
- Vytvorenie edukačných posterov pre rádiológiu.
- Vypracovanie cudzojazyčnej odbornej príručky fráz, výrazov a skratiek pre rádiológiu.

2.2 Ciele projektu

- získať a rozšíriť skúsenosti s možnosťou inovatívneho vzdelávania založeného na duálnej príprave študentov pre odbornú prax v rádiologickej technike,
- zabezpečiť vybavenie špecializovaného laboratória prístrojovým vybavením, ktoré významne zefektívni výučbu, umožní nácvik a získanie potrebných praktických zručností v novom študijnom programe,
- manažovať vyučovací proces inovatívnym spôsobom, ktorý nasmeruje študenta k potrebným praktickým zručnostiam, kritickému mysleniu, riešeniu rôznych situácií a problémov, rýchlemu a správnemu rozhodovaniu sa,
- skvalitniť vyučovací proces s využitím modelových situácií v laboratórnych podmienkach,

- využiť interdisciplinárny prístup vo vyučovaní odbornej klinickej praxe a súčasne odborného cudzieho jazyka v príslušnom študijnom odbore,
- rozšírením odbornej a cudzojazyčnej kompetencie sprístupniť absolventom študijného programu rádiologická technika medzinárodný a domáci trh práce, uľahčiť kontakt s pacientmi/klientmi odlišných kultúr v multikultúrnej spoločnosti.

Nehmotné ciele projektu
- skvalitnenie a inovácia edukačných metód v novom študijnom odbore,
- zefektívnenie a prehĺbenie interdisciplinárnej spolupráce Fakulty zdravotníckych odborov a iných pracovísk Prešovskej univerzity,
- vybudovanie moderného edukačného prostredia simulujúceho podmienky reálneho klinického laboratória
- posilnenie prepojenia teórie s praxou a tým vytvorenie podmienok pre lepšie uplatnenie absolventov nového študijného odboru na trhu práce.

Hmotné ciele projektu
- manuál pre prácu v simulačnom laboratóriu,
- cudzojazyčná príručka v nemeckom a anglickom jazyku odborných výrazov a fráz určených pre rádiologickú techniku,
- postery so zameraním na rádiologické vyšetrovacie a diagnostické metódy a techniky,
- zborník z vedeckej konferencie.

2.3 Súčasná práca a výstupy projektu

V roku 2017 sme sa v rámci riešeného projektu Špecializované laboratórium pre podporu výučby odbornej praxe v rádiologickej technike sústredili na zabezpečenie vybavenia špecializovaného laboratória rádiologickej techniky prístrojovým a technickým vybavením a taktiež obrazovým edukačným materiálom. Laboratórium je vybavené počítačovou technikou a ultrazvukom s lineárnou sondou vrátane softvérového programu, ktorý slúži na prezentovanie a nácvik nielen teoretických, ale aj odborných vedomostí, čo prispeje k skvalitneniu vyučovacieho procesu s využitím modelových situácií v laboratórnych podmienkach. Na stenách laboratória na nachádzajú novo - zhotovené obrazové edukačné materiály súvisiace s výučbou odbornej klinickej praxe, ktoré umožňujú študentom rozšíriť si vedomosti, skúsenosti a praktické zručnosti inovatívneho vzdelávania založeného na duálnej príprave študentov pre odbornú prax v rádiologickej technike. Súčasne vyučujúci cudzieho jazyka implementovali nadobudnuté nové odborné kompetencie z praxe pri výučbe cudzieho jazyka (Uherová, Horňáková 2017). Po vyhodnotení dotazníka určeného na overenie vedomostí a zručností študentov pred štúdiom v simulačnom laboratóriu sme zistili následovné údaje -viac ako polovica študentov udáva, že výučba v špecializovanom laboratóriu je zaujímavejšia a študenti uprednostňujú výučbu v tomto novom laboratóriu oproti iným učebniam, zvyšuje sa motivácia k učeniu, študenti budú môcť využívať možnosť vyšetrovania pomocou ultrazvuku a taktiež simulačné programy, ktoré prispejú k lepšej a rýchlejšej príprave do odbornej praxe. Čiastkové výsledky projektu boli prezentované riešiteľmi projektu na medzinárodnej vedeckej konferencii Quo vadis zdravotníctvo III pri príležitosti 15. výročia vzniku Fakulty zdravotníckych odborov Prešovskej univerzity v Prešove a publikované v Zborníku abstraktov a Zborníku príspevkov z konferencie.

3 ZÁVER

Študijný program - rádiologická technika má svoje miesto a opodstatnenie v súbore nelekárskych odborov Fakulty zdravotníckych odborov, Prešovskej univerzity v Prešove v súčinnosti s rádiologickou odbornou praxou v štátnych a neštátnych zariadeniach. Počas riešenia vedecko-výskumného projektu študenti budú mať možnosť nadobúdania a rozšírenia odborných a cudzojazyčných kompetencií v novovytvorenom špeciálnom laboratóriu rádiologickej techniky, čo pripeje k lepšiemu a efektívnejšiemu prepojeniu výučby s praxou.

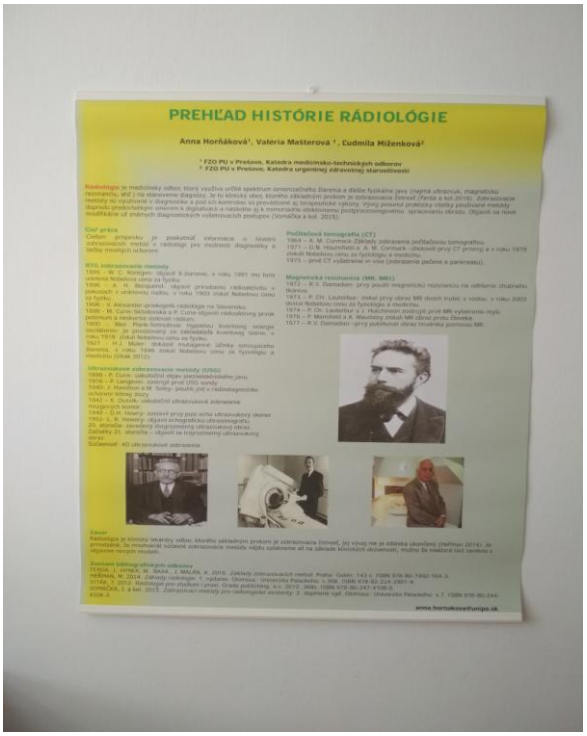
Použitá literatúra

1. SEIDL, Z., BURGETOVÁ, A., HOFFMANNOVÁ, E., MAŠEK, M., VANĚČKOVÁ, M: VÍTEK, T., 2012. *Radiologie pro studium i praxi.* Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4108-6.
2. SÝKORA, A., 2017. Príprava zdravotníckych laborantov a rádiologických technikov na Fakulte zdravotníckych odborov. In Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Quo vadis zdravotníctvo III*.Prešov: Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove, Prešov 2017. ISBN 978-80-555-1869-5. s.163-164.
3. UHEROVÁ, Z., HORŇÁKOVÁ, A. 2017. Aktuálne otázky diagnostikovania a liečby v oblasti rádiológie v Nemecku. In Zborník abstraktov z medzinárodnej vedeckej konferencie *Quo vadis zdravotníctvo III.*Prešov: Fakulta zdravotníckych odborov, PU v Prešove, Prešov 2017. ISBN 978-80-555-1869-5. s.167-168.

Obrázok 1: Príprava pacientky na vyšetrenie študentom FZO PU v Prešove 3. roč. bakalárskeho štúdia rádiologická technika počas odbornej praxe na Klinickom pracovisku FNsP J. A. Reimana v Prešove - oddelenie rádiodiagnostiky

Obrázok 2: Príprava pacienta na vyšetrenie študentom FZO PU v Prešove 3. roč. bakalárskeho štúdia rádiologická technika počas odbornej praxe na Klinickom pracovisku FNsP J. A. Reimana v Prešove - oddelenie rádiodiagnostiky

Obrázok 3: Edukačný materiál - poster v odbornej učebni rádiologickej techniky FZO PU v Prešove



Obrázok 4: Odborná učebňa rádiologickej techniky FZO PU v Prešove

Obrázok 5: Ultrazvuk v odbornej učebni rádiologickej techniky FZO PU v Prešove

Kontaktné údaje
RNDr. Anna Horňáková, PhD.
Prešovská uiverzita v Prešove
Fakulta zdravotníckych odborov, Partizánska 1, 08001 Prešov
Tel: +421 903611772
anna.hornakova@unipo.sk

PhDr. Ľudmila Miženková, PhD.
Prešovská uiverzita v Prešove
Fakulta zdravotníckych odborov, Partizánska 1, 08001 Prešov
Tel: +421 948167388
ludmila.mizenkova@unipo.sk

SOCIÁLNE SIETE A VOĽNÝ ČAS ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

SOCIAL NETWORKS AND FREE TIME FOR PUPILS IN PRIMARY EDUCATION

Ivan Čavojský

Abstrakt

V príspevku sa budeme zaoberať charakteristikou pojmov ako sociálne siete a ich vplyv na trávenie voľného času žiakov primárneho vzdelávania. Takisto si charakterizujeme pojem voľný čas. Uvedieme najpoužívanejšie sociálne siete a krátko si ich predstavíme. V dnešnej dobe žiaci primárneho vzdelávania trávia svoj voľný čas pri počítačoch a pre dnešných žiakov je používanie sociálnych sietí samozrejmosťou čo môže byť pre nich veľký problém.

Kľúčové slová: *sociálne siete, voľný čas, žiak primárneho vzdelávania*

Abstract

In the contribution, we will deal with the characteristics of social networking concepts and their impact on the leisure time of primary school pupils. We also describe the notion of leisure. We will highlight the most common social networks and briefly introduce them. Nowadays, primary school pupils spend their leisure time with computers and for today's pupils the use of social networks is a matter of course, which can be a big problem for them.

Key words: *social networking, leisure time, pupil of primary education*

1 SOCIÁLNE SIETE

V dnešnej dobe používa internet a sociálne siete veľmi veľa ľudí. Každý deň na celom svete a môžeme povedať, že to má dopad na sociálne vzťahy medzi ľuďmi. Pred niekoľkými rokmi sa pojem sociálna sieť v tomto spojení ešte ani nepoužíval, ale v súčasnej dobe je významným a celosvetovým trendom. Neustále sa rozširujúcou dostupnosťou internetového pripojenia sa k tejto službe dostane viac ľudí a v neposlednom rade veľmi veľa žiakov primárneho vzdelávania. Sociálne siete sú najviac využívané na zdieľanie a výmenu informácií medzi ľuďmi a práve to je dôvod ich rozvoja. Definícia sociálnej siete sa líši, teda autori vnímajú tento pojem rôznorodo. Je možné ju definovať ako prepojenú skupinu ľudí, ktorí sa navzájom ovplyvňujú a komunikujú spolu. Pojem sociálna sieť vznikla z anglického slova „social network“ a taktiež býva tlmočená ako spoločenská sieť.

Veľký sociologický slovník definuje sociálnu sieť ako *„množinu sociálnych subjektov prepojených s mennými vzťahmi. Subjekty sú uzlovými bodmi siete, vzťahy sú vyjadrené spojnicami bodov“* (Jandourek, 2007, s. 241).

Granovetter (1973, s.136) uvádza: „*sociálna sieť: množina uzlov, ktorými môžu byť osoby či organizácie, spojené množinou sociálnych vzťahov, ktorými sú priateľstvo, komunikácia, dôvera a podobne “.*

Európska agentúra pre informačnú a sieťovú bezpečnosť charakterizuje sociálnu sieť ako online komunitu, ktorá cez vytvorený profil dovoľuje ľuďom stretávať ďalších členov siete,

komunikovať s nimi, zostávať v kontakte a zdieľať s nimi obrázky a video v rámci zdieľaného priestoru. (Acquisti , Alessandro a kol. 2007)

Vznik rôznych sociálnych sietí podmieňujú určité väzby medzi jej jednotlivými členmi. Tieto väzby môžu byť napríklad profesia, spoločné záľuby, ale najčastejším je priateľstvo. Základnou spoločnou vlastnosťou všetkých sociálnych sietí je:

- užívateľ je schopný si vytvoriť verejný alebo aspoň poloverejný profil, zdieľať informácie typu: meno, adresa, zamestnanie, záujmy, atď.;
- musí umožniť užívateľovi definovať zoznam ostatných užívateľov, s ktorými môže vytvoriť spojenie a komunikačné kanále;

Najvyužívanejšou a najznámejšou funkciou sociálnych sietí je pravdepodobne komunikácia medzi jednotlivými členmi, tzv. „chat“. Slovo „chat“ alebo slangovo „chatovanie“ znamená práve komunikáciu viacerých ľudí naraz prostredníctvom sociálnej siete.

1.2 Najpoužívanejšie sociálne siete

Medzi najpoužívanejšie sociálne siete v dnešnej dobe a to pomocou internetových stránok sú: facebook, instagram, viber a iné.

Facebook je momentálne najväčšia sociálna sieť na svete. Facebook je sociálna utilita založená Markom Zuckerbergom v roku 2004. Pomáha ľuďom efektívne komunikovať s priateľmi, rodinou či kolegami z práce. Spoločnosť vyvinula technológie, ktoré uľahčujú zdieľanie informácií pomocou sociálneho grafu - digitálneho mapovania sociálnych spojitostí reálneho sveta ľudí. Používateľom Facebooku sa môže stať každý, kto má prístup na internet a jeho vek presahuje hranicu 13 rokov. Pred začiatkom používania Facebooku (rovnako ako u všetkých podobných systémov) je potrebné sa zaregistrovať. Podmienkou registrácie je zadanie identifikačných údajov – meno a priezvisko, emailová adresa, heslo, pohlavie a dátum narodenia. Po úspešnej registrácii sa dostanete na svoj novo vytvorený facebook účet a môžete začať využívať všetky jeho vymoženosti spolu s ďalšími 120 miliónmi aktívnych užívateľov. KIM štúdia uvádza, že vo vekovej skupine 6-13 ročných detí vlastnú skúsenosť s facebookom má 23 % detí. (24 % dievčatá, 23 % chlapci). Používanie facebooku má relevantné postavenie až od 10 rokov. (6-7 rokov: 8 %, 8-9 rokov: 9 %, 10-11 rokov: 24 %, 12-13rokov: 51 %). (KIM Studie - 2010)

Facebook Messenger

Messenger je softwareová aplikácia, ktorá umožňuje posielanie okamžitých správ. Táto služba umožňuje užívateľom Facebooku aby posielali správy jeden druhému v reálnom čase. Messenger umožňuje užívateľom videospojenie a chatovanie v rámci skupiny, posielanie hlasových správ. V roku 2017 Facebook pridal "Messenger Day", funkciu, ktorá umožňuje zdieľanie fotiek a videí v podobe krátkeho príbehu o dôležitých udalostiach dňa. Kamaráti môžu komentovať, vyjadriť svoje pocity a reakcie na príbeh pomocou emotikonov.

Instagram

Je voľne dostupná aplikácia, ktorá svojim používateľom umožňuje zdieľanie fotografií. Aplikácia sa nesnaží konkurovať iným sociálnym službám, ale naopak umožňuje jednoduchšie zdieľanie fotografií na ďalších sociálnych sieťach ako je Facebook, Twitter. Projekt založili Kevin Systrom a Mike Krieger potom, ako získali finančné prostriedky. Pôvodný projekt Burbn obsahoval viacero funkcií, po príchode Mikea Kriegera sa vývoj zameral viac menej iba na mobilné fotografie, z čoho vznikol Instagram. V súčasnosti je to veľmi obľúbená sociálna sieť.

Viber
Viber je bezplatná platforma, kde prihlásení užívatelia môžu posielať, správy, fotky, hlasové správy. V decembri 2016, Viber mal 800 miliónov prihlásených užívateľov.

2 RIZIKÁ SOCIÁLNYCH SIETÍ

Závislosť na hrách nie je jedinou hrozbou, ktorá na žiakov číha na internete či na sociálnych sieťach. Zameriavame sa predovšetkým o problematiku súkromia a odkrývanie seba na sociálnych sieťach, konkrétne môžeme hovoriť o Facebooku. Sebaodkrývanie a súkromie sú procesy, pri ktorých je treba udržať kontrolu našich hraníc a kontrolu nad našimi osobnými informáciami, pretože práve tie nám môžu spôsobiť problém. Aj keď komunikujeme s danou skupinou osôb nemáme plnú kontrolu nad tým, kto má prístup k odoslaným správam. Prístup môžu mať aj iné strany ako napr.: vlastníci aplikácie, ktoré využívame či ľudia, ktorí získali prístup k naším údajom a tak vedia všetko o čom komunikujeme. (Macháčková In Ševčíková, 2014)

Žiaci by si mali uvedomiť, že obsah, ktorý umiestnia na sociálnu sieť sa môže stať verenou bez toho aby o tom vedeli , preto by si mali dávať pozor nato čo umiestňujú na danú sociálnu sieť a kedykoľvek obsah filtrovať- pretriediť či vymazať. Na zabezpečenie súkromia sa v dnešnej dobe nemôžeme stopercentne spoľahnúť, pretože sú bezpečnostné chyby, či chyby programátorov a z pôvodného súkromného obsahu sa môže stať rýchlo verejný. (McCarthy & Weldon – Sivia, 2013)

2.1 Kyberšikana

Fyzický či psychický teror, ktorý sa vyznačuje zosmiešňovaním alebo útlakom voláme šikana. Pojem kyberšikana označujeme ako agresívne chovanie jednotlivca alebo skupinu prostredníctvom moderných komunikačných technológií. (Černá, 2013)

Žiaci majú s týmito komunikačnými technológiami veľké skúsenosti a vedia s ňou dobre zaobchádzať, preto sa môže stať, že aj z ich strany sa môže objaviť negatívny jav. Ide zvlášť o jednotlivca, ktorý by chcel na seba upútať pozornosť a byť v skupine svojich rovesníkov. (McCarthy & Weldon-Siviy, 2013)

Medzi základné znaky kyberšikany patrí anonymita páchateľa a nezávislosť v čase i mieste. Na rozdiel od klasickej šikany páchateľ zostáva anonymom a nemusí byť v tom istom čase aj mieste ako jeho obeť. (Černá 2013 In Ševčíková, 2014)

2.2 Kybergrooming

Nadväzovať kontakty v tomto svete môžeme podľa toho ako sú nám ľudia sympatický. Kontakty môžeme nadväzovať aj vo virtuálnom svete kde je výhodou to, že sa zoznámime aj s ľuďmi, s ktorými by sme sa online nikdy nestretli. No však takéto nadviazanie kontaktov nie je vždy pozitívne. Pri viazaní nových kontaktov či vzťahov sa môžu objaviť, ľudia, ktorí nemajú dobré úmysly.

Kopecký, Szotkowská a Krejčí (2015) pomenovali tieto osoby ako jedincov, ktorí majú za cieľ vytvoriť falošnú dôveru a prinútili osobu k osobnému kontaktu. Osoba môže sexuálne zneužiť či fyzický napadnúť obeť alebo vykonať inú trestnú činnosť.

Žiaci si často krát neuvedomujú podstatu situácie, stačí im, že dostávajú lichotenie, súcit, na ktorí nie sú zvyknutí. Kybergroomeri ponúkajú svojím obetiam darčeky, či ponuku práce

najčastejšie v modelingu či peniaze. Často krát ide o pedofilov. (McCarthy & Weldon-Sivia, 2013)

2.3 Kyberstalking

Stalking je anglický výraz, ktorý môžeme preložiť ako stopovanie. Ide o to, že jedinec sa namotá na svoju obeť, obťažuje ich pozornosť. Toto trvá len nejakú dobu, buď mesiace alebo týždne. Toto správanie môže spôsobovať pocit strachu, ohrozovať bezpečnosť danej osoby-obete a môže mať za následok aj na psychickú, fyzickú či ekonomickú ujmu. (Sekot, 2010)

Čo sa týka kyberstalkingu majú páchatelia výhodu, že sa môžu ľahšie dostať k informáciám svojej obete, telefónne číslo, adresa. Páchateľ môže zasielať výhražné správy, ktoré majú zastrašiť, vydierať či urážať obeť. (McCarthy & Weldon-Sivia, 2013)

Páchateľ môže byť jedinec, ktorú svoju obeť dobré pozná ale aj nemusí. Útoky prebiehajú z domova bez toho aby mal nejakých svedkov. (Kopecký, Krejčí, 2010)

Sociálne siete ako Facebook, Viber, Messenger hrajú dôležitú úlohu v životoch miliónov ľudí aj žiakov v mladom veku. Navždy zmenili spôsob komunikácie a sociálnej interakcie. Od vzniku Facebook-u je registrovaných viac ako 1 440 000 000 užívateľských účtov, čo predstavuje takmer 20% populácie planéty. Podľahli tomu aj tí najmladší.
Sociálne siete poskytujú mnoho nástrojov pre výmenu informácií, či dát medzi priateľmi, kolegami alebo rodinou. Milióny ľudí denne zasielajú nespočetné kvantum správ, emailov, fotiek a videí. Sociálne siete ponúkajú okrem kontaktu k jednotlivcom aj možnosť organizovať sa v skupinách. Správy, fotky a komentáre sa dostanú naraz k všetkým členom skupiny.
Nepopierateľným princípom sociálnych sietí je zdieľanie osobných, ba až dôverných informácií. Preto sa väčšina hrozieb na sociálnych sieťach spája so zneužitím osobných údajov. Žiaci, ale ani dospelí si neuvedomujú, že raz informácia, ktorú vypustia do online sveta, už sa z neho nikdy nevytratí, rovnako už nikdy nebude dôverná, či tajná. Čím viac informácií poskytnú, tým sú zraniteľnejší. Ako v reálnom, tak aj vo virtuálnom svete.

Mnoho žiakov využíva mobilný telefón na „visenie“ na sociálnych sieťach každú voľnú sekundu. *„Výsledky študentov, ktorí používajú sociálne siete počas učenia, hoci len ako pozadie, majú o dvadsať percent horšie výsledky ako ostatní,“* výskum Kirschnera.
“Žiaci, ktorí aspoň raz počas pätnástich minút učenia kontrolovali svoju stránku na sociálnej sieti, dosiahli horšie známky“. Kirschner z Univerzity sa k výsledkom štúdia vyjadril nasledovne: *„Ľudia si môžu myslieť, že konštantná zmena úloh im umožňuje urobiť viac vecí v krátkom čase, ale realita je taká, že to zvyšuje množstvo času potrebné na vykonanie úloh a vedie k väčšiemu počtu chýb“*. (Fleming, 2010)

V praxi to znamená, že žiak, ktorý počas učenia nie pripojený k sociálnej sieti spraví si úlohy nielenže rýchlejšie ale aj s menším počtom chýb. Problém je v tom, že žiaci majú sociálne siete neustále zapnuté v telefóne a kontrolujú či im niekto nenapísal, či netreba niečo komentovať, či niekto nevysiela live, či niekto nezdieľal nový videoklip. Namiesto učenia sa venujú týmto rušivým faktorom a tým pádom robia viac chýb pretože sa nesústredia naplno na učenie sa. Opačný názor predstavuje štúdia z Univerzity v New Hampshire z roku 2009, kde skúmali študijné výsledky študentov na univerzite a zistili, že používanie sociálnych sietí sa už stalo dennou rutinou a až 63% častých používateľov dosahovalo veľmi dobré výsledky. (Saba, Mehmood, Tarang, Taswil 2013)

3 VPLYV SOCIÁLNYCH SIETÍ NA VOĽNÝ ČAS

V novodobej spoločnosti je úplne odlišný spôsob trávenia voľného času ako v minulosti. Z každodenných činností ako napríklad čítanie, prechádzky, hranie sa na dvore s kamarátmi sa stala minulosťou. *„Priemerné dieťa trávi vonku menej času ako priemerný väzeň vo výkone trestu "*. (Martinko, 2016)

Sociálne siete sa stali neoddeliteľnou súčasťou voľného času žiakov, žiaľ čoraz mladších. Práve pri sociálnych kontaktoch im pomáhajú už známe sociálne siete, ktoré sa už stali súčasťou života detí. Podľa KIM štúdie 2016, deti vo veku od 6-13 majú priemerne sedem priateľov v okolí. Osobný kontakt raz za týždeň má 97% detí, denne sa stretáva 60% opýtaných detí a okrem toho 29% sú v kontakte cez rôzne sociálne siete, cez ktoré posielajú správy, každé piate dieťa telefonuje denne so svojimi kamarátmi. (KIM Studie - 2010)

Veľký počet hodín strávených na sociálnych sieťach sa prejavuje aj čitateľskou negramotnosťou. O tom svedčia aj výsledky nedávneho testovania PISA 2015: *"V rizikovej skupine sa v PISA 2015 nachádza porovnateľné množstvo našich žiakov (32,1 %) ako v cykle v roku 2012 (28,2 %). Títo žiaci nedisponujú ani najzákladnejšími čitateľskými zručnosťami, ktoré sú tak potrebné pre ďalšie vzdelávanie"*. (MŠ SR, 2016)

4 CHARAKTERISTIKA POJMU VOĽNÝ ČAS

Voľný čas je čas, kedy človek vykonáva aktivitu bez nátlaku záväzkov. Niekedy sa hovorí, že je to čas, ktorý zostane po splnení pracovných ale aj nepracovných povinnosti. Je to hlavne činnosť, do ktorého človek vstupuje samovoľne s očakávaním, že zažije príjemné zážitky a uspokojenie bez akéhokoľvek nátlaku. Uvádzajú sa tri základne funkcie voľného času: odpočinok, zábava, rozvoj osobnosti. (Hofbauer, 2004)

Voľný čas môžeme chápať ako čas, v ktorom človek koná slobodné a dobrovoľné činnosti pre seba ale aj pre druhých zo svojho záujmu. Môžeme ho chápať ako aj výsledok celkového času v živote človeka, v ktorom odpočítame biologické a sociálne potreby a povinnosti tykajúce sa školy a zamestnania. (Čech, 2008)

„V realite života voľný čas je časom mimo vykonávaných povinností detí, mládeže, dospelých. V priebehu dňa, týždňa sa strieda čas povinností a voľný čas." (Kratochvílová, 2004)

Pávkova a kolektív (1991) In Pospíšilová (2010) pod pojmom voľný čas zahrňujú odpočinok, zábavu, rekreáciu, záujmové vzdelávanie, záujmové aktivity, dobrovoľné prospešné činnosti.

Hájek a kolektív (2008) In Pospíšilová (2010) uvádza, že voľný čas sa stal nedeliteľnou súčasťou života a hlavne výchovy jednotlivca v spoločnosti, sociálneho prostredia a životných fáz. Hlavným významom má pre rozvoj výchovy a vzdelávania pre detí a mládež.

Podľa Šeráka (2005) čas, ktorý má jednotlivec môžeme deliť na pracovný čas (pracovná činnosť), reproduktívny- viazaný čas (povinnosti, starostlivosť o seba, o domácnosť, deti) a voľný čas. Podľa druhu činnosti delí voľný čas na odpočinkový (nenáročné pohybovo i psychický), rekreačný (pohybová aktivita) a záujmový čas (aktivity zamerané na rozvoj a uspokojenie potrieb, schopností a záujmov).

Krystoň (2006) zistil, že voľný čas je možné chápať ako významnú hodnotu v troch rovinách: individuálna hodnota(sebarealizácia), sociálna hodnota (zdravý zdravotný štýl), pedagogická hodnota (celoživotné vzdelávanie a sebavzdelávanie). Uvedomenie si týchto hodnôt

podporuje a napomáha človeku k pozitívnemu mysleniu, k životným postojom, k aktivite a zručnosti, k sociálnej komunikácií.

Podľa Kratochvílovej (2000) voľný čas je čas na oddych, relaxáciu po ukončení povinností, na regeneráciu fyzických ale aj psychických síl každého jedinca. Znamená akýsi priestor na odpočinok, zábavu, rekreáciu, na realizáciu vlastných potrieb, záujmov podľa jedinca.

Problematika voľného času má široké zastúpenie v odbornej literatúre a spája sa s rôznymi teoretickými prístupmi: ekonomický, pedagogický, sociologický, filozofický, biologický, kultúrny a iné. Voľný a pracovný čas nemožno od seba oddeľovať naopak treba skúmať ich vzájomné podmieňovanie. (Kominarec, 2003)

Vážanský (2001) pristupuje k voľnému času na základe dvoch smerov, v ktorých opisuje pozitívne a negatívne chápanie problematiky:

- pozitívne ponímanie voľného času chápe ako priestor, ktorý by mal byť pre jednotlivca znamenať slobodu, ktorá nie je nútená a môže sa v ňom realizovať podľa vlastných pocitov;
- negatívne ponímanie je čas, ktorý zostane po zrealizovaní určitých činností.

K voľnému času sa viaže názov pedagogika voľného času, ktorá sa zaoberá voľným časom z výchovného hľadiská. Autori analyzovali ciele, obsahy, úlohy a metódy výchovy v rôznych mimoškolských zariadeniach, ktoré sa podieľali na výchove a vzdelávaní detí a mládeže v ich voľnom čase. Podľa teoretickej analýzy tejto problematiky môžeme povedať, že:

- pedagogika voľného času patrí do systému vied o výchove;
- je to teoretická a praktická veda;
- skúma aké majú vplyvy voľnočasové aktivity človeka na jeho výchovu a vzdelávanie. (Kominarec, 1999)

Kratochvílová (2004) uvádza, že pedagogika voľného času sa zaoberá *„otázkami cieľavedomej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi a mládežou v čase mimo vyučovania v škole a mimo školy, orientovanej na zmysluplné využívanie ich voľného času. Na regeneráciu psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, rekreácií a zábave, na formovanie a rozvoj osobnosti- hlavne záujmov, schopnosti, tvorivosti, ďalších individuálnych predpokladov a vlastnosti“.*

Pedagogika voľného času sa zaoberá správnym využitím, presnejšie povedané „obsahom, formami a prostriedkami výchovno-vzdelávacích aktivít pre kultiváciu individuálne a spoločensky prospešného trávenia voľného času detí a mládeže, činnosťou školských a iných zariadení, ktoré zabezpečujú výchovu a vzdelávanie vo voľnom čase. Ďalšou zložkou tejto disciplíny je teória a výskum trávenia voľného času v podmienkach súčasnej spoločnosti.“ (Višňovský, Kačáni a kol., 2001)

Pedagogika voľného času má navodiť mladých ľudí na to aby si hľadali svoje miesto v živote, má im dávať možnosť slobodne sa realizovať a aby nebola usmerňovaná. Pedagogické ovplyvňovanie voľného času je jednou z oblasťou výchovného pôsobenia. „Vhodné pedagogické ovplyvňovanie voľného času detí a mládeže je jednou z účinných foriem prevencie takých závažných problémov ako je agresivita, drogová závislosť či problémy v oblasti sexu.“ (Vincejová, 2008)

Kratochvílová (2004) uvádza pedagogiku voľného času ako pedagogickú disciplínu, ktorá sa zaoberá skúmaním výchovy v čase mimo vyučovania a výchovou vo voľnom čase. Vypĺňa mimoškolskú pedagogiku a teóriu výchovy mimo vyučovania, ktorými základnými znakmi využitia voľného času sú spontánne aktivity, rozvoj záujmov u žiakov, rozvíjanie osobnosti a plnohodnotne strávenie voľného času.

Tak ako aj iné vedy, tak aj pedagogika voľného času má svoju vnútornú štruktúru. Kominarec (1999) uvádza:

- teória výchovy mimo vyučovania;
- metodika výchovy mimo vyučovania;
- dejiny pedagogiky voľného času;
- teória výchovnej práce v detských a mládežníckych organizáciách;
- teória riadenia výchovy;
- metodológia a výskum pedagogiky voľného času.

5 ZÁVER

Príspevok poskytol stručný pohľad na informácie týkajúce sa sociálnych sietí, ich využitie. Takisto sme si v krátkosti charakterizovali pojem voľný čas a na záver uvádzame aj v krátkosti odporúčania pre pedagogickú prax.
V jednom realizovanom výskume sa spomína, že:

- až 84% žiakov základných škôl má prístup k sociálnym sieťam;
- na sociálne siete žiakov vo väčšine prípadov prihlásili samotní rodičia;
- medzi najobľúbenejšie sociálne siete patrí : Facebook, Messenger, Instagram a Viber;
- chlapci dávajú prednosť skôr počítačovým hrám ako sociálnym sieťam;
- a môžeme konštatovať, že voľný čas bez sociálnych sietí už ani neexistuje.

Aby mohli učitelia hovoriť so žiakmi o problémoch, ktoré sú spojené s využívaním sociálnych sietí, musia sa o nich najskôr sami informovať. Pritom nestačí naštudovať si základné znalosti z odborného časopisu, mali by sa sami prihlásiť na sociálnu sieť a vytvoriť si tak obraz o možnostiach tejto platformy, aby potom mohli upozorňovať aj na riziká s tým spojené. Práve v období mladšieho školského veku je ten správny čas oboznámiť žiakov s pravidlami používania sociálnych sietí ešte pred tým, ako sa sociálne siete stanú každodenným spoločníkom žiakov. Žiakov treba informovať o možných rizikách a možnostiach, ako im v tomto zabrániť. Školy by v rámci rozvoja rôznych kompetencií nemali zabúdať na mediálnu kompetenciu. Mali by ju zaradiť do školského programu. Žiaci by získali nástroj na správne používanie a zaobchádzanie sa s novými médiami. Žiakom treba na konkrétnych príkladoch ukázať, že sociálne siete sa dajú používať aj na získanie informácií, na učenie sa a nie len na zábavu. Školy by mali viac propagovať bežné voľno časové aktivity. Organizovať mimoškolské akcie zamerané na šport, turistiku, čitateľský krúžok.

Použitá literatúra

1. ACQUISTI , A. *Security Issues and Recommendations for Online Social Networks [online]* 2007. Dostupné na : https://www.enisa.europa.eu/publications/archive/security-issues-and-recommendations-for-online-social-networks
2. ČECH, T. *Volnočasové aktivity detí mlašiho školního veku na počátku 21. Století.* Olomouc : Hannex, 2002. ISBN: 80-85783-37-1.
3. ČERNÁ, A. *Kyberšikana: pruvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing. 2013. ISBN: 978-80-247-4577-0.
4. FLEMING, N. *Using Facebook 'can lower exam results by up to 20%'. [online]* 2010.

Dostupné na: http://www.dailymail.co.uk/news/article-1309612/Using-Facebook-lower-exam-results20.html#ixzz4lJP11s3Chttp://www.jan.dravecky.org/data/teoria_a_prax _primarneho_vzdelavania_2.pdf
5. GRANNOVETTER, M.S. *Getting a Job*. Cambridge : Harvard University, 1974. ISBN 978-0-674-35416-6.
6. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
7. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník.* Praha : Portál, 2007. 288 s. ISBN 8073672693.
8. KIM Studie. *Medienpedagogischer Forschungsverband Südwest* 2011.[online] Dostupné na: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2010/KIM_Studie_2010.pdf
9. KOMINAREC, I. *Úvod do pedagogiky voľného času*. Prešov: Grafotlač, 2003. 113 s. ISBN 80-9686608-5-2.
10. KOPECKÝ, K. *Riziká virtuální komunikace*. Net University, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-254-7866-O.
11. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.
12. KRYSTOŇ, M. *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2003. 90 s. ISBN 80-8055-804-3.
13. MCCARTHY, L. *Buď pánem svého prostoru: jak chránit sebe a své věci, když jste online*. 2013.
14. MEHMOOD, S. *The Effects of Social Networking Sites on the Academic Performance of Students in College of Applied Sciences, Nizwa, Oman.* International Journal of Arts and Commerce 112s. 2013. [online] Dostupné na: http://www.ijac.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol.2_No._1/10.pdf
15. MŠ SR. *Výsledky slovenských 15-ročných žiakov sú podľa medzinárodnej štúdie PISA 2015 pod priemerom krajín OECD.* 2016. [online] Dostupné na: https://www.minedu.sk/vysledky-slovenskych-15-rocnych-ziakov-su-podla-medzinarodnej-studie-pisa-2015-pod-priemerom-krajin-oecd/
16. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektívy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002.
17. VAŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. 2001.
18. VIŠŇOVSKÝ, Ľ. *Základy školskej pedagogiky.* Bratislava: IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Kontaktné údaje

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická Fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel.: +4212 50 222 155
Email: cavojsky@fedu.uniba.sk

GENDER DIFFERENCES IN COPING STRATEGIES DURING ADOLESENCE

Zuzana Mičková

Abstract

The study examines gender differences in coping strategies during adolescence. The examined sample consisted of (N = 120 students), 68 women AM (F) = 22.78; 52 men, AM (M) = 23.50. The COPE questionnaire, developed in 1989 by Carver, Scheier, and Weintraub, was used to identify the preference in coping strategies and substantial differences between men and women. Significant gender gaps were found in the strategies of instrumental and emotional support, and inclination toward alcohol and drugs. The preference of instrumental and emotional support is more pronounced in women, and inclination toward alcohol and drugs is higher in men.

Key words: *adolescence, coping, coping strategies, stress situation*

1 COPING STRATEGIES DURING THE PROBLEM SOLVING PROCESS

Coping can be seen as a dispositional personality trait or as an addictive preference on how to tackle problems (Bolger, 1990). Bratská (2001) characterizes coping as a higher degree of adaptation and considers it as a process. According to the author, effective problem solving requires an increased effort of the individual. Similar outlook on the issue of coping have Baumgartner (2001), Paulik (2010, 2011). The common goal of using specific coping strategies is to solve a given problem, life situation or life crisis of an individual, while solving the problem contributes to psychological well-being, and to the overall quality of life (Křivohlavý, 2004). Coping according to Holahan and Moss (1990, in Paulík, 2010), can be considered as a stabilizing element of psychosocial adaptation. Lazarus and Folkman (1986) emphasize that managing problems only refers to those situations that are considered important by the individual, while the subjective assessment of the situation plays a part in their reactions. Ability to tolerate and overcome internal and external problems as well as to eliminate problems is reflected in social world of the individual. It can be said that cognitive and behavioural actions and access to stressful situations and how they are individually experienced, perceived, subsequently evaluated and resolved depends on the specific situation, the personality traits, and many other specific factors and the relationships between them (Frankovský, M; Baumgartner, F., 1997; Wilkonson, R. B., Walford, W. A, 2000; Ruiselová, Z., 2003; Ogden, 2004; Wilson G. S; Pritchard M. E; Revalee, B., 2005; Ruiselová, Z. et.al. 2006; Millová, K., Blatný M; Kohoutek, T, 2008; Baumgartner, F., 2010 ai.).The assessment of the situation, both primary and secondary, is a part of the transactional process that takes place between personality and situational variables. The primary assessment according to Ruisel (2006) refers to the perceived threat, and in the secondary assessment it is the assessment of the individual's ability to solve the problem situation as well as the evaluation of the consequences of the action. The outcome of evaluation processes is the selection of a specific coping strategy. As Baumgartner (2001), Paulík (2010) states, individual can cope with life situations through adaptive but also with maladaptive coping strategies. According to Vašina (1999), some coping strategies cannot be categorized as adaptive resp. maladaptive. The authors state that some strategies can be integrated into adaptive or non-adaptive strategies only when the specific situation of an individual is known and in which particular strategy he or she found a use. A common nominator of using coping strategies is an individual's effort to solve the problem, bringing

desired life change, resolving the crisis, and so on. However, as Křivohlavý (1994, 2004) states in this context, some strategies have only a short-term effect. According to Baumgartner (2001), the real use of coping strategies is one of the important factors contributing to the quality of individual's life and that's why psychologists are paying increased attention to them. Problems of coping are found (e.g. Baumgartner, Bačová, 1995, Ficková, 1995; Renk, K., Creasey G., 2003; Matud, M. P., 2004; Monteiro, N. M; Balogun, S. K.; Garcia-Alandete, J., Lozano, B. S., Nohales, P.S., Martinez, E. R., 2013; Oratile, K.N., 2014; ai.). The authors agree that 'coping' reflects the way an individual responds to the stressor in order to return to the normal functioning level. Although the classification of coping strategies is based on several terminologically different models, according to Medveďová (1997), the fundamental difference lies in whether it's focused on a goal or on a process. Models focused on goal represent efforts to change or control environmental factors that are perceived as stressful, or to manage or control their own unpleasant emotions arising from a stress episode. Process-oriented models represent a tendency to encounter or avoid a stressor. According to Baumgartner (2001), the most frequent is splitting strategies into problem-oriented strategies, emotional strategies and escape strategies.This generally accepted division is based on the concept of Lazarus and Folkman (1984, 1986). Carver, Scheier, and Weintraub (1989) add that strategies focused on dysfunction and strategies focused on emotionally dysfunctional strategies. The general agreement is found in selection of copying dimensions. According to Pearlino and Schooler (1978), these three types of coping strategies can be defined as active direct adaptation to the problem (this is a direct change of the problem - intervention in a problematic situation), - change of opinions on the problem (change of outlook on the problem, alternative flexible solution based on other information), regulation, managing emotional distress induced by a problem. "Coping strategies are not mutually exclusive; they can be applied simultaneously or sequentially. Using one coping strategy can reduce the effectiveness of another strategy "(Baumgartner, Bačová, 1995, p. 63). Applying the division of coping strategies may in practice hit a number of obstacles. According to Bratská (2001) it is necessary to see the problem in synergy with material and emotional components, which are closely related. Most of the coping strategies are overlapping (see Model of the program "Constructive solution and management of mental stress situations" (Bratská, 2000, 2001). According to the author, the difficulty of using coping strategies may be in fact that strategies may require not only changes in the environment but also changes in the individual's personality (e.g., change in the level of aspirations.) The use of specific strategies can also be adapted by gaining new skills. Choice and use of individual strategies focused on problem also depends on to what extent emotional strategies are used (e.g. self-control, etc. (Bratská, 2001).

1.1 Gender differences and coping with pressure

Different determinants of coping are studied, but attention to gender differences is also measured. The general idea is based on the stereotypes that men are the task-solvers, while women's emotional expressiveness dominates their problem solving (Bem, 1974 and Zwicker, DeLongis, 2010; Compas, B. E., 1987; Carver, C. S., Scheier, M. F., 1994; Tamres. L. K., Janicki, D, 2002; Helgeson, V. S.; Renk K, Creasey G., 2003; Wilson G, S). Preferential examination of coping strategies in terms of gender is addressed by many authors, (Folkman, Lazarus, 1984, Arthur and Hiebert, 1994, Wilson, 2005; Paulík, 20010, 2011; Millová et al., 2011). The higher frequency of strategies of problem coping in men is reported by Folkman, Lazarus (1986), Stone and Neale (1984 in Ogden, 2004; Arthur and Hiebert (1994) in Krčmárová, Kravcová, 2011), the higher frequency of the emotion-based strategy for women was found by Tamres, Janicki, Helgeson, 2002; Wilson G. S,). According to Paulik (2010), Mill et.al. (2011) Baumartner and Frankovsky 1997 and Kačmárová, Kravcová (2011); Janke

and Erdmanová (2003 and Kačmárová, Kravcová, 2011), women have a higher frequency of social support strategy. However, some authors have not found significant differences, for example. Folkman, Lazarus, 1986; Monteiro, Balogum, Orales, 2014).

1.2 Objective

The goal of the research was to determinate the relatively constant, dispositional preferences of choosing coping strategies - to identify gender differences in coping strategies in adolescents. We look at coping in the above-mentioned studies as a dispositional preference for the use of coping strategies and a specific frequency for individual strategies are examined in a homogeneous sample of undergraduates.

1.3 The research sample

The research sample consisted of 120 graduate students of the humanities and technical departments - 68 women AM (F) = 22.78 and 58 men AM (M) = 23.50 years. The research sample has been matched by several aspects of the specific level of school, age, and study focus of respondents.

1.4 Research methods

Preference in coping strategies was determined by using a COPE questionnaire, which was created in 1989 by Carver, Scheier and Weintraub. Questionnaires can identify 15 coping strategies. The creation of an adaptation/maladaptation coping strategy justifies Vašina (1999), because some ways of coping cannot be clearly defined unless we know the specific situation of an individual. The internal consistency of the questionnaire in the research allowed us keep the focus on positive re-formulation $\alpha = 0.762$; distraction, $\alpha = 0.725$; ventilation $\alpha = 0.865$; instrumental social support $\alpha = 0.829$; active coping $\alpha = 0.820$; denial a = 0.801; faith $\alpha = 0.830$; humor $\alpha=0.856$; withdrawal $\alpha = 0.842$; restraint $\alpha = 0.797$; emotional support a = 0.894; drugs a = 0.922; acceptance $\alpha = 0.778$; suppression of interfering activities $\alpha = 0.823$; planning a = 0.854. Coping strategies are investigated by (Carver, Scheier, Weintraub (1989); Vašina (1999) (table1).

Table 1: Inclusion of COPE strategies by: Carver, Scheier, Weintraub (1989), Vašina (1999)

Carver, Scheier, Weintraub (1989)		Vašina (1999)
Acceptance	emotional orientation	adaptive/maladaptive
Active coping	focus on the problem	adaptive/efficient
Behavioural disengagement	maladaptive strategy	maladaptive/ineffective
Denial	emotional orientation	maladaptive/ineffective
Focus on and venting of emotions	maladaptive strategy	adaptive/maladaptive
Humour	-	adaptive/maladaptive
Mental disengagement:	maladaptive strategy	maladaptive/ineffective
Planning	focus on the problem	adaptive/efficient
Positive reinterpretation and growth	emotional orientation	adaptive / ineffective
Religious coping	emotional orientation	adaptive/maladaptive
Restraint	focus on the problem	adaptive/efficient
Substance use	-	adaptive/ineffective
Suppression of competing activities	focus on the problem	adaptive / efficient
Use of emotional social support	emotional orientation	adaptive/efficient
Use of instrumental social support	focus on the problem	adaptive/efficient

1.5 Results

Male Mann-Whitney U test was used to detect gender differences (the sample does not have a normal layout). From table 2, we can see that significant gender differences are found in strategies of Focus on and venting of emotions (U = 877.50, p = 0.000), Use of instrumental social support (U = 1014.00, p = 0.000), Use of emotional social support (U = 1005.50, p = 0.000). In these strategies, women achieve higher values than men. A significant difference is also found in the substance use strategy, with men achieving higher values in this strategy.

Table 2: Gender differences in prefered coping strategies N (F) = 68, N (M) = 52

Strategies	Gender	The average order	AM	Mann Whitney U test	p
Positive reinterpretation and growth	F	60,71	11,5294	1753,50	0,938
	M	60,22	11,5192		
Mental disengagement	F	63,20	8,8235	1584,50	0,327
	M	56,97	8,5192		
Focus on and venting of emotions	F	73,60	11,0882	877,50	0,000
	M	43,38	8,3846		
Use of instrumental social support	F	71,59	11,6912	1014,00	0,000
	M	46,01	9,7885		
Active coping	F	58,61	11,8382	1639,50	0,493
	M	62,97	12,0385		
Denial	F	58,44	6,4559	1628,00	0,453
	M	63,19	7,0385		
Religious coping	F	64,48	7,2500	1497,50	0,144
	M	55,30	6,3846		
Humor	F	57,79	8,5735	1584,00	0,327
	M	61,04	9,1923		
Behavioural disengagement	F	55,41	7,2794	1422,00	0,065
	M	67,15	8,5192		
Restraint	F	60,71	10,3088	1754,00	0,940
	M	60,23	10,2692		
Use of emotional social support	F	71,71	11,7059	1005,50	0,000
	M	45,84	9,3269		
Substance use	F	50,81	5,6618	1109,00	0,000
	M	73,17	7,5577		
Acceptance	F	60,45	10,2059	1764,50	0,985
	M	60,57	10,3462		
Suppression of competing activities	F	60,10	10,1912	1740,50	0,883
	M	61,03	10,2692		
lanning	F	64,26	12,1176	1512,00	0,172
	M	55,58	11,4615		

** p≤0,01, *p≤0,05

2 DISCUSSION

Examining the differences in coping strategies between men and women during adolescence has shown that they do not differ significantly in the use of coping strategies. Significant differences have been identified in coping strategies of instrumental social support, use of emotional social support, focus on and venting of emotions and substance use. The use of instrumental social support and the use of emotional social support are dominated with women. It can be said that the fulfillment of specific needs is different from the gender aspect. As Vagnerová (2000), Macek (2003) state, relationships are more focused on communication in women, while for men they share common activities and interests. The need to communicate outside of family and the need for collectiveness is increasing significantly in the period of later adolescence (Macek, 2003). Our sample was represented by adolescents of later adolescence - college students. It can be assumed that homogeneity of sample as well as developmental period (later adolescence) are one of the determinants of differences in emotional, instrumental support, focus on and venting of emotions, and also in substance use strategy. We also found that women rely heavily on seeking help within their social circle, getting advice and information from it, and receiving emotional support in the social environment more than men.

We find similar findings in (La France, Banaji and Larson, Pleck 1998 and Tamres, Janicki, Helgeson, 2002). Authors found that women are experiencing emotion more intensely compared to men. Baumgartner and Frankovsky have also found the preference of the instrumental support strategy in women (1997 in Kačmárová, Kravcová, 2011, Mičková, 2014b).

Baumgartner's (2001) findings are similar and according to him positive feelings are one of the sources of psychological well-being. The preference for need to talk to friends with the focus on and venting of emotions was also found in Mičková (2014a). Similar findings are also found in Bema (1974 in Zwicker, DeLongis, 2010). According to the author, ventilation of feelings can cause stress release and emotional expression can be a psycho-hygienic relief. Based on this aspect, ventilation can be perceived as an adaptive strategy. However, ventilating feelings and emotions may also represent a maladaptive coping strategy. However, according to Vašina (1999), classification between adaptive or maladaptive strategies can only be judged based on knowledge of the situation in which individual strategy is used. A similar view is found in Carver (1989); according to him such ventilation can be a barrier to constructive problem solving.

A significant difference was also found in the preference of the drug strategy; we found that men tend to be more inclined to address their problems with alcohol and drug use. According to Rojka (2016), alcohol and drug use leads to temporary changes, but overall they are ineffective in solving problems. Similar findings are reported by Křivohlavý (1994, 2004). However, as Macek (2003) mentions, the main factor for need to socialize in men may be because they spend their free time in social activities where alcohol is often consumed, and smoking is part of life. It may be claimed that this aspect contributes toward alcohol and drugs use as preferred coping strategy in men. However it cannot be said that this strategy is overused, it's only preferred to be used more in men than women. Based on Becker and Hua's (2008) claims on gender differences and drug addiction, we can say that the number of drug addicted women is still lower than in men despite the rising trend. The authors report that adult males become 2 to 3 times more likely to be addicted to drugs than women, but this result may reflect available opportunities rather than the predisposition to drug use.

This study highlights specific use of coping strategies between men and women, but the results cannot be generalized. Research limitations refer to a lower number of research samples, and the results could have been affected by not addressing the specific situations in which the strategies were applied. We also interpret those differences with caution and with respect to the fact that the aspect of coping is largely influenced by other factors such as

cognitive, emotional, personality aspects of an individual that we have not studied. However, the homogeneity of the sample allows one to consider individual differences with regard to the developmental period of later adolescence, and offers an image of coping strategies in a specific part of the population represented by university students.
Authors examining coping strategies coincide in the fact that psychological well-being requires the ability to effectively manage stressful situations (Gentry et al., 2007), reducing the use of ineffective programs by Frydenberg et al. (2004). on the other hand, increasing the use of effective programs in coping strategies (Dickinson, Holmes, 2011), adaptive methods of problem solving, Doktorová (2016) development of socio-psychological competencies, Rojková (2016) and prevention of socio-pathological phenomena.

Conclusion

Men and women in later adolescence differ significantly in using strategies of instrumental, emotional support, ventilation, and alcohol and drug use strategies. Women are more focused on expressing emotions and seeking emotional and instrumental support, men are more focused on alcohol and drug use strategies.

Literature

1. ARTHUR, N., HIEBERT, B. *Investigating gender influences on coping*. Paper presented at the annual meetings of the American Education and Research Association, New Orleans, 1994. [online]. [citované 2011.05.18] Dostupné na: http://www.eric.ed.gov./PDFS/ED373848.pdf
2. BAUMGARTNER, F.; BAČOVÁ, V. Sociálnopsychologické súvislosti preferovania stratégií zvládania ťažkostí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, 30(1). 63-67 p. ISSN 0555-5574.
3. *BAUMGARTNER, F.* Zvládanie stresu - coping. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001, 191- 208 p. ISSN 8024700425.
4. BAUMGARTNER, F. Stratégie zvládania vo vzťahu k psychologickej osobnej pohode v súbore vysokoškolákov. *Sociální procesy a osobnost 2009*. Zborník príspevkov z konferencie. Třešť 14. 9.- 18. 9. 2009. Brno: PsÚ AV ČR, 2010, 13-22 p. ISBN 978-80-86174-15-0.
5. BECKER, J. B, HU, M. Sex differences in drug abuse. *Frontiers in Neuroendocrinology*. 2008, 29(1). 36-47 p. ISSN 0091-3022.
6. BOLGER, N. Coping as a personality process: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990, 59(3). 525-537 p. ISSN 0022-3514.
7. BRATSKÁ M. *Zisky a straty v záťažových situáciách alebo príprava na život.* Bratislava: Trade Leas, spol. s.r.o., 2001, 325 p. ISBN 80-7094-292-4.
8. BRATSKÁ, M. Skúsenosti s programom Konštruktívne riešenie a zvládanie záťažových situácií u vysokoškolákov. *Preventívne programy pre III. tisícročie: Teoretické prístupy a praktické skúsenosti v prevencii sociálnej patológie*. 2000, Bratislava: Národné osvetové centrum, 93-99 p. ISBN 978-80-970100-3-4.
9. CARVER, CH. S., SCHEIER, M. F.,WEINTRAUB, J. K. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 56(2). 267-283 p. ISSN 0022-3514.
10. CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. Situational Coping and Coping Dispositions in a Stressful Transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1994, 66(1). 184-195 p. ISSN 0022-3514.
11. COMPAS, B. E. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin,* 1987, 101(3). 393-403 p. ISSN 0033-2909.

12. DICKINSON S, HOLMES, M. D. Understanding the emotional and coping responses of adolescent individuals exposed to threat appeals. *International Journal of Advertising*. 2011, 27(2). 251-278 p. ISSN 0265-0487.
13. DOKTOROVÁ, D. Interpohlavné rozdiely v úrovni empatie a prosociálnom správaní v období neskorej adolescencie. *Posolstvo Jána Pavla II. 2016* : "*súčasné výzvy a trendy v* ".Zborník príspevkov z konferencie Prešov 21.4.-22.4. Verbum, 2016, 490-499 p. ISBN 978-80-561-0369-2.
14. FICKOVÁ, E. Preferovanie copingových stratégií vo vzťahu k rôznym problémom detí a adolescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1995, 30(1). 87-92 p. ISSN 055-5574.
15. FOLKMAN, S., LAZARUS, R. S. Analysis of Coping in a Middle-Aged Community Sample. *Journal of Health and Social Behavior.* 1980, 21(3). 219-239 p. ISSN 0022-1465.
16. FRYDENBERG, E., LEWIS, R , BUGALSKI, K., COTTA, A, MCCARTHY, C., LUSCOMBE- SMITH, N. et.al. Prevention is better than cure: coping skills training for adolescents at school. *Educational Psychology in Practice.* 2004, (20). 117-134 p. ISBN 10: 0132656590.
17. GARCIA-ALANDETE, J., LOZANO, B. S., NOHALES, P. S., MARTINEZ, E. R. Predictive role of meaning in life on psychological well-being and gender specific differences. *Acta Colombiana de Psicología*, 2013, 16(1). 17-24 p. ISSN 1909-9711.
18. GENTRY, L.A; CHUNG, J. J.; AUNG, N.; KELLER, S., HEINRICH, K. M.; MADDOCK, J. E. Gender Differences in Stress and coping among Adults living in Hawaii. *Journal of Health Promotion* 2007, 5(2). 89-102 p. ISSN 1545-8717.
19. FRANKOVSKÝ, M; BAUMGARTNER, F. Behavior strategies in demanding life situations. *Studia psychologica*, 1997, 39(2). 103-109 p. ISSN 0039-3320.
20. KAČMÁROVÁ, M., KRAVCOVÁ, M. Zdroje stresu a stratégie zvládania v učiteľskej profesii. *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov.* Zborník príspevkov z konferencie Prešov 22. 6 - 24. 6. 2011, Prešov: Katedra pedagogiky, 2011, 215-224 p. ISBN 978-80-555-0482-7.
21. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres.* Praha: Grada, 1994, 190 p. ISBN: 80-7169-121-6.
22. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004, 195 p. ISBN 9788073677268.
23. LAZARUS, R.S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal and coping.* New York: Springer, 1984, 456 p. ISBN 9780826141910.
24. MACEK, P. *Adolescence*. Portál, Praha, 2003, 144 p. ISBN 8071787477.
25. MATUD, M. P. Gender differences in stress and coping styles. *Personality and Individual Differences*, 2004, 37(7). 1401- 1415 p. ISSN 0191-8869.
26. MEDVEĎOVÁ, Ľ. Intersexuálne rozdiely v kontexte predikcie copingu z osobných zdrojov v puberte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1997, 32(2). 100-106 p. ISSN 0555-5574.
27. MIČKOVÁ, Z.(a) Sociální opora a emočne vôľová stabilita v období adolescence in Adolescence. *Psychologie a její kontexty*. 2014, 5(1). 75-87 p. ISSN 1803-9278.
28. MIČKOVÁ, Z.(b) Subjektívne vnímanie kvality zdravia v súvislosti s osobnostnými črtami a emocionálnymi väzbami adolescentov. *Sociální procesy a osobnost 2013*. Zborník príspevkov z konferencie. Třešť 23. 9.-29. 9. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2014, 215-219 p. ISBN 978-80-86174-21-1.
29. MILLOVÁ, K, BLATNÝ M, KOHOUTEK, T. Osobnostné aspekty zvládania záťaže. Dostupné na https://e-psycholog.eu/pdf/millova-etal.pdf

30. MONTEIRO,N.M; BALOGUN, S.K.; ORATILE, K.N. Managing stress: the influence of gender, age and emotion regulation on coping among university students in Botswana. *Journal of adolescence.* 2014, 19(2). 153- 173 p. ISSN 0140-1971.
31. OGDEN, J. *Health psychology*. 3. ed., Berkshire: McGeaw-Hill, 2004, 473 p. ISBN 0-335-21471-1.
32. PAULÍK, K. Volba strategií zvládání záťeže mužů a žen. *Sociální procesy a osobnost 2009*. Zborník príspevkov z konferencie. Třešť 14. 9.- 18. 9. 2009. Brno: Tribun, PsÚ AVČR, 2010, 272-282 p. ISBN 978-80-86174-15-0.
33. PAULÍK, K. Percepce záťeže mužu a žen a strategie zvládání. *Sociální procesy a osobnost*. 2011, Zborník príspevkov z konferencie. Kroměříž 14. 9.- 16. 9. 2011. Brno: Tribun EU, 2011, 223-228 p. ISBN 978-80-263-0029-8.
34. PEARLIN, L. I., SCHOOLER, C. The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior* 1978, 19(1). 2-21 p. ISSN 0022-1465.
35. RENK K, CREASEY G., The relationship of gender, gender identity, and coping strategies in late adolescents. *Journal of adolescence,* 2003, 26(2). 159-68 p. ISSN 0140-1971.
36. ROJKOVÁ, Z. *Situačno-motivačné faktory alkoholového správania*: Koncept-meranie - overovanie. Trnava: UCM, 2016, 150 p. ISBN 978-80-8105-725-0.
37. RUISELOVÁ, Z. *Zvládanie záťaže a adjustácia v kontexte veku a osobnosti.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2003, 86 p. ISBN 80-88910-14 5.
38. RUISELOVÁ, Z. A KOL. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV: Slovak Academic Press, 2006, 365 p. ISBN 80-88910-23-4.
39. TAMRES. L. K., JANICKI, D., HELGESON, V. S. Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. *Personality and Social Psychology Review*, 2002, 6(1). 2-30 p. ISSN 1088-8683.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie, detstva, dospievania, starnutia.* Praha: Portál, 2000, 522 p. ISBN 8071783080.
41. VAŠINA, B. *Psychologie zdraví*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravskej univerzity, 1999, 84 p. ISBN 80-7042-546-6.
42. WILKONSON, R. B., WALFORD, W. A. Coping styles and psychological health in adolescents and young adults: A comparison of moderator and main effects models. *Australian Journal of Psychology*, 2000, 52(3). 155-162 p. ISSN 1742-9536.
43. WILSON G. S, PRITCHARD, M. E, REVALEE, B. Individual differences in adolescent health symptoms: the effects of gender and coping. *Journal of adolescents.* 2005, 28(3). 369-79 p. ISSN 0140-1971.
44. ZWICKER, A. DELONGIS, A. Gender differences in stress and coping. In J. C. Chrisler, D. R. Mc Creary, D.R. *Handbook of gender research in Psychology. Gender research in social and applied psychology*. New York: Springer Press. 2010, (2). 395 p. ISBN 978-1-1149-1466-8.

Contact

PhDr. Zuzana Mičková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta filozofická
J. Herdu č. 2, 921 01 Trnava
Tel: +421905344198
email: mickova1@gmail.com

DETERMINANTY VYUŽÍVANIA INTERAKTÍVNYCH TECHNOLÓGIÍ V EDUKAČNOM PROCESE

DETERMINANTS OF THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TH EDUCATIONAL PROCESS

Jana Nemcová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou využívania interaktívnych technológií učiteľmi v primárnom vzdelávaní. Empirická časť má kvalitatívny charakter, dizajn prípadovej štúdie učiteľov primárneho vzdelávania. V príspevku sú formulované determinanty využívania interaktívnych technológií v edukačnom procese.

Kľúčové slová: *interaktívne technológie, determinanty, edukačný proces, učiteľ, prípadová štúdia, primárne vzdelávanie.*

Abstract

The paper deals with the use of interactive technologies by teachers in primary education. The empirical part has a qualitative character, the design of a case study of primary education teachers. In the contribution, the determinants of the use of interactive technologies in the educational process are formulated.

Key words: *interactive technologies, determinants, educational process, teacher, case study, primary education.*

ÚVOD

Integrovanie interaktívnych technológií do škôl a ich rozvoj v súčasnosti nepredstavuje len otázku technickú, ale najmä odbornú a didaktickú. Z pohľadu učiteľov integrácia interaktívnych technológií do vzdelávania znamená nové možnosti, prístupy, metódy v edukačnom procese, resp. nové koncepcie vzdelávania.

O trendoch využívania interaktívnych technológií vo vzdelávaní pojednáva Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020 (MŠVVaŠ SR, 2014). Dokument pojednáva o digitálnych zručnostiach a kompetenciách pedagogických zamestnancov. Využívanie interaktívnych technológií, podľa uvedeného dokumentu, má všeobecne veľkú podporu v radoch učiteľov na Slovensku, v porovnaní s medzinárodnou učiteľskou verejnosťou v rámci Európskej únie. Pohľad učiteľov na zmeny v spoločnosti, ktoré prenikali aj do oblasti školstva a významne menili, resp. menia spôsoby vzdelávania, sa stávajú čoraz častejšie významnými námetmi diskusií.

1. VÝZNAM INTERAKTÍVNYCH TECHNOLÓGIÍ VO VZDELÁVANÍ

Interaktívne technológie vo výchovno-vzdelávacom procese môžu mať v súčasnej dobe významné postavenie v plánovaní výučby, v príprave výučby, či vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. So zvyšovaním nárokov na učiteľov aj na žiakov, v súvislosti s využívaním moderných prostriedkov, sa kladie dôraz na rozvoj ich gramotnosti.

Učebné pomôcky, prezentované napríklad pomocou interaktívnej tabule, rozvíjajú predstavivosť žiakov, dokážu podporovať ich tvorivosť a aktivitu (Brečka, Červeňanská, 2013). Môžu sa použiť vo všetkých etapách vyučovacieho procesu. V motivačnej etape

vyučovacieho procesu učiteľ využíva interaktívne technológie pre zvyšovanie záujmu žiakov o učenie sa. V expozičnej etape sa môžu používať pri prvotnom oboznamovaní sa žiakov s učivom. V etape fixačnej pomáhajú interaktívne technológie pri opakovaní a upevňovaní učiva. V diagnostickej sa používajú pri hodnotení a kontrolovaní (Magurová, 2011). Dôležitosť vidíme vo všetkých etapách, pričom nezabudnuteľnú a zdá sa, že kľúčovú úlohu predstavuje motivácia pre žiaka.

2. VYUŽÍVANIE INTERAKTÍVNYCH TECHNOLÓGIÍ VO VZDELÁVACOM PROCESE

Implementácia interaktívnych technológií do vzdelávacieho procesu nespočíva iba vo vybavení škôl novými technológiami. V podmienkach vzdelávacieho procesu predstavuje implementácia interaktívnych technológií ďaleko významnejšie zmeny.

Ako uvádza Dado a Podhradský (2006, s. 226) dynamika autority a kontroly, resp. tradičná dynamika školskej triedy, postupom času *„zaniká a nahrádzajú ju princípy demokracie, pluralizmu a zdôrazňovanie kritického myslenia, čím zároveň dochádza k poklesu autority a k decentralizácii roly učiteľa“*. Vytvára sa tým potreba formovania nových kompetencií a využívania nových spôsobov vyučovania z pozície učiteľa.

Interaktívne technológie nachádzajú v edukačnom procese využitie vo viacerých rovinách. Podľa Skutila, Maněnovej a Čermákovej (2013) možno hovoriť o šiestich rovinách využitia moderných prostriedkov v škole:

1. dizajn, plánovanie a príprava vzdelávania;
2. transfer vedomostí s vymedzením obsahu vzdelávania;
3. manažment výučby;
4. činnosti založené na komunikácii a kooperácii účastníkov vzdelávania;
5. aktivity ďalšieho vzdelávania učiteľov;
6. aktivity vytvárania digitálneho portfólia učiteľa (Skutil, Maněnová, Čermáková, 2013).

Vo výskumnej časti sme interview s učiteľmi využívajúcimi interaktívne technológie vo vyučovacom procese mali zamerané na oblasti, resp. roviny využitia interaktívnych technológií, o ktorých pojednávajú Skutil, Maněnová a Čermáková (2013).

Potenciál interaktívnych technológií vo vzdelávaní je, podľa Neumajera, Rohlíkovej a Zouneka (2015), pomerne veľký. Podľa autorov môžu moderné technológie ovplyvniť:

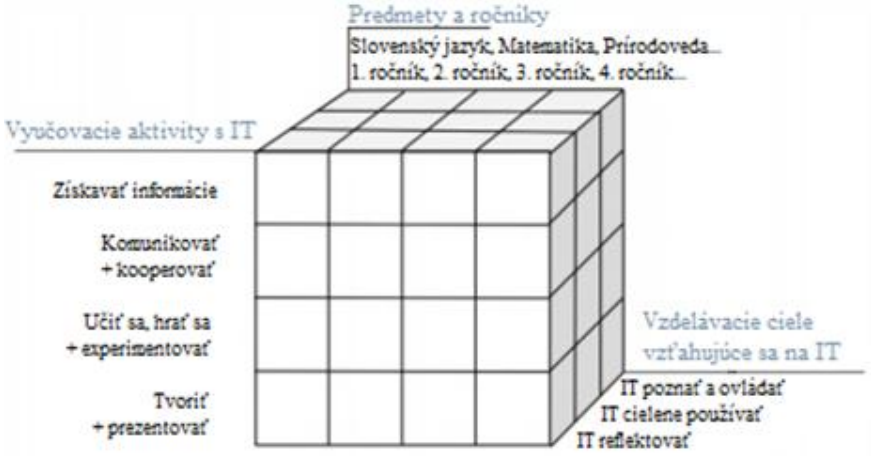
- personalizáciu učenia;
- zvýšenie angažovanosti študentov;
- rozšírenie a zvýšenie participácie študentov;
- hodnotenie a spätnú väzbu;
- spokojnosť študentov;
- zvyšovanie digitálnej gramotnosti;
- efektivitu výučby;
- zmenu, či redefinovanie kurikula;
- redukovanie nákladov;
- pomoc zamestnateľnosti.

Potenciál moderných technológií spočíva, podľa autorov v poňatí interaktívnych technológií ako tvorivého nástroja procesu učenia sa, pričom nemožno hovoriť o náhrade učiteľa. Ich potenciál sa prejaví, pokiaľ sa o dosahovanie prínosov *„budú usilovať všetci aktéri vzdelávania plánovito a spoločne“* (Neumajer, Rohlíková, Zounek, 2015, s. 92).

Interaktívne technológie sa v edukačnom procese využívajú z viacerých dôvodov. K hlavným dôvodom ich využitia možno pokladať zabezpečenie rovnakých šancí vo vzdelávaní, či individualizovaný prístup v edukačnom procese. K ďalším dôvodom možno zaradiť nové možnosti využitia interaktívnych technológií a naplnenia stratégií v oblasti vzdelávacieho procesu (Honneger a kol. 2004, In Adamkovičová, Burgerová, 2014).

Využitie interaktívnych technológií v edukačnom procese možno uviesť na príklade „modelu kocky“ (Schrackmann, I. u.a., 2008). Steny kocky predstavujú tri dimenzie, ktoré sú rozhodujúce pri vytváraní konkrétnych spôsobov využitia interaktívnych technológií v edukačnom procese. Tri dimenzie kocky pozostávajú zo základných vyučovacích aktivít s interaktívnymi technológiami v štyroch hlavných kategóriách (získavať informácie; komunikovať a kooperovať; učiť sa, hrať sa a experimentovať; tvoriť a prezentovať); zo vzdelávacích cieľov vzťahujúcich sa na interaktívne technológie a z predmetov a ročníkov primárneho vzdelávania.

Obrázok 1: Model kocky – príklad využitia interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní (zdroj: Nemcová, modifikované podľa Schrackmann, I. 2008)



Pri využívaní interaktívnych technológií v edukačnom procese, je podľa Adamkovičovej a Burgerovej (2014, s. 19) potrebné *„zadefinovanie a popísanie cieľu, naplnenie ktorého budeme distribúciou obsahu sledovať, rovnako ako mať jasnú predstavu o systémoch, ktorými bude distribúcia realizovaná“.* Z tohto dôvodu vidíme význam nielen v rozhodnutí využívať interaktívne technológie v edukačnom procese, ale najmä v podmienkach, v ktorých sa vzdelávanie uskutoční.

3. VÝSKUMNÁ ČASŤ

Na identifikovanie determinantov využívania interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní sme využili metodický postup, vychádzajúci zo zásad realizácie prípadovej štúdie ako výskumnej metódy. Technikou zberu dát sme zvolili priame aj nepriame pozorovanie, pološtruktúrované interview a využili sme, ako výskumný nástroj, dotazník o využívaní interaktívnych technológií učiteľmi primárneho vzdelávania.

Metóda prípadovej štúdie je metódou, ktorá je využívaná vo viacerých vedných odboroch, ako v psychológii, sociológii, medicíne, práve, či v pedagogike. Vo výskumoch vzdelávania a školy patrí k jedným z najstarších metód (Walterová, 2006). Ako uvádzajú Švaříček a Šeďová et al. (2007, s. 96) prípadová štúdia patrí v pedagogických vedách k základným výskumným dizajnom.

Zmyslom prípadových štúdií je, ako uvádza Yin (2003, s. 13-14) *„veľmi podrobné skúmanie a porozumenie jednému alebo niekoľkým málo prípadom*“. Typologicky sme si vybrali prípadovú štúdiu s viacerými prípadmi – multiple cases (Mareš, 2014). Z hľadiska dĺžky sledovania prípadu ide o transverzálnu prípadovú štúdiu. Ako bolo uvedené, prípadová štúdia je hĺbková analýza osôb, udalostí a vzťahov, ktorá je ohraničená nejakým zjednocujúcim

faktorom (Biddix, J. P., 2015). Vo výskume bolo zjednocujúcim faktorom využívanie interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní.
V rámci výskumnej metódy prípadovej štúdie sme zrealizovali sériu prípadových štúdií učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí aktívne využívajú interaktívne technológie vo vyučovacom procese. Yin (1994, s. 31) považuje prípadovú štúdiu za *„stratégiu vedeckého výskumu s bohatou paletou variánt, odlišnú od výskumu začínajúceho hypotézami a hľadajúceho dôkazy pre ich verifikáciu či falzifikáciu“*. Sústredili sme sa na preskúmanie oblasti využívania interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní. Snahou bolo komplexné porozumenie prípadov v ich prirodzenom prostredí.

3.1 Výskumný cieľ a súbor výskumu

Výskumným cieľom bolo identifikovať determinanty využívania interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní. Zaujímalo nás, ako sa mení, resp. modifikuje vyučovanie – metódy, organizačné formy, či didaktické postupy učiteľa vplyvom zmien, ktoré sa v školách udiali nástupom interaktívnych technológií. Pozornosť bola venovaná zisťovaniu determinantov použitia interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní a vplyvu interaktívneho prostredia na činnosti učiteľa a žiakov.
Subjektmi výskumu boli učitelia primárneho vzdelávania. Výber subjektov bol zámerný. Výber subjektov sa uskutočnil podľa nami zvolených kritérií. Počet prípadových štúdií bol päť, resp. išlo o päť zámerne vybraných učiteľov primárneho vzdelávania. Ďalším kritériom bolo, aby učitelia prípadových štúdií mali skúsenosti s používaním interaktívnych technológií, boli aktívnymi používateľmi technológií v edukačnom procese.

3.2 Realizácia výskumu

Zrealizovali sme, v rámci série prípadových štúdií, *priame aj nepriame pozorovanie* edukačného procesu a práce učiteľov primárneho vzdelávania využívajúcich interaktívne technológie vo vyučovaní. Vyučovacie hodiny s učiteľmi sme zaznamenávali pomocou audio-vizuálnej techniky. Z pozorovaní sme získali audiovizuálny materiál (spolu 9 hodín 23 minút), ktorý nám poskytol možnosť dodatočnej analýzy údajov. Sledovali sme prácu učiteľov, ktorí majú dlhoročné skúsenosti a intenzívne využívajú interaktívne technológie.
Pozornosť sme pri pozorovaní upriamovali na učiteľa, na jeho zručnosti s využívaním interaktívnych technológií vo vyučovacom procese. S každým učiteľom, z piatich prípadových štúdií, sme zrealizovali pozorovanie vyučovacích jednotiek, počas ktorých učitelia integrovali rôzne predmety, podľa aktuálneho rozvrhu hodín (išlo o predmety – matematika, slovenský jazyk/čítanie, vlastiveda, prírodoveda, informatika) (graf 1).

Graf 1: Početnosť pozorovaných hodín

Pozorovanie sme konfrontovali s *pološtruktúrovanými interview* s učiteľmi, ktorí interaktívne prostriedky na vyučovaní dennodenne využívajú. Pološtruktúrované interview s učiteľmi využívajúcimi interaktívne technológie vo vyučovaní bolo koncipované do nasledujúcich okruhov:

- zameranie učiteľa, jeho profilácia;
- pedagogické skúsenosti učiteľa s využívaním interaktívnych technológií (príprava a realizácia výučby);
- technické skúsenosti učiteľa s využívaním interaktívnych technológií;
- celkové hodnotenie skúseností učiteľa využívajúceho interaktívne technológie;
- interaktívne technológie a ostatní zainteresovaní (žiaci, učitelia, rodičia);
- odporúčania práce s interaktívnymi technológiami.

Význam interview bol v identifikovaní kľúčových faktorov, ktoré sú pre učiteľa rozhodujúce pri voľbe, či použiť alebo nepoužiť interaktívne prostriedky.
Pri zbere údajov sme použili tiež *dotazník* o využívaní interaktívnych technológií učiteľmi primárneho vzdelávania. Údaje získané z dotazníka sme analyzovali spolu s ostatnými metódami aplikovanými v rámci prípadových štúdií.

3.3 Spôsoby spracovávania a analýzy dát

Po zozbieraní získaných dát výskumu sme údaje ďalej spracovávali, triedili a usporiadali. Získané dáta z interview sme previedli do písanej podoby, formou doslovnej transkripcie.
Pri analýze dát sme preto postupovali použitím induktívnej techniky otvoreného kódovania s cieľom nájsť pravidelnosti v prípadoch. Pomocou kódovania sme nami získané dáta postupne rozobrali, konceptualizovali a zložili novým spôsobom. Pri otvorenom kódovaní sa analyzovaný text rozdelil na jednotky, ktorým sú slová, sekvencie slov, vety, či celé odstavce. Takto vzniknutým jednotkám sme pridelili kód (označenie) (Švaříček, Šeďová et al., 2007). Kódy sme vytvorili nasledovne - písmená na začiatku každého kódu predstavujú označenie jednotlivých učiteľov, čísla znamenajú riadky prepisov z rozhovorov (napr. kód BB318). Po realizácii otvoreného kódovania sme použili ďalšiu analytickú techniku nazývanú technika „vyložených kariet“. Ako uvádzajú Švaříček, Šeďová et al. (2007), technika je nadstavbou otvoreného kódovania.

3.4 Výskumné závery

Analyzovaním názorov učiteľov a činností učiteľov v prostredí interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní sme dospeli, na základe zosumarizovania údajov zo všetkých prípadových štúdií, k identifikovaniu determinantov využívania interaktívnych technológií. Ide o priblíženie špecifík, tipov a krokov vhodného integrovania a využívania interaktívnych technológií v edukačnom procese v primárnom vzdelávaní.
V súvislosti zo stanovenými empirickými cieľmi a na základe uvedených výskumných metód sme vyšpecifikovali kľúčové prvky, ktoré majú zrejme zásadný vplyv na rozhodnutie učiteľa, či bude alebo nebude aktívne využívať interaktívne technológie vo vyučovaní. Ide o faktory, ktoré sa vyskytli v akejkoľvek podobe u všetkých prípadov. Bez splnenia podmienok, ktoré sú špecifikované ako determinanty, nie je možné realizovať efektívnu výučbu v interaktívnom prostredí v primárnom vzdelávaní.
Determinanty využívania interaktívnych technológií v edukačnom procese:

- Osobnosť a vnútorná motivácia učiteľa. Pri využívaní interaktívnych technológií je nevyhnutné sebavzdelávanie učiteľa v oblasti interaktívnych technológií. Potvrdili to výpovede všetkých skúmaných učiteľov. Vytrvalosť učiteľa, hľadanie zdrojov z vlastnej iniciatívy, záujem a ochota učiteľa venovať sa interaktívnym technológiám, aj v čase mimo vyučovania, majú vplyv na efektívnosť výučby v interaktívnom prostredí.

- Pedagogická podpora v škole. Na využívanie interaktívnych technológií učiteľom v edukačnom procese má vplyv podpora vedenia v škole. Kľúčový je postoj riaditeľa školy k využívaniu interaktívnych technológií. Okrem podpory riaditeľa školy je podporujúcim prvkom IT komunita v škole, resp. ostatní učitelia, kolegovia využívajúci interaktívne technológie vo vzdelávaní. U všetkých skúmaných učiteľov sa vyskytli vyjadrenia o tom, že v tomto smere majú silnú podporu v rámci školského prostredia.
- Technická podpora v škole. Pre efektívnu výučbu v interaktívnom prostredí v primárnom vzdelávaní je potrebná technická podpora v škole, teda dobré technické vybavenie, ale aj správcu a administrátora interaktívnych technológií. Jeho úlohou je dohliadanie na bezproblémový chod interaktívnych technológií v škole. Všetci skúmaní učitelia potvrdili dobré skúsenosti v ich školách v tomto smere.
- Príslušnosť k IT komunite. Pri využívaní interaktívnych technológií je nutná vzájomná komunikácia učiteľov, stretávanie sa učiteľov navzájom s ostatnými učiteľmi, absolvovanie workshopov, konferencií. Pri stretávaní si učitelia medzi sebou vymieňajú skúsenosti, diskutujú o problémoch, praktických otázkach súvisiacich s využívaním interaktívnych technológií. Príjemne nás prekvapilo, aký veľký záujem prejavili všetci skúmaní učitelia o príslušnosť k IT komunite, a ako často vyhľadávajú príležitosti k zdieľaniu svojich skúseností.
- Osobnosť žiakov – Okrem vyššie uvedených determinantov interaktívneho prostredia má na využívanie interaktívnych technológií zásadný vplyv osobnosť žiaka, jeho zručnosti a schopnosti v používaní interaktívnych technológií vo vyučovacom procese.

Z uvedených prípadových štúdií, z názorov a činností učiteľov využívajúcich interaktívne technológie môžeme zosumarizovať, že učitelia *kombinujú tradičné postupy s inovatívnymi, volia vhodné postupy na integráciu interaktívnych technológií do edukačného procesu primárneho vzdelávania, dbajú na psychohygienu v interaktívnom prostredí, prispôsobujú voľbu technologických nástrojov podľa obsahu vzdelávania.*

Literatúra

1. ADAMKOVIČOVÁ, M., BURGEROVÁ, J. 2014. *Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. 160 s. ISBN 978-80-555-1146-7.
2. BIDDIX, J. P. 2015. *Research Rundowns.Uncomplicated Reviews of Educational Research Methods*. [on-line]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné na: https://researchrundowns.wordpress.com/qual/qualitative-research-design/
3. BREČKA, P ., ČERVEŇANSKÁ, M. 2013. *Interaktívna tabuľa ako prostriedok technickej výchovy*. IRIS. 184 s. ISBN: 9788081530081.
4. DADO, M. - PODHRADSKÝ P. 2006. *Využitie IKT technológií a sieťových platforiem novej generácie vo vzdelávaní.* Žilina: Žilinská univerzita v Žiline, 984 s. [on-line]. [cit. 2016-03-28]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/2901.pdf
5. GAGNON, Y.C. 2010. *The Case Study as Research Method: a Practical Handbook.* Québec: Presses de I´Université du Québec. 117 p. ISBN 9782760524552.
6. HONNEGER, D. B. a kol., 2004. Informations- und Kommunikations- Technologien in der Primarschule. In *Adamkovičová, M., Burgerová, J. 2014. Vybrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu.* Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity. 160 s. ISBN 978-80-555-1146-7.
7. MAGUROVÁ, D. 2011. Využitie vyučovacích metód vo výchovno-vzdelávacom procese pri výučbe problematiky komunikácie. In *Didaktika*, roč. 2, 2011, č. 1, s. 23-27. ISSN 1338-2845.
8. MAREŠ, J. 2014. *Tvorba prípadových studií pro výskumné účely.* Nepublikované.

9. MŠVVaŠ SR. 2014. *Koncepcia informatizácie a digitalizácie rezortu školstva s výhľadom do roku 2020.* [on-line]. [cit. 2017-03-30]. Dostupné na: https://www.minedu.sk/koncepcia-informatizacie-a-digitalizacie-rezortu-skolstva-s-vyhladom-do-roku-2020/
10. NEMCOVÁ, J. 2016. *Edukačný potenciál interaktívnych technológií v primárnom vzdelávaní.* Dizertačná práca. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
11. NEUMAJER, O. – ROHLÍKOVÁ, L. – ZOUNEK, J. 2015. *Učíme se s tabletem. Využití mobilních technologií ve vzdělávání.* Praha: Wolters Kluwer, a.s., 192 s. ISBN 978-80-7478-768-3.
12. SCHRACKMANN, I u. a. 2008. *Computer und Internet in der Primarschule. Theorie und Praxis von ICT im Unterricht mit 20 Videobeispielen auf zwei DVDs*. Leipzig: Arnold & Domnick, Verlagsproduktion – alle Medien. 303 s. ISBN 978-3-0345-0232-0. [on-line]. [cit. 2017-03-30]. Dostupné na: http://mediendidaktik.uni-due.de/sites/default/files/Schrackmann_u.a._2008_Computer_und_Internet_in_der_Primarschule.pdf
13. SKUTIL, M., MANĚNOVÁ, M., ČERMÁKOVÁ, L. 2013. ICT as a Didactic Tool and Its Use in the Educational Process. In: *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning.* Vol. 3, No. 4, pp. 285 - 288. ISSN 2010-3654.
14. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. 2007. *Kvalitatívny výskum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
15. WALTEROVÁ, E. 2006. Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006, s. 1-17 příl. ISBN 80-7043-483-X. [on-line].[cit. 2017-02-09]. Dostupné na: http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/109/
16. YIN, R. K. 1994. *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, London,New Delhi : Sage Publications, 1994. Second Edition. ISBN 0-8039-5663-0.
17. YIN, R. K. 2003. *Case study research: desing and methods.* Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 076192552.

Kontaktná adresa
Mgr. Jana Nemcová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
Telefón: +421 908 843 861
E-mail: nemcova@fedu.uniba.sk

SEBAREGULÁCIA V OBLASTI STAROSTLIVOSTI O SEBA

SELF-REGULATION IN THE SPHERE OF SELF-CARE

Monika Hricová, Ladislav Lovaš

Abstrakt

Hlavným zámerom štúdie bolo identifikovať psychologické a sebaregulačné pozadie starostlivosti o seba. V tejto štúdii je koncept starostlivosti o seba chápaný ako oveľa širší fenomén. Zameriavame sa nie len na fyzickú ale aj psychologickú podobu starostlivosti o seba, aktivizačnú a inhibičnú stránku starostlivosti o seba z perspektívy sebaregulácie. Preto bol vytvorený aj nový dotazník Sebaregulácia starostlivosti o seba na zisťovanie sebaregulácie v oblasti starostlivosti o seba. Na základe faktorovej analýzy sme zistili štvorfaktorovú štruktúru dotazníka. Jednotlivé faktory boli nazvané: osobnostný rast, zdravý životný štýl, kontrola negatívneho naladenia, kontrola ohrozenia zdravia.

Key words: *starostlivosť o seba, sebaregulácia, zdravie*

Abstract

The main aim of this study was to focus specifically on the area of self-care and identify dimensions of self-regulation within this context. In this study, self-care is conceptualized as a much broader phenomenon. Instead of focusing only on health, physical well-being, psychological well-being and personal development are seen as important parts of self-care. Self-care contains a self-regulatory activating and inhibiting component. For this reason, we constructed new questionnaire for measuring self-regulation in the context of self-care. Based on the factor analysis four factors were extracted: Personal growth, Healthy life style, Control over negative mood, Control over health risks.

Key words: *self-care, self-regulation, health*

1 ÚVOD

Problematika starostlivosti o seba sa je predmetom štúdia najmä v kontexte ošetrovateľstva v súvislosti so zdravím (Jarsma et al., 2003). Odráža sa to v mnohých definíciách, v ktorých sa starostlivosť o seba chápe ako starostlivosť o zdravie. Dobre na to poukazuje aj prehľad definícií starostlivosti o seba spracovaný Godfreyovou a jej spolupracovníkmi (2011). Aj väčšina uskutočnených výskumov sa venuje mapovaniu starostlivosti o seba u ľudí trpiacich zdravotnými problémami (napr. Silverman et al., 1999; Cooper et al., 2010; Riegel, Jarsma, Stromberg, 2012). Starostlivosť o seba sa však nevzťahuje len na tematiku zdravia u chorých. Je aktuálna u celej populácie, a preto sa týka aj iných otázok.

Potreba širšie definovať starostlivosť o seba je vyjadrená napríklad už v teórii a definícii Oremovej. Podľa nej je možné starostlivosť o seba definovať ako súbor aktivít, ktoré osoba vykonáva z vlastnej iniciatívy a nezávisle pre potreby podpory zdravia a udržania subjektívnej pohody (Orem, 2001). Pre porovnanie, podľa Jaarsmu et al. (2003) má starostlivosť o seba univerzálny charakter, pričom býva vyvolaná najmä zdravotnými problémami, ale aj vývinovými okolnosťami. Vyzdvihovaným účelom starostlivosti o seba je nie len zdravie ale aj subjektívna pohoda a vývin (Orem, 1991). Na nevyhnutnosť chápať starostlivosť o seba v širších súvislostiach poukazujú aj pojmy ako psychologická a spirituálna starostlivosť o seba.

Prevažujúci trend chápať starostlivosť o seba ako starostlivosť o zdravie sa odráža v tom, že sa vo výskumoch zisťujú najmä aktivity týkajúce sa fyzickej starostlivosť o seba ako je zdravá životospráva alebo užívanie liekov (Uchmanowicz et al., 2014). Psychologickej a spirituálnej podobe starostlivosti o seba je venovaná pozornosť v súvislosti s odporúčaniami pre zvládanie pracovného stresu, vyhorenia a ďalších problémav u pomáhajúcich profesií ako sú psychológovia, sociálny pracovníci alebo psychoterapeuti (Badali, Habra, 2003; Schure, Christopher, Christopher, 2008; Maltzman, 2011; Moore et al., 2011).

Definovanie starostlivosti o seba ako aktivít vykonávaných z vlastnej iniciatívy otvára otázku ich psychologického a možného sebaregulačného pozadia. Podľa Oremovej (1991) je starostlivosť o seba racionálnou odpoveď na rozpoznanie istej potreby. Preto môžeme povedať, že je na cieľ orientovaná, teda vykonávaná zámerne s istým úmyslom. Pre porovnanie, podľa Carvera (2004) sa sebaregulácia vyznačuje znakmi ako je vlastné iniciatíva a cieľavedomosť. Pre Baumeistera a jeho spolupracovníkov je sebaregulácia rozsiahla schopnosť človeka uplatňovať kontrolu nad svojimi vnútornými stavmi, procesmi a správaním. Prejavuje sa ako schopnosť jednotlivca meniť svoje správanie, modifikovať ho a prispôsobovať určitým požiadavkám (Baumeister, Vohs, Tice, 2007). Zdôrazňuje sa aktivizačná a inhibičná úloha sebaregulácie (Carver, 2004). Uvedené porovnanie definícií starostlivosti a sebaregulácie dáva možnosť chápať starostlivosť o seba ako určitú sféru, v ktorej sú vykonávané aktivity na báze sebaregulácie. Starostlivosť o seba definovaná ako jednotlivcom (sebou) vedome regulované správanie (súbor aktivít) naznačuje, že starostlivosť o seba funguje na podklade sebaregulácie.

Na potrebu vysvetlenia teoretického pozadia starostlivosti o seba pomocou sebaregulácie upozornili aj Leventhal, Leventhal a Robitaille (1998). Sebaregulácia je prirodzeným vzťahovým rámcom pre vysvetlenie psychologického pozadia starostlivosti o seba (Leventhal, Leventhal, Robitaile, 1998). Podobne Oremová (2001) prichádza z termínom „self-care agency“, ktorý naznačuje vzťah starostlivosti so sebareguláciou. Self-care agency môžeme charakterizovať ako potenciál alebo silu jedinca starať sa o seba. Je to súbor schopností, ktoré umožňujú jedincovi rozpoznať faktory, ktoré je nutné kontrolovať a riadiť za účelom regulácie správania alebo vývinu (Orem, 2001).

Uvedené poukazuje na to, že sebaregulácia tvorí nevyhnutný predpoklad a podklad pre širšie chápanie starostlivosti o seba. Napriek odporúčaniam Oremovej (2001) a Leventhala a jeho spolupracovníkov (1998), v odbornej literatúre nenachádzame dotazník, ktorý by to zohľadňoval. Výsledok teoretickej analýzy preto podnietil potrebu prípravy nového dotazníka na zisťovanie sebaregulácie v oblasti starostlivosti o seba s využitím aktivizačnej a inhibičnej podoby sebaregulácie a so zohľadnení tak fyzickej ako psychologickej starostlivosti o seba. Hlavným cieľom výskumu je predstavenie nového dotazníka a jeho faktorovej štruktúry.

2 METÓDA

2.1 Výskumný výber

Pre potrebu analýz boli využité údaje z rozsiahleho zberu dát. Celkovo bolo do výskumu zapojených 723 respondentov. 435 žien a 288 mužov. Priemerný vek respondentov bol 35,81 (SD = 20,12), pričom najmladší účastník mal 15 a najstarší 85 rokov. Respondenti pochádzali z Košického a Prešovského kraja, údaje boli snímané naprieč jednotlivými vývinovými obdobiami od adolescencie až po starobu.

2.1 Metódy získavania údajov

Na základe teoretických predpokladov bol vytvorený dotazník s názvom Sebaregulácia starostlivosti o seba. Pôvodná verzia dotazníka pozostávala zo štyridsiatich položiek, ktoré odrážali spektrum aktivít týkajúcich sa tak fyzickej, ako ak psychologickej starostlivosti

o seba. Odpoveďová škála bola 5-bodová s možnosťami 1 = nie je to pre mňa typické, 5 = je to pre mňa typické.
Položky psychologickej starostlivosti o seba vychádzali z charakteristiky faktorov dotazníka Škála psychologickej pohody (Ryff, Keyes, 1995), ku ktorým boli pridané štyri položky zisťujúce emocionálnu reguláciu. Fyzická starostlivosť o seba bola meraná prostredníctvom osemnástich položiek z Dotazníka starostlivosti o seba (Lovaš, 2010).

3 VÝSLEDKY

Nami vytvorený dotazník sme podrobili analýzam. Priemerné skóre v celej populácii bolo 135,40 (minimum 46, maximum 179) so štandardnou odchýlkou 15,04. Vnútorná konzistencia položiek dotazníka bola uspokojivá (Cranachova alpha = 0.90).
V zhode so Scree-testom a ortogonálnou rotáciou varimax sme sa rozhodli pre extrakciu štyroch najsilnejších faktorov, ktoré spoločne vysvetľujú 50.6% variancie hodnôt meraných premenných. Faktor 1: 17.4%, faktor 2: 14,.2%, faktor 3: 10.5% a faktor 4: 8.5%. Osem položiek bolo z pôvodného dotazníka odstránených pre nízky náboj (pod 0.3).
Prvý faktor (F1) je tvorený štrnástimi položkami. Z ich bližšej obsahovej analýzy vyplýva, že odrážajú snahy o sebareguláciu v prospech aktivácie na cieľ zameraného konania a rozvíjania vlastného potenciálu. Zachytávajú starostlivosť o psychickú pohodu. Preto sme prvý faktor označili Osobnostný rast. Obsahuje položky ako: „Snažím sa ísť za svojimi cieľmi“; „Snažím sa rozvíjať svoj potenciál“.
Druhý extrahovaný faktor (F2) pozostáva z deviatich položiek. Tie snímajú aktiváciu fyzickej starostlivosti seba. Jedinec sa pomocou sledovania váhy, stravy a kondície snaží žiť zdravo. Preto sme sa rozhodli druhý extrahovaný faktor pomenovať ako Zdravý životný štýl. Sú tu napríklad položky: „Snažím sa mať optimálnu váhu“; „Snažím sa o dobrú kondíciu“.
Tretí faktor (F3) je tvorený štyrmi položkami, ktoré prevažne snímajú snahu jedinca po kontrole psychickej pohody a inhibícii negatívneho naladenia. Preto sme ho nazvali Kontrola negatívneho naladenia. Obsahuje položky ako: „Snažím sa byť pozitívne naladený“; „Snažím sa potláčať pesimizmus“.

Tabuľka 1: Položky dotazníka Sebaregulácia starostlivosti o seba rozdelené do faktorov

F1 Osobnostný rast	
3.	Snažím sa spoliehať v prvom rade na seba
4.	Snažím sa mať pod kontrolou svoje prostredie
5.	Snažím sa o to, aby mal môj život zmysel
6.	Snažím sa rozvíjať svoj potenciál
10.	Snažím sa hľadať pozitíva aj v mojich neúspechoch
11.	Snažím sa, aby to čo robím, bolo v súlade so zásadami
12.	Snažím sa využívať to, čo mi život ponúka
13.	Snažím sa ísť za svojimi cieľmi
14.	Snažím sa využívať svoje schopnosti
16.	Snažím sa, aby som bol so sebou spokojný
17.	Snažím sa o to, aby som sám rozhodoval o svojom život
18.	Snažím sa nepodliehať tlakom okolia
19.	Snažím sa dávať do súvisu moju prácu s ďalšou perspektívou
20.	Snažím sa napredovať v tom aký som
F2 Zdravý životný štýl	
22.	Snažím sa mať dobrú kondíciu

23.	Pravidelne sledujem svoju váhu
24.	Snažím sa zdravo stravovať
25.	Snažím sa mať optimálnu váhu
26.	Snažím sa žiť zdravo
27.	Snažím sa, aby som dobre vyzeral
29.	Snažím sa dodržiavať zdravú životosprávu
30.	Snažím sa o to, aby som pravidelne cvičil, športoval
32.	Starám sa o svoju postavu
F3 Kontrola negatívneho naladenia	
7.	Snažím sa byť pozitívne naladený
15.	Snažím sa mať dobrú náladu
21.	Snažím sa potláčať čierne myšlienky
31.	Snažím sa potláčať pesimizmus
F4 Kontrola ohrozenia zdravia	
1.	Snažím sa starať o svoje zdravie
2.	Dávam si pozor, aby som sa nezranil
8.	Dávam si pozor, aby som neochorel
9.	Dbám na to, aby som sa dobre vyspal
28.	Vyhýbam sa rizikovým situáciám

Štvrtý, posledný faktor (F4) tvorí päť položiek, ktoré vyjadrujú snahu po kontrole fyzického zdravia a tlmenia rizikového správania. Preto sme tomuto faktoru dali názov Kontrola ohrozenia zdravia. Sú tu napríklad položky: „Dávam si pozor, aby som sa nezranil“; „Dávam si pozor, aby som neochorel“.

4 DISKUSIA A ZÁVER

Najdôležitejším výsledkom uskutočneného výskumu je identifikácia štvorfaktorovej štruktúry dotazníka Sebaregulácia starostlivosti o seba na základe výsledkov faktorovej analýzy pôvodných štyridsiatich položiek. Jednotlivé faktory boli nazvané: osobnostný rast, zdravý životný štýl, kontrola negatívneho naladenia, kontrola ohrozenia zdravia.

Z teoretického hľadiska je pozitívom, že identifikované faktory korešpondujú s dôležitými aspektmi súčasného prístupu k sebaregulácii a k starostlivosti o seba. V prípade sebaregulácie je možné interpretovať výsledky faktorovej analýzy ako potvrdenie duálneho chápania sebaregulácie, podľa ktorého má sebaregulácia dve základné zložky: cieľovú orientáciu a kontrolu impulzov (Carver, Scheier, 1984, Strack, Deutsch, 2004). Nami identifikovaný faktor osobnostný rast a faktor zdravý životný štýl majú podobu cieľovej orientácie. Signalizujú smerovanie na uvedené oblasti starostlivosti o seba. Faktory kontrola ohrozenia zdravia a kontrola negatívneho naladenia zase poukazujú na tendenciu inhibovať impulzívne správanie v uvedených smeroch. Môže byť predmetom diskusie, či faktory a položky, ktoré ich sýtia, v dostatočnej miere zachytávajú cieľovú orientáciu. To znamená, či je možné na základe odpovedí na tieto položky dostatočne spoľahlivo zistiť, či zdravie, telesná, psychická pohoda a osobnostný rozvoj sú cieľom jednotlivca. Teda či sa o uvedené jednotlivec aktívne usiluje. Rovnako je možné diskutovať o tom, či faktory kontrola negatívneho naladenia a kontrola ohrozenia zdravia dostatočne zisťujú schopnosť potláčať impulzy, ktoré fyzickú a emocionálnu pohodu narúšajú. Tieto otázky by mali byť predmetom ďalšieho overovania, spolu s ďalším overovaním psychometrických vlastností dotazníka Sebaregulácia starostlivosti o seba.

Z hľadiska prístupu k starostlivosti o seba je pozitívom aj fakt, že identifikované faktory korešpondujú s teoreticky odôvodnenou možnosťou venovať pozornosť starostlivosti o zdravie, ale tiež potrebou chápať starostlivosť o seba širšie, komplexne. Faktorová analýza odlíšila starostlivosť o zdravie a starostlivosť o psychickú pohodu a rozvoj. Označili sme ich ako orientácia na zdravie a telesnú pohodu, a orientácia na psychickú pohodu a osobnostný rozvoj. Faktor osobnostný rast a faktor kontrola negatívneho naladenia reprezentujú starostlivosť o psychologickú pohodu. Faktor zdravý životný štýl a faktor kontrola ohrozenia zdravia naopak snahy o udržanie fyzického zdravia a života.
Dotazník Sebaregulácia starostlivosti o seba môže mať široké uplatnenie pre zisťovanie starostlivosti o seba v populácii všeobecne alebo s ohľadom na typ povolania. Najmä pomáhajúci pracovníci ako sú napríklad sociálny pracovníci, zdravotné sestry a tiež učitelia trpia nedostatkom starostlivosti o seba ako dopad ich špecifickej profesie (Maltzman, 2011).

Grantová podpora: APVV-14-0921 Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií.

Použitá literatura

1. BADALI, M. A., HABRA, M. E. Self-care for psychology students: Strategies for staying healthy & avoiding burn out. *Psynopsis: Canada's Psychology Newspaper*, 2003, *25*(4), 14. ISSN: 0708-5591.
2. BAUMEISTER, R. F. Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self‘s executive function. *Self and Identity*, 2002, *1*(2), 129-136. ISSN: 1529-8868
3. BAUMEISTER, R. F., VOHS, K. D., TICE, D. M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 2007, *16*, 351-355. ISSN: 0963-7214
4. CARVER, S. C. (2004). Self-regulation of action and affect. In: Baumeister, R., Vohs, K. D. *Handbook of Self-Regulation Research: Theory and Aplications* (pp 13-39). New York: Guiolfd Publications.
5. CARVER, C. S., SCHEIER, M. F. Self-focused attention in test-anxiety: A general theory applied to a specific phenomenon. In H. M. Van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (pp. 3-20). 1984, Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger. ISBN 109026506732
6. COOPER, M. J., COLLIER, J., JAMES, V., HAWKEY, J. C. Beliefs about personal control and self-management in 30-40 year olds living with Inflammatory Bowel Disease: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies,* 2009, 47, 1500-1509. ISSN: 0020-7489
7. GODFREY, C. M., HARRISON, M. B., LYSAGHT, R., LAMB, M., GRAHAM, I. D., OAKLEY, P. 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*, 2011, *9*, 3-24. ISSN: *International Journal of Evidence-Based Healthcare.*
8. JAARSMA, T., STRÖMBERG, A., MARTENSSON, J., DRACUP, K. Development and testing of the European Heart Failure Self-Care Behaviour Scale. *The European Journal of Heart Failure*, 2003, *5*, 363-370. ISSN: 1879-0844.
9. LEVENTHAL, H., LEVENTHAL, E. A., ROBITAILLE, C. The role of theory for understanding the process of self-care: A self-regulation approach. In M. Ory, G. DeFriese (Eds.), *Self-care in later life: Research, programs, and policy persdpectives* (pp 118-141). 1998, New York: Springer Publishing. ISBN: 13 9780826111869

10. LOVAŠ, L. Sebahodnotenie a sebakontrola v oblasti starostlivosti o seba. In D. Čechová (Ed.), Psychologica XL. *Osobnosť v kontexte kognícií, emocionality a motivácií II* (pp 445-452). 2010, Bratislava: Stimul. ISBN: 978-80-89322-16-9
11. MALTZMAN, S. An organizational self-care model: Practical suggestions for development and implementation. *Counseling Psychologist*, 2011, *39*, 303-319. ISSN: 1552-3861
12. MOORE, S. E., PERRY, A. R., BLESOE, L. K., ROBINSON, M. A. (2011). Social work students and self-care. A model assignment for teaching. *Journal for Social Work Education*, 2011, *47*, 545-553. ISSN: 0261-5479
13. OREM, D. *Nursing Concepts Of Practice* (4th Edition), 1991, St. Louis: Mosby. ISBN: 10: 0801660645
14. OREM, D. *Nursing concepts of practice* (6th edition), 2001, St. Louis: Mosby. ISBN: 10: 032300864X
15. RIEGEL, B., JAARSMA, T., STRÖMBERG, A. A middle-range theory of self-care of chronic illness. *Advances in Nursing Science*, 2012, 35(3), 194–204. ISSN: 0161-9268.
16. RYFF, C., KEYES, C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, *69*, 719–727. ISSN: 0022-3514
17. SCHURE, M. B., CHRISTOPHER, J., CHIOSTOPHER, S. Mind-body medicine and the art of self-care: Teaching mindfulness to counseling students through yoga, meditation, and qigong. *Journal of Counseling & Development*, 2008, *86*, 47-56. ISSN: 0748-9633
18. SILVERMAN, D. T., SCHIFFMAN. M., GOLDSTEIN, A., BROWN, L. M., HOOVER, R. N., FRAUMENI, J., EVERHART, J., LILLEMOE, K. D., SWANSON, G. M., SCHWARTZ, A. G., GREENBERG, R. S., SCHOENBERG, J. B., POTTERN, L. M. Diabetes mellitus, other medical conditions and familial history of cancer as risk factors for pancreatic cancer. *British Journal of Cancer*, 1999, 80, 1830–1837. ISSN: 0007-0920
19. STRACK, F., DEUTSCH, R. Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 2004, *8*, 230-247. ISSN: 1532-7957
20. UCHMANOWICZ I, ŁOBOZ-RUDNICKA M, JAARSMA T, ŁOBOZ-GRUDZIEŃ K. Cross-cultural adaptation and reliability testing of Polish adaptation of the European Heart Failure Self-care Behaviour Scale (EHFScBS). Patient Preference Adherence 2014; 8: 1521– 1526. doi: 10.2147/PPA.S65890

Kontaktní údaje

Mgr. Monika Hricová, PhD.
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra psychológie
Moyzesova 9, 040 59 Košice
Tel: 00421 907 213 135
email: monika.hricova@upjs.sk

VYHORENIE U POMÁHAJÚCICH PRACOVNÍKOV: MOŽNOSTI MERANIA A APLIKÁCIE PRE OBLASŤ VZDELÁVANIA

BURNOUT IN HELPING PROFESSIONALS: MEASUREMENT OPTIONS AND APPLICATIONS FOR EDUCATION

Beáta Ráczová, Miroslava Köverová

Abstrakt

Cieľom príspevku bolo analyzovať úroveň vyhorenia u pomáhajúcich pracovníkov a zistiť, aké činnosti na zníženie záťaže realizujú, alebo by uvítali v rámci pracoviska. Výskum bol realizovaný na súbore 745 pomáhajúcich pracovníkov (89 % žien) vo veku 20-65 rokov (M = 44,04; SD = 10,33), ktorí vyplnili dva nástroje na meranie vyhorenia (MBI a subškálu ProQOL) a otvorené otázky týkajúce sa činností využívaných na redukovanie záťaže v práci. Zistili sme, že pomáhajúci pracovníci v priemere prežívali nižšiu mieru jednotlivých aspektov vyhorenia, ale boli identifikované rizikové skupiny náchylné na vyhorenie (najmä zdravotníci, sociálni pracovníci na ÚPSVaR, profesionáli s dlhšou praxou). Zároveň, vzdelávacie aktivity boli najčastejšie uvádzané ako realizované, ale aj žiadané činnosti na redukciu záťaže, čo poukazuje na význam a potrebu edukácie v rámci prevencie negatívnych dôsledkov pomáhania.

Kľúčové slová: *vyhorenie, pomáhajúci pracovníci, edukácia, prevencia*

Abstract

The aim of the contribution was to analyse the level of burnout in helping workers and to find out what activities reducing the burden are they performing or would appreciate at the workplace. The research was conducted on a sample of 745 helping workers (89% women) aged 20-65 years (M = 44.04, SD = 10.33) who completed two tools for measuring burnout (MBI and ProQOL sub-scale) and open questions focused on activities used to reduce workload. It was found that helping professionals generally experienced a lower level of burnout, but vulnerable groups (at risk of burnout) were identified (especially health workers, social workers at the Central office of labour, social affairs and family - ÚPSVaR, professionals with longer practice). At the same time, educational activities were presented most often as performed but also as demanded activities which reduce the burden, what indicates the importance and need for education as a prevention of negative consequences of the helping.

Keywords: *burnout, helping workers, education, prevention*

1 VYMEDZENIE KONCEPTU VYHORENIE V KONTEXTE POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Medzi najčastejšie sa vyskytujúce negatívne dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií patrí syndróm vyhorenia. Tento pojem sa prvýkrát v odbornej literatúre objavil v 70. rokoch 20.stor. a vo všeobecnosti sa používal na označenie profesionálneho zlyhávania, ktoré vzniká ako následok fyzického a emocionálneho vyčerpania (Kebza, Šolcová, 2008; 2013). Pôvodná koncepcia vyhorenia však vďaka ďalšiemu vedeckému záujmu prešla značným vývojom. Dôkazom môže byť takmer päťdesiat definícií vyhorenia, ktoré priniesla prvá rozsiahla prehľadová štúdia Perlmana a Hartmana (1982). Tieto definície sa odlišujú v rôznych

aspektoch. Napríklad Pinesová a Aronson (Kristensen et al., 2005) chápu vyhorenie ako stav fyzického, emocionálneho a mentálneho vyčerpania spôsobeného dlhodobým pôsobením mimoriadne emocionálne náročných situácií, pričom zdôrazňujú súvislosť medzi vyhorením a povolaním. Podobne Rush (2003) definuje syndróm vyhorenia ako určitý typ stresu a emocionálnej únavy, ktoré sú výsledkom nenaplnených očakávaní jedinca a jeho nespokojnosti s prácou. Cherniss (1990) v rámci symptómov vyhorenia upozorňuje najmä na stratu nadšenia a zmyslu pre povinnosť pri výkone práce.

Avšak za najpoužívanejšiu definíciu syndrómu vyhorenia je považovaná definícia Maslachovej (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001), autorky všeobecne akceptovaného trojdimenzionálneho konceptu syndrómu vyhorenia, ktorá sa snažila vystihnúť pojem v celej jeho šírke. Maslachová (2003) uvádza, že ide o stav emocionálneho vyčerpania, depersonalizácie a redukovanej miery osobného uspokojenia s pracovným výkonom, ktorý sa vyskytuje najmä u ľudí z oblasti pomáhajúcich profesií. V intenciách modelu sú tieto charakteristiky opisované ako zložky vyhorenia (Maslach, 2003; Maslach et al., 2006). Pre vytvorenie uceleného obrazu je potrebné dodať, že napriek množstvu vymedzení, ktoré sa doteraz v literatúre objavili, je syndróm vyhorenia v psychológii v zásade chápaný dvojako, a to nielen ako vyššie spomenutý stav, ale aj ako proces, v rámci ktorého postupne narastá miera záťaže a jedinec nemá dostatok zdrojov na jeho zvládanie. Jednotlivé zložky vyhorenia tak predstavujú po sebe idúce etapy (Maslach et al., 2003).

Ako už bolo naznačené, pomáhajúce profesie patria z hľadiska vzniku a rozvoja syndrómu vyhorenia k najrizikovejším (Lourel, Gueguen, 2007). Spoločným znakom týchto profesií je priamy a intenzívny kontakt s klientom/pacientom, z ktorého vyplýva vysoká emocionálna náročnosť samotnej práce (Zapf et al., 2001), ktorá v prípade oslabenia zdrojov zvládania u jedinca vedie k prežívaniu chronického psychosociálneho stresu (Maslach, Goldberg, 1998; Kebza, Šolcová, 2008).

1.1 Možnosti merania vyhorenia

Z doteraz uvedeného vyplýva, že vyhorenie malo v rámci výskumu významné postavenie, čo viedlo k potrebe používania spoľahlivých nástrojov na jeho meranie. Za jeden z najpopulárnejších je považovaný dotazník známy pod skratkou MBI (*angl. Maslach Burnout Inventory*). Pôvodná verzia, ktorej autorkami sú Christina Maslachová a Susan E. Jacksonová (1981), sa opiera o vyššie spomínaný koncept vyhorenia Maslachovej (2003). Nástroj bol vytvorený prioritne pre pracovníkov pomáhajúcich profesií (Maslach, Jackson, Leiter, 2006) a podrobne je popísaný v empirickej časti príspevku. V priebehu rokov došlo k jeho viacerým revíziám a súčasne sa stal aj inšpiráciou pre vytváranie novších nástrojov (Kebza, Šolcová, 2008; 2013). Prostredníctvom ďalších verzií bolo možné pokryť rôzne profesijné sféry. Príkladom je verzia MBI-GS (*angl. Maslach Burnout Inventory - General Survey*) všeobecnejšieho charakteru použitá vo viacerých výskumoch (napr. Hayes, Weathington, 2007; Goodger et al., 2007). Na meranie syndrómu vyhorenia u študentov bola vytvorená verzia MBI-SS (*angl. Maslach Burnout Inventory - Student Survey*) (napr. Schaufeli et al., 2009). V priebehu rokov výskumu sa otvorila diskusia o povahe vyhorenia. Niektorí autori uvažujú o vyhorení skôr ako o ekvivalente vyčerpania (Kristensen et al., 2005; Shirom, Melamed, 2006). Kritika dotazníka MBI viedla k vytvoreniu nových nástrojov, akými sú napr. Dotazník vyhorenia (angl. Burnout Measure, BM, Pines, Aronson, 1988, podľa Kristensen et al., 2005), Kodaňský inventár vyhorenia (CBI, Kristensen et al., 2005), Oldenburgský dotazník vyhorenia (OBI, Demerouti, Bakker, 2008). V porovnaní s MBI tieto dotazníky nie sú striktne určené len pre pomáhajúcich profesionálov. Aj napriek tomu, že sa na odbornej scéne objavili vyššie uvedené alternatívne nástroje, Maslachovej koncepcia vyhorenia a korešpondujúci dotazník MBI sú považované za tzv. „zlatý štandard“ pre zisťovanie vyhorenia (Schaufeli, Taris, 2005).

1.2 Edukácia v oblasti starostlivosti o seba ako prevencia vyhorenia

Kľúčovým prvkom starostlivosti o seba je vedomá a vôľou riadená angažovanosť jedinca v aktivitách, ktoré umožňujú udržať, resp. prinavrátiť stav fyzickej a psychickej pohody u jedinca (Lovaš, Hricová, 2015). Vykonávanie týchto činností z oblasti starostlivosti o seba nadobúda v prípade rozvoja syndrómu vyhorenia preventívnu funkciu. Priaznivé účinky boli potvrdené vo viacerých štúdiách. Napríklad Richards a kolektív (2010) vo svojej štúdii zistili, že existujú vzťahy medzi vyhorením a uvedenými aktivitami a naznačili ich priaznivý vplyv na zvyšovanie subjektívnej pohody pracovníka. Podľa autorov ide o aktivity, ktoré sa dotýkajú fyzickej, psychologickej, duchovnej a profesionálnej sféry. Barnett a kolektív (2007) dopĺňajú, že starostlivosť o seba zabraňuje, narúša a minimalizuje príznaky súvisiace s vyhorením a iné následky pomáhania. Medzi činnosti, ktoré môžu viesť k zníženiu nadmerného zaťaženia radia napr. schopnosť stanoviť si priority, vyhľadávanie sociálnej opory, časový manažment riešenia úloh, prehodnotenie situácie či sebamonitorovanie. Jones (2005) pripomína tradičný spôsob znižovania rizika vyhorenia prostredníctvom dodržiavania zdravej životosprávy a zásad duševnej hygieny (konkrétne rozprávanie sa o problémoch, pocitoch; zdravé stravovanie; dostatok odpočinku a cvičenia; vyhýbanie sa rizikovému správaniu; zapojenie sa do relaxačných aktivít).

Informovanosť, praktické osvojenie si rôznych techník orientovaných na zvládanie záťaže či realizácia aktivít pod odborným vedením sú záležitosťami edukácie. Význam vzdelávania v oblasti starostlivosti o seba potvrdzujú aj výsledky viacerých výskumov. Napríklad štúdia Alkema a kol. (2008) priniesla dôkazy o priaznivom účinku edukačného programu realizovaného u zdravotných sestier na zvládanie stresu, a to prostredníctvom ovplyvňovania úrovne emočného vyčerpania ako zložky vyhorenia. Newell a Macneil (2010) zdôrazňujú význam edukácie v oblasti starostlivosti o seba už na úrovni profesijnej prípravy. Upozorňujú na potrebu naučiť študentov rozpoznávať kľúčové symptómy a varovné signály spojené s profesionálnym vyhorením ako aj stratégie a techniky starostlivosti o seba ako spôsob prevencie. Naviac uvažujú, že je potrebné študentom pomôcť pochopiť aj rizikové faktory na strane organizácie ešte pred začiatkom ich terénnej práce, aby došlo k zníženiu ich zraniteľnosti voči profesionálnemu vyčerpaniu.

Zámerom našej štúdie je zhodnotiť úroveň vyhorenia u pomáhajúcich profesionálov a zistiť, aké aktivity na redukciu pracovnej záťaže vykonávajú, alebo by ocenili na pracovisku.

2 REALIZOVANÝ VÝSKUM

2.1 Metóda

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z pomáhajúcich pracovníkov pôsobiacich v štátnych a neštátnych zariadeniach sociálnej starostlivosti na Slovensku. Pracoviská boli vybrané náhodne pre všetkých osem krajov zo zoznamu poskytovateľov sociálnych služieb, ktorý je prístupný na stránke Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR (https://www.employment.gov.sk/sk). Následne boli vybrané zariadenia telefonicky kontaktované a po ich súhlase s účasťou bol realizovaný zber dát. Pracoviskám boli poštou zaslané anonymné dotazníkové batérie, ktoré zahŕňali celkovo 7 dotazníkov a 1 súbor vlastných otvorených otázok zameraných na vybrané pozitívne a negatívne dôsledky pomáhania. Návratnosť dotazníkových batérií bola 71 %.

Výskumný súbor tvorilo 745 pomáhajúcich pracovníkov (89 % žien) vo veku 20-65 rokov (M = 44,04; SD = 10,33) a dĺžkou praxe 0-44 rokov (M = 13,11; SD = 10,49). Vo výskumnom súbore boli zastúpené tieto kategórie pomáhajúcich profesií: zdravotníci (32,1 %), vychovávatelia (26,3 %), sociálni pracovníci (26,2 %), psychológovia, pedagógovia a terapeuti (13,2 %) a riadiaci pracovníci (1,7 %). Každý zo zamestnancov pracoval v priamom kontakte s klientom, a to v nasledovnom rozsahu hodín za týždeň: menej ako 3 hodiny (2,6

%), 3-10 hodín (14,9 %), 11-18 hodín (12,2 %), 19-27 hodín (11,1 %), 28-36 hodín (26,7 %) a viac ako 36 hodín (31,3 %).

Výskumné nástroje

Pre účely tohto výskumu boli využité tri nástroje z dotazníkovej batérie:

Maslachovej dotazník vyhorenia (MBI - the Maslach burnout inventory; Maslach et al., 2006). Nástroj obsahuje 22 položiek, ktoré zisťujú mieru vyhorenia v zmysle emocionálneho vyčerpania (exhauscie, napr. *"Moja práca ma citovo vyčerpáva."*), depersonalizácie (napr. *"Mám pocit, že s niektorými klientmi jednám ako s neosobnými vecami."*) a zníženého osobného uspokojenia (reverzné skórovanie, napr. *"Mám pocit, že prostredníctvom svojej práce pozitívne ovplyvňujem životy iných ľudí."*). Respondenti na 7-bodovej škále (0 = nikdy; 6 = denne) uvádzajú, ako často zažívajú rôzne pocity súvisiace s pomáhajúcou prácou. Odhady vnútornej konzistencie (Cronbachova alfa) škál na našom súbore boli 0,878 (emocionálne vyčerpanie), 0,601 (depersonalizácia) a 0,768 (osobné uspokojenie). Pre vytvorenie slovenskej verzie dotazníka bola zakúpená licencia (Translation agreement number TA-673). Slovenská verzia bola vytvorená spätným prekladom.

Škála profesijnej kvality života, 5. verzia (ProQOL - Professional quality of life scale; Stamm, 2010; slovenská adaptácia Köverová, 2016). Tento nástroj pozostáva z 30 položiek, ktoré zisťujú mieru prežívania pozitívnych a negatívnych dôsledkov pomáhania. Pre účely tohto výskumu sme pracovali len so škálou vyhorenia (10 položiek, z toho 5 reverzných, napr. *"Ako pomáhajúci sa cítim byť zahltený mojou prácou."*). Respondenti na položky odpovedali pomocou 5-bodovej škály podľa toho, ako často pri vykonávaní pomáhajúcej práce prežívali opisované skúsenosti (1 = nikdy, 5 = veľmi často). Odhad vnútornej konzistencie (Cronbachova alfa) pre škálu vyhorenia dosiahol na našom súbore hodnotu 0,690. Súhlas autorky na využívanie ProQOL pre výskumné účely sme získali prostredníctvom online formulára na stránke http://www.proqol.org/Request_Use_Permission_WTRJ.html. Považujeme za potrebné vysvetliť, že cieľom použitia dvoch podobných metodík bolo zachytiť širšiu škálu príznakov vyhorenia, keďže administrovaná subškála dotazníka ProQOL sa týka najmä symptómov emočnej únavy a únavy z pomáhania (Figley, 2002, Stamm, 2010).

Otvorené otázky. Tri okruhy vlastných otázok, ktoré sme pomáhajúcim pracovníkom administrovali spolu s dotazníkovou batériou, sa týkali vnímaných zdrojov záťaže a spôsobov jej zvládania v rámci pracoviska. Nakoľko vyplnenie týchto otázok bolo nad rámec batérie dotazníkov a dobrovoľné, ich návratnosť bola nižšia. Celkovo sme spätne získali 135 vyplnených hárkov. Pre účely tejto práce sme analyzovali odpovede na otázku: *Využívate na pracovisku aktivity, ktoré majú za cieľ znížiť stres vyplývajúci z pomáhania?* (Možnosti odpovedí: 1. Ak áno, aké?; 2. Ak nie, privítali by ste na Vašom pracovisku takéto aktivity? Ak áno, vedeli by ste navrhnúť, aké aktivity by pre Vás bolo nápomocné? Na aké oblasti by mali byť zamerané, čoho by sa mali týkať, aby Vám pomohli redukovať záťaž z pomáhania?)

Štatistické analýzy

Pri analyzovaní údajov z dotazníkov MBI a ProQOL bola využitá deskriptívna a rozdielová štatistika (t-testy, ANOVA) v programe IBM SPSS Statistics 21. Odpovede na otvorené otázky boli spracované obsahovou analýzou.

2.2 Výsledky

Deskripcia subškál syndrómu vyhorenia dotazníka MBI

Analýza dát naznačuje, že vo všeobecnosti prežívajú pomáhajúci pracovníci iba nízku úroveň syndrómu vyhorenia. Pri pohľade na jednotlivé zložky pracovníci vykazujú v priemere iba miernu úroveň emocionálneho vyčerpania (M = 2,09; SD = 1,21), výrazne nízku úroveň depersonalizácie (M = 0,85; SD = 0,90) a naopak strednú úroveň osobného uspokojenia (M =

4,36; SD = 0,95). Podrobnejšie informácie uvádzame v Tab. 1. Z dôvodu výraznej disproporcie žien a mužov v súbore respondentov nebolo možné zrealizovať ich komparáciu. Pri porovnaní respondentov vzhľadom k jednotlivým skúmaným kategóriám bolo rozdiely zistené iba vzhľadom k dĺžke praxe, druhu pomáhajúcej profesie a typu pracoviska. Výsledky ukazujú, že začínajúci profesionáli sa významne líšia od skúsenejších kolegov, avšak iba v komponente emocionálne vyčerpanie, pričom práve odborníci s dlhšou praxou (10 - 20 rokov a viac) vykazujú vyššiu úroveň vyčerpania než začínajúci. Podobné výsledky sa ukázali aj v prípade porovnávania jednotlivých druhov profesií. Zdravotnícky personál prežíval emocionálne vyčerpanie v porovnaní s psychológmi a vychovávateľmi významne častejšie. V rámci depersonalizácie bolo zistené, že sociálni pracovníci trpia odcudzením významne častejšie než psychológovia a terapeuti. V osobnom uspokojení sa rozdiely nepotvrdili. Výsledky naznačujú známy trend, ktorý odzrkadľuje riziká práce v zdravotníctve.

Tab. 1 Priemerné hodnoty vyhorenia podľa kategórií sledovaných premenných

Premenná	Kategórie	N	Vyhorenie ProQOL	Vyhorenie MBI		
			M (SD)	EE M (SD)	DE M (SD)	OU M (SD)
Rod	Muži	79	2,28 (0,46)	1,74 (1,01)	1.08 (0,95)	4,42 (1,00)
	Ženy	654	2,38 (0,46)	2,13 (1,23)	0,83 (0,89)	4,36 (0,95)
Vek	20-33 rokov	138	**2,27 (0,42)**	1,88 (1,09)	0,87 (0,90)	4,23 (1,01)
	33,1-44 rokov	218	2,35 (0,44)	2,08 (1,16)	0,89 (0,92)	4,26 (0,90)
	44,1-55 rokov	252	**2,43 (0,46)**	2,20 (1,30)	0,85 (0,91)	4,48 (0,90)
	55,1-65 rokov	114	2,36 (0,50)	2,10 (1,23)	0,79 (0,81)	4,49 (1,03)
Dĺžka praxe	0-3 rokov	154	**2,20 (0,41)**	**1,72 (1,08)**	0,84 (0,94)	4,34 (0,99)
	3,1-9,9 rokov	182	**2,37 (0,43)**	2,04 (1,19)	0,85 (0,84)	4,36 (0,97)
	10-19,9 rokov	194	**2,40 (0,46)**	**2,24 (1,22)**	0,86 (0,89)	4,31 (0,95)
	20 a viac rokov	203	**2,45 (0,49)**	**2,25 (1,25)**	0,83 (0,87)	4,45 (0,93)
Typ Profesie	Sociálny pracovník	194	**2,42 (0,47)**	2,22 (1,25)	**0,98 (0,94)**	4,29 (0,94)
	Psychológ, pedagóg	97	**2,22 (0,42)**	**1,81 (1,12)**	**0,64 (0,72)**	4,45 (0,86)
	Vychovávateľ	196	2,32 (0,45)	**1,89 (1,16)**	0,87 (0,98)	4,42 (1,01)
	Zdravotník	235	**2,42 (0,46)**	**2,28 (1,22)**	0,85 (0,86)	4,37 (0,96)
	Riaditeľ	13	2,12 (0,35)	1,43 (0,56)	0,43 (0,42)	4,32 (0,73)
Typ zariadenia	DD štátny	269	2,35 (0,45)	2,04 (1,19)	0,76 (0,91)	4,42 (0,96)
	DD neštátny	46	2,26 (0,33)	1,62 (1,12)	0,81 (0,78)	4,48 (0,93)
	DSS štátny	150	2,38 (0,46)	2,17 (1,24)	0,76 (0,82)	4,34 (1,02)
	DSS neštátny	51	2,38 (0,35)	2,03 (1,02)	0,96 (0,84)	4,54 (0,71)
	ZPS štátne	62	2,40 (0,50)	2,31 (1,26)	0,90 (0,97)	4,39 (0,97)
	ZPS neštátne	20	**1,95 (0,46)**	**1,08 (0,76)**	0,59 (0,62)	4,66 (0,92)
	ÚPSVaR	115	**2,48 (0,48)**	**2,42 (1,25)**	1,17 (0,97)	4,14 (0,93)
	Krízové centrum	16	2,42 (0,52)	2,13 (0,98)	1,12 (0,99)	4,01 (0,97)
	Resoc. zariadenie	7	2,07 (0,36)	1,19 (0,53)	0,80 (0,55)	4,48 (0,51)
	Neštátny poskytovateľ	3	2,03 (0,49)	1,55 (0,44)	0,13 (0,11)	4,75 (0,33)
Hodiny strávené s klientom týždenne	menej ako 3	18	2,52 (0,60)	2,12 (1,41)	1,14 (1,21)	4,19 (1,03)
	3-10	110	2,35 (0,45)	2,05 (1,24)	0,91 (0,86)	4,30 (0,91)
	11-18	91	2,41 (0,41)	2,21 (1,16)	1,05 (0,95)	4,30 (0,86)
	19-27	83	2,34 (0,44)	1,92 (1,15)	0,86 (0,79)	4,31 (0,83)
	28-36	197	**2,45 (0,46)**	2,15 (1,19)	0,78 (0,9)	4,27 (1,02)
	36 a viac	231	**2,29 (0,46)**	2,08 (1,25)	0,80 (0,86)	4,51 (0,98)

Pozn. Boldom sú označené kategórie, v ktorých boli zistené významné rozdiely
EE=emocionálne vyčerpanie, DE=depersonalizácia, OU=osobné uspokojenie s pracovným výkonom

V rámci porovnania rôznych typov zariadení výsledky potvrdili rozdiely opäť iba v prežívaní emocionálneho vyčerpania najmä medzi pracovníkmi pracujúcimi v neštátnom zariadení pre

seniorov a sociálnymi pracovníkmi zamestnanými na úrade práce, ktorí vykazovali vyššiu úroveň exhauscie.
Nízka úroveň emocionálneho vyčerpania a depersonalizácie sa významne nemenila ani vzhľadom ku času strávenému s klientom ani vzdelaniu pracovníka. Pri pohľade na priemerné dosiahnuté skóre však zistíme zaujímavú informáciu, že najvyššie hodnoty osobného uspokojenia dosahujú pracovníci, ktorí sú v kontakte 36 a viac hodín týždenne a najnižšie osobnú spokojnosť vykazujú pracovníci, ktorí sú s klientom najmenej (menej ako 3hodiny týždenne). Vysvetlenie možno hľadať pravdepodobne v náplni práce, ktorú môžu profesionáli vnímať ako zmysluplnú a v miere spokojnosti s vlastnými kompetenciami u pracovníkov, ktorá môže vzhľadom k množstvu skúseností u jedinca stúpať.

Deskripcia subškály vyhorenia dotazníka ProQOL
Aj v rámci subškály vyhorenia dotazníka ProQOL vypovedali pomáhajúci pracovníci celkovo skôr o nižšej miere vyhorenia (M = 2,36; SD = 0,01 pre celý súbor). V tab. 1 uvádzame priemerné hodnoty vyhorenia, o ktorých vypovedali skupiny pomáhajúcich pracovníkov podľa sledovaných demografických kategórií. Štatisticky významné rozdiely vo vyhorení medzi jednotlivými skupinami pomáhajúcich pracovníkov boli zistené z hľadiska veku, dĺžky praxe, typu profesie, typu zariadenia a počtu hodín strávených s klientom. Podľa veku sa významne líšili dve skupiny: starší pomáhajúci pracovníci (44,1-55 roční) vypovedali o vyššej miere vyhorenia než tí mladší (20-33 roční). Podľa dĺžky praxe sa rozdiely ukázali medzi začínajúcimi pomáhajúcimi pracovníkmi (0-3 roky praxe), ktorí udávali najnižšie vyhorenie, a ostatnými troma skupinami. So stúpajúcim vekom a dĺžkou praxe mierne stúpa subjektívne prežívanie vyhorenia, avšak aj napriek týmto zmenám v priebehu času zostáva jeho priemerná hodnota na nižšej úrovni.
Spomedzi typov profesií udávali najvyššiu mieru vyhorenia sociálni pracovníci a zdravotníci (tab. 1). Obe tieto skupiny sa líšili od psychológov, pedagógov a terapeutov, ktorí vypovedali o najnižšej miere vyhorenia. Z hľadiska typu zariadenia boli zistené významné rozdiely iba medzi pracovníkmi ÚPSVaR (najvyššia miera vyhorenia) a zamestnancami neštátnych zariadení pre seniorov (najnižšia miera vyhorenia). Ako riziková skupina sa ukázali najmä sociálni pracovníci pôsobiaci na ÚPSVaR. Pri zohľadnení počtu hodín v priamom kontakte s klientom za týždeň sa vo vyhorení významne líšili dve skupiny pracovníkov, ktorí s klientmi trávia najviac hodín týždenne: 28-36 hodín a 36 a viac hodín. Nižšiu mieru vyhorenia pritom udávali tí, ktorí s klientom trávili 36 a viac hodín týždenne (tab. 1). Toto na prvý pohľad paradoxné zistenie môže naznačovať, že profesionáli, ktorí sú s klientmi najčastejšie, si privyknú na náročnosť svojej práce a ťažkosti klientov následne vnímajú menej vyčerpávajúco.

Otvorené otázky
Z celkového počtu 135 získaných odpovedí na otvorené otázky 49,6 % pomáhajúcich pracovníkov uviedlo, že na pracovisku využívajú aktivity, ktoré majú za cieľ znížiť stres vyplývajúci z pomáhania. Traja zamestnanci (2,2 %) uviedli, že takéto aktivity na pracovisku nevyužívajú. Ostatná časť opýtaných (48,1 %) na túto otázku neodpovedala.
Pomáhajúci pracovníci najčastejšie uvádzali, že v rámci pracoviska využívajú pre účely zníženia stresu supervíziu a vzdelávacie aktivity (Tab. 2). Ďalšie činnosti zahŕňali štruktúru pracovného času a úloh (vytvorenie systému práce, striedanie pracovných úloh, dodržiavanie prestávok v práci), kvalitu pracovného prostredia (snahu o vytváranie pozitívnej atmosféry v práci, dobré vzťahy s kolegami, ale aj útulné zariadenie pracoviska), spoločné aktivity s kolegami (teambuilding), porady, rekondičné pobyty hradené zamestnávateľom (Tab. 2). Individuálne sa objavovali aktivity, ktoré boli zaradené do kategórie "Iné": cvičenia bdelej

pozornosti, tréning pamäte, muzikoterapia, arteterapia, relaxácia alebo športové aktivity v rámci pracovnej doby.

Tab. 2 Aktivity na zníženie stresu využívané na pracovisku

Supervízia	26,87 %
Vzdelávanie	20,89 %
Štruktúra pracovného času a úloh	13,43 %
Kvalita pracovného prostredia	11,94 %
Spoločné aktivity s kolegami (teambuilding)	10,45 %
Porady	10,45 %
Rekondičné pobyty	10,45 %
Iné	8,96 %

Na otázku o aktivitách na zníženie záťaže, ktoré by pomáhajúci pracovníci uvítali v rámci pracoviska, sme získali 117 odpovedí zo 135. To znamená, že na ňu reagovali aj pracovníci, ktorí uviedli, že na pracovisku už využívajú aktivity na zníženie stresu, ale privítali by ešte aj ďalšie. Spomedzi 117 zamestnancov 47 % na túto otázku odpovedalo iba súhlasne, 53 % svoje odpovede aj špecifikovalo (Tab. 3). Najčastejšie zastúpeným návrhom boli vzdelávacie aktivity (29,03 %) a spoločné aktivity s kolegami - teambuilding (24,19 %). Relatívne častým podnetom boli aj relaxačné cvičenia (17,74 %). Ďalšie návrhy sa týkali rekondičných pobytov hradených zamestnávateľom, psychológa pre pracovisko, športových aktivít, supervízie, muzikoterapie či arteterapie (Tab.3).

Tab. 3 Aktivity na zníženie stresu, ktoré by pomáhajúci profesionáli privítali na pracovisku

Vzdelávacie aktivity	29,03 %
Spoločné aktivity s kolegami (teambuilding)	24,19 %
Relaxácia	17,74 %
Rekondičné pobyty	9,68 %
Psychológ	8,06 %
Športové aktivity	8,06 %
Supervízie	4,84 %
Muzikoterapia, arteterapia	4,84 %

2.3 Diskusia a záver

Výsledky štúdie prinášajú relatívne priaznivé informácie, keďže sa ukazuje, že pozitívne dôsledky ako napr. osobné uspokojenie s pracovným výkonom a kompetenciami, sú prežívané častejšie. Na základe analýz môžeme konštatovať, že pomáhajúci pracovníci prežívajú vcelku len nízku mieru vyhorenia, avšak na úrovni jeho jednotlivých aspektov boli potvrdené rozdiely, čo je v súlade s našimi doterajšími zisteniami (Köverová, Ráczová, 2017a; Köverová, Ráczová, v tlači). Rovnako bolo zistené, že pri zohľadnení určitých faktorov môže dôjsť k zintenzívneniu najmä emocionálneho vyčerpania (subškála dotazníka ProQOL a zložka emocionálne vyčerpanie dotazníka MBI), čo nás priviedlo k identifikácii pracovníkov, u ktorých je vyššie riziko nárastu vyhorenia. K ohrozenejším patria starší a skúsenejší profesionáli, pracovníci v oblasti sociálnych služieb a zdravotníctva (zamestnanci ÚPSVaR, sociálni pracovníci, zdravotné sestry, opatrovatelia, ošetrovatelia), ale aj zamestnanci, ktorí trávia s klientom príliš málo času (menej ako 3 hodiny týždenne). Vyššiu úroveň exhauscie u starších profesionálov podporujú viaceré výskumy (Köverová, Ráczová, v tlači; Śliwiński et al., 2014; Tuvesson et al., 2011).

Pre účely zníženia záťaže zamestnanci zariadení sociálnej a zdravotnej starostlivosti v rámci pracoviska najčastejšie využívali supervíziu a vzdelávanie. Vzdelávacie aktivity a spoločné aktivity s kolegami (teambuilding) sa najčastejšie objavovali aj ako návrhy aktivít, ktoré by pracovníci prijali na svojom pracovisku pre účely zníženia pociťovanej záťaže. Je možné predpokladať, že uvedené aktivity by pre zamestnancov v pomáhajúcich profesiách boli užitočné aj z hľadiska redukcie vyhorenia, ktoré spolu so stresom patrí k najčastejším negatívnym dôsledkom vykonávania pomáhajúcich profesií (Figley, 2002; Stamm, 2010).
Na základe prezentovaných zistení považujeme za potrebné, aby zamestnávatelia venovali v rámci pracovného času (s ohľadom na vlastné možnosti) väčší priestor vzdelávacím a teambuildingovým aktivitám pre svojich pracovníkov, ktorí sami tieto činnosti považovali za prínosné a potrebné z hľadiska redukcie negatívnych dôsledkov pomáhania. Súčasťou vzdelávacích programov pre pomáhajúcich pracovníkov by mali byť aj poznatky o vyhorení, práve s ohľadom na prevenciu jeho výskytu (nielen) u rizikových skupín zamestnancov. Pre profesionálov, ktorí pociťujú príznaky vyhorenia, sú alternatívou intervenčné programy zamerané na redukciu negatívnych dôsledkov pomáhania.
Na záver môžeme konštatovať, že edukácia v oblasti starostlivosti o seba môže byť aj celkovo príležitosťou pre sebarozvoj ako jeden z faktorov posilňujúcich odolnosť jedinca voči záťaži (Mesárošová, 2014). Vzdelávacie programy sú podľa niektorých autorov (Newell, Macneil, 2010; Cunningham, 2004) ideálnym riešením prevencie voči vyhoreniu a iným negatívnym dôsledkom pomáhania, o čom svedčia empirické dôkazy o úspešnosti týchto programov, a to už na úrovni štúdia pomáhajúcich profesií. Situáciu na Slovensku napr. v rámci sociálnej práce komentuje Lovašová (2016) a uvádza, že celoživotné vzdelávanie, supervízia a výcviky ako jednotlivé zložky starostlivosť o seba sú súčasťou profesionálneho výkonu a prípravy, avšak komplexne sa s ňou nepracuje, čo považujeme za perspektívu ďalšieho výskumu v tejto oblasti.

3 ODPORÚČANIA PRE PRAX

- Vytvárať, realizovať a rozvíjať edukačné programy týkajúce sa starostlivosti o seba ako prostriedok redukcie negatívnych dôsledkov vykonávania pomáhajúcich profesií.
- Pri tvorbe programov zohľadniť rizikové skupiny v rámci pomáhajúcich profesií a pracovníkmi reportované informácie, aby sa programy stali adresnejšie a odzrkadľovali potreby pomáhajúcich pracovníkov.
- Implementovať vzdelávacie programy a odbornú prípravu v oblasti individuálnych stratégií starostlivosti o seba už na úrovni profesionálnej prípravy na výkon pomáhajúcich profesií.

Použitá literatúra

1. ALKEMA, K., LINTON, J. M., DAVIES, R. A study of the relationship between self-care, compassion satisfaction, compassion fatigue, and burnout among hospice professionals. *Journal of Social Work in End-of-Life & Palliative Care*. 2008, 4(2), 101-119. ISSN: 1552-4264
2. BARNETT, J. E., BAKER, E. K., ELMAN, N. S., SCHOENER, G. R. In pursuit of wellness: The self-care imperative. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2007, 38(6), 603-612. ISSN: 0735-7028.
3. CUNNINGHAM, M. (2004). Teaching social workers about trauma: Reducing the risks of vicarious traumatization in the classroom. J*ournal of Social Work Education*. 2004, 40(20), 305–317. ISSN: 2163-5811.
4. DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B. *The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement.* Handbook of stress and burnout in health care. Hauppauge, NY: Nova Science. 2008, 68-78. ISBN: 978-1-60456-500-3.

5. CHERNISS, C. Natural recovery from burnout: Results from a 10-year follow-up study. *Journal of health and human resources administration*. 1990, 1, 132-154. ISSN: 1079-3739.
6. FIGLEY, C.R. Treating compassion fatigue. New York, NY: Routledge. 2002, s. 227. ISBN: 1583910530.
7. GOODGER, K., GORELY, T., LAVALLEE, D., HARWOOD, C. Burnout in sport: A systematic review. The sport psychologist. 207, 21(2), 127-151. ISSN:1543-2793.
8. HAYES, C. T., WEATHINGTON, B. L. Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of psychology*. 2007, 141(6), 565-579. ISSN: 1940-1019
9. JONES,S.H. A self-care plan for hospice workers. American *Journal of Hospice & Palliative Medicine*. 2005, 22(2), 125-128. ISSN: 19382715.
10. KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. Syndrom vyhoření – rekapitulace současného stavu poznání a perspektivy do budoucna. *Československá psychologie*. 2008, 52(4), 351-365. ISSN: 0009-062X.
11. KEBZA V., ŠOLCOVÁ I. 2013. *Syndrom vyhoření: podstata konstruktu a možnosti jeho diagnostiky. Burnout syndrom jako mezioborový jev*. Praha, Grada Publishing, 2013. 24-38. ISBN 9788024751146.
12. KÖVEROVÁ, M. Psychometric properties of the Slovak version of the professional quality of life scale: Preliminary results. *Global Journal of Psychology Research: New Trends and Issues*. 2016, 6(2), 88-96. ISSN 2301-2625.
13. KÖVEROVÁ, M., RÁCZOVÁ, B. Selected psychological aspects of helping professionals. *Individual and Society*. 2017, 20(1), 22-35. ISSN 1335-3608.
14. KÖVEROVÁ, M., RÁCZOVÁ, B. Negative consequences of helping and the length of work experience. In C. Pracana & M. Wang. (Eds.), *Psychology Applications & Developments III*. (v tlači). InScience Press.
15. KRAVITS, K., MCALLISTER-BLACK, R., GRANT, M., KIRK, C. Self-care strategies for nurses: A psycho-educational intervention for stress reduction and the prevention of burnout. *Applied Nursing Research*. 2010, 23(3), 130-138. ISSN: 0897-1897.
16. KRISTENSEN, T. S., BORRITZ, M., VILLADSEN, E., CHRISTENSEN, K. B. The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*. 2005, 19(3), 192-207. ISSN: 1464-5335.
17. LOUREL M., GUEGUEN N. A meta-analysis of job burnout using the MBI scale. *Encephale*. 2007, 33 (6), 947–953. ISSN: 0013-7006.
18. LOVAŠOVÁ, S. Koncept starostlivosti o seba z pohľadu sociálnej práce. *Grant Journal* [online]. 2016, 5(2), 36-39, [cit. 02.11.2017]. ISSN 1805-0638. Dostupné z: http://www.grantjournal.com/issue/0502/PDF/0502lovasova.pdf.
19. LOVAŠ, L., HRICOVÁ, M. Self-regulation and Performed Activities in the Sphere of Self-care. *Individual and Society*. 2015, 18(1). ISSN 1335-3608.
20. MASLACH, C., GOLDBERG, J. Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*. 1998, 7, 63–74. ISSN: 0962-1849
21. MASLACH, C., JACKSON, S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*- 1981, 2(2), 99-113.
22. MASLACH, C., JACKSON, S. E., LEITER, M. P. *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. 2006, 191-218.
23. MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., Leiter, M. P. Job burnout. *Annual review of psychology*. 2001, 52(1), 397-422.

24. MESÁROŠOVÁ, M. Starostlivosť o sebarozvoj a starostlivosť o seba. In: *Psychologické kontexty starostlivosti o seba*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 2014, 62-96. ISBN 9788081521966.
25. NEWELL, J. M., MACNEIL, G. A. Professional burnout, vicarious trauma, secondary traumatic stress, and compassion fatigue. *Best Practices in Mental Health*. 2010, 6(2), 57-68. ISSN 2329-5384.
26. PERLMAN, B., HARTMAN, E. 1982. Burnout: Summary and future research. *Human Relations*. 1982, 35, 283-305. ISSN: 1741-282X.
27. RICHARDS, K., CAMPENNI, C., MUSE-BURKE, J. Self-care and well-being in mental health professionals: The mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*. 2010, 32(3), 247-264. ISSN: 1040-2861.
28. RUSH, M. D. 2003. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha: Návrat domů. ISBN: 8072550748.
29. SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P., & MASLACH, C. Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*. 2009, 14(3), 204-220. ISSN: 1362-0436
30. SCHAUFELI, W. B., TARIS, T. W. The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*. 2005, 19(3), 256-262. ISSN: 1464-5335.
31. SHIROM, A., MELAMED, S. A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*. 2006, 13(2), 176-200. ISSN: 1573-3424
32. ŚLIWIŃSKI, Z., STARCZYŃSKA, M., ... MAKARA-STUDZIŃSKA, M. Burnout among physiotherapists and length of service. *International journal of occupational medicine and environmental health*. 2014, 27(2), 224-235. ISSN: 1232-1087.
33. STAMM, B.H. *The concise ProQOL* Manual. Pocatello. 2010.
34. TUVESSON, H., WANN-HANSSON, C., EKLUND, M. The ward atmosphere important for the psychosocial work environment of nursing staff in psychiatric in-patient care. *BMC nursing*. 2011, 10(1), 12.
35. ZAPF, D., SEIFERT, C., SCHMUTTE, B., MERTINI, H., HOLZ, M. Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*. 2001, 16(5), s. 527-545. ISSN: 1476-8321.

Grantová podpora
APVV-14-0921 s názvom Starostlivosť o seba ako faktor vyrovnávania sa s negatívnymi dôsledkami vykonávania pomáhajúcich profesií

Kontaktné údaje
doc. PhDr. Beáta Ráczová, PhD.
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, Katedra psychológie
Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovensko
Telefón: +421552347148
e-mail: beata.raczova@upjs.sk

Mgr. Miroslava Köverová, PhD.
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach, Katedra psychológie
Moyzesova 9, 040 59 Košice, Slovensko
Telefón: +421552347137
e-mail: miroslava.koverova@upjs.sk

RODOVÉ DIFERENCIE VO ZVLÁDANÍ EMÓCIÍ A POSUDZOVANIE MEDZIĽUDSKÝCH VZŤAHOV PRACOVNÍKMI V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

GENDER DIFFERENCES IN COPING WITH EMOTIONS AND ASSESSMENT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BY EMPLOYEES IN HELPING PROFESSIONS

Zuzana Birknerová, Miroslav Frankovský

Abstrakt

Výskum, ktorého sa zúčastnilo 150 respondentov zamestnaných v pomáhajúcich profesiách, bol uskutočnený pomocou skrátenej verzie dotazníka The Functional Idiographic Assessment Template-Questionnaire (FIAT-Q). Dotazník FIAT-Q umožňuje identifikovať päť atribútov, v rámci ktorých boli vo výskumnom projekte využité zvládanie a prejavovanie emócií; náhodné a blízke medziľudské vzťahy. Výsledky poukázali na skutočnosť, že ženy uvádzajú, že sú si vedomé svojich pocitov a emócií vo chvíli, keď u nich práve prebiehajú, vedia identifikovať rozdiely medzi jednotlivými emóciami, sú schopné pomenovať jednotlivé emócie. Pre ženy sú blízke vzťahy dôležitejšie ako pre mužov. Častejšie hovoria o svojich skúsenostiach s inými osobami a taktiež uvádzajú, že načúvajú iným ľuďom a ponúkajú im podporu.

Kľúčové slová: *pomáhajúce profesie, zvládanie emócií, medziľudské vzťahy, rod,*

Abstract

The research attended by 150 respondents employed in helping professions was conducted by the means of a shortened version of the Functional Idiographic Assessment Template-Questionnaire (FIAT-Q). The FIAT-Q questionnaire enables to identify five attributes within which coping with and expressing emotions; random and close interpersonal relationships were used in the research project. The results pointed to the fact that women indicate that they are aware of their feelings and emotions at a moment when they are just happening to them, women can identify the differences between individual emotions, they are able to name individual emotions. For women, close relationships are more important than for men. They talk about their experience more often with other persons and they also indicate that they listen to other people and offer them support.

Key words: *helping professions, coping with emotions, interpersonal relationships, gender*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Zamestnanci pomáhajúcich profesií sú denne vystavení stresu z namáhavých kontaktov s veľkým množstvom druhých ľudí, ktorí sú nezriedka v ťažkej životnej situácií. V bohatej mozaike predpokladov efektívneho správania zamestnancov v pomáhajúcich profesiách majú preto významné miesto aj problematiky zvládania emócií a medziľudských vzťahov.

1.1 Zvládanie emócií

Rutheford (2009) uvádza vymedzenie emócií podľa Skinnera (1953), ktorý definuje emócie ako predispozíciu určitej osoby správať sa určitým spôsobom v určitom čase (Rutheford, 2009). Carlson, Hatfield (1992), charakterizujú emócie ako z časti dedičnú a z časti získanú predispozíciu reagovať prežitkovo, fyziologicky a behaviorálne na zmeny určitých

vnútorných a vonkajších premenných. Levenson (1994) tvrdí, že emócie efektívne koordinujú odlišné systémy reakcií, ktorými sú fyziologické, prežitkové a výrazové reakcie, a tak nám pomáhajú reagovať na dôležité výzvy alebo príležitosti v prostredí.
Reguláciu emócií možno charakterizovať ako skupinu vonkajších a vnútorných procesov, ktoré sú zodpovedné za monitorovanie, ocenenie a modifikáciu emocionálnych reakcií, obzvlášť ich intenzity a časových charakteristík, smerujúcich k dosiahnutiu cieľov jedinca (Thompson 1994; Thompson, Mayer, 2007). Jedinci zvládajú a majú kontrolu nad emóciami zvyčajne 3 spôsobmi, ktorými sú habituácia, prekrytie a vyhýbanie (Millenson, 1979; Leslie, 1996). Zvládanie a reguláciu emócií je možné definovať ako proces inovácií, udržiavania, prispôsobenia alebo zmeny výskytu, intenzity a trvania vnútorných pocitových stavov a fyziologických procesov spojených s emóciami, často slúžiacich k dosiahnutiu cieľov jedincov (Eisenberg, 2000). Slaměník (2011) uvádza, že zdroje ľudských emócií sú veľmi rozmanité a za jeden zo zdrojov považuje aj samotné medziľudské vzťahy.

1.2 Medziľudské vzťahy

Človek ako sociálna bytosť je vysoko závislý na medziľudských vzťahoch. Základným prvkom emocionálneho a sociálneho vývoja jedinca je vzťah, väzba medzi ľuďmi, ktorá má svoje špecifické vlastnosti. Interakciu môžeme chápať ako časovo ohraničenú sociálnu udalosť. K udržaniu vzťahov sú interakcie nevyhnutné (Skorunka, Mareš, 2007). Základným predpokladom a charakteristikou medziľudských vzťahov je to, že jedinci sa ocitajú v interakcii, ktorá zanecháva istú „stopu“ v podobe dojmu, ochoty k novému stretnutiu, porozumeniu, či neporozumeniu druhému (Slaměník, 2011).
Viacerí autori (napr. Hendrick, Hendrick, 2000; Fletcher, Clark, 2003; Mashek, Aron, 2004) uvádzajú Kellym (1986) zavedený pojem vzájomná závislosť ako jeden z podstatných znakov medziľudských vzťahov. Vyznačuje sa mierou súladu v preferovani spoločných potrieb a ich uspokojovaní a s tým spojeným pozitívnym hodnotením vzťahov, ktoré sú navzájom prepojené kladnými emóciami. Jedinci sa dostávajú do vzájomnej závislosti vtedy, keď si začnú uvedomovať spoločnú zodpovednosť za vzájomnú psychickú pohodu (Rusbult, Arriaga, Agnew 2003; Rusbult et al. 2004; Výrost 2008).
Medziľudskými vzťahmi na pracovisku sa zaoberá Bedrnová a Nový (2007). Provazník (2002) považuje medziľudské vzťahy na pracovisku za významný a účinný motivačný faktor. Tieto vzťahy môžu mať významný vplyv na kvalitný výkon a činnosť pracovníkov (Suhányi, Svetozarovová, 2016). Medziľudské vzťahy je možné považovať za priestor, v ktorom sa ľudské emócie prejavujú najintenzívnejšie a v najrozmanitejších podobách, ale zároveň nie je jednoduché objasniť všetky ich funkcie (Slaměník, 2011).

1.3 Pomáhajúce profesie

Pomáhajúce profesie môžeme charakterizovať potrebou a ochotou pomáhať druhým jedincom pri rešpektovaní individuálnych potrieb každého z nich (Pilař, 2004). Zo strany spoločnosti sú na ich prácu kladené vysoké požiadavky (Frankovský, Birknerová, 2015). Ich práca je často nedocenená a výkon pomáhajúcich pracovníkov sa ťažko hodnotí (Čekan, 2010). Stanovenie kritérií úspešnosti je veľmi ťažké (Hrbáčková, 2011). Pracovníci sa stretávajú s úlohami, ktoré sú mnohokrát psychicky a emocionálne značne náročné (Vávrová, 2009). Pomáhajúce profesie sú spoločnosťou málo docenené.
Podľa Kopřivu (1997) v týchto profesiách zohráva veľmi podstatnú úlohu ľudský vzťah medzi pomáhajúcim profesionálom a klientom, pričom hlavným nástrojom pomáhajúceho je jeho osobnosť. Veľmi dôležitú úlohu v tomto kontexte zohrávajú aj medziľudské vzťahy na pracovisku. Pomáhajúci pracovník potrebuje prijatie, spoluúčasť či porozumenie. Potrebuje tiež dobré medziľudské vzťahy ako signál na uspokojenie svojej emocionálnej potreby a dobrého sebahodnotenia. Křivohlavý (1998) zaraďuje medzi ľudí, ktorí vykonávajú

pomáhajúce profesie, napr. lekárov, zdravotné sestry, zdravotnícky personál, psychológov, psychiatrov, sociálnych pracovníkov, učiteľov, pedagógov pracujúcich s duševne postihnutými deťmi, podnikateľov a manažérov. Z uvedeného je zrejmé, že mozaika pomáhajúcich profesií je veľmi pestrá.

Ideálnym pracovníkom pomáhajúcej profesie je prosociálne orientovaná zrelá osobnosť, vedomá si svojho životného smerovania, s priaznivým a realistickým poňatím, osobnosť bez neurotických či psychopatických rysov, s predpokladmi sebareflexie vlastného rozhodovania, rokovania i emócií, otvorená podnetom, ochotná sa ďalej vzdelávať (Kraus, et al., 2001). Balvín (2012) nazýva prosociálnym také správanie, ktoré je zamerané na pomoc alebo prospech inej osoby bez nároku na odmenu. K tomu, aby pracovník dospel k danému náhľadu na svet, potrebuje predovšetkým vzdelanie, hodnotovú sebaorientáciu, vedomie zmyslu života, a dobre rozvinutú koordináciu sociálnych interakcií.

2 VÝSKUMNÝ PROJEKT

Cieľom výskumného projektu bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rodové rozdiely vo zvládaní a prejavovaní emócií, ako aj pri posudzovaní medziľudských vzťahov respondentmi pôsobiacimi v pomáhajúcich profesiách.

2.1 Metodika a metódy výskumu

V nami realizovanom výskume bola použitá skrátená verzia dotazníka The Functional Idiographic Assessment Template-Questionnaire (FIAT-Q) (Callaghan, 2006). Pôvodná verzia obsahuje 117 položiek. Dotazník FIAT-Q je vytvorený ako súčasť FIAT systému a je rozdelený na päť FIAT tried: uplatnenie potrieb; obojstranná komunikácia; konflikt; zvládanie a prejavovanie emócií; náhodné a blízke medziľudské vzťahy.

Pre potreby nášho výskumu sme sa zamerali na dve oblasti, a to na prežívanie, zvládanie, prejavovanie emócií a na medziľudské vzťahy. Obidve skúmané oblasti popisujú 24 tvrdení, ktoré zisťujú postoj respondentov k skúmaným javom. Mieru svojho súhlasu, resp. nesúhlasu mohli respondenti vyjadriť na 6-stupňovej škále: 1 – úplne nesúhlasím, 2 – skôr nesúhlasím, 3 – nesúhlasím, 4 – súhlasím, 5 – skôr súhlasím, 6 – úplne súhlasím.

Príklad položiek na zvládanie a prejavovanie emócií:						
Mám problém so zvládaním svojich emócií.	1	2	3	4	5	6
Som schopný pomenovať emócie, ktoré prežívam.	1	2	3	4	5	6
Svoje emócie prejavujem príliš intenzívne.	1	2	3	4	5	6

Príklad položiek na medziľudské vzťahy:						
Blízke vzťahy sú pre mňa dôležité.	1	2	3	4	5	6
Nechcem sa deliť o informácie o sebe s ostatnými.	1	2	3	4	5	6
Mám problémy nadviazať konverzáciu s inými ľuďmi.	1	2	3	4	5	6

Na zisťovanie rodových rozdielov medzi dvoma veličinami bol použitý nezávislý dvojvýberový t-test. Pre štatistické spracovanie výskumných dát sme použili štatistický program SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences 20).

2.2 Popis výskumnej vzorky

Výskumu sa zúčastnilo 150 respondentov zamestnaných v pomáhajúcich profesiách. Z toho bolo 73 mužov (48,7%) a 77 žien (51,3%) vo veku od 19 do 60 rokov (priemerný vek 37,57 roka, smerodajná odchýlka 12,61 roka). Z výskumnej vzorky dosiahlo 82 respondentov vysokoškolské vzdelanie (54,7%), zvyšných 68 respondentov (45,3%) uvádzalo stredoškolské

vzdelanie s maturitou. Najzastúpenejšou pracovnou oblasťou bolo školstvo (64 respondentov, 42,7%), 50 oslovených pôsobilo v oblasti sociálnej starostlivosti (33,3%) a 36 v oblasti zdravotníctva (24%).

2.3 Interpretácia výsledkov výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rodové rozdiely v posudzovaní atribútov zvládania a prejavovania vybraných emócií v pomáhajúcich profesiách. V tabuľke 1 uvádzame zistené štatisticky významné diferencie.

Tabuľka 1: Rodové rozdiely v posudzovaní atribútov zvládania a prejavovania vybraných emócií v pomáhajúcich profesiách

	Rod	**Priemer**	**Smerodajná odchýlka**	**Testové kritérium**	**Významnosť**
Som si vedomý/á svojich pocitov a emócií vo chvíli, keď u mňa práve prebiehajú.	muž	3,64	1,378	3,783	**,000**
	žena	**4,47**	1,283		
Viem identifikovať rozdiely medzi jednotlivými emóciami.	muž	3,76	1,208	3,189	**,002**
	žena	**4,36**	1,075		
Moje emocionálne reakcie dávajú zmysel, keď sa zamyslím nad okolnosťami.	muž	3,67	1,191	2,220	**,028**
	žena	**4,13**	1,331		
Som schopný/á pomenovať emócie, ktoré prežívam.	muž	3,71	1,124	2,258	**,025**
	žena	**4,14**	1,211		
Svoje emócie prejavujem jase, takže ľudia okolo mňa presne vedia, ako sa cítim.	muž	3,45	1,081	2,112	**,036**
	žena	**3,84**	1,193		
Ľudia okolo mňa nemajú radi, keď hovorím o svojich emóciách.	**muž**	**3,27**	1,017	2,837	**,005**
	žena	2,75	1,216		

Zaznamenali sme štatisticky významné rodové rozdiely pri posudzovaní atribútov zvládania a prejavovania vybraných emócií (tabuľka 1). Ženy uviedli vyššiu mieru súhlasu s výrokmi, že si sú vedomé svojich pocitov a emócií vo chvíli, keď u nich práve prebiehajú, vedia identifikovať rozdiely medzi jednotlivými emóciami. Tiež sa viac prikláňajú k názoru, že, ich emocionálne reakcie dávajú zmysel, keď sa zamyslia nad danými okolnosťami. Ženy sú v porovnaní s mužmi viac schopné pomenovať jednotlivé emócie, a taktiež svoje emócie prejavujú jasne, takže ľudia okolo nich presne vedia, ako sa cítia. Naopak muži vyššie skórovali iba v jednom výroku. Uvádzajú, že ľudia okolo nich nemajú radi, keď hovoria o svojich emóciách. Je potrebné upozorniť, že až na tento posledný prípad, je možné uvedené diferencie interpretovať len ako rozdiel v miere súhlasu s analyzovanými položkami.

Tabuľka 2: Rodové rozdiely v posúdení medziľudských vzťahoch u pracovníkov pomáhajúcich profesií

	Rod	**Priemer**	**Smerodajná odchýlka**	**Testové kritérium**	**Významnosť**
V minulosti som mal/a jeden alebo viac blízkych vzťahov.	muž	3,76	1,359	4,736	**,000**
	žena	**4,67**	1,224		

Nie som schopný určiť, kedy by pre mňa bolo výhodné podeliť sa so svojimi zážitkami s inou osobou.	**muž**	**3,03**	1,190	3,117	**,002**
	žena	2,39	1,309		
Som si vedomý/á toho, kedy je vhodné opýtať sa ľudí na ich skúsenosti.	muž	3,82	1,110	3,043	**,003**
	žena	**4,38**	1,172		
Budem sa deliť o osobné údaje s neznámymi osobami a náhodnými známosťami.	**muž**	**2,96**	1,358	2,386	**,018**
	žena	2,40	1,489		
Keď sa ma priatelia pýtajú ako sa mám, neodpovedám im.	**muž**	**2,78**	1,158	3,242	**,001**
	žena	2,12	1,347		
Hovorím o sebe a svojich skúsenostiach s inými osobami.	muž	3,43	1,225	2,029	**,044**
	žena	**3,87**	1,380		
Blízke vzťahy sú pre mňa dôležité.	muž	4,08	1,412	3,212	**,002**
	žena	**4,81**	1,393		
Pýtam sa iných ľudí na ich pocity a skúsenosti.	muž	3,69	1,266	2,923	**,004**
	žena	**4,31**	1,300		
Keď rozprávam o svojich skúsenostiach, ľudia jasne chápu, čo im hovorím.	muž	3,68	1,200	3,357	**,001**
	žena	**4,32**	1,079		
Preháňam o svojich dobrých vlastnostiach a chválim sa svojimi vedomosťami a schopnosťami.	**muž**	**3,01**	1,034	3,469	**,001**
	žena	2,38	1,203		
Ľudia hovoria, že o sebe rozprávam spôsobom, ktorý bagatelizuje moje dobré vlastnosti.	muž	2,97	1,147	2,021	**,045**
	žena	**3,33**	1,001		
Načúvam iným ľuďom a ponúkam im podporu.	muž	3,76	1,339	2,856	**,005**
	žena	**4,38**	1,329		

Následne bola v rámci výskumného projektu pozornosť sústredená na analýzu rodových rozdielov v posúdení medziľudských vzťahov zamestnancami vybraných pomáhajúcich profesií. Zistené diferencie uvádzame v tabuľke 2.

Štatisticky významné rodové rozdiely sme zaznamenali medzi náhodnými a blízkymi medziľudskými vzťahmi vo viacerých výrokoch metodiky FIAT-Q. Na základe údajov, ktoré uvádzame v tabuľke 2, môžeme konštatovať, že ženy sa v porovnaní s mužmi viac prikláňali k názoru, že mali v minulosti častejšie jeden alebo viac blízkych vzťahov na pracovisku. Tiež konštatujú, že sú pre nich tieto blízke pracovné vzťahy dôležité. V porovnaní s mužmi sa častejšie pýtajú iných ľudí na ich pocity a skúsenosti, načúvajú iným a ponúkajú im podporu. Sú si vedomé toho, kedy je vhodné opýtať sa ľudí na ich skúsenosti. Keď rozprávajú o svojich skúsenostiach, iní jasne chápu, čo im ženy hovoria.

Ženy tiež vyššie skórovali vo výrokoch týkajúcich sa posúdenia bagatelizovania svojich dobrých vlastností, ako aj o hovorení o sebe a svojich skúsenostiach s inými osobami. Je potrebné ale upozorniť, že tieto výroky boli posúdené obidvomi skupinami respondentov na škále nesúhlasu.
Na rozdiel od žien, muži nie sú častejšie schopní určiť, kedy by bolo pre nich výhodné podeliť sa o svoje zážitky s inou osobou a budú sa deliť o svoje údaje s neznámymi osobami a náhodnými známosťami. Častejšie preháňajú o svojich dobrých vlastnostiach a chvália sa svojimi vedomosťami a schopnosťami. Muži tiež častejšie ako ženy neodpovedajú svojim priateľom na otázku, ako sa cítia. Tu je tiež potrebné upozorniť, že odpovede mužov sa pohybujú na škále nesúhlasu, pričom ženy s uvedenými výrokmi viac nesúhlasia ako muži.

2.4 Diskusia a záver

Diener et al. (1999) uvádzajú, že ľudia prežívajú priemerne relatívne častejšie pozitívne emócie. S narastajúcou tesnosťou v pracovnom procese jedinci vo väčšej miere vyjadrujú aj negatívne emócie (Reis, Collins, Berscheid, 2000; Fischer, Manstead, 2008). Emocionálny dopad na účastníkov pracovného procesu majú takmer všetky udalosti, ktoré sa v ňom odohrávajú (Weiss, 2002). Stuchlíková (2007) popisuje kľúčové zložky emocionálnej inteligencie, ktorú považuje za nevyhnutnú pri prejavovaní emócií vo vzťahu k okoliu. Zdôrazňuje chápanie príčin emócií, reguláciu emócií, komunikáciu emocionálnych obsahov a empatiu. Gross (2011) uvádza, že regulácia emócií je proces, ktorým ľudia ovplyvňujú, aké emócie budú mať, ako ich budú používať a vyjadrovať.
Slaměník (2011) tvrdí, že zdroje ľudských emócií sú veľmi rozmanité a za jeden zo zdrojov považuje aj samotné medziľudské vzťahy. Expresia negatívnych emócií môže výrazne poznamenávať medziľudské vzťahy. Negatívne emócie v pracovnom procese môžu byť taktiež spôsobené pracovným preťažením, nedostatkom uznania, ako aj nedostatkom sociálnych vzťahov (Oginska-Bulik, 2005).
Rosenzweig (1990, podľa Chenery et al. 2008) uvádza, že medziľudské vzťahy sa môžu prejavovať v medziľudskej komunikácii, ktorá zahŕňa vzájomný styk a dorozumievanie, ako aj v kooperácii, tzv. vzájomnej spolupráci. Pre rozvíjanie kladných medziľudských vzťahov autor uvádza ako základný predpoklad porozumenie pre druhého človeka, toleranciu iných názorov a postojov. Barsade a Gibson (1998) uvádzajú, že emócie vo veľkej miere ovplyvňujú úlohy, na ktorých pracujeme, snahu, ktorú do práce vkladáme, ako aj spôsob, akým my vplývame na kolektív.
Mieru efektívneho zvládania emócií v pracovnom procese ovplyvňujú rôzne faktory, medzi ktoré patrí rod, či pracovná oblasť. Cieľom výskumného projektu prezentovaného v príspevku bolo zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v miere efektívneho zvládania emócií a posúdenia medziľudských vzťahov v pracovnom procese u zamestnancov vybraných pomáhajúcich profesií z hľadiska rodu. Sociológovia Rossová a Mirowsky (2008) vo svojej štúdii uvádzajú, že ženy, v porovnaní s mužmi, prežívajú viac negatívnych a pasívnych emócií. Môže to byť spôsobené pracovným prostredím, pracovným zaťažením, nasadením, ako aj množstvom iných faktorov. Nami oslovené ženy uvádzajú, že sú si vedomé svojich pocitov a emócií vo chvíli, keď u nich práve prebiehajú, vedia identifikovať rozdiely medzi jednotlivými emóciami, sú schopné pomenovať jednotlivé emócie. Tieto zistenia sa zhodujú s tvrdením Golemana (1997), ktorý uvádza, že ženám je bližšia schopnosť vnímať vlastné emócie, vedia s týmito emóciami zaobchádzať, využiť ich v prospech nejakej veci, ako aj vcítiť sa do ostatných ľudí a správne zaobchádzať so vzťahmi.
Zisťovanie rozdielov pri posudzovaní medziľudských vzťahov v pracovnom procese z hľadiska rodu respondentov bolo ďalším cieľom výskumu. Litz a Folker (2002) uvádzajú, že ženy sú podľa nich viac orientované na ľudí, vytvárajú si bohatšie sociálne siete, viac sa spoliehajú na svoje kontakty a tímovú prácu. Nami zistené štatisticky významné rozdiely

medzi mužmi a ženami sa zhodujú s daným tvrdením. Pre ženy sú blízke vzťahy dôležitejšie ako pre mužov. Častejšie hovoria o svojich skúsenostiach s inými osobami a taktiež uvádzajú, že načúvajú iným ľuďom a ponúkajú im podporu. Naopak muži uvádzajú, že nie sú schopní určiť, kedy by bolo pre nich výhodné podeliť sa o svoje zážitky s inou osobou. K podobným zisteniam dospela aj Vasiľová (2004), ktorá uvádza, že muži sa v interpersonálnych situáciách správajú chladnejšie a tvrdšie ako ženy.

Aj prezentované výsledky svedčia o tom, že to čo zamestnanec cíti, ako to dáva najavo a ako sa správa v medziľudských vzťahoch súvisí s gender problematikou. Môžeme konštatovať, že nami vybraná výskumná vzorka pôsobiaca v pomáhajúcich profesiách tento poznatok potvrdila. V budúcnosti plánujeme rozšíriť výskumnú vzorku o ďalšie profesie a nazerať na danú problematiku aj v iných kontextoch.

Príspevok je publikovaný s podporou projektov: VEGA 1/0909/16, KEGA 003PU-4/2017

Použitá literatúra

1. BARSADE, S. G., GIBSON, D. E. 1998. Group emotion: Aview from top and bottom. In Neale, M. A. Mannix, E. A. Research on managing groups and teams. Stanford CT: JAI Press, p. 81-102. ISBN 978-07-6230-460-8.
2. BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. 2007. Psychologie a sociologie řízení. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-169-0.
3. CALLAGHAN, G. M. 2006. The functional idiographic assessment template (FIAT) system. The BehaviorAnalyst Today. 7, p. 357-398.
4. CARLSON, J. G., HATFIELD, E. 1992. Psychology of emotion. New York: Harcourt, Brace Jovanovich. ISBN 0-03-055419-5.
5. CONNELL, R.W. 2002. Gender. Cambridge: Polity Press, Malden, Blackwell Publishers. 184 p. ISBN 9780745627168.
6. DIENER, E. et al. 1999. Subjective well-being: Three Decades of Progress. In Psychological Bulletin. 125, 2, p. 276-302. ISSN 0033-2909.
7. EISENBERG, N. 2000. Emphaty. In Kazdin, A. E. Encyclopedia of psychology. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-15-5798-187-5.
8. FISCHER, A., MANSTEAD, A. 2008. Social function of emotions. In Lewis, M., Haviland-Jones, J., Barrett, F. Handbook of Emotions. New York: Guilford Press. ISBN 978-16-0918-044-7.
9. FLETCHER, G., CLARK, M. 2003. Blackwell Handbook of social psychology. Interpersonal processes. Malden: Blackwell Publishing. ISBN 978-06-3121-229-4.
10. GOLEMAN, D. 1997. Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Praha: Metafora. ISBN 978-80-7359-334-6.
11. GROSS, J. J. 2011. Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press. ISBN 978-14-6250-434-3.
12. HENDRICK, S., HENDRICK, C. 2000. Close relationships. London: Sage Publications. ISBN 978-07-6191-606-2.
13. HRBÁČKOVÁ, K., HLADÍK, J., VÁVROVÁ, S., ŠVEC, V. 2011. Development of the Czech Version of the Questionnaire on Self-Regulated Learning of Students. The New Educational Review 2011, Vol. 26, No. 4, p. 33-44.
14. CHENERY, H. et al. 2008. Handbook of Development Economics. Oxford: Elsevier. ISBN 978-04-4453-100-1.
15. KANTER, R. M. 1993. Men and Women of the Corporation. New York: BasicBook, 390 p.

16. KELLY, H. 1986. Personal Relationships: Their nature a significance. In Gilmour, R. Duck, S. The Emerging field of personal relationships. Hillsdale: Lawrence Erlbaum. ISBN 978-08-9859-547-5.
17. KOPŘIVA, K. 1997. Lidský vztah jako součást profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese. Praha: Portál, 147 s.
18. KRAUS, B., et al. 2001. Člověk – prostředí – výchova. Brno: Paido, 199 s.
19. KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing, 131 s.
20. LESLIE, J. C. 1996. Principles of Behavioral Analysis. New Jersey: Harwood Academic Publishers. ISBN 978-37-1865-902-9.
21. LEVENSON, R. W. 1994. Human emotion: A function a 1 view. In Ekman, P., Davidson, R. J. The nature of emotion: Fundamental questions. New York: Oxford University Press. ISBN 978-01-9508-944-8.
22. LITZ, R. A., FOLKER, C. A. 2002. When He and She Sell Seashells: Exploring the Relationship Between Management Team Gender-Balance and Small Firm Performance. In Journal of Developmental Enterpreneurship. 7, 4, p. 341-358. ISSN 1084-9467.
23. MASHEK, D., ARON, A. 2004. Handbook of closeness and intimacy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishing. ISBN 978-14-1061-001-0.
24. MILLENSON, J. R., LESLIE, J. C. 1979. Principles of Behavioral Analysis. New Jersey: Prentice Hall PTR. ISBN 978-00-2381-280-4.
25. OAKLEY, A. 1972. Sex, Gender and Society. London: Maurice Temple Smith Ltd., 225 p.
26. OGINSKA-BULIK, N. 2005. Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its Effects on Occupational Stress and Health Outcomes in Human Service Workers. In International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health. 28, 2, p. 167-175. ISSN 1232-1087.
27. PILAŘ, J. 2004. Děti a mládež v obtížných životních situacích. Praha: Themis, 478 s.
28. PROVAZNÍK, V. 2002. Psychologie pro ekonomy a manažery. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-2470-470-8.
29. REIS, H. T., COLLINS W. A., BERSCHEID, E. 2000. The relationship context of human behavior and development. In: Psychological Bulletin. 126, 6, p. 844-872. ISSN 0033-2909.
30. RENZETTI, C. 1999. The challenge to feminism posed by women's use of violence in intimate relationships. Pp42-56. In Sharon Lamb (ed.). New versions of victims: Feminists struggle with the concept. New York: New York University Press.
31. ROSS, C. E., MIROWSKY, J. 2008. Age and Balance of Emotions. In Social Science and Medicine. 66, 12, p. 2391-2400.
32. RUSBULT, C. et al. 2004. Interdependence, closeness, and relationships. In Mashek, D., Aron, A. Handbook of closeness and intimacy. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishing. ISBN 978-14-1061-001-0.
33. RUSBULT, C., ARRIAGA X., AGNEW, CH. 2003. Interdependence in close relationships. In Fletcher, G., Clark, M. Blackwell Handbook of social psychology. Interpersonal processes. Malden: Blackwell Publishing. ISBN 978-06-3121-229-4.
34. RUTHERFORD, A. 2009. Beyond the Box: B.F. Skinner's Technology of Behaviour from Laboratory to Life, 1950s-1970s. Toronto: University of Toronto press. ISBN 978-14-4269-250-3.
35. RUTHERFORD, S. 2011. Women´s Work, Men´s Cultures: Overcoming Resistance and Changing Organizational Cutlures. New York: Palgrave Macmillan, 250 p
36. SKINNER, B. F. 1953. Science And Human Behavior, Simon and Schuster, 461 p.

37. SKORUNKA, D., MAREŠ, J. 2007. Kvalita života u dětí a dospívajících II. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-008-1.
38. SLAMĚNÍK, I. 2011. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3311-1.
39. STUCHLÍKOVÁ, I. 2007. Základy psychológie emocí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-282-9.
40. SUHÁNYI, L., SVETOZAROVOVÁ, N. 2016. Metódy hodnotenia výkonnosti a ich aplikácia v praxi obchodných manažérov. In Exclusive journal: economy and society and environment, 4, 4, s. 113-119. ISSN 1339-0260.
41. THOMPSON, R. A. 1994. Emotion regulation: A theme is search of definition. In Fox, N. A. Monographs of the society for research in child development. 59, 240, p. 25-52. ISSN 1860-949X.
42. THOMPSON, R. A., MAYER, S. 2007. Socialization of emotion in the family. In Gross, J. ed. Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press. p. 249-268. ISBN 978-1-59385-148-4.
43. VASIĽOVÁ, K. 2004. Porovnanie komplexu osobnostných charakteristík u mužov a žien na manažérskej pozícii. In Prochádzková, J., Sobotková, I. ed. Psychologické dny. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 1-9. ISBN 80-244-1059-1.
44. WEISS, H. 2002. Introductory comments: Antecedents of Emotional Experiences at Work. In: Motivation and Emotion. 26, 1, p. 1-2. ISSN 0146-7239.
45. YLLÖ, K.A. 2005. Through a Feminist Lens: Gender, Power, and Violence. p.19-34. In Loseke, D.R., Gelles, R.J., Cavanaugh, M.M. (Eds.). 2005. Current Controversies on Family Violence. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kontaktné údaje

doc. PaedDr. Zuzana Birknerová, PhD., MBA
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, Katedra manažérskej psychológie
Konštantínova 16, 0801 Prešov, SR
email: zuzana.birknerova@unipo.sk

doc. PhDr. Miroslav Frankovský, CSc.
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, Katedra manažérskej psychológie
Konštantínova 16, 0801 Prešov, SR
email: miroslav.frankovsky@unipo.sk

INCLUSIVE EDUCATION OF PUPILS

Helena Vomáčková, Lucie Kolářová

Abstract

This paper is devoted to the current issue of inclusive education in the Czech regional educational system. With regard to some initial research data, it brings to light the complex problems of inclusion perceived as making a positive contribution to the pupils, by both headmasters and teachers alike, and at the same time as a defect that brings harm to those who are educated by means of this inclusion method.

Key words: *Inclusion, its obstacles and barriers, contributions of inclusive education, factors of successful inclusive education*

1 INTRODUCTION

In general, the establishment of the concepts of inclusion and inclusive education can be dated back to the year 1994, when, at the Salamanca Conference the conditions for the pedagogical education of pupils and students with special needs were examined[1]. Within the Czech environment, inclusion can be understood as a form of continuation of the Komenský´s concept of school as a workshop for humanity, as well as the continuation of Příhoda´s concept of a unified school, however the school is conceived in a differentiated manner[2]. Equally, inclusion can be perceived as the natural continuation of Tolstoy's approach to upbringing and education, when a pupil is both a starting point and a target for the educational process[3]. Essentially, thus it is not a completely new theme, but a theme newly discovered, which is, under the current conditions of the Czech Republic newly grasped one legislatively (section 16 of School Act No. 561/1994 Coll.), which raises considerable disputes and tensions in the Czech pedagogical, psychological and parental public.

The answer to the question as to why this is so or why this happens is connected with a few facts in reality. One of the main reasons lies, for instance, in the significantly diversified educational system, which was formed in the Czech Republic during the previous quarter of a century and was accepted by the wider general public in the country (which means, in general, that this system is perceived as correct). This system for example enables, as early as the lower secondary education (i.e. after finishing the fifth form, at the pupil´s average age of 11 years), diverts (swings away from) from the main educational stream and changes the course of study by entering an 8-year grammar school (officially called a long-term "gymnázium"). In principle, it means the departure of the most successful pupils from common primary schools and their separation from their peers who were average students or from those who had a lower than average educational potential and who still remain in primary schools. Likewise, the so- called "free choice" from primary schools on the part of parents has an effect on the spirit of segregation or diversification, this time of a spatial character. From primary schools in which a higher percentage of pupils comes from the so called socially unadaptable families, it happens quite often that the parents of ordinary pupils deregister their children (or give the school notice of their departure) and take them frequently to even "more distant", but "better" schools. Common primary schools in the falling gradient areas, those with prevailing numbers of these socially handicapped pupils and thus they gradually become schools educating only this category of pupils. With this character, these

[1] Průcha, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009, p. 713

[2] Vomáčková, H., Cihlář, D. *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I.* Ústí nad Labem, PrintActive 2012, p. 24

[3] Vomáčka, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách.* Ústí n. L., UJEP 1993, 113

schools come closer to practical schools. The possibility of the free choice of school on the part of parents is extended by the possibility of selecting other types of education for children, for instance private schools, selective schools, specialized and professional schools, which strengthen the acceptance of diversification and segregation as normality (an everyday occurrence). Another cause of the segregation configuration of our educational system can be also seen in insufficient professionalism or a checking control system of decisions concerning the pupils or their future career, e.g. a lack of pedagogical and psychological counselling centres (hereinafter PPCC). Based on the pupils´ decisions (of course, with the parents´ consent and sometimes also after the parents´ pressure) the pupils´ inclusion occurs a´priori, i.e. at the very beginning of the children´s educational path. Some pupils start to be excluded from the main educational stream and are placed into special schools without being diagnosed as having any mental handicaps (although our legislature forbids this exclusion by means of two amended directives, Directive No. 72/2005 Coll. and Directive No. 147/2011 Coll.). It is the case of gross failure in practice, which, takes "the path of least resistance", suits both the parents who have no interest in their children´s education and all ordinary schools that do not have to "waste their time" with an insufficient educational level of attainment on the part of their pupils, caused usually by the family conditions in which they live, rather than their level of mental retardation.

Thus the concept of unified education – in the sense of the joint education of all peers of a given age group in one classroom - does not create the current reality in the Czech Republic. Variety, diversity (heterogeneity) and distinction in school collective teams, in which individuals who have the educative disposition at the super-average level, or average and under-average level, occur only sporadically, and if it happens they appear only in schools with a small number of classes (the so called one-room school). These are in those cases of very small municipalities to which parents have no possibility of taking children in their cars (or who don't enjoy the necessary economic conditions) to a more distant (the so called "better") school, which is not attended by children whose level is insufficient, or children who are neglected or without the basic prerequisites. In 2015, the amended school act (Act No. 561/1994 Coll., 2015) had the ambition to radically change this situation in the name of all pupils´ well-being and subsequently also the well-being of the society as a whole.

2 THE ADVANTAGE OF INCLUSIVE EDUCATION EMANATING FROM THE CONCEPT OF PARETO OPTIMALITY

Inclusive education, as education incorporating all children into ordinary schools, imitates the philosophy of former family communities that strive for the maximum development of children within the framework of availability of their facilities, without "removing children with a certain handicap away" to specialized facilities. This concept focuses on the formation of the concept of creating conditions for managing the "pupils´ otherness" by teachers as well as their peers in the standard school classroom. Thus the population of the majority stream is to learn how to accept this 'otherness' of the other pupils and at the same time they should learn how to help their peers who are handicapped in a certain way. On the contrary, these pupils with specific educational needs should have an opportunity "to be witnesses to this type of learning", to participate in the current educational process without being separated and being placed outside the main educational stream; they should learn cooperation, communication and social skills. Ordinary/common schools with inclusive orientation are then considered to use the most effective devices for suppression of discriminating attitudes, for the birth of pro-active communities, thus the creation/building of an inclusive society[4]. It is possible to agree with the above- mentioned ideas without exception, provided that at least

[4] Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2013, p. 104

a minimum of two decisive conditions have been fulfilled. We consider the scope of the pupil´s handicap and the level of his/her interest in inclusion, along with the family support and family cooperation, to be key factors for the inclusion of a handicapped pupil into the common school.

The decisive decision with respect to the first issue, should be objectively provided by a pedagogical and psychological counselling office (or the relevant social and pedagogical centre), the existence of which will be (or will not be) confirmed by the headmaster of the traditional/ordinary school by his consent. The cooperation of the family with the school - as the second necessary condition - should be (in case that parents do not show any interest in their pupils, for instance do not send them to school) shall be ensured by yet another mechanism. An example can be taken from practice on the part of other countries (e.g. Austria and Slovakia, which motivate parents to take part in cooperation by the imposition of the threat of the loss of their social benefits for each day of the pupil´s absence in school). Unless both the conditions are ensured in school practice, the situation results in the malfunctioning of the system and the theoretically unambiguous benefit from inclusion, rather transforms into the evil which brings harm to both handicapped children and pupils of the majority educative stream. In addition it also affects negatively even the teachers in the common schools.

The principle of Pareto optimality[5] maintains that advocated and promoted changes are justified by society as a whole only when they change somebody´s situation without bringing about any worsening of anybody else´s experience. It means that in the case of inclusive education the enforcement of this principle has its limits in practice: the benefit (efficiency) or the good it will bring to pupils must not lower the effect which has been so far available to/for both pupils of the majority stream in ordinary schools and handicapped pupils within the system of special schools. In the case that it is impossible to make a change that would only increase the benefit (of all participating parties and therefore lead to an increase in the benefit to pupils as a whole) without doing any harm to anybody else (which means that the benefit for pupil would be brought about at the expense of somebody else, i.e. at the expense of somebody else´s deterioration), this change is rated as inefficient and becomes scientifically - and logically as well – unjustifiable.

The complexity of this Pareto principle, which was originally an economic principle, results, among other things, also from the fact that Pareto´s improvement in the above-mentioned sense, comes with the uncompromising introduction of a whole set of measures (which cause the so called "synergic effect"), while individual measures do not have this effect. In this context, it is possible to fully agree with the authors[6] who, referring to the National Action Plan of Inclusive Education, draw notice to the necessity of complexity and adequate preparation on the part of all participants / proponents for inclusive education in the educational system in the Czech Republic. Any half measures, imperfection, inconsistency or one-sidedness will not improve the situation. On the contrary, it may even cause deterioration. To make changes and demolish at the same time the already functioning system without paying attention to mutual links and connections and without the setting of some fully-valued compensations is designated by the theory of management as an unprofessional, incompetent or even risky approach[7]. The procession management with which the synergic effect is connected, principally focuses on the reasons, since it supposes that bad results signal badly developed processes: in our case the question is to ensure that the processes of inclusion within regional education will be leading towards the synergic effect, i.e. that its

[5] Stiglitz, J. E. *Ekonomie veřejného sektoru.* Praha, Grada Publishing 1997, p. 126

[6] 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, p. 46

[7] Dědina, J., Cejthamr, V. *Management a organizační chování*. Praha, Grada 2005, p. 21

benefit should be brought to more individuals and the benefit should not be brought at the expense of somebody else but above the framework of those who have been experiencing this benefit. This is more than a current issue within the framework of the Czech Republic, the political representative of which has partially changed the legislative adjustment of inclusive education without creating complex and favourable conditions for the implementation thereof for schools from the mainstream educative stream. Therefore, there is a real fear that this partial change will not bring the proclaimed benefit either to the handicapped pupils, or to their peers in the mainstream education.

3 ATTITUDES AND OPINIONS OF HEADMASTERS OF CZECH REGIONAL SCHOOLS

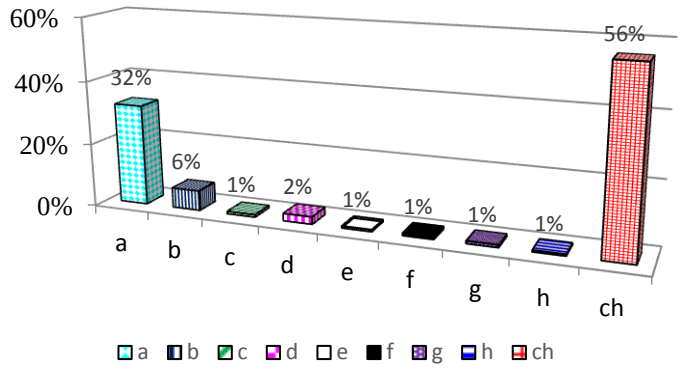
In the year 2015, nearly nine thousand headmasters (principals) of regional schools, of whom only 475 joined in the questionnaire survey of the obstacles to inclusion and school needs, were addressed and asked to pay attention to a key question, i.e. to inclusion (at least for a short period of 10 minutes of their working time). We have to admit that within the wide scope of reactions to this call, is hidden the reaction of these schools to this theme as well as to the willingness on their part to work on it. The greatest part of the headmasters´ willingness to co-operate (41%) was formed by the headmasters from the schools operating in the municipalities of up to three thousand inhabitants[8]. By means of research, it was subsequently proved that this very group is most active in the inclusion process in practice and it comes closest to the ideal of creating the conditions for the harmonious inclusion of pupils with special needs (hereinafter "PSN") in class teams of the majority population in ordinary elementary schools. Why is that so? It is possible to deduce that such problems relating to the inclusion/ or incorporation of pupils into everyday life is, in small municipalities where the people are in closer relationships to one another, is perceived as a current need, or necessity to tackle these pupils´ otherness in a human way, and the common commitment and apparent requirement to help them. In this environment, there exists a higher level of solidarity and fellowship and a sharing atmosphere while they try to solve situations which are now very complex or even complicated (it is usually reduced to doing nothing else). Schools in large urban areas, on the contrary, sensitively perceive what is worth the trouble for them – in particular in terms of the economic reward. If they arrive at the conclusion that accepting pupils with special needs (PSN) and taking care of them is not a financially rewarding concern, it is not worth the trouble, which means that they will only mean that they have more work that is not appreciated and paid for in comparison with the schools which reject such pupils (it is a situation when, for instance, the school authority evaluates highly the schools that "do not cause any problems", contrary to the schools that constantly "invent something special"), the schools then prevent themselves from accepting such handicapped pupils.

The headmasters who joined in this research project, equally designated social deprivation, (56%) as a kind of handicap with which pupils come to school most frequently (see Graph 1):

a) with specific defects of learning (32 %),
b) with specific behavioural defects (6 %),
c) with mental handicap (1 %),
d) with defects from the autistic spectrum (2 %),
e) with audio handicap (1 %),
f) with visual handicap (1 %),
g) with physical handicap (1 %),
h) with combined handicap (1 %),
ch) with social deprivation (56 %).

[8] Vomáčková, H. et al. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty.* Brno, Tribun 2015, p. 140

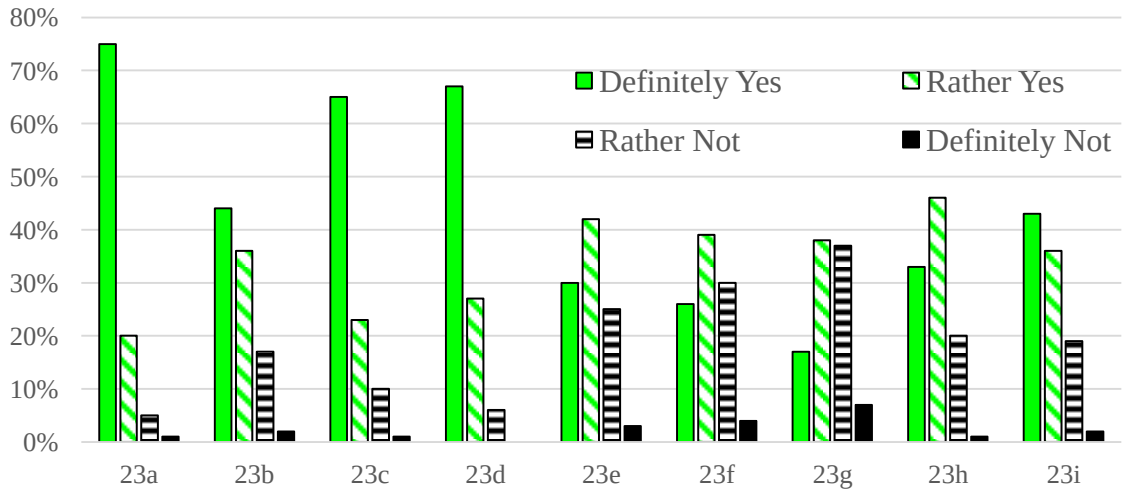
Graph 1: Relative frequency of pupils according to the type of handicap



In the Czech Republic, socially handicapped (disadvantaged) pupils represent a group that certainly calls for specific attention. On the four-degree scale (definitely yes, rather yes, definitely not, rather not) the headmasters also expressed their scope of awareness of numerous inclusion barriers and their respective level of seriousness. The distribution of the relative frequency of their answers is captured by Graph 2, with the perceived obstacles (a – h) being formed by the following nine categories:

a) A large number of pupils in the classroom,
b) insufficient competence on the part of teachers to teach pupils with specific needs,
c) lack of the teachers´ assistants,
d) school materials and financial inadequacy,
e) insufficient school counselling,
f) pro-segregation pressure on the part of the parental public,
g) teachers´ unwillingness to add more duties to their regular work load,
h) unwillingness on the part of the family to cooperate with the school,
i) insufficient capability on the part of teachers/headmasters.

Graph 2: Inclusion barriers according to a given empowerment intensity



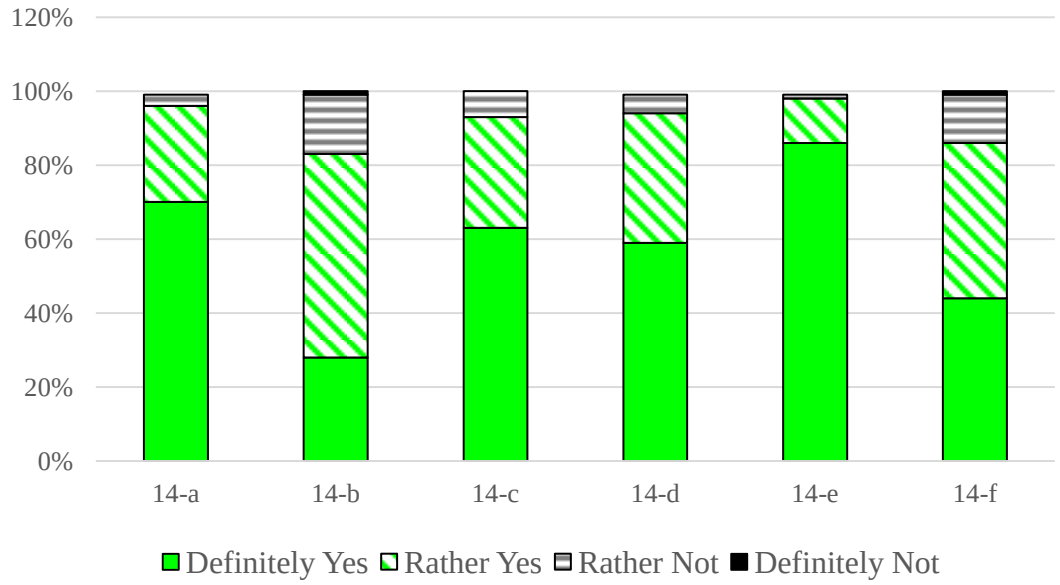
This graph demonstrates that the categorical consent (definitely not) dominates in the first four barriers and also in the class which placed as the last one in terms of its order (a: in supernumerary classes 75 %, d: material and financial insufficiency 67 %, c: a lack of assistants 65 %, b: teachers´ incompetency to work with SVP pupils 44 %, i: lack of

empowerment s on the part of both teachers and headmasters 43 %). On the contrary, disagreement was expressed more frequently (the aggregate of definitely not and rather not) in factor g: the teachers do not wish to add to their work (44 %), f: pro-segregational pressure on the part of the public (34 %), e: insufficient school counselling (28 %), but also in the factor h: unwillingness on the part of the family to cooperate, as well as in the following: i: insufficient empowerment on the part of teachers/headmasters.

The prior condition necessary for a successful inclusive education, mentioned before only theoretically – is cooperation of the family and school – and this has been confirmed by headmasters in the following statements. When asked on what the effect of inclusion depends most of all, they assessed the below stated factors on a four-degree scale– see Graph 3:

a) the quality of teacher preparation,
b) experience and length of teachers´ practice,
c) material and financial conditions of the school, level of counselling (SPC/Special pedagogical centres, PPCC/ Pedagogical and psychological counselling centres, etc.),
d) family co-operation,
e) family policy of the state (in socially handicapped pupils).

Graph 3: Factors on which the success of inclusive education depends



As is evident from the above graph, the headmasters have connected inclusive education primarily with the level of cooperation between families and school (categorical assent has been expressed to this cooperation by 86 % of headmasters), secondarily with the quality of professional teacher preparation (categorical assent has been expressed in this issue by 70 % of headmasters), and in the third place with the level of material and financial background (categorical assent has been expressed to this level of preparation by 63 %). All in all, it is possible to summarize that all the given factors have been perceived by headmasters as the factor that cannot be overlooked (non omittable) from the point of view of inclusion. As far as the professional preparation of teachers is concerned, it is only possible to hypothesise with regret that until the present day, the requirements of the Accreditation Board of the Ministry of Education, Youth and Physical Education for the pedagogical and psychological minimum for the graduation from any of the 761 existing teacher-training branches, which can be studied in

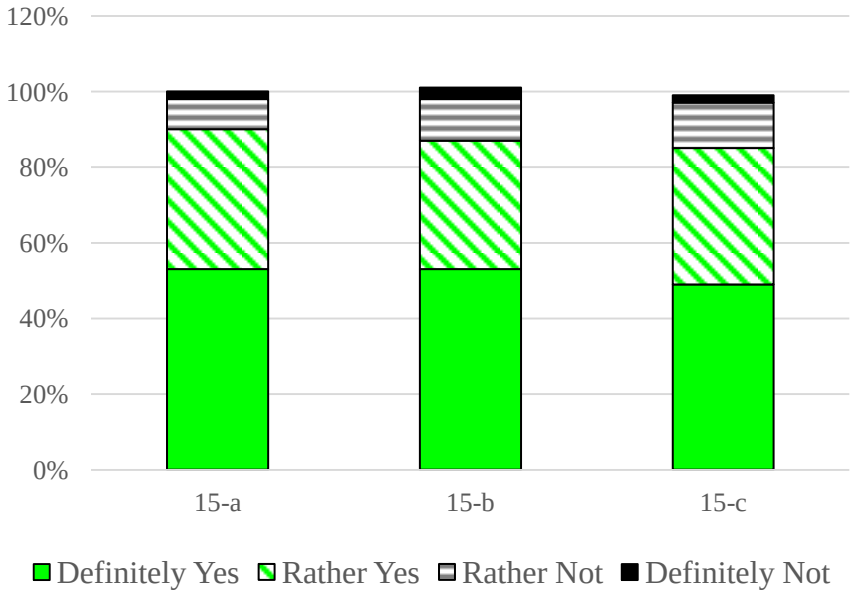
the Czech Republic[9], have not been unified. Along with nine pedagogical faculties, these teacher-training branches are at the same time being offered by 37 other, professional faculties, which underestimate with the consent of the Accreditation Board the pedagogical and psychological competences of their graduates and overestimate their professional competences. Thus it can easily happen in the teaching practice of regional schools that, for instance, a teacher of mathematics masters derivations and integrals in a perfect way, but he cannot cope either with the decreased attention on the part of pupils with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), or possessing defect of the autistic spectrum in his pupils. Unfortunately, the quality of professional preparation of regional school teachers will thus have a system error, which will remain in existence and from the point of view of the efficiency of inclusive education this will not make the situation in our schools easier for headmasters of these regional schools.

Another question dealt with by the research survey was looking at the testing of tools supporting the inclusion of pupils with a social handicap. It was investigating with headmasters from regional schools whether and to what extent they consider, in terms of inclusive education of these pupils, the following criteria/items as highly demanding:

a) introduction of their compulsory attendance to kindergartens,
b) fixation of the payment of social benefits (or contributions for the care of pupils with special needs) to the parents of these children for their school attendance and their educational attainment (i.e. for their overall mark)
c) their automatic right to a minimum of one pedagogue´s assistant per one class in which these students participate.

The results of the investigation are projected into Graph 4.

Graph 4: Standpoints of headmasters concerning the use of the tools of inclusion in socially handicapped pupils



In the group of socially handicapped pupils, the categorical headmasters´ assent to the necessity of the tools referred to above has been significantly balanced and strong. In the case of obligatory attendance of kindergartens and in the case of the connection of allowances for the child´s care with the pupil´s attendance and their educational attainment the headmasters have expressed the following consents: definitely yes in 53 % and in the case of a minimum

[9] Doulík, P., Škoda, J. *Příprava učitelův kontextu kontinuální optimalizace.* In: Pedagogická orientace. Praha 2014, *24* (5), p. 818-837

number of one pedagogue´s assistant per class they expressed their categorical consent in 49% of cases. Across all the regions, the headmasters came from and across individual types of regional schools headmaster expressing their being aware and convinced of the necessity of the above-mentioned tools for the efficiency of inclusion. Unfortunately, there does not exist any immediate co-operation in the Czech Republic between the Ministry of Education, Youth and Physical Education and the Ministry of Labour and Social Affairs, and thus it will be impossible to expect the coordination of school and family policy in the next period of time, in the interest of creating the above-mentioned real conditions for the development of socially- handicapped pupils within the process of inclusive education.

4 CONCLUSION

The implementation of the idea of inclusive education into the practice of Czech regional schools, has its obstacles and limitations given not only by objective circumstances, but also by some subjective approaches of individual actors within this complex process. The above-mentioned objective obstacles are connected in particular with legislature and the financial funding necessary for the implementation of this process, while its subjective obstacles result predominantly from imperfections on the part of individual actors stemming from the process of inclusion. It is concerned not only with teachers and pupils, but also the pupils´ parents, the whole school management headed by the school headmaster, but it also includes the educational authority that established the school, and includes also the Czech School Inspection, but even the Accreditation Board of the Czech Rep. Ministry of Education, Youth and Physical Education. The above-mentioned subjective obstacles depend on the measure of participation with which each of the participants, or proponents of inclusion/ manifests him- or her-self in the following four dimensions: "to know- to be able to do – to be allowed to do and to have a desire to do (to want). In particular, each pupil´s subjective motivation and interest in positive change in the educative attainment in favour of his or her development can be decisive for inclusive education, within the rigid objective conditions set for this education, from the point of view of its benefit for the majority of the pupils´ population and even for those with a handicap.

This paper has been created within the framework of the research supported by the Grant Agency of the University of J. E. Purkyně in Ústí nad Labem, grant No. SGS 43 201 15 0005 01.

Literature

1. DĚDINA, J., CEJTHAMR, V. *Management a organizační chování*. Praha, Grada 2005.
2. DOULÍK, P., ŠKODA, J. *Příprava učitelův kontextu kontinuální optimalizace.* In: Pedagogická orientace. Praha 2014, *24* (5), p. 818-837.
3. 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.
4. PRŮCHA, J., ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál 2009.
5. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2013.
6. STIGLITZ, J. E. *Ekonomie veřejného sektoru.* Praha, Grada Publishing 1997.
7. VOMÁČKA, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách.* Ústí n. L., UJEP 1993.
8. VOMÁČKOVÁ, H., CIHLÁŘ, D. *Učitelské reflexe vybraných otázek školského managementu I.* Ústí nad Labem, PrintActive 2012.
9. VOMÁČKOVÁ, H. *Výzkumný pohled na inkluzi a její determinanty.* Brno, Tribun 2015.

Contact
doc. Ing. Helena Vomáčková, CSc., Lucie Kolářová
J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem, Faculty of Education
Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem
helena.vomackova@ujep.cz, luckakolarova@seznam.cz

COMPUTER AIDED EDUCATIONAL PROCESS IN THE DESIGN OF TECHNICAL SYSTEMS

Anna Šmeringaiová, Zuzana Murčinková

Abstract

The article describes the possibilities of the educational process in the design of technical systems within the technical universities. The introduction of CA technologies into all areas of engineering practice resulted in the need for new forms and methods of future engineers training. By implementation of CAD/CAM/CAE technology in the learning process students learn to use them actively for the construction and technological design and for solving various technical problems. Described are the basic theoretical and computer aided approaches to the engineering tasks solution. Presented is the scope of use of various CA applications to solve student work in various technical subjects and results of the various diploma thesis. The results shows that the technically oriented lessons, taught with computer aid, are for students more attractive, better to understand and therefore easier for learning.

Key words: *education, CAx system, computer aid, specialized laboratory*

1 INTRODUCTION

Strong support by various CA technologies is characteristic for the current trend of development, design and manufacturing in the engineering industry. Education at technical universities should reflect the needs of the technical market. Graduates of technical colleges are expected to combine professional knowledge, language skills, good computer skills, and to know how to use different CAx systems in technical practice. These facts influence the requirements for knowledge level of graduate students and force universities to adapt their study programs to the new conditions of real practice. By implementation of CAD/CAM/ CAE technology into the learning process students learn to use them actively for the construction and technological design and for solving various technical problems.

Effective education must be adaptable, able to reflect the strategic requirements of practice. A good teacher understands that there are basic skills and knowledge that students have to acquire, so they have to be presented in a way that will attract students. This requires the teacher to make full use of his abilities to succeed in the pedagogical process. The University Pedagogy requires the content knowledge, organization and management skills, and detailed planning. At the same time, it is important for a teacher to build and maintain a partnership-based relationship with students and to teach them to use the acquired knowledge in the real world.

2 EDUCATION OF TECHNICALLY ORIENTED

Education has to provide the general skills for all students and primarily reflects the current and anticipated needs of labour on the market. The reform in Slovak education system allowed the freedom to choose a form and content of education. This is related with a new sophisticated system of measuring the quality of educational institutions and teaching. At the same time it is necessary to innovate the educational institutions at all levels of education and to improve the teacher-student relationship. It requires the following general steps [2]:

- the contentual and procedural transition of the traditional school into a modern school with the implementation of changes in the program of teaching from information memorizing to the ability to acquire the information, to process and to use them,
- the support and the improval of the education in the area of foreign languages, information technology, basic business knowledge and general skills of every graduates,
- increasing the quality of teachers, especially by acquiring the quality teachers with professional experience and by improving the conditions for continual education of teachers and developing their pedagogical skills,
- through their activities, the universities should also be the "engine" of social and economic development of region in which they are situated.

Teaching at technical schools focuses primarily on the constructional and technological design of technical systems. Individual tasks related to their design can be within a technically oriented subjects dealt with in different ways:

Numerical method that usually uses mathematical definitions as are functions, differentiation, equations, trigonometric rules etc.

The advantages of this method are:

- minimal material requirements (necessity of only paper, pen or pencil),
- the possibility to use the table applications for the value obtaining of mathematical functions,
- the possibility to solve problem everywhere (in the train, in the park, ...).

The disadvantages are:

- it demands the excellent mathematical knowledge,
- the expression of mathematical equations is time consuming,
- high probability to make a mistake at the computation.

Graphical solution is suitable for solving only a limited types of problems. It uses the rules of geometry (descriptive geometry), it often works with vectors, so it is suitable especially for "planar problems" solution.

The advantages of this method are:

- the minimal costs for its realization, similarly as it is in the numerical approach,
- the possibility to use some graphical software, relatively quick solution at the obtaining of output values for one concrete combination of defined input parameters.

The disadvantages are:

- for every change of input value it is necessary to make new graphical solution,
- inaccuracy,
- it doesn´t consider the conditions of the environment.

Computer aided approach uses the special software. Today there are software in the market, which helps engineers to design the technological devices, machines or processes. They allow to display the objects in 3D view, to simulate not only their motion, but they can define their position, velocity, acceleration, forces, moments and other parameters in every moment of time. This approach expects not only the software control, but it involves the knowledge from the technical fields, too.

The advantages of this method are:

- the possibility to create the object or process in a virtual three-dimensional space with required details, but it also allows to visualize its behaviour during the time period considering various external influences,
- fast data processing and fast output data acquirement for variable combination of input values,
- the possibility to use output data for other applications,
- the possibility to define the material characteristics of components,
- the ability to simulate and to analyse the technical processes in real conditions, etc.

The disadvantages are:

- expensive software and hardware equipment,
- the necessity of electric power,
- the operator has to know how to work with software and hardware.

3 THE COMPUTER SUPPORT FOR TEACHING OF TECHNICAL SUBJECTS

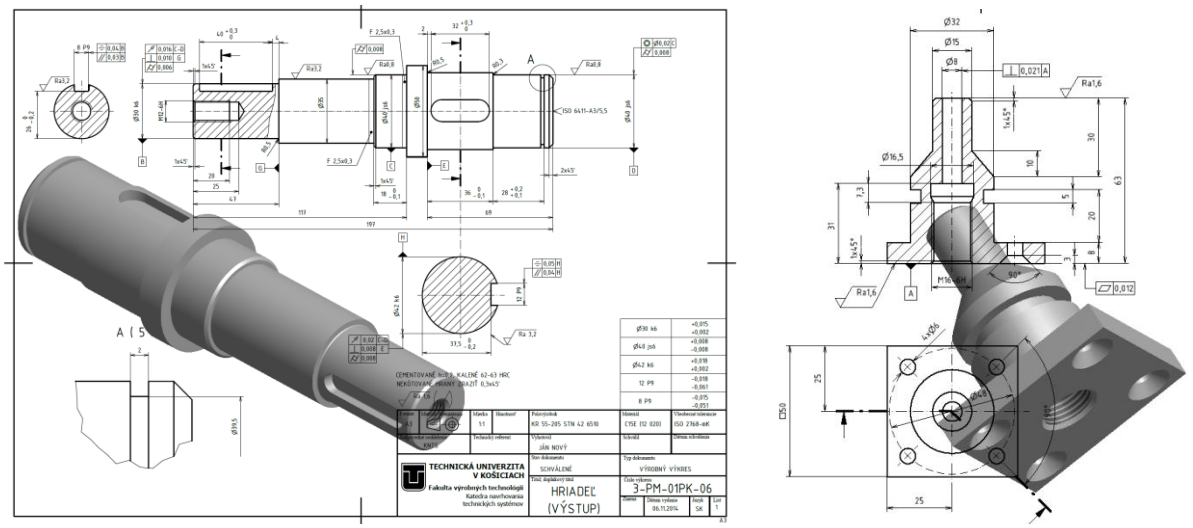
The aim of the Faculty of Manufacturing Technologies Technical University of Košice with a seat in Prešov, is the education of universally educated engineers capable of asserting themselves in a wide range of engineering companies. Department of Technical Systems Design and Monitoring (KNMTS) introduces to students the working environment in which calculations for the basic types of machine parts and units, their design, sizing and processing of the technical documentation are required. For teaching needs have been created specialized laboratories:

Laboratory for CAD/CAE systems combines teaching and laboratory environment that allows theoretical and practical training in the areas of CAD and CAE. Twenty study PC assemblies are equipped with main software tool Creo Parametric and the supplementary program Autodesk Inventor Professional. The laboratory is designed for computer modeling, assembly and production of drawings. Students will learn how to simulate the behavior of structures and structural parts with the use of FEM by creating a geometric and computation models. At the same time it is possible to realize the kinematic and dynamic analysis of mechanisms (assemblies).

Laboratory for actuators design is equipped with Creo Parametric, Autodesk Inventor Professional and Mechsoft. Here takes place teaching about machine parts and mechanisms, whose main objective is the application of theoretical knowledge of basic engineering disciplines in the design and construction of specific machine parts.

The use of different applications of CA systems in solving student work in various subjects, technically focused subjects is indeed wide. Here are just a few examples.

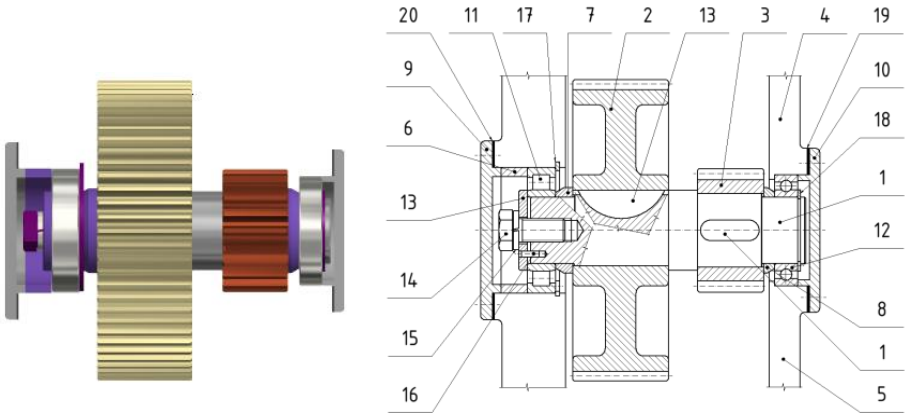
Figure 1: Modelling and manufacturing drawings [5]

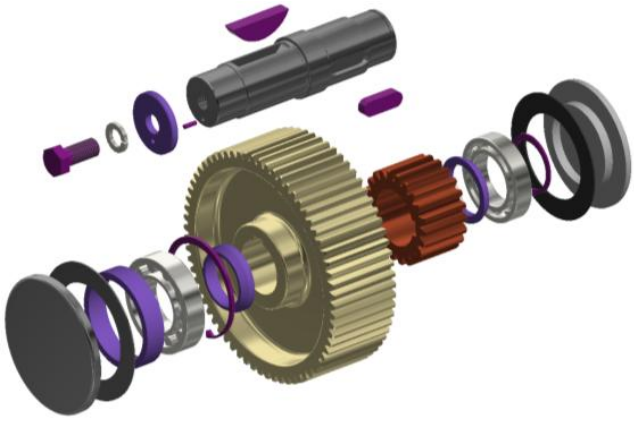


The ability to create 3D component models is the foundation of technical computer literacy. In learning the basics of displaying components in technical drawings, students create drawings according to component models and vice versa, based on the drawing they create components models - Fig. 1.

The content of a specialized subjects, which are taught by KNMTS is focused to the construction design. The realization of 3D models of different types of transmission mechanisms as well as other construction assemblies is an excellent study tool. By modelling, students will acquire basic working practices and computer skills, and they develop their spatial imagination. For many students it is an interesting and entertaining activity, at which they consolidate the knowledge from several professional subjects such as Technical Documentation, Technical Mechanics, Machine Parts and Mechanisms. There is an example of a problem solving (suggestion of storing the shaft) from the subject Technical Documentation in Fig. 2.

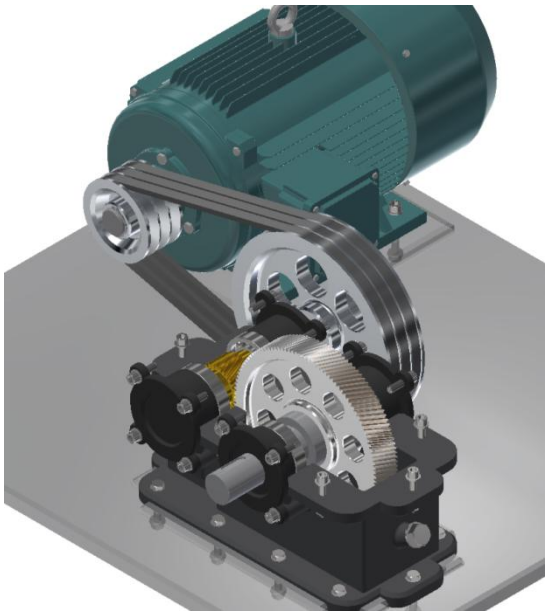
Figure 2: Design of shaft support

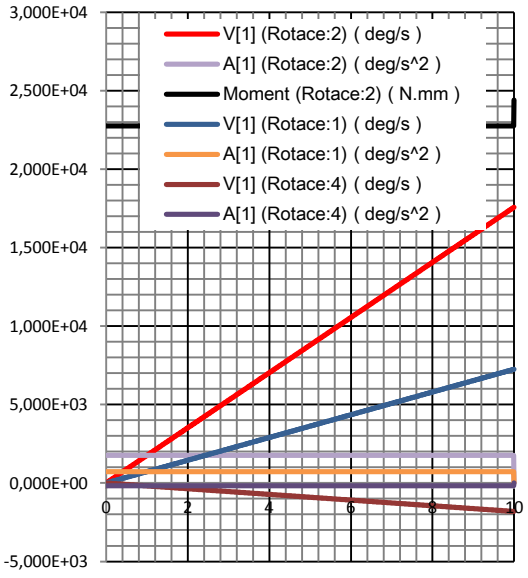




Creation of the virtual model, preparation of the simulation, and realisation of static, kinematic and dynamic analysis using the selected CAD / CAE systems in the education process greatly supports the visualisation and understanding of the issues of the gearings, respectively operation of complete drive stations. In Fig. 4 there is an example of a drive station model. The model created in the Autodesk Inventor Professional graphical system is the result of a semester work from the Computer Mechanisms Analysis subject. The aim was to design the gear mechanism and to create its kinematic analysis. The subject was attended by students of the second year of bachelor study. The tasks were solved in a standard way (numerically or graphically) and by computer-aided approach using any special software chosen. Then all the acquired knowledge and computer skills can be fully utilized in the complex design of the drive station.

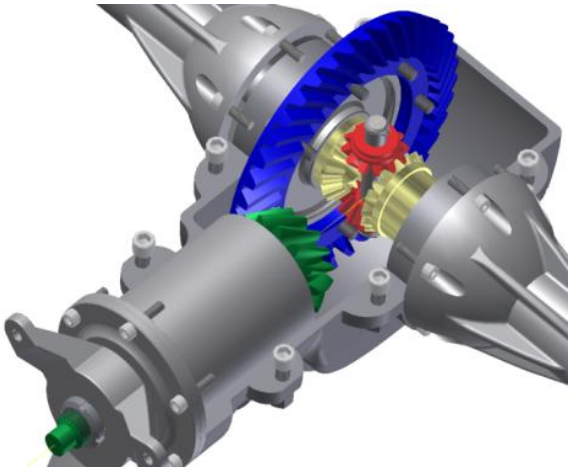
Figure 4: Transmission mechanism model and its kinematic analysis results





Students can improve their computer skills and knowledge of working with CA technologies in practice by solving specific tasks within bachelor's and master's thesis. In Fig. 5 there is a digital prototype of a conical differential. The virtual model is the result of a bachelor's thesis and was created as a teaching aid for the subject of Technical Mechanics.

Figure 5: Digital differential prototype [2]



The theme of another diploma thesis was Wankel's engine. A virtual model was created within the solution of the diploma thesis. The strength analysis of functional parts of the engine was realized. The student also took advantage of the possibility of realizing 3D print on a three dimensional printer – Fig. 6. The result is a functional model of Wankel engine at a reduced scale - Figure 7.

Figure 6: 3D print of the Wankel engine combustion chamber [3]

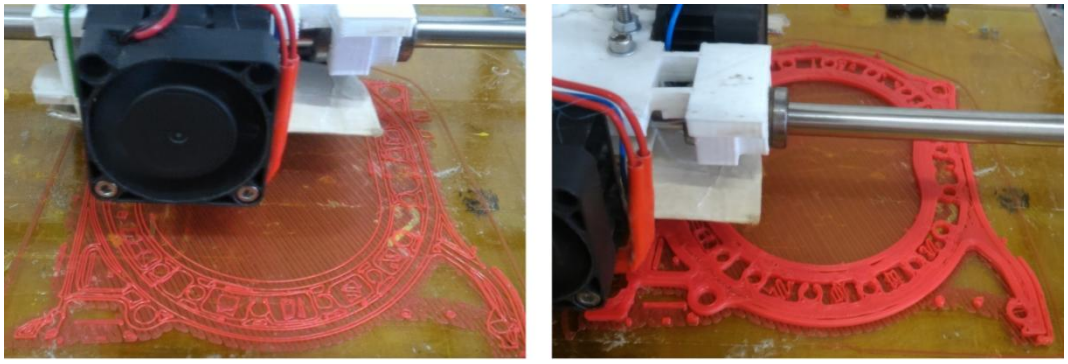
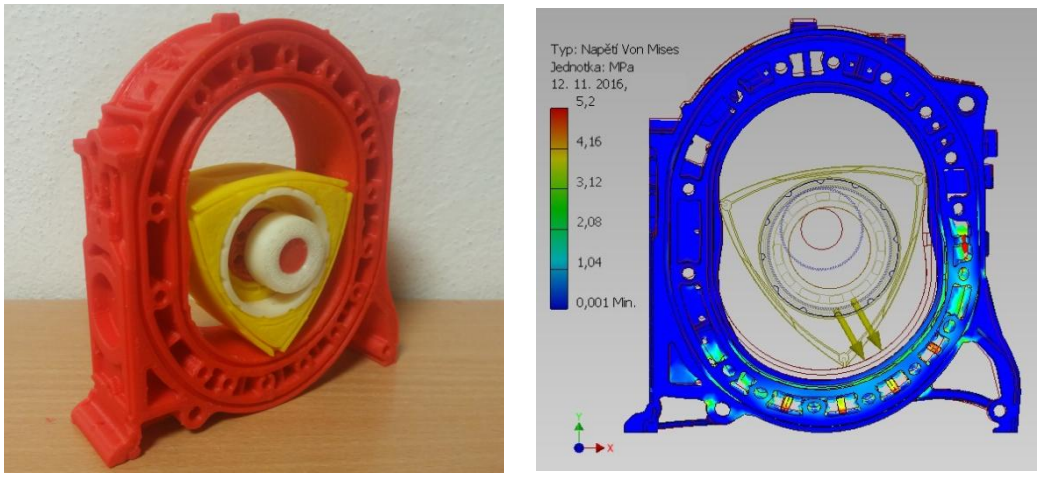
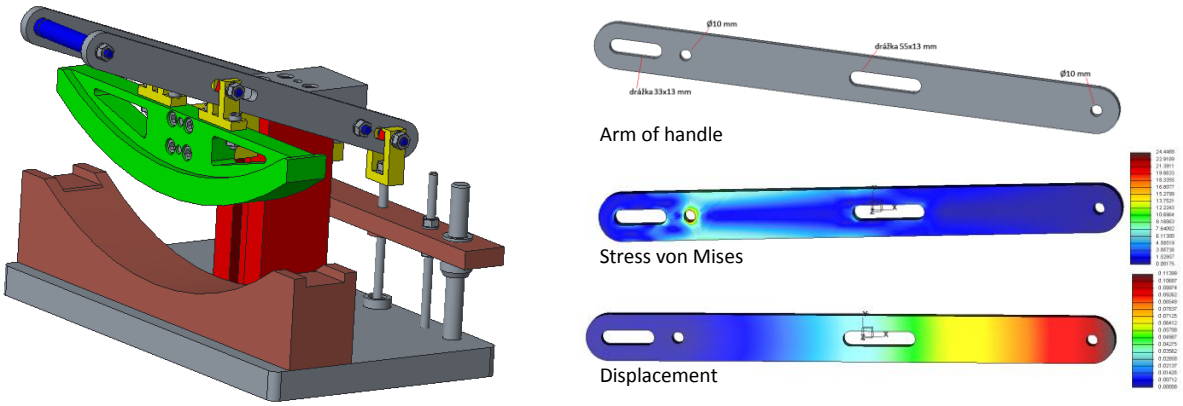


Figure 7: Wankel engine model and strength analysis results [3]



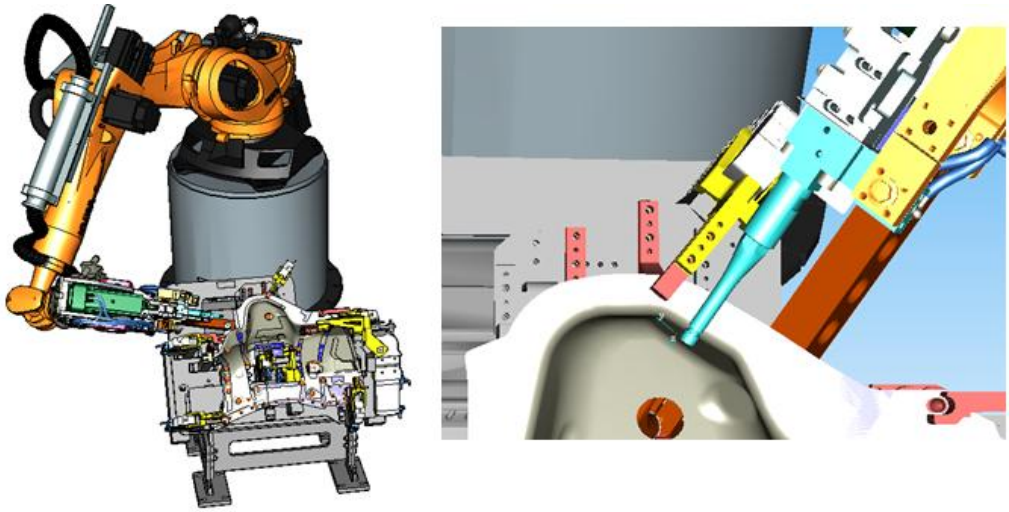
The goal of Diploma thesis (Fig. 8) was to designed fixture for bending deformation test of plastic products with CAD/CAE system. The producer required to control produced plastic components by bending. The fixture is single-purpose designed specialy for component and producer. The system used for structural analysis is Creo Simulate.

Figure 8: The designed fixture for bending deformation test of plastic product with CAD/CAE system with manual handling and structural analysis of arm of handle [4]



In connection with the expanding automotive production in Slovakia, robotic workplaces are current trends. In the last school year, 30 students of the fifth year were trained in a firm whose activity is focused on designing robotized workplaces. Many of them used their knowledge and experience gained during the internship to solve the diploma thesis. In Fig. 9 is a demonstration of the work of one student who used the school-practice cooperation by attending the work internship. The picture shows the positioning of the technological head during welding where it is important to precisely set up the welding pliers against the welded object. The model was created in Process Simulate.

Figure 9: Setting the robot and position of the welding pliers [5]



4 CONCLUSIONS

Basic requirements of technical practice for new graduates of higher education institutions are: professional knowledge, flexibility, computer skills and knowledge of work in various graphic systems, willingness to constantly learn. Higher education institutions are responsible

for the quality of training for new engineers who should be able to take up new work positions and manage new jobs. Introduction of new forms and methods, implementation of modern CA technologies in the teaching process and return to close cooperation of university and practice are necessary for education of successful, educated and competitive engineers.

Acknowledgments
Authors thank for supporting this research by grant VEGA 1/0910/17 of Agency of Ministry of Education of Slovak Republic.

Sources

1. DUFFY, A.H.B., BRAZIER, F.M.T. *Learning and Creativity in Design*, Special Issue of Artificial Intelligence for Engineering, *Design, Analysis and Manufacturing*, Vol. 18/ 4, 2004.
2. HANEČÁK, M. *Movement simulation and kinematic analysis of planetary differential with conical gears*, Bachelor thesis, Faculty of Manufacturing Technologies, Technical university of Košice, 2013.
3. KMEČ, M. *Design and functional analysis of the Wankel engine*, Diploma thesis, Faculty of Manufacturing Technologies, Technical university of Košice, 2017.
4. MAGDOŠKO, A. *Designing of fixture for bending test of plastic products*, Diploma thesis, Faculty of Manufacturing Technologies, Technical university of Košice, 2017.
5. STRHÁK, P. *Engineering design of modifications gripper manipulator MH90*, Diploma thesis, Faculty of Manufacturing Technologies, Technical university of Košice, 2017.
6. ŠMERINGAIOVÁ, A. *Computer modeling. Exercise tutorials*. Prešov: Technical university of Košice, 2014. 75 s.. ISBN 978-80-553-1897-4.
7. VASILKO, K., MURČINKOVÁ, Z. *Theory and Methodology of Production Technologies*. Prešov: TU: 2015. 238 s.. ISBN 978-80-553-2343-5.

Contact

Ing. Anna Šmeringaiová, Ph.D.
Technical University of Kosice
Faculty of Manufacturing Technologies
Bayerova 1, 08001 Prešov, Slovak Republic
tel: +421 55 602 6321
email: anna.smeringaiova@tuke.sk

doc. Ing. Zuzana Murčinková, Ph.D.
Technical University of Kosice
Faculty of Manufacturing Technologies
Bayerova 1, 08001 Prešov, Slovak Republic
tel: +421 55 602 6321
email: zuzana.murcinkova@tuke.sk

BILINGUALISM: PROBLEM OR OPPORTUNITY?

Katarína Özger, Michaela Šaffová

Abstract

Currently, in the educational process, we encounter more than ever before with children growing up in a bilingual environment. In the paper, we query whether bilingual learning can be considered a problem or vice versa, as an opportunity. We have also discussed the issue of migrants' bilingualism and the necessity to allow them to continue studying their mother tongue and culture. We rely on the research conducted in recent years as well as the long experience from other countries where bilingual learning is considered to be common. We conclude that simultaneous learning of two languages is an added value for a child. Bilingual children versus monolinguals have better communication skills, they learn easier other language systems, show better school results and have a higher tolerance for diversity in society and other cultures.

Keywords: *bilingualism, learning, simultaneous learning, bilingual education*

1 INTRODUCTION

Over the last few years, we have seen initiatives to start bilingual education in the early childhood. Exposure of the child to the second language appears to be very beneficial at the level of brain activity-for better hemisphere lateralization, but also on the formative and psychological level. We observe linguistic, social, cultural and cognitive enrichment. As stated by Dulay and Burt (1982) it prevents the creation of so-called affective filters that come to existence in the child's early age, but prevent the adult from accepting a different language and culture. Titone (2000) claims that learning other languages at the early age favour mental openness, children become more altruistic. The child, in this case, perceives its language as a partial system among other systems. (Vygotsky,1962)

2 EARLY BILINGUALISM

In the literature, we find two types of bilingualism, simultaneous and consecutive. In both cases, a child learns two or more languages at the early age, but it is crucial when a child get in touch with the other language. We talk about consecutive bilingualism if, at the moment of adopting a second language, the child has the first language more or less well-received, in its basic structure. Conversely, we speak of simultaneous bilingualism when a child has two mother tongues. Criterion, in this case, is not the same knowledge of both, mostly one language remains dominant depending on the opportunity of its use. The imaginative boundary for distinguishing between simultaneous and consecutive bilingualism is the completion of three years of life.

According to Traute Teaschner (2003), a child undergoes three phases in the process of adopting two language systems:

In the first phase, the child acquires non-equivalent words. The child at this stage still cannot speak in both different systems. Surprisingly, the choice depends on the pragmatic fact which word hears and pronounces the child first and not on other factors as we would expect (for example, the complexity of pronunciation or the respect of the language of the related person).

The second phase is characterized by the production of equivalent expressions, the child organizing two language systems. At this stage, the child knows about the existence of two words of two different languages, and at the same time can distinguish between the two languages spoken by the person. The child at this stage can be asked "How can you say it in ....? " and he is able to answer us correctly. During this period we can observe different creative combinations, lexical and semantic interference, but no morphological and syntactic interference. According to Teaschner, a child at this stage in most cases does not bind one language to the person with whom he communicates; if he changes the language, the child also switches to another language or repeats that language.

During the third phase, the child begins to be able to express the relationship between two or more phrases and understand complex structures. Morphosyntactic structures are becoming stable, and this is the initial cause of "mistakes" in one of the languages. (The child uses grammar structure of one language while talking in other languages.) For a child, this period is very demanding. Support for the systematization of the rules is inevitable. At this point, the coherence of the adult is necessary. The child finds out that not everyone speaks and understands both languages, he begins to speak the language spoken by his communication partner. In bilingual education, it is unacceptable that one person speaks to the child in two languages, in his mind it acts counterproductively and creates chaos. The child needs clear models to distinguish and organize two linguistic systems, as it creates a social identity. Bilingual children are socially more flexible. At this stage for a child, the principle one person / one language has to be implemented. (Taeschner, 2003)

3 SIMULTANEOUS LEARNING

From a didactic point of view, it is important to point out that bilingualism can in some cases create confusion, which may have a negative impact on the learning of the second language. However, this problem of interference does not arise if the one-man-one language principle is maintained.(Ellis, 2008)

Grosjean (2015) says that bilingual children can use one or both languages in many situations, but they are both used by most of them in the majority of cases. They can know some notions in one language, but not in another. We do not qualify it as a disadvantage but we would like to point out that bilingual children should be evaluated in a comprehensive way with regard to the specificity of bilingualism. Child´s knowledge and language competencies should be evaluated as a summary of both languages, unfortunately in practice such a model of evaluation is rarely accepted. This issue is evidenced by research carried out in the Colorado in the elementary school where teachers have evaluated the level and progress in English of Spanish-speaking students as weak in both languages. They did not take into account the "cumulative learning" Pupil who recognized only three colours in English and three in Spanish was subsequently recommended to be transferred into the lower class. Bill, a monolingual English-speaking child, recognized five colours in English and reached better results in the evaluation.

Actually, the bilingual student reached a linguistic competence equivalent to the sum of competences in 2 different languages, so he recognized six words as compared to his monolingual classmate, who recognized them five, but the exam evaluated competence in one language, not in both. However, the trained educators in bilingualism confirm that the obvious lexical disadvantage of a bilingual child is later followed by progression to the point where the child has a huge amount of linguistic outputs.

4 BILINGUAL EDUCATION

Canada, the bilingual, if we also count minority languages, the three-lingual State is constantly reacting flexibly to the problems emerging from this multilingual environment. Among the many bilingual programs in the school environment, we can mention nursery school in Montreal. The driving engine of the bilingual and bicultural program was to motivate parents to get their children better French language skills without affecting the other subjects of the curriculum. As a result of the program, the contact with second language at the early age of the child seems to ensure language learning at an unprecedented level, without cognitive focus on grammar. Such a bilingual environment prevents to activate affective filters (Krashen, 1982). A certain delay in the correct use of the mother tongue was quickly overcome. This study also confirmed the necessity of studying different subjects in only one particular language, so it is not necessary to use both languages on the same subject. Bilingual education can not be limited to the simultaneous study of two official languages. The constant presence of students who have a native language other than local makes many teachers and scientists find out other combinations of bilingual education. In Canada, the Montreal Elementary School is just one of good practice example. Canada´s system can serve us as a model country in which the implemented bilingual programs works following two models. The first model assumes the use of both languages for the study of school subjects. In the second model, the mother tongue is taught as an optional subject. The pioneer of the first model was the Heritage Languages Program from 1971, where the mother tongue of the students was used together with the English language to teach school subjects. Students who participated in the PHL program in addition to the multilinguistic cognition also show better competencies in the second language. Moreover, they gained better communication skills and the ability to learn other languages even after a critical period. It has also been proven that students in the bilingual program also showed equally good or better results in school subjects in general without any negative interference of two languages (Hoff, E., McCardle P., 2006)

5 BILINGUALISM OF MIGRANTS

Although we are not in the Central Europe confronted to a large extent with the issue of migrant children, it does not mean that there is no need to change the view of bilingual teaching - to consider it as a source of growth rather than a complication in the everyday didactic process and a threat to our own cultural identity. In order to achieve positive results in school curriculum development, it is important not to forget that the two languages that the student speaks are a source of immense wealth and should be seen in their complementarity. There is still a few schools in Central Europe that allow immigrant students to immigrate to study in two languages, but mixing, interference, inadequate lexical knowledge-negative consequences of bilingualism are decreased with rising competences in both languages. If an immigrant student does not interrupt his / her relationship to his or her own language and culture, this relationship becomes a source of personal and cultural enrichment.(Mazzota, 2012)A survey conducted in 2004 by the European Union Information Network on Eurydice Education Systems "School Integration and Children of Migrants in Europe", which mapped the situation in 30 EU countries, also discussed the necessity of continuity of native language studies, the benefits that bilingualism brings and the aspect of possible return of foreigners into their homeland. (Ellis, 2008). As Traute Teaschner (2009) points out, it would be desirable not to repeat past mistakes that have been made in some immigration countries. All attempts to erase the original languages of immigrants have failed and the consequences are perceptible for generations. Especially in school, it is essential to create a climate of respect for the culture of immigrant children.

6 CONCLUSION

In our paper, we have discussed many questions related to the concept of bilingualism. The fact remains that simultaneous bilingualism in most cases brings delays in the correct use of the dominant language, but based on the above-mentioned research, we came to the conclusion that simultaneous learning of two languages brings essential benefits to the child, not only linguistic but also in other areas of life. Bilingual children are more open to new cultures and languages than children, monolingual. They have more developed communication skills, better school results and they easier learn another new language.

We can expect these benefits of bilingualism once the following conditions are met:

- The principle one person/one language must be ensured to prevent chaos in the mind of the learner, followed by inability to distinguish between two languages, and not to create undesirable "mixing" phenomena that can not be overcome in time.
- It is essential to provide numerous and full incentives.
- Learning a second language must take place at an early age to ensure proper lateralisation.
- If multiple languages are used in the curriculum, each subject must correspond to only one language
- The teacher must be prepared for such a type of education and should give up the belief that the second language is the cause of confusion, problems, complications but on the contrary, it can be seen as a support tool and the possibility of greater cognitive development.
- Migrants' bilingualism should be seen as a source of personal and social enrichment and not as a barrier to the everyday didactic process, as only this position will guarantee a better integration.

Sources

1. GROSJEAN, F. *Bilinguismo: miti e realtà.* Milan: Mimesis editore (Translation of Bilingual: Life and Reality by A. Gilardoni & R. Scafi).2015 235s. EAN 9788857525471
2. ELLIS R., *The study of second language acquisition*, 2 Edition,Oxford,:Oxford University Press.2008.1170s. ISBN ISBN-10: 0194422577
3. MAZZOTA,P. *Apprendere a tradurre. Tradurre per apprendere. La traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico* (in collaborazione con Di Sabato B., Di Martino E., Pergola R.), Lecce:Pensa Multimedia, 2012 ISBN 978-88-8232-956-3
4. http://laboratorium.detskarec.sk/bilingvizmus.php
5. DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. 1982, *Language Two*, New York :Oxford University Press,. 315s. ISBN 978-0195025538
6. HOFF, E., McCARDLE P., 2006, Childhood bilingualism: research on infancy through school age, Multilingual Matters LTD, Toronto; Clevedon, Buffalo, 184s., ISBN 9781853598708
7. TEASCHNER,T. *L´insegnante magica.* 2edizione, Roma: Borla.2003.238s. ISBN 88-263-1429-2
8. TEASCHNER,T. *Il sole é femina.Uno studio sull´acquisizione del linguaggio in bambini bilingui dalla nascita.*Roma: IGB srl.2009.314s. ISBN978-88-88677-002
9. KRASHEN,S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Carolina: Pergamon Press Inc. 1982.202s. ISBN 0-08-028628-3
10. VYGOTSKY,L. *Thought and Language.* The MIT Press. 1962.351s. ISBN-10: 0262720108

TITONE R., 2000, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturali in vari paesi del mondo, Perugia:*Edizioni Guerra.2000.144s. ISBN-10: 8877153512

Contact

Mgr.Michaela Šaffová
Katedra psychológie
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Tel: 0907172090
email: italo.slovacca@gmail.com

Mgr.Katarína Özger
Katedra sociálnej práce
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Tel: 0902279791
Email: gabikova.katarina@gmail.com

ISBN 978-80-87952-21-4

vol. VII., 2017

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.