Recenzovaný sborník příspěvků
vědecké konference s mezinárodní účastí

Sapere Aude 2015

KONCEPTY DNEŠKA

vol. V

20. – 24. dubna 2015

Hradec Králové, Česká republika

Sapere Aude

Záštita konference | Conference Patronage

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

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

Mediální partner konference | Media Patronage:
Internetový portál Česká škola

Odborné sekce konference | Conference Sessions:

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

Editor, úprava, realizace | Edit, Published by:

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

ISBN 978-80-87952-09-2

Upozornění | Warning:

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

Certifikovaná vědecká konference | Certificate Conference No.: 2259661525

European Textbook Track Number (ETTN): 085-15-15035-05-2

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

Reviewed Proceedings of the
International Scientific Conference on

Sapere Aude 2015

TODAYS CONCEPTS

vol. V

April 20 – 24, 2015

Hradec Králové, The Czech Republic

Sapere Aude

Obsah | Table of Contents

I. PEDAGOGICKÝ VÝZKUM | PEDAGOGY RESEARCH

VLIV PEDAGOGIKY A PRAXE NA FORMOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ STUDENTY BĚHEM STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE 9
Darina Ondriová

ĽUDSKÉ POTREBY A POTREBY JEDNOTLIVCA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM 16
Soňa Klempová

KONTEXTY SOCIÁLNÍ EXKLUZE A JEJÍ DETERMINACE NA EDUKACI SLOVENSKÝCH ROMSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ 25
Martin Kaleja, Peter Varjassy

THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION OF PUPILS WITH DISTURBED COMMUNICATION ABILITY 36
Eva Zezulková

INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY 47
Petr Adamus

ŽÁK POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU: KVALITATIVNÍ ANALÝZA PŘÍPADŮ 56
Martin Kaleja, Kateřina Červenková

DIDAKTICKÁ SITUACE V MATEMATICE JAKO NÁSTROJ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA 66
Jana Martáková Styblíková

THE UNDERSTANDING OF DIGITAL TECHNOLOGIES USAGE FROM TEACHERS' POINT OF VIEW IN IMPLEMENTATION OF ELEARNING AT THE UNIVERSITY 71
Dušan Kostrub, Peter Buček

NÁZORY ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY NA VLASTIVĚDU 80
Ondřej Šimik

VÝZNAM KVALITATÍVNEJ PARADIGMY PRE ROZVÍJANIE PEDAGOGICKEJ VEDY A SKVALITŇOVANIE VÝUČBY 89
Dušan Kostrub, Martina Šipošová

SÚČASNÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ A HODNOTENÍ 98
Terézia Fertaľová, Iveta Ondriová, Ľudmila Majerníková, Jana Cuperová

ARTEFILETIKA JAKO PROSTŘEDEK K ROZVOJI DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ U DĚTÍ V REZIDENČNÍCH ZAŘÍZENÍCH 105
Michaela Matějková

INFORMAČNÍ HODNOTA MEDIÁLNÍHO PRODUKTU PŘEDPOVĚĎ POČASÍ V ZÁVISLOSTI NA PŘIJETÍ INFORMACE O POČASÍ Z JEDNOTLIVÝCH SLOŽEK PŘEDPOVĚDI 110
Kateřina Bělohlávková

VÝZKUMNÁ SONDA DO OBLASTI MATEMATICKO-LOGICKÉ INTELIGENCE ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY (S VYUŽITÍM EYE TRACKINGU) 117
Jana Škrabánková, Tomáš Moravec

II. ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU | EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

OČEKÁVAJÍCI FORMY POMOCI KLIENTŮM V POSTPENITENCIÁRNÍM PROCESU 131
Lenka Ondrkálová, Eva Ruppová, Patrik Kormanec

REFLEXE FINANČNÍ GRAMOTNOSTI SOUČASNOU DOSPĚLOU POPULACÍ 137
Ivan Bertl, Jaroslav Veteška

PARAFILIE V PERCEPCI STUDENTŮ 147
Jana Novotná, Hana Vojáčková

VÝZNAM PARTICIPÁCIE NEPEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV V PREVENCII DELIKVENCIE V PROSTREDÍ ZÁKLADNEJ ŠKOLY 156
Andrea Juhásová

PROBLEM NIEUCZCIWOŚCI UCZNIOWSKIEJ W ZARYSIE: ROZPOWSZECHNIENIE, NIEKTÓRE PRZEJAWY, UWARUNKOWANIA ORAZ DZIAŁANIA NAUCZYCIELI PRZECIWDZIAŁAJĄCE ZJAWISKU 166
Anna Englert-Bator

DIMENZIE KULTÚRY PODĽA GEERTA HOFSTEDEHO V KONTEXTE S EDUKÁCIOU 175
Jana Lazorčíková

GENDER SPECIFIC CROSS-SECTIONAL COMPARISON OF SOME DEMOGRAPHIC AND SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS, AND CARDIO-RESPIRATORY FITNESS LEVEL IN THE ELDERLY MEN AND WOMEN 184
Ružena Popović, Saša Pantelić, Ratomir Đurašković

III. EVROPSKÉ DIMENZE | EUROPEAN DIMENSION

NEW CHALLENGES TO NATIONAL SECURITY OF LITHUANIA 199
Antanas Janušauskas

WOMEN AGAINST VIOLENCE EUROPE - LAST 20 YEARS 205
Danica Adamčíková

DETERMINANTY KVALITY VÝUČBY Z POHĽADU FILOZOFIE TQM 208
Peter Paška, Katarína Gubíniová

IV. HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI | EDUCATION AND HISTORY

THE UNIQUENESS OF THE VALUE OF THE UBIQUITOUS MOMENT OF READERS' KNOWLEDGE (NOT JUST FROM SCHOOL) THROUGHOUT THE PERIOD - FROM THE ENGLISH REFORMATION TO THE PRESENT DAY 218
Dana Vicherková

POSOLSTVO ĽUDOVEJ ROZPRÁVKY PAVLA DOBŠINSKÉHO V 21. STOROČÍ 224
Ján Vido

FORGOTTEN CONTCEPTS OF TEACHER – INSPIRATION FOR TODAY COMENIUS AND FELBIGER 234
Radim Štěrba

INTEGRATÍVNA HUDOBNÁ PEDAGOGIKA V KONTEXTE HISTORICKÝCH MÍĽNIKOV HUDOBNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU 241
Janka Kupková

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

HRA AKO ZÁKLADNÝ DIDAKTICKÝ NÁSTROJ V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ 247
Dušan Kostrub, Eva Severini, Milada Scherhauferová, Katarína Mahrer-Milovčíková

ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI INTEGRACI ŽÁKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY 254
Stanislava Hachová

PREČO FILOZOFIU DO ETICKEJ VÝCHOVY? (O FILOZOFICKOM UVAŽOVANÍ V KONTEXTE MRAVNÉHO ROZVOJA ŽIAKA) 264
Ján Kaliský

VOĽNÝ ČAS A JEHO VYUŽÍVANIE S POHĽADU ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA 271
Ivan Čavojský

PREMENA ENERGIE ŠTIEPENÍM JADIER URÁNU – PROJEKT S PRVKAMI INTEGROVANÉHO E-LEARNINGU 275
Žaneta Gerhátová

VZŤAH „UČITEĽ – ŽIAK“ PRI HODNOTENÍ A KLASIFIKÁCII 285
Katarína Petríková

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY 294
Lucia Tutokyová

PÍSANÁ REČ PRVÁKOV NA KONCI ŠKOLSKÉHO ROKU 304
Miriam Valášková

KONTRASTY ŠTUDENTMI OCEŇOVANÉHO A ZAZNÁVANÉHO (ODMIETANÉHO) HODNOTENIA UČITEĽOV VO VYŠŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ 310
Renáta Tóthová

PROBLEMY SZKÓŁ I NAUCZYCIELI W MAŁYCH ŚRODOWISKACH W POLSCE 321
Maria Kocór

EDUKACE V KRIZOVÉM ŘÍZENÍ (PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE) 331
Jiří Halaška, Rebeka Ralbovská

MOŽNOSTI MOOC KURZŮ VE STŘEDOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ 336
Miroslav Jurásek

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

ARTETERAPIA JAKO ALTERNATYWNA FORMA TERAPII DZIECI Z ZABURZENIAMI LĘKOWYMI. UJĘCIE PSYCHODYNAMICZNE 341
Anna Gaweł

VALUES PREFERRED AT WORK BY YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVEL OF LIFE OPTIMISM 349
Anna Wołpiuk - Ochocińska

DŮLEŽITOST OSOBNÍCH A PROFESIONÁLNÍCH PŘEDPOKLADŮ A HODNOT PRO VÝKON SOCIÁLNÍ PRÁCE 357
Magdalena Čapková

SOCIÁLNA VERZUS EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA – VZÁJOMNÁ KOMPLEMENTARITA 365
Lada Kaliská, Ján Kaliský

VÝZNAM UMELECKÝCH SÚŤAŽÍ V ROZVOJI MLADÉHO INTERPRETA S POUKÁZANÍM NA POTREBU DÔSLEDNÝCH PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÝCH POSTUPOV PRI ICH VYUŽITÍ VO VYUČOVACOM PROCESE 373
Juliana Tišťanová Droblienková

PODNECOVANIE OSOBNOSTNÉHO POTENCIÁLU V MLADEJ DOSPELOSTI 381
Anna Jenčová, Daniela Hrehová

POZIOM MOTYWACJI OSIĄGNIĘĆ WŚRÓD UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH I STUDENTÓW UCZELNI WYŻSZYCH 389
Ewa Dziurzyńska, Anna Englert-Bator

OLYMPICS - BITTER MEDICINE FOR SPORT’S GENDER BIAS PREVENTION 399
Danica Pirsl, Amela Lukac-Zoranic

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERROGATION OF THE SUSPECT (THE ACCUSED) 404
Paweł Dębowski

INOVAČNÝ POTENCIÁL ETIKY STAROSTLIVOSTI PRE ETICKÚ VÝCHOVU AKO NOVÁ ALTERNATÍVA 410
Andrea Klimková

VII. PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI | PSYCHOLOGY QUALIFICATION

ADOLESCENCE A PROJEVOVÁNÍ EMOCÍ V RODINĚ 419
Zuzana Mičková

PEDAGOGICKÝ VÝZKUM

PEDAGOGY RESEARCH

VLIV PEDAGOGIKY A PRAXE NA FORMOVÁNÍ DOVEDNOSTÍ STUDENTY BĚHEM STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE

AN IMPACT OF PEDAGOGY AND PRACTICE FOR SHAPING COMEPENCE OF STUDENTS DURING STUDY AT UNIVERSITY

Darina Ondriová

Abstrakt

V předkládaném příspěvku „Vliv pedagogiky a praxe na formování dovedností studentů během studia na vysoké škole“ jsme věnovali pozornost dvěma činitelům, kteří působí na rozvoj kompetencí studentů učitelství - pedagogice a praktickým činnostem během studia na vysoké škole. Hlavním cílem příspěvku je dokázat, že nedostatky vyplývající v praktických činnostech vyplývají zde nedostatku v pedagogické teorii a aplikace osvojených poznatků v praxi. Příspěvek je rozdělen do dvou základních částí, v první části se věnujeme teoretickým východiskům této problematiky, v druhé části jsme sumarizovali výsledky z průzkumů, do kterých byli zapojeni studenti Prešovské univerzity.

Klíčové slova: *pedagogika, praxe, kompetence študentů*

Abstract

In the paper „An impact of pedagogy and practice for shaping competence of students during study at university”, we pay attention to the two agents, causing the capabilities of students (future teachers) - pedagogy and practical activities during studies at university. The main aim of this paper is to prove that the deficiencies in practical activities are results of deficiencies of pedagogy theory and application of acquired knowledge into practice. The paper is divided into two main parts, the first part we analyzed theoretical basis of this problem, in the second section we summarize the results of the survey to involving students of the Prešov University in Prešov.

Key words: *pedagogy, practice, competence of students*

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Hlavným cieľom pregraduálnej prípravy počas štúdia na akejkoľvek vysokej škole je predovšetkým formovanie študentov po ich osobnostnej a profesionálnej stránke. Je to jedna z kľúčových fáz, v ktorej rola študenta postupne prechádza do role učiteľa. Pregraduálna príprava (intial teacher education) – odovzdanosť učiteľskej profesii (professional commitment) rozširuje repertoár a kapacitu improvizácií, buduje emocionálny a morálny charakter vyučovania (Černotová, 1997). Čím kvalitnejšia a plnohodnotnejšia bude táto fáza pre študentov, tým možno predpokladať aj vyššiu kvalitu rozvoja ich zručností, v novšom ponímaní kompetencií.

Pod kvalitou vysokoškolského štúdia si môžeme predstaviť zabezpečenie kooperácie, tvorivého myslenia a aktivity v priebehu celého štúdia, schopnosti načúvať a porozumieť jednotlivým štýlom vyučovania v duchu najnovších trendov pedagogického myslenia, ktoré sa odvíjajú od predchádzajúcich období, poukázať na nové možnosti osvojovania si poznatkov, nadobúdania nových zručností prostredníctvom riešenia nespočetného množstva problémov a aplikácie inovačných tendencií pre skvalitnenie nielen pedagogickej teórie, ale aj

praxe. Namiesto kritiky sa usilovať o hľadanie prostriedkov sebazdokonaľovania vychádzajúc zo školských systémov vyspelých krajín Európy. Študentov viesť v priebehu štúdia na vysokej škole nielen k osvojovaniu nových poznatkov z jednotlivých disciplín, ale aj k nachádzaniu vlastných kvalít, a to tak, aby boli po ukončení vysokej školy pripravení na proces participácie a adaptácie, na rýchlo meniace sa spoločenské podmienky či plnohodnotné začlenenie sa do kolektívu starších a skúsenejších učiteľov, bez príznakov akýchkoľvek spôsobov manipulácie.

1.1 Skvalitnenie prípravy budúcich učiteľov

V centre pozornosti je samotné slovné spojenie „Stávanie sa učiteľom“ ako prelínanie teoretickej prípravy a praktických činností študentov v praxi. Vo výskumoch je učiteľstvo tretie najváženejšie povolanie ako výstupná norma absolvovaných vedomostí, zručností a návykov, schopností, postojov, záujmov a potrieb - profilovanie smerov k výchovnému poradenstvu sa ukázalo ako prínosné, zmena podľa spoločenských potrieb a podmienok praxe.

Pedagogika ako veda praktická, rieši konkrétne otázky výchovnej praxe. (In: Čelinák, Geletová, 1997). Vízia budúceho učiteľa podľa Mikšíka (2007) je hlavne v pripravenosti na plánovanie a organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, profesijný znalostný a zručnostný základ, metódy kontroly, vhodné stratégie vedenia žiakov, efektívna komunikácia, sociálna atmosféra, profesionálny image, sebauvedomenie a sebahodnotenie, psychická odolnosť, adaptabilita, adjustabilita, schopnosť osvojovať si nové poznatky, sociálne empatie a komunikatívnosť. Teda ide o konkrétne pedagogické zručnosti týkajúce sa plánovania a prípravy vyučovacej jednotky, vlastnej organizácie a realizácie vyučovania, diagnózy a hodnotenia výkonu žiaka a vlastného sebahodnotenia. Pedagogické zručnosti sú základom profesijnej identity , ktoré sa utvárajú ako integrácia senzomotorickej činnosti s činnosťou intelektuálnou so základom implicitných pedagogických znalostí (In: Dytrtová, 2009).

Pedagogická prax ako ďalšia zložka a zároveň organizačná forma vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov vyžaduje veľké úsilie a premyslenú prípravu, aby sa zabezpečil postupný rozvoj schopností a profesionálno-pedagogických vlastností budúceho učiteľa. Je potrebné si uvedomiť, že neodmysliteľnou charakteristikou budúceho učiteľa je orientácia na pedagogickú činnosť, ktorú je možné realizovať len s osvojenými vedomosťami z oblasti pedagogiky, psychológie, didaktiky a metodiky predmetov (Miklovič, 1971). Realizácia pedagogických činností v praxi pomáha praktikantom budovať profesionálnu pohotovosť, presvedčenie o vhodnosti svojho konania, ovládanie psychického stavu, udržiavanie pozornosti žiakov a utvorenie atmosféry kolektívneho poznávania (Grišin, 1978).

Ak však budeme pátrať potom aké kompetencie sú pri príprave študentov učiteľstva nutné rozvíjať, stretneme sa nemalým množstvom klasifikácií od autorov ako: J. Vašutová, ktorá člení kompetencie na: odborno-predmetové, didaktické a psychodidaktické, všeobecno-pedagogické, diagnostické a intervenčné, sociálne, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a normatívne, profesijné a osobnostno-kultivujúce, K. Denek člení ich člení na interpretačné, autokreatívne a realizačné. E. Gozlinska a F. Sloska hovoria o špeciálnych, didaktických a psychologických kompetenciách. E. Petlák uvádza komunikačné, odborno-pedagogické, interpretačné, interakčné, realizačné, ochranné, asertívne, facilitátorské, morálne, negosociačné, kooperatívne, autokreatívne, poznávacie, organizátorské, didaktico-metodické, informačno-mediálne a tvorivo-autorské kompetencie. V. Švec klasifikuje pedagogické kompetencie na výchovno-vyučovacie kompetencie, osobnostné kompetencie, rozvíjajúce kompetencie (Petlák, Hupková, 2004). Aj Javor (2010) uvádza klasifikáciu nemeckého psychológa a pedagóga Franza Weinerta, ktorý člení kompetencie takto: odborná kompetencia (inteligentné obsahové vedomosti v oblasti materinského a cudzieho jazyka

a schopnosť využiť tieto vedomosti v praxi), kompetencia učiť sa učiť (získavanie informácií, riešenie problémov, kontrola a riadenie vlastného učenia sa), sociálna kompetencia (schopnosť pochopiť sociálne procesy, prevzatie zodpovednosti) a hodnotová kompetencia (pochopenie hodnotových postojov rozvoj vlastných sociálnych, demokratických, kultúrnych a osobných hodnotových kritérií rastúce nároky na odbornú, sociálnu, interkultúrnu a komunikačnú kompetenciu kvôli rýchlemu procesu globalizácie).

Ako uvádza Černotová a kol. (2006) sú potrebné zmeny v obsahu štúdia, v organizovaní a v preverovaní vedomostí, posilnení a skvalitnení didaktickej prípravy, didaktiky predmetov, pedagogicko-psychologickej prípravy, venovať pozornosť rozborom praxe, posilniť konverzácie, čítanie v cudzom jazyku, rozšírenie svetovej a súčasnej literatúry, prísne rozlíšenie učiteľských a neučiteľských smerov a preverovať predpoklady študentov pre učiteľstvo, pretože študenti prichádzajú na univerzitu s presvedčením, že dostanú priamy návod a schopnosť stať sa plne kvalifikovaným odborníkom v učiteľskej profesii.

2 ZISTENIA Z PRIESKUMOV

Podľa viacerých prieskumov: A) Význam pedagogickej praxe a teórie na formovanie kompetencií, B) Význam pedagogiky pre štúdium študentov učiteľstva C) Hodnotenie kompetencií vyučujúcich pedagogiky a iných predmetov na Prešovskej univerzite v Prešove D) Hodnotenie kompetencií vyučujúcich počas náčuvovej pedagogickej praxe študentmi učiteľstva, považujeme za potrebné venovať pozornosť nielen samotnej príprave študentov učiteľstva, ale aj sledovaniu komponentov, ktoré sa podieľajú na ich samotnom formovaní.

2.1 Význam pedagogickej praxe a teórie na formovanie kompetencií

Podľa prieskumu A), ktorý sa realizoval u študentov učiteľstva na FHPV Prešovskej univerzity v Prešove, do ktorého sa zapojilo 222 respondentov sa dospelo k nasledovným záverom, že význam pedagogickej praxe pre učiteľské povolanie z celkového počtu 222, 144 respondentov (64,86%) označilo na škále významu pedagogickej praxe pre učiteľské povolanie stupňom 1 (úplne súhlasím) a 59 respondentov (56,57%) stupňom 2 (súhlasím).

Tab. 1 Rozvoj kompetencií pod vplyvom pedagogickej teórie a praxe

Poradie kompetencií zostupne	**Pedagogická teória**	**Pedagogická prax**
1.	Odborno- predmetová	Didaktické a psychodidaktické
2.	Didaktické a psychodidaktické	Diagnostické a intervenčné
3.	Všeobecno-pedagogické	Profesijné a osobnostno-kultivujúce
4.	Profesijné a osobnostno-kultivujúce	Sociálne a psychosociálne
5.	Sociálne a psychosociálne	Manažérske a normatívne
6.	Komunikatívne	Komunikatívne
7.	Manažérske a normatívne	Odborno-predmetová
8.	Diagnostické a intervenčné	Všeobecno- pedagogické

Ďalším faktom vyplývajúcim z prieskumu bolo hodnotenie samotného vplyvu jednotlivých zložiek pregraduálnej prípravy študentov na rozvoj a formovanie ich kompetencií. Podľa

respondentov z celkového počtu 222 v položke vplyv pedagogickej praxe na rozvoj kompetencií študentov učiteľstva: 88 respondentov (39,64%) označilo na škále stupňom 1 (úplne súhlasím), 81 respondentov (36,48%) označilo na škále stupňom 2 (súhlasím), 43 respondentov (19,37%) označilo stupňom 3 (neviem sa rozhodnúť) a ostatných 10 respondentov (4,5%) označilo na škále stupňom 4 (nesúhlasím). Ako dokumentuje tabuľka môžeme vidieť vplyv zložiek pregraduálnej prípravy na rozvíjanie konkrétnych kompetencií. Študenti učiteľstva z ponúkaného výberu kompetencií (podľa klasifikácie J. Vašutovej (2002)) vybrali tie, ktoré sa rozvíjajú v prevažnej miere pod vplyvom pedagogickej teórie a praxe. V prieskume respondenti navrhovali aj alternatívne možnosti pre rozvoj kompetencií ako: kooperatívne riešenie problémov, slovné popisovanie činností, aktívne tvorivé budovanie vzťahov s okolím, poskytovanie spätnej väzby, používanie informačných technológií, vyjadrenie vlastného názoru, možnosť študovať v zahraničí, poznávanie školských systémov v minulosti a súčasnosti, praktická činnosť a účasť na rôznych typoch exkurzií, výletoch a akciách organizovaných PU, účasť na tvorbe učebných plánov, väčší počet hospitácií, prezentácií, samostatnú prácu, tvorbu a realizáciu projektov a ŠVOČ, terénne praktiká, simulované hodiny a výstupy s individuálnou prípravou, besedy a semináre s metodikmi predmetov a cvičnými učiteľmi, kontakt so študentmi, kooperáciu s inštitúciami (SAV), tvorbu máp, vstupné a výstupné testovanie, analyzovanie a identifikáciu problémov s hľadaním súvislostí a sebavzdelávaním, doplňujúce štúdiá, konzultácie s poradňami, obohacovanie študentov o nové poznatky, zlepšenie vzťahu a komunikácie medzi učiteľmi a študentmi, vyučovacie hodiny na precvičovanie komunikatívnosti, riadenia a organizovania, spoločenské podujatia pre študentov a učiteľov, vyššia motivácia na hodinách a celoživotné vzdelávanie, prácu s dotazníkmi a anketami a využívanie tvorivých a aktivizačných metód – ako brainstorming.

Študenti v rámci sebareflexie zhodnotili aj vlastné kompetencie potrebné pre výkon učiteľského povolania ako priemerné (3) až nadpriemerné (4). Ideálnou predstavou podľa študentov učiteľstva je vyučujúci, ktorý dokáže zvládnuť a orientovať sa v týchto oblastiach:

a) vzdelanie a výchova, b) poznanie trendov edukácie, c) plánovanie, príprava a realizácia procesu vyučovania, d) výchovný a vyučovací štýl, e) cieľavedomá vyučovacia činnosť – organizácia a riadenie, f) prevencia, poradenstvo a konzultácie, g) vytváranie pozitívnej klímy v triede, h) sebareflexia, sebahodnotenie, sebavzdelávanie a sebarealizácia, i) rozvíjanie a pozitívny vplyv na svojich žiakov - myslenie, učenie, komunikácia a schopnosti, j) sociálna interakcia a adaptácia, k) výskumná a tvorivá činnosť, l) monitorovanie a hodnotenie vyučovacieho procesu, m) práca s modernými technológiami – informačná a počítačová gramotnosť, n) osobnostné črty učiteľovej osobnosti: zodpovednosť, sebaovládanie, empatia, disciplína, angažovanosť a sústavné sebazdokonaľovanie a rozvíjanie vlastných kompetencií.

2.2 Význam pedagogiky pre štúdium študentov učiteľstva

V ďalšom prieskume sa študenti (24) doktorandského štúdia na PU v Prešove zamýšľali nad významom pedagogiky počas štúdia na vysokej škole. Študentom sa ponúkol výber niekoľkých predmetov, ktorých by sa mohol jeden z nich začleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu, a na základe ktorého by bolo možné dané negatíva alebo nedostatky eliminovať, príp. zlepšiť prípravu na učiteľské povolanie. Išlo o predmety školská pedagogika, vysokoškolská pedagogika a pedagogika dospelých, t.j. andragogika. Z odpovedí študentov vyplynulo nadšenie nad ponúkanou možnosťou, nakoľko 16 študentov si zvolilo školskú pedagogiku, 5 študenti vysokoškolskú pedagogiku a iba 2 študenti pedagogiku dospelých, 1 študentka navrhovala kombináciu školskej pedagogiky a pedagogiky dospelých.

Obsahom tohto predmetu by podľa študentov mohla byť príprava študentov na konkrétnu základnú alebo strednú školu; aplikácia najúčinnejších metód spolupráce so žiakmi, ktorí sú

v puberte; znalosť zákonov potrebných pre prácu učiteľa; rozvíjať schopnosť empatie a akceptácie potrieb a záujmov detí v škole ako člena spoločnosti, ktorý potrebuje čo najlepšie začlenenie do života, organizovať si vlastnú prácu, komunikáciu a prácu s ľuďmi, pestovanie zodpovednosti, plnohodnotnú pripravenosť na učiteľské povolanie v oblasti praxe, jasné stanovenie práv a povinností, ktoré vyplývajú z postavenia učiteľa a žiaka, prenik do výchovno – vzdelávacieho procesu v rámci skúšania nových metód, cvičení komunikačného prejavu prostredníctvom komunikačného tréningu, prepojenie pedagogických poznatkov so psychologickými a následné prepájanie praxe s teóriou. K povinným predmetom by ho zaradilo 12 študentov, ako povinne voliteľný 8 študentov, 4 študenti sa nevyjadrili. To či by im daný predmet zlepšil doterajšiu úroveň kompetencií 14 študentov odpovedalo kladne, 1 negatívne a 9 študentov vyjadrili neistotu čím sa rozhodli označiť možnosť neviem.

2.3 Hodnotenie kompetencií vyučujúcich pedagogiky a iných predmetov na Prešovskej univerzite v Prešove

Vyučujúcich z pedagogických disciplín študenti (28) zhodnotili ako optimisticky „smile“ naladených, ktorí so študentmi riešia nielen otázky v rámci vyučovania, neustále veria v zlepšovanie študentov, ich schopnostiam a znalostiam, nepreferujú obľúbencov a nepôsobia náladovo s nepríjemným vystupovaním a snažia sa o podporu vlastného názoru u študentov. Výsledky zhodnotenia učiteľov pedagogiky a učiteľov iných predmetov študentmi učiteľstva sme kompletne uviedli v tabuľke.

Tab.3 Výsledky hodnotenia vyučujúcich študentmi učiteľstva v jednotlivých oblastiach

	Učitelia pedagogiky					***Učitelia iných predmetov***				
Hodnotiace stupne a dimenzie	***A*** **100-90%**	***B*** **80-70%**	***C*** **60-50%**	***D*** **60-50%**	***E*** **40-30%**	***A*** **100-90%**	***B*** **80-70%**	***C*** **60-50%**	***D*** **60-50%**	***E*** **40-30%**
1.Správanie k žiakom										
2.Humor na hodine										
3.Láskavosť a pomoc pri úlohách										
4.Vedenie a organizácia hodiny										
5.Pútavosť a zaujímavosť hodín										
6.Spravodlivý prístup pri hodnotení										

1. línia – študentky (23), 2. línia – študenti(5)

Nedostatky sa prejavili v aktuálnych znalostiach a zaujímavostiach vo svojom predmete, neriešení maličkostí, pričom na hodine vládne poriadok s pozorovaním svojich študentov bez výskytu mierneho hodnotenia so snahou vytvorenia príjemnej atmosféry, čím sa u študentov netvorí strach z vyučovania bez zosmiešňovania alebo ironizovania. Študenti uvádzajú nižšiu mieru podpory k spolupráci a zavádzaní nových spôsobov ako študentov priviesť k pochopeniu učiva, zapájaniu vlastnej osoby do riešenia a zadávania aktivizačných metód. Na hodinách však nevládne nuda a ani odkladanie hodnotenia. Študenti u pedagógov vyzdvihli tolerantnosť a dochvíľnosť, no na druhej strane by viac ocenili kladné hodnotenie a pochopenie vzťahov medzi študentmi. Študenti vedia čo môžu od svojich vyučujúcich očakávať. S tým týmto tvrdením veľmi úzko súvisí aj samotná „čitateľnosť osobnosti pedagóga," ktorý nepresadzuje svoju moc a zakladá si svoj vzťah s ostatnými študentmi na princípe dôvery. Túžba po poznaní študentov ešte stále nie je naplno využitá a niekoľkokrát študentom uniká cieľ a samotná štruktúra vyučovacej hodiny s flexibilným prispôsobením hodiny potrebám študentov a s chýbajúcou rôznorodosťou aktivít či prísnejším hodnotením a plnením si čiastkových úloh. Môžeme skonštatovať, že študenti boli pri hodnotení jednotlivých položiek vo vzťahu k vyučujúcim pedagogiky a iných predmetov veľmi vnímaví, keďže sa študentom, podarilo zhodnotiť jednotlivé hodnotiace dimenzie na viacerých hodnotiacich úrovniach, ba dokonca možno vidieť aj rozdiely v hodnotení podľa pohlavia, ktoré sa objavili u študentiek a u študentov vysokej školy ako už vyššie uvádza tabuľka. Študenti sa zhodujú v názore, s ktorým sa stotožňujeme, že úctivé správanie, humor, starostlivosť, pomoc, dobrá organizácia vyučovacej hodiny, motivácia a spravodlivosť v hodnotení, zabezpečí lepšiu interakciu medzi vyučujúcimi vysokých škôl a ich študentov.

2.4 Hodnotenie kompetencií vyučujúcich počas náčuvovej pedagogickej praxe študentmi učiteľstva na strednej odbornej škole

Viacerí študenti uvádzali na základe záznamov v pedagogických denníkoch praxe, že sa na škole počas náčuvovej praxe (pedagogicko-psychologická) cítili dobre, stretli sa s ústretovosťou učiteľov a dve učiteľky dostali hodnotenie výborná, pretože spĺňali všetky očakávania študentov ako ideálnu predstavu učiteľa (napr. učiteľka slovenského jazyka). Študenti (28) mali možnosť sledovať nielen viacerých vyučujúcich ale aj výchovno-vzdelávací proces na niekoľkých rôznych všeobecných, ale aj odborných predmetov. Na niektorých hodinách sa vyskytoval problém s nedisciplinovanosťou žiakov, vyrušovanie, neskoré príchody do školy. Študenti vyjadrili obdiv a uznanie tým učiteľom, ktorí zvládajú nedisciplinovaných žiakov, ktorí mali aj napriek tomu dostatok energie, asertivity, trpezlivosti a lásky a svoju prítomnosť na hodinách vnímali pozitívne v zmysle poučenia sa z chýb. Študenti postrehli nedostatky v materiálnom vybavení, negatívny prístup žiakov k učiteľom, nedostatočnú hygienu: neprezúvanie sa, cvičenie bez úborov. Študenti prejavili záujem zopakovať si náčuvovú prax na tejto škole, ale rozhodne nezáujem učiť na takejto škole. Na hodinách podľa študentov vo všeobecnosti chýbala túžba po poznaní, unikal cieľ a samotná štruktúra vyučovacej hodiny, chýbala rôznorodosť aktivít, motivácia či prísnejšie hodnotenie a plnenie čiastkových úloh zo strany žiakov. Pre študentov bolo zaujímavé sledovať dianie v triede, a tak navrhujú vyučujúcim vystriedať trpezlivosť prísnosťou ako prostriedok k odstráneniu nezáujmu zo strany žiakov.

3 ZÁVER

Závery z prieskumov v rámci prípravy študentov učiteľstva na učiteľské povolanie nás vedie k zamysleniu, a to nad viacerými závažnými otázkami týkajúcich sa pedagogickej praxe a ďalšej prípravy budúcich učiteľov:

- ako budovať vzťah študentov učiteľstva k pedagogickej praxi už počas štúdia na vysokej škole,
- ako u študentov odstrániť demotiváciu, ktorá sa môže dostaviť po negatívnych skúsenostiach počas pedagogickej praxe,
- ako u študentov učiteľstva zabezpečiť neustály záujem o svoje budúce povolanie,
- ako by mali začínajúci učitelia po skončení vysokej škole pokračovať vo formovaní svojich kompetencií nevyhnutných pre svoje povolanie.

Okrem samotných charakteristík úspešného učiteľa je uvedomiť si dôležitosť procesu utvárania učiteľovej osobnosti pod vplyvom prostredia (od sociálneho postavenia učiteľa až po situáciu v triede) a v príslušnej činnosti.

Použitá literatúra

1. ČELINÁK, Š., GELETOVÁ, Ľ. *Aktuálne otázky pedagogickej teórie a praxe: zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 10.-11. novembra 1994 v Trnave*. Trnava: Trnavská univerzita, 1997. 101s. ISBN 80-88774-16-0.
2. ČERNOTOVÁ, M. a kol. *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva.* Prešov: Filozofická fakulta PU, 1997. 105 s. ISBN 80-88885-08-6.
3. ČERNOTOVÁ M. a kol. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov : Filozofická fakulta PU, 2006. 205 s. ISBN 80-8068-317-4.
4. DYTRTOVÁ, R. *Učitel: příprava na profesi.* Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 9788024728636.
5. GRIŠIN, E. A. *Profesionálno-etická príprava učiteľa v sústave vysokoškolského pedagogického vzdelávania.* Bratislava: SPN, 1978. 288 s.
6. JAVOR, M. *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie: ročenka Centra celoživotného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove.* Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2010. 185 s. ISBN 978-80-555-0121-5.
7. MIKLOVIČ, E. *Pedagogická prax*. Bratislava: UK, 1971. 87 s.
8. PETLÁK, E., HUPKOVÁ, M. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa.* Bratislava: Iris, 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.
9. ŠTEPANOVIČ, R., ČELINÁK, Š., IVANOVIČOVÁ J. *Pedagogická konferencia 5: význam pedagogickej praxe v profesijnom raste učiteľov : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2000. 163 s. ISBN 8080503907.
10. ŠTEPANOVIČ, R. *Pedagogicko-psychologická príprava vysokoškolských učiteľov.* In: Quo vadis vysokoškolský učiteľ? Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2009.108-110 s. ISBN 80-89220-37-1.
11. VAŠUTOVÁ, J. *Stratégie výuky ve vysokoškolském vzdelávaní*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe – pedagogická fakulta, 2002. 282 s. ISBN 80-7290-100-1.

Kontaktní údaje:

Mgr. Darina Ondriová
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied
Ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov
Tel: 0908 369 120
email: darina.ondriova.88@gmail.com

ĽUDSKÉ POTREBY A POTREBY JEDNOTLIVCA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

HUMAN NEEDS AND NEEDS OF INDIVIDUALS WITH MENTAL DISABILITIES

PhDr. Soňa Klempová

Abstrakt

Ľudské potreby sú veľmi dôležitým prvkom osobnosti človeka. Záleží od nich jeho správanie, jednanie, prežívanie, kvalita jeho života. V spojení so sociálnymi službami sú ľudské potreby dôležitým ukazovateľom, akým smerom by sa mali vyvíjať. Je preto veľmi dôležité vedieť čo ľudské potreby sú a aké dôležité je sa nimi zaoberať a snažiť sa napĺňať nie len základné ale aj psychologické ľudské potreby. U jednotlivcov s mentálnym postihnutím je to dva krát tak dôležité. V úzkej spojitosti s ľudskými potrebami je ich napĺňanie. Ak hovoríme o potrebách jednotlivcov s mentálnym postihnutím, tieto sú často napĺňané práve v rôznych zariadeniach poskytujúcich sociálne služby a snažiacich sa naplniť potreby svojich klientov.

Kľúčové slová: *Ľudské potreby, mentálne postihnutie, sociálne služby, rovnováha, bezpečie, požiadavky, hierarchia potrieb, uspokojenie, naplnenie, sebarealizácia*

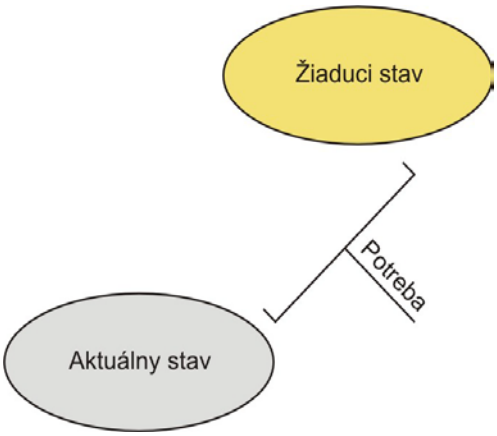
Abstract

Human needs are a very important element of human personality. They affect his/her his behavior, negotiation, survival, quality of life. In connection with the social services, human needs are an important indicator of direction their development should take. Hence it is very important to know what human needs are and how important it is to deal with them and try to fulfill not only basic but also psychological human needs. By individuals with mental disabilities it is twice as important. Human needs and their fulfillment belong together. If we talk about the needs of individuals with mental disabilities, these are often fulfilled in various institutions providing social services and trying to meet the needs of their clients.

Key words: *Human needs, mental disability, social services, balance, safety, requirements hierarchy of needs, satisfaction, fulfillment, goals, client self-realization*

1 ĽUDSKÉ POTREBY

Slovník sociálnej práce definuje potrebu ako motív k jednaniu. Nenaplnená potreba môže viesť k stavu núdze, chýbania až k deprivácii. Väčšina psychologických typológií ľudských potrieb, potreby delí na okruh vzťahujúci sa k telesnej pohode, psychickej rovnováhe a bezpečiu, okruh súvisiaci so vzťahmi k blízkym ľuďom (patriť k niekomu, milovať, byť milovaný), okruh vzťahujúci sa ku spoločenskému uplatneniu a okruh spirituálnych potrieb (rozumieť sebe, ľuďom, svetu, chápať zmysel života). Pojem „potreba“ je pomerne zložité definovať, napriek tomu sa však veľmi často používa na zdôvodňovanie, akou je alebo akou by mala byť klientom poskytovaná sociálna služba, alebo pri plánovaní zmien v sociálnej oblasti. Zatloukal, L., Havlík, M., Doleček, Z., Šotola, J., 2011 Najjednoduchšie možno „potrebu“ definovať ako rozdiel medzi aktuálnym stavom a žiaducim stavom.

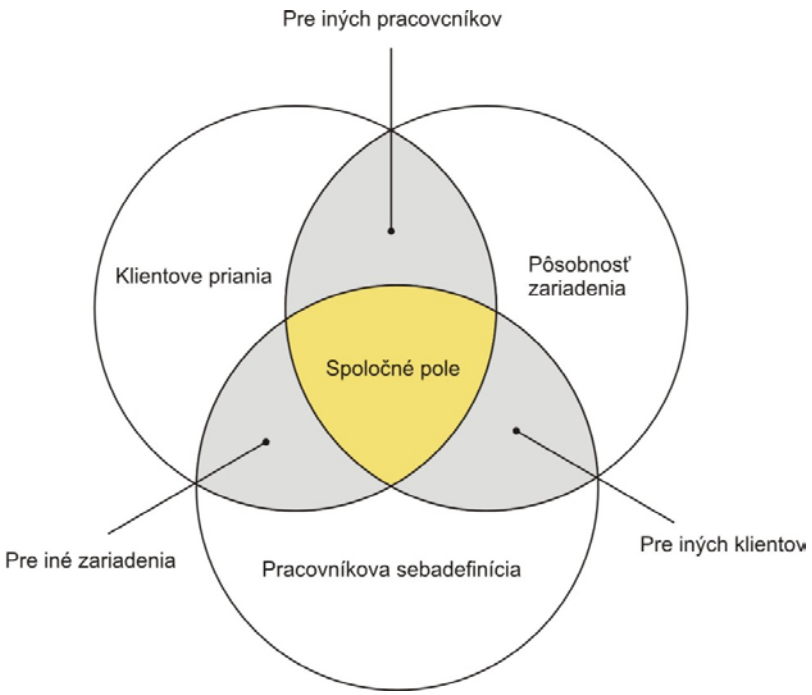


Obr. 1 Znázornenie potreby (upravené podľa Gupta et al., 2007 in Sociální práce 1/2011, roč. 11, s. 82)

Táto na prvý pohľad jednoduchá definícia nie je až taká jednoduchá. Otázkami komplikujúcimi problematiku posudzovania potrieb klientov sú: 1. kto a podľa čoho definuje želaný stav a 2. kto a podľa čoho posudzuje aktuálny stav. Ife (in Navrátil, 2006) popisuje štyri diskurzy sociálnych služieb, v ktorých sa uplatňujú rôzne procesy hodnotenia aktuálneho aj definovaného cieľového stavu klienta sociálnych služieb:

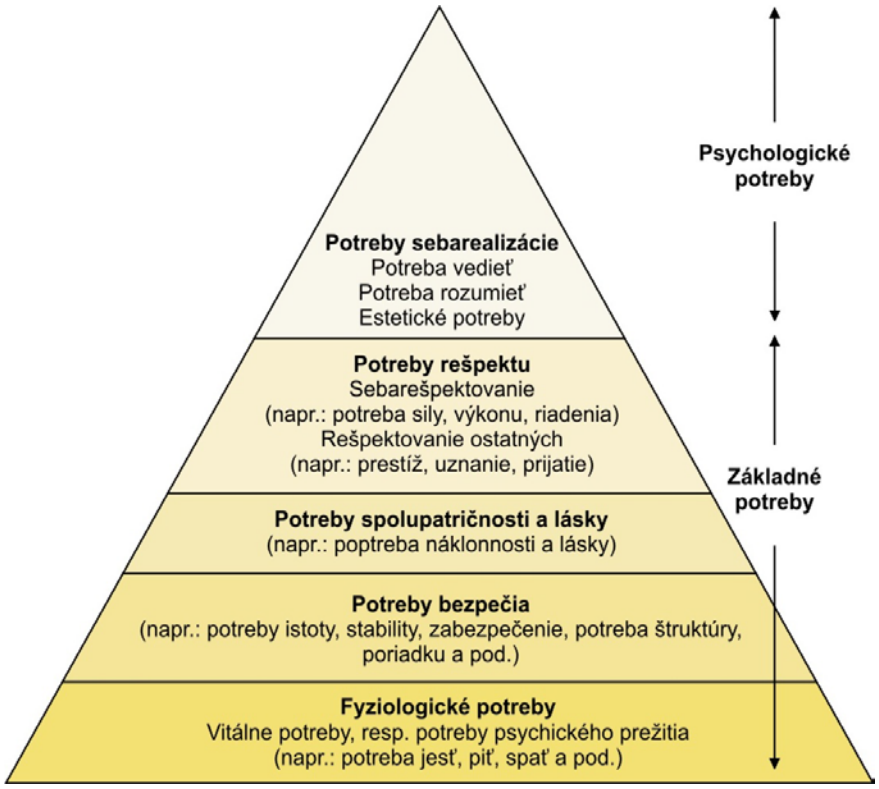
- Charitatívny diskurz – sociálna služba je tu chápaná ako potrebný dar darcu, človeku v núdzi, pričom pracovník, v tomto prípade „filantrop“ posudzuje, či si daný jednotlivec pomoc zaslúži, alebo je v ťaživej situácii vlastnou vinou a pomoc si nezaslúži
- Profesný diskurz – klient alebo užívateľ služby je v pasívnej úlohe a pri posudzovaní jeho potrieb sa predovšetkým zohľadňuje, akými znalosťami, schopnosťami a vedomosťami disponuje. Na toto posúdenie nadväzuje intervencia, pracovník je v roli profesionála či experta, ktorý disponuje zvláštnymi znalosťami a spôsobmi poznania a zodpovedá sa klientovi a svojmu zamestnávateľovi
- Manažérsky diskurz – sociálna služba je produktom určeným spotrebiteľovi, pracovník sa zameriava na určenie potrieb klienta a na vyhľadávanie primeraných zdrojov pre ich uspokojenie. Kľúčový je tu vzťah klienta ku štátu (jeho práva na služby a pod.). Pracovník je najčastejšie prípadovým manažérom a zodpovedá sa štátu a managementu svojej organizácie.
- Trhový diskurz – sociálna služba je tu tovarom a klient nakupujúcim zákazníkom. Klient má aktívnejšiu úlohu, predpokladá sa, že druh a spôsob poskytovania služieb ovplyvňujú prevažne požiadavky klientov – zákazníkov a úlohou pracovníka v sociálnych službách je spoločne s klientom vypracovať a postupne napĺňať zákazku. (Zatloukal, L., Havlík, M., Doleček, Z., Šotola, J., 2011)

Potreba bude podľa tohto ponímania identifikovaná a riešená, len ak sa na jej existencii zhodne klient (niečo si praje), pracovník, ktorý potreby mapuje a rôzne inštitúcie. Názorne je to ukázané na obrázku 2 potreba môže byť konštruovaná len v označenom „spoločnom poli“ jednotlivých aktérov, pričom toto „spoločné pole“ nie je dopredu dané a nemenné, ale možno ho rozširovať alebo naopak zužovať na základe vyjednávania všetkých zúčastnených aktérov.



Obr.2 Spoločné pole (Úlehla, 1999 in Sociální práce 1/2011, roč. 11, s. 83)

Asi najznámejším odborníkom zaoberajúcim sa ľudskými potrebami bol Maslow. Vo svojej publikácii proklamuje, že jedinou rozumnou základňou klasifikácie ľudských potrieb sú ďalekosiahle potreby, ktoré nie je vidieť, resp. ciele: *„v analýze vedomých prianí nachádzame obyčajne iné, tak povediac hlbšie ciele indivídua... Čiastkové priania, ktoré sa veľakrát za deň vynárajú v našom vedomí, nie sú dôležité, prípadne sú dôležité v tom, k čomu tu sú, kam vedú, čo v hlbšej analýze znamenajú.“* A. H. Maslow 1954, in (Nakonečný, 1998, s. 468) Ak pozorujeme každodenné priania, zisťujeme ich dôležitosť. Sú prostriedkom k nejakému účelu a nie sú účelom samy o sebe. Uvedieme si jednoduchý ilustračný príklad. Chceme peniaze, aby sme mohli ísť na dovolenku. Na dovolenku chceme ísť, pretože aj naši susedia chodia na dovolenku a my nechceme byť nižšie postavený alebo menejcenný ako naši susedia. Potrebujeme si udržať sebaúctu. Nachádzame tu symptómy, ktoré nie sú dôležité, dôležité je to, čo vyjadrujú, aké ciele za nimi stoja, *„dôležitý je dynamický význam symptómov“*, napríklad pre psychoterapiu. To, čo o motivácii vieme, však podľa A. H. Maslowa pochádza. A. H. Maslow razil pojem Metapotreby a vytvoril teóriu metamotivácie, ktorou chcel vysvetliť fungovanie vývojovo vyšších potrieb z biologicky zakorenených hodnôt života. Systém týchto vývojovo najvyšších potrieb je vyjadrený v pojme sebaaktualizácia či sebauskutočnenie, ktoré vyjadruje túžbu človeka po dokonalosti a osobnom raste. Sebarealizujúci sa ľudia sú, podľa A. H. Maslowa, motivovaní niečím vyšším, než sú jednoduché fyziologické a sociálne potreby, majú pocit vlastnej ceny a sebaúcty. Podmienkou toho je však samozrejme uspokojenie základných potrieb. (Nakonečný, M. 1995, s. 126) A. H. Maslow je tak isto najznámejším autorom hierarchie potrieb, ktorá je po ňom nazvaná ako Maslowova hierarchia potrieb. Zobrazuje v nej jednotlivé ľudské potreby podľa ich aktuálnosti. Môžeme však povedať, že aktuálnosť a dôležitosť jednotlivých potrieb sa môže meniť na základe individuálnych požiadaviek a okolností, v ktorých sa jednotlivec nachádza. Je pritom jedno, či ide o jednotlivca intaktného, alebo o jednotlivca s mentálnym postihnutím.



Obr. 3 Hierarchia potrieb podľa Maslowa (Dworschak , 2004, s. 51)

Podľa Murraya označuje termín potreba interne alebo externe excitovateľnú, v mozgu spočívajúcu silu, ktorá je subjektívne prežívaná ako popud alebo nútenie k jednaniu, a síce takým spôsobom, aby bol dosiahnutý cieľ, ktorý je pre jednajúceho užitočný alebo príjemný vo vzťahu k situácii, ktorá vyvolala cielené správanie. (Nakonečný, M. 1998, s. 462)

Janusz Reykowski hovorí o získavaní nových potrieb a píše: „Získavanie nových potrieb je proces, ktorého podstatným elementom je pretváranie vonkajších požiadaviek na vnútorné, tzv. internalizácia. Človek preberá nielen požiadavky, ale aj vzory /stanoviská, tvrdenia, spôsoby správania). Vzory sa líšia od požiadaviek tým, že ich prijímanie nezahŕňa momenty vonkajšieho prinucovania. Z genetického hľadiska sú vonkajšie a vnútorné požiadavky niečím odlišným, ale majú aj veľa spoločného. Vonkajšie požiadavky sa často menia na vnútorné (to čo bolo najprv napr. príkazom matky sa neskôr často mení na vnútorný imperatív). Podľa J. Reykowského je teda hlavne podmieňovanie emócií, t.j. asociácie určitých podnetov s emočnými reakciami, východiskom utvárania nových motívov, napr. podmieňovanie strachu vedie k vyhýbaniu sa určitým objektom a činnostiam. (Nakonečný, M. 1995, s. 133) V kontexte sociálnej práce môže byť potreba konštruktom popisujúcim niečo, čo pociťuje klient sociálnych služieb alebo popisuje a definuje sociálny pracovník, sociálne zariadenie alebo štát. Potreby môžeme rozlíšiť na tie, ktoré pociťujeme a tie ktoré vyslovíme alebo inak vyjadríme. Potreba, ktorá bola reprezentantmi spoločnosti uznaná ako potreba oprávňujúca nárok na sociálnu službu sa nazýva normatívnou potrebou. Komparatívnou potrebou označujeme potrebu, ktorá je dostupná len istej časti klientov. Pokiaľ služba nie je dostupná všetkým ľuďom s rovnakými charakteristikami, potom tí, ktorým nie je dostupná, majú komparatívne potreby. Sociálne poňatie potreby sa líši od psychologickej definície potreby. Sociálne poňaté potreby sa vzťahujú skôr k zákonu o sociálnych službách. V špeciálnej pedagogike a sociálnej práci má však svoje miesto aj potreba vnímaná z psychologického hľadiska. Pri poskytovaní sociálnych služieb musíme vždy vychádzať z klientom

pociťovaných potrieb. Východiskom pre ich naplnenie je práca s klientom, hodnotenie jeho potrieb, osobných cieľov, osobnosti klienta, požiadaviek prostredia. (Matoušek, 2003, s. 157 - 158) Cieľom špeciálno-pedagogického pôsobenia je dosiahnutie čo najvyššej možnej socializácie a samostatnosti jednotlivca s mentálnym postihnutím. Socializáciu možno chápať ako proces osvojovania si potrebného spoločenského správania vplyvom všetkých možností, ktoré poskytuje prostredie. (Valenta, M. Müller, O. 2003 s. 233) Dosiahnutie čo najvyššieho možného stupňa jeho duševného aj telesného vývoja. Môžeme povedať, že podobné ciele majú aj zariadenia sociálnych služieb, ktoré sa snažia o socializáciu jednotlivcov s postihnutím, o dosiahnutie najvyššieho možného stupňa ich samostatnosti.

Kto tieto služby ale poskytuje? Toto je ďalšia otázka, ktorá by mohla a mala zaujímať čitateľa tejto práce. Pozornosť v nasledovnej podkapitole teda venujeme práve tomu, kto je poskytovateľom sociálnych služieb. Kto tvorí ponuku v systéme sociálnych služieb a teda uspokojuje a napĺňa mnohé z potrieb jednotlivcov s mentálnym postihnutím.

1.1 Poskytovatelia sociálnych služieb

Sociálne služby na to, aby fungovali, potrebujú určité zariadenia v rámci ktorých budú poskytované. Zariadenia, ktoré sprostredkúvajú poskytovanie sociálnych služieb zriaďuje zriaďovateľ. Poznáme rôznych zriaďovateľov podľa ktorých delíme zariadenia sociálnych služieb. Na základe rôznych zriaďovateľov teda poznáme nasledovné typy zariadení:

- verejný sektor
- súkromný sektor
- tretí sektor a dobrovoľníci

Do roku 1990 bol štát jediným monopolným poskytovateľom sociálnych služieb na Slovensku. Novela zákona č. 100/1998 Zb. o sociálnom zabezpečení v roku 1990 umožnila poskytovať sociálne služby aj právnickým a fyzickým osobám. Tým bol vytvorený predpoklad, aby vznikla pluralitná, zmiešaná štruktúra verejných a súkromných poskytovateľov sociálnych služieb. Konkrétny termín verejní a súkromní poskytovatelia služieb sa doteraz do legislatívy ani do bežnej praxe nezaviedol. Do roku 2002 sa na rozlíšenie poskytovateľov sociálnych služieb podľa typu vlastníctva používali termíny štátne zariadenia „resp. štátom poskytované služby, obecné zariadenia a neštátne subjekty (právnické a fyzické osoby, ale mohla ním byť aj obec). Tak ako delíme zriaďovateľov sociálnych služieb do troch vyššie uvedených skupín, rozdeľujeme aj sociálne služby na veľké skupiny, ktoré bližšie popíšeme v nasledujúcich riadkoch.

Verejný sektor

Koncom roku 1990, po prvých slobodných voľbách do obecných samospráv, bol prijatý zákon o obecnom zriadení ako aj samostatné zákony o hlavnom meste Slovenska, Bratislave a o druhom najväčšom meste, Košiciach. V tomto období sa uskutočnila decentralizácia prvých sociálnych služieb zo štátu na obce. Obce dostali do svojej kompetencie kluby dôchodcov, strediská osobnej hygieny, práčovne, domovy – penzióny pre dôchodcov a domy s opatrovateľskou službou. V podstate išlo o decentralizáciu tých zariadení, ktoré majú charakter spoločenských klubov a účelového bývania pre seniorov, prípadne zabezpečujú osobnú hygienu tam, kde nie je dostatočne rozvinutá verejná infraštruktúra. Počet a štruktúra verejných poskytovateľov sociálnych služieb je dlhodobo stabilná, pretože štát po roku 1990 neinvestoval do rozvoja sociálnych služieb. „Verejný sektor zahŕňa všetky organizácie

zriadené na základe verejnej moci s cieľom zabezpečovať verejnoprospešné služby, ktoré sú financované z verejných prostriedkov. Aby mohol štát realizovať svoju politiku je potrebné, aby v rámci verejného sektoru boli zriaďované:

- služby potrebné na udržanie všeobecnej životnej úrovne – predovšetkým reziduálna starostlivosť tvoriaca určitú záchrannú sieť pre občanov, ktorí sa inak nedokážu vyrovnať so svojou sociálnou realitou,
- služby, ktorými štát zároveň vykonáva aj kontrolnú činnosť,
- služby, ktoré sú z ekonomického hľadiska výhodnejšie pri organizácii štátom

Subjekty verejného sektora sa potom odlišujú podľa druhu právneho predpisu, ktorým boli zriadené na pôvodné (ústavné) a odvodené (zákonné) orgány. Medzi ústavné orgány verejného sektora patria štátne orgány a orgány územnej samosprávy (obce a vyššie územné celky – samosprávne kraje). Mestá a obce - samospráva, sú zriaďovateľmi a prevádzkovateľmi zariadení sociálnych služieb, zameraných na rôzne sociálne činnosti. Na komunálnej úrovni fungujú, okrem špecializovaných referátov, zariadenia:

- pre osoby vyššieho veku: domy opatrovateľskej služby, jedálne pre dôchodcov, kluby dôchodcov, penzióny a domovy dôchodcov, strediská osobnej hygieny, zariadenia pre dlhodobo chorých,
- pre rodiny: krízové centrá pre matky s deťmi, sociálne ubytovanie,
- pre mládež a dospelých: útulky a azylové centrá, centrá voľného času, kultúrno – osvetové strediská, poradenské centrá pre rôzne druhy závislostí, charitatívno – sociálne centrá.

Na poskytovanie starostlivosti a sociálnych služieb v zariadeniach sociálnych služieb obec a príslušný orgán štátnej správy zriaďuje tieto zariadenia: domov sociálnych služieb, domov dôchodcov, zariadenie chráneného bývania, detský domov, domov pre osamelých rodičov, stanicu opatrovateľskej služby, zariadenie pestúnskej starostlivosti, útulok, krízové stredisko, rehabilitačné stredisko, zariadenie opatrovateľskej služby.
Obec zriaďuje okrem zariadení sociálnych služieb aj: domov – penzión pre dôchodcov, klub dôchodcov, jedáleň pre dôchodcov, stredisko osobnej hygieny, práčovňu“ (dostupné online z http://www.ssss.sk/)

Súkromný sektor

Súkromný sektor je charakteristický tvorbou zisku, čo je cieľom samotného podnikania. Organizácie, ktoré fungujú s cieľom dosiahnutia zisku, patria do podnikateľskej sféry. Takéto organizácie používajú zisk najmä k rozdeleniu medzi vlastníkov vloženého kapitálu. Do súkromného sektora patria sociálne služby, ktoré sú poskytované súkromnými fyzickými osobami či právnickými osobami. (Štefáková, L. Juhásová, J. in Pekarčík, Ľ. Janigová, E. 2010, str. 272)

„Do súkromného sektora patria sociálne služby, ktoré sú poskytované súkromnými fyzickými osobami či právnickými osobami. Ide o špecializované sociálne služby, ktoré svojím obsahom zodpovedajú: výchovnej a poradenskej starostlivosti, ústavnej sociálnej starostlivosti, starostlivosti v ostatných zariadeniach sociálnej starostlivosti, opatrovateľskej službe, stravovaniu, kultúrnej a rekreačnej starostlivosti a patria sem aj ďalšie obdobné činnosti určené na uspokojovanie sociálnych potrieb fyzických osôb.“ (Štefáková, L. Juhásová, J. in Pekarčík, Ľ. Janigová, E. 2010, str. 272 - 273)

„Do súkromného sektora (označuje sa aj ako druhý, resp. ziskový sektor a patria doň podnikateľské subjekty) patria sociálne služby, ktoré sú poskytované súkromnými fyzickými či právnickými osobami a môžu vznikať:

- ako alternatíva k štátnym službám
- ako doplnok k štátnym službám

U nás sú to fungujúce domovy dôchodcov, ktoré sú internátnymi zariadeniami, alebo malokapacitnými penziónmi zachovávajúcimi intimitu aj vo vysokom veku klienta a zároveň poskytujúcimi potrebné služby. Klient si vyberá z alternatívnej ponuky verejného a súkromného sektoru, pričom pri výbere rozhodujú ponúkané služby, kvalita poskytovaných služieb, množstvo a ekonomická náročnosť ponúkaných služieb. Sociálnu pomoc občanovi v zmysle zákona primárne poskytujú štátne orgány a obce, neštátne subjekty nemajú rovnocenné postavenie. Neštátnym subjektom je predurčená doplnková funkcia.
Neštátny subjekt môže vykonávať a poskytovať: sociálnu prevenciu, vybraté činnosti sociálno-právnej ochrany, sociálne poradenstvo, sociálne služby
Sociálne služby poskytované neštátnymi subjektmi sú:
opatrovateľská služba, organizovanie spoločného stravovania, prepravná služba, starostlivosť v zariadeniach sociálnych služieb

Neštátny subjekt môže poskytovať sociálnu službu, ak je zapísaný na krajskom úrade do registra. Musí mať priestorové, personálne, materiálne a finančné podmienky na jej poskytovanie. Nevyhnutným predpokladom na začatie poskytovania sociálnej služby je preukázanie odbornej spôsobilosti a bezúhonnosti fyzickej osoby, ktorá poskytuje sociálnu službu, a zodpovedného zástupcu. Okrem toho musí byť uzatvorená zmluva o poistení za škodu pri poskytovaní sociálnej služby. Sociálna služba sa poskytuje na základe písomnej zmluvy medzi občanom a poskytovateľom sociálnej služby.“ (dostupné online z http://www.ssss.sk/)

Tretí sektor a dobrovoľníci

Tretí sektor sa ďalej člení na: neziskový sektor, dobrovoľnícky sektor, nezávislý sektor, charitatívne organizácie, svojpomocné skupiny a súkromný neziskový sektor. Tretí sektor pôsobí medzi štátom a trhom. Popri vládnom (vládne inštitúcie) a podnikateľskom sektore dotvára tretí sektor systém sociálneho rozvoja a sociálnej starostlivosti o človeka. Organizácie tretieho sektora sú tiež charakterizované ako mimovládne a neziskové, charitatívne dobrovoľnícke organizácie, fungujúce oddelene od štátneho aparátu, používajúce zisk na špeciálne účely, ktoré sú určené v stanovách inštitúcií, politické a rešpektujúce platnú právnu legislatívu. Tretí sektor je charakteristický ako mimovládny a neziskový. Tvoria ho cirkevné, charitatívne a dobrovoľnícke organizácie. V neziskovom sektore sa uplatňujú základné princípy, ktorými sú: princíp solidarity občanov, princíp uspokojovania konkrétnej potreby službami najrozličnejšieho charakteru, princíp autonómie vo vzťahu k vonkajším vplyvom, princíp tvorby neformálnych členských štruktúr a dobrovoľný vstup do nich, princíp vzájomných výmenných vzťahov (Benčo, J. 2005 in Pekarčík, Ľ. Janigová, E. 2010, str. 273)

K základným znakom neštátnych neziskových organizácií patrí: verejnoprospešnosť (humanita, charita, sociálna starostlivosť), formálna štruktúra (majú právnu subjektivitu a môžu vstupovať do právnych vzťahov), neziskovosť (cieľom nie je vytvárať zisk za účelom súkromného obohatenia), neštátnosť (sú inštitucionálne oddelené od štátu, ale môžu byť finančne podporované z verejných zdrojov), samosprávnosť (majú vlastné kontrolné

mechanizmy), dobrovoľnícky charakter (prejavuje sa určitý stupeň dobrovoľnosti). (Pekarčík, Ľ. Janigová, E. 2010, str. 273)

V posledných rokoch sa vo zvýšenej miere popri vzrastajúcej nezamestnanosti vzmáha oblasť dobrovoľníctva. „Vďaka vyhláseniu roka 2011 za Európsky rok dobrovoľníctva a vďaka mnohým iniciatívam, ktoré sa v rámci tohto Roka pokúšali podnietiť diskusiu o problematike dobrovoľníctva, zaznelo aj na Slovensku veľa užitočného na túto tému a dobrovoľníctvo sa pomaly, ale isto, dostáva do povedomia ako možnosť sociálneho a pracovného uplatnenia sa nie len v zahraničí ale aj na domácom trhu. (Košč, S. Antolová, V. 2012, str. 10) V rámci dobrovoľníctva na Slovensku môžeme stále pozorovať rôzne nedostatky a prekážky v jeho plnohodnotnom využívaní. Tieto, na základe odborných diskusií a výsledkov konferencií, môžeme zhrnúť do troch bodov. Ak tieto body veľmi stručne zhrnieme, najmarkantnejšie nedostatky donedávna boli v potrebe legislatívnej úpravy dobrovoľníctva. (KOŠČ, S. ANTOLOVÁ, V. 2012, str. 10) Národná rada Slovenskej Republiky však len nedávno schválila zákon o dobrovoľníctve, ktorý nadobudol účinnosť len 01. 12. 2011. Jedná sa konkrétne o zákon 406 z 21. októbra 2011 o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ďalšie body predstavujúce nedostatky v dobrovoľníckej činnosti na Slovensku môžeme štylizovať do otázky výchovy, prípravy a formácie dobrovoľníkov, metód náboru a práce s dobrovoľníkmi. V otázkach výchovy a prípravy dobrovoľníkov sa ako problém ukázal nedostatočný záujem relevantných vzdelávacích subjektov seriózne, systematicky pôsobiť na prípadných záujemcov. Čo sa týka poslednej oblasti v problematike dobrovoľníctva, ide predovšetkým o absenciu motivácie a ochoty angažovať sa v dobrovoľníctve. Potenciálnym dobrovoľníkom chýba predovšetkým výdrž, zotrvať v danej činnosti dlhšiu dobu a prijať túto činnosť ako určitú záväznú zodpovednosť. Ako problém sa ukázalo hlavne to, že chýba čosi ako „mentalita“ dobrovoľníctva. Darí sa získať dobrovoľníkov pri realizácii určitých projektov, oveľa ťažšie je získať dobrovoľníkov pre dlhodobé diela, počítať s nimi dlhodobo. (Košč, S. Antolová, V. 2012, str. 10 - 11) Tretí sektor je podporným aparátom pre verejných a neverejných poskytovateľov. Výraznou účasťou dobrovoľníkov a aktivitou rôznych zariadení, ktoré sem zaraďujeme je významným prispievateľom v procese deinštitucionalizácie sociálnych služieb.

Veľmi dôležitá je pre dnešnú spoločnosť rodina a je nesmierne potrebné klásť do popredia jej základné funkcie. Bez kompletnej rodiny a rodičovskej lásky je totiž pôsobenie akéhokoľvek zariadenia na dieťa s mentálnym postihnutím akési neúplné a výsledky sú do určitej miery nedostatočné. Pre akúkoľvek organizáciu a odborníka je ťažké ba až nemožné napĺňať potreby ktoré môže naplniť len rodina jej blízkosť a láska. Dbajme teda nie len na odbornú erudovanosť našej spoločnosti, ale aj na jej základný prvok, ktorým je rodina. Každá ťažkosť, každý kríž, ktorý človek musí životom preniesť sa nesie ľahšie, keď vieme, že na to nie sme sami. Človek je tvor spoločenský, učme sa teda žiť v spoločnosti, nie izolovane. Snažme sa žiť v rodinách, s priateľmi, kolegami, spolužiakmi či partnermi. Verím, že tak ako postupujeme v pokroku technickom a vo vývoji elektroniky, bude sa nám časom dariť zdokonaľovať sa aj v oblasti medziľudských vzťahov a vzájomnej lásky. Dovoľte mi vyjadriť moje presvedčenie o tom, že v ideálnom alebo ideálu sa približujúcom prípade by sa oveľa jednoduchšie aplikovali a využívali aj rôzne sociálne služby poskytované jednotlivcom s mentálnym postihnutím, ktoré by možno boli oveľa bohatšie na svoju rôznorodosť a možno práve naopak by vôbec neboli potrebné, pretože všetky úkony z nich vyplývajúce by sme považovali za ľudskú samozrejmosť, za pomoc svojmu najdrahšiemu blížnemu.

Použitá literatúra

1. KOLENČÍKOVÁ, Renáta. *Zariadenia podľa zriaďovateľa.* [online]. c 2011 [cit 18. 08. 2012]. Dostupné z http://www.ssss.sk/zariadenia-podla-zriadovatela
2. KOŠČ, Stanislav. ANTOLOVÁ, Vladimíra, *Dobrovoľníctvo ako rozmer sociálnej služby: Zborník príspevkov.* 1. vydanie. Ružomberok : Verbum, 2012. 12 s., ISBN 978-80-8084-870-5
3. MATOUŠEK, Oldřich. a kol., *Sociální služby*. Praha : Portál, 2007. 184s., ISBN 978-80-7367-310-9, s. 9
4. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Academia, 1995. 340 s. ISBN 80-200-0525-0.
5. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 1998. 592 s. ISBN 80-200-0689-3.
6. PEKARČÍK, Ľubomír, JANIGOVÁ, Emília, *Sociálna práca, manažment a ekonómia – s reflexiou na sociálne služby.* Ružomberok : Verbum, 2010. 288 s., ISBN 9788080846213
7. ÚLEHLA in ZATLOUKAL, Leoš, HAVLÍK, Miloš, DOLEČEK, Zdislav, ŠOTOLA, Jaroslav. *Komplexní posuzování potřeb klientů v rámci poradenského rozhovoru z hlediska přístupu zaměřeného na řešení.* Sociální práce, 3/2011, 11. ročník, ISSN 1213-6204
8. VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003. 439 s. ISBN 80–7320–063-5.
9. ZATLOUKAL, Leoš, HAVLÍK, Miloš, DOLEČEK, Zdislav, ŠOTOLA, Jaroslav. *Komplexní posuzování potřeb klientů v rámci poradenského rozhovoru z hlediska přístupu zaměřeného na řešení.* Sociální práce, 3/2011, 11. ročník, ISSN 1213-6204

Kontaktné údaje

PhDr. Mgr. Soňa Klempová
Masarykova Univerzita v Brne, Pedagogická fakulta
Poříčí 7, 603 00 Brno
Tel: 00421 902 072 412
email: klempova.s@gmail.com

KONTEXTY SOCIÁLNÍ EXKLUZE A JEJÍ DETERMINACE NA EDUKACI SLOVENSKÝCH ROMSKÝCH DĚTÍ A ŽÁKŮ

CONTEXT OF SOCIAL EXCLUSION AND ITS DETERMINATION OF SCHOOL EDUCATION OF SLOVAK ROMA CHILDREN AND PUPILS

Martin Kaleja, Peter Varjassy

Anotace

Příspěvek přináší kvalitativní pohled na sociální vyloučení v kontextu vzdělávací trajektorie slovenských romských dětí a žáků. Popisuje klíčové faktory školní edukace a poukazuje na jejich významy, a to s cílem pochopit interdisciplinární rámec tohoto fenoménu. Text rovněž prezentuje dílčí kvalitativně orientované empirické šetření zahrnující analýzu názorů pedagogických pracovníků k vybraným oblastem vzdělávání.

Klíčová slova: *sociální exkluze, romské dítě, romský žák, škola, rodina, pedagog, empirická sonda, vzdělávání, podmínky.*

Abstract

This paper deals with the qualitative view of social exclusion in the context of educational trajectories of Slovak Roma children and pupils. It describes the key factors of school education and highlights their importance, in order to understand this phenomenon. The text also presents partial qualitatively oriented empirical investigation involving the analysis of teachers´ opinions on selected areas of education.

Key words: *social exclusion, Roma child, Roma pupil, school, family, teacher, empirical research, education, conditions.*

1 ÚVOD

Romské etnikum žijící na okraji majoritní společnosti dnes mapujeme v nejedné zemi Evropy, jsou roztroušeni do všech koutů kontinentu. Není to jednolitá skupina Romů, ale množství různých kultur, tradic. Některé se od sebe liší, jiné jsou stejné, Romové hovoří různými jazyky a vyznávají různá náboženství. Z důvodů rasových předsudků mnozí svou etnickou identitu skrývají. Proto je i počet Romů při sčítání lidu často velmi nepřesný a o mnoho nižší než ve skutečnosti. Podle *Atlasu (2013)* žije na Slovensku podle posledního průzkumu přibližně 330 000, přičemž asi 60% žije integrovaně mezi majoritní společností. Reálné sociologické sčítání však ukazuje na daleko vyšší počet etnických Romů. Odhaduje se, že na Slovensku žije přibližně 10 % celé populace.

Problém vzdělávání Romů a postupného přizpůsobování se normám obecně majoritní společnosti je řešitelný. Vyžaduje však odvahu, trpělivost a hlavně zdravý úsudek. Vyžaduje koordinovanou spolupráci různých resortů státní správy a samosprávy, ale hlavně spolupráci politických stran. Není to jednoduchý a krátkodobý proces, ale jeho řešení vyžaduje určitý čas a může to trvat desítky let. Proto to, co jedna vláda rozpracuje a začne realizovat, nesmí následující vláda zásadně měnit, protože výsledný efekt pak bude nulový. Co bude ztěžovat řešení tohoto problému, je to, že historie, tradice, zvyky a myšlení obou stran jsou velmi silné a také to, že ve společnosti existuje vzájemná averze. Úvahy o vzdělávání se dnes stávají

integrální součástí celkových ekonomických a kulturních plánů v mnoha zemích světa. M. Zelina (2004) upozorňuje, že vyspělé společnosti dnes přikládají velký význam kvalitě vzdělání pro celou populaci. Uvědomují si, že lidský kapitál vložený do vzdělávání je tím nejdůležitějším pro pokrok a prosperitu celé společnosti. Vliv vzdělání má svůj význam i při zmírnění sociálních problémů, se kterými se každá společnost v menší nebo větší míře setkává. Z těchto skutečností je potřeba vycházet i při řešení otázek minoritní společnosti. (Klein, V., Fabiánová, V. 2007)

2 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ EXKLUZE NA PŘÍKLADU FYZICKÝCH PODMÍNEK

Sociální prostředí výrazně determinuje vzdělávací trajektorii žáků. Determinuje jejich vstupní vzdělávací předpoklady, společenské kompetence a definuje počáteční kvalitu života dotčených lidí. Již známé sociologické teorie poukazují na zmiňovaný vliv kulturních a společenských dispozic (Giddens, A. 1999), vliv v rovině jazykových kódů (Bernstein, B. 2000) a v neposlední řadě vliv životních dispozic, které jsou utvářeny v rámci procesu socializace (Bourdieu, F. P. 1998). Sociálně vyloučený žák vyrůstá v prostředí, jež se vyznačuje nízkým socio-ekonomickým statusem, zpravidla oba rodiče dosahují nižší úrovně vzdělání, jsou nezaměstnaní, jejich společensko-kulturní a stejně tak jazykové kompetence mnohdy významně vybočují od standardu. Modely, se kterými se dítě ve svém mikro-sociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněné. Škola jako výchovně-vzdělávací instituce již při vstupu dítěte do vzdělávací trajektorie předpokládá akademickou připravenost odpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte. Dítě tak v procesu edukace zahajuje vzdělávací trajektorii odlišně oproti dětem vyrůstajícím mimo prostředí sociální exkluze. Ve školské praxi se setkává s odlišnými behaviorálními modely, otázka kulturně-společenská a kompetence jazyková dosahují rovněž odlišné úrovně. Tyto atributy budují proces osvojování akademických poznatků, dovedností a zkušeností, formují kompetence v užším a v širším slova smyslu. Pedagogická praxe tak poukazuje na zcela konkrétní situace, kdy sociálně vyloučený žák nerozumí některým abstraktním slovům, pokynům vycházejícím jednak ze sdělení pedagogů či z vlastního zadání ve výukových materiálech.

Radičová a M. Vašečka (2002), také M. Kozubík (2013) zdůrazňují, že sociální vyloučení v kontextu romského etnika představuje zdvojenou neboli znásobenou marginalizaci, kdy lidé žijí v uzavřeném homogenizovaném systému, v němž existuje jen jeden vzorec sociálního fungování a životní strategie. Tu bychom mohli pojímat jako konstrukt blízký konceptu kvality života. Životní strategie se tak stává druhým fenoménem (tj. zdvojeným / znásobeným) a vyznačuje se pasivitou, apatií, rezignací, jistou zvýšenou mírou závislosti. A tyto znaky jsou typickými projevy reprodukované chudoby, nikoliv znaky etnika. Reálná podoba exkluze je asymetrická, kontinuální, kolektivní, v ojedinělých případech individuální. Závisí na mnoha okolnostech. Tento stav je dlouhodobý a vyznačuje se absencí občanských, politických, sociálních práv a ochrany bezpečí. Doprovodnými jevy jsou pocity beznaděje, ostudy, nejistoty, pocity vlastního a kolektivního selhání. Pohled lidí mimo uzavřený systém sociální exkluze na cílovou skupinu (uvnitř exkluze) je neobjektivní, nezohledňuje v plném rozsahu situační atributy / děje, v nichž se tito jedinci nacházejí. Sociální vyloučení lze tak sledovat v několika dimenzích a také lze hovořit o užším či širším pojetí. V širším slova smyslu do konceptu zahrnujeme všechny ty cílové skupiny, jež v aktuální době pro své signifikantní charakteristiky či dispozice jsou ostatními sociálně exkludovány nebo jim sociální vyloučení bezprostředně hrozí. V užším slova smyslu vyčleňujeme konkrétní skupinu/skupiny s jejími zřetelnými rysy nebo s danými dispozicemi, přitom hledíme cíleně na subjektivně námi volené znaky. A právě díky nim k těmto lidem přistupujeme animozně, s čitelnými prvky xenofobie a negativismu.

Počet sociálně exkludovaných lokalit na Slovensku je značně vysoký, svědčí o tom známé sociologické ukazatele, v kterých se uvádí, že nejvyšší počet lokalit s romskou komunitou se nachází v Banskobystrickém kraji (266 obcí, což tvoří 24,9% z celkového počtu), nejméně v Bratislavském a Žilinském kraji (27 obcí, což je jen 2,5% ze všech obcí, které byly zařazeny do Atlasu romských komunit). Naopak nejvyšší zastoupení má mezi kraji Košický kraj (58,2%). Průzkum byl realizován v 1070 obcích (z celkového počtu 2890), z toho bylo 120 měst a 950 obcí. V rámci 1070 sledovaných měst a obcí *Atlas 2013* uvádí, že se v nich nachází celkem 803 osídlení a to třech typů. Nejpočetnějším typem jsou osídlení na okrajích obcí, těch je až 324, což tvoří 40,4% ze všech osídlení. Na druhém místě jsou osídlení uvnitř obcí, těch je celkově 246 (30,7%), třetím typem jsou segregovaná osídlení s počtem 233, což tvoří 16,6%. Z *Atlasu 2013* jsme se dozvěděli, že ani jedna obec nebo město z 1070 není bez pokrytí elektrickými sítěmi. Úplné pokrytí veřejným vodovodem je v 884 městech a obcích (82,6%), částečné pokrytí vodovodem je v 25 obcích a městech, což tvoří 2,3%. Bez vody je na území Slovenska 161 romských obcí a měst což tvoří 15,1%. Porovnatelná čísla se týkají taktéž plynovodního potrubí ve sledovaných městech a obcích. Až 782 osídlení je plně pokrytých rozvody elektrické energie, což tvoří 97,4%, 5 osídlení je pokrytých částečně (0,6%) a 14 osídlení je bez elektřiny. Velmi důležitým ukazovatelem kvality života je přítomnost hromadné dopravy. V rámci 1070 sledovaných obcí *Atlas 2013* nenašel ani jednu obec, která by neměla autobusovou zastávku. Železničním spojením je však pokryto jen 32,5% měst a obcí. Snad ještě důležitějším ukazatelem kvality života je přítomnost ambulance všeobecného lékaře na těchto sledovaných územích, ale ukázalo se, že jen v 452 obcích a městech (42,2%) se taková ambulance nachází. Obyvatelé ostatních 618 obcí musí za lékařem dojíždět v průměru 7 kilometrů. Velmi dobrá čísla však můžeme sledovat v případě přítomnosti pošty (63%), obchod s potravinami má 1048 obcí (97,9%), velmi častá je také přítomnost pohostinství (88,6%).

3 VLIV SOCIÁLNĚ EXKLUDOVANÉHO PROSTŘEDÍ NA EDUKACI

Od roku 1989 se mnohé změnilo – v případě Romů jde hlavně o to, že mají statut národnostní menšiny a ústava jim tak zaručuje všechna práva. Problematiku vzdělávání řeší na Slovensku od roku 1990 několik zákonů. Kvalitativně nový přístup ke vzdělávání romských dětí se začal realizovat po usnesení vlády SR z data 9. dubna 1991, kterým vláda schválila Zásady vládní politiky SR k Romům. Podle zásad měl resort školství zabezpečit také potřeby kulturního a vzdělanostního rozvoje romské národnostní menšiny v souladu s Chartou lidských práv a Ústavou SR. Od začátku devadesátých let vzniklo několik nových koncepcí a přístupů, které se týkaly vzdělávání Romů. Z nich se však jako nejefektivnější jeví zavedení multikulturního principu vzdělávání do edukace, zavedení přípravných – nultých ročníků a zavedení profese asistenta učitele romských dětí. (Klein, V., Fabiánová, V. 2007)

Sociálně znevýhodněné prostředí (znevýhodnění chudobou nebo kulturou) definujeme jako prostředí, které vzhledem k sociálním a jazykovým podmínkám nedostatečně stimuluje rozvoj vůle, mentálních a emocionálních vlastností jedince, nepodporuje jeho efektivní socializaci a neposkytuje dostatek přiměřených podnětů pro rozvoj osobnosti. Způsobuje sociálně-kulturní deprivaci, deformuje intelektuální, mravní a citový rozvoj jedince a z hlediska edukace jej z těchto důvodů považujeme za osobu se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami. Mnoho romských dětí přichází do školního prostředí z výchovně a sociálně problémového prostředí. Převládá především problém s nezaměstnaností rodičů, ale i ostatních dospělých. Tyto prvky nevedou k jednoduché integraci do společnosti, právě naopak - zhoršují ji. V mnoha případech se jedná i o nízkou kvalitu jejich bydlení v osadách, které jsou bez infrastruktury, provázené nedostatečnou hygienou, nízkou vzdělanostní úrovní, těmto osadníkům chybí osobní i komunitní kultura, jazyková úroveň a mnoho dalších základních

prvků kultivovaného člověka. Děti z takového prostředí často ani nenavštěvují předškolní zařízení, přibližně jen 10 až 12%. (Longauer, V. 2002)

Sociální prostředí, ve kterém romské děti žijí, dostatečně nepodporuje efektivní socializaci dítěte v několika kategoriích: osvojování hygienických či pracovních návyků, osvojování vědomostí a dovedností, tvoření žebříčku hodnot a přiměřené formy sociálního chování, které by byly v souladu s normami majoritní společnosti. Romské dítě sice vyrůstá v rodinném prostředí, ale toto prostředí chápe význam vzdělání zcela odlišně. Moudrost jako hodnota je v romské komunitě velmi vysoce ceněna, ale ne moudrost, která je získaná prostřednictvím vzdělání, ale moudrost získaná zkušenostmi v reálném životě. Romské dítě vyrůstá v rodině s velkým počtem členů, výchovu v takové rodině zabezpečuje celá rodina. Svět dětí tak splývá se světem dospělých. Při výchově se neuplatňuje pojem „to nesmíš“, podle nich dítě může cokoliv, protože je malé a ještě nemá dostatek rozumu. Rodina je patriarchální, žena má v rodině nižší postavení než muž, taktéž synové jsou pro rodiče více než dcery. Úlohou ženy je rodit, vychovávat děti a řídit domácnost, muž se postará o všechno ostatní. Romové taktéž chápou pojem manželství a rodinný život v jiných dimenzích. Děti v rodině mají volnost, některé začínají pohlavně žít už ve 13-15 letech. Tyto brzké sexuální vztahy neodporují romským tradicím, proto se velmi často stává, že 14-15 leté dívky už mají své děti, o které se většinou starají jejich matky.

Romské dítě, pro které má jeho rodina, se svými zvyky, hodnotami a normami velmi velký význam, se při nástupu do školy najednou dostává do světa zcela odlišného, plného nových lidí, věcí, pravidel a povinností, které do „jeho“ světa do té doby vůbec nepatřily. Dostává se do třídy, která by měla být jeho „referenční skupinou“, v ní by mělo najít svoje místo a být v ní akceptováno a přijímáno. Problémem je i to, že žákům doma chybějí elementární podmínky pro to, aby se mohli učit. Doma nemají na učení mnoho času ani prostoru, nevlastní potřebné učební pomůcky, nemají doma sociální podporu ani do věci zasvěcenější pomoc. Škola patří mezi základní socializační činitele, to znamená, že dítě by zde mělo přebírat hodnoty, normy a vzory chování. Romské dítě se však v tomto socializačním prostředí cítí traumatizované. Školní prostředí v našich podmínkách je uzpůsobené potřebám dětí majoritní části společnosti. K nevýhodám romského dítěte patří odlišnost vyučovacího jazyka ve škole a jeho mateřského jazyka, kterým hovoří v rodině a v celé jeho komunitě. To je jedna z příčin, proč romské děti ve škole zaostávají za svými spolužáky. Další nevýhodou dítěte je, že při přípravě do školy mu jeho rodiče nemohou pomoci, protože dané učivo sami neovládají. Také bytové podmínky nesplňují kritéria pro adekvátní přípravu dítěte do školy. V místnostech přeplněných lidmi se totiž nedá vhodně učit. A v neposlední řadě zde existuje jistý psychický tlak ze strany spolužáků, ale i některých učitelů, který vyplývá z nedostatečného poznání a akceptace toho druhého.

Různé statistiky uvádějí, že už v první třídě opakuje ročník více než 22 % dětí, 5 krát častěji dostávají zhoršenou známku z chování, romští žáci opakují ročník až 14 krát častěji než žáci patřící k majoritě a 30 krát častěji ukončují povinnou školní docházku v nižším než 8. ročníku, 28 krát častěji jsou přeřazováni do speciálních škol, asi 80 % žáků speciálních škol tvoří romské děti. Nejvíce alarmující je však to, že téměř 90 % Romů má pouze základní vzdělání. (Komenský, 1998, 9/10) Romské děti jsou až 28 krát častěji přeřazovány do speciálních škol než neromské děti, přičemž nedávné výzkumy ukazují, že 3176 romských dětí je zařazeno do speciálních základných škol. Inkonzistence údajů komplikuje stanovení přesného podílu romských dětí ve speciálních školách z celkového počtu Romů v systému základního vzdělávání. Přesto se tento údaj zdá být vysoký vzhledem k počtu Romů na základních školách. (Open Society Institute, 2007)

4 PEDAGOG JAKO KLÍČOVÝ FAKTOR V PROCESU EDUKACE

Kvalifikovanost učitelů je jedním z nejdůležitějších determinantů kvalitního vzdělávání. *„Ti nejkvalitnější učitelé, ti, kteří mají největší schopnost pomoct svým žákům učit se, mistrovsky ovládají svůj předmět výuky a zároveň jsou skvělými pedagogy.“* (Open Society Institute, 2007) Kvalita učitelů do velké míry závisí na jejich předcházející přípravě a obsahu přípravy, kterou učitelé na této úrovni absolvují. Ačkoli formální dosažená kvalifikace přirozeně nestačí na definici toho, co znamená být dobrým učitelem. V ideálním případě by učitelé měli absolvovat čtyřleté studium na uznávané vyšší vzdělávací instituci, ať už na pedagogické fakultě, nebo v odboru s pedagogickým zaměřením v rámci dané univerzity. (Open Society Institute, 2007)

Učitel romských dětí by měl být připravený na pedagogicko-psychologická specifika romských dětí, osvojit si speciální dovednosti a kompetence ke zvládnutí různých pedagogických situací v konkrétním edukačním procesu. Jako nevyhnutelné se jeví, aby učitel uplatňoval interdisciplinární přístup, což především vyžaduje, aby si prohloubil a rozšířil poznatky z oblasti speciální pedagogiky, psychologie, poradenství, legislativy, alternativních programů, ale také z historie a kultury Romů. Učitel není jen profesionál v určitém oboru, ale i vychovatel-profesionál, který žákům zprostředkovává své vědomosti, a také určitý stav lidské, národní a národnostní kultury s cílem rozvíjet jejich osobnost a společenské aspirace. Učitel si v současnosti nevystačí jen s množstvím nabytých vědomostí a poznatků o okolním světě, protože akademické vědomosti tvoří pouze začátek, vstupní bránu k uplatnění. Díky nim může pracovat v určitém oboru, ale o úspěchu jeho seberealizace rozhoduje emocionální inteligence. (Hupková, M., Koldeová, L. 2002)

Pedagogové by si měli uvědomit, že v jejich práci je důležité to, aby svým žákům poskytli přiměřenou výchovu a vzdělání, neboť právě to vytváří u dětí předpoklad postupné žádoucí změny jejich hodnotového systému a také hodnot uvnitř romské rodiny a to tak, aby se vzdělanost stala přiměřenou hodnotou a aby vzdělání bylo i předpokladem pro úspěšné zvládnutí sociálních, kulturních, společenských a ekonomických problémů. Z toho nám vyplývá, že vzdělávání romských dětí nesmí být segregační, ale mělo by se realizovat v rámci sociální politiky státu, která směřuje ke všem občanům bez rozdílu. Výchovně-vzdělávací programy přitom musí respektovat i jejich etnické, kulturní a sociální zvláštnosti a těm přizpůsobit obsah, formy a metody výchovy a vzdělávání. (Selická, V. 2002)

Pedagogové mohou svým působením výrazně ovlivnit vztahy mezi majoritou a romskou minoritou, a to především pozitivním ovlivňováním společenského klimatu realizováním následujících kroků (Balvín, J. 2001): vytváření obrazu Roma jako kulturní a tvořivé bytosti schopné vytvářet kulturní hodnoty a vyvolávat pozitivní cit u druhého člověka, využívání specifických schopností Romů v různých formách umění, prosazování obrazu Roma jako bytosti schopné interkulturního soužití mezi majoritou a minoritou a originálního přínosu do evropské kultury využitím již vytvořených hodnot romského etnika rovnocenných s hodnotami majoritní kultury, zaměření výchovného působení a výměny kulturních hodnot především na děti a žáků.

Učitel by měl být jedním ze vzorů pro své žáky, měl by se snažit proniknout do hodnotového světa a kultury romských dětí a na základě toho posilnit jejich pochopení, respektování, ale i empatii majoritní společnosti vůči minoritním skupinám se zaměřením na co nejlepší aktivní participaci. (Selická, V. 2002) Navzdory mnoha snahám, které směřují ke zvyšování efektivnosti vyučování a vzdělávání, metod, vztahu učitel – žák, osobností těchto dvou složek, ale i dalších činitelů ovlivňujících tento proces, je možné konstatovat, že osoba učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu je významná ba až nenahraditelná. (Tóthová, M. 2002)

5 KVALITATIVNĚ-ORIENTOVANÁ EMPIRICKÁ SONDA

V rámci kvalitativní analýzy jsme se zaměřili na názory pedagogických pracovníků. Zajímali nás názory vybraných slovenských pedagogů. Sledovanou oblastí se staly jejich kompetence a otázky zaměřené na rodinné a sociální prostředí žáků z prostředí sociální exkluze. Realizovali jsme rozhovory se záměrně vybranými informanty, jejichž (speciálně)pedagogická praxe s cílovou skupinou byla dlouhodobá (minimálně 10 let). Někteří působili na prvním stupni, jiní na druhém stupni základní školy. Cílem bylo sledovat názory dotčených informantů, popsat kontextuální rámec řešené problematiky z jejich vlastní (subjektivně vnímané) perspektivy. Jsme si vědomi, že pedagog, potažmo jeho názory na práci s cílovou skupinou, ovlivňují vzdělávací trajektorii samotných žáků, ovlivňují dokonce i jeho osobní přístup při práci s cílovou skupinou žáků. Pedagogům jsme pokládali otázky, sledovali jsme jejich výpovědí a následně jsme se dotazovali na jejich významy. Pátrali jsme po tom, zda jde o výpověď individuální povahy (zda se domnívají, že je to výhradně jejich stanovisko k věci), případně zda se sami subjektivně domnívají, že reprezentují výpovědi i svých kolegů. Otázky jsme koncipovali do dvou sledovaných výzkumných oblastí: vzdělávání v širším i v užším slova smyslu (SVO1), etnická diferenciace a její konotace a sociální vyloučení k otázkám vzdělávání (SVO2). Níže předkládáme krátkou sondu k řešenému tématu.

Interpretace hlavních výzkumných zjištění

SVO1: V rámci této oblasti jsme se cíleně zaměřili na otázky řešící inovaci ve vzdělávání romských dětí a žáků, přípravný a nultý ročník. Zajímalo nás také, jak lze zefektivnit systém vzdělávání pedagogů pro práci s romskými dětmi a žáky a jak lépe systemizovat pregraduální přípravu budoucích pedagogů na příslušných pedagogických fakultách.

Pedagogové inovaci nejčastěji spojovali s využitím a aplikací ICT techniky. Využití ICT je suportivním nástrojem v procesu vzdělávání. Umožňuje motivovat žáky k učení, pomáhá rozvíjet audio-vizuální percepci, působí i jako motivátor v procesu vzdělávání. Ukazuje se však, že jsou pedagogové, kteří tento mechanizmus neumí dostatečně efektivně využívat ve školské praxi, intencionálně nevolí prostředky ICT s předem definovaným edukačním cílem.

> P3: *„Ja si myslím, že používanie výpočtovej techniky, by malo byť len ako spestrenie vyučovania a nie jej gro. Deti si musia predovšetkým vedieť reálne užiť danú situáciu a nie vidieť na videu...takže ja nie som za bludne inovácie“*

Samotná aplikace ICT do výchovně-vzdělávacího procesu nemůže bez promýšlených pedagogických záměrů směrovat k edukačnímu cíli, a to ani u romských žáků. Naopak prostředky ICT techniky mohou tak budovat pasivní přístup žáků v procesu učení si. Někteří pedagogové si to zcela jasně uvědomují, když konstatují:

> P8: *„V prvom rade samotným vzdelávaním budúcich pedagógov, ktorí sa zameriavajú na edukáciu rómskych žiakov, aby sa častejšie počas pedagogickej praxe už dostávali do prostredia škôl, kde sú zaradení rómski žiaci a tiež aj nastavením kvalitnejšieho systému v rámci edukácie rómskych žiakov, či už v štátnych vzdelávacích programoch a tým pádom aj v školských vzdelávacích programov a tiež v jednotlivých učebných plánoch a osnovách. A neposlednom rade by bolo pozitívnym krok, ak by jednotlivé školy, v ktorých sa vzdelávajú rómski žiaci, mali podľa potreby aj asistentov učiteľa prípadne aj rómskych asistentov učiteľa.“*

Předškolní vzdělávání hraje významnou úlohu v procesu socializace jedince. Aktivně buduje potřebné sociokulturní kompetence, podílí se na budování nosného pilíře ve vzdělanostní trajektorii žáků. Funkce asistenta pedagoga našla své místo ve slovenském školství, o jeho významu není pochyb. Ukazují to realizované výzkumy (Bartoňová, M., 2005, Petrasová, A., Porubský, Š. 2013, Kaleja, M., Krpec, R. 2013) a současná praxe to jen potvrzuje.

P2: *„Je to veľmi dobrý nápad a určite by im to nebolo na škodu. Asistenti učiteľa by boli veľmi dobrým krokom vpred, podľa môjho názoru sú nutní už v dnešnej dobe, a verím, že o pár rokov už budú súčasťou každej takejto triedy.“*

P4: *„Prípravné ročníky by určite mali byť zavedené povinne pred vstupom do základnej školy, čím by sa zjednodušil vstup rómskych žiakov do školy, rýchlejšie by sa adaptovali na prostredie a určite by to bolo len a len prínosom. Čo sa týka využívania asistentov učiteľa v rómskych triedach bolo by to veľmi vhodné pozorovať ako rómsky asistenti pracujú s takýmito žiakmi a boli by v týchto triedach veľmi nápomocní, nakoľko pochádzajú z podobného prostredia a majú rovnakú kultúru reč a podobne. Nakoľko učím v špeciálnej základnej škole tak môžem povedať, že rómski žiaci u nás na škole majú oveľa zhovievavejší prístup, nakoľko som v triedach v počte od 4-13 žiakov a je potrebné sa im individuálnejšie venovať. V bežných školách som sa iba raz stretol kde medzi 25 žiakmi bol jeden Róm a mal to o čosi zložitejšie avšak nemal žiadny stupeň postihnutia, alebo inú vývinovú alebo rečovú poruchu. Preto je mi veľmi ťažko v tomto smere porovnávať rómskych žiakov na bežných a na špeciálnych základných školách.“*

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče nevnímají vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažování do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům. Komunitní a jiná sociálně pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

P1: *„Veľmi dôležitá je samozrejme spolupráca rodiny a školy, tú treba zlepšiť v každom smere, no skôr než to je potreba vôbec dostať rómske deti do predškolských zariadení!“*

P6: *„Komplexnejšou zmenou legislatívy, prijímaním učiteľov s odbornou pedagogickou kvalifikáciou a zlepšiť celkovo spoluprácu medzi školou a rodinou.“*

P8: *„Treba motivovať rodičov, nie žiakov. Možno im nevyplácať také príspevky na deti, resp. v nezamestnanosti. Nestavať ich „mimo spoločnosť“ ale toto je skôr politická otázka.“*

P10: *„Motivovať žiakov je veľmi ťažké a najmä tých, ktorí absolútne nejavia žiadny záujem o vzdelávanie. Prvotné prejavy a nechuť sa vzdelávať prichádza aj od rodičov a z rodinného prostredia. Žiaci by v prvom rade mali samy chcieť sa vzdelávať a potom je už na šikovnosti a profesionalite pedagóga, aby ich vedel zaujať a motivovať k činnosti.“*

Míra profesionalizace učitelské profese je vázaná na jeho kompetence. Ty souvisejí rovněž s étosem, s přístupem ke své profesi a vlastním zaujetím pro svou práci, a to se zřetelným respektem k diverzitě dětí a žáků. Zdá se, že systém akreditovaných oborů ne vždy zcela pamatuje na propojení studijních plánů s teorií a praxí. Pokulhává i systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

P3: *„Všetko je to o chuti pracovať a považovať svoju prácu aj ako koníček, ktorý ma musí baviť, je to tak vo všetkom, samozrejme platové podmienky sú v dnešnej dobre asi najlepším motivačným činiteľom“*

P6: *„Zlepšiť podmienky celkovo pre pedagógov, taktiež už počas štúdia na vysokých školách a v jednotlivých odboroch zameraných na prácu špeciálneho pedagóga alebo pedagóga rómskych žiakov. Platové ohodnotenie, skvalitnenie školení a ďalších vzdelávaní v danom odbore, aby aj po nástupe do zamestnania mali pedagógovia kvalitný prístup k rôznym školeniam, besedám diskusiám a podobne.“*

P1: *„Hlavne praktickým tréningami, ktoré by boli zamerané na situácie s ktorými sa pedagóg môže stretnúť v praxi.“*

P10: *„Skvalitnením osnov na PF, výberom kvalitných vysokoškolských pedagógov, zaoberaním sa viac do hĺbky danej problematike a zapájaním sa do rôznych projektov, ktoré sú financované štátom alebo únie.“*

SVO2: V rámci této oblasti jsme se cíleně zaměřili na otázky související s etnicitou pedagogů a vybranými aspekty sociální exkluze, v které dotčené skupiny dětí a žáků žijí.

Názory pedagogů na etnicitu pedagogických pracovníků, kteří pracují s žáky romského původu, se různí. Když jsme se v našem výzkumu (Kaleja, M. 2014) rodičů romských žáků ptali, zda se domnívají, že je pro žáka a jeho vzdělávací výsledky přínosnější, když pozici asistenta pedagoga zastává osoba romského původu, odpovědi byly rovněž variabilní. To ukazuje na skutečnost, že obě strany (pedagogové a rodiče) vnímají diverzitu v osobnostních schématech a dispozicích pedagogických pracovníků, které jsou konstruovány jejich osobnostními vlastnostmi.

> P7: *„Žiadny problém v tom, že ich vyučujú učitelia majoritnej spoločnosti nevidím a podľa mňa by žiadny prínos rómsky učiteľ Róm pre Rómov nemal, je to skôr o zmýšľaní a výchove každého žiaka individuálne, poznám v praxi aj slušných a vzdelaných Rómov a tých žiaden učiteľ z ich prostredia nevyučoval."*

> P6: *„Problém v tomto smere nevidím, avšak ak by ich vzdelával rómsky pedagóg, ktorý ma dostatočnú odbornú kvalifikáciu, bolo by to pre žiakov a samotnú školu veľkým prínosom, nakoľko im viac rozumie v niektorých oblastiach spoločenského života, reči a podobne. Možno ich viac chápe v určitých oblastiach ako pedagóg neróm."*

A jak se jeví, pedagogové se docela i orientují v problematice sociální exkluze dětí a žáků, ve které žijí, vyrůstají a která determinuje kvalitu jejich života ve všech významných sférách.

> P1: *„V prvom rade obmedzená informovanosť, izolovaná lokalita pre bývanie; iné tradície; odlišné vnímanie rodinnej výchovy – tolerovanie užívania návykových látok, nedostatočná úroveň zdravotného uvedomenia, osobnej a komunálnej hygieny, nízky vek prvorodičiek, a s tým súvisiaca mnohodetnosť; znečistené prostredie; nepravidelná a nekvalitná výživa; zvýšená chorobnosť; častejšie zdravotné a psychické postihnutia, častá invalidita v rodine; nedoceňovanie významu vzdelávania; neidentifikovanie sa so všeobecne akceptovanými normami; zameranie na prítomnosť bez ambície plánovať; vysoká nezamestnanosť."*

> P5: *„Rozdiel v prostredí, v ktorom žijú, vo vzdelanostnej úrovni ich rodičov a to sa odzrkadľuje potom aj na svojich deťoch a taktiež nastavením celého školského systému a v zameraní na edukáciu rómskych a nerómskych žiakov."*

> P7: *„Vplyv je obrovský, chýbajú im bežné návyky, často sú záškolákmi kvôli väčšej partií, chýbajú materiálne pomôcky."*

> P2: *„Stále je to o tom istom – politická otázka. Pokiaľ budú dostávať peniaze za nič nerobenie, ale len za dochádzku, žiaľ nezmení sa nič, načo by sa snažili keď po škole len budú poberať dávky ako ich rodičia."*

> P1: *„Ak by boli zlepšené podmienky v rodine, tak by došlo aj k zlepšeniu aj v rámci dosahovania učebných výsledkov. To však je však problémom, ktorý je dlhodobý a treba hľadať riešenie aj niekde inde ako len v oblasti školstva."*

6 ZÁVĚR

Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky. Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče. Optimálně využívat alternativní, inovativní aj. trendy ve vzdělávání, komponovat je dynamicky a uváženě. ICT prostředky aplikovat intencionálně,

sledovat zájem dětí a žáků, jejich prostřednictvím rozvíjet schopnosti cílových skupin dětí a žáků. Zvážit jejich výhody a nevýhody či prostorové a materiální dispozice školy.

Pedagog je významným činitelem ovlivňujícím výchovně-vzdělávací proces žáků. Je významným činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Je součástí socializace žáků, paralelně působí intencionálně a funkcionálně. Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem. Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje dětí (žáků) k otázce vzdělávání: pozitivní vztah pedagoga k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků.

Chceme-li dosáhnout pozitivních změn v oblasti vzdělávání, měli bychom začít jak u dětí, tak jejich rodičů. Řada z nich má nízkou kvalifikaci, ač potencionálně by mohli získat kvalifikaci vyšší. Rodičům však chybí motivátor, který by je dostatečně stimuloval k životní změně, ke změně dosavadního životního stylu. Je potřeba vytipovat rodiče, kteří by se mohli stát vzory pro ostatní, těmto rodičům nabízet konkrétní možnosti uplatnění. Právě oni mohou být významnými stimulátory, neboť pocházejí ze stejné lokality a sociálně /společensky jsou jim nejblíže.

Literatura

1. BALVÍN, J. a kol. *Romové a sociální pedagogika. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči.* Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.
2. BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique.* Lanham: Rowman and Littlefield, 2000. *ISBN* 0-8476-9575-1.
3. BOURDIEU, P. F. Teorie jednání. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3.
4. GIDDENS, A. *Sociologie.* Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
5. HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole.* Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
6. HUPKOVÁ, M., KOLDEOVÁ, L. Osobnosť učiteľa z pohľadu multikultúrnej výchovy. In ROSTINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
7. KALEJA, M. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
8. KALEJA, M., KRPEC, R. 2013. Komparační analýza názorů a postojů romských žáků k otázkám souvisejícím se vzděláváním. *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax.* 2013, roč. 2, s. 11-23.
9. KALEJA, M., KRPEC, R. 2013. Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. *GRANT journal.* 2013, sv. 2, s. 18-23.
10. KALEJA, M., KRPEC, R. 2013. Opinions and Attitudes of Roma Pupils on Issues Related to School Education. *International Journal of Multidisciplinary Thought.* 2013, roč. 3, sv. 3, s. 333-347.
11. KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. 2014. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation.* Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education, 2014. 100 s. ISBN 978-80-7464-629-4.
12. KASÁČOVÁ B., KOSOVÁ B. Európske trendy a slovenský prístup k tvorbe učiteľských kompetencií a spôsobilosti ako východisko k profesijným štandardom. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 16, 2007. č. 3. s. 6 – 7.

13. KLEIN, V., FABIANOVÁ, V. *Aktuálne trendy v sociálno- edukačnej práci s rómskymi žiakmi.* 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2007. 414 s. ISBN 978-80-8094-119-2.
14. KOZUBÍK, M. *(Ne)vinní a dilino Gadžo.* Nitra: FSVaZ, ÚRŠ, ISBN 978-80-558-0418-7.
15. LONGAUER, V. Empatia a asertivita k žiakom zo sociálne a výchovne problémového prostredia. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
16. LOPÚCHOVÁ, J., KRAJČÍ, P. *Teória a výskum digitálnych a asistenčních technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-675-1.
17. MANNIOVÁ, J. Učiteľ v procese výchovy a vzťahov. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2008. 113 s. ISBN 978-8096-9178-5-3.
18. MUŠINKA, A. a kol. *Atlas Rómskych komunít na Slovensku 2013.* Bratislava : Regionálne centrum Rozvojového programu OSN Pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave, 2014. 121 s. ISBN 978-80-89263-18-9.
19. ONDERČOVÁ, V. *Pomocný program pre slaboprospievajúcich rómskych žiakov.* 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2003. 55 s. ISBN 80-8045-308-X.
20. OPEN SOCIETY INSTITUTE. *Rovnaký prístup Rómov ku kvalitnému vzdelávaniu* - prehľadová správa. Budapešť : Open Society Institute, 2007. 224 s.
21. OSVALDOVÁ, M. Inovatívne intervenčné postupy v špeciálnej hudobnej pedagogike detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami raného a predškolského veku. In: *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967-2012.* Bratislava: PF UK. ISBN 978-80-89256-94-5
22. OSVALDOVÁ, M. Využitie muzikoterapie pri poruchách správania. In: *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied.* Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.
23. PETRASOVÁ, A., PORUBSKÝ Š. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.* 1. vyd. Bratislava : Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation, 2013. 95 s. ISBN 978-80-89571-08-6.
24. PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov.* Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
25. RADIČOVÁ, I.,VAŠEČKA, M. *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike.* Bratislava: Svetová banka, Nadácia SPACE, Ineko, ISBN 80-88991-15-3.
26. ROSINSKÝ, R. Kultúrne odlišnosti vo vzdelávaní rómskych žiakov. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
27. SELICKÁ, D. Špecifiká osobnosti učiteľa pri práci s rómskymi deťmi. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
28. SLEZÁKOVÁ, T. Úloha učiteľa pri uvádzaní rómskeho žiaka do vyučovacieho procesu. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
29. ŠTRBOVÁ, M. Vplyv rodiny na školskú úspešnosť rómskych detí. In ROSINSKÝ, R. *Osobnosť učiteľa Rómov.* Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. 193 s. ISBN 80-8050-590-X.
30. TÓTHOVÁ, M. Špecifiká práce učiteľa rómskych žiakov. In ROSTINSKÝ, R.

Osobnosť učiteľa Rómov. Nitra : Fakulta sociálnych vied Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2002. ISBN 80-8050-590-X.
31. VANČOVÁ, A. *Inovácie v teórii, metodológii a praxeológii pedagogiky mentálne postihnutých.* Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-673-7.
32. *Zákon č. 245/2008 Z.z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. c2008, aktualizované úplné znenie k 25.1.2014 [cit. 2015-01-28]. Dostupné na: /http://www.vyvlastnenie.sk/predpisy/skolsky-zakon/.
33. ZEZULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením.* 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-395-8.
34. ZEZULKOVÁ, E. *The development og communicative competence in pupils with mild mental disorder*. Ostrava: The university of Ostrava, Pedagogical Faculty, 2014. 129 s. ISBN 978-80-7464-545-7.

Výzkumný záměr:
Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu VEGA 1/0161/13 *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí* (spoluřešitel PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.), řešeném na PdF Univerzity Komenského v Bratislavě.

Kontaktní údaje:
PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF Ostravské univerzity
Varenská 40a, 702 00 Ostrava, Česká republika
E-mail: martin.kaleja@osu.cz

Ústav špeciálnopedagogických štúdií, PdF Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Peter Varjassy
Ústav špeciálnopedagogických štúdií, PdF Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

THE CONDITIONS OF INTEGRATED EDUCATION OF PUPILS WITH DISTURBED COMMUNICATION ABILITY

Eva Zezulková

Abstract

At primary schools the teachers besides the pupils with expected level of communicative competence meet also pupils who show evident and more serious deficiencies in language and communicative abilities. The paper shows qualitative view on conditions of education of integrated pupils with disturbed communication ability. In the text the results of partial research investigations monitoring applications of supportive measures in integrated education are presented.

Key words: *pupil with disturbed communications ability, integrated education, conditions special education, supportive measures, subject specially pedagogic care, particular educational plan, assistant pedagogue*

1. Introduction

The difficulties in speech, which were diagnosed in the pre-school age, often persist in pupils even at the beginning of compulsory school attendance. The teachers more likely meet pupils with prolonged period of physiological problems, the occurrence of pupils with disturbed communication ability is naturally less frequent. The extent and the severity of special educational needs are assessed by experts of school counselling facilities. They justify the need of special education, and it is necessary to note that majority of pupils with disturbed communication ability do not meet the conditions for placement to the system of special education (they are not pupils with severe impairment of communication ability). However, the problems with language and speech of middle and light grades can also have negative impact on school success and the overall development of the child. For these cases there should be primarily supported activities leading to more accurate **diagnosis by the experts of school counselling centres (especially by special education teachers and psychologists)** to prevent the risk of school failure. The diagnosis is the starting point for choosing optimal methods and approaches in the process of education. (Zezulková, E. 2011)

We speak about **a severe impairment of communication ability**, if one of the language levels in the spoken form (or several levels at the same time) is particularly disturbed with respect to the communication intention of the individual and it greatly complicates the exchange of information in the spoken form as well as the acquisition of the written form of the language. This may be in the language level of sound (phonetics and phonology), grammatical (morpho-syntactic level), lexical and semantic level (vocabulary, word meaning) or pragmatic (social) level. When starting the school attendance, the speech of the child should achieve a certain level both in content as well as formal side. The basic speech development should be almost completed, during the school attendance it becomes more accurate, perfect and it improves in quality. Intellectualization of speech is a lifelong process. Because the entire educational system is based on adequately developed language and communicative abilities of the child (spoken and written language), with respect to school success the following can be considered a risk:

- pupils in whom persist physiological difficulties in the speech development at the beginning of compulsory school attendance, the re-education with logopedist does not take place;
- pupils with disturbed communication ability of a dominant nature, who are in the care of a logopedist;
- pupil in whom the disturbed communication ability is displayed during the school attendance;
- pupils with disturbed communication ability, which is a symptom of some other dominant disability (e.g. sensory, physical, mental, etc.).

The Conditions of Education of Pupils with Health Disabilities and Disadvantages

When planning and implementing educational process it is necessary to use specific findings and description of special educational needs and abilities of pupils. Although it is possible to find in certain groups of pupils with health disabilities and disadvantages common characteristics of educational needs and **the same kind of special educational support**, it is necessary to bear in mind the fact that the pupils as individuals in their individual educational needs and abilities differ. Therefore, the subjects of special educational needs are taught in accordance with **the principles of individualization and differentiation of education.**

For successful education of pupils with health disabilities and disadvantages it is necessary to ensure the following conditions:

- **use health aspects and respect individuality and needs of the pupil**;
- enable usage of all **supportive measures** for education of pupils;
- use the principles of differentiation and individualization of educational process when organizing activities, and when determining the content, forms and methods of the education;
- **provide professional teaching of subjects of special educational care**;
- take account of type, level and extent of disability or disadvantage when evaluating the results of the education;
- **cooperate** with parents or guardians of the pupil, school counselling centres and experts from school counselling centres, in case of need cooperate with experts from various departments (especially when creating individual educational plans);
- enable usage of maximal weekly time allotment set for each class in the Education Act to **include subjects of special educational care**;
- enable in School Educational Programme – if the health disability of the pupil objectively does not allow realization of educational content of some educational subject of Frame Educational Programme for Primary Education or its part – **to substitute the particular educational content or its part by a similar or different educational content**, which better suits the pupils' educational possibilities;
- **use alternative forms of communication** – sign language, Braille, alternative forms of communication;
- allow, if necessary, in accordance with law, **an assistant of the teacher** in the class or study group. (Frame Educational Programme for Primary Education)

A pupil with health disability is preferentially educated in the form of individual integration in mainstream school, if it suits his / her needs and abilities and conditions and possibilities of the school[1]. *The highest level of supportive measures* belongs with respect to the scope of

[1] Decree no. 73/2005 Coll., on Education of Children, Pupils and Students with Special Educational Needs and the Exceptionally Gifted, as Amended.

special educational needs to pupils with severe health disability[2] **As supportive measures** when educating pupils with health disabilities are considered **the usage of special methods, processes, forms and means of education, compensatory, rehabilitative and teaching aids, specialized textbooks and didactic materials, the inclusion of subjects of special-pedagogical care, providing pedagogical-psychological services, arranging services of the assistant of the teacher, reduction of number of pupils in the class or study group or other adjustment of organization of education reflecting special educational needs of the pupil.**

On the basis of the results of expert examination and comprehensive review done by the specialized worker of special educational centre providing services for pupils with speech impediments **an expert document for special education** (recommendation for integration of the pupil) is issued with all necessary legislative information, among which **supportive measures during education** and statement for creating **individual educational plan** also belong. The individual plan contains e.g.:

- information about the content, scope, course and way of providing individual specialized pedagogical or psychological care for pupils including explanation,
- the expression of need for an additional pedagogical worker or another person involved in work with pupils and its scope,
- a list of compensatory, rehabilitative and teaching aids, specialized textbooks and didactic materials necessary for teaching the pupil or for relevant examinations, etc.

In the following text we present the results of two partial **research investigations** (Zezulková, E., Randýsková, P.,2011 Zezulková, E., Slaná, M., 2009), in which we want to highlight current phenomena associated with the conditions of integrated education of a pupil with developmental dysphasia. The aim of the realized researches was to analyse **the process of school integration of pupils with developmental dysphasia** in a regular class of primary school with a focus on the application of supportive measures during the education.

Developmental dysphasia is a specific dysfunction in the development of speech, which does not take place in an expected way. It exhibits in reduced ability or inability to communicate verbally, even though all conditions for the development of speech are preserved. The child has adequate intelligence, no severe hearing impairment is present, or serious neurological or psychiatric findings, the child grows up in a stimulating environment without signs of an emotional deprivation. The pupils with developmental dysphasia require a long-term intensive logopaedic care. For more severe degrees of developmental dysphasia special education in the form of individual integration, or a temporary placement of the pupil into the logopaedic primary school is more suitable. It is desirable that the teacher in cooperation with other experts and parents understands the signals in the form of speech difficulties of the pupils, which can be significant elements in guiding and the optimization of the educational process of the pupil. **Readiness of teachers to understand pupils with a disturbed communication ability is a precondition for finding and applying appropriate tools for achieving the given educational aims.**

[2] As pupils with severe health disability for the purposes of this Decree are considered pupils with severe visual impairment, with severe hearing impairment, with severe physical disability, with severe communication ability disorder, deafblind, with multiple disabilities, with autism, with severe or moderate physical disability, severe or profound mental disability.

2. Research Investigation I

The research sample is an integrated girl attending first year in primary school. She is diagnosed with developmental dysphasia with manifestations in formal and content level of speech. Further she suffers from epileptic seizures, against which she is medically treated. She was placed into first year class after postponement of school attendance with recommendation for special education. Currently she is a student of second year. During the development the child's mother had not noticed any changes, in comparison with her older son she evaluated the psychomotor development as faster. She started to crawl in the 8th month and walk around 9th to 10th month. The mother noticed babbling and first words at around the age of 2, but she was aware of the fact that the girl does not imitate words after others, and that she did not react to various sounds (e.g. animals). The paediatrician had told the mother to wait until the girl was 3, "that it will get better and change". The mother dealt with the problem in the development of speech again at the age of 3, but the doctor recommended waiting until she was 4. At the age of 4 the girl underwent neurological and psychological examination. The epileptic foci were diagnosed in the temporal lobe and near the centre of speech and she was diagnosed with developmental dysphasia. Other health problems are presented in more frequent illnesses and epilepsy, which is currently manifested in momentary non-perception of reality (e.g. she stares at certain place). She started her school attendance one year later, she did not undergo any psychological trauma and the social status of the family is appropriate.

The evaluation of application of supportive measures in integrated education[3]:

a) usage of special methods, processes, forms and means of education

The teacher of the integrated pupil was initially abashed because she did not now *"what was she about to face and what it entails"*. Her attitude towards the girl was positively influence by the fact that the girl would have her assistant. At the beginning the teacher did not understand the girl very much and therefore she gave her only individual work with the assistant. However, the girl started to show that she did not want to do "*something else*". Therefore, now the girl with her assistant does the same tasks as other children. Only for some selected activities the teacher calls the girl to the board (especially when practising Czech Language), the rest of the lessons is organized by the assistant. Tolerance for slower pace of the girl is apparent.

Examples of the application of the individual approach in lessons (records from the observation):

The teacher asks the girl to the boards, where she has a certain extract from the text in the reading book. First the girl reads with the teacher, then she reads it alone. Some of the words she does not manage to read even for the second time, so the teacher repeats sentences and difficult words once more. The third time the girl is able to read the sentences on her own.

b) usage of compensatory, rehabilitative and teaching aids, specialized textbooks and didactic materials

In teaching the Czech Language special computer programs, images, colouring books, books, alphabet letters for writing and reading and a board of written script are most frequently used. The bookmark is used by all children. In mathematics she uses the abacus as other pupils.

c) inclusion of subjects of special-pedagogical care

The subject of special-pedagogical care is not included in the teaching programme.

[3] the results of the research investigations are reduced for the needs of this article

d) providing pedagogical-psychological services

The expert from special pedagogical centres attends the school twice a year. If the class teacher has a problem with securing special educational needs of the pupil during the year, it is possible to contact the centre by phone or through parents in the form of an individual visit in the centre.

Once in two weeks the girl visits a logopedist in a special pedagogical centre (current content of the re-education: *rhymes for letters S, C, L, perception exercises, mixed images, determination of what does not belong there).*

e) arranging services of the assistant of the teacher

The assistant does not prepare for the work with integrated girl, instruction for the course of the lesson is given to her by the teacher. *„If the girl needs to repeat certain things or restore some e.g. meanings of words, I use computer program or a memory game and various puzzles. We also practise the missed schoolwork in after school-care centre."* (note: the assistant is also the educator in the after school-care centre)

Examples of an individual approach of the assistant during the lessons:

- *When writing dictations the girl initially wrote only the first letter in the word, now she is able to write the first syllable, therefore the assistant helps her one by one which letters should be written in the words.*

- *The assistant opens the books for the girl and tells her where to start reading.*
- *Sometime the girl reads with the help of the assistant, who adds and corrects longer words, or reads the whole work and the girl repeats it. The same process is used when reading aloud in front of the classroom (more frequently the girl only listens).*
- *In mathematics the assistant helps the girl to understand word tasks and formulate the answers.*
- *The assistant gives necessary information to parents and she recommends the content of homework of the integrated pupil.*

f) reduction of number of pupils in the class or study group or other adjustment of organization of education reflecting special educational needs of the pupil

In the classroom the girl sits next to the door and next to an integrated pupil with mental disability. The assistant thus helps both integrated pupils in the classroom according to their need.

3. Research Investigation II

The research sample is an integrated pupil diagnosed with severe developmental dysphasia, which is conditioned by cerebellar syndrome. The boy was integrated into primary school from the first year after two years of postponement. Currently he is attending 4th year. At the beginning of compulsory school attendance help and support when walking, moving into other rooms, hygiene and other self-care activities were necessary. Now he is able to move without support, he is independent during hygienic tasks and eating. The speech is influenced by cerebellar syndrome. The boy suffers from movement disorder, therefore the communication is performed by sounds and pointing. There is no active vocabulary, he only expresses himself by sounds. Understanding of speech is excellent.

The evaluation of the application of supportive measures in integrated education [4]:

a) usage of special methods, processes, forms and means of education,

The pupil was placed to school only "on trial". Nobody knew if the integration was suitable for him and what it would look like. He participates in all lessons with certain facilitation and tolerance in particular subjects:

Reading

- tolerate worse orientation in text
- tolerate lower ability to concentrate on one line of text
- choose shorter extracts for reading at school and at home (use tables with words)
- take into consideration slower pace and dysgraphia

Methods and form of work:

- use bookmark
- use a card with i, y
- practise composing syllables, words and sentences from cards
- assign block letters or words to writing ones
- circle or underline words in texts

Writing

- practicing fine motor skills (copy and transcript) despite the great effort and fatigue,
- shorten the length of text to half

Education in other subjects is linear with other pupils, it is only adjusted to current psychological mood of the pupil. He is evaluated in words at the end of the year.

Examples of application of an individual approach in lessons (records from the observation):

In the **writing** lesson the pupil uses his personal computer and works with the program *"Učíme se psát všemi deseti"* [a program for learning touch-type]. The assistant helps him with this activity, first he writes the letters from the textbook and then the pupil copies them, at the same time he has to put them in order and also keep the spaces (e.g. fk fk fk fk etc.). This individual work is of no real interest for the pupil, he has difficulty to concentrate and more often he monitors the activity in the classroom.

In **mathematics** (geometry) the pupil does not manage to work with a ruler and a pencil. The pencil slips from the ruler, which he cannot hold so as it is still. He cannot draw a line segment of certain length without the help of the assistant. Failure leads him to be undisciplined and he refuses to cooperate with the assistant, the teacher admonishes him frequently.

In **practical skills and art** due to severe deficits in the sphere of gross and fine motor skills the pupil is unable to manipulate with working tools such as scissors, brushes, paints, etc. He is clumsy with a pencil, a brush, he is not able to colour the picture properly, he is not able to present his imagination on paper. He cannot draw a figure, mostly he uses only one colour, etc. He is not motivated to these activities. He starts to fulfil the given task, but after a while he asks the assistant to finish it. The prospect of failure and great amount of fatigue when using working tools discourages him from trying harder. Despite all the effort of the assistant and encouragement of the teacher, the pupil does not cooperate.

In **music lessons** the pupil sits with the assistant and observes the children in the classroom. He does not have any individual work.

[4] the results of the research investigations are reduced for the needs of this article

b) Usage of compensatory, rehabilitative and teaching aids, specialized textbooks and didactic materials

- computer, a program "Méďa čte" [a program for children to learn reading], "Učíme se psát všemi deseti"[a program for learning touch-type]
- a table for reading by the global method
- a keyboard of classical size
- a table with figures up to 1000, a table with multiples
- a foil
- cards with pictures

c) inclusion of subjects of special-pedagogical care

The subject of special-pedagogical care is not included in the teaching programme.

In the **reading lessons** the assistant used *global method of teaching reading.* At the beginning he worked with the integrated pupil individually in a separate classroom. He used cards with syllables and words and the pupil formed words or letters according to a model. The difficulties arose during auditory analysis and synthesis of words. The content of the individual lessons was so exhausting for the pupil that he was not able to concentrate in lessons that followed. Therefore, this individual activity was cancelled and the pupil practices the global method with parents at home.

d) Providing pedagogical-psychological services

The experts from the special pedagogical centre attend the school three times a year, they monitor the course of lessons, and with the class teacher they discuss the question of the individual educational programme and also next steps of the education of the integrated pupil. If the class teacher has a problem with securing special educational needs of the pupil during the year, it is possible to contact the centre by phone or through parents in the form of an individual visit in the centre. According to the class teacher the cooperation with the special pedagogical centre is not sufficient.

e) Arranging services of the assistant of the teacher

- work with the pupil according to previously agreed instruction of the teacher
- the assistant helps taking notes in the notebooks
- the assistant practices the problem curriculum with the pupil
- he / she uses pupil's computer during work
- he / she supervises the pupil during a break
- he / she helps preparing and cleaning of school aids, also helps while changing clothes for PE, walks
- he / she accompanies the pupil to other areas (toilets, gym, computer room, playground, walks, theatre, swimming pool, …)
- he / she cooperates with parents, they are daily informed about the course of lessons and also about the homework, which has to be done for next day (note: despite recommendations that individual work outside the classroom is not suitable because of fatigue).

f) Reduction of number of pupils in the class or study group or other adjustment of organization of education reflecting special educational needs of the pupil

The pupil sits at the back of the classroom because he needs more space for work, among others he has a computer next to his desk, which he uses mainly during the lessons of reading and writing.

4. Conclusions of Research Investigations

Due to the fact that to the pupil with disability, who is preferentially educated in the form of individual integration in mainstream school, belongs the highest possible level of supportive measures with respect to the scope of special educational needs, we dare say that the mentioned examples document a wide margins in conditions for integrated education (already discussed for a long time). We would like to draw attention to **an alarming need for anchoring the function of special education teacher as a member of school counselling centre.** It is desirable that the teacher in cooperation with other experts and parents understands the signals in the form of speech difficulties of the pupil, which can be a significant element in guiding and the optimization of educational process of the pupil.

It is also a logical requirement that the logopaedic care should have a direct link to the educational process and school. The initial platform is represented by Methodological Recommendation ref. 14 712/2009-61 to secure logopaedic care in schools. The solution suggests a creation of personal and material conditions for the application of the mentioned Methodological Recommendation to practice and also to expand the activity of regional coordinators of logopaedic care in schools. The Methodological Recommendation deals with the conditions of organizational securing of logopaedic care in the education sector, its coordination, the preconditions of qualification and scope of competences of the workers with working title of *logopedist* and *logopaedic assistant*, who provide the logopaedic care of development of communicative competences and abilities of pupils and students. Preparedness of teachers to understand pupils with disturbed communication ability is a precondition for finding and applying suitable means for achieving given educational aims.

Frequently the regular logopaedic intervention with integrated pupils with disturbed communication ability does not take place, because there is not a qualified pedagogical worker in school and in the school counselling team there is not a special educational teacher, who would coordinate the whole process of the integration. In case of the integration of a pupil with disturbed communication ability the first needed person is a pedagogical worker - teacher, who is in a daily contact with the pupil (class teacher). He / she does not know what to do with the integrated pupil and he / she needs the counselling support of the special educational teacher. This is also one of the possibility to practically achieve higher quality of training the teachers for the integration of pupils with special educational needs and at the same time to improve the cooperation of teachers with institutions providing school counselling services.

Suggestion of supportive measures within the integrated education of pupils with disturbed communication ability:

- placing the pupil into the subject of special educational care in school in the scope of 45 minutes once a week and preparing an individual educational programme for this subject (do not consider this lesson a space for tutoring but use it for development of visual, auditory perception, etc. – see below),
- regular logopaedic intervention,
- team work (close cooperation with parents, pedagogical-psychological advisory centre, special pedagogical centre, school),
- development of overall personality of the pupil with emphasis to encourage and respect his personal pace and development of:
    - visual perception (orientation on the given picture – from top to bottom, left to right, coordination eye – hand, graphic form of letters),

- auditory perception (differentiation of sounds of natural and social environment, phonemic differentiation – syllable and sound analysis and synthesis, differentiation of length of the sounds by the help of buzzer sounds),
- thinking (development of vocabulary with opinion, assigning words to pictures and vice versa, preference of the content of speech over the formal level),
- memory and attention (repetition and practice of activities and processes, recalling of words, rhymes, sentence stereotypes, concentration of attention, memory game),
- motor skills (development of gross motor skills – walking, coordination of optical-space orientation, e.g. imitation of body movement in a mirror),
- graphomotor and oral-motor skills
- speech (development of vocabulary with an opinion, sentence stereotypes, training of mechanisms of speech, prosodic factors),

- when acquiring new curriculum ensure the application of the principle of illustration and multi-sensory approach
- perform a dictation in an alternative form (word completion, using cards, reduced version, etc.)

5. Conclusion

What the mind, such a speech – says one of the folk wisdoms. In children with disturbed communication ability in context of lifelong education the relationship between thinking and speech acquires specific dimension. In practice it often happens that the teacher sees the children rather distorted and he / she very often limits only to formal (sound) level of the speech, to the sound language level. Although most frequently dyslalia manifests itself as disturbance of communication ability of child's age, it is not possible to simplify the issue of pupils with speech problems in such a way. Earlier major orientation on pronunciation is currently changing to orientation of content level of the speech, thus to all language levels (lexical, grammatical and pragmatic), where the term to cover the impairments of communication ability is *disturbed communication ability*. Expected change in attitudes to pupils places higher demands especially on preparedness of the teacher to apply methods supporting child's desire to communicate. It is a matter of pedagogical tact and empathy so as it happens peacefully without all useless commands and mentoring lessons, which on contrary lower the willingness to acquire experience of speaking. It is more effective to arouse liking for communication and joy of speech, e.g. not only through language games, but also in respecting the rules for communication (exchange of communicative role), own speech model, etc. When choosing the teaching methods the principle of adequate space for verbal communication of the pupil on the basis of reduction the verbal activities of the teacher should be respected (there are still frequently used methods which exclude the speech activity of the pupil). Should there be during the educational process fixed newly deduced desirable speech connections, the pupil has to have under the teacher's supervision the possibility to repeatedly and frequently practise. In addition this requirement fully corresponds to current trends of modern pedagogy, which favour priority use of teaching methods based on dialogue activating not only pupil's thinking but also his verbal expression and the need for communication.

Sources

1. ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do osmi let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4

2. AKIMJAKOVÁ, B. 2014. *The Integration of Religious Education Content into the Curricular Content of Primary Education.* Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2014. 140 pp. ISBN 978-83-61149-34-7.
3. ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. Psychologie. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
4. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů. In PIPEKOVÁ, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
5. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4
6. FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 3. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
7. GAVORA, P. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In KOLLÁRIKOVÁ, Z.,
8. PUPALA, B. (ed.) Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
9. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303 X.
10. KALEJA, M. 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol.* Ostrava: PdF OU, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.
11. KALEJA, M. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
12. KLENKOVÁ, J. Logopedie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
13. KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí předškolního věku. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
14. MERTIN, V. Individuální vzdělávací program pro zdravotně postižené žáky. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-033-4.
15. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
16. MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6.
17. PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
18. RANDÝSKOVÁ, P. Integrace žáka s narušenou komunikační schopností v ZŠ. Diplomová práce (NMgr.). Ostrava: PdF OU, 2011. Ved. práce: E. Zezulková.
19. ROCHOVSKÁ, I. AKIMJAKOVÁ, B. et al. 2012. *Umiejętności przyrodnicze a edukacja przyrodnicza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2012. 137 s. ISBN 978-83-61149-61-3
20. SLANÁ, M. Integrovaný žák s narušenou komunikační schopností v základní škole. Diplomová práce (NMgr.). Ostrava: PdF OU, 2009. Ved. práce: E. Zezulková.
21. ŠAFROVÁ, A. Školní speciální pedagog. In KNOTOVÁ, D. a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
22. VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

23. VÍTKOVÁ, M. Specifika realizace inkluzivní edukace v České republice. In LECHTA, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010, s. 169-182. ISBN 978-80-7367-679-7.
24. ZEZULKOVÁ, Eva. Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace. Ostrava: PdF, 2009. 64 s.
25. ZEZULKOVÁ, E. Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011, 134 s. ISBN 978-80-7368-991-9.
26. ZEZULKOVÁ, E. Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 172 s. ISBN 978- 80-7464-395-8.

Law sources

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání Cit: http://www.nuv.cz/(13.3.2015)
Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů.
Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.
Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Project

Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006..

Contact

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita, Fakulta pedagogická
Varenská 40a, 702 00 Ostrava
Tel.: 597 09 2668
email: eva.zezulkova@osu.cz

INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE INTEGRATION OF PUPILS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER TO THE PRIMARY SCHOOL

Petr Adamus

Abstrakt

Příspěvek prezentuje dílčí informace z výzkumného šetření, které se zabývá problematiku vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS). Dílčí výzkumné šetření bylo realizováno v základních školách v Ostravě, v rámci širšího výzkumného záměru zaměřeného na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra v běžných základních školách v zařízeních Moravskoslezského kraje. V rámci dílčího kvalitativního šetření byly analyzovány podmínky vzdělávání žáků s PAS v inkluzivní škole.

Klíčová slova: *Poruchy autistického spektra, žák, metoda strukturovaného učení, výchovně vzdělávací proces, integratvní/inkluzivní vzdělávání dětí/žáků s PAS*

Abstract

The paper presents partial information from the research, which addresses the issue of education for pupils with autistic spectrum disorder (ASD). Partial research survey was carried out in primary schools in Ostrava, in the framework of the research project dealing with inclusive education of students with autism in mainstream schools in the educational institutions of Moravian-Silesian region. Under sub qualitative survey were analyzed conditions for the education of students with autism in an inclusive school.

Key words: *Autism Spectrum Disorders, pupil, structured learning method, educational and enlightenment proces, integrative/inclusive education of children/scholars with the autistic spectrum disorder*

1 ÚVOD

Poruchy autistického spektra jsou vývojovým postižením, projevujícím se kvalitativní poruchou komunikace, narušenými sociálními vztahy a poruchou představivosti. Tyto a řada dalších příznaků vážně narušuje život nejen samotného jedince, ale i jeho blízkého i širšího okolí. Autismus ve většině případů ovlivňuje všechny vývojové oblasti jedince. V průběhu let se některé symptomy a charakteristické projevy mohou měnit, ale většina dětí s diagnózou autismu zůstává po celý život (Adamus, P., 2014). Autismus je pokládán za časnou neurovývojovou poruchu s neurobiologickým základem. Z hlediska neuropsychologického problémy dítěte pramení z potíží s příjmem a zpracováním informací, jde o poruchu komunikačních a integračních funkcí v mozku. Poruchy autistického spektra jsou pojímány jako velice různorodý syndrom. *„Autismus se vyskytuje v celém světě bez ohledu na rasu, etnikum, zeměpisnou polohu či sociální postavení.“* (Richman, S., 2006)

Vzdělávání žáků s autismem v ČR legislativně zajišťuje školský zákon *č. 561/ 2004 Sb*[1]. *ve znění zákona č. 472/2011 Sb*. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Se školským zákonem souvisí vyhláška *č. 147/2011 Sb*[2]. (kterou se mění

[1] Zdroj: http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon
[2] Zdroj: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb

vyhláška *č. 73/2005 Sb.*), která dále upřesňuje *vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Poradenské služby žákům s PAS, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky zajišťují speciálně pedagogická centra. Jejich činnost vymezuje vyhláška *č. 116/2011 Sb.*[3] (kterou se mění vyhláška *č. 72/2005 Sb.*) *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

1.1 Integrace žáků s autismem do běžné základní školy

Pro úspěšnou integraci v běžné základní škole je důležitá především informovanost a připravenost pedagoga, který bude žáka s PAS vyučovat. Pedagogický pracovník by měl být kompetentní, což znamená, že by měl být schopný a způsobilý k výkonu profese (Kaleja, M., 2013). Průcha definuje pedagogickou způsobilost takto: *„..není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele“* (Průcha in Kaleja, M., 2013). Vhodnými prostředky k nabytí základní způsobilosti mohou tedy být mimo jiné různé typy seminářů od odborníků na poruchy autistického spektra, úzká spolupráce s rodiči a častější supervize ze strany psychologa či speciálního pedagoga ve škole. Učitel by měl být empatický, žáka s autismem respektovat a vnímat jeho specifické potřeby, ale zároveň by k němu měl přistupovat jako k běžnému žákovi.

Dalším důležitým bodem pro úspěšnou integraci žáků do běžné základní školy je odborně zpracovaný individuální vzdělávací plán (IVP), který je vypracován ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem a za jeho zpracování odpovídá ředitel školy. IVP může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby (Zezulková, E., 2014). Nutností je taktéž informovat spolužáky a rodiče spolužáků o problematice poruch autistického spektra a předejít tak možným odmítavým reakcím, ze strany rodičů intaktních žáků či posměchu ze strany spolužáků (Vosmik, Bělohlávková, 2010).

1.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro tento příspěvek byly vybrány pouze dílčí informace výzkumného šetření, které odrážejí problematiku vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra.

Sběr dat byl realizován v roce 2014 v základních školách v Ostravě, v rámci výzkumného záměru zabývajícím se inkluzivním vzděláváním žáků s poruchou autistického spektra v zařízeních Moravskoslezského kraje.

V rámci realizace výzkumného šetření byly stanoveny následující teze:

- důležitou podmínkou úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra je spolupráce školy, rodiny a poradenského zařízení
- předpokladem úspěšného inkluzivního vzdělávání je vstřícné vedení školy a učitelský sbor připravený (nakloněný) k inkluzi žáků s poruchou autistického spektra
- pro úspěšné vzdělávání žáka s poruchou autistického spektra v běžné škole je nutný informovaný a proškolený pedagog, který volí vhodné vzdělávací formy, metody, přístupy
- pro zdárný průběh integrace jsou důležité postoje spolužáků k žákům s poruchou autistického spektra

[3] Zdroj: http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb

- nezanedbatelnými podmínkami úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra jsou dobře zpracovaný individuální vzdělávací plán, vyhovující prostory a vhodný asistent pedagoga

Kvalitativní výzkum byl realizován technikou polostrukturovaných rozhovorů. Jako doplňující byla využita metoda pozorování při rozhovoru (poznámky o prostředí, situaci, chování, postřehy) a metoda postupného dotazování. Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 pedagogických pracovníků (n=62). 37 pedagogů z běžných tříd, kteří vzdělávají žáky s poruchou autistického spektra, 4 speciální pedagogové ze speciálních tříd pro žáky s PAS, 21 asistentů pedagoga. Základní školy podílející se na výzkumném šetření navštěvuje 46 žáků s autismem. Z toho 17 žáků je vzděláváno formou skupinové integrace ve speciálních třídách a 7 žáků formou individuální integrace (17 žáků z 1. stupně a 12 žáků z 2. stupně ZŠ).

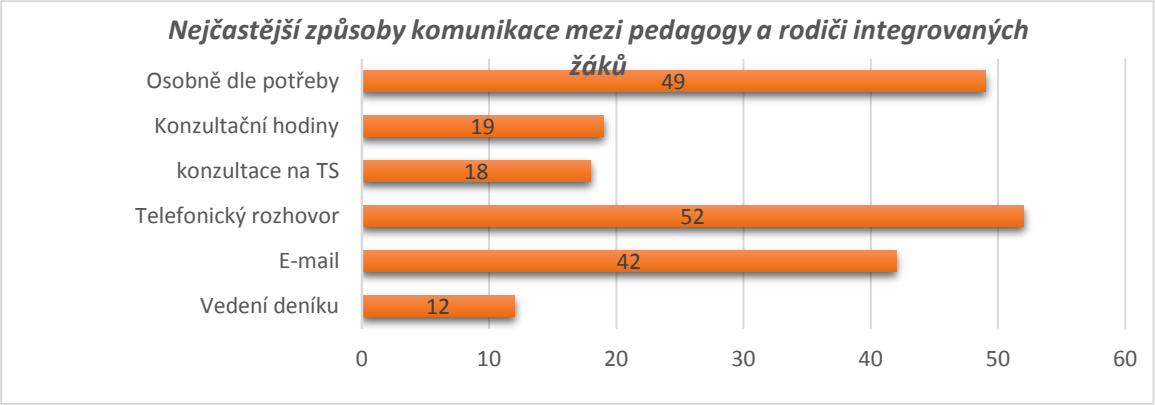
1.3 Interpretace části výzkumného šetření

Souhrn odpovědí pedagogických pracovníků na vybrané otázky

Otázka 1: Jakými komunikačními kanály nejčastěji komunikujete s rodiči integrovaných žáků s PAS?

Pedagogičtí pracovníci (učitelé, asistenti pedagoga) komunikují s rodiči žáků s PAS různými způsoby. Nejčastěji volí formu, telefonického rozhovoru (52), osobního setkání dle potřeb (49), e-mailu (42). Méně často pak formu konzultací na třídních schůzkách, případně vypsaných konzultačních hodinách. U dvanácti žáků pedagogové využívají vedení deníků. Ty fungují jako důležitý komunikační prostředek mezi rodiči a pedagogem, a to z důvodu, že pro žáky ze školy v mnoha případech docházejí osobní asistenti, prarodiče či jiní rodinní příslušníci.

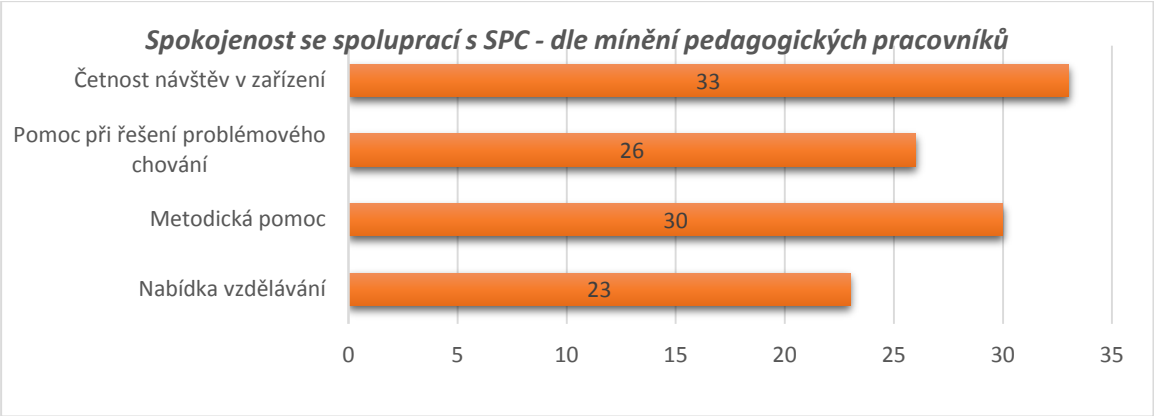
Graf 1: Nejčastější způsoby komunikace mezi pedagogy a rodiči integrovaných žáků



Otázka 2: Jaká je vaše spokojenost se spoluprací se SPC?

Dle učitelů na 1. stupni je spolupráce se SPC na dobré úrovni, probíhají náslechy v jednotlivých třídách, dále dle potřeb konzultace individuálních vzdělávacích plánů, v nutných případech se uskutečňují (na podnět třídního učitele) krizové intervence, při kterých dochází k řešení závažných problémů za účasti rodičů, třídního uč., zástupců SPC (nejčastěji speciální pedagog, psycholog). Učitelé na 2. stupni komunikují a spolupracují se SPC v případě nutnosti nejvíce přes zástupce ředitele. Všichni dotazovaní vyjádřili potřebu častějšího kontrolního speciálněpedagogického vyšetření (aspoň 2x ročně), dále by většina pedagogů uvítala systematické vzdělávání v problematice PAS (formou akreditovaných seminářů, zaměřených na důležitá a hlavně praktická témata).

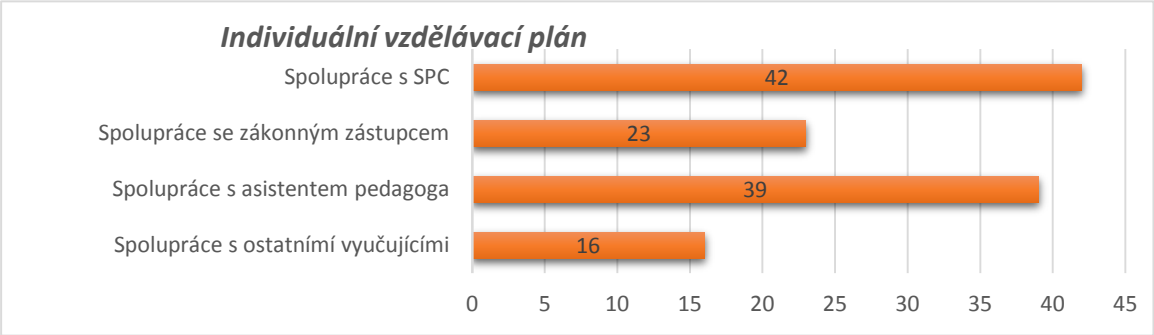
Graf 2: Spokojenost se spoluprací s SPC - dle mínění pedagogických pracovníků



Otázka 3:Kdo se podílí na tvorbě IVP a jak hodnotíte tuto spolupráci?

Dle vyjádření pedagogů všichni žáci s PAS mají zpracovaný IVP, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání podle příslušného ročníku. Většina pedagogů uvedla, že při tvorbě IVP spolupracují se SPC. Na otázku spolupráce při tvorbě IVP s rodinou 63% dotazovaných pedagogů odpovědělo, že s rodinou na tvorbě dokumentu nespolupracuje, rodiče se pouze s IVP seznámí a stvrdí jej svým podpisem. IVP považují za užitečný, v průběhu roku jej upravují a doplňují dle potřeby, v pololetí a na konci školního roku je IVP vyhodnocen. Netřídní učitelé a asistenti pedagoga z druhého stupně uvádějí, že se na tvorbě ve většině případů nepodílejí, plán zpracovává třídní učitel, někteří učitelé pak IVP svého žáka neznají, což považují za problém.

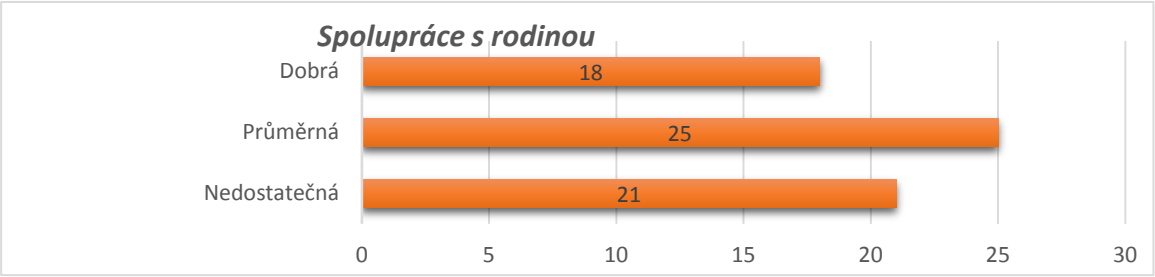
Graf 3: Individuální vzdělávací plán



Otázka 4: Jak hodnotíte spolupráci s rodinou?

Z grafu 4. je zřejmé, že pouze 18 pedagogických pracovníků hodnotí spolupráci s rodinou jako *„dobrou“*, a 21 ji vnímá jako nedostatečnou (n=62). Dle mínění učitelů se rodiče dětí s PAS dělí nejčastěji na dvě skupiny. V první skupině jsou rodiče *„flegmatici“* – to jsou rodiče, kteří se mnoho nezajímají o dění ve škole ani o prospěch *(na doplňující otázku proč?.. uvádějí často – rodiče již rezignovali, jsou vyčerpaní, prožívají beznaděj)*. Ve druhé skupině jsou dle mínění učitelů rodiče *„perfekcionisti“* – ti mají na děti až nepřiměřené nároky, které se v mnoha případech projevují problémovým chováním žáků.

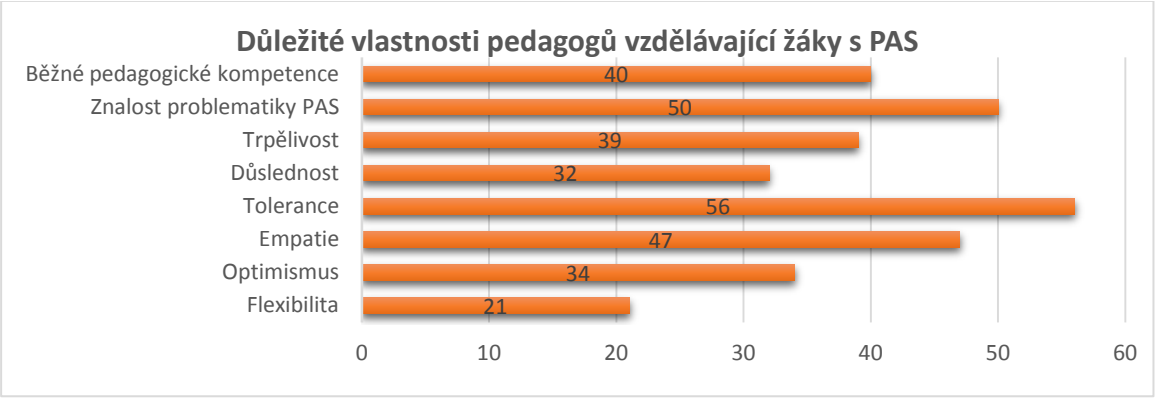
Graf 4: Spolupráce s rodinou



Otázka 5: Jaké jsou podle Vás důležité osobnostní vlastnosti pedagogů vzdělávající žáky s PAS?

Mezi nejdůležitější vlastnosti pedagogických pracovníků vzdělávající žáky s PAS sami učitelé řadí toleranci (56), teoretická i praktická znalost v oblasti poruch autistického spektra (50) a empatii (47). Neznalost problematiky vzdělávání těchto žáků vnímají učitelé jako největší překážku v jejich inkluzi.

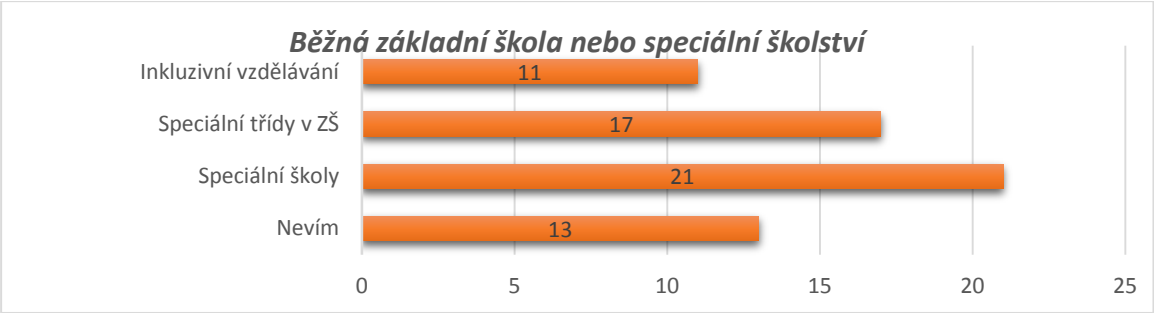
Graf 5: Důležité osobnostní vlastnosti pedagogů vzdělávající žáky s PAS



Otázka 6: Je podle Vašeho názoru vhodnější vzdělávání v běžné základní škole nebo speciální škole?

Velmi zajímavým zjištěním je, že téměř pouze jedenáct pedagogů považuje za dobré, že žák s PAS navštěvuje běžnou školu. 17 pedagogů uvedlo, že by žák měl navštěvovat spíše speciální třídu než běžnou třídu formou individuální integrace, protože je v ní méně žáků a vzdělanější učitelé. Také si myslí, že by toto umístění bylo vhodnější z hlediska bezpečnosti ostatních žáků a vyučujících, protože žák mívá výbuchy vzteku. 21 pedagogických pracovníků si myslí, že by žák měl navštěvovat spíše speciální školu, kde mají *„daleko lepší podmínky“*. Někteří, dle svých zkušeností uvádějí, že žáci v běžných třídách *„situace nezvládají“*. Objevuje se problémové chování, jsou agresivní vůči sobě a někdy i spolužákům, apod.

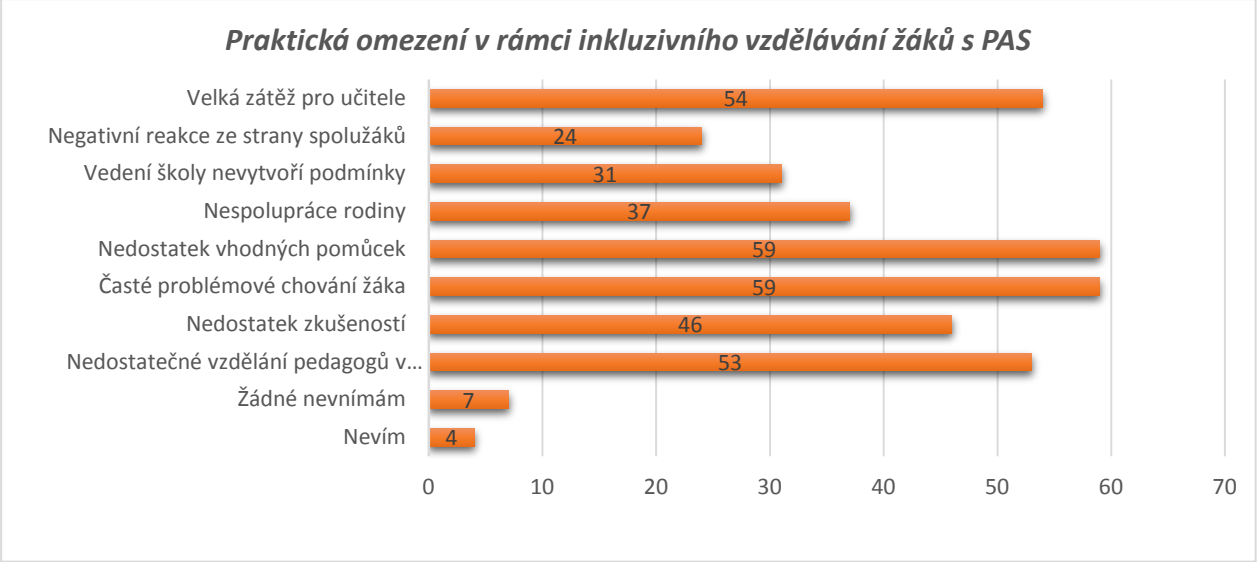
Graf 6: Běžná základní škola nebo speciální školství



Otázka 7: Vnímáte nějaká praktická omezení v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s PAS?

Graf 7 ukazuje, že jako největší problém pedagogičtí pracovníci vnímají časté problémové chování žáků s PAS a neznalost správných postupů při řešení těchto situací. Dále nedostatečné vzdělání pedagogů a asistentů pedagoga v problematice PAS se týká jak učitelů, kteří žáka vzdělávají, tak těch, kteří žáka přímo nevyučují. Pedagožka ze speciální třídy uvedla, že díky neznalosti této problematiky se setkává u ostatních pedagogů s nepochopením… *„většinou si myslí, že tito žáci jsou nevychovaní, rozmazlení. Myslí si, že kdyby tyto žáky ve třídě měli, tak by je převychovali a zvládli.“* Mnozí také uvádějí a zdůrazňují velkou zátěž kladenou na učitele…*„mám ve třídě dalších 28 žáků, jak mám vše zvládnout“*. Jako další překážky vidí nedostatečnou vybavenost pomůckami, někdy i špatná komunikace a slabá (žádná) podpora ze strany vedení školy.

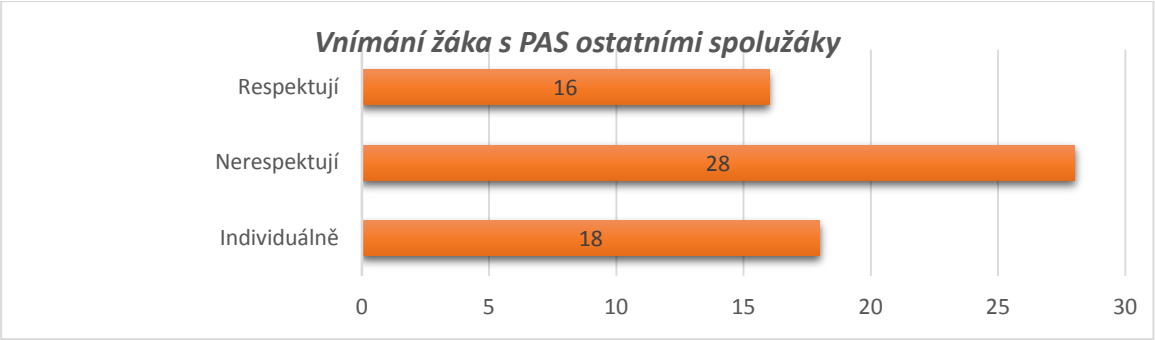
Graf 7: Praktická omezení v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s PAS



Otázka 8: Jak dle Vašeho názoru vnímají žáka s PAS ostatní spolužáci

Z odpovědí vyplývá, že 28 pedagogů vnímá od ostatních žáků vůči autistům spíše negativními reakce, že je nerespektují… *„hlavně ti starší přesně ví, co dokáže naše žáky s PAS rozhodit a cíleně tak jednají…pak se jim smějí“*. Část učitelů si myslí, že spolužáci žáky s PAS vnímají individuálně: někteří se jim smějí, dělají schválnosti, jiní s nimi dokáží spolupracovat, ale nevyhledávají je. Mladší žáci je přijímají lépe, vědí, co od nich mohou čekat a dokážou si s nimi hrát. Dle mínění učitelů je to tak, že je velmi obtížné pro děti s poruchou autistického spektra najít si ve škole mezi spolužáky kamaráda a udržet si ho.

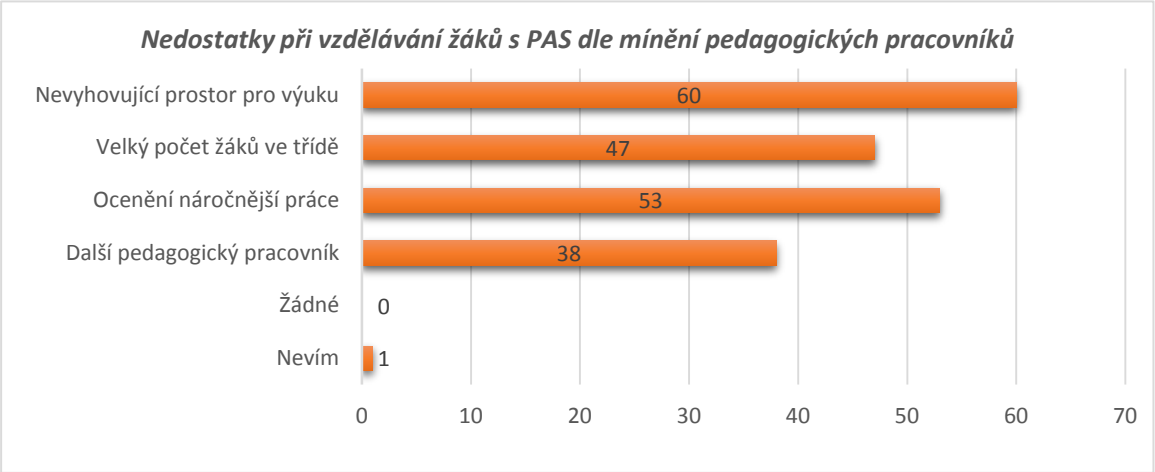
Graf 8: Vnímání žáka s PAS ostatními spolužáky



Otázka 9: Vnímáte nějaké nedostatky při vzdělávání žáků s PAS?

Pedagogům nejvíce chybí vyhovující prostory pro výuku, které by jim usnadnily práci. Často si stěžují, že jejich třída není vhodně umístěna. Nachází se v místech, kde je permanentně nějaký ruch, chybí v ní místnost pro individuální práci, případně místo, kam může asistent se žákem jít v případě nutnosti. Dále si stěžují na stav, že *„je třeba neustále obhajovat a vysvětlovat, že potřeby má žák s autismem jiné, že pomůcky potřebují jiné…ale občas se stane, že výjimky nám udělují“*. Někteří pedagogové vyučující žáky individuálně integrované uvedli, že by uvítali více vstřícnosti a pochopení ze strany vedení školy a také (finanční) ocenění organizačně a psychicky náročnější práce.

Graf 9: Nedostatky při vzdělávání žáků s PAS dle mínění pedagogických pracovníků



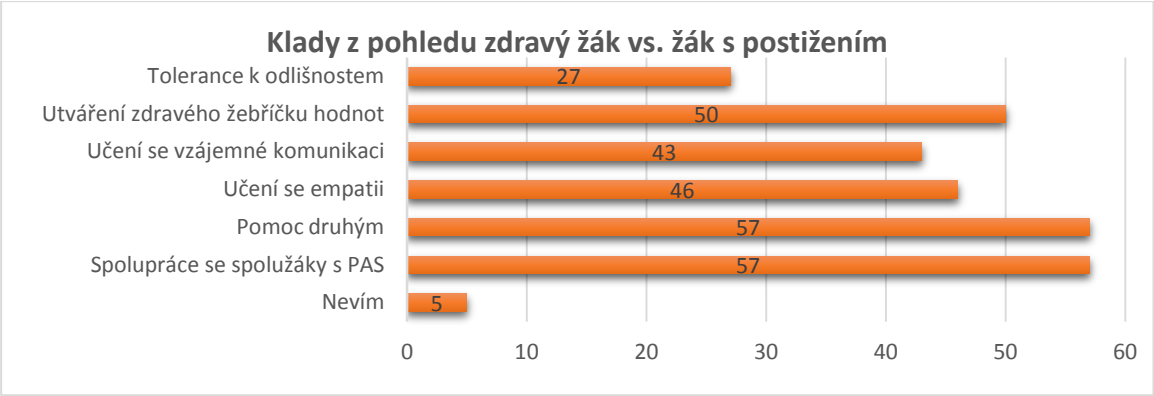
Výhody inkluze žáků s PAS do běžné základní školy

Otázka byla otevřená, nabízela se možnost vyjádření vlastního názoru. Učitelé uváděli výhody z pohledu žáků s postižením i žáků bez postižení.

Otázka 10: Jaké jsou dle Vašeho mínění klady z pohledu zdravý žák vs. žák s postižením?

Nejvíce respondentů (57) vidí velkou výhodu pro žáky bez postižení v možnosti učit se pomoci druhým. Stejně tolik (57) respondentů uvádí jako klad spolupráce s lidmi s postižením, (50) respondentů chápe integraci/inkluzi jako možnost utváření zdravého žebříčku hodnot u žáků bez postižení, Dalších (46) učitelů si myslí, že kladem je učení se empatii. Na dalších místech je pak učení se vzájemné komunikaci, tolerance k odlišnostem, učení se vzájemné komunikace.

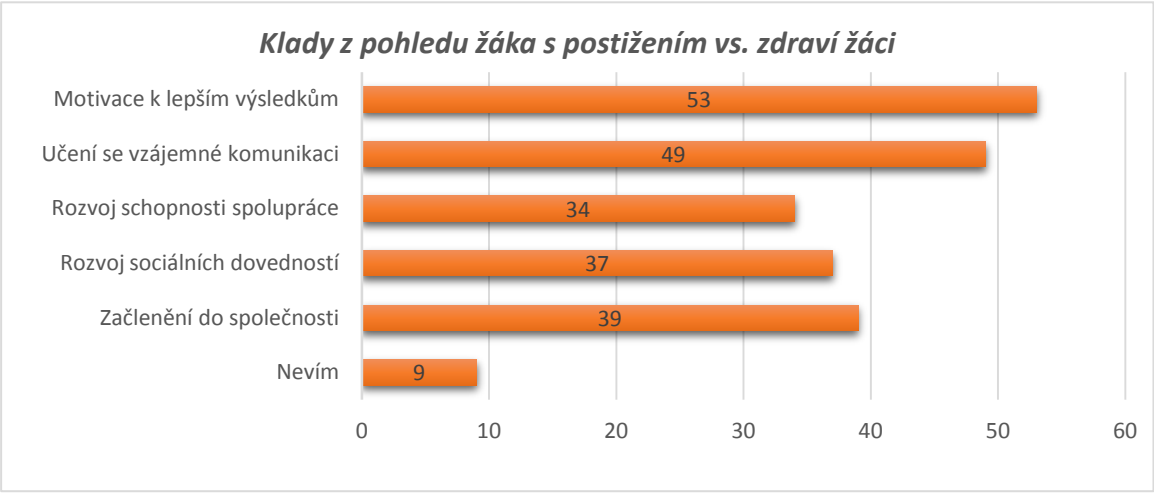
Graf 10: Klady z pohledu zdravý žák vs. žák s postižením dle mínění pedagogů



Otázka 11: Jaké jsou dle Vašeho mínění klady žáka s postižením vs. zdraví žáci?

Z analýzy dat je zřejmé, že největší výhoda pro žáky s postižením je pedagogy vnímána v jejich motivace k lepším výsledkům (53), dále následuje učení se vzájemné komunikaci (49). 39 pedagogů vnímá, že mezi klady určitě patří začlenění do společnosti, rozvoj sociálních dovedností a schopnosti spolupracovat.

Graf 11: Klady z pohledu žáka s postižením vs. zdraví žáci dle mínění pedagogů



1.4 Závěry výzkumného šetření

Je mimo veškerou pochybnost, že dosáhnout inkluze v praxi je velmi náročné a vyžaduje mnoho úsilí a stejně tak finančních prostředků. Její realizace vyžaduje nejen podstatné změny v celém sytému podpory osob s PAS, ale i změny ve společnosti. Můžeme konstatovat, že školy, které se na výzkumném šetření podílely, stejně jako velké množství dalších škol, je na cestě k integraci. Za pozitivní můžeme považovat skutečnost, že školy se snaží žáky s PAS integrovat, jak individuálně, tak i skupinově. Toto ale stále není v naší republice běžnou praxí. Z výzkumného šetření je patrné, že školy potřebují zlepšit a zkvalitnit podporu učitelů, a to nejen učitelů žáků s poruchou autistického spektra. Za vhodné považujeme pořádání vzdělávacích seminářů či školení a poradenství od odborného poradenského zařízení (SPC), případně jiných subjektů, jako jsou neziskové organizace, které se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Učitelé žáků s PAS i vedení školy se svým žákům snaží poskytnout takovou maximální možnou podporu při vzdělávání, která je v současných podmínkách možná. V některých případech úspěšné vzdělávání žáků s PAS komplikuje obtížná spolupráce s rodinou zmíněných žáků. Otázkou k diskuzi také zůstává, co je v silách školy udělat pro formování lepších vztahů a lepšího soužití žáků s PAS a jejich spolužáků. Z šetření vyplývá, že zjištěné údaje o postojích spolužáků jsou pro integraci (nehovoříme o inkluzi) žáků s PAS

stále nepříznivé. Pedagogičtí pracovníci jistě cíleně usilují o podchycení šikany v jakékoliv podobě, je ovšem nutno v tomto ohledu říci, že je to nedostačující. Pro dobře fungující začlenění žáků s poruchou autistického spektra je dále potřeba zlepšit materiální a prostorové podmínky. Bez vytvoření těchto podmínek také nemůže být dosaženo nastavení dobře fungujícího edukačního prostředí.

Použitá literatura

1. ADAMUS, P., *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí.* Ostrava: Repronis, 2014. 182 s. ISBN 978-80-7464-661-4
2. KALEJA, M., *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Optys, 2013. 264 s. ISBN 978-80-7464-396-5
3. RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza.* Praha: Portál, 2006. 128 s. ISBN 80-7367-102-6.
4. Vosmik, M., Bělohlávková, L. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole.* Praha: Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2
5. ZEZULKOVÁ, E. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace.* Ostrava, 2014. 71 s. ISBN 978-80-7464-695-9.

Kontaktní údaje

Petr Adamus
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta OU
Varenská 40a, 702 00 Ostrava
e-mail: petr.adamus@osu.cz

ŽÁK POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY V DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU: KVALITATIVNÍ ANALÝZA PŘÍPADŮ

A PUPIL OF COMPULSORY SCHOOL ATTENDANCE IN A DIAGNOSTIC INSTITUTE: A QUALITATIVE ANALYSIS

Martin Kaleja, Kateřina Červenková

Anotace

Příspěvek přináší kvalitativní analýzu případů vybraných žáků povinné školní docházky v rámci umístění do diagnostického zařízení. Zaměřuje se na deskripci vstupních, průběžných a výstupních kauzalit etopedického charakteru, kdy dominantním doprovodným jevem je problémové chování, příp. porucha chování dotčených žáků.

Klíčová slova: *žák povinné školní docházky, problémové chování, porucha chování, diagnostický ústav.*

Abstract

This paper provides a qualitative analysis of the cases of selected pupils of compulsory school attendance, when they are situated into diagnostic institute. It focuses on the description of input, intermediate and output causalities from the special educational view, when the relevant dominant phenomenon is behavioral problem, and/or conduct disorder.

Key words: *pupil of compulsory school attandance, behavioral problem, conduct disorder, giagnostic institute.*

1 PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ VERSUS PORUCHA CHOVÁNÍ

Problémové chování se u jednotlivých žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost ad. Etiologie výskytu problémového chování je tak mnohovrstvá. Ani samotná prevalence v různých podmínkách, prostředích nemůže být jednoznačná. Podíváme-li se kupříkladu na žáky prvního a žáky druhého stupně základní školy, též na žáky středního odborného učiliště či gymnázia, charakter problémů chování je zcela jiný. Stejně tak míra hodnocení chování, tolerance či přístupu k etopedicky zaměřené intervenci pedagogů na jednotlivých vzdělávacích stupních je rozdílná. V praxi se však setkáváme i s případy, kdy se vybrané typy problémových fenoménů, jež jsou předpokládané spíše v prostředí učilišť, mohou objevit v gymnaziálním vzdělávání a naopak. Podnětnost prostředí, kvalita subjektů výchovy a vzdělávání, pozitivní podmínky socio-ekonomického, kulturního a rodinného zázemí nikterak nemohou vždy garantovat konformní chování žáků. Na druhou stranu jsou determinujícími činiteli v procesu osobnostního rozvoje v životě člověka. Z výzkumných šetření je známo, že žáci s problémovým chováním cíleně demonstrují svou nespokojenost, agresivitu, odpor, negativní vztah k pedagogům, k jiným. Provokují spolužáky, dospělé, nebo je vyrušují, narušují výchovně-vzdělávací proces. Mají zájem být v pozici egocentristy. (Kaleja, M., 2013, 2014) V teoretických studiích se uvádí, že ve vztahu ke školnímu prostředí obecně za problémové žáky učitelé považují dva typy žáků: Jsou **to žáci, kteří vyrušují** při procesu vyučování *a* jsou **to žáci, kteří odmítají** v procesu vyučování **pracovat**. (Auger, M. T, Boucharlat, Ch. 2005) Z. Michalová (2012, upraveno) nastínila možné příčiny problémového chování žáků. Kauzalitu seřadila do tří oblastí:1) Vnitřní kauzální determinanty: *duševní*

zdraví, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, sekundární důsledky tělesného postižení, bolest, zneužívání návykových látek, soubory pozorovaných typů chování ad. 2) Vnější kauzální determinanty: *hluk, teplota, osvětlení, přelidněnost prostředí, nedostatečná/nadměrná stimulace, zasedací pořádek, nedostatečné pochopení druhé osoby, nerespektování soukromí, nerespektování osobního prostoru, restriktivní prostředí* ad. 3) Mezilidské kauzální determinanty: *nedostatečné ocenění, problémy v komunikaci, kulturní zvláštnosti, postoje a jistá očekávání, zkušenosti, strach, naučené chování, nízké/příliš vysoké sebevědomí, frustrace* ad. Etiologie fenoménu problémů v chování je multifaktoriální, zasahuje do šíře roviny sociálního prostředí a do řady dalších faktorů, které mají intencionální a funkcionální vztah k behaviorálním projevům chování. Na problémy chování žáka mohou do značné míry působit sami rodiče, jejich výchovný styl, péče, celková rodinná pohoda. Nemalý podíl může mít osobnost pedagoga, jeho přístup, erudice a mnoho dalších atributů.

Porucha chování je každá negativní odchylka od normy mající obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence, kriminality, nebo dokonce do poruchy osobnosti. Prevalence poruchy chování se udává v rozmezí 5 – 15 % u dětí a adolescentů, zpravidla pocházejících z disharmonických rodin či s disharmonickým vývojem osobnosti. Odborný terminologický konstrukt „porucha chování“ v jednotlivých relevantních vědních disciplínách (*lékařská věda, psychologie, speciální pedagogika*) má několik dimenzionálních rozpracování. Terminologické označení tohoto konstruktu v našich podmínkách má svou historickou, společenskou a provinciální denotaci. Poruchu chování diferencujeme od poruchy jednání. Podle odborníků angažujících se do problematiky dětské a adolescentní psychiatrie je porucha chování označením vypovídajícím o souhrnném postižení v několika oblastech osobnosti člověka. Jedná se tedy o termín zastřešující. Nedostatky v daných oblastech se demonstrují v rovině behaviorální, proto přicházíme s označením porucha chování. Přístupy odborníků z oborů lékařské vědy, psychologie a speciální pedagogiky k jedincům s poruchou chování se různí. Jsou limitovány možnostmi oboru. Diverzitu, a to nejenom v terminologii, zajišťují odborné pohledy, přístupy, hodnocení a výstupy odborných aktivit jednotlivých disciplín k tomuto předmětu. U obecného vymezení poruch chování vycházíme z těchto hledisek: jedinec nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti; projevuje se výraznými nápadnostmi v oblasti sociálních vztahů, nedostatkem empatie, citovou chladností a jinými nestandardními emočně nabitými danostmi; porucha chování se projevuje v kognitivní, emociální a konativní oblasti. V rovině definičního rámce k tomuto fenoménu nutno přistupovat diferenciálně. Porucha chování je zastřešujícím označením a ohraničením, představuje soubor variabilních projevů, symptomů, různé kauzality, etiologie a různého kontextu. U. Hensel a M. A. Vernooij (2000: 229) poruchu chování definují následovně: *„Porucha chování je výsledkem sociálního upevňování a přiřazování procesů. Nejde o kvalitu chování jako takového, ale jedná se o deklarovaný* ***sociální deficit*** *doprovázený dalšími společenskými jevy a z pohledu vývojového také kulturními změnami. K vymezení poruchy chování může dojít* ***pouze ve vztahu k platným společenským normám****.“* H. Bach (1979) zdůrazňuje, že porucha chování jako taková neexistuje. Existuje člověk, který svým chováním při posuzování určitých souvislostí ve vztahu k lidem, k hodnotám a k jistým očekáváním vybočuje. Stejně tak neexistují žádné problémy v chování jako samostatný celek, ale měli bychom do popředí stavět jedince vykazujícího rozdílné chování oproti očekávání. Porucha chování podle S. R. Forness a K. A. Kavale (2000) se může objevit samostatně nebo v kombinaci, neváže se na kulturní a etnické rozdíly, její projevy při efektivní intervenci mohou být eliminovány, může se projevit i jako kombinované postižení (souběžné postižení více vadami). Porucha chování je psychiatrickou diagnózou. Bývá diagnostikována u dětí a dospívajících. Její primární diagnostické ukazatele zahrnují agresi, odcizení, vandalismus,

porušování pravidel a/nebo lež. Pro stanovení diagnózy je určující šestiměsíční období. Poruchy chování mají multifaktoriální charakter, jejich dimenze je variabilní a projevy jsou různé, závislé na mnoha okolnostech.

Nezbytným krokem, který bychom měli učinit v situaci, když žáka začínáme vnímat jako problémového, jako jedince s poruchou chování, je nahlédnout do jeho životní perspektivy. Měli bychom se cíleně zaměřit na jeho jistoty, potřeby, všechny sociální vztahy. H. Kubíčková (2011: 6) upozorňuje, že ***„…vztah je zastřešujícím faktorem nad všemi ostatními pro dosažení změny v jednání rizikového jedince, který se ocitá na rozcestí.“*** Je tedy možné, že právě v této oblasti žák strádá, a to způsobuje nežádoucí obtíže. Vztah rodiče a pedagoga k žákovi je důležitou součásti vzájemné komunikace, společného fungování. Tvoří základ pro dobře nastavenou výchovu k socializaci.

2 DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV – REZIDENČNÍ DIAGNOSTICKÉ ZAŘÍZENÍ

Diagnostický ústav (DÚ) spolu s dětským domovem, dětským domovem se školou a výchovným ústavem patří k pobytovým zařízením určeným pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a pro výkon preventivně výchovné péče. Jedná se o zařízení v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jeho působení je vymezeno zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Blíže rozložení služeb a činností diagnostického ústavu specifikuje vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Klienti jsou do diagnostického ústavu umisťováni na základě rozhodnutí soudu o ústavní nebo ochranné výchově nebo v rámci předběžného opatření. Rovněž jsou do diagnostického ústavu přijímány děti, o jejichž umístění požádali zákonní zástupci v důsledku nezvládání jejich projevů chování. Takovým klientům je poskytována preventivně výchovná péče. Na dobu nezbytně nutnou poskytuje diagnostický ústav také péči klientům s nařízenou ústavní nebo ochranou výchovou, kteří byli zadrženi na útěku z jiných institucí. Po přijetí je informována příslušná instituce, která má povinnost dítě do dvou dnů převzít. Při přijetí poté orgán sociálně-právní ochrany dětí nebo osoba odpovědná za výchovu předkládá následující: pravomocné rozhodnutí soudu či předběžné opatření vydané soudem, nebo písemnou žádost o přijetí ze strany zákonných zástupců, osobní list, rodný list, občanský průkaz nebo v případě cizinců cestovní pas, poslední školní vysvědčení nebo výpis z katalogového listu s vyznačením roku školní docházky, průkaz zdravotní pojišťovny, očkovací průkaz a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti k umístění do diagnostického ústavu ne starší tří dnů a písemné vyjádření lékaře o aktuálním zdravotním stavu dítěte.

Předběžné opatření je vymezeno zákonem č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád ve zněních pozdějších předpisů. Nabývá platnosti rozhodnutím soudu v občanskoprávním řízení. Uděluje se v případě, že se nezletilé dítě nachází bez jakékoliv péče nebo je jeho život či adekvátní vývoj vážně ohrožen nebo narušen. Předběžné opatření udává předání dítěte do péče osoby, kterou v usnesení označí za pečovatele. Může se jednat o fyzickou osobu, častěji je však dítě předběžným opatřením umisťováno do diagnostického ústavu. Předběžné opatření trvá do doby, než soud vydá pravomocné rozhodnutí o dalším průběhu výchovy a vzdělávání jedince.

Ústavní výchova je dána rozhodnutím soudu podle zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve zněních pozdějších předpisů. O jejím nařízení rozhoduje soud v občanskoprávním řízení, v případě, že je výchova dítě vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě tohoto stavu nebo také v případě, že z jiných závažných důvodů nemohou

rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen vyhodnotit, zda neexistuje možnost zajistit dítěti náhradní rodinnou péči, která má před péčí ústavní přednost. V případě nařízení ústavní výchovy má soud poté povinnost nejméně jedenkrát za šest měsíců přezkoumat situaci a zjistit zda přetrvávají důvody k nařízení ústavní výchovy.

Podstatu **ochranné výchovy** formuluje zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), ve znění pozdějších předpisů. Nařízená je rozhodnutím soudu a to v případě, že o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a tuto situaci nelze vyřešit v rámci vlastní či náhradní rodiny jedince, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbávána nebo pokud prostředí, v němž mladistvý doposud žil, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy, a zároveň nepostačuje uložení ústavní výchovy. Kaleja (2013) uvádí, že mladistvému ve věku od dvanácti do patnácti let je uložena v případě, že spáchá trestný čin, za který by dle trestního zákona právně odpovědná osoba dostala výjimečný trest – odnětí svobody v délce trvání nad 20 let až do 30 let, nebo odnětí svobody na doživotí. Mladistvému ve věku od patnácti do osmnácti let ukládá soud ochranou výchovu tehdy, když se domnívá, že povede k nápravě lépe než trest odnětí svobody. Ochranná výchova probíhá v rezidenčních výchovných zařízeních: diagnostické ústavy, výchovné ústavy (VÚ) a dětské domovy se školou (DDŠ). Trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však, dokud nedosáhne mladistvý věku osmnácti let. Ve výjimečných případech, pokud to vyžaduje zájem dítěte, ji může soud prodloužit až do doby dovršení jeho devatenáctého roku.

Preventivě výchovná péče je stejně, jako diagnostický ústav vymezena zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o poskytování speciálněpedagogických a psychologických služeb dětem s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Jedná se o nezletilé osoby od tří do osmnácti let a zletilé osoby, které se připravují na povolání ve věku od osmnácti do dvaceti šesti let. Služby jsou poskytovány také osobám odpovědným za výchovu dětí s poruchami chování a pedagogickým pracovníkům, kteří s nimi pracují. Poskytování je dáno rozhodnutím soudu v občanskoprávním řízení na základě zákona č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Přičemž žádost o preventivně výchovnou péči může podat k soudu zákonný zástupce, ale také může dojít k nařízení preventivně výchovné péče bez žádosti zákonného zástupce. Preventivně výchovná péče je v rámci České republiky realizována ve dvou institucích, a to v diagnostických ústavech a ve střediscích výchovné péče. Typ služeb, v nichž bude péče poskytována, určí soud. Péče může být poskytnuta: ambulantně, ve formě celodenní služby, ve formě internátní služby. Ambulantně je poskytována individuální péče, celodenní a internátní služby jsou poskytovány klientům uskupeným do výchovných skupin v počtu šest až osm členů. Ambulantní a celodenní služby jsou poskytovány v různých časových rozmezích, internátní pobyt však z pravidla trvá osm týdnů.

Diagnostické ústavy plní funkci diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovně-sociální, organizační a koordinační. Pobyt v zařízení trvá obvykle osm týdnů. Během této doby probíhá komplexní diagnostický proces, jehož výsledkem je komplexní diagnostická zpráva s programem rozvoje osobnosti. Diferenciace diagnostických ústavů probíhá prvotně na základě věku klientů – dětské diagnostické ústavy (DDÚ), které jsou určeny dětem a pubescentům ve věku od tří do patnácti let a diagnostické ústavy pro mládež (DDM), které jsou určené adolescentům ve věku od patnácti do osmnácti let, popřípadě mladým dospělým

do devatenácti let. Druhotná diferenciace diagnostických ústavů probíhá pouze u zařízení určených adolescentům a jedná se o rozdělení zařízení podle pohlaví na diagnostické ústavy pro chlapce a diagnostické ústavy pro dívky. Pohle Hutyrové (2006) se také vnitřně dělí na čtyři v podstatě samostatná oddělení – diagnostické pracoviště, výchovně-vzdělávací pracoviště, záchytné pracoviště a pracoviště sociální práce. Umístění dítěte do dětského domova, dětského domova se školou nebo výchovného ústavu probíhá prostřednictvím pobytu v diagnostickém ústavu. Ojediněle, v odůvodněných případech, může diagnostický ústav umístit dítě bez závažných poruch chování do dětského domova nebo dětského domova se školou bez jeho předchozího diagnostického pobytu v rámci zařízení. Diagnostický ústav předává přijímací instituci také komplexní diagnostickou zprávu s programem rozvoje osobnosti, pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentaci včetně posledního vysvědčení a návrhu klasifikace za dobu pobytu v diagnostickém ústavu a osobní věci klienta. Při umisťování dítěte je zde snaha jej umístit blízko bydliště osob odpovědných za výchovu, pokud tím nemůže být ohrožen mravní vývoj dítěte.

Vzdělávání klientů v diagnostickém ústavu je vymezeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Žák umístěný ve školském zařízení, které je určeno pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, případně v zařízení, které je určeno pro preventivně výchovnou péči, plní povinou školní docházku v základní škole, která je zřízena při tomto zařízení, případně základní škole, která je spádová pro obvod, v němž příslušná instituce sídlí. Co se týče klientů, kteří již dokončili povinnou školní docházku, tak i těm je diagnostický ústav povinen zajistit výuku. Třídy v rámci diagnostického ústavu mohou být plněny do maximálního počtu osm žáků.

3 KVALITATIVNĚ-ORIENTOVANÁ ANALÝZA PŘÍPADŮ

V rámci kvalitativní analýzy jsme se zaměřili na tři informanty (*děti- v prostředí DÚ označeny jako klienti*) ve věku od jedenácti do třinácti let. Jedná se o dvě dívky druhého stupně základní školy a jednoho chlapce prvního stupně základní školy, kteří plní svou povinnou školní docházku. V současné době jsou umístěni v dětském diagnostickém ústavu. Dva z informantů byli do DDÚ umístěny na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření, přičemž oba nyní již mají uloženou ústavní výchovu. Jedna z dívek má uloženou ústavní výchovu a do diagnostického ústavu byla přemístěna rozhodnutím soudu na základě žádosti dětského domova. Pro svou kvalitativně-orientovanou analýzu jsme definovali tři sledované výzkumné oblasti (SVO) a stanovili si následující cíle. Chtěli jsme popsat průběh nástupu žáka k diagnostickému pobytu (SVO1), popsat, jaký byl a případně jestli se změnil/mění přístup žáka ve vztahu ke své osobě, k rodině, ke škole, k diagnostickému ústavu, k vrstevníkům, k autoritám, k povinnostem (SVO2) a v neposlední řadě jsme si kladli za cíl stanovit nejpravděpodobnější prognózu vývoje dotčených žáků (SVO3). Uplatnili jsme participiální pozorování, vedli jsme rozhovory s žáky a s pedagogickým personálem (P1-P6), v neposlední řadě jsme se zaměřili na studium dostupných relevantních dokumentů o žácích (např. zprávy z psychologického šetření, zprávy z etopedického šetření, záznamy o průběhu diagnostického pobytu, rozsudky okresních soudů ad.). Dominantní metodou se však stalo dotazování prostřednictvím etnografického interview, které se liší od klasického interview několika rysy. *Cílem etnografického interview je zjistit, jak osoby interpretují svět kolem sebe, jaké významy připisují důležitým událostem kolem sebe."* (Gavora, P. 2000: 163). Etnografické rozhovory s klienty a s pracovníky DDÚ probíhaly v měsíci listopadu a prosinci 2014 a byly uskutečňovány v prostorách dětského diagnostického ústavu v rámci Moravskoslezského kraje.

Interpretace hlavních výzkumných zjištění pro SVO1

Prvním z informantů je Petr - chlapec ve věku jedenácti let. V současné době navštěvuje pátý ročník základní školy a plní tak povinnou školní docházku. Do DDÚ byl umístěn na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření. Důvodem pro umístění bylo jeho experimentování s návykovými látkami, nerespektování matky, útěky z domova a krádeže. Petr byl do DDÚ umístěn, protože jeho výchovné problémy přesáhly mez možné společenské tolerance, pravděpodobnou příčinou tohoto stavu byla kompilace několika faktorů a to neschopnost nastavit pevné mantinely ve výchově ze strany matky, nedostatek citového zázemí v rodině, absence mužského rodičovského vzoru a závadová parta, jejíž součástí se Petr stal. Petr o zařazení do diagnostického ústavu věděl. Neviděl však důvod k tomu, aby byl zařazen. Do diagnostického ústavu přišel s jakýmsi formálním náhledem na to, že jeho chování bylo špatné, ale vnitřně jej přijímal, jako normální, protože "tak se přece chovají všichni". Přišel s pocitem, že když se začne chovat slušně, bude brzy zpět doma. Neměl představu, co jej vlastně čeká a jak je pobyt dlouhý. Protože je Petr emočně poměrně chudý jedinec, stavěl se ke své situaci tak, že je mu jedno, co bude dál, přičemž to u něj to nebyla pouze obranná reakce, ale projev jeho osobnostního nastavení.

Důvodem pro umístění druhého informanta – dívky Ivy. Iva je ve věku dvanácti let. V současné době navštěvuje sedmý ročník základní školy a plní tedy také povinnou školní docházku. Do DDÚ byla přemístěna na základě žádosti dětské domova a to kvůli výchovným problémům a záškoláctví. Do dětského domova byla umístěna rozhodnutím soudu o ústavní výchově. Ivě, která již byla v ústavní péči, byly poměrně dlouhodobé výchovné problémy, které vyústili v silné agresivní útoky proti dětem i pracovníkům DD, v němž byla umístěna a ZŠ do níž Iva docházela a následně i agresivní jednání, které Iva směřovala proti své osobě. Pravděpodobnou příčinou takovéhoto jednání jsou závažné poruchy chování, které byly Ivě diagnostikovány pedopsychiatrem a jejichž ataky Iva poměrně špatně zvládá, a to i přes medikaci. Když do DDÚ Iva přišla, byla zrovna ve fázi relativního klidu, takže se jevila jako bezproblémová a sama měla pocit, že do DDÚ nepatří a že se brzy vrátí do DD. Tato situace se velmi brzy změnila.

Třetí informant Eva - dívka ve věku třinácti let. V současné době také navštěvuje sedmý ročník základní školy a plní povinnou školní docházku. DDÚ přijal dívku na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření a to z těchto důvodů: nerespektování autorit, záškoláctví, závadová parta a experimenty s návykovými látkami. Eva byla do DDÚ umístěna na základě výchovných problému – záškoláctví, užívání návykových látek, závadová parta, nerespektování autorit. Před umístěním do DDÚ byla umístěna ve ZDVOP. Obě umístění byly na žádost Eviny matky, která ji dle svých slov nezvládá. Při umístění ve ZDVOP se Eviny výchovné problémy zhoršovaly a to pravděpodobně na základě Eviny rezignace nad snahou dokázat matce, že není zlá. Když Eva nastupovala do diagnostického pobytu, byla ve fázi vzdoru - umístěná být nechtěla, měla už dost změn a přechodů z místa na místo. Tento stav se projevil i v jejím chování. Nechtěla spolupracovat, byla velmi drzá vůči ostatním klientům i pracovníkům DDÚ. Dala se dohromady s velmi problémovou dívkou, s níž i utekla, ale po návratu se její chování uklidnilo a nyní je v podstatě bezproblémová.

Interpretace hlavních výzkumných zjištění pro SVO2

Pracovníci diagnostického ústavu poukazují na to, že Petr již na první pohled překypuje sebevědomím a až přehnanými ambicemi, co se týče vlastní osoby, ale nejsou si jisti, zda je sebevědomí reálné. Jedním z význačných osobnostních rysů tohoto chlapce je to že větší roli má osobní prospěch a zisk, než emocionální vztahy. Petrův postoj k sobě samému se nijak nemění. Když se zaměříme na samotný pobyt, tak ten byl Petrem zpočátku vnímán nepřátelsky, nebyl zvyklý dodržovat jakákoliv pravidla, takže v něm rostla nevole vůči pevně

daným hranicím v rámci režimu DDÚ. Tato situace vedla k agresivním a vulgárním výpadům vůči ostatním, zejména pak mladším dětem, ale i pracovníkům. Situace se posléze uklidnila. V kolektivu je Petr poměrně oblíbený, a to i přesto, že hlubší sociální vazby nevyhledává a zájem projevuje spíše o starší klienty a mezi vrstevníky se snaží zaujmout dominantní pozici. Také autority se Petr naučil lépe respektovat a to zejména účelově, protože zjistil, že mu to přináší pozitivní hodnocení a výhody, které jsou pro něj velmi důležité. V rámci školy funguje účelově, ale i to je v jeho případě zlepšení situace a řízené aktivity jsou pro něj svým způsobem velmi ceněné. Petr pozitivně hodnotí strukturovaný volný čas, který dříve neznal. Ve změně Petrova chování hrály roli zejména dva důležité faktory, a to odchod chlapce, který měl na Petra špatný vliv a podporoval jeho negativní přístup a nasazení medikace, která Petrovi pomáhá zvládnout agresivní ataky. V současné době Petr dokáže dodržovat pravidla a režim a respektovat ostatní, ale jedná se pouze o formální postoj a účelově dobré chování z jeho strany. Co se jeho osobně týče, tak za sebe kvituje, že je v DDÚ v současné době rád. Petr pochází z neúplné rodiny. Otec v jeho výchově vůbec nefiguroval. Matka má o chlapce zájem, ale není schopna poskytnout mu citové zázemí ani pevný řád. Nedostatečná emocionální vazba se projevuje oboustranně, jakási emoční plochost je znatelná jak ze strany Petra, tak i jeho matky, která sama dospívala v ústavní péči. Možnost návratu Petra do rodiny však pracovníci diagnostického ústavu nezavrhují, a to z toho důvodu, že matka je ochotná spolupracovat a projevuje zájem o navrácení Petra do péče a Petr, ač matce nedokáže projevovat respekt, ji má rád.

Ivinu osobnost psycholožka i etopedka hodnotí, jako velmi labilní s disharmonickým vývojem, což se projevuje poměrně častými afekty, které se objevují i přes medikaci, při nichž se Iva přestane ovládat. Takovýto afekt bývá doprovázen agresí, Iva není schopná autoregulace a je v podstatně nezvladatelná. Iva však sama sebe vnímá poměrně zkresleně a vinu za svůj vztek dává okolí, které jej podle ní vyvolává. Toto problémové chování se u ní objevuje ve vlnách, které jsou střídány obdobími relativního klidu. Tato situace má silný vliv také na Ivino postavení ve vztahu k vrstevníkům a dospělým, včetně autorit. V rámci vrstevnické skupiny je silně izolovaná, ostatní klienti jí nerozumí a v podstatě s ní nechtějí mít nic společného, Iva sama se k nim nedokáže najít cestu, jejich pozornost se snaží získat urážením či provokováním. Co se týče vztahu k autoritám, tam se projevuje účelovost. Iva přesně ví, jak se má chovat, aby byla chválena, problém nastává při agresivní atace, kdy se nedokáže ovládnout. Dospělými si však snaží kompenzovat nedostatek sociálních vztahů s vrstevníky – Iva je velmi inteligentní a ráda si s dospělými povídá. Ivina vysoká inteligence jí pomáhá dobře zvládat také nároky školy, v níž v současné době exceluje. Tato její úspěšnost je však do značné míry ovlivněna, také možností individuálního přístupu k její osobě, předchozí vzdělávání, kde nebylo možné se Ivě věnovat individuálně, takto úspěšné nebylo. Co se řízených aktivit týče, při nich se projevuje Ivina snaha o to stát v čele a prosadit se. Pokud v těchto činnostech není okamžitě úspěšná nebo jí nepřinášejí profit, velmi brzy se vzdává a pokud jí do činnosti někdo nutí, reaguje agresivně. Ivino chování nemá tendence se lepšit, jak již bylo zmíněno, období zlepšení jsou střídány zhoršeným chováním. Co se vztahu k DDÚ týče, tak tam se silně projevuje fakt, že Iva je dítě z dětského domova, které je zvyklé na režim, neměla tedy problém se rychle aklimatizovat. Vyskytla se u ní spíše opačná tendence, než je u klientů DDÚ běžné - poté co takzvaně zdomácněla, přestala své projevy pečlivě hlídat a to vedlo ke zhoršení chování. Iva k DDÚ nemá striktně negativní postoj, jen má pocit, že nebyl důvod k jejímu umístění a radši by zůstala v DD, z nějž byla přemístěna. Co se Iviny rodiny týče, tak tam lze hovořit pouze o matce a sestře. Otce si Iva nevybavuje, na její výchově se nepodílel a ani v současné době o Ivu nejeví zájem. K matce a sestře má Iva silný citový vztah, který je však ze strany sestry narušen Iviným chováním, pro nějž nemá sestra pochopení. Ze strany matky vztah ohrožuje matčina psychická choroba a s ní související medikace, která silně ovlivňuje její vnímání. Iva by se svou matkou do budoucna

chtěla žít, čemuž se matka nebrání, ale v současné době na to nemá bytové podmínky a k brzké úpravě situace se nechystá.

Eva se od začátku diagnostického pobytu jeví, jako silná osobnost, ale je také poměrně křehká, protože si v sobě nese velkou zátěž, v podobě silně dysfunkčního rodinného prostředí, v němž vyrostla. Během diagnostického pobytu se jí podařilo uspořádat si priority a naučit se v sobě samé vyznat, ale i tak má nadále strach z budoucnosti, zdrojem jejích obav je pocit, že může zklamat sebe i druhé. I přes dysfunkčnost rodinného prostředí má Eva svou matku a sestry, které považuje za svou jedinou rodinu, skutečně ráda. Problematická je situace zejména ze strany matky, která o Evu nejeví absolutně žádný zájem, naopak se jí spíše straní, i když k tomu nemá důvod. Sama Eva se s touto situací špatně vyrovnává, ale začíná se pomalu smiřovat se stavem věcí a matku se již nesnaží do setkání a kontaktů nutit. Nejvíce ji nyní trápí, že je díky tomuto stavu odříznutá od sester. DDÚ se pro ni, po počátečních problémech, stal novým domovem, v němž zdomácněla a byla schopna fungovat bez jakýchkoli obtíží. Vrstevníci i pracovníci v rámci DDÚ měli k Evě povětšinou dobrý vztah a to i přes její osobitý svéráz, kdy s dospělými jedná jako s osobami na své rovni a ve vrstevnické skupině má tendenci dominovat a tíhnout spíše ke starším dětem. Školní i pracovní povinnosti si Eva plní, v tomto směru lze v jejím chování pozorovat účelovost která, však v jejím případě vůbec nemá negativní konotaci. Chápe důležitost školních výsledků pro svou budoucnost, chtěla by vystudovat střední školu a v rámci řízených aktivit rozumí sytému - v případě, že je nebude plnit, přijdu o výhody, čemuž se snaží vyvarovat.

Interpretace hlavních výzkumných zjištění pro SVO3

Petr bude pokračovat v ústavní péči. Soud mu stanovil výkon ústavní výchovy v DDŠ, který doporučoval i DDÚ. Všichni pracovníci DDÚ se shodují na tom, že pokud bude Petr pokračovat v současném standardu a budou mu dále přesně vymezeny hranice, v nichž se bude moci pohybovat, má velmi dobrou šanci na to situaci zvládnout. Je zde i domněnka, že by se do budoucna mohl vrátit do domácí péče, a to z toho důvodu, že matka má o Petra skutečný zájem.

Iva, která byla z DD do DDÚ přemístěna a již má nařízenou ústavní výchovu, v ní bude pokračovat. Pravděpodobnější než návrat do původního DD, se kterým Iva zatím počítá, je její umístění v DDŠ, které se jeví pracovníkům DDÚ jako vhodnější varianta v zajišťování další výchovy a vzdělávání nezletilé. Co se stanovení prognózy dalšího vývoje Iviny osobnosti týče, tak tam jsou pracovníci DDÚ poměrně skeptičtí. Vyslovují obavy z osobnostního směřování, které je ovlivněno již přítomnými poruchami chování a zatíženo hereditární zátěží v podobě psychické nemoci Iviny matky. Sama Iva si svou budoucností není jistá a sází na oblast, v níž je nejúspěšnější - vzdělávání, chce dále studovat. Ve své budoucnosti vidí také návrat do domácí péče, který by podle ní mohl vyřešit všechny její problémy.

Eva má v současné době již nařízenou ústavní výchovu v DD, do nějž byla přemístěna rozhodnutím soudu z DDÚ. Když se zaměříme na prognózu, tak ta je u Evy silně ovlivněna jejím tíhnutím k problémovým jedincům, ale jelikož je Eva poměrně silnou osobností bez psychických poruch, je zde velká pravděpodobnost, že zvládne režim DD i studium. Co se návratu do domácí péče týče, tak ten je velmi málo pravděpodobný, a to z toho důvodu, že o Evu její matka neprojevuje zájem.

4 ZÁVĚR

Rodina je elementární jednotkou socializačního procesu člověka. Uvnitř rodiny vznikají pevné vazby, důvěrné kontakty, vzájemná pomoc, spolupráce, plánování budoucnosti, seberespektování, láska a úcta k druhým a k sobě samému. Rodina představuje systém, jehož podoba je závislá na času (doby), místa, kultury, náboženství, tradice a jiných demografických či socio-ekonomických ukazatelů společnosti. Výchova v rodině, také označována jako rodinná výchova, je nejdůležitější a nejprimárnější výchovnou složkou působící na psychosociální vývoj člověka. Právě ona vytváří předpoklady dalším výchovným aspektů, které intencionálně či funkcionálně působí na globální růst člověka a jeho všeobecnou humanizaci. Působení rodinné výchovy se vyvíjí mezi lidmi spjatými úzkými důvěrnými vztahy, kde jsou jak explicitně, tak implicitně stanovena jasná pravidla. Rodina, její výchovně pojatý koncept se i pro obor speciální pedagogika – etopedie stává předmětem zájmu. Důraz je kladen na funkčnost, vliv rodičů, jejich výchovný styl, pozitivní či patologické vlivy vycházející z rodinného prostředí. Pozitivně laděná podnětnost rodinného prostředí, socio-ekonomický status rodiny, kulturní či religiózní potenciál negarantuje v plném rozsahu pozitivní psychosociální vývoj dítěte. Ten negarantuje ani negativisticky zaměřená rodina, s nízkým socio-ekonomickým statusem, s nízkým kulturním či religiózním potenciálem. Nosným faktorem jsou veškeré osobnostní vrozené a získané dispozice dítěte. Na ty se váží další: rodinné prostředí, školní a jiné mimoškolní prostředí, lokální fyzické prostředí se sociálním zázemím a mediální vlivy. Rodina v 21. století významně změnila svou tvář. Sociologické i demografické studie poukazují na kritické momenty, zlomové situace, kterými si dítě musí projít. Rozvodovost je poměrně vysoká. Setkáváme se s rodinami, které nemohou, nedokáží nebo nechtějí plnit své společenské role. Důvody mohou být různorodé. V takových případech hovoříme o poruchách vyskytujících se v rodině. Kauzalitu poruch kategorizujeme do třech základních skupin jako: *objektivní příčiny, subjektivní příčiny, smíšené příčiny*. Postihují naprosto všechna lidská společenství, dotýkají se různých společenských vrstev. U některých jsou více signifikantní (*znatelné*), u některých méně. Jejich následky však mohou být, a také častou jsou, dlouhodobé, celoživotní. Významně determinují životy dětí, ale i samotných dospělých.

Literatura

1. AUGER, M. T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
2. BACH, H. *Personenkreis Geistigbehinderter. In BACH, H. (Hrsg.) Pädagogik der Geistigbehinderten. Berlin: Car Marhorld, 1979.*
3. HENSLE, U., VERNOOIJ, M. A.. *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen.* Wiebelsheim : Quelle & Meyer, cop. 2000.
4. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
5. HUTYROVÁ, M. *Etopedie pro výchovné pracovníky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1190-3.
6. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
7. KALEJA, M. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice* Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.
8. KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation.* Ostrava: University of Ostrava, Faculty of Education, 2014. 100 s. ISBN 978-80-7464-629-4.

9. KAVALE, K. A., FORNESS, S. R. What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 2000.
10. KUBÍČKOVÁ, H. *Dítě - rodina - instituce aneb Jak neztratit budoucnost.* 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9
11. VANČOVÁ, A. *Inovácie v teórii, metodológii a praxeológii pedagogiky mentálne postihnutých.* Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-673-7.
12. *Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.*
13. *Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.*
14. *Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže)*
15. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*
16. *Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, ve zněních pozdějších předpisů.*
17. *Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád ve zněních pozdějších předpisů.*
18. ZEZULKOVÁ, E. *The development og communicative competence in pupils with mild mental disorder*. Ostrava: The university of Ostrava, Pedagogical Faculty, 2014. 129 s. ISBN 978-80-7464-545-7. /

Výzkumný záměr:
Příspěvek vznikl v rámci řešení projektu VEGA 1/0161/13 *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí* (spoluřešitel PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.), řešeném na PdF Univerzity Komenského v Bratislavě.

Kontaktní údaje:
PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky PdF Ostravské univerzity
Varenská 40a, 702 00 Ostrava, Česká republika
E-mail: martin.kaleja@osu.cz
Ústav špeciálnopedagogických štúdií, PdF Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika

Kateřina Červenková
Katedra speciální pedagogiky PdF Ostravské univerzity
Varenská 40a, 702 00 Ostrava, Česká republika

DIDAKTICKÁ SITUACE V MATEMATICE JAKO NÁSTROJ PŘI VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA

DIDACTIC SITUATION IN MATHEMATICS AS A TOOL IN TEACHING CZECH LANGUAGE

Jana Martáková Styblíková

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na *didaktickou situaci* v matematice a její využití ve výuce českého jazyka. Popisuje analýzu *a priory* jako nástroj při didaktickém procesu výuky matematiky, matematickou hru „Puzzle“ a její aplikaci ve výuce českého jazyka u žáků 1. stupně základní školy.

Klíčová slova: *didaktická situace, matematika, didaktika českého jazyka, analýza a priory*

Abstract

The article points out the *didactic situation* and *a priori analysis* in mathematics as a tool in teaching Czech language and applies thought operations to didactic process of Czech language. In fact the mathematic „Puzzle” exercise is implemented and used also for Czech language exercises by pupils of the first grade of primary school.

Key words: *didactic situation, mathematics, Czech language didactics, analysis a priory*

1 ÚVOD

Matematika je exaktní přírodní věda zabývající se logicko-myšlenkovými operacemi, operováním s čísly, řešením slovních úloh, popisem základních geometrických objektů, důkazy a dalšími zákonitostmi. Charakteristickou vlastností matematiky je její důraz na absolutní přesnost metod a nezpochybnitelnost jejích výsledků. Tyto vlastnosti, které matematiku odlišují od ostatních vědních disciplín, lze implementovat i do didaktického procesu výuky českého jazyka. Jde zejména o promyšlené logické postupy a myšlenkové operace. Matematika jako věda milující poznání a vědění, se též zabývá vytvářením abstraktních entit[1] a vyhledáváním zákonitých vztahů mezi nimi. Šmejkalová uvádí: „*Odlišnost češtiny a matematiky samozřejmě spočívá v tom, že zatímco matematika je pro běžného uživatele věc v podstatě axiomatická a stabilní (dvě a dvě byly, jsou a vždycky budou čtyři), jazyk jako fenomén úzce vztažený k fylogenezi lidstva je proměnlivý a navíc řada jevů, které jsou tradičně předmětem vyučování, je především záležitostí konvence (typicky lexikální pravopis). Český jazyk je kromě toho útvar nepravidelný, o čemž svědčí řada výjimek a kolísání.*“ (Šmejkalová, 2012, s. 44–45).

I přes tuto uvedenou skutečnost, lze však i v jazyce nalézt jevy, které mají univerzální charakter. A právě takové jevy, respektive jejich pochopení, je možno učinit předmětem *didaktické situace*.

[1] Entita (z latinského *entitas, ens* – bytost, jsoucí) *filoz.* podstata věci, schopnost existovat, jsoucnost

2 DIDAKTICKÁ SITUACE V MATEMATICE

Nejdříve je třeba si ujasnit, co znamená pojem tzv. *didaktická situace*.[2] Didaktická situace je taková situace, v níž učitel dosahuje svého edukačního cíle prostřednictvím zastínění své role a zároveň předává žákům část své zodpovědnosti za vyučovací proces. Žáci něco zjišťují a objevují sami bez jeho vnějších zásahů, vytvářejí model a kontrolují jeho správnost a užitečnost. Žák se zde stává zodpovědným za získávání požadovaných výsledků, konstruuje si sám poznatky prostřednictvím řešení problému. Tyto poznatky jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny. Důležitou fází didaktické situace je stadium, kdy se žáci sami pokoušejí o formulování svých vlastních strategií a případně je vysvětlují ostatním[3].

V oblasti didaktických situací se pracuje s termínem tzv. *a-didaktická situace*, jejímž cílem je umožnit žákovi získávat poznatky bez zjevných zásahů učitele. Souvisejícím termínem je *devoluce*, čímž rozumíme proces, kterým učitel předává žákovi zodpovědnost za akt učení se.

A-didaktická situace se skládá ze tří etap:

- *akce* – výsledkem je předpokládaný (implicitní) model, strategie, počáteční taktika
- *formulace* – zformulování podmínek, za kterých bude strategie fungovat
- *ověření* (validace) – ověření platnosti strategie

Dalším důležitým termínem je tzv. *institucionalizace*, v níž si žák sám vypracuje strategie řešení rozličných problémů aplikovatelné na různé problémové situace.

Přínos teorie didaktických situací pro didaktiku českého jazyka lze spatřovat zejména v těchto oblastech:

- vliv na model pedagogické komunikace ve vyučování češtině;
- přínos samostatného formulovaní edukačních strategií pro rozvoj komunikačních dovedností žáka a jeho jazykové gramotnosti;
- přinos samostatného formulování edukačních strategií při dosahovaní kognitivních cílů jazykového vyučovaní.

Podíl a konkurenci přirozených a didaktických situací lze vnímat jako specifický problém výuky češtiny, kdy nám jde o propojení známé, v přirozené komunikaci nabyté jazykové zkušenosti žáka s uvědomělým osvojováním jazyka. Hájková uvádí, že*„…žák odhaluje postupně určitou skutečnost, poznává ji, tedy konstruuje své poznání o ní a pak jako shrnutí formuluje za pomoci učitele závěr, popř. definici. Čili zapamatovává si primárně vlastní obsah činnosti a pak teprve definici, tedy verbalizování této činnost…“*[4]

Díky sepjatosti se spontánní jazykovou kompetencí žáka i jeho prekonceptuální[5] výbavou se nabízí:

- využít přirozených jazykových situací, definovat jejich vztah k situacím didaktickým;
- propracovat proces přípravy přetváření přirozených situaci v didaktické;
- identifikovat partie jazykového učiva/učiva o jazyce vhodné k tomu, aby byly učiněny předmětem didaktické situace.[6]

---

[2] Opakem didaktické situace je tzv. *nedidaktická situace*. Pod pojmem *nedidaktická situace* rozumíme takovou situaci, ve které není žádný záměr vyučovat. Jde například o situace z běžného života, v nichž se žádné učení neočekává (ale může k němu neplánovaně dojít).

[3] Ibid., s. 45-46.

[4] Hájková, 2012, s. 70.

[5] Kucharská popisuje, že*„…vytváření koncepcí souvisí se zkušenostmi, které dítě získává od nejčasnějších vývojových etap. Dítě žije ve světě lidí a učí se tomuto světu rozumět. Porozumění světu kolem sebe souvisí s vývojem kognice, tedy poznávacích funkcí…“*(Kucharská, 2012, s. 44).

[6] Ibid., s. 46

2.1 *Analýza a priori*

Jedním z nejdůležitějších nástrojů výukových situací je *analýza a priori.* Je prováděna učitelem před samotným zahájením didaktického procesu. Učitel se snaží připravit plán aktivit, odhadnout vlastní průběh vyučovacího procesu, navrhnout rozdělení hodiny do jednotlivých fází, zamyslet se nad možnými reakcemi a postoji žáků a rozmyslet si možné vlastní reakce na ně. Zároveň se zamýšlí nad strategiemi řešení problému, které se mohou v průběhu vyučovacího procesu objevit a rozmyslet si, které vědomosti a poznatky jsou pro danou strategii nezbytné a které z nich budou žáci schopni spontánně aplikovat. Tento postup má pro učitele velkou informační hodnotu a poukazuje na případná úskalí hodiny, na možné obtíže, které se mohou u žáků při řešení dané úlohy vyskytnout.
Analýza *a priori* [7] je původně součástí didaktického procesu výuky matematiky, kde se tento způsob aplikuje třeba při osvojování učiva o zlomcích a desetinných čísel (Novotná[8], 2006, s. 17– 22).
Analýzu a priori si nyní přiblížíme na úloze **„Puzzle“**, která je převzata z publikace (Brousseau[9], 1981).

Pokyny k úloze „Puzzle“ (určeno pro žáky 5. ročníku)

- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
  - rozdá do každé skupiny skládanku puzzle.
  - vyvěsí (nebo nakreslí na tabuli) zvětšenou verzi puzzle.
  - na tabuli napíše: 4 cm → 7 cm.
- Úkolem je vyrobit podobné skládanky, které budou větší než daný model.
- Žáci se musí držet následujícího pravidla: Úsek o velikosti 4 cm na modelu musí odpovídat 7 cm na nové skládance.
- Každý žák vyrobí jednu nebo dvě části.
- Po ukončení by žáci měli být schopni sestavovat tytéž obrazce jako s modelem.
- Po krátké poradě ve skupině se žáci rozdělí a každý pracuje na své části skládanky.

2.2 Aplikace *analýzy a priori* do didaktického procesu výuky českého jazyka

Analýza a priori se dá dobře implementovat do didaktického procesu výuky českého jazyka na základní škole (viz níže uvedené aktivity). Jako podklad nám poslouží didaktická hra „Puzzle“, která byla využita jako prostředek k pochopení některých matematických pojmů.

1. Práce se spojkami (určeno žákům 5. ročníku)

- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:

[7] Charnay (2003) se zabývá analýzou *a posteriori*, tj. analýzou, která se provádí po odučení konkrétní vyučovací hodiny.
[8] Publikace J. Novotné je věnována přípravě didaktických situací, tedy situacím ve třídě, jejichž cílem je žáky něco naučit. Pozornost je věnována hlavně přípravě takových situací, při nichž učitel předává žákům část zodpovědnosti za vyučovací proces, tedy část svých pravomocí. Žáci něco zjišťují a objevují sami. Jejich činnost je řízena pouze prostředím a jejich znalostmi, nikoli didaktickou činností učitele. Žák se stává zodpovědným za získání požadovaných výsledků. Úkolem učitele je jednak připravit takovou situaci a jednak institucionalizovat získané informace. Tyto znalosti jsou pak učitelem dále využívány a rozvíjeny.
[9] Autorem teorie didaktických situací v matematice (TDSM) je Guy Brousseau, emeritní profesor na IUFM d'Aquitaine a na francouzské Universite Bordeaux II, nositel medaile Felixe Kleina. Na své teorii pracoval již od 70. let 20. století. V ucelené podobě ji poprvé představil v roce 1986. Postupně se setkala s příznivým ohlasem i za hranicemi Francie. Zpočátku jejímu rozšiřování bránil fakt, že většina prací byla psána pouze ve francouzštině. Tato situace se ale v současné době mění a teorie se šíří do dalších evropských zemí (např. Velká Británie, Slovensko, Česka republika), s velkým zájmem se setkala též ve francouzské části Kanady a dalších frankofonních zemích.

    - rozdá do každé skupiny 5 vět (viz níže).
    - napíše věty na tabuli.
- Žáci nahrazují spojky jinými spojkami a sledují, jak se mění či nemění slohový charakter daných vět.
- Žáci by měli být schopni konstruovat své vlastní věty a nahrazovat v nich dané spojky.

Příklad vět:
Ondřej neví, bude-li moci přijet.
Oprava jim trvala dlouho, ačkoli práci vůbec nepřerušili.
Mír by byl zachován, kdyby o to usilovali všichni lidé stejně upřímně.
Počasí bylo sice zamračené, ale teplé.
Dosáhli jsme úspěchů, třebaže se nám do cesty stavěly různé překážky.

2. Vedlejší věta předmětná a doplňková (určeno žákům 6. ročníku)
- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
    - rozdá do každé skupiny každé skupiny 7 vět (viz níže).
    - napíše věty na tabuli.
- Úkolem žáků bude změnit větu doplňkovou na větu předmětnou.
- Žáci by měli být schopni vytvářet své vlastní příklady vět a uvědomit si, zda se mění, či nemění slohový charakter daných vět.

Příklad vět:
Pozoroval včely, jak rychle letí do vykotlaného pařezu.
Slyšela jsem dědečka, jak vchází do své pracovny.
Dívky sledovaly, jak chlapci vášnivě hrají fotbal.
Uviděla jsem psa, jak netrpělivě vyhlíží svého pána.
Paní učitelka zpozorovala, jak Tomáš opisuje domácí úkol.
V parku jsem spatřila, jak vrabci z krmítka zobají malá semínka.
Náhle jsme spatřili Annu, jak ladně skáče přes švihadlo.

3. Přívlastek shodný a neshodný (určeno žákům 5. ročníku)
- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
    - rozdá do každé skupiny každé skupiny 6 vět (viz níže).
    - napíše věty na tabuli.
- Úkolem bude nahrazovat přívlastky neshodné přívlastky shodnými.
- Žáci by měli být schopni uvádět své vlastní příklady a vysvětlit, zda se mění, či nemění charakter daného sdělení.

Příklad vět:
O přestávce se po chodbě školy rozléhal radostný smích dětí.
Ze dvora se ozýval štěkot psa.
Rozhledna na Petříně je vysoká 60 metrů a je kopií pařížské Eiffelovy věže.
Cesta polem se nám zdála kratší než cesta lesem.
Zámek v Lednici patří k nejvíce navštěvovaným místům na jižní Moravě.
Šťáva z mrkve je pro naše zdraví velice důležitá.

4. Slovesné tvary (určeno žákům 5. ročníku)
- Žáci se rozdělí do čtyř až pětičlenných skupin.
- Učitel:
    - rozdá do každé skupiny každé skupiny 6 vět (viz níže).
    - napíše věty na tabuli.

- Úkolem bude nahrazovat tvary slovesa být slovesy plnovýznamovými.
- Žáci by měli být schopni vymýšlet i své vlastní příklady a vysvětlit, zda se jedná o identickou náhradu, či nikoli.

Příklad vět:
V zahradě bylo mnoho krásných květin.
Na nádraží budeme včas.
Dědečkovy housle byly na skříni.
Na stole byla mísa s ovocem.
V budově bylo mnoho překvapených lidí.
Letadlo už bylo na startovací dráze.

3 ZÁVĚR

Teorie didaktických situací a její implementace do výuky českého jazyka se jeví jako efektivní a přínosná, žáci si sami uvědomují problematiku daných cvičení, v nichž využívají logicko-myšlenkových operací, poznávají jednotlivé jazykové jevy, aniž by učitel do výkladu přímo zasahoval. Učí se též konstruktivně přemýšlet, analyzovat různé problémové situace a kriticky posuzovat své výkony i výkony ostatních.
Propojení českého jazyka a matematiky je v mnohém inspirací a výzvou i pro učitele jiných vyučovacích předmětů. Učitelé by se o danou tematiku měli vždy zajímat, prosazovat nové trendy v oblasti vzdělávání a zároveň u žáků rozvíjet vlastní kreativitu a zájem o daný vyučovací předmět.

Použitá literatura

1. BROUSSEAU, G. *Theory of Didactical Situations in Mathematics.* Edited and translated by N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1997.
2. CHARNAY, R. L'analyse a priori, un outil pour l'enseignant. In Grugnetti, Jaquet, Medici, Polo, Rinaldi (Eds.) *Actes des journees d'etude sur le Rally mathematique transalpin, RMT: potentialites pour la classe et la formation*, Vol. 3, s. 199–213. ARMT: Dip. di Mat. Universita di Parma, Dip. Mat. Universita di Cagliari, 2003.
3. KUCHARSKÁ, A. *Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému.* In Čeština ve škole 21. století – Úvodní studie. Praha: PedF UK, 2012, s. 43-57. ISBN 978-80-7290-617-8.
4. NOVOTNÁ, J. a kol. *Příprava a analýza didaktických situací.* Praha: JČMF, 2006.
5. ŠMEJKALOVÁ, M. Teorie didaktických situací – nová výzva pro didaktiku morfologie českého jazyka. *Didaktické studie*, 2012, roč. 4, č. 1, s. 42– 62.

Výzkumný záměr, projekt
Příspěvek byl vytvořen za podpory grantového projektu GAUK (č. 196215) – Proces osvojování lingvistických pojmů u žáků 1. stupně ZŠ

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

THE UNDERSTANDING OF DIGITAL TECHNOLOGIES USAGE FROM TEACHERS' POINT OF VIEW IN IMPLEMENTATION OF ELEARNING AT THE UNIVERSITY

Dušan Kostrub, Peter Buček

Abstract

The objective of this study is to present the application of an educational project that deals with the implementation of e-Learning for university education. The authors were active in the implementation of digital technologies into the university environment and also they did qualitative research of the preparedness of university teachers at the university. They try to enhance the understanding of teachers about the use of digital technologies, hoping to initiate the change in educational processes. The study presents the results of the research activities as well as proposals to implement e-Learning into learning processes. The object of our study was to create an e-Learning program using digital technology. The subject of our research resided in the university teachers. The aim of the research was to create an educational and technical environment for the implementation of e-learning in the educational process. Research objectives - this study has three components: A: Use of digital technologies to achieve the teaching goals of university teachers. B: Pursuance of qualitative research of the eLearning concept used by teachers and their adaptation to it. C: Creation of eLearning framework and usage of the LCMS and LMS systems.

Key words*: Digital technologies, qualitative research, focus group, e-learning projects.*

1 RESEARCH METHODOLOGY – FOCUS GROUP APPLIED RESEACH TOOL

Qualitative methodology allows detailed understanding of the research subjects´ viewpoints. The persons (subjects), contexts or groups have not been reduced to variables, but they are being considered as a whole. Each context is unique, as well as a subject or group of people. A possibility to obtain and analyze subjective data is being sought by means of an adequate strategy. The aim of the qualitative research is to reconstruct the specific categories that the subjects use in the conceptualisation of their experience and their concepts.

The goals that we pursued were:

1) To identify the contextual components of the representation, using which the subjects generally conceptualize their experience applying the e -learning teaching approach.

2) To find out, whether the subjects show an inclination to or a shift from the application of e-learning teaching strategies in the lessons they teach.

The objectives conceived this way focus the investigation on the nature of social representations, which have been exteriorized by active participation in the focus group, and which have been subject to group debates and various interpretations, analyzed and mutually agreed on within the group. Concept discussing within focus group debates (based on the group dynamics and cohesion) is primarily represented by presenting the subjects´ experience in comparison or confrontation with the experience of the others. The focus group presenter introduces the process in a way that would make the phenomenological approximation possible. Its goal is to gain understanding of the phenomenon / phenomena by the research subjects. Regarding the aspect of the phenomenological approximation, we have studied the way our observed entities interpret the key phenomenon applying their own opinions, views , beliefs – it was both important and interesting to see which ideas they believe in so strongly

that they consider them significant enough for them, as well as research-wise. The focus group focuses on the interaction inside the subject group led by the presenter, which discusses the topic. The data emerges from the presented semi-structured discussion. The focus group is based on the epistemology of realism and contextual constructivism.

The questions are vital for a successful implementation and finalization. We ourselves have also asked questions like: a) What objective is sought for?; b) What can be realized through this focus group?; c) What information is there to gain?; d) Which piece of information will be needed to achieve the objectives of our research?

We agree with the opinions of Beck et al. (2004) that the questions must be open and easy to understand for the participants. Besides this, they must also be specific and stimulating. The use of open questions allows a participant to answer each question as broadly as possible. It is necessary to use questions that allow participants to compare, draw, classify etc. At the end, questions with a limited number of possible answers are used, making it possible to bring the focus group to a conclusion, summarize the final conclusions and specify the participants' comments. Considering the questions aimed to the participants, we took into account the fact that our research subjects had become familiar with the use of e-learning in the university environment and show partial experience using it in their professional activities.

The following questions were submitted to the people within our research:

1) What does e-learning mean to you?

2) What can be considered beneficial in e-learning?

3) How do you think e -learning affects the relationship (s) between teacher and student (s)?

A supplementary question: Why do you recommend using e -learning to university teachers?

In this study we present a partial section of the research, namely: how university teachers interpret their own mental representation of the e –learning concept within university education. The mental representation is substitutional; it represents ‘something about something’ (M. Sedláková, 2004, pp. 50-51). The subject actively constructs sensorial information and creates imperfect representations, which are corrected in the further process. The consequence of this doing may be different people having considerably different subjective impressions, thoughts and even different perceptions of the same things (M. Sedláková, 2004, p. 170). It is not our task to assess whether the case is a perfect or imperfect, correct or incorrect representation, but to understand it. We are aware of the fact that there is no universal model of teacher behavior, and thus we use exclusively qualitative methodology in our research. Therefore we fully accept that each subject has a peculiar, individually conditioned contrived mental model, which, as M. Sedláková (2004 , p. 124) indicates, is formed in dependence on simple, sometimes naive knowledge, which reflects particular culturally and historically conditioned model of the subject of the knowledge carried on by the tradition. The mental model includes cognitive processing of information about the given subject (or phenomenon) at the pertaining level of development of the individual cognitive features, including their fragmentation, which the subject obtains from various information sources. Firstly, the process is spontaneous, and later it is deliberate acquiring of relevant knowledge (M. Sedláková, 2004, p. 124 – modified). As we report in the research study, we prefer and implement qualitative methodology during the investigation that allows us to look at the studied phenomena exclusively from the subjects´ viewpoint. We consider it beneficial, referential and significant to inspect the studied phenomenon from the subjects´ perspective. We are not biased when entering the research, but open to the opinions of the subjects observed within our research. This aspect was applied when implementing the phenomenographical interviews and the focus group. The focus group was implemented

under the same methodology as in the case of teachers´ opinions being investigated to promote the development of a child (see: D. Kostrub, E. Severin, 2012, pp. 156-167 for further details). Both research tools make it possible to get a large amount of research material. The success of the implementation of the research in qualitative dimension is conditioned by its conceptualization while initially thinking about it, as well as the openness of research workers during the course of the research. As reported by C. Marshall and G.B. Rossman (2011), the aims to realize qualitative research have different matrices, which primarily may include the following ones: explorative: when they identify, discover or generate hypotheses about particular phenomena or their partial sections; explicative: when they explain or facilitate understanding of the links related to the studied phenomenon or identify new relationships between elements of the phenomenon; descriptive: because they document, determine and develop the characteristics of the examined phenomenon; and emancipatory: as they create opportunities for social transformation.

The research subjects were chosen while taking two aspects into account. The first aspect was the fact that the entity gained experience with various types of teaching forms using e–learning before implementing the project; the other aspect was the fact that the subject was included in the project (in the project realized by the university).

The conditions under which the focus group was organized were standard, i.e. ones that had been recommended in order to perform the research successfully. It was realized in the IT classroom in the university principal‘s office. The entire focus group lasted for 2.5 hours because the research subjects required more time to analyze each of the items in the study in detail. Audio equipment was used to record an audio recording. After the audio recording was finished, we transcribed the studied material into literal written form so that we could make an analysis using open coding (in the next phase of its elaboration we will use selective coding). After carefully studying the research material, we opened the text using the coding method (A. Strauss, J. Corbin, 1999). We read it several times. We proceeded sentence by sentence or short sections one by one, and we looked for similar phenomena. Again, we aimed to localize the phenomenon/phenomena in the text of the claims, which clearly had a narrative character. Its analysis is based on reducing, categorizing, clarifying, synthesizing and comparing in order to obtain the clearest possible picture of our research object. The information obtained from the focus group underwent an analysis where coding and information classification was used in reviewing the transcribed discussion. This includes encoded information that is reconfigurated. The next phase analyzes the original information with regard to the transformed conceptual information. This comprises a higher level of interpretation; i.e. the level of mental abstraction. This analytical process is discursive, since it engages the conceptualization of topics identified in the empirical data. It is common to use programs such as Atlas-ti or Etnographic, or possibly others; however, we preferred our own creative mental activity (see conceptual maps published in the scientific study).

Reciprocity: We have gained a large amount of research material from the research subjects. However, has our examination been beneficial for the people subject to the research as well? These people appreciated the fact that the project is also supported by a research implementation, i.e. they recognize the importance of the project for themselves as an acceptance of their views and experience, as well as (as we found in the course of the study) the feedback provided. During the focus group realization, our research subjects expressed the opinion that they are not the only ones who try to solve the issues of e-learning in university teaching, but there are also others who deal with issues such as optimum and efficient use of e-learning and they have come across one another in mutual discussions. They classified the object of our research according to topics, linguistically represented and conceptualized it, but

most of all, and what we particularly consider to be very valuable, they located the topic (the research object) in their professional lives.

2 CREATING THE E-LEARNING ENVIRONMENT

Alexander Dubcek University of Trencin used an older version of the LMS system called Moodle, which operated 120 learning courses used for teaching back then. The project aimed to develop innovative forms of education and improving curricula has created an opportunity for new courses and ICT innovation to secure the running of eLearning courses. The project identified 35 objects for whom new elearning courses were created. In order to establish the courses, authors created a didactic, graphic and technical concept to ensure the quality of the courses. We managed to create a unified graphical, technical and didactic concept with clearly defined rules and structure for creating the classes. We provided clear rules regarding the specifications of eLearning courses for the authors of the classes and also facilitated the use of the courses established by students. We divided the internal structure of the courses into seven lessons in order to ensure the equitable distribution of educational documents and created an opportunity for active participation of students in the course. For each course we recommended knowledge tests and tested the students at the end of the course in order to make sure their level of knowledge corresponds to the course. Within the research, the teachers most feared losing the contact with their students. For courses in the LMS system, in order to enhance the interaction relationship between teachers and students, we created a link to a wiki collaborative environment with a well-defined structure as distribution courses. Collaborative environment encourages students to do assignments and allows for increased interaction between teachers and students. Implementation of collaborative solutions helps address the issue of losing the contact between the teacher and students.

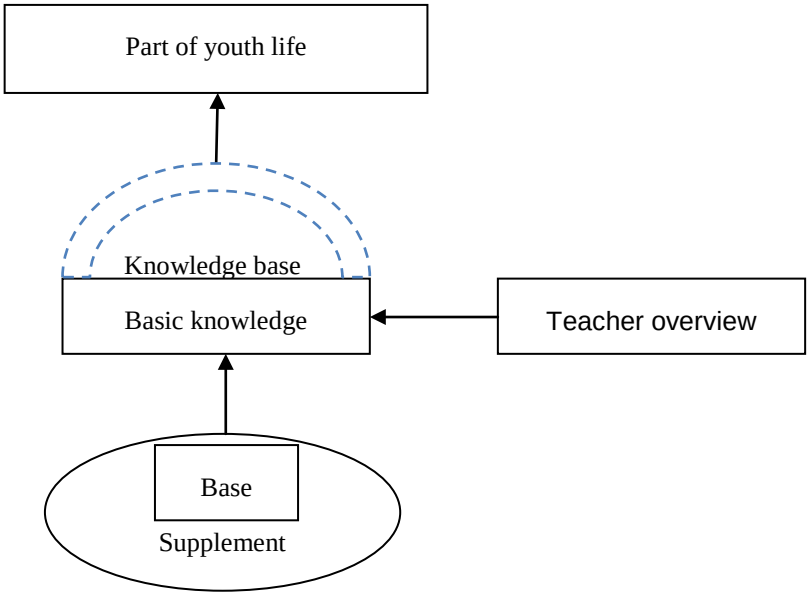
From the technical viewpoint, we used the LCMS system called Xyleme, which consisted of individual class subjects and tests. The course content in the LCMS environment was translated into XML, the work gets very productive and the content changes are very fast. To output the processed courses and tests from the LCMS environment, we decided to use SCORM to ensure the independence from the used LMS system. We created a new environment for LMS Moodle, and within the LMS environment we created the logical structure of course distribution by individual faculties and the course orientation. The authors of eLearning courses focused on the creation of courses where they processed and edited documents for discussion. Technical staff processed documents in the LCMS environment, created package exports in the standard SCORM and deployed new courses within the LMS environment. After long-term testing of new courses, we decided to improve the quality and accessibility of eLearning courses by a change in the technical side. Apart from the SCORM package, we also used the new course format using Adobe Presenter technology. A new format of e-learning course was prone to technical problems and can be used in mobile devices. The LMS system, a student can choose which course format will be used. For experimental uses, we created a course only aimed at tablets.

3 INVESTIGATION RESULTS

At this point, we are presenting our focus group as the abstracted result of our research. We make use of conceptual maps that indicate the identified relationships derived from interpretations of our research subjects. The basis of every conceptual map is a key concept

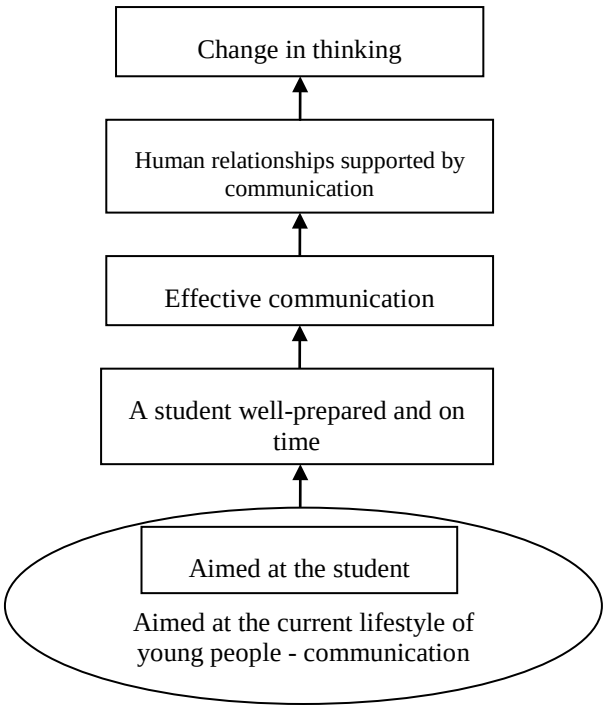
that has been considered vital for the analysis and the top of it is a phenomenon that was indicated by our investigation of the collected and analyzed data. We performed the analytical procedure by reducing the data in a way that the key concept in the transcribed text was connected with other concepts present in the text, which were decisive for us. We managed to capture the mutual relations between the key concept and other presented concepts, and these are of an important information value for us.

Fig. 1 – Conceptual map What does e-learning mean to you?



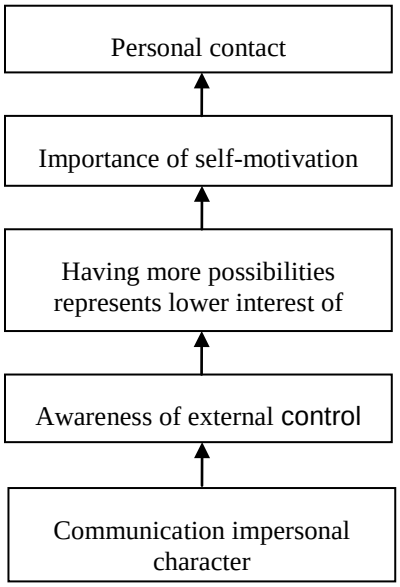
The first conceptual map (Fig. 1) indicates the analyzed relationship between the key concept APPENDIX and BASIS and the phenomenon THE PART OF YOUTH LIFE. This relationship indicates the reasoning process of our research subjects in the diapason of understanding the e-learning as the basis of undergraduate education, or its supplement, to the account that e-learning is part of young people´s life. This reasoning suggests that our research subjects assign e-learning to generations of young people as something that is part of their lives. This consideration is important because it shows university teachers in a light that knowingly allocates them from the young generation world, and suggests that the use of e-learning is not the status quo for them.

Fig. 2 – Conceptual map What can be considered beneficial in using the e-learning processes?



The second conceptual map in its informative value describes the relationship between the key concept of ORIENTATION TO THE CURRENT YOUNG PEOPLE LIFESTYLE – THEIR MEANS OF COMMUNICATION in connection with the concept CHANGE IN THINKING relating to the implied requirement for university teachers. Subjects of our research through their interpretations suggest that the transformation of the thinking process of current teachers is, if nothing else, necessary because university students are young people which consider digital technologies as organic part of their lives; more specifically the basic and indispensable form of their communication in the world and with the world. Research subjects interpreted the CHANGE IN THINKING as particularly necessary to understand and maintain meaningful communication, not only in the university digital-technology supported learning environment, but also in general communication.

Fig. 3 – Conceptual map How in your opinion is e-learning going to affect the relationship/s between the teacher/s and student/s?



The third conceptual map speaks about the significantly structured and mutually interconnecting relationship between the key concept IMPERSONAL COMMUNICATION and the concept of PERSONAL CONTACT. This very relationship suggests interpreted pitfalls, risks, opportunities, as well as the benefits that are interpreted our research subjects´ interpretations.

A supplementary question: Why is it good to recommend using e-learning to university teachers in the teaching process? This question, or the answer to it, presents us an answer to questions about the effectiveness of using e-learning in the university learning environment from the perspective of our research subjects. This question implies a certain socio-cultural round, which we actually used to investigate whether subjects of our research are identified with the concept of using e-learning in the university learning environment, not in terms of some kind of external control, but as a declaration of personal conviction in the form of public statements. The positive side is that the subjects of our investigation agreed on the positive recommendation of using e-learning in the university learning environment for the benefit of both the students and teachers.

Phenomenon: THE OBJECT AS THE CAUSE OF INTERSUBJECT RELATION TRANSFORMATION		
Concept: PART OF THE YOUTH LIFE	Concept: CHANGE IN THINKING	Concept: PERSONAL CONTACT

The resulting phenomenon arised from a mental abstraction, which was a prerequisite for interpretation of the transcribed text (research material). The phenomenon of THE OBJECT AS THE CAUSE OF INTERSUBJECT RELATION TRANSFORMATION represents a critical realization of using e-learning in the university learning environment from the perspective of our research subjects. The identified concept of CAUSE is important, because

it creates a basis for our research subject reflections. It should be emphasized that we are talking about the positive connotation of the concept, which is something of positive subjective meaning for the subjects. The subjects state that the CAUSE for them is also a MEANS to embrace themselves and their profession of university teachers in a different way than before.

4 CONCLUSIONS

While implementing the innovative forms of educational process and improving the curricula, we conducted a qualitative research using the focus group, which focused on the way that university teachers interpret their mental concept of e-learning application within the undergraduate education. Based on the questions we created a conceptual map and identified the key terms that are associated with the way that the subjects comprehend the e-learning process. The research results reveal a need for the current teacher to transform their current thinking and adapt to technologies that young people use. The current lifestyle of young people requires a change in the form of communication as well. Based on that changes we identified the impersonal character communication when using e-learning. This relationship indicates the presence of pitfalls and risks that we were trying to eliminate. Based on the information gained from the research subjects, we have prepared an innovative didactic, technical and graphic concept that was designed for authors of e-learning courses to ensure the formation of new courses. From the technological viewpoint, the long-term use of established courses allowed us to improve and modify the course lessons. We aimed to increase the quality of the available courses for the outcoming facilities and provide courses in the Adobe Presenter and SCORM format within the LMS environment. University teachers gathered an effective tool in the form of e-learning to help them extend the quality of the learning process. Based on the positive experience we decided to use the already created concept of e-learning course formation in the upcoming projects and continue to use it when establishing new courses.

ACKNOWLEDGEMENT

This publication was created in the frame of the project “Digitalization of Alexander Dubcek University of Trencin and its realization: Development of innovative educational forms and improvement in study programs”, ITMS code 26110230009 and "Alexander Dubcek University of Trencin wants to offer high-quality and modern education", ITMS code 26110230099, based on the Operational Programme Education.

References

1. BECK, M., BRYMAN, A., FUTING, L. 2004. *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
2. ESCOBAR, J., BONILLA-JIMENEZ, I., F. 2010. Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. In Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9, No. 1, 51-67.
3. GOETZ, P. J., LECOMPTE, D. M. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, s. a. pp. 279. ISBN: 84-7112-320-7
4. KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012. Focus group ako výskumný nástroj kvalitatívnej metodológie = Focus group as a research tool of qualitative methodology. In SAPERE

AUDE 2012 : Vzdělávaní a dnešní společnost 2. – Hradec Králové : Magnanimitas, 2012, s. 31-40. ISBN 978-80-904877-9-6
5. KOSTRUB, D. - TÓTHOVÁ, R. - SEVERINI, E. - SCHERHAUFEROVÁ, M. 2013. Investigation of students concepts about learning and teaching process from aspect of learning theories. In: Edukacja w kreowaniu współczesnej rzeczywistości : możliwości i ograniczenia 2.Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, 2013, s. 205-215. ISBN 978-83-936635-1-4.
6. KOSTRUB, D., TÓTHOVÁ, R., SEVERINI, E., KIKUŠOVÁ, S. Teaching process with the use of digital Technologies from view of the action research. INTED2014, the 8th International Technology, Education and Development Conference will be held in Valencia, SPAIN, on the 10th, 11th and 12th of March, 2014. Abstract ISBN 978-84-616-8411-3 Conference Proceedings. ISBN 978-84-616-8412-0 (s. 2839-2847)
7. MARSHALL, C., ROSSMAN, B. G. 2011. Designing Qualitative Research. 5rd Edition. SAGE Publications Inc. USA/India. ISBN 978-1-4129-7044-0
8. MIOVSKÝ, M. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
9. SEDLÁKOVÁ, M. 2004. Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: Mentální reprezentace a mentální modely. Praha : Grada, 2004. 252 s. ISBN 80-247-0375-0.
10. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice : Albert, 1999. 228 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
11. QUESEDO LECANDA, R., GARRIDO CASTAÑO, C. 2002. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. In Revista de Psicodidactica. Vol. 1, No. 14. ISSN 1136-1034. (5-40).

Contact:

Dušan Kostrub, Assoc. Prof., Dr., PhD.
Department of Pre-primary and Primary Education,
Institut for Educational Sciences and Studies
Faculty of Education,
Comenius University in Bratislava
Bratislava
Račianska 59
813 34 Bratislava
SLOVAK REPUBLIC

Peter Buček, Ing. M.D.
CIT - Department of Implementation DMS
Alexander Dubcek University of Trencin,
Študentská 2
911 50 Trenčín
SLOVAK REPUBLIC
tel.: 032 / 7400 706
e-mail: peter.bucek@tnuni.sk

NÁZORY ŽÁKŮ PRIMÁRNÍ ŠKOLY NA VLASTIVĚDU

THE ELEMENTARY-SCHOOL PUPILS´ OPINIONS OF THE HOMELAND STUDY

Ondřej Šimik

Abstrakt

Příspěvek mapuje názory žáků na oblíbenost předmětu Vlastivěda a zejména smysl výuky historického učiva ve Vlastivědě v kontextu oblíbenosti předmětu Vlastivěda a celkového postoje ke škole. Oblíbenost předmětu nemá vliv na známku žáka z Vlastivědy a nekoreluje ani s celkovým vztahem ke škole. Ukazuje se, že nejvíce žáci chápou smysl vlastivědy v rovině znalostí (musím znát historii, musím ji znát, protože jsem Čech), méně pak dokázali popsat aplikaci těchto znalostí v životě. V budoucím využití historických poznatků žáci nejčastěji uváděli, že je budou potřebovat ve škole, méně pak „v práci“. Pětina žáků smysl historického učiva nevnímá nebo nezná (neví, proč se to učí). Přibližně 8% žáků vidí smysl v doučování vlastních dětí nebo spatřují využití historických poznatků v různých (zejména televizních) soutěžích. Ukazuje se tak, že je potřeba se více zaměřit na aplikaci znalostí, nejen na pouhou znalost. Může se tak dít např. formou exemplárního vyučování, což naznačujeme v závěru příspěvku.

Klíčová slova: *Vlastivěda, historie, názory, žáci, exemplární vyučování, výzkum*

Abstract

The paper describes the views of pupils on the popularity of the subject “Homeland study” a particular sense of teaching historical curriculum in historic part of Homeland study in the context of the popularity of the subject “Homeland study” and overall attitudes towards school. Popularity does not affect the course grade pupil from Homeland study and does not correlate with either the overall relationship with the school. It turns out that most pupils understand the meaning of the subject Homeland study in terms of knowledge (I have to know the history, I have to know, because I am Czech), fewer pupils were able to describe the application of that knowledge in life. In the future use of historical knowledge pupils most often stated that they will it need in school, and less "at work". A fifth of pupils' does not see sense of historical subject matter or does not know (they do not know why it learn). Approximately 8% of pupils see sense in tutoring their children or for use of historical knowledge in a variety (especially television) competitions. This shows that there is a need to focus more on the application of knowledge, not only focus on knowledge. It can be done for example through exemplary teaching, which indicates the end of the paper.

Key words: *National history (Homeland study), history, opinions, pupils, exemplary teaching, research*

1 ÚVOD

Žijeme v době, která bývá mj. charakterizována jako doba „informační exploze“ (např. Maňák, 2003). Vymětal (1999) hovoří o informační společnosti. Dnes se mnohem více než jindy musíme zabývat otázkou vzdělávacího obsahu ve výuce, jeho výběrem a strukturací, neboť není možné „naučit vše“. Je zřejmé, že k tomuto náročnému úkolu, o který se již v minulosti pokoušela řada odborníků (např. Chlup, 1958), je nutno přistupovat

s přihlédnutím k výchovně-vzdělávacím cílům, jež by měly do jisté míry určovat, co učit (konkrétní učivo). V předmětech o poznávání světa a společnosti na 1. stupni ZŠ (Přírodověda, Vlastivěda, Prvouka nebo nově Člověk a jeho svět) je situace složitější, než např. v Českém jazyce, či Matematice. Na tuto problematiku smyslu společenskovědního učiva poukazuje např. Klusák (in Kolláriková, Pupala, 2001), když ukazuje, že děti smysl prvouky (na níž Vlastivěda navazuje) nechápou (neví, proč se to mají učit). Otázky po smyslu vzdělávání, po smyslu vyučovacího předmětu (ale i obecně jakékoli lidské činnosti) jsou zásadní a jejich zodpovězení ovlivňuje přístup jedince k výuce i jeho motivaci pro učení.

Jednou z problematičtějších oblastí je výuka historie, která není ve škole příliš oblíbená (např. Pavelková, Škaloudová, 2006). Černý (2012) na druhé straně uvádí důležitost výuky dějepisného učiva. Když však v rámci výuky studentů pregraduálního studia učitelství hovoříme se studenty o výuce historie, většině se vybaví negativní zážitky (nuda, data, mnoho informací aj.). Přesto se lze shodnout na tom, že předmět o historii národa má v kurikulu základní školy své místo a je důležitý. Tento smysl však vnímá především dospělá veřejnost a učitelé (srov. Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010 nebo Beneš, 2006). Položili jsme si otázku, jaký smysl vidí žáci na 1. stupni ZŠ ve výuce historie, tzn. historické části Vlastivědy či tematického okruhu Lidé a čas v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tuto otázku budeme rozebírat také v kontextu celkového postoje ke škole a k předmětu Vlastivěda.

2 METODOLOGIE

Ve výzkumu jsme zvolili kvantitativní metodologii. Pro sběr dat sloužil dotazník. Při statistickém zpracování dotazníku jsme používali aritmetický průměr, směrodatnou odchylku, metody t-testu, metody testu dobré shody (chí-kvadrát) a Pearsonovu korelaci (blíže viz např. Chráska, 2003). Statistické výpočty jsme prováděli v programu Excel 2010 (srov. např. Chajdiak, 2013). Typy měření, které jsme použili pro zpracování sledovaných jevů, byly měření nominální a intervalové (Chráska, 2003, s. 35-36). Výsledky jsme zpracovali také do histogramů četností (grafů) nebo tabulek.

2.1 Výzkumné cíle

V rámci vlastního výzkumného šetření jsme si definovali tyto výzkumné cíle (každý z nich jsme také porovnávali dle pohlaví).

a) zjistit oblíbenost předmětu Vlastivěda mezi ostatními vyučovacími předměty

b) zmapovat celkový vztah žáků ke škole a jejich známku z předmětu Vlastivěda

c) porovnat závislost mezi vztahem žáka ke škole, mírou oblíbenosti předmětem Vlastivěda a známkou z Vlastivědy

d) zjistit, jak žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky historické části Vlastivědy (tematického okruhu Člověk a jeho svět v RVP ZV)

e) zmapovat, jak si žáci představují využití historického učiva ve svém budoucím životě

2.2 Výzkumné metody a techniky

Ve výzkumu byla použita výzkumná metoda explorační (metoda dotazování). Jako techniku jsme použili dotazník, který se skládal ze 6ti otázek (z nichž jedna se vztahovala k pohlaví žáka). Typy otázek byly jak otevřené (za a-bezprostřední smysl výuky: „Proč si myslíš, že se učíš o historii Českého státu? Jaký to má význam?“; za b-smysl do budoucna „Jak si myslíš, že to, co ses naučil, použiješ v budoucnu? K čemu to použiješ, až budeš větší?“), tak

uzavřené („Jaký je tvůj vztah ke škole?“- výběr ze 4 kvalitativně odlišných možností). Nechyběly také otázky **škálovací** – „Jakou jsi měl známku z Vlastivědy“? (škála 1-5) a označení oblíbenosti předmětu, také na škále 1-5.

2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili žáci pátých ročníků základní školy. Výběr byl dostupný. Pro distribuci dotazníků jsme oslovili studenty kombinovaného studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří byli podrobně instruováni, jak se má dotazník vyplnit. Celkem bylo shromážděno **404 dotazníků z 21 škol**, převážně Moravskoslezského kraje (cca 70%), ale i z kraje Olomouckého, Zlínského a Jihomoravského. Dle pohlaví bylo 200 chlapců (49,5%) a 204 dívek (50,5%). Dotazník svým obsahem a délkou byl vhodný pro žáky 1. stupně a jeho vyplnění zabralo žákům 5 – 10 minut.

3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Nyní si stručně představíme výsledky výzkumného šetření vzhledem k jednotlivým výzkumným cílům.

a) zjistit oblíbenost předmětu Vlastivěda mezi ostatními vyučovacími předměty a srovnání výsledků dle pohlaví žáka

Žáci měli na škále 1 – 5 zakroužkovat jedno číslo dle oblíbenosti daného předmětu. Čím vyšší číslo, tím pozitivnější hodnocení (větší oblíbenost). Výsledky jsou souhrnně zaznamenány v tabulce č. 1.

Předmět	Průměrné hodnocení předmětu	T test	Srovnání průměrného hodnocení	Směrodatná odchylka
TV	1,329	0,000***	↑	0,796
VV	1,540	0,000***	↑	0,875
PV	1,611	0,000***	↑	0,932
HV	1,800	0,017*	↑	1,124
Př	1,829	0,028*	↑	0,928
Vl	**1,983**			**1,048**
M	2,097	0,138	0	1,131
CJ	2,384	0,000***	↓	1,319
ČJ	2,488	0,000***	↓	1,124

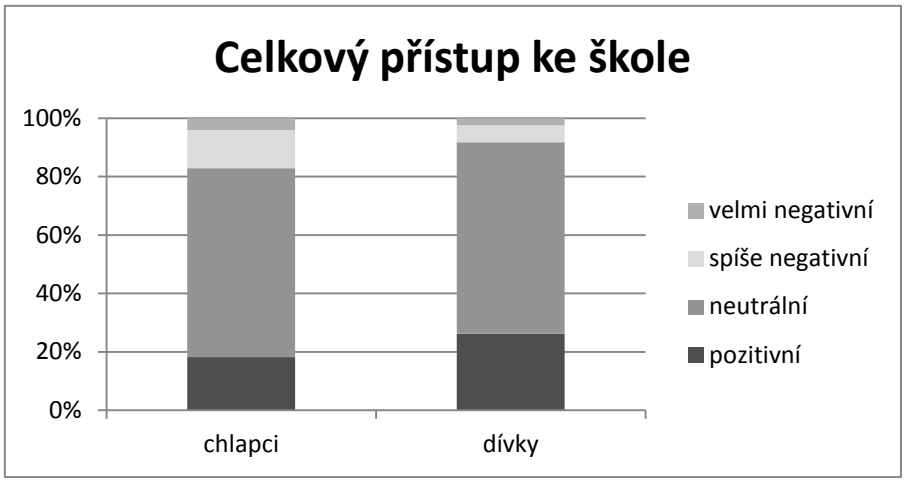
Tab. 1: Oblíbenost předmětu Vlastivěda a srovnání s ostatními vyučovacími předměty

Z tabulky je patrné, že žáci celkově hodnotí předměty na 1. stupni ZŠ pozitivně (v pozitivnější polovině škály). Existují samozřejmě individuální rozdíly mezi žáky (viz směrodatná odchylka – kde je vyšší číslo, tam se vyskytují větší individuální rozdíly). Je patrné, že Vlastivěda se řadí spíše k méně oblíbeným předmětům (stejně jako Matematika). Nejméně oblíbenými předměty jsou Cizí jazyk a Český jazyk (zde také největší rozdíly mezi žáky). Naopak výchovy obdržely zpravidla konzistnější hodnocení. Přírodovědu mají žáci raději než Vlastivědu a tento rozdíl již je statisticky významný. Významnost rozdílů je v tabulce vyznačena hvězdičkami pro jednotlivé hladiny významnosti ($\alpha_{0,05}$=*, $\alpha_{0,01}$=** $\alpha_{0,001}$=***). Více hvězdiček tedy znamená významnější rozdíl v hodnocení oblíbenosti předmětu v porovnání s Vlastivědou. Dle pohlaví se výsledky nelišily. Průměrná známka chlapců byla 1,95 a dívek 2,04, což není statisticky významný rozdíl (dvouvýběrový t-test

p=0,535). Ještě podotýkáme, že Vlastivěda v sobě obsahuje také část geografického učiva, což může výsledky zkreslovat, nicméně žáci byli instruováni, aby hodnotili především historickou část Vlastivědy.

b) zmapovat celkový vztah žáků ke škole a jejich známku z předmětu Vlastivěda a srovnat dle pohlaví žáka

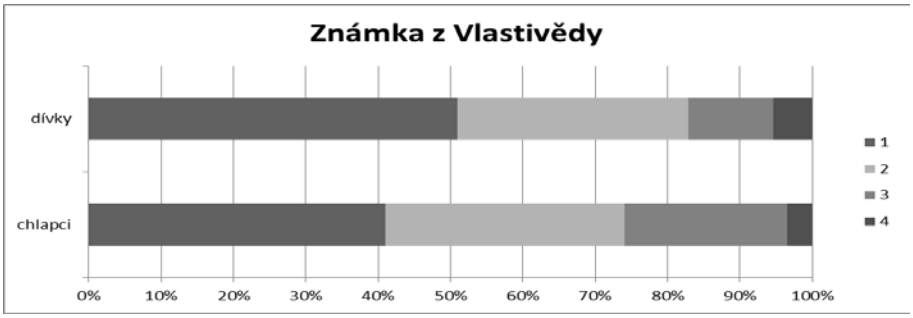
V této otázce (vztah ke škole) měli žáci označit (zakroužkovat) tvrzení, které je pro ně nejvíce charakteristické. Souhrnné výsledky jsou prezentovány v grafu č. 1.[1]



Graf 1: Celkový přístup žáků ke škole (srovnání dle pohlaví)

Z grafu je patrné, že žáci na 1. stupni ZŠ chodí do školy většinou rádi, i když je zřejmé, že existují individuální rozdíly. Na první pohled je zřejmý pozitivnější vztah dívek ke škole, což nám potvrdil také test dobré shody chí-kvadrát. Platí, že koeficient $\chi^2_{0,05}$ (3) = 41,82 (kritická hodnota je 16,27), p = 0,000***. Dívky tedy mají (statisticky významný) pozitivnější vztah ke škole než chlapci.

Co se týče známky z Vlastivědy, výsledky ukazuje následující graf:



Graf 2: Známka z Vlastivědy (srovnání dle pohlaví)

Z grafu vidíme, že lepší známky mají dívky (průměr známek = 1,72) než chlapci (1,89). Asi tři čtvrtiny žáků mají jedničku nebo dvojku. Rozdíl mezi pohlavím se ukázal jako statisticky významný (test dobré shody chí-kvadrát, p=0,020*) na hladině významnosti 0,05. **Dívky** mají z Vlastivědy **lepší známky než chlapci**. Rozdíly uvnitř skupin mezi jednotlivými žáky jsou takřka totožné (směrodatná odchylka chlapci s = 0,874 a dívky s = 0,875).

[1] Vysvětlení jednotlivých kategorií: **Pozitivní vztah** = žák do školy chodí moc rád, těší se do ní, baví ho se učit; **Neutrální vztah** = normální, někdy ji má rád, někdy ne, záleží na tom, kdo učí a co se žák učí; **Spíše negativní** = žák chodí do školy spíše nerad, nebaví ho to, nemá to ve škole rád, nerad se učí; **Velmi negativní** = žák školu skoro nesnáší, velmi nerad se učí a velmi nerad do školy chodí, raději by zůstal doma

c) porovnat závislost mezi vztahem žáka ke škole, mírou oblíbenosti předmětem Vlastivěda a známkou z Vlastivědy

Zajímalo nás, zda existuje vztah mezi celkovým přístupem žáka ke škole, známkou z Vlastivědy a deklarovanou úrovní oblíbenosti předmětu Vlastivěda žákem. Výsledky jsou přehledně zpracovány do následující korelační tabulky (Pearsonův korelační koeficient):

Korelace	**Známka**	**Vztah**	**Oblíbenost**
Známka z vlastivědy	1	*nízká závislost*	*nízká závislost*
Vztah ke škole	0,305	1	*nízká závislost*
Oblíbenost předmětu	0,371	0,297	1

Tabulka 2: Závislost mezi známkou, vztahem ke škole a oblíbenosti Vlastivědy

Ukazuje se tedy, že oblíbenost předmětu spíše nesouvisí s celkovým přístupem (vztahem) ke škole (r = 0,297). Těsnější je závislost je u známky (čím mají žáci Vlastivědu raději, tím mají lepší známku), ale i zde se jedná o nízkou závislost (r = 0,371). Srovnání dle pohlaví viz tabulka č. 3:

korelace	**chlapci**	**dívky**
známka VL - vztah ke škole	0,305	0,308
známka VL - oblíbenost VL	0,369	0,391
vztah ke škole - oblíbenost VL	0,298	0,303

Tabulka 3: Porovnání závislosti mezi známkou, vztahem ke škole a oblíbenosti Vlastivědy dle pohlaví

Z tabulky je patrné, že **rozdíly mezi chlapci a dívkami nejsou** ani v jednom ze tří sledovaných případů. U dívek existuje absolutně těsnější vztah mezi danými proměnnými, avšak ani u korelace proměnných „známka z VL a oblíbenost VL“, nebyla prokázána těsnější závislost. Vždy se jedná pouze o **nízkou závislost**.

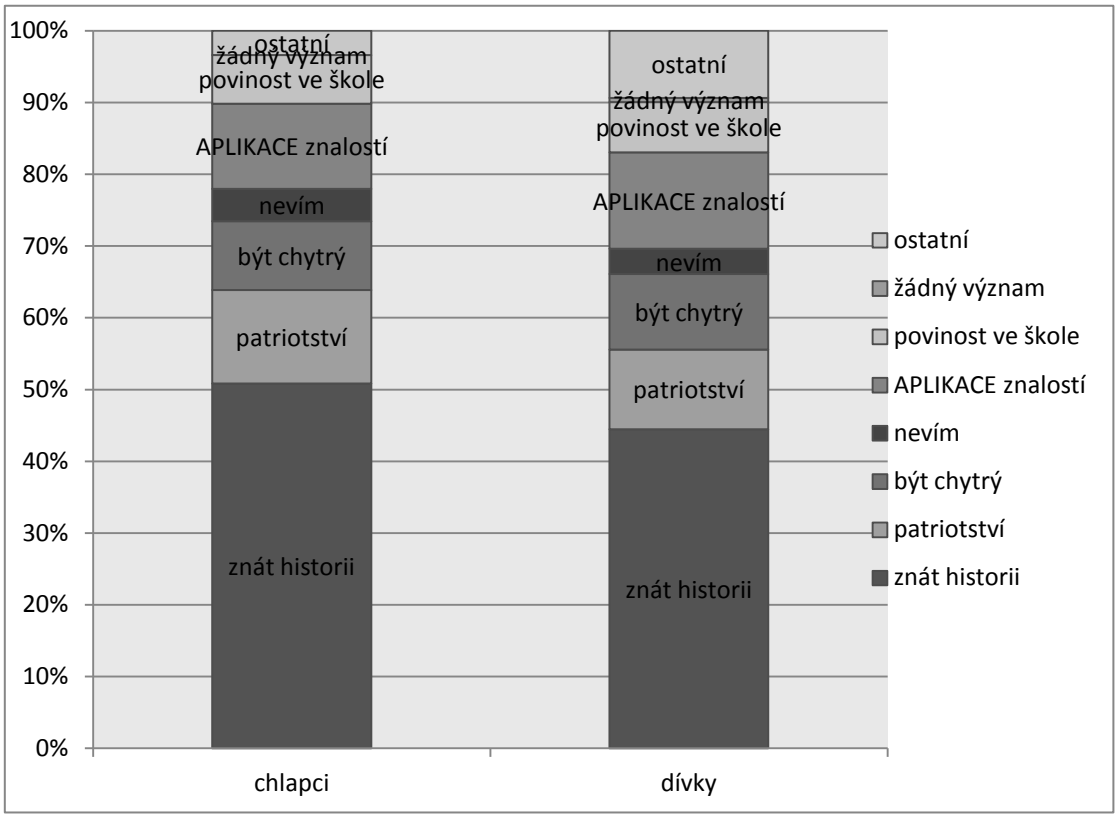
d) zjistit, jak žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky historické části Vlastivědy (tematického okruhu Člověk a jeho svět v RVP ZV)

Nyní se již dostáváme k nejdůležitějším cílům výzkumného šetření. Výše jsme si ukázali, že žáci mají k Vlastivědě (její historické části) spíše pozitivnější vztah, který nezávisí na jejich celkovém postoji ke škole, ani samotné známce z Vlastivědy. Rozhodující faktory tak budou jiné (učitel, učivo, pojetí předmětu atd.). Jak tedy žáci 5. ročníku vnímají smysl výuky o historii českých zemí, národních dějin? Tato otázka byla otevřená a žáci mohli napsat jakoukoliv odpověď. Data jsme nejprve kategorizovali dle významové podobnosti do skupin a poté kvantifikovali, abychom je mohli porovnat.

Celkem jsme kategorizovali 8 typů odpovědí. Téměř polovina respondentů (48%) uváděla jako důvod to, že je třeba **znát historii** (*„musíme to znát; znát historii je důležité, abychom znali“* apod.), avšak blíže nespecifikovali, proč je důležité to znát. Žáci vnímají, že samotný poznatek je důležitý, ale již neví proč. Další typy odpovědí byly již méně četné (okolo 10% respondentů). 12% žáků uvádělo jako smysl výuky **patriotství** *(„měl bych to znát, protože jsem Čech; každý Čech by měl znát historii, protože tady bydlí; abych znal své kořeny; abych pochopil svoji minulost jako Čecha; abych byl hrdý na to, že jsem Čech; abych věděl, jaké to bylo, než jsem se narodil, protože to je pro mě důležité vědět, odkud pocházím, abych měl uvědomění o svém původu“* apod.). Jen 13% žáků uvádělo důvod, který v sobě nesl **aplikaci znalostí** (např. *budu to potřebovat k práci; abych to použil v práci; když vím, jaké to bylo dříve, tak vím, že se mám dnes dobře, abych věděl, že v minulosti se každý neměl tak dobře,*

jako my; abych se z minulosti poučil; abych znal památky a mohl se na ně jet podívat). Pokud se týkalo práce, tak většinou to bylo jen obecně, spíše ojediněle se objevovaly konkrétní povolání (archeoložka, učitelka, pracovník v muzeu). Deset procent žáků vidí jako smysl výuky vlastivědy **být chytrý (nebýt hloupý)**. Jednalo se o obecné odpovědi, např. „*abych nebyl hloupý; abych nevypadal jako blbec; abych neměl trapas, když se mně někdo na něco z historie zeptá, abych nebyl za blbce*“ apod. Zde lze hovořit o jakémsi „všeobecném přehledu“, když člověk chodí do školy, tak proto, aby věděl a nebyl hloupý. 7% žáků vidí smysl výuky historie jen **pro školu**. Učí se pro písemky, proto, že to bude potřebovat na druhém stupni nebo střední škole, proto, aby se dostal na střední školu nebo na vysokou anebo prostě proto, že se to učí („*protože se to prostě učí a učitelka to chce*“). Zde jsme také zařadili výpověď týkající se známek („*abych měl dobré známky*“). Odpověď **nevím**, uvedla 4% respondentů. Jen jeden žák výslovně napsal, že to nemá žádný význam (0,24%). Zbývajících odpovědi 6% žáků jsme zařadili do kategorie „ostatní“. Zpravidla se jednalo o odpovědi typu „*protože mě to baví; protože se učím něco nového; patří to prostě k životu*“.

Jeví se tedy, že žáci vnímají jako **cíl výuky historického učiva především znalosti** a již méně se zabývají využitelností poznatků pro život – žákům stačí umět. Z praxe však můžeme vidět, že poznatky, které neaplikujeme, dříve nebo později zpravidla zapomeneme. Výpovědi chlapců a dívek byly de facto totožné, viz následující graf:

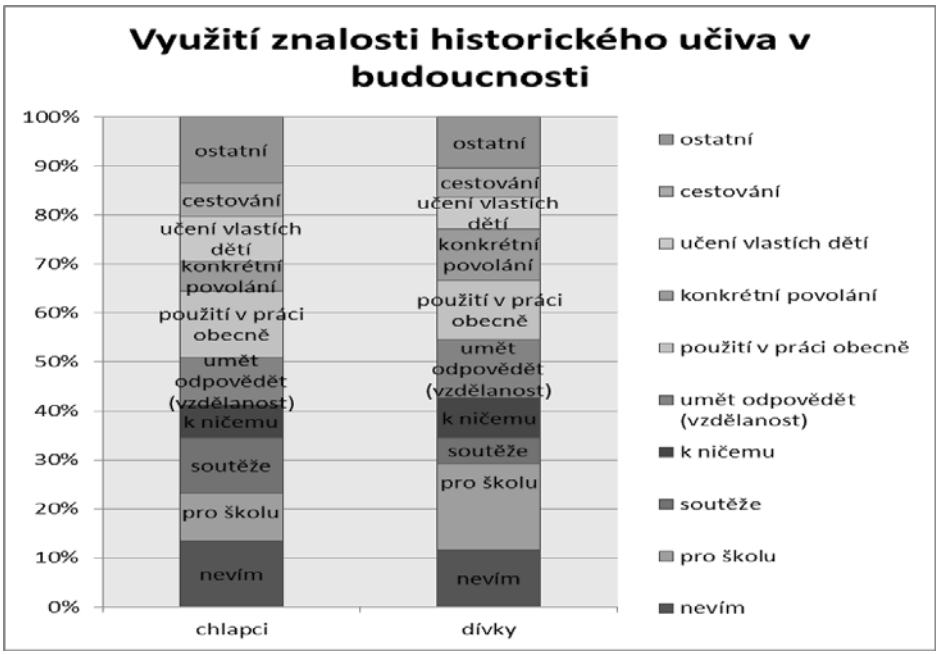


Graf 3: Smysl výuky historické části Vlastivědy – srovnání dle pohlaví

e) zmapovat, jak si žáci představují využití historického učiva ve svém budoucím životě

Konečně jsme zjišťovali, jaký **význam do budoucna** bude mít pro žáky to, že se nyní učí historii své země, k čemu (jak) by žáci získané poznatky použili ve svém budoucím životě. Při porovnání s předchozí otázkou je zřejmé, že výsledky do jisté míry korespondují, neboť znění otázky bylo podobné, avšak otázka byla formulována již explicitněji pro budoucí život (tedy ani tak, jak to žák vidí „teď“, ale jak to vidí „za několik let, až bude starší“). Z výsledků

je patrné, že nejvíce žáků (14%) vidí využití historických poznatků **pro školu**. Žáci odpovídali tak, že to budou potřebovat na střední nebo vysoké škole, při přijímačkách, při testech a písemkách. Opět se objevovalo **použití v práci, v budoucím povolání**. Tuto odpověď jsme ještě vnitřně kategorizovali na odpovědi obecné (**k práci** – 14%), nebo **konkrétní zaměstnání** (*„budu to potřebovat jako učitelka; kdybych pracoval v muzeu; možná budu pracovat jako archeolog; kdybych byla průvodkyně; kdybych byla vědkyně“*) – 8%. Relativně často se také žáci zmiňovali opět jen obecně, že budou umět někomu odpovědět – tyto odpovědi jsme kategorizovali jako **vzdělanost** (např. *„když se mě někdo třeba na dovolené zeptá, tak nebudu mít trapas, když nebudu vědět; abych mohl odpovědět, když se mě někdo bude ptát“*). Zajímavou odpovědí bylo využití historických poznatků **při soutěžích, kvízech** (8% žáků). Žáci nejspíše sledují tyto soutěže a ví, že se v nich vyskytuj otázky z historie. Až 1/5 žáků neví, k čemu jim to bude v životě, nebo do budoucna **žádný význam nevnímá** (*„bude mi to k ničemu“*). Specifickou kategorií byla kategorie, kterou jsme pojmenovali **cestování** (6%), kde jsme zahrnuli odpovědi týkající se kulturních památek, výletů a dovolených – žáci uváděli, že když někam pojedou, budou vědět, kde je co zajímavého (*„budu vědět, kde mám jet, kde to je zajímavé; budu moct navštívit zajímavá místa; třeba na výletě budu mít přehled o památkách, kde je nějaké stavba, něco zajímavého“*) a také si žáci spojovali význam učiva o historii pro **učení svých vlastních dětí** – 7% respondentů (např. *„budu to umět vysvětlit svým dětem; když se mě moje dítě zeptá, tak mu to budu moct říct“* apod.). Konečně mezi **ostatní** odpovědi (12%) jsme zařadili různorodé výroky žáků, zpravidla neurčité (např. *„použiju to k nějaké dobré věci; použiji to na vše; ke vzdělání“* aj.), nebo specifické (*„k hledání pokladů“*) či odpovědi ne příliš logické (*„můžu se poučit“)* či jiné (např. *„budu si moct o tom povídat s kamarády; záleží, co jsme se naučili, něco použijeme, něco ne; abych někomu pomohl“*). Dle pohlaví je možno odpovědi porovnat v následujícím grafu.



Graf č. 4: Názory žáků na využití historického učiva v budoucnosti – srovnání dle pohlaví

4 ZÁVĚRY A DISKUZE

Z výsledků lze číst, že žáci prvního stupně základní školy považují Vlastivědu za méně oblíbený předmět než výchovy a Přírodovědu, přibližně pak stejně oblíbená je u nich Matematika, zatímco Český jazyk a Cizí jazyk jsou oblíbeny nejméně. Rozdíly dle pohlaví nejsou statisticky významné. Zjistili jsme také, že neexistuje závislost mezi známkou z vlastivědy a oblíbeností předmětu. Dívky mají lepší známky a také pozitivnější vztah k vlastivědě než chlapci, což se ukázalo jako statisticky významné. Lze se domnívat, že dívkám více vyhovuje učitelův přístup výuky (zpravidla ženy – učitelky). Co se týče smyslu výuky Vlastivědy, konkrétně její historické části, pak jednoznačně převažuje znalost – cílem, smyslem výuky je dle výpovědí žáků znát. Používaní nabytých znalostí již umí popsat jen přibližně 1/5 žáků. Poměrně často žáci vidí smysl výuky v tom, že „budou chytří“ a nebudou vypadat hloupě. Pokud sledujeme dlouhodobější horizont využití historických poznatků, pak odpovědi dětí opět směřují ke znalostem – ať již pro školu (na testy, přijímačky), nebo pro soutěže (znát odpověď na otázky), či umět odpovědět, když se někdo bude žáka ptát na informaci týkající se historie. Poměrně malá část žáků (okolo 10%) si spojuje výuku historie s hledáním identity, kořenů nebo srovnávání dnešní doby s dobou minulou. Názory žáků tak do jisté míry odráží trend školy, která je stále (i když se hovoří o změnách a nových pojetích) zaměřená hlavně na samotné znalosti. Aplikace znalostí, vysvětlení žákům, proč se učí, není jimi samotnými ve větší míře reflektován. Jako cíl výuky bývá poměrně často samotné učivo (např. cílem dnešní hodiny jsou Přemyslovci, nebo dnes se naučíme o Husitech) – což je samozřejmě nesprávná formulace výchovně-vzdělávacího cíle. V tomto kontextu je třeba přemýšlet o výběru takového učiva, jehož osvojení bude mít i „aplikační rozměr“. Jinými slovy, bude nutné reflektovat obsahy dějepisné výuky v kontextu soudobé společnosti a hledat průsečíky minulosti s přítomností a budoucností. Jednou z cest by mohlo být exemplární vyučování (např. Knecht, 2007), kde jde spíše o kvalitu učiva s hlubším promýšlením souvislostí vzhledem k životu žáka (tzv. zpřístupnění učiva)než o jeho kvantitu. Jde o to si pokládat otázky typu: Proč je zrovna toto důležité? Je možné zobecnění konkrétních poznatků formou generalizace? Souvisí dané učivo se „světem“ žáka? V oblasti výuky národní historie spíše vybírat příklady, tím omezit absolutní množství učiva, a tyto příklady studovat se žáky podrobněji, hlouběji a explicitně formulovat zobecnění platné i pro nás dnes. Potom rčení „poučit se z historie“ nebude jen prázdnou frází, ale dostane jasné kontury, které bude umět pojmenovat i žák primární školy.

Použitá literatura

1. BENEŠ, Z. Historie a škola 3. Jak učit dějiny 20. století. Praha : MŠMT, 2006.
2. ČERNÝ, K. Učitelé dějepisu: výuka nejnovějších dějin, historické vědomí a legitimizace školní výuky dějepisu. Orbis Scholae, 2012. Roč. 6, č. 1, s. 41-52. ISSN 2336-3177.
3. CHAJDIAK, J. *Štatistika jednoducho v Exceli*. Bratislava: Statis, 2013, 341 s. ISBN 9788085659740.
4. CHLUP, O. *Několik statí k základnímu učivu.* Praha : SPN, 1958.
5. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 200 s. ISBN 8024413671.
6. KLUSÁK, M. Poznávání sociálního prostředí. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. − PUPULA, B. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, s. 363–398. ISBN 9788073678289.

7. KNECHT, P. Didaktická transformace aneb od „didaktického zjednodušení “k „didaktické rekonstrukci “. *Orbis scholae*, 2007. Roč. 2, č.1, s. 67-81. ISSN 2336-3177.
8. MAŇÁK, J. Problém–kurikulum. *Pedagogická orientace*, 2003. Roč. 13, č. 3, s. 62-69. ISSN 1805-9511.
9. PAVELKOVÁ, I., ŠKALOUDOVÁ, A. Homogenita a heterogenita v žákovských postojích ke školním předmětům. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu.* Plzeň : PedF ZUČ, 2006. (CD ROM), 16 s. ISBN 80-7043-483-X.
10. VYMĚTAL, J. Současné informační prostředí a chemie. *Chemické listy*, 1999. Roč. 93, č. 6, s. 382-390. ISSN 1213-7103.
11. STRNAD, O., NOVÁK, L. *Preference ve výrobě*. 2. vydání. Ostrava: Linde nakladatelství, s.r.o., 2009. 102 s. ISBN 80-56899-65-4.
12. WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K., GREGER, D., CHVÁL, M. Školství – věc (ne)veřejná. Názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 9788024618821.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Šimik, PhD.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta
Mlýnská 5, 701 03 Ostrava
Tel: 597 092 677
email: ondrej.simik@osu.cz

VÝZNAM KVALITATÍVNEJ PARADIGMY PRE ROZVÍJANIE PEDAGOGICKEJ VEDY A SKVALITŇOVANIE VÝUČBY

THE IMPORTANCE OF QUALITATIVE PARADIGM IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND IMPROVEMENT OF THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

Dušan Kostrub, Martina Šipošová

Abstrakt

Príspevok prezentuje potrebu skúmať edukačné javy v školskom edukačnom kontexte. Zvýznamňuje dôležitosť kvalitatívnej metodológie pre skúmanie humánnych aktivít vo výučbe. Keďže humánne aktivity sú dôsledkom interakcie žiak – učiteľ, je potrebné tieto interakcie analyzovať a hľadať vzájomné súvislosti a porozumieť im. Autori v príspevku poukazujú na koncept kvalitatívnej metodológie, ktorá je významnejšia pre skúmanie komplexu uvedenej interakcie.

Kľúčové slová: *kvalitatívny výskum, kvalitatívny výskumník, subjekty skúmania, dizajn kvalitatívneho skúmania, pedagogická veda, školský edukačný kontext, výučba*

Abstract

There is a need to investigate educational phenomena in the school educational context. The article emphasizes the importance of qualitative research paradigm in the reasearch of human behaviour in the teaching and learning process. Since the human behaviour can be considered as a consequence of learner – teacher interaction, it is necessary to analyse these interactions, search for casuality and apprehend it. The authors of the article point out the concept of the qualitative methodology which is appropriate for the investigation of such interaction in a complex way.

Key words: *qualitative research, qualitative researcher, research subjects, qualitative research design, pedagogical science, school educational context, the teaching and learning process*

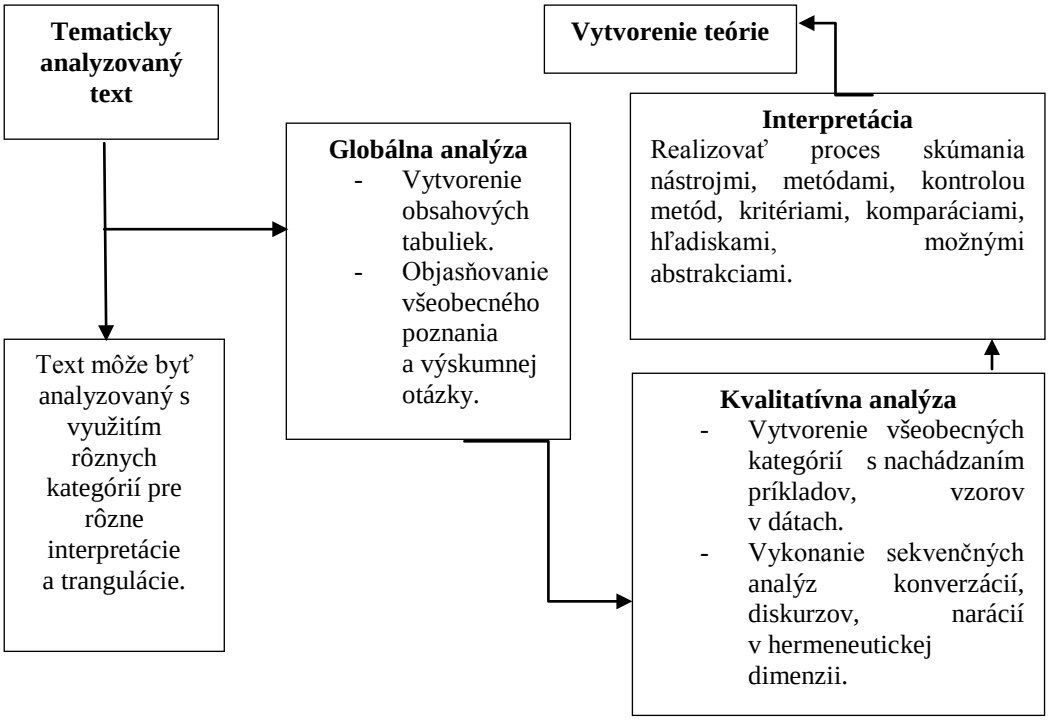
„Každé poznanie o skutočnosti vychádza zo skutočnosti a ústi do nej."
(Albert Einstein)

1 Kvalitatívna paradigma ako východisko pre rozvoj pedagogickej vedy

Kvalitatívny výskum je v súlade s líniou **princípov interpretatívnej paradigmy**, t. z. zameriava sa na skúmanie subjektívnych skúseností jednotlivca a na rozpoznávanie dôležitosti, ktorú jednotlivec pripisuje špecifickým udalostiam. Ide o udalosti, pri ktorých nehrá rolu subjektívny pohľad výskumníka na skúmaný objekt. Cieľom kvalitatívneho výskumu je aktívne integrovať a detailne rozpoznať kogníciu subjektu týkajúcu sa fenoménu v prirodzených a konkrétnych situáciách, ktoré zaujímajú výskumníka v kontexte bežných aktivít. Kvalitatívne skúmanie **nič vopred nepredikuje**. Ak (by) sa tak dialo, popieralo by to princípy kvalitatívnej metodológie. Keďže kvalitatívnej metodológii (presnejšie: kvalitatívnym výskumníkom) nejde o dokazovanie nejakej teórie, rozhodujúca je práve situácia vo výskume a nie to, čo si onej myslel a myslí výskumník. Situácia vo výskume, na

ktorej sa (spolu)podieľajú dotknuté subjekty, predstavuje to prirodzené konanie, v ktorom možno odkrývať životné i profesijné príbehy subjektov cez ich kultúrne a diskurzívne praktiky, ktoré v tomto konaní uplatňujú. Odpovede na otázky: čo je to/prečo sa tak deje/prečo sa o tom tak hovorí a pod. sú zodpovedané spoločne a vzájomne. Nejde pritom o žiadnu aseptickú neutralitu, ale o pochopenie subjektívnych perspektív konajúcich subjektov. Subjektívne perspektívy konajúcich subjektov sú presvedčenia, rozhodnutia, viera, myšlienky, úvahy, omyly, chyby a pod. – všetko to ovplyvňuje konanie, ktoré je navonok zjavné, ale zjavnosť kvalitatívnemu výskumníkovi nepostačuje. Ísť do hĺbky, to je kvalitatívne skúmanie. Kvalitatívne skúmanie, presnejšie jeho metodologické inštrumentárium umožní **odkrývať významy a zmysel**; umožní vynáranie fenoménu/nov, ktorým subjekty prikladajú dôležitosť, vážnosť. Ako uvádza J. B. Miller (In S. J. Grenz, 1997, s. 59), postmoderní vedci trvajú na tom, že nie sme diváci, ktorí pozerajú na svet, ale skôr účastníci toho, čo sa snažíme poznať.

2 Potenciál kvalitatívnej metodológie a hodnoty kvalitatívneho skúmania



Obr. 1 - Päť dôležitých krokov v realizácii kvalitatívneho skúmania (In O. Castiblanco, 2010)

Hlavným cieľom kvalitatívneho výskumu je **porozumieť, interpretovať** sociálnu realitu, transformovať, meniť sociálnu realitu **z perspektívy subjektov skúmania** spolu s kontextualizovaním individuálneho a sociálneho poznania. Kvalitatívne skúmanie znamená konzistentné, úplné priblíženie sa subjektívnym a intersubjektívnym realitám ako legitímnym objektom vedeckého poznania. Znamená to štúdium každodenného života, ktorý predstavuje bázický scenár auto/sociokonštruovania, konštituovania a rozvíjania rozličných životných (vrátane profesijných) plánov, ktoré konfigurujú a integrujú špecifické dimenzie ľudského sveta. Tieto dimenzie získavajú jedinečný, mnohovrstvový a dynamický charakter humánnych (nie subhumánnych) realít.

Kvalitatívna metodológia je nositeľom **holistickej, globálnej** perspektívy študovaného fenoménu bez redukcie subjektov na premenné (a na štatistov); nezaoberá sa (na)plnením kvót, ale uvedomovaním si, pri študovaní fenoménu, elementy, ktoré ho obklopujú, spoluutvárajú. Umožňuje detailné porozumenie perspektív subjektov výskumu. Osoby (subjekty), kontexty alebo skupiny nie sú redukované na premenné, ale sú zvažované ako jeden celok. Každý kontext je jedinečný, tak ako subjekt, či skupina osôb. Prostredníctvom adekvátnej stratégie sa hľadá možnosť ako získať a analyzovať údaje subjektívneho významu – uskutočnením intenzívnych štúdií v malom meradle. Nezaujíma sa o štúdium reprezentatívnych vzoriek más pri študovaní univerza, ale zaoberá sa **hĺbkovým analyzovaním menšieho počtu subjektov**. Nezovšeobecňuje, naopak, poukazuje na **špecifiká, výnimočnosti, odlišnosti** v skúmaných humánnych realitách. Nehľadá očakávané, ale nachádza (doposiaľ) nepoznané, neopísané. Nevyťahuje z kontextu, ale snaží sa zasadzovať do kontextu; do prirodzeného, samozrejmého konania subjektov.

Kvalitatívna metodológia akcentuje ľudský rozmer skúmania človeka/ľudí, čo znamená uvažovať v rovine humánneho, prirodzeného konania výskumníka s prihliadnutím na skutočnosť, že takisto skúmanie človeka/ľudí má charakter interakcie, transakcie a intraakcie. Využitím kvalitatívnej metodológie sa výskumníci usilujú **porozumieť** ľudskému konaniu a zámerom tohto konania, nie poukazovať na už známe – vytvorené vzťahy príčina – dôsledok medzi fenoménmi. Kvalitatívna metodológia je označovaná ako **induktívna a participatívna** – pretože dizajn **(vynárajúci sa dizajn)** a zistenia sa vynárajú z činností realizovaných v kolaborácii medzi výskumníkom a subjektom výskumu v úzkej väzbe na skúmaný objekt. Zodpovedá flexibilnému dizajnu skúmania, pričom do skúmania sa môžu organicky včleňovať zistenia, o ktorých sa v počiatkoch úvah pred samotným skúmaním neuvažovalo, ale ktoré vhodnejšie pomáhajú pochopiť študovaný fenomén.

Neoperuje teóriami a hypotézami v rovine ich potvrdenia, ale ide jej o **generovanie teórií**, definovanie výskumných problémov, výskumných otázok, ktoré otvárajú budúce kontúry iných, ďalších výskumov. Výskumný problém, výskumné otázky a ciele skúmania sú koncipované tak, že umožňujú reálne indukcie v rámci mentálnej tvorivej aktivity, vrátane participácie.

Kvalitatívna metodológia a jej skúmanie sú orientované na hĺbkové štúdium - **porozumenie komplexnej sociálnej reality**, ktorým výskumník získava údaje cez akumulovanie početných textov získaných rôznymi metódami a technikami získavania údajov. Nejde o deklarovanie skutočnosti, ale o opísanie pôvodu a charakteru skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov; o jej zasadenie do kontextu diania a spoluutvárania.

Podľa J. P. Goetz & M. D. LeCompte (1981), analýza informácie má byť uskutočnená systematicky, zameraná na vytváranie konštrukcií a vzťahov medzi nimi, čo predstavuje, že kvalitatívnou metodológiou sa uceleným spôsobom dosiahne **proces teoretizácie**. Pojem systematicky (proces systematizácie) odkazuje na pojem systém, to znamená, že vzájomne prepojená skupina entít sa bude riešiť komplexne. Systematizácia v kvalitatívnom skúmaní je nevyhnutná, pretože ak sú údaje formalizované, systematizované, teoretizácia je dôsledkom mentálnej tvorivej aktivity a nie je čistou empíriou, či špekuláciou. Nie všetky v súčasnosti uplatňované rôzne analytické, interpretatívne modely a ich postupy v kvalitatívnom skúmaní sa orientujú na generovanie teórií. Keď je však teoretizácia cieľom výskumnej aktivity výskumníka, je potrebné uplatniť porovnávanie koncepcií so zámerom odhaliť, ktorá z nich má významnejšiu – väčšiu dôveryhodnosť.

Kvalitatívne skúmanie dáva príležitosť, aby sa teória vynorila z interpersonálnej interakcie a transakcie, ale i z interakcie, ktorá sa vykonáva na výskumnom materiáli získanom vo výskumnom teréne (elaborácia výskumného materiálu). Ide o to, aby sa uskutočnila nematematická interpretácia, ktorej zámerom je objaviť – identifikovať koncepty a vzťahy a organizovať ich do explikatívnych (výpovedných) teoretických schém.

Kvalitatívna metodológia ponúka výsledky skúmania vzťahujúce sa na význam(y), konštatáciu pravidelností, modelov, explikácií, možných konfigurácií a na kauzálne a zámerné vplyvy.

J. Gil Flores (1994) a M. L. Smith, (1987) uvádzajú základné definičné kritériá kvalitatívneho výskumu, ktoré sú:

- Je to empirický proces (nie je to žiadna čistá špekulácia, interpretácia alebo reflexia výskumníka.
- Študuje kvality alebo kvalitatívne entity a usiluje sa pochopiť ich v špecifickom kontexte. Zameriava sa na významy, deskripcie a definície situovaním ich do kontextu.
- Snaží sa poznať subjektívne procesy (Kvalitatívne skúmane sa usiluje byť v súlade s významom konania z perspektívy skúmaného subjektu, F. Erickson, 1982 (In Wittrock, M. C, 1989).
- Preukazuje veľkú citlivosť voči skúmanému kontextu, t. z.:
  - Dáta sú interpretované zo skúmaného kontextu, bez generalizácií.
  - Študuje formu, ktorou sú rozvíjané procesy v určitých kontextoch.
  - Vzťahuje sa na to, čo chce študovať spolu s kontextami, ktoré ovplyvňujú fenomén.
- Pri študovaní činu, udalosti v ich scéne, chápe čin, udalosť komplexne, ktorý nemôže byť posudzovaný ako uniformný, vyselektovaný, zbavený pôvodného kontextu.
- Metóda nemá funkciu garantovať pravdu, ale má byť uplatnená kreatívnym spôsobom na mieru každej situácie; vzťahuje sa na diverzitu uplatňovaných techník a stratégií.

Pod **pojmom hodnoty kvalitatívneho skúmania** autori tohto článku chápu špecifiká tohto typu skúmania, ktoré sú závažné, zásadné a plnovýznamové pre úspešnosť a účinnosť realizácie kvalitatívneho skúmania v zmysle princípov kvalitatívnej metodológie. Ide o (napr. podľa C. M. Wittrocka, 1989):

1. Reprodukovateľnosť – to znamená, že aj ktosi iný využil rovnaký štandard na generovanie podobnej informácie.
2. Systematickosť – ide o to, aby sa zabezpečilo, že nenastane interferencia (akési rušivé prekrývanie na báze potvrdenia) našich (už existujúcich) myšlienok nesprávnym výberom subjektov výskumu a prostredníctvom ich odpovedí (alebo sociálne žiaduceho správania).
3. Dôveryhodnosť – vzťahuje sa na konštrukciu otázok, na ich stupeň a spôsob ich kladenia. Musia byť zmysluplné a primerané pre generovanie validných (platných) javov vzťahujúcich sa skúmaný fenomén.
4. Transparentnosť – nástroje, metódy, techniky skúmania – získavania výskumného materiálu a elaborácie textu musia byť zrejmé a zjavné adresátom výskumu a musia prezentovať výskumnú štúdiu – samotný výskum opísať presne tak, ako bol realizovaný a ako výskumník postupoval pri zbere údajov, ich spracovaní – ich analyzovaní a interpretovaní.

3 Rola kvalitatívneho výskumníka v kontexte skúmania edukačnej reality

Dizajn kvalitatívneho skúmania je **dialektickým modelom**. Koncentrujú sa v ňom možnosti vzťahu medzi výskumníkom, subjektmi výskumu a dimenziami obsiahnutými v téme (vo výskumnom probléme) a zameranými na produkovanie určitého typu pohľadu tretej osoby (ktorá číta text konania subjektov), aby sa načrtli možné spôsoby konštruovania nového poznania. Pohľad (perspektíva) tretej osoby sa zakladá na dosiahnutí vyšších úrovní

interpersonálneho porozumenia. Výskumníkovo situovanie sa do pozície tretej osoby je žiaduce, pretože v kvalitatívnom skúmaní sa nepožaduje stanovisko výskumníka na skúmanú tému/výskumný problém z jeho pohľadu (vylúčené je jeho posudzovanie, či odsudzovanie konania iných), ale požaduje sa jeho interpretácia konania a zámerov subjektov výskumu z ich pohľadu (výskumník je interpretom konania iných subjektov, nie svojich názorov a presvedčení o konaní iných subjektov). **Kvalitatívny výskumník** hľadá porozumenie fragmentom fenoménu logikou, ktorá je zdieľaná ním a subjektmi výskumu. Kvalitatívny výskumník musí urobiť mnohé rozhodnutia vopred, v čase zvažovania dizajnu skúmania, v prípravných fázach, v počiatku samotného skúmania, ako i v celom jeho priebehu. Častokrát je pôvodná predstava počas samotného skúmania modifikovaná, hoci zámer a cieľ skúmania musia byť dodržané a dosiahnuté. Kvalitatívny výskumník s plnou vážnosťou uvažuje aj o subjektoch výskumu, nakoľko títo pre neho predstavujú **kľúčových informátorov**. Len vďaka vypočutiu si toho, čo o svojom konaní vypovedajú samotní aktéri, výskumník získa bázu neodmysliteľných informácií pre pochopenie toho, čo má možnosť odpozorovať. Spojiť faktor uvažovania subjektov o svojom konaní so samotným ich konaním tvorí základ, od ktorého sa začína odvíjať uvažovanie výskumníka vrátane jeho ďalších výskumných činností. Kvalitatívny výskumník sa dozvedá cez svoj výskum o **prekoncepciách** a v závere svojho výskumu tiež o **postkoncepciách**, ktoré vlastnia, a ktoré si modifikovali subjekty zapojené do skúmania. Konanie výskumníka a subjektov výskumu podlieha vzájomnému pôsobeniu a vplyvu. Kvalitatívny výskumník nevstupuje do výskumu s predpojatosťou, ale s otvorenosťou voči názorom subjektov svojho skúmania. Nazerať na veci, javy, udalosti a pod. z perspektívy skúmaných subjektov výskumu sa považuje za prínosné, referenčné, hodnotné a významné. Toto nazeranie (situovanie sa do pozície) skúmaného subjektu umožní objekt skúmania dôkladnejšie tematizovať, lingvisticky reprezentovať a konceptualizovať. Kvalitatívny výskumník vstupuje, postupuje v ňom a končí svoj výskum tak, že rekonceptualizuje svoje pôvodné mentálne schémy ***a posteriori***, na rozdiel od kvantitatívneho výskumníka, ktorý pri úvahách o kvantifikovaní a meraní skúmaných javov nepochybne uplatňuje dimenziu ***a priori***. Kvalitatívny výskumník je sám o sebe (tiež) výskumným nástrojom. Spolupodieľa sa na skúmaní, vrátane faktu, že sám môže byť subjektom skúmania, preto sa **sebaskúmanie (introspekcia)** akceptuje ako validný vedecký nástroj.

Jednotlivé **stupne vzdelávania** umožňujú kvalitatívnemu výskumníkovi zaujať rozmanité pozície a uplatňovať konglomerát rôznych kompetencií. Skúmať **v oblasti predprimárneho a primárneho vzdelávania** znamená zaujať rolu spoluhráča v hrách iniciovaných subjektmi výskumu. V interakcii a transakcii s deťmi, žiakmi v týchto stupňoch ich vzdelávania ide o to, ako od nich získať údaje tým spôsobom, aby nebola dotknutá ich sebaúcta, prípadne aby nebol ohrozený ich vývin. Výskumníkova senzibilizácia je základom pre spoluprácu vo výskumnej aktivite. Svoje miesto tu má tiež profesijná mlčanlivosť o poskytnutých údajoch, vrátane ochrany ich poskytovateľa. Dieťa, žiak si uvedomuje, že má dočinenia s človekom získavajúcim isté informácie, údaje, preto výskumník nevyzvedá, nevypočúva, nesleduje, nenalieha a pod., ale vykonáva rovnakú činnosť ako dieťa/deti a prostredníctvom nej sa dozvedá o tematike svojho skúmania. Na **úrovni sekundárneho vzdelávania** sa kvalitatívny výskumník vyhýba slovnému, či názornému poučovaniu, konfrontovaniu či porovnávaniu. Musí sa vyhnúť akémukoľvek posudzovaniu a odsudzovaniu – tieto činnosti nepatria do repertoáru kvalitatívneho výskumníka. Počas celej výskumnej aktivity má zostať vecný; má zabezpečiť a udržiavať ovzdušie súkromia a ubezpečiť adolescenta, že jeho názor je dôležitý, nech je akýkoľvek a akokoľvek vypovedaný. Žiak si je vedomý, že ktosi získava od neho jeho názory, presvedčenia, že sa hovorí o jeho chybách, očakávaniach a pod., preto kvalitatívny výskumník volí slová a myšlienky, ktoré odrážajú to, čo adolescent prezentuje. Ak kvalitatívny výskumník získa dôveru, je predpoklad, že adolescent dôveru opätuje. Dôvera je však krehká záležitosť, preto výskumník predchádza jej zneužitiu. Na **úrovni univerzitného**

vzdelávania sa kvalitatívny výskumník môže oprieť o doterajšie životné skúsenosti študenta už len preto, lebo študent prechádza nástupom na vysokú školu prvou sebareflexiou svojho konania v súlade s vlastným presvedčením a rozhodnutiami. Kvalitatívny výskumník uplatňuje stratégiu otvoreného postupovania vo svojom výskume najmä preto, lebo študenti vysokej školy uprednostňujú priame, otvorené a možnosti poskytujúce konanie a komunikovanie. Kvalitatívny výskumník neotáľa s oznamovaním svojho výskumného zámeru študentovi/študentom, ako i s vyslovením dôvery, úcty, vzájomnej spolupráce i s poukázaním na spoločenskú závažnosť svojho výskumu. Ak ide o študentov pedagogických fakúlt, resp. fakúlt pripravujúcich učiteľov a vychovávateľov, poukáže na výhody študenta, študentov zúčastniť sa tohto typu skúmania napr. pre vlastné štúdium, ako i pre ich budúcu didaktickú prax. Na **úrovni profesijnej didaktickej praxe** učiteľov, vychovávateľskej praxe vychovávateľov a na úrovni ich kontinuálneho vzdelávania sa kvalitatívny výskumník stáva súčasťou ich profesijného života. Dbá o to, aby nepôsobil ako návštevník z nadoblačných výšin, ale vystupuje ako profesionál preukazujúci snahu porozumieť profesijným praktikám a ich zdôvodneniam zo strany pedagogických profesionálov. Užitočné je nechať pedagogického profesionála uvedomiť si, reflektovať, osobne zaujať perspektívu nazerania na ním vykonávanú profesijnú aktivitu, analyzovať ju a interpretovať ju. Kvalitatívny výskumník uvedené činnosti a procesy zabezpečuje prostredníctvom dialógu, v ktorom si nechá vysvetliť čo, ako, prečo a s akým zámerom pedagogický profesionál vykonáva. I v tomto prípade sa kvalitatívny výskumník vedome vyhýba všetkému, čo by mohlo ohroziť profesijnú, ale i osobnú sebaúctu pedagogických profesionálov, prípadne ich znemožniť pred ostatnými, či vystaviť ich výsmechu alebo osočovaniu. Nezabúda, že zistenia, zistené údaje slúžia výlučne na výskumné a/alebo vzdelávacie účely, preto akékoľvek ich komunikovanie nepovolaným osobám, resp. osobám, ktoré nie sú priamo zapojené do výskumnej aktivity (napr. riaditeľovi školy, zriaďovateľovi, médiám, známym a p.), je neprípustné. Kvalitatívny výskumník je nositeľom serióznosti, erudovanosti, nadhľadu, profesionality, humánnosti a pochopenia.

4 Kvalitatívne skúmanie ako nástroj rozvoja pedagogickej vedy a skvalitňovania výučby

Výzvou súčasnej (postmodernej) epochy ľudstva je **konceptualizovať pedagogickú vedu** nie parciálnymi malými výskumami, či „len“ výskumnými sondami na báze kvantitatívnej metodológie, ale koncipovať výskum, ktorý umožní nielen interpretovať súčasný stav didaktickej praxe na báze vedeckého poznania tejto humánnej aktivity, ale tiež meniť perspektívu nazerania na ňu. Nakoľko didaktika (ako pedagogická náuka) skúma živé subjekty v živých intersubjektívnych vzťahoch v rámci vzájomne a spoločne utváraných humánnych realít (na rozdiel napr. od patológie), pre skúmanie zákonitostí procesu výučby (ktorý je ľudskou intraakciou, interakciou a transakciou) je kvalitatívna metodológia neodmysliteľná, nepopierateľná, metodologicky indikovaná. Ako uvádzajú C. Marshall a G. B. Rosmann (2011), zámery realizovať kvalitatívny výskum majú rôzne **matice**, ktoré môžu byť: **exploratívne**, keď identifikujú, objavujú alebo generujú hypotézy o nejakých fenoménoch alebo ich parciálnych úsekoch (môže ísť napr. o identifikovanie problematických faktorov v procese výučby učiteľom preto, aby boli odstránené príčiny ich vzniku, t.z. dlhodobo prejavovaný nezáujem žiaka o participáciu v skupinovej diskusii vo výučbe anglického jazyka); **explikatívne**, keď vysvetľujú alebo uľahčujú porozumenie väzbám vzťahujúcich sa na skúmaný fenomén, či identifikovanie nových vzťahov medzi elementmi fenoménu (napr. môže ísť o vysvetľovanie pravdepodobných príčin narušenia vzťahov medzi učiteľom a jeho žiakmi vo výučbe vedenej v negatívnej klíme, t.z. poskytovanie sústavnej negatívnej spätnej väzby na učebný výkon žiaka/žiakov, napr. sústavné negatívne hodnotenie výslovnosti a orálnej performancie žiaka), **deskriptívne**, pretože dokumentujú, determinujú a rozvíjajú charakteristiky skúmaného fenoménu (napr. ide o rozvíjanú deskripciu, ktorou sa

zvýrazňuje prekryv špecifických charakteristík skúmaného fenoménu, t. z. učiteľ opisuje učebné situácie, v ktorých nastáva opakovaná chybovosť žiaka/žiakov) a **emancipatívne**, pretože vytvárajú príležitosti pre sociálnu transformáciu (napr. môže ísť o realizáciu akčného výskumu so zámerom transformovať model uplatňovanej výučby v školskom edukačnom kontexte – tzv. učiteľský výskum, t.z. nastolenie signifikantnej zmeny vo výučbe jednotlivých učiteľov). Z tohto dôvodu je vhodné využívať na skúmanie didaktickej reality kvalitatívnu metodológiu, ktorej hlavnou formou je **induktívne a sociokritické skúmanie reality**. Kvalitatívna metodológia získava na vážnosti v kontexte i v prípadoch, keď ide o hlboké pochopenie študovaného javu v rámci jeho skúmania. Veľká časť kvalitatívneho skúmania sa zakladá na **prípadových štúdiách** alebo na **sériách prípadových štúdií** a prípad (jeho história a komplexnosť) je často dôležitým kontextom pre pochopenie toho, čo sa študuje. V kvalitatívne poňatom skúmaní sa využíva **participatívne pozorovanie** a **neformálne interview**. Kvalitatívna metodológia a jej využitie v didaktike (v skúmaní zákonitostí, modelov, procesov, podmienok, subjektov, didaktického inštrumentária a pod., ich vývoja, ich evalvácie) je uplatnenie konceptuálneho umenia, keď subjekty výskumu (nevylučujúc tiež ďalšie subjekty výskumu ako deti/žiakov/študentov/frekventantov ďalšieho vzdelávania) spolu a vzájomne konceptualizujú skúmaný fenomén, pričom majú na zreteli uplatniteľnosť. Cez kvalitatívne skúmanie sa nemanipuluje názormi subjektov, výsledky skúmania a ich konkrétny prínos sú definované ***a posteriori***. Formovanie konceptov – spoločné konštruovanie konštruktov vzniknutých ***a posteriori*** - je aktívnym tvarovaním symbolicky konštruovanej budúcnosti. Nie výskumy realizované výlučne externými inštitúciami bez aktívneho a angažovaného zapojenia subjektov školy, nie skúmanie vo vnútri školského edukačného prostredia samotnými pedagogickými zamestnancami bez prepojenia s vonkajším svetom vedy (a metodológie), ale vo vzájomnej súčinnosti možno napredovať v rozvoji pedagogickej vedy s náležitými formotvornými entitami.

Kvalitatívne skúmanie **v procese výučby** umožňuje **identifikovať viaceré príčinné podmienky** (keďže proces výučby predstavuje riadenú participáciu v humánnych aktivitách na základe uskutočňovania kultúrnych a diskurzívnych praktík učiacich sa a vyučujúcich subjektov); proces výučby je časom i priestorom pre edukačné javy, stratégie, na ktoré majú vplyv rôzne intervenčné podmienky, ktorých vplyvom sú vyvolané následky. Celý proces výučby je pre kvalitatívneho výskumníka (vrátane subjektov výskumu) istým významovým interpretačným rámcom. **Významový interpretačný rámec** umožňuje ilustrovať, analyzovať, pochopiť „to, čo a prečo sa deje“. Interpretuje sa nadobudnutá a subjektmi reflektovaná skúsenosť, či a nakoľko ovplyvnila, či ovplyvňuje viacero subjektov a zasahuje do ich humánnej zložky. I keď kvalitatívny výskumník vstupuje do procesu výučby bez predpojatosti a bez presne vymedzených kontúr skúmania, vždy sa zameriava v skúmaní na prítomnosť a identifikovanie nezávislej entity (čo a kto pôsobí) a závislej entity (ako pôsobí a čo je následkom toho pôsobenia) v prirodzenom slede udalostí vo výučbe. Kvalitatívny výskumník očakáva, že sa niekde preukáže následok iniciovaný a vyvolaný činnosťami subjektov výskumu, aby mohol identifikovať závislú udalosť. Ak sa mu podarí identifikovať závislú udalosť, nemôže ju z kontextu vyberať, ale jeho povinnosťou je pochopiť ju **kontextuálne** (zasadenú do pôvodného kontextu). Uvedomuje si, že každý jav sa vyskytuje za určitých podmienok, ktorých pôvod/vznik však ani pred vstupom do výskumu, ani počas samotného skúmania kvalitatívny výskumník nepozná. Medzi mnohými podmienkami je potrebné rozpoznať tie, ktoré sú potrebné na konštituovanie samotného (skúmaného) javu. Kvalitatívny výskumník svoju pozornosť zameriava na spoznanie nevyhnutných (nie náhodných) podmienok a zároveň si overuje, či skúmanie javu je zodpovedajúce. Prístup kvalitatívneho výskumníka je akčne orientovaný v tom zmysle, že všetky subjekty zapojené do výskumu chápe a akceptuje v prvom rade ako sociokultúrne aktívne subjekty, t. z. ako členov istej komunity, ktorí majú isté úlohy v rámci rozličných činností, a tieto úlohy majú za

určitých podmienok a okolností zrealizovať. Sú to práve subjekty výskumu, ktoré pripisujú udalostiam, podmienkam, činnostiam a ich následkom zodpovedajúci význam. V kolaborácii (ako najvyššom stupni spolupráce) s nimi má kvalitatívne skúmanie charakter humánnej aktivity. Pre kvalitatívneho výskumníka je prirodzené hľadať informácie tam, kde sú. Získanie informácie je však len prvotným krokom. Kvalitatívny výskumník narába s mnohými informáciami, dôležité sú však tie, ktoré majú najužší a najprínosnejší vzťah, a preto môžu pomôcť odkrývať, objavovať významné štruktúry umožňujúce pochopiť konanie a pôsobenie subjektov výskumu.

K. S. Knapp (1986) konceptualizuje postoje, ktorými má disponovať kvalitatívny výskumník. Má (si) udržiavať:

1. Počiatočné bádateľské hľadisko a byť mentálne otvorený voči skúmanému problému, javu.
2. Intenzívnu participáciu v skúmanom sociálnom prostredí.
3. Uplatňovanie viacerých nástrojov, metód, či techník skúmania s dôrazom na participačné pozorovanie a interview s kľúčovými informantmi.
4. Explicitné úsilie pre porozumenie udalostí s významom, ktorý majú pre tých, čo sú súčasťou skúmaného sociálneho prostredia.
5. Interpretačný rámec, ktorý umožňuje objaviť na subjektoch závislé udalosti v prirodzenom kontexte ich konania.
6. Komunikovanie výsledkov, ktoré sa interpretujú na základe súhlasu vzťahujúceho sa na vzájomne dohodnuté kritériá a opisuje sa situácia s bohatosťou detailov tak živo, aby mohol mať čitateľ hlboký zážitok toho, čím je opisovaná realita.

Informačné zdroje

1. Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
2. Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
3. San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 104-122. Recuperando de http://redie.uabc.mx
4. Casilimas Sandoval, A. C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES/ARFO.
5. Castiblanco, O. Libro: Introducción a la investigación cualitativa (U. Flick). *Reseña*. Vol. 5 No 2 Diciembre. ISNN 2145-4981
6. Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
7. Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
8. Gee, P. J. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Morata.
9. Goetz, J, P. & LeCompte, M, D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
10. Knapp, S. K. (1986). *Etnographic contributions to evaluation research: the experimental schools program evaluation and some alternatives*. Cook and Reichardt.
11. Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
12. Marshall, C. & Rossman, B. G. (2011). *Designing Qualitative Research*. USA/India: SAGE Publications Inc.
13. Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
14. Quecedo Lecanda, R. & Castaño Garrido, C. (2002). Introducción a la metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal – Sistema de Información Científica), múm. 14, 2002, p. 0. www.redalyc.org ISSN (Versión impresa): 1136-1034.
15. Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Kontaktné údaje autorov:
Doc. Dr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
kostrub@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 153

PaedDr. Martina Šipošová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Ústav filologických štúdií
Katedra anglického jazyka a literatúry
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
siposova@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 234

SÚČASNÉ TRENDY VO VZDELÁVANÍ A HODNOTENÍ

NEWS IN EDUCATION AND TESTING

Terézia Fertaľová, Iveta Ondriová, Ľudmila Majerníková, Jana Cuperová

Abstrakt

Vysokoškolský učiteľ je najviac motivovaný, aby pedagogické zručnosti zdokonaľoval a prispôsoboval meniacom sa podmienkam, preto hodnotenia vyučovacieho procesu, jeho výsledkov z rôznych uhlov pohľadu má svoj význam. V príprave absolventov nelekárskych študijných programov, kedy sa predpokladá, že absolvent bude poskytovať odbornú starostlivosť sa očakáva, aby bol na výkon svojho povolania pripravený jednak vedomosťami a praktickými zručnosťami. Príspevok hodnotí ako študenti vnímajú svoje praktické zručnosti po ukončení predmetu „Ošetrovateľské techniky“ v laboratórnych podmienkach realizáciou odborných výkonov v klinickom prostredí a v kontakte s reálnym pacientom.

Kľúčové slová: *študent, praktické zručnosti, ošetrovateľstvo, odborný výkon*

Abstract

The university teacher is highly motivated to perfect his or her teaching skills and adapt to changing conditions, therefore it is important to evaluate the teaching process and its results from different angles. In the preparation of graduates from non-medical study programs, where it is expected that graduates will provide professional care, it is expected that they be prepared for the practice of their profession in terms of both knowledge and practical skills. This contribution evaluates how students perceive their practical skills after the course "Nursing Techniques" in laboratory conditions by implementing professional performances in a clinical setting and in contact with real patients.

Key words: *student, practical skills, nursing, professional performance*

1 VYSOKOŠKOLSKÉ VZDELÁVANIE SESTIER

Vysokoškolské vzdelávanie prebieha v typických formách výučby. Každá z nich je spätá s určitými pedagogickými koncepciami a modelmi, ktoré sa premietajú do metodického rámca usporiadaním vzdelávacieho obsahu a rolí učiteľa a študenta (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Z hľadiska organizovania vyučovacieho procesu rozoznávame frontálnu, skupinovú, individualizovanú a kombinovanú formu vyučovacieho procesu. Ustálenou formou vysokoškolského vzdelávania je prednáška, ktorej hlavnou funkciou je podať systematický teoretický výklad danej disciplíny, jej časti alebo problému, na ktorý je disciplína zameraná. Vyznačuje sa ucelenosťou, štruktúrovanosťou, jasnosťou, aktuálnosťou a zodpovedajúcou náročnosťou po obsahovej a metodologickej stránke. Prednášku dopĺňa seminár a cvičenie. Predpokladá sa, že počas seminára študenti vyvíjajú vlastnú aktivitu, aby si osvojili či prehĺbili určité vedomosti, zručnosti a získali skúsenosti s metódami vedeckej práce. Takéto metódy podporujú aktivitu študentov až do úrovne bádateľskej a tvorivej. Študenti sa tak učia kritickému mysleniu, argumentácii, kooperácii, interpretácii faktov, osvojujú si techniku riešenia problému. Predpokladom úspechu vysokoškolského učiteľa je pochopiť to, akým spôsobom môžu na prednášky nadväzovať cvičenia, aké ciele tieto cvičenia sledujú a aké metódy prispievajú k tomu, aby študenti boli pri cvičeniach aktívni a vzájomne spolupracovali. Špecifickým typom cvičenia sú cvičenia v laboratórnych podmienkach, ktoré

sú prevažne praktického charakteru (Rohlíková, Vejvodová, 2012). V profesijnej príprave budúcich sestier sú cvičenia v laboratórnych podmienkach vysokošpecifické. Profesijné vzdelávanie sestier podlieha legislatívnym normám. Po ukončení štúdia pri výkone ošetrovateľskej praxe sestra registrovaná podľa §62-64 zákona 364/2005 Z. z. poskytuje ošetrovateľskú starostlivosť v súlade s právnymi predpismi v rozsahu štúdiom a odbornou praxou získaných vedomostí a zručností. Podľa zákona č. 576/2004 Z.z. absolvent bakalárskeho študijného programu ošetrovateľstvo je spôsobilý poskytovať ošetrovateľskú prax v ambulantnej forme (všeobecná, špecializovaná a domáca starostlivosť) a ústavnej forme zdravotnej starostlivosti. Rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne a v spolupráci s lekárom vymedzuje vyhláška č.364/2005 Z.z. Podľa zákona 578/2004 Z.z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch absolvent bakalárskeho študijného programu ošetrovateľstvo je spôsobilý poskytovať samostatnú ošetrovateľskú prax na základe licencie. Absolventi študijného odboru ošetrovateľstvo sú schopní plniť požiadavky disciplíny, ktorá v sebe integruje ošetrovateľské teórie s vedeckými poznatkami z iných odborov, potrebné pre poskytovanie zdravotníckych služieb verejnosti v rámci primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie, ako aj starostlivosti v chorobe, rehabilitácii a následnej starostlivosti. Tlak hospodárskej konkurencie vedie ku kontrole efektivity vyučovacieho procesu, analýze študijných výsledkov s použitím výskumných metód. Spätná väzba je informácia o správnosti výsledku, priebehu, postupu učebného procesu, nie však posudzovanie kvalít študenta. Je dôkazom o funkčnosti a účelnosti vyučovacieho procesu pre pedagóga, ktorý má záujem gradovať svoj profesionálny rast. Úctyhodná vedecká erudícia, impozantné výsledky teoretického bádania, brilantné publikácie v impaktovaných a recenzovaných časopisoch, úspech na vedeckých konferenciách a sympóziách, víťazstvá v grantových súťažiach, patentované vynálezy – to všetko je profesnou výbavou vysokoškolského pedagóga, základom jeho profesnej kariéry a znakom kvality vysokej školy (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Nie každý má nadanie získané poznatky odovzdávať študentom, preto hodnotenie vyučovacieho procesu z pohľadu študenta je podstatnou súčasťou hodnotenia vysokoškolského vzdelávania. Úroveň vzdelávania ďalej určuje rozsah vedomostí absolventov. Skúšanie a hodnotenie je neodmysliteľnou súčasťou vzdelávania aj v historickom kontexte. Jedným zo súčasných trendov v oblasti hodnotenia študentov je zavedenie tzv. portfólia, do ktorého si učiteľ dlhodobo, systematicky ukladá práce študentov, výsledky rozhovorov, sebahodnotiace hárky, priebežné a výstupné didaktické testy. Metóda hodnotenia prostredníctvom portfólia nepriamo núti študentov k väčšej aktivite počas semestra, čo študentom umožní nenútenou formou kvalitne sa pripraviť na skúšku a získať potrebné kompetencie pre prax (Tináková, 2005). Sebahodnotenie je zjednodušene povedané sebaobraz, ako oceňujeme to, čo sme, to čo robíme a výsledky, ktoré dosahujeme. Sebahodnotenie sa vyvíja už od detstva a v priebehu života je ovplyvnené životnými skúsenosťami a reakciami prostredia na naše správanie. Sebahodnotenie, je jednou zo zložiek sebapoňatia a utvára sa teda výsledkom sociálneho zrovnávania a sebaposudzovania. Sebaposudzovanie je uskutočňované na základe pozorovania svojej vlastnej činnosti. Nízke sebahodnotenie je spojené s nedostatkom sebadôvery a pocitom menejcennosti. Vysoké sebahodnotenie je dôležitý aspekt pre dobré duševné zdravie. Ľudia, ktorí majú vysoké sebahodnotenie, neznamená, že si o sebe myslia, že sú dokonalí, ale naopak sú si vedomí svojich nedostatkov a usilujú sa ich zmeniť (Tomšík, 2014).

1.1 Ciele prieskumu

V študijnom programe ošetrovateľstvo študenti v prvom roku štúdia musia zvládnuť ošetrovateľské postupy v laboratórnych podmienkach. Takéto cvičenia sú prípravou na klinickú prax v prirodzených podmienkach. Obsahovo a časovo sú náročné nielen pre

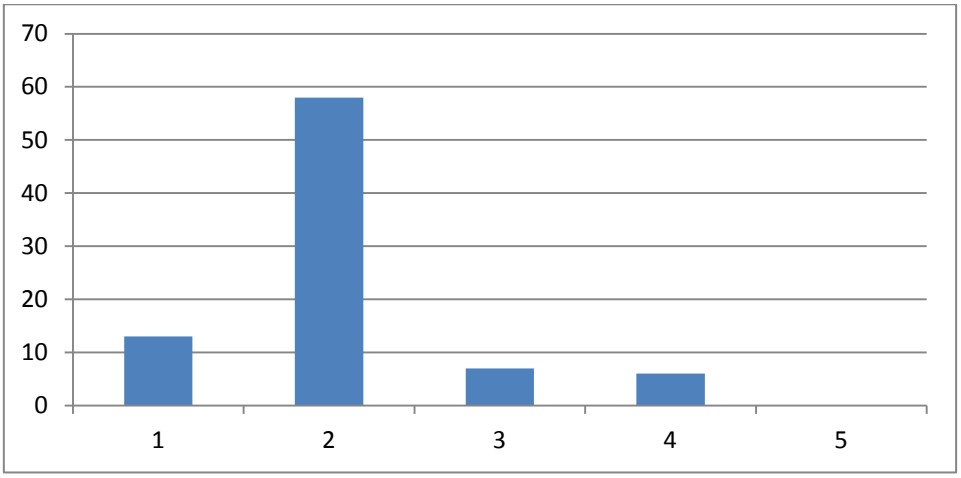
študenta ale aj pre učiteľa. Absolvovaním takejto disciplíny študent dokáže vysvetliť konkrétny ošetrovateľský postup alebo výkon, vie zdôvodniť účel realizácie ošetrovateľského postupu alebo výkonu, ilustruje situáciu, pri ktorej sa ošetrovateľský postup realizuje, dokáže usporiadať a pripraviť pomôcky na konkrétny ošetrovateľský postup alebo výkon a následne ho vie vykonať, zároveň identifikuje chyby a nedostatky realizovaného ošetrovateľského postupu alebo výkonu. Naším cieľom bolo zistiť ako študent vníma pripravenosť na klinickú prax v prirodzených podmienkach na základe hodnotenia praktických zručnosti pri vybraných ošetrovateľských výkonoch.

1.2 Súbor, metodika prieskumu

Zber údajov sme realizovali v mesiaci február – marec 2014 po absolvovaní skúšky z predmetu „Ošetrovateľské techniky“. Zároveň dôležitým aspektom pre sebahodnotenie praktických zručností bolo absolvovanie 40 hodín praktickej výučby na klinických pracoviskách, na základe čoho študenti mohli hodnotiť úroveň praktických zručností nadobudnutých v laboratórnych podmienkach. Pre zber empirických údajov sme zvolili kvantitatívnu výskumnú metódu - neštandardizovaný dotazník vlastnej tvorby pozostávajúci z 25 položiek. V jednotlivých položkách sme uvádzali základné ošetrovateľské výkony, ktoré študent musí ovládať pri nástupe na klinickú prax. Pre hodnotenie sme použili škálu od jedna do päť. Jednotka je najlepšie hodnotenie a päťka najhoršie hodnotenie. Dotazníkového hodnotenia praktických zručností sa zúčastnilo 84 študentov prvého ročníka odboru ošetrovateľstvo po ukončení prvého semestra. Skúmaný súbor pozostával zo študentov, z ktorých 55 malo ukončenú Strednú zdravotnícku školu, 23 malo ukončené Gymnázium a 6 malo ukončenú inú strednú školu. Dotazníkové hodnotenie bolo anonymné, každý študent vypĺňal dotazník samostatne.
Všetky získané údaje sme najprv vyhodnocovali základnými metódami opisnej štatistiky. Pre analýzu vzájomného vzťahu medzi spokojnosťou s nácvikom praktických zručností v rámci ošetrovateľských techník a pripravenosť na klinické cvičenia sme použili štatistické metódy - Pearsonov korelačný koeficient. Korelačnú analýzu sme použili pri hodnotení vzťahu: využívanie simulačných modelov a hodnotenie praktických zručností.

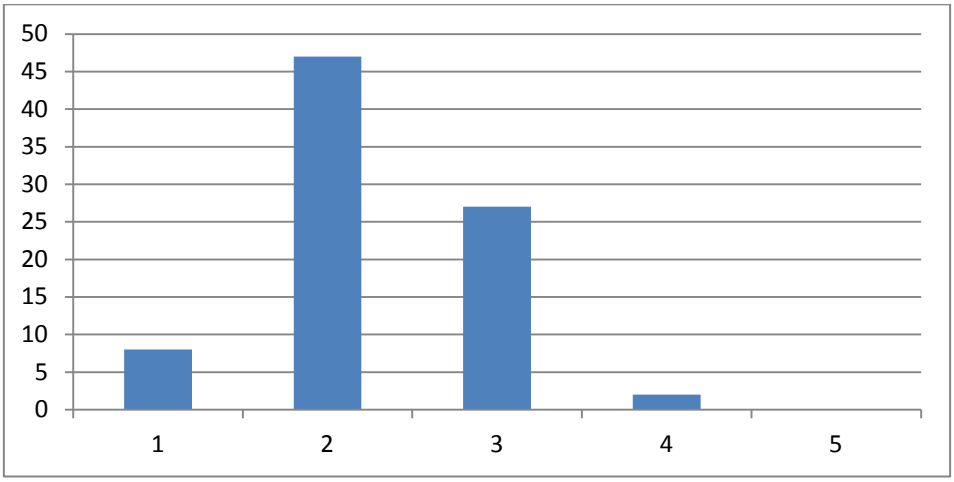
1.3 Interpretácia výsledkov prieskumu

Hodnotením celkovej spokojnosti študentov s nácvikom praktických zručností v laboratórnych podmienkach sme zistili, že 13 študentov je veľmi spokojných, 58 spokojných, 7 nevie, 6 je nespokojných a žiaden študent neoznačil hodnotenie „veľmi nespokojný“.



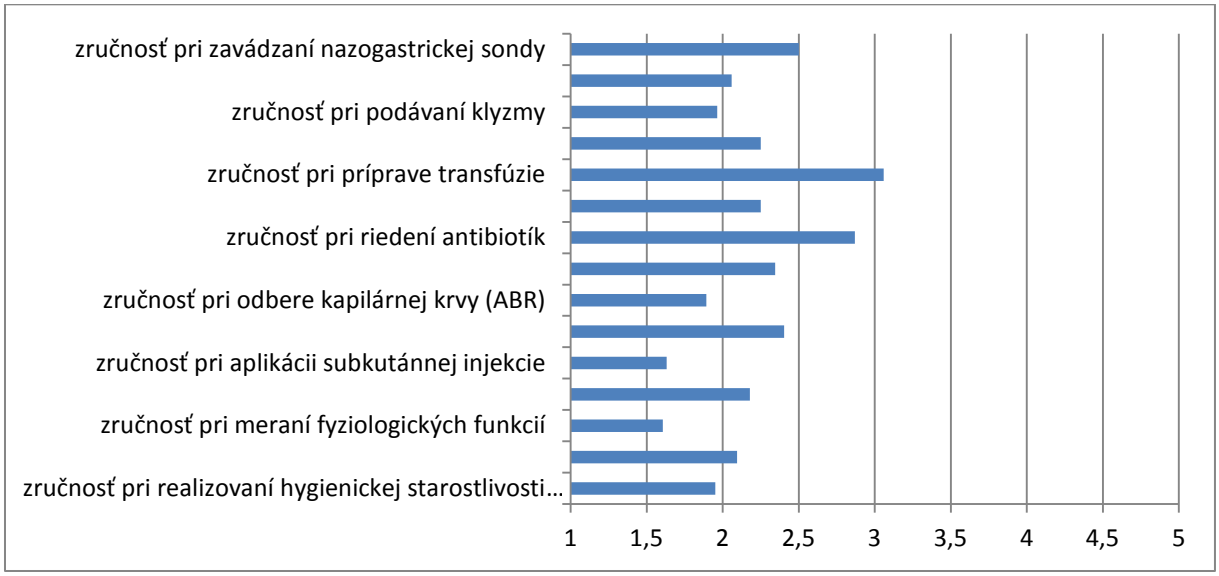
Graf 1 Spokojnosť s nácvikom praktických zručností v rámci ošetrovateľských techník

V hodnotení pripravenosti na klinické cvičenie získalo v 5 člennej škále priemerné hodnotenie 2,27 (medián = 2), pričom rozdelenie hodnotení je nasledovné:



Graf 2 Pripravenosť na klinické cvičenia

Pri analýze vzájomného vzťahu medzi spokojnosťou s nácvikom praktických zručností v rámci ošetrovateľských techník a pripravenosť na klinické cvičenia, pomocou Pearsonovho korelačného koeficientu vyšiel korelačný koeficient s hodnotou 0,284, čo je možné hodnotiť ako potvrdený vzťah. Z celkového pohľadu boli zistené nasledovné priemerné hodnotenia praktických zručností:



Graf 3 Priemerné hodnotenia úrovní jednotlivých praktických zručností (škála od 1 do 5)

Pri hodnotení praktických zručností za najlepšie študenti hodnotili praktickú zručnosť pri meraní fyziologických funkcií a aplikáciu subkutánnej injekcie, naopak najhoršie praktické zručnosti študenti hodnotili pri príprave transfúzie, zavádzanie nazogastrickej sondy a prekvapivé bolo zistenie, že rovnako negatívne hodnotili praktickú zručnosť pri riedení antibiotík. Vzhľadom na to, že toto hodnotenie sme robili po ukončení prvého semestra, bolo by zaujímavé sledovať progres praktických zručností a hodnotiť ich v ďalších rokoch štúdia a na konci štúdia. Na základe týchto zistení konštatujeme, že tým výkonom, ktorým študenti uvádzali horšie hodnotenie musíme venovať väčšiu pozornosť so zameraním na praktické precvičovanie. Simulácia prirodzených podmienok je dôležitou súčasťou vyučovacieho

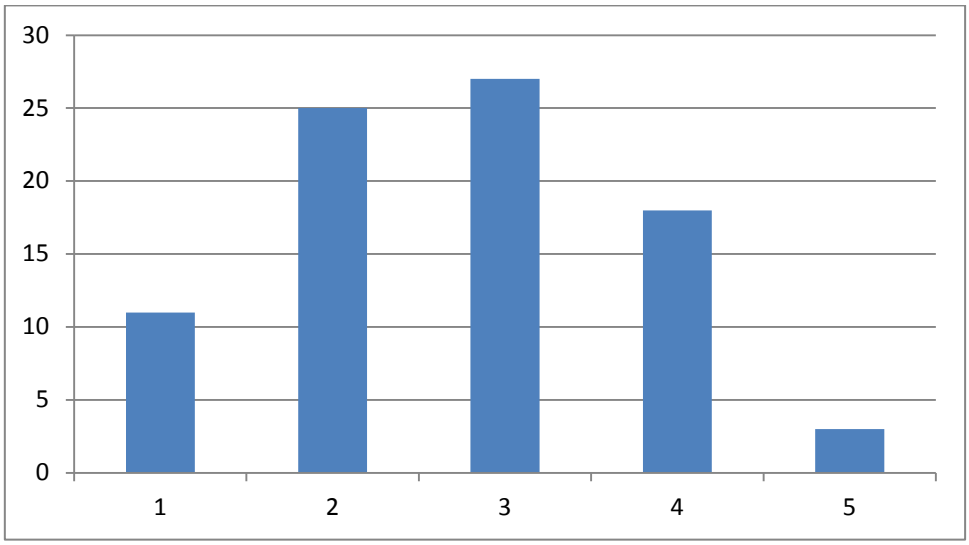
procesu, preto materiálno - technické vybavenie odborných učební a využívanie simulačných modelov podstatne vplýva na hodnotenie vyučovacieho procesu z pohľadu študentov. Korelačnou analýzou medzi využívaním simulačných modelov a hodnotením praktických zručností sme identifikovali pozitívnu závislosť v nasledovných oblastiach (ide však len o mierny vzťah v pásme korelačného koeficientu 0,1-0,3):

Table 1 Hodnotenie praktickej zručnosti v korelácii s využívaním simulačných modelov

Ošetrovateľský výkon	**r**
zručnosť pri realizovaní hygienickej starostlivosti (celkový kúpeľ, ranná toaleta na posteli)	0,159132774
zručnosť pri zvládaní celkového kúpeľa u dojčiat	0,137804532
zručnosť pri meraní fyziologických funkcií	0,143313678
zručnosť pri odbere venóznej krvi	0,149279774
zručnosť pri cievkovaní ženy	0,192863244
zručnosť pri preväzoch rany	0,238986733

r = Pearson's correlation coefficient

U ostatných hodnotení praktických zručností nebol zistený zjavný vzťah s využívaním simulačných modelov. Mierny vzťah bol identifikovaný tiež medzi využívaním simulačných modelov a sebahodnotením pripravenosti na klinické cvičenia (hodnota korelačného koeficientu = 0,189). V otázke „Ako by ste hodnotili materiálno - technické zabezpečenie vyučovacieho procesu predmetu ošetrovateľské techniky?“ z hodnotení študentov v škále od 1 do 5 bolo výsledné priemerné hodnotenie 2,72 (medián = 3). Rozdelenie odpovedí znázorňuje nasledovný graf:



Graf 4 Hodnotenie materiálno - technického zabezpečenia vyučovacieho procesu predmetu ošetrovateľské techniky

Na základe týchto zistení, poznáme ako z pohľadu študenta môžeme zefektívniť vyučovací proces. Modernizáciou sa nemyslí len moderné pomôcky, ale dôležitou súčasťou sú nové prístupy vo výučbe z pohľadu pedagóga, ktorý sa svojmu majstrovstvu učí celý život.

2 DISKUSIA

Každá pracujúca sestra by mala poznať legislatívne argumenty a opodstatnenie akéhokoľvek výkonu. Ošetrovateľská starostlivosť je taká zdravotná starostlivosť, ktorú poskytuje sestra s odbornou spôsobilosťou metódou ošetrovateľského procesu v rámci ošetrovateľskej praxe. Na takúto profesionálnu prax sa musí zodpovedne pripraviť, aby pri vykonávaní povolania nepochybila a neúmyselne poškodila zdravie pacienta. S rovnakou dávkou zodpovednosti musí do vzdelávania vstupovať vysoká škola, ktorá má poverenie takéto vzdelanie poskytovať. Neustále zdokonaľovanie je procesom prirodzeného vývoja a napredovania, preto aj takéto lokálne výskumy sú opodstatnené a prinášajú úžitok zúčastneným stranám. Vzhľadom na rozsiahlosť obsahu predmetu ošetrovateľských techník sme chceli zistiť, v ktorej oblasti majú študenti najväčšie medzery. Zistili sme, že ošetrovateľské výkony, ktoré sa v klinickej praxi na jednotlivých pracoviskách vykonávajú s nižšou frekvenciou, študenti poukázali na väčšie medzery v praktických zručnostiach. Ide o ošetrovateľské výkony, pri ktorý sestra musí byť sústredená, profesionálne zdatná a zručná. Na základe výsledkov konštatujeme, že týmto výkonom pri nácviku v laboratórnych podmienkach musíme venovať zvýšenú pozornosť. Ide predovšetkým o prípravu a asistenciu pri podávaní transfúzie, zavádzanie nazogastrickej sondy a riedenie antiobitík. Prekvapivým zistením bolo pre nás práve príprava a riedenie antibiotík, pretože technicky nejde o náročný výkon, ale vzhľadom na riedenie, prepočty jednotiek v súvislosti s priamou ordináciou lekára, obsahom liekovky je to mnohokrát pre študentov problém hlavne pri prepočte dávkovania liekov u detí. Premieňanie jednotiek, násobenie, delenie a iné matematické operácie robia študentom ťažkosti, čo konštatujeme na základe niekoľkoročných skúseností.

3 ZÁVER

Z výsledkov prieskumu je zjavné, že niektorým ošetrovateľským výkonom musíme venovať zvýšenú pozornosť pri precvičovaní v laboratórnych podmienkach. Praktická zručnosť pri realizovaní výkonov v klinickej praxi odbúrava negatívne stresujúce faktory, čo v konečnom dôsledku podporí vnútornú motiváciu jednotlivcov k výkonu povolania v profesii sestra. Ďalšími výzvami vysokoškolských pedagógov je elektronizácia využívaná vo vzdelávaní a tradičné formy a metódy doplnené multimediálnymi prvkami. Avšak neľahkou úlohou je takéto formy a metódy do vzdelávania implementovať.

Literatura:

1. ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovací metódy na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. 281 s. ISBN 978-80-247-4152-9.
2. TINÁKOVÁ, K. 2005. *Súčasné trendy v hodnotení.* [online]. [cit. 2015-21-01]. Dostupné z: https://www.google.sk/search?q=sebahodnotenie+%C5%A1tudentov&ie=utf-8&oe=utf-8&rls=org.mozilla:sk:official&client=firefox-a&channel=sb&gws_rd=cr&ei=281hVNneFJLYarKKgagE
3. TOMŠÍK, R. 2014. *Rozdiely v sebahodnotení dospievajúcich*. [online]. [cit. 201-28-01]. Dostupné z: http://www.prohuman.sk/print/psychologia/rozdiely-v-sebahodnoteni-dospievajucich
4. Z. č. 364/2005. Vyhláška MZSR, ktorou sa určuje rozsah ošetrovateľskej praxe poskytovanej sestrou samostatne a v spolupráci s lekárom a rozsah praxe pôrodnej asistencie poskytovanej pôrodnou asistentkou samostatne a v spolupráci s lekárom.
5. Z.č. 576/2004 o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

6. Z.č. Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve v znení neskorších predpisov

Kontaktná adresa autora:

PhDr. Terézia Fertaľová, PhD.
Fakulta zdravotníctva Prešovskej univerzity v Prešove
Katedra ošetrovateľstva
Partizánska 1, 080 01 Prešov
email: tfert@unipo.sk

ARTEFILETIKA JAKO PROSTŘEDEK K ROZVOJI DUŠEVNÍHO ZDRAVÍ U DĚTÍ V REZIDENČNÍCH ZAŘÍZENÍCH

ARTEFILETICS AS A MEAN OF DEVELOPING MENTAL HEALTH OF CHILDREN IN RESIDENTIAL INSTITUTION

Michaela Matějková

Abstrakt

Děti v rezidenčních zařízeních ve zvýšené míře trpí sníženou psychickou odolností a sklonem k depresím. Cílem pedagogického personálu je rozšiřovat sociální kompetence těchto jedinců a budovat v nich silné osobnostní podpory, které by přispěly k duševní pohodě resocializovaných dětí. Artefiletické výtvarné aktivity mohou posloužit jako nenásilný nástroj při budování zdravého sebepojetí či sociálních dovedností.

Klíčová slova: *Rezidenční zařízení, Artefiletika, sociální kompetence*

Abstract

Children in residential institutions suffer from reduced mental resistance and tendency to depression. The aim of the teaching staff is to expand social skills of these individuals and build them strong personal support, which would contribute to the wellbeing of children in resocialization process. Artefiletic art activities can build a healthy self-esteem and social skills.

Key words: *Residential institutions, artefiletic, social skills*

1 SPECIFICKÉ ZNAKY DĚTÍ V REZIDENČNÍCH ZAŘÍZENÍ

Děti v rezidenčních zařízeních jsou nejobsáhlejší skupinou sociálně znevýhodněných, trpí nízkou psychickou odolností a duševní nepohodou, proto zde probíhá intenzivní převýchova. Ústavní péče staví na principu reedukace, kompenzace a resocializace, tedy vychází ze dvou základních pravidel: odstranit získané společensky nepřijatelné formy chování a vytvořit strukturu vhodných návyků, zvyků a sociálních dovedností. Aby bylo možné dosáhnout pozitivních výsledků, je potřeba vycházet z již existujících přijatelných forem a na ně dále navazovat, neboť není možné dosáhnout duševního zdraví dítěte, pokud by docházelo pouze k odstraňování špatných návyků.

1.1 Determinanty duševního zdraví dítěte

V rezidenčních zařízeních najdete děti, mezi kterými jsou velké osobnostní rozdíly. Právě kvůli různorodosti musí pracovníci zařízení co nejvíce sil investovat do rozvoje jejich sociálních dovedností. V prvé řadě je potřeba u dětí s poruchou či problémovým chováním vytvořit pevné opory ve struktuře osobnosti, jedinou správnou cestou je zacílit na jejich hodnoty, potřeby či postoje. Dítě musí získat cit, co je a co není ve společnosti přijatelné, a jakým způsobem je vhodné své potřeby a sny naplňovat. Artefiletické techniky učí děti vnímat a zachytit niterné prožitky a duševní stavy, čímž pomáhají rozklíčovat jejich vnitřní zmatek a dezorientaci. Postupným zocelováním osobnostních vlastností se přechází na budování sociálních kompetencí, které člověku usnadňují život ve společnosti. Tímto uceleným přístupem je možné dojít ke změně myšlení a chování.

Jedinci s nastavenou ústavní péči můžou mít projevy buďto defenzivního či ofenzivního charakteru. (Kaleja, 2011) Pokud je dítě nastavené agresivně, budou jeho projevy viditelné, nejčastěji se u nich budeme setkávat se zkušenostmi s šikanou, ničením majetku a protiprávním jednáním. Oproti tomu děti zaměřené do sebe budou stresové situace řešit častěji útěkem, lhaním a užíváním psychoaktivních látek.

Nejsilnější determinant, který vznik poruchy či problémového chování způsobuje, je primární sociální skupina, tedy rodina. Jde o první sociální společenství lidí, kde dochází k sociálnímu učení, zejména nápodobě. Proto největší část naučeného patologického chování pochází od samotných rodičů.

1.2 Rozvoj osobnosti skrze umělecké techniky

Přínosný charakter na děti v rezidenčních zařízeních mohou mít artefiletické výtvarné činnosti díky své preventivní, intervenční či integrační funkci, skrze ně lze rozvíjet pozitivní myšlení, podporovat sebeúctu a sebevědomí, snižovat kulturní a sociální odlišnosti, rozvíjet schopnosti či vést k vytváření a prohlubování mezilidských vztahů.

V první fázi je potřeba upevnit sebepojetí dítěte. Dle Satirové (1994) je nutné na oblast sebehodnocení pohlížet ze dvou úhlů. Každý jedinec je schopný svou osobnost racionálně popsat, na druhou stranu k sobě každý zaujímá velmi subjektivní vztah, ten se následně projevuje v určitých obranných formách chování. Pokud by pracovníci rezidenčních zařízení přehlíželi tuto skutečnost, těžko by u svých svěřenců budovali pochopení a zvnitřnění sociálních norem, podle kterých je nutné ve společnosti fungovat.

V České republice existuje více druhů resocializačních zařízení, jejich vnitřní struktura se odvíjí od toho, zda se specializují na děti s nařízenou ústavní výchovou[1] nebo na děti s uloženou ochrannou péčí[2], podle toho musí být uzpůsobeny i výtvarné aktivity.

2 METODA ARTEFILETICKY VEDENÝCH LEKCI

Pedagogický personál je učený stavět své výchovně vzdělávací postupy na psychologických principech, přestože lidská duše přesahuje empirické nástroje psychologie. Duševní stavy mysli nejdou změřit nebo změnit pomocí „ověřených“ léčebných postupů, i tak se psychologie snaží nalézt objektivní stanovisko k tomu, aby uměla vysvětlit procesy probíhající uvnitř člověka. (Jung, 1967) Každý člověk je natolik specifický a unikátní, že postupy na něm aplikované nelze unifikovat, nelze uplatňovat jedny metody na různé jedince stejným způsobem.

2.1 Funkce výrazové hry

Tvorba uměleckého díla se dá připodobnit jiné lidské činnosti, tak jako tak do ní člověk v symbolické řeči linií, tvarů, barev, světla a skvrn převádí svůj vnitřní svět, který je mnohdy samotnému tvůrci ukryt. Výtvarná činnost pomáhá odtajňovat nevědomé city, potřeby a touhy, proto může sloužit jako vhodný resocializační prostředek, který bude s podvědomím

[1]Ústavní výchova dle Zákona č. 109/2002 Sb., je nařízené rozhodnutí soudu. Ústavní výchova je nařízena dětem, u kterých byla výchova určitým způsobem narušena. Mohlo se jednat o situaci, kdy se rodiče či rodinní příslušníci nemohli o své děti řádně starat a zajistit základní rodinné funkce.

[2]Ochranná výchova dle Zákona č. 109/2002 Sb., je uložené rozhodnutí soudu. Jedná se o opatření, kdy se dítě chová v rozporu s právními normami státu. Podle závažnosti činů je možné uložit ochrannou výchovu již dětem od 12 let.

jedinců pracovat[3]. Výrazová hra pracuje s fantazií, která spojuje svět vědomý s nevědomým.[4] Pedagog musí po celou dobu výtvarné činnost směřovat k předem zvolenému cíli, musí mu být naprosto jisté, jaké sociální či individuální dovednosti a vlastnosti chce rozvíjet.

Pedagog či vychoval má v rámci artefiletické lekce na starosti provést děti samotnou výtvarnou činností, ale i následnou ústní reflexí. (Slavík, 1997) V průběhu výrazové hry dochází k rozvíření abstraktních symbolů, které by bez vnějšího ústního zpracování mohly vyznít na prázdno. Pomocí reflexe dojde k tomu, že se účastníci nad svými pracemi zastaví a zapřemýšlí. Aby nešlo pouze o subjektivní zhodnocení výtvarného díla, poslouží celá skupina jako zrcadlo a dá tvůrci zpětnou vazbu.

2.2 Škála artefiletických technik

Kvůli potřebě cílit na rozvoj konkrétních sociálních kompetencí, je nutné obezřetně volit výtvarné techniky. V rámci projektu se vymezily introspektivní, projektivní, relaxační, prediktivní a skupinové aktivity.

Projektivní techniky dokážou nejlépe pracovat s vnitřním konfliktem dětí. Jsou stejně náročné jak pro děti, tak i pro pedagogického pracovníka, jehož znalosti musí přesahovat do různých interdisciplinárních oblastí a povědomí o osobnosti dítěte i jeho minulostí musí být víc než rozsáhlé. V těchto tematických hodinách se řeší nejen hluboké vnitřní prekoncepty, ale i traumata a nevědomé zážitky. Nejčastěji se pracuje s imaginacemi, které jsou postavené na existenčním příběhu. Dítě se dokáže lépe odrazit od fiktivního příběhu, než začne rozplétat svou vlastní zkušenost. Námět se volí podle potřeby aktuální skupiny, pro příklad může být zadáno téma: rodina, matka, ruce nebo stín mého „já“. Nejvhodnějšími technikami při takto náročných tématech jsou koláže, asambláže[5], instalace[6] či inscenace[7].

Introspektivní techniky slouží k tomu, aby se děti naučily vnímat věci a děje kolem sebe a zároveň pozorovaly, jak na ně okolní vlivy působí. Jde doslova o umění naslouchat, zaměřit pozornost k podnětům a vést nad nimi vnitřní dialog. Postupoval lze tak, že se dítě nejdříve naučí vnímat vnější svět a postupně bude přecházet k analýze vlastních počinů a emocí. V rámci výtvarných činnosti se využívá galerijní animace a následně výrazových her pracující se symboly. V průběhu galerijní animace je dětem zprostředkován umělecký svět z jiného úhlu pohledu, v některých chvílích se až doslova dotýkají psychických pochodů samotného umělce. Silný zážitek z galerijních akcí má za účel podnítit dítě k vlastní aktivitě a uvědomělému naslouchání nejen cizích prekonceptů, ale i vlastních. Proto nastupuje druhý typ aktivit, které ještě více podpoří zkoumání symbolické řeči vlastního těla. Zde se obvykle pracuje s technikami froasáže, koláže či dekalku[8].

U prediktivních aktivit se techniky volí na základě věku dítěte, protože u mladších děti převládá bdělé snění, zatímco u starších už by se mělo pracovat na schopnostech plánování a budování profesních cílů. Nižší ročníky jsou proto podporovány ve fantazijních imaginacích,

---

[3] Jung (1968) vnímal pozitivní vlastnosti výtvarné činnosti, srovnává ji se sny, protože i do uměleckého výtvoru člověk přenáší obsahy ze svého podvědomí.

[4] K metafyzickému světu se člověk přiblíží jedině tak, bude-li vnímat řeč duše a její vyjadřovací prostředky. A právě fantazie je jedním z hlavních prostředků. (Jung, 1968)

[5] Asambláž představuje přechod od plošné tvorby do prostoru, čímž otevírá možnosti a výhody plošné i prostorové tvorby. U dětí s ofenzívním chováním snižuje tenzi a smívá rozdíly v uměleckém nadání mezi dětmi.

[6] Pokud budou instalace vycházet z psychoterapeutických zásad, může se pedagogický pracovník dozvědět, jak funguje rodinná konstelace nebo sociální role ve skupině dětí.

[7] Účinnou inscenační technikou je metoda prázdné židle. Dítě tak dostane prostor sdělit své fiktivní postavě vše, k čemu zatím nemělo příležitost.

[8] Obtiskování barevných skvrn je v psychologické diagnostice známo zejména z Rorschachových testů.

zatímco dospívající jsou směřováni k otázkám profesního zaměření, k ujasnění svých budoucích cílů a sesumírování svých kladných či slabých stránek osobnosti, které mohou pomoci tyto cíle naplnit. U dětí z rezidenčních zařízení je potřeba upevňovat názor, že za svou budoucnost mají zodpovědnost ony samy. Zejména některé etnické skupiny[9] přemýšlí a plánují v krátkodobém časovém horizontu. Prediktivní techniky je mohou učit plánovat. U malých dětí poslouží techniky muchláže, enkaustiky[10] či prstomalby. U starších dětí se prediktivní prostředí může vytvořit pomocí techniky kouzelného zrcadla či ostrova přání.

Skupinové techniky jsou ve výtvarné činnosti velmi potřebné, učí děti sociálním kompetencím: spolupráci, toleranci, komunikaci s okolními lidmi. Nejenže vytváří přátelskou atmosféru ve skupině, ale takto nabyté zkušenosti si dítě přenáší i do svého prostředí mimo rezidenční zařízení.

Relaxační techniky lze použít v jakékoliv heterogenní skupině dětí, v rámci sociální pedagogiky se používá při práci s agresivními jedinci i u dětí úzkostných. Velmi potřebné jsou v období zvýšené únavy[11]. Relaxační techniky je dobré řadit i mezi existenční témata, slouží zde k tomu, aby děti získaly potřebný čas ke zpracování sociokognitivního konfliktu a uvolnily silné emocionální napětí.

3 VÝSLEDKY

U jedinců v rezidenčních zařízeních se vykrystalizovala potřeba postupovat velmi obezřetně při naplňování sociálního deficitu. U dětí je v prvé řadě potřeba rozvíjet a upevňovat vnitřní strukturu osobnosti (např. sebepojetí) a až následně pomáhat zvládat skupinové dovednosti (např. toleranci, kooperaci). Z počátku je vhodné pracovat s projektivními, prediktivními a instrospektivními technikami, kde se dítě naučí pracovat se svými skrytými prekoncepty a sny, a postupně přecházet ke skupinovým činnostem. V jakékoliv fázi výtvarné činnosti je přitom možné využít relaxačních technik.

Použitá literatura

1. JUNG, Carl Gustav. *The Development of Personality*. 1967. 1991 ed. London: Routledge. Collected Works Vol. 17. ISBN 0-691-01838-3.
2. JUNG, Carl Gustav. *Analytical Psychology: Its Theory and Practise*. 1968. (a.k.a. "The Tavistock Lectures")
3. KALEJA, Martin. *Etopedie*. Opava, 2011. Studijní text. Slezská univerzita v Opavě Registrační číslo projektu CZ 1.07/2.2.00/15.0173.
4. SATIROVÁ, Virginie. *Kniha o rodině.* Přeložil M. ČERNÝ. Praha: Práh, 1994. ISBN 80-901325-0-2.
5. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
6. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

[9] Zejména u romského etnika se pedagogický personál setkává s krátkodobými cíli, skupinovou identitou a nízkou motivací dodržovat sociální, morální a právní normy.

[10] Techniku taveného pastelu lze využít u starších dětí, které již dosáhli určitého stupně motorické zdatnosti.

[11] Děti dokážou udržet pozornost zejména ve druhé vyučovací hodině, zatímco silná únava na ně přechází v první a poobědových hodinách.

Kontaktní údaje

Mgr. Michaela Matějková
Katedra výtvarné výchovy PdF MU
Poříčí 7
Brno 603 00
Tel: 605 402 952
email: michaelamatejkova19@gmail.com

INFORMAČNÍ HODNOTA MEDIÁLNÍHO PRODUKTU PŘEDPOVĚĎ POČASÍ V ZÁVISLOSTI NA PŘIJETÍ INFORMACE O POČASÍ Z JEDNOTLIVÝCH SLOŽEK PŘEDPOVĚDI

THE INFORMATION VALUE MEDIAL PRODUCT OF FORECASTING DEPENDING ON THE RECEIVED INFORMATION ABOUT WEATHER FORECAST FROM THE INDIVIDUAL COMPONENTS

Kateřina Bělohlávková

Abstrakt

V příspěvku se věnujeme mediálnímu produktu předpověď počasí a informační hodnotě, kterou příjemcům přináší. Na základě výzkumné sondy provedené na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy sledujeme, jakou informační hodnotu předávají příjemci informace získané z jednotlivých složek mediálního produktu předpovědi počasí. Prostřednictvím výsledků výzkumu prokazujeme, že vysokou informační hodnotu má zvuková složka předpovědi počasí, která přináší více informací než složka obrazová. Kombinace obou složek je ideální forma předpovědi počasí, nicméně současná podoba předpovědi nevyužívá zcela potenciál obou těchto složek, čímž snižuje přenos informační hodnoty k příjemcům.

Klíčová slova: *informační hodnota, komunikát, kód, mediální produkt, předpověď počasí, porozumění*

Abstract

The paper deal with media product. Forecast and information value, what they bring to the beneficiaries. Based on the research probe conducted at the Pedagogical Faculty of Charles University we follow, what information value brings the recipient information obtained from the individual parts of media product forecasts. Through research results are demonstrating that high information value has audio part weather forecasts, which gives more information than visual part. The combination of the two parts is an ideal form of weather forecasts, current form, notwithstanding, it does not use the full potential of these two parts, thereby reducing the transmission of information of value to the recipients.

Key words: *information value, communiqué, code, medial product, weather forecast, understanding*

1 ÚVOD

Předpověď počasí je mediální produkt, se kterým se pravidelně setkáváme v televizním zpravodajství, v novinách, na internetu, v rádiu nebo prostřednictvím mobilní aplikace k tomu určené.

Přináší nám informace o počasí v nadcházejících dnech, ale i v dlouhodobém horizontu. Příjemce ovlivňuje při plánování aktivit na nadcházející dny, výběru oblečení, ale může sloužit také jako varování před nebezpečnými meteorologickými jevy.

Pokud chceme získat relevantní a odpovídající informace o stavu počasí, musíme se naučit údaje, které nám předpověď počasí přináší, správně dekódovat.

Rozhodli jsme se proto uskutečnit drobnou výzkumnou sondu zaměřenou na informační hodnotu předpovědi počasí v závislosti na přijetí informace o počasí z jednotlivých složek předpovědi. Vycházíme z výsledků výzkumu bakalářské práce s názvem Předpověď počasí jako komunikát. Informační hodnota a manipulativní strategie. V roce 2010 byl proveden výzkum, který byl zaměřen na vysokoškolské studenty Pedagogické fakulty UK v Praze. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda příjemci mediálního produktu předpovědi počasí jsou schopni správně dekódovat informace, které jsou jim skrze předpověď nabízeny. Dále jsme zjišťovali, zda adresáti, kteří předpověď počasí dekódují nesprávně, jsou si tohoto problému vědomi, zda se jedná o dekódování vědomě chybné, či nevědomé, vyplývající z neznalosti meteorologické terminologie. Z výsledků výzkumu vyplývá, že 76% respondentů se domnívá, že předpovědi počasí rozumí a dokáží ji správně dekódovat. Z těchto 76% ale 71% respondentů nedokázalo interpretovat předpověď počasí tak, aby se shodovala s informací, kterou do ní vložil podavatel. V průměru 75% respondentů mělo problém s určením meteorologických termínů.

Na základě těchto údajů jsme se rozhodli ve výzkumné sondě zaměřit na to, jakou informační hodnotu přináší příjemci informace získané z jednotlivých složek mediálního produktu předpovědi počasí. Rozdělili jsme proto předpověď na tři složky: obrazovou, zvukovou a obrazově-zvukovou. Zjišťovali jsme, která ze složek obsahuje pro příjemce při dekódování nejvíce informací, a která ze složek naopak předává informací nejméně a má pro příjemce nejnižší informační hodnotu.

2 VYMEZENÍ ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Než přistoupíme k samotnému vymezení definice předpovědi počasí, musíme upozornit na nedostatečné pokrytí tohoto tématu v odborné lingvistice a mediální literatuře. Jedním z autorů, kteří se o předpovědi počasí zmiňují, je Barbora Osvaldová, která uvádí, že meteorologické zpravodajství je vyčleněno vně hlavních zpravodajských relací na všech stanicích (2005, str. 80). Přestože je předpověď počasí považována za zpravodajskou relaci, většinou je v literatuře, která se zpravodajstvím zabývá, opomíjena.

Samostatnou definici předpovědi počasí jsme sestavili na základě různých definic zpravodajství a použili jsme to, co lze přímo aplikovat na předpověď počasí a vymezit tím její podstatnou funkci. Protože výzkumná sonda je zaměřena na televizní předpověď počasí, je i definice upravená tak, aby tomuto typu odpovídala. Předpověď počasí je typ audiovizuální tvorby zpravodajství, zajišťující informační servis. Její hlavní funkcí je zachytit, popsat, definovat a předat aktuální meteorologické informace. Pravidelně se opakuje ve vysílacím schématu a pevně stanoveném čase. Řadí se mezi krátké zpravodajské relace (Bělohlávková, 2013, str. 10).

Na předpověď počasí nazíráme jako na mediální produkt, který vstupuje do mediální komunikace. Tento proces začíná sdělením informace komunikátorem, zakódováním a přenesením prostřednictvím média nebo mediálního kanálu příjemci, který sdělení dekóduje a následně interpretuje (Reifová, 2004, str. 99). Můžeme jej nazvat procesem komunikačním, který je potenciálně dostupný všem příslušníkům určité společnosti (Jirák, Köpplová, 2003, str. 16).

Mediální produkt tvoří základní pojem, jenž vystihuje a charakterizuje předpověď počasí. Jednotlivé složky mediálního produktu, jimiž jsou obsah, význam a interpretace, jsme využili v dotaznících výzkumné sondy. Obsah produktu definujeme jako rejstřík verbálních i vizuálních informací distribuovaných médii (Jirák, Köpplová, 2003, str. 120). S významem souvisí představa výrobce produktu o tom, za jakých okolností a jakým způsobem má být mediální produkt nejen využíván, ale hlavně chápán (Jirák, Köpplová, 2003, str. 132-133).

Interpretací rozumíme proces konkretizace potenciálních významů, jež jsou v produktu přítomny. Součástí potenciálního významu je i náznak, jak by měla žádoucí interpretace vypadat (tamtéž).

Každý mediální produkt má poznatelný obsah. Mediální obsahy se v mediální komunikaci v nejrůznějších typech a podobách neustále opakují. Opakování se týká nejen výběru zpracování témat, ale také způsobu jejich vypracování a předávání. Hlavní rys mediálního produktu proto spatřujeme v opakování. Mediální sdělení vykazují viditelný sklon ke stereotypizaci, tedy opakování celé řady prvků. Uvádíme zde jen ty prvky, které jsou pro předpověď počasí jako mediální produkt typické.

- Opakování kategorie mediálního produktu – u předpovědi počasí se opakuje typ mediálního produktu a tím je zpravodajství. Důležitý je zde nejen typ, ale i zařazení předpovědi počasí ihned za hlavní zpravodajskou relaci;
- opakování obsahových rysů produktu – kde se opakování týká hlavně tematického prvku, tzn. meteorologického zpravodajství, které je sdělováno příjemci ve stále stejném sledu informací. Také zde můžeme zdůraznit významnou roli moderátorů, kteří předpovědí provází a jsou stále se opakující složkou produktu;
- způsob zpracování obsahu – zde najdeme stále se opakující grafické zpracování předpovědi a formu ztvárnění obsahu (Bělohlávková, 2013, str. 14-15).

Všechny tyto složky využíváme v dotazníku výzkumné sondy.

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V roce 2013 jsme zahájili výzkumnou sondu, jejíž cílem bylo zachytit a popsat, jaká ze složek předpovědi počasí přináší respondentům nejvyšší informační hodnotu a proč tomu tak je. Prostřednictvím sémiotické analýzy jsme zjišťovali, jak jednotlivé složky ovlivňují přijetí informační hodnoty a jakým způsobem tuto informaci respondentům předávají. Důležité bylo zachytit, zda vůbec a jak respondenti vnímají různost jednotlivých složek předpovědi počasí. Dílčími cíli výzkumné sondy bylo zjištění, která složka předpovědi počasí respondentům nejlépe vysvětluje meteorologické termíny, která složka je svým zpracováním pro respondenty nejpřijatelnější z hlediska její informační hodnoty a zda kombinace obou složek představuje pro respondenty získání vyšší informační hodnoty předpovědi počasí.

3.1 Sběr a analýza získaných dat

Při sběru dat jsme použili metodu kvantitativní, dotazníkovou metodu. Pro analýzu dat jsme zvolili metodu kvalitativní. Výhodu metody spatřujeme v její flexibilitě a otevřenosti vůči novým podnětům, a také v její schopnosti zpracovávat menší počet případů, které jsme při sběru dat získali (Trampota, 2010, str. 19).

Ve výzkumu jsme se rozhodli pro triangulaci. V rámci sekvenční triangulace jsme použili obě metody návazným způsobem. Kvantitativní metodu jsme zvolili při sběru dat pro zjištění, jak respondenti znají terminologii počasí. Následně jsme se rozhodli pro metodu kvalitativní, díky které jsme stanovili, zda dochází k přijetí informační hodnoty předpovědi počasí. Data získaná z výzkumné sondy jsme analyzovali pomocí sémiotické analýzy. Snažili jsme se touto metodou zejména rozkrývat významy, které přináší předpověď počasí adresátům. Analyzovali jsme prvky, ze kterých je mediální sdělení složeno (obraz, zvuk, kombinace obou složek) a snažili jsme se odpovědět na otázku, jaký význam pro respondenty tyto prvky mají, a to nejen na explicitní úrovni, ale také v rovině skryté, symbolické. Sémiotická analýza vychází z přesvědčení, že veškerá mediální komunikace je založena na výměně znaků mezi

podavatelem a příjemcem mediálního sdělení. Tyto znaky se vyskytují nejen v rovině verbální, ale i symbolické, poroto jsme se v analýze zaměřili na každou složku zvlášť a snažili jsme se ji interpretovat podle odpovědí respondentů.

Při aplikaci výzkumné metody jsme nejprve zvolili definici použitých meteorologických termínů, následně jsme rozdělili odpovědi respondentů do skupin podle významu. Následně jsme interpretovali, co vedlo respondenty k přiřazení zvoleného významu k termínu.

Sémiotickou analýzu rozboru mediálního sdělení jsme použili ve třech rovinách, kvůli přehlednosti a snazší interpretaci výsledků. V rovině obrazové jsme se zaměřili na grafické ztvárnění jednotlivých symbolů předpovědi počasí. V rovině zvukové jsme analyzovali zvukové prostředky předpovědi a jednotlivé meteorologické termíny, které jsou prostřednictvím moderátora přenášeny k příjemci. V kombinaci obou složek jsme analyzovali způsob jejich propojení a možnost získání informační hodnoty z obou složek najednou.

3.2 Popis výzkumného nástroje

Pro potřeby výzkumné sondy jsme distribuovali tři typy dotazníků – obrazový, zvukový a obrazově-zvukový. Mezi vyplněním jednotlivých dotazníků měli respondenti tři týdny rozestup z toho důvodu, že dotazníky vycházely z jedné předpovědi počasí (předpověď počasí televize NOVA, kterou připravuje společnost Meteopress ze dne 29. 10. 2012 odvysílaná v čase 20:10 hodin).

Zvukový dotazník se skládá ze tří částí a celkem deseti otázek. Součástí dotazníku je zvukový záznam, ze kterého studenti při vyplňování vycházeli. První část dotazníku vyplňovali studenti před spuštěním zvukového záznamu předpovědi počasí. Otázky v této části dotazníku umožňují vstoupit respondentovi do problematiky, kterou se výzkum zabývá (např. Jak často sledujete předpověď počasí? Ovlivňuje vás předpověď počasí?). Druhou část dotazníku zodpovídali respondenti v průběhu spuštění zvukového záznamu předpovědi počasí. Respondenti odpovídali na otázky, které se vztahují k záznamu. Třetí část dotazníku zodpovídali respondenti po skončení zvukového záznamu. Otázky se týkaly významů meteorologických termínů a obsahu předpovědi počasí, následně respondenti předpověď interpretovali.

Obrazový dotazník se skládá ze tří částí a obsahuje devět otázek. Dotazník se vztahoval k obrazovému záznamu předpovědi počasí, ze kterého studenti při jeho vyplňování vycházeli. První část vyplňovali respondenti před spuštěním obrazového záznamu. Respondenti odpovídali na otázku, zda rozumí symbolům, které se v předpovědi počasí vyskytují a zda jim tyto symboly pomáhají při interpretaci významů. Druhou část dotazníku zodpovídali respondenti při spuštění obrazového záznamu. Respondenti měli za úkol vypsat všechny meteorologické termíny, které jsou v předpovědi počasí zastoupeny symbolem nebo ztvárněny graficky. Cílem otázky bylo zjistit, jaké symboly považují studenti za meteorologické termíny. Závěrečnou část dotazníku vyplňovali respondenti také v průběhu spuštění záznamu.

Obrazově-zvukový dotazník vyplňovali studenti při spuštění zvukově-obrazového záznamu předpovědi počasí. První část zodpovídali před spuštěním záznamu. Otázky se zaměřovaly na to, zda respondenti při interpretaci předpovědi využívají obou složek, které nesou informační hodnotu, zda jsou tyto složky v souladu a vzájemně se doplňují. Ve druhé části odpovídali na otázky v průběhu spuštění záznamu. Respondenti měli za úkol vypsat, jaké informace získali z obrazové a zvukové složky a tyto údaje následně porovnávali.

3.3 Výběr vzorku respondentů

Výzkumný soubor tvořili studenti vysoké školy Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty. Pro tuto cílovou skupinu jsme se rozhodli z několika důvodů. Studenti Pedagogické fakulty se jako budoucí učitelé dostanou do kontaktu s žáky základních a středních škol. Při vyučování jim budou předávat informace, které se týkají vyučovaného předmětu, ale také jim budou rozšiřovat všeobecné vzdělání, do nějž můžeme zařadit rozvoj mediální gramotnosti, kam problematika porozumění mediálnímu produktu bezesporu patří.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

V dotazníkovém šetření jsme zaměřili pozornost na zjištění, která ze složek je pro respondenty nepřijatelnější z hlediska její informační hodnoty.

U zvukové složky výzkumná sonda prokázala, že její informační hodnotu snižuje velké množství meteorologických termínů, jejichž význam respondenti neznají (např. termíny plošné četnosti výskytu jevu – ojediněle, místy, frontální systém, synoptická situace, náledí, ledovka, nízká a zvětšená oblačnost). Dalším problémem je rychlé tempo mluvy moderátorky, které respondentům znesnadňuje přijetí všech podstatných informací. Poslední překážkou je velké množství meteorologických údajů, které jsou přinášeny v krátkém časovém úseku (26 meteorologických termínů v relaci trvající přibližně 2 minuty). Výhodou zvukové složky je bezesporu možnost vysvětlení některých jevů a současně také opakování termínů.

Největší nevýhodu u obrazové složky spatřujeme v neznalosti symbolů, které představují meteorologické termíny. Například symboly oblačnosti jsou velmi podobné a respondenti je ve většině případů zaměňují. Druhý problém nastává s jejich interpretací. Výhodou je pomalejší střídání symbolů a grafického ztvárnění, snazší orientace, přehlednost a jednoznačnost.

U složky obrazově-zvukové jsme prostřednictvím výzkumné sondy zjistili, že přináší vysoké množství informací, které se v mnoha obrazech předpovědi nedoplňují, ale rozcházejí, což způsobuje respondentům problém s interpretací. Dochází k tomu, že respondenti získají informace pomocí obrazu i zvuku v rychlém sledu, nestíhají je zpracovat a vyhodnotit podstatné informace. Výhodou je provázanost obou složek, která, pokud by informace na sebe navazovaly, by měla významy termínů a symbolů navzájem doplňovat.

Respondenti získali nejvyšší informační hodnotu ze složky zvukové.

Dále jsme zjišťovali, zda kombinace obou složek představuje pro respondenty získání vyšší informační hodnoty předpovědi počasí.

Podle odpovědí respondentů jsme zjistili několik problémů, které znesnadňují správnou interpretaci předpovědi počasí a brání respondentům v přijetí informační hodnoty.

Relace o počasí přinášejí prostřednictvím obrazové a zvukové složky velké množství informací, které se liší a mnohdy rozcházejí. Obrazová složka působí jako dominantní a zvuková jako doplňující, ale pokud se zaměříme na množství předávaných informací, zjistíme, že situace je opačná. Zde spatřujeme největší problém, protože respondenti se více zaměřují na obrazovou složku, které ale podle dotazníku příliš nerozumí, a z té vycházejí při interpretaci počasí. Zvukovou složku zaznamenávají mnohem méně a informacím, které přináší, nepřikládají takovou informační hodnotu, přestože mnohdy jsou tyto informace nosné a zásadní.

Další úskalí jsme odhalili v neznalosti meteorologických symbolů a grafického ztvárnění. Respondenti symbolům nerozumí a nesprávně je interpretují. Stejný problém nastává u

meteorologických termínů, které popisují plošnou četnost. Respondenti termíny neznají, nedokáží je dekódovat a zaměňují je za jiné, nevhodné termíny, nebo obecné názvy, které do meteorologické terminologie nepatří. S tím souvisí časté vynechávání termínů, jež respondenti neznají. Přestože termíny přináší nosnou informaci, respondenti je z důvodu neznalosti vynechávají. To zapříčiňuje nedostatek informací, ze kterých respondenti sestavují vlastní znění předpovědi počasí, které je neúplné, zkreslené a nesprávné.

Posledním problémem je skutečnost, že obrazová a zvuková složka nepřináší stejné informace. Respondenti proto velmi často volí pouze jednu složku (v případě naší výzkumné sondy složku obrazovou) a podle té předpověď interpretují.

Kombinace obou složek předpovědi počasí nepřináší vyšší informační hodnotu.

V dotazníkovém šetření a následné analýze sebraných dat jsme vypozorovali dvě ze sebe vyplývající tendence, které ovlivňují interpretaci předpovědi počasí.

První důležitou tendencí je, že respondenti, kteří se účastnili dotazníkového šetření, nepovažovali symboly, které se v obrazové složce vyskytovaly, za meteorologické termíny. Interpretovali je pouze jako „obrázky“, které ilustrují předpověď počasí přehlednějším a srozumitelnějším způsobem. Zde spatřujeme hlavní problém, protože symboly jsou meteorologické termíny zprostředkované jiným komunikačním kanálem než termíny, které nám předává moderátorka prostřednictvím složky zvukové. Respondenti tak podceňují jejich informační hodnotu, často je interpretují velmi obecně bez použití odborného meteorologického pojmosloví.

Druhou tendencí je, že respondenti, kteří předpověď počasí interpretovali, dali přednost obrazové složce, protože ji považovali za přehlednější, názornější a srozumitelnější než složku zvukovou. Z analýzy dotazníků jsme ale zjistili, že respondenti mnohem častěji chybují v interpretaci obrazové složky než složky zvukové. Proto nastává situace, kdy respondenti správně interpretují složku zvukovou, domnívají se ale, že z ní získají nízkou informační hodnotu a tak ji odsouvají a informace z ní získané nepoužijí. Místo toho zvolí složku obrazovou, kterou interpretují nesprávně.

Na základě této tendence dochází k nesprávné interpretaci předpovědi počasí a získání nízké informační hodnoty z předpovědi.

5 ZÁVĚR

Cílem příspěvku bylo zjistit, zda respondenti rozumí předpovědi počasí a která ze složek předpovědi počasí přináší nejvyšší informační hodnotu a proč tomu tak je.

Z provedeného výzkumu vyplynulo, že nejvyšší informační hodnotu přináší příjemcům předpovědi počasí složka zvuková, nejnižší informační hodnotu naopak složka obrazová. Zajímavé je, že respondenti tuto situaci popsali zcela opačně. Shodně uváděli, že nejlépe rozumí složce obrazové a nejméně informací si odnesou ze složky zvukové. Toto zjištění ukazuje na důležitou skutečnost potvrzenou výzkumnou sondou, že respondenti si svou nesprávnou interpretaci neuvědomují a proto se může stát, že jimi dekódovaná předpověď počasí neodpovídá skutečnému stavu počasí, tedy informaci, kterou do mediálního produktu tohoto typu vložil podavatel.

Do budoucna je tedy možné využít potenciál, který nabízí kombinace obou složek – obrazové a zvukové. Pokud by došlo ke zlepšení propojení obou složek, návaznosti informací, snížení počtu symbolů a jejich lepší provázanosti, respondenti by mohli získat z mediálního produktu předpověď počasí mnohem vyšší informační hodnotu.

Použitá literatura

1. BĚLOHLÁVKOVÁ, Kateřina. Předpověď počasí jako komunikát. Informační hodnota a manipulativní strategie. Praha, 2010. Bakalářská práce. PedF UK.
2. BĚLOHLÁVKOVÁ, Kateřina. Informační hodnota a akceptabilita předpovědi počasí. Praha, 2013. Diplomová práce. PedF UK.
3. HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005.
4. JIRÁK, Jan; KÖPPLOVÁ, Barbara. Média a společnost. 1. Praha: Portál, 2003. 207 s. ISBN 80-7178-697-7.
5. JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. 1. vyd. Praha: Radioservis, 2007. ISBN 978-80-86212-58-6.
6. KOŤÁTKO, Petr. Interpretace a subjektivita. 1. vyd. Praha: Filosofia, 2006. ISBN 80-7007-233-4.
7. KOŤÁTKO, Petr. Význam a komunikace. 1. vyd. Praha: Filosofia, 1998. ISBN 80-7007-117-6.
8. REIFOVÁ, Irena, et al. Slovník mediální komunikace. 1. Praha: Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
9. TRAMPOTA, Tomáš. Metody výzkumu médií. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-683-4.
10. Meteorologická terminologie využívaná v předpovědi počasí, Meteopress
11. Předpověď počasí na televizi NOVA, 29. 10. 2012, 20:10

Kontaktní údaje

Mgr. Kateřina Bělohlávková
Katedra českého jazyka PedF UK v Praze
M. D. Rettigové 4, 116 39, Praha 1
email: belohlavkova26@seznam.cz

VÝZKUMNÁ SONDA DO OBLASTI MATEMATICKO-LOGICKÉ INTELIGENCE ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY (S VYUŽITÍM EYE TRACKINGU)

THE RESEARCH PROBE TO AREA OF THE MATHEMATICAL AND LOGICAL INTELLIGENCE OF STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL (USING EYE TRACKING METHOD)

Jana Škrabánková, Tomáš Moravec

Abstrakt

Cílem naší studie, která se zabývá výzkumem nadaných žáků s využitím metody Eye Trackingu, je odpovědět na otázku, zda je možné analyzovat jejich matematicko-logickou inteligenci již na 1. stupni základní školy. V naší studii se opíráme o fakt, že podobné výzkumy nadaných žáků v rámci jejich matematicko-logické inteligence jako důležité součásti přírodovědného a matematického nadání dosud nebyly provedeny.

Klíčová slova: *Diagnostika, Eye Tracking, oční pohyby, matematicko-logická inteligence, nadaní žáci.*

Abstract

Our study of gifted students using the Eye Tracking method aimed to answer the question regarding whether it was possible to analyse mathematical and logical intelligence of primary school students. Our study mentioned implies that no research has so far been done on gifted students in the context of their mathematical and logical intelligence as the important part of science and mathematics giftedness.

Key words: *Diagnostics, Eye Tracking, eye movements, mathematical and logical intelligence, gifted students.*

1. VYMEZENÍ PROBLÉMU

Fenomén nadání a uvědomění si nutnosti podpory nadaných jedinců se v moderní společnosti staly nezbytné pro udržitelný rozvoj zemí po celém světě. Vyhledávání a rozvoj nadaných jsou klíčovým úkolem pro školské systémy všech vyspělých států. Nadaný jedinec má jako výjimečná osobnost mnoho specifických potřeb. Skupina nadaných v populaci (asi 3% populačního ročníku) je však zároveň natolik heterogenní, že je v integrovaných podmínkách obtížné zajistit přiměřený rozvoj jejich schopností a zároveň věnovat potřebnou pozornost také běžným žákům ve třídě. Tyto situace jsou pro učitele nesmírně náročné a vyžadují nesporné pedagogické mistrovství. Zajímavou skupinou nadaných jsou děti projevující již od předškolního věku zájem o přírodní vědy a matematiku. Pro naši výzkumnou sondu jsme zvolili skupinu žáků, docházejících do Klubu nadaných dětí při základní škole v Moravskoslezském kraji. Všechny tyto děti navštěvují 1. stupeň základní školy, projevují výrazný zájem o matematiku a přírodní vědy a zároveň v této oblasti vykazují nadprůměrné výkony. Při volbě respondentů jsme se opírali o Gardnerovu (Gardner) typologii inteligence v pojetí J. M. Havigerové. Podle Gardnera má každý člověk devět dimenzí inteligence, každá dimenze má svůj vlastní vývoj, proto jsou na sobě vzájemně relativně nezávislé. Rozdělení inteligence do těchto dimenzí umožňuje nadaným žákům volit při studiu

variantní postupy řešení mnoha jevů a dějů, které je zajímají. Je vysoce pravděpodobné, že vznikají kombinace inteligenčních dimenzí a ne náhodou se v této souvislosti často zmiňuje pojem či zkratka STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics). Umění je nedílnou součástí života a podle výše uvedeného lze předpokládat, že právě umění může být kompatibilní složkou matematicko-logické inteligence. Jak píše Ševčíková (Ševčíková): *„Jedním z možných prostředků, jak přivést posluchače k hudbě, resp. jak u něj vzbudit potřebný počáteční zájem o autora a jeho hudební dílo, je cesta intenzivní konfrontace s osobností tvůrce. Dítě a student totiž stále potřebují k navázání vztahu dva klíčové impulzy: silný a srozumitelný lidský příběh, kterému lze uvěřit, a silnou, nadčasově platnou emoci.“* Právě emoce, vznikající při řešení matematických úkolů, mohou vhodně korespondovat s vnitřní motivací nadaných žáků, protože radost z úspěšně vyřešeného problému je pro ně výraznou satisfakcí. Jak je tedy pojímána logicko-matematická dimenze inteligence?

Podle Havigerové (Havigerová) zahrnuje chápání číselných symbolů, porozumění významu znaků, které mají určitý vztah k číselným operacím, nad světem smyslů zde převládá čistá abstrakce a logika, která se projevuje se velmi záhy, ale od čtyřicátého roku však její produktivita slábne. Projevy nadání v dané oblasti logicko-matematické dimenze inteligence:

- Děti rády počítají a baví je to
- kladou otázky typu „Kde končí vesmír?“, „Kdy začal čas?“
- milují logické hry, logické hádanky a hříčky, vydrží u nich strávit spoustu času
- upřednostňují strategické hry (např. šachy) a jsou v nich úspěšné
- rády experimentují, aby vyzkoušely věci, kterým nerozumějí.

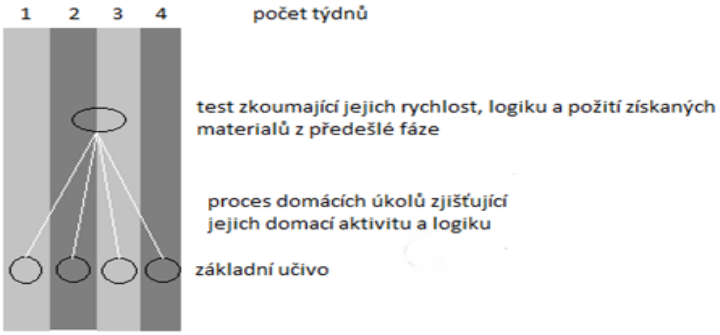
2. ÚČEL VÝZKUMNÉ SONDY

Pokusili jsme se odhalit a popsat latentní i zjevnou matematicko-logickou inteligenci, kterou by následně bylo možné vhodnými výukovými strategiemi ve škole plně rozvinout. Náš výzkum ukázal, že by tato inteligence měla být objevena a podporována co nejdříve. Domníváme se, že nejlépe od raného věku již v rodině a poté intenzivně v mateřské a základní škole. Opakovaně se ukazuje, že je nutné najít a vytvořit vhodné edukační metody a nástroje pro rozvoje dětí s matematicko-logickou inteligencí.

3. METODY

Naši výzkumnou sondu jsme založili na metodě přímého pozorování (s akcentem na učivo, jeho charakteristiku a logické operace s tímto učivem), na metodě řešení problémů a na metodě, nazvané Eye Tracking. Zatímco metody přímého pozorování a řešení problémů jsou známé, metoda Eye Trackingu je v pedagogicko-psychologickém výzkumu poměrně nová. Eye Tracking je moderní technologie, která se aktuálně uplatňuje v řadě výzkumů. Podstatou této technologie je sledování pohybů lidského oka, monitorování místa, kam se oko právě dívá, vzdálenosti, do jaké má zaostřeno nebo času, po který je objekt sledován. Záznam a analýza průběhu pohledu, postupnosti fixací a pohybů očí mají rozsáhlé využití také v kognitivních vědách, kam lze oblast pedagogicko-psychologického výzkumu nadaných zařadit. Lidské oko zachytí po dobu prohlížení obrazu přibližně 3-4 diskrétních vjemů za sekundu, ze kterých si poté mozek skládá výsledný obraz. Podstatné v naší výzkumné sondě bylo, jak nadané děti postupovali při sledování textu a obrazu, který jim byl na monitoru předkládán a jak byli následně schopni řešit související zadané úkoly.
Pro výzkumnou sondu jsme tedy vygenerovali skupinu nadaných dětí ve věku sedm až deset let. Výzkum probíhal ve čtyřech fázích – viz obr. č. 1. V pilotní fázi bylo na základě studia

ŠVP ZV vybráno učivo matematiky, které korespondovalo se záměrem našeho výzkumu. Dětem byly zadány úkoly, které měly vyřešit doma. Cílem pilotní fáze bylo zjistit domácí aktivitu dětí a jejich samostatné logické myšlení. V první fázi bylo poté zkoumáno 12 nadaných dětí. Druhá fáze probíhala na stejném vzorku respondentů. Dětem byl v obou fázích zadán soubor písemných úkolů, které řešily společně se zadavatelem (proběhla přímá instruktáž). Po vyhodnocení výsledků byly pro třetí fázi vybrány čtyři děti, jejichž matematicko-logická inteligence byla testována na zařízení Eye Tracker. Pro tento účel byl připraven test, který byl zaměřen na zjištění logických postupů při řešení úkolů, které děti ze školy dosud neznají a také na zjištění rychlosti základních výpočtů oslovených respondentů. Děti měly na výběr několik možných postupů řešení a musely vybrat ten správný (postupy se lišily např. jen ve znaménku a nás zajímalo, jak děti nabídnuté postupy procházely očima a zda našly správné řešení). Výzkum probíhal pod záštitou Výzkumného centra edukace nadaných při Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě.



Obr. 1: Třístupňová struktura výzkumu nadaných dětí v oblasti matematicko-logické inteligence

Obr. 2: Fáze výzkumu nadaných dětí v oblasti matematicko-logické inteligence

První fáze - seznámení žáků s novými metodami a odlišným pedagogickým přístupem. Zjištění rozsahu nadání v daném kolektivu. Postřehové úlohy slouží ke komunikaci a ujišťují o zapojení jedince do kolektivu (každý se chce projevit a říci, co ví).

Druhá fáze - logické úlohy s vyšší úrovní myšlení. Úlohy s neúplným zadáním zvyšující kreativitu. Naučení nového učiva pomocí příkladů.

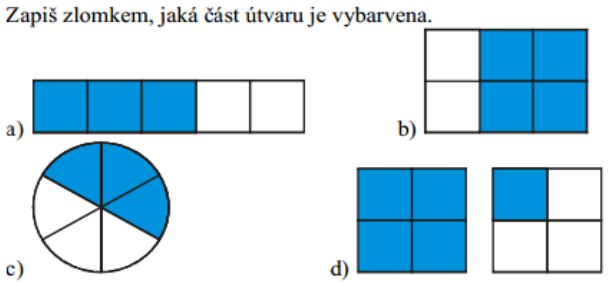
Třetí fáze - logické úlohy s „chytákem“ s cílem zjištění pozornosti žáků. Úlohy na využití vědomostí získaných v předešlých fázích. Otázka snižující stres např.: Kolik má obrázek čtverců?

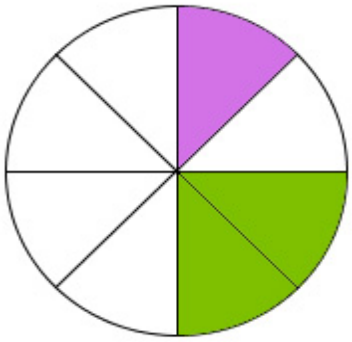
4. ZJIŠTĚNÍ A VÝSLEDKY

Vytvořili jsme soubor jednoduchých příkladů, které mapují a ukazují na matematicko-logickou inteligenci dětí na 1. stupni základní školy. Naší inspirací byly zejména konstruktivistické přístupy. Příklady jsou vystavěny na linii *znalost → logický úsudek → pozornost*.

4.1 Zadání a komentář první fáze výzkumné sondy

Příklad č. 1





Komentář k příkladu č. 1

Vyjadřování zlomků již někteří žáci znali, takže u tohoto příkladu nenastal problém. Zatím jsme záměrně nechtěli nadané děti zatěžovat vyjadřováním zlomků číslem, protože ještě desetinná čísla neprobírali. (Ale variantu práce s desetinnými čísly jsme využili ve druhé fázi našeho šetření, což koresponduje s konstruktivistickým přístupem tvorby didaktických informací). Domnívali jsme se, že by díky neznalosti práce s desetinnými čísly mohl při řešení příkladu vzniknout problém, ale naše domněnka nebyla správná. Projevila se matematicko-logická inteligence našich respondentů.

Příklad č. 2

Hledej číslo, které je třeba napsat místo písmene x (místo žolíka):

a) $x + 1 = 3$ b) $x – 5 = 21$ c) $2 \cdot x = 24$ d) $x + 7 = 12$ e) $x : 4 = 12$ f) $5 \cdot x = 20$

g) $x – 6 = 17$ h) $x – 5 = 31$ i) $7 \cdot x = 7$

Komentář k příkladu č. 2

Po vysvětlení první rovnice (respektive vysvětlení principu řešení rovnic) byly děti schopny tyto úlohy rychle řešit. Pokaždé však udělaly z rovnice „normální“ příklad. Např.: $x + 3 = 4$ v jejich úpravě vypadal následovně $4 – 3 = 1$.

Pozn.: Při takové úpravě a přístupu k řešení rovnic jsme je zatím nechali.

Příklad č. 3

Zapiš každou z úloh rovnicí a urči neznámé číslo:

a) Přičteme-li k neznámému číslu číslo devět, dostaneme číslo dvacet dva.
b) Odečteme-li od neznámého čísla číslo šest, dostaneme číslo dvanáct.
c) Trojnásobek neznámého čísla 24.
d) Pětina neznámého čísla je 12.
e) Stonásobek neznámého čísla je 250.
f) Dvojnásobek neznámého čísla zvětšený o 4 je roven 48.

Komentář k příkladu č. 3
Tak v této části jsme nemuseli vůbec nic říkat. Bez problému bylo vyřešeno. Nastal problém, až u 4. úlohy této části, kdy si děti neuměly poradit s jednou pětinou, ale poté co jsme jim řekli, že lomeno je děleno, problém odezněl.

Příklad č. 4
Markéta s Frantou mají malý statek, na kterém chovají s slepic a k krav. Vyjádři počet:
a) zobáků b) rohů c) křídel d) hlav e) očí f) nohou
všech obyvatel statku.

Komentář k příkladu č. 4
Tento úkol dal dětem i nám nejvíc práce, protože děti nejprve nedokázaly pochopit, že *s* a *k* jsou proměnné a ne konkrétní čísla. Zkoušeli jsme proto pro vysvětlení postupu řešení vytvořit tabulku (jedna slepice má 2 oči, dvě slepice mají 4 oči, atd., *s* slepic má 2*s* očí), bohužel jsme tento postup museli opustit, protože nebyl vhodný. Zvrat v pochopení zadání příkladu č. 4 nastal, když jsme názorně použili balíček karet a zeptali jsme se: *„Jestliže má každá karta dvě strany, kolik bude mít balíček karet stran?“* Někdo vykřiknul: *„Dvojnásobek!“* a řešení bylo na světě. Pak už jsme se zdárně dobrali k výsledkům.

Příklady č. 5 - 9
Př. č.. 5: Dvanáct kamarádů se dělí o 36 hrušek. Kolik každý z nich dostane?

Př. č.. 6: Na vůz naložili při první jízdě 12 železných prutů, každý o hmotnosti 3 kg, při druhé jízdě nakládají pruty o hmotnosti 2 kg. Kolik prutů mohou naložit, má-li být celková hmotnost nákladu stejná?

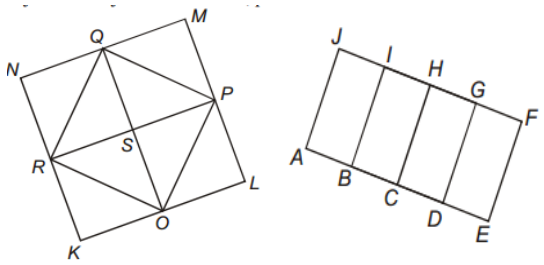
Př. č.. 7: Rybářská loď ulovila za jeden den 14 ryb. Kolik ryb uloví dohromady čtyři rybářské lodě za 8 dní?

Př. č.. 8: Dvě ozubená kola zapadají do sebe. Větší kolo má 32 zubů, menší má 20 zubů. Kolikrát se otočí menší kolo, jestliže se větší kolo otočí 10x?

Př. č.. 9: Na otázku v anketě odpovědělo kladně 136 účastníků, což představuje 68% celkového počtu účastníků ankety. Určete, kolik měla anketa celkem účastníků.

Komentář k příkladu č. 5 - 9
Tyto úlohy byly tak rychle vyřešeny, že jsme se tzv. „nestačili divit“. Byli jsme zejména překvapení, jak rychle nadané děti pochopily a vyřešily nepřímou úměrnost (ozubená kola). Pouze jeden žák se tvářil, že tomu moc nerozumí, ale vysvětlili jsme mu to a on byl rád, že tento příklad také pochopil.

Příklad č. 10
Najděte a spočítejte počet všech základních geometrických útvarů, které najdete v obrázcích.



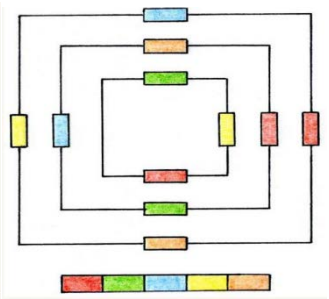
Komentář k příkladu č. 10
Tato část byla zaměřena na pozornost. Mezi dětmi se při společném řešení strhla vášnivá debata, kterou jsme zvládli pomocí kreslení zadaných úkolů na tabuli. Ke konci celého bloku příkladů bylo však již obtížné udržet pozornost našich respondentů, obzvlášť v závěru při řešení slovních úloh. Také jsme děti mírně podcenili, což nás velmi potěšilo. Na základě získaných zkušeností jsme proto pro následující fázi výzkumné sondy zvolili úlohy, které byly časově náročnější, ale bylo jich méně.

4.2 Zadání a komentář druhé fáze výzkumné sondy

Příklad č. 1

a) přesunutím pěti zápalek utvořte co největší počet rovnostranných trojúhelníků
b) projděte barevnými branami ve správném pořadí. Pozn.: barvy projitých bran musí navazovat stejně

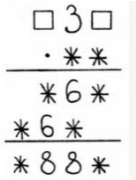
Zadání 1 a)



Zadání 1 b)

Komentář k příkladu č. 1
ad a) Logický problém s přemístěním zápalek byl většinou dětí vyřešen velmi rychle.
ad b) Je zajímavé, že logický problém s bludištěm děti ze začátku špatně pochopily. Nebraly obdélníky jen jako průchody, ale také jako stanoviště, kterých je možné se dotknout. Zde jsme zmapovali obrovskou tvořivost dětí a jejich schopnost upravit si zadání tak, aby vyhovovalo jejích potřebám. A navíc si děti svou úpravu uměly skvěle odůvodnit. Jinak se jim úloha jevila samozřejmě jednoduchá.

Příklad č. 2 (algebrogramy)
Dosaďte čísla, která vyhovují tomuto zadání. Pozn.: Stejný znak představuje stejné číslo.



Komentář k příkladu č. 2
Některým žákům jsme museli vysvětlit, jak přijít na druhou část řešení (myslíme tím zjištění, které číslo mají dosadit za čtverec). Jinak tento příklad měli všichni správně. Stalo se však, že

jeden chlapec už „toho měl dost“ a reagoval podrážděně. Na této úloze jsme mu vysvětlili, že matematika není zas tak složitá, když ví, jak na to.

Příklad č. 3

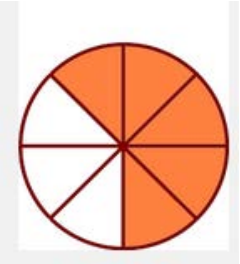
a) 0,2 + 1,3 =	b) 0,5 + 0,7 + 0,2 =	c) 1,4 + 0,9 + 0,4 =	
d) 0,1 · 10 =	e) 0,3 · 10 =	f) 0,7 · 10 =	g) 0,02 · 10 =
g) 0,27 · 10 =	i) 0,004 · 10 =	j) 0,078 ·10 =	k) 1,5 · 10 =

Komentář k příkladu č. 3

Po vysvětlení sčítání a násobení desetinných čísel nevznikl při řešení příkladu žádný problém. Po ukázce řešení prvního příkladu děti zvládly spočítat všechny příklady (a) – c)). U násobení jsme nejprve vysvětlili násobení celých čísel. Následně jsme přidali desetinnou čárku do prvního činitele a ukázali změnu výsledku (příklady d) – k)). Poté jsme mohli přidávat desetinnou čárku všude žáci s řešením neměli sebemenší problém.

Příklad č. 4

Zapište zlomkem vybarvenou část kruhu.



Zadání 4 a)

Zadání 4 b)

Komentář k příkladu č. 4

První obrázek (zadání 4 a)) byl jednoduchý. U druhého obrázku (zadání 4 b)) však nastaly problémy. Dokud jsme žákům neřekli, že si obrázek mají rozdělit, nebyl nám nikdo z nich schopný říci, jaká část celku to vlastně je. Poté si obrázek správně rozdělily dvě děti. Ostatní děti obrázek rozdělovaly na osm části podle předchozího obrázku.

Příklad č. 5 (slovní úloha s neznámou)

Ve strojní firmě je x strojů. Jeden druh strojů vyrobí dva výrobky za hodinu a druhý druh strojů vyrobí tři výrobky za hodinu. Kolik výrobků stroje vyrobí jestliže:

a) má firma pouze stroje prvního typu
b) má firma pouze stroje druhého typu
c) má firma šest strojů prvního typu a zbytek druhého typu
d) má firma y strojů prvního typu a zbytek druhého typu

Komentář k příkladu č. 5

Řešení „áčka“ a „béčka“ děti zvládly velmi rychle, někteří si podobné řešení pamatovali z našeho posledního setkání. Při řešení úkolu ad c) nastaly problémy, když jsme chtěli, ať ho žáci zkusí vyřešit sami bez instruktáže. Nikdo toto zadání nevypočítal. Poté jsme řešení napsali na tabuli a hned byl postup všem jasný. Pro kontrolu pochopení jsme společně vyřešili ještě tři další analogické příklady. Ale zadání ad d) nezvládl nikdo. To jsme u tak malých dětí opravdu „přehnali“.

Příklad č. 6 (slovní úloha se zlomky)

Petr dostal k narozeninám velkou čokoládu. První den snědl jednu čtvrtinu. Druhý den tři osminy a na třetí den mu zůstalo 75 g čokolády. Kolik g vážila celá čokoláda?

Komentář k příkladu č. 6
Dali jsme žákům jim chvíli čas na přemýšlení. Příklad vyřešili až poté, co jsme se jich zeptali: „Jedna čtvrtina je kolik osmin?“ Naráz byla úloha vyřešena rychlostí blesku.
Poznámka:
Poté, co žáci skončili s řešením úloh, dvěma chlapcům jsme ještě ukázali úlohu na úlohu na trojúhelník. Velmi pozitivně nás překvapilo, že si odůvodnili celkovou velikost úhlů jejich rozložením do přímky.

4.3 Zadání a komentář třetí fáze výzkumné sondy (Eye Tracking)

Zadání jednotlivých příkladů viděli zkoumaní žáci na monitoru zařízení Eye Tracker, který je shodný s PC monitorem jakéhokoli běžného počítače. Řešení, která nám žáci sdělovali slovně, byla průběžně zapisována. V následujícím textu je nejprve uvedeno zadání příkladů, které byly dětem na monitoru zobrazovány, poté je u každého ze čtyř respondentů uveden komentář k jím provedenému řešení.

1. *Tři podnikatelé srovnávali své výdaje za měsíc listopad. Novákovy výdaje byly dvakrát větší než Šindelářovy a Šedivého byly dvakrát větší než Novákovy. Výdaje podnikatelů byly:*

a) 12 369, 24 728, 49 476
b) 14 469, 28 938, 57 876
c) 9 384, 18 768, 37 545
d) 10 000, 20 001, 40 002

2. *Sčítaní a odčítaní desetinných čísel*

- *1,5 + 2,5 =*
- *3,7 + 11,02 =*
- *0,006 + 1,2 =*
- *3,7 - 1,7 =*
- *125,9 – 100,2 =*
- *76,2 – 0,8 =*
- *11,4 – 11,01 =*
- *32,6 + 14,8 =*
- *18 – 16,2 =*
- *96 + 0,06 =*

3. *Drát délky 10 m byl rozdělen pomocí čtyř střihů na stejné části. Kolik m měří jedna část?*
4. *Násobení desetinných čísel*
   Zkontroluj zadání a jestli najdeš chybu, oprav ji.

```
a)   1,2          b)  4,6        c)  12,51          d)  17,2
     *2,3           *1,1           *0,3                 *3,7
--------------    ------------    -----------      -------------
        36            46          37,53               1204
    24                46                             526
--------------    ------------                     --------------
    3,76              50,6                           64,64
```

5. *Převody jednotek*

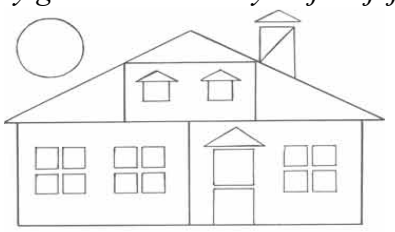
- *10 cm =* *mm*
- *0,1 m =* *cm*
- *6 min =* *h*
- *0,2 min=* *sec*
- *1,2 dm =* *m*

6. *Krok dospělého člověka má délku 100 cm. Na kolik kroků přejde vzdálenost 50 metrů? Kolik metrů ujde, když udělá 30 kroků?*
7. *V táboře jsou děti. 1/4 šla na výlet, 1/2 se šla koupat a 4 děti zůstaly na pokoji. Kolik dětí je v táboře?*

8. *Vypočítejte maximální dojezd auta, pokud můžete utratit nejvýše 30 korun, nafta stojí 2 koruny za litr a spotřeba auta je 5 l na 100 km.*
9. *Zjisti číslo, které patří místo x, tak aby byla rovnost zachována*
   $x - 2 = 6$
   $2 + x = 10$
   $3 = x - 1$
   $24 * x = 12$
10. *Zjisti velikost zbývajícího úhlu, popřípadě jej pojmenuj*

Pozn.: Součet všech úhlů v trojúhelníku je roven 180°

11. *Vyhledej v obrázku všechny geometrické tvary a zjisti jejich počet*



Rozbor odpovědí dvou vybraných respondentů

Tomáš, 5. ročník ZŠ (10 let)

1. slovní úloha (výdaje)

Na záznamu z Eye Trackeru je vidět, jak Tomáš systematicky kontroluje jednotlivé odpovědi (respektive je krásně vidět, že si uvědomil rozdíl mezi jednotlivými čísly a násobil je dvěma). Tato úloha byla především na všímavost, což splnil na jedničku.

2. operace s desetinnými čísly

Na záznamu je poznat, že toto téma mají děti nově zažité. Většina odpovědí je správně, ale u některých řešení Tomáš ignoruje řády desetinných čísel. Je také možné si všimnout, že pokud se Tomáš zastaví u jakéhokoli příkladu aspoň na chvíli u desetinné čárky, je to dobře. Udělal pouze jednu numerickou chybu.

3. slovní úloha (rozdělení)

Jak Tomáš, tak i ostatní děti udělaly u této úlohy očekávanou chybu. Je jasně vidět, že „čtyřem střihům“ nevěnoval žádnou pozornost. Přeletěl tuto otázku jako blesk. Jediné, u čeho se pozastavil, je celková délka drátu.

4. násobení desetinných čísel

U zadání ad a) si Tomáš přesně všiml, kde je chyba. U zadání ad b) chybu v desetinné čárce nezjistil, i když se na desetinné čárky hodně zaměřil. U zadání ad c) řekl, že je špatně, ale podle našeho názoru si jistý nebyl. Náš názor potvrzuje jak záznam jeho pohledu, tak tón hlasu, kterým řešení oznámil. Zadání ad d) bylo podobné zadání ad a), tedy numerická chyba ve výpočtu a bylo Tomášem správně vyřešeno.

5. převody jednotek
U této úlohy nebylo co řešit. Tomáš ji zvládl na jedničku bez sebemenší chyby. Trochu se pozastavil u času, ale vzpomněl si, co jsme je učili.

6. slovní úloha (kroky)
Před vyslovením správného řešení a správnými odpověďmi na otázky je na záznamu vidět, že si Tomáš přečetl vždy jednotlivé otázky minimálně ještě jednou.

7. slovní úloha (tábor)
Tomáš si přečetl zadání a následně se vrátil nejprve ke zlomkům, které určují, kolik dětí odešlo. Následně se podíval, kolik dětí zbylo a vypočítal výsledek. Trochu nás mrzelo, že se nezeptal, jestli má počítat všechny děti nebo jen ty, které v táboře zbyly (což se samozřejmě počítat nemusí). Zadání totiž není úplně konkrétní.

8. slovní úloha (auto)
Úloha je vyřešena stejným způsobem jako úloha předcházející. Je vidět, jak Tomáš nejdříve spojoval maximální částku s převodem na litry a potom následným převodem na kilometry. Na záznamu je jeho postup naprosto zřetelný.

9. rovnice
S touto úlohou si byl natolik jistý, že v prvním příkladu počítal s opačným znaménkem. Jinak zbytek vyřešil bez problémů.

10. úhly
Na záznamu je z fixací a sakád patrné, že si Tomáš přečetl poznámku pod trojúhelníkem později. Proto ze začátku v trojúhelníku „bloudil očima“, ale po přečtení poznámky už pro něj řešení netvořilo žádný problém. Postupně odečetl úhly a vyšel mu správný výsledný úhel.

11. obrazce
Tomáš správně našel všechny geometrické útvary (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh). Nenašel akorát lichoběžník, ukrytý v komíně. A když jsme se ho zeptali, jestli tam ještě nějaký geometrický útvar není, odpověděl: „Pětiúhelník“. Ale to byl naprostý tip (je to patrné i ze záznamu).

Jan, 3. ročník ZŠ (8 let)
1) slovní úloha (výdaje)
Jan si přečetl velice systematicky a dokonce 2x přečetl zadání. Řešení ad a) a ad d) vyřadil jako nesprávné, ale jako správné řešení vybral špatnou odpověď, jelikož zkontroloval jen polovinu výsledku.

2) operace s desetinnými čísly
Pokud je v zadání pouze jedna desetinná čárka, jsou výsledky správné. Ale v případě více desetinných míst dochází k jejich záměně (např.: číslo 1,002 si představí, jako číslo 1,2). U sedmého řešení zadání však nastal zlom. Jan nejprve použil záměnu popsanou výše, ale následně si uvědomil, že to správně není. Označil tento a následně poslední příklad jako pro něj neřešitelný.

3) slovní úloha (rozdělení)

U této úlohy udělali všichni žáci stejnou chybu. Přečetli zadání moc rychle a nevěnovali pozornost malé záludnosti, spočívající v nutnosti více se zamyslet nad vztahem mezi počtem střihů, ne nad počtem částí daného celku.

4) násobení desetinných čísel
Honza je žákem 3. ročníku, takže ještě neumí tzv. „násobení pod sebou“. Všiml si však, že čísla se po samostatném vynásobení sčítají, což se poté snažil aplikovat na začátek zadání a místo násobení uvedené hodnoty sčítal. Proto tedy našel chyby úplně někde jinde. Následně jen bloudil očima a snažil se najít další souvislosti, bohužel neúspěšně. (Domníváme se, že by tuto úlohu vyřešil, kdyby měl násobení pod sebou probrané).

5) převody jednotek
Základní převody z větší jednotky na menší Jan zvládl (tedy m, dm, cm, mm). Bohužel, na převod jednotek z menších na větší nebyl schopný správně odpovědět. Převody hodin nezvládl, ovšem věděl, že tam není klasické přesunutí desetinné čárky, ale funguje to jinak.

6) slovní úloha (kroky)
Tuto úlohu dokázal vyřešit správně. Nejprve si text pečlivě přečetl a poté se již pouze ujišťoval, jestli si správně přečetl čísla a otázky.

7) slovní úloha (tábor)
U této otázky si Honza uvědomil úskalí odpovědi a následně se zeptal, jestli se tážeme pouze na zbytek dětí nebo na jejich celkový počet. Tento dotaz nás velmi potěšil, i když Honza následně zlomky sečíst nezvládl (což je v jeho ročníku pochopitelné).

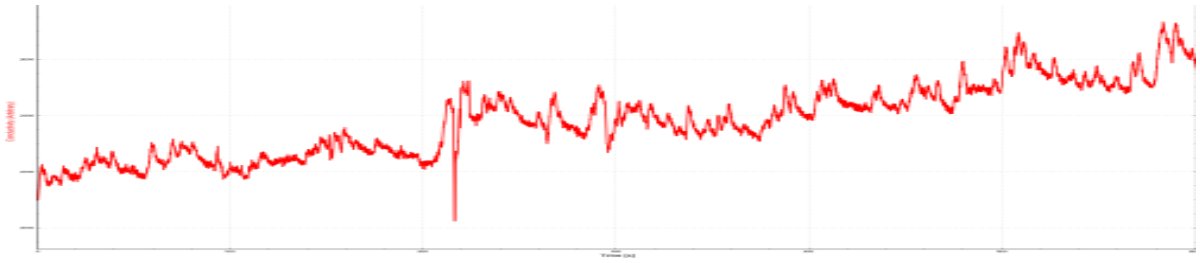
8) slovní úloha (auto)
Na této úloze je poznat správný pohyb očí Jana, v němž můžeme najít řešení této úlohy poměrně snadno.

9) rovnice
Řešení bylo správné, ale formulace odpovědi byla následující: Zadání bylo $x – 2 = 6$ a Honza řekl: „$8 – 2 = 6$“. Takzvaně si čísla přehodil do „normálního“ příkladu, což jsme si se všemi žáky vyzkoušeli již v předešlé fázi našeho výzkumu. Ostatní příklady se nesly v podobném duchu. Ale v případě prohození stran rovnice (pravá za levou) se tato rovnice stala neřešitelnou.

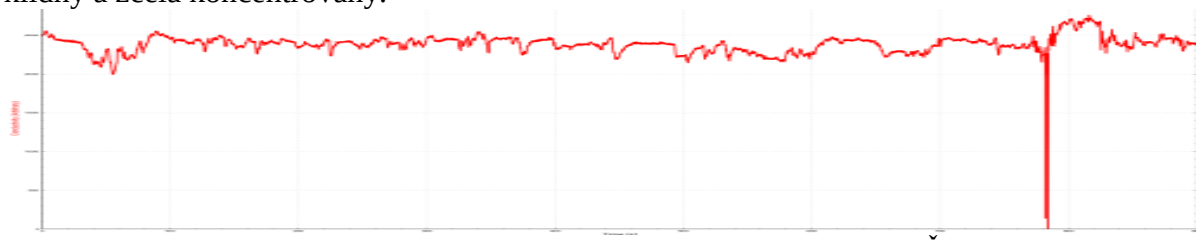
10) úhly
Díky poznámce uvedené na konci zadání byla úloha správně vyřešena. Jelikož však byla poznámka až úplně v dolní části monitoru, nevšiml jsi jí Jan hned, ale až po chvíli.

11) obrazce
Tato úloha byla spíše už jen na zjištění pozornosti a koncentrace našich respondentů na konci textu. Výsledek byl správný, Jan na nic nezapomněl.

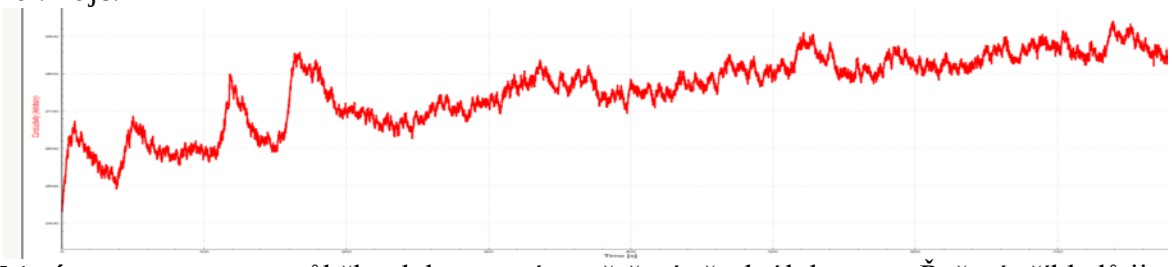
Grafy zaznamenávající míru udržení pozornosti v průběhu ET testování
Tomáš - pozornost v průběhu doby, nutné pro řešení všech úloh, roste. Řešení příkladů ho aktivizuje.



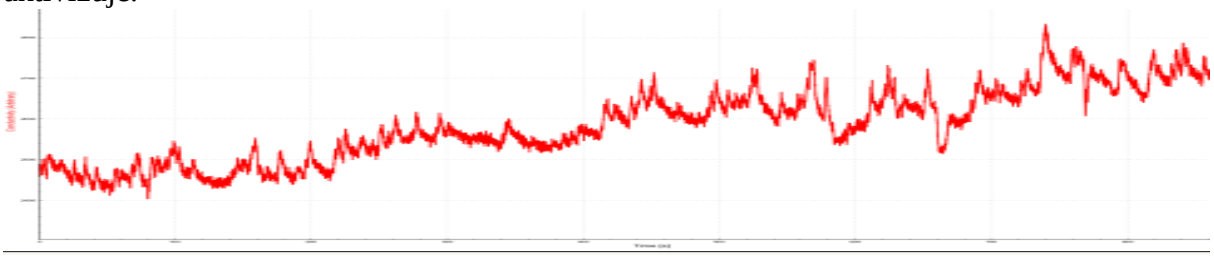
Jan - pozornost v průběhu doby, nutné pro řešení všech úloh, zůstává stálá. Jan je naprosto klidný a zcela koncentrovaný.



Matouš - pozornost v průběhu doby, nutné pro řešení všech úloh, roste. Řešení příkladů ho aktivizuje.



Kristýna - pozornost v průběhu doby, nutné pro řešení všech úloh, roste. Řešení příkladů ji aktivizuje.



5. ZÁVĚR

V části *3. Metody* jsme uvedli, že pro účel našeho výzkumu byl připraven test, který byl mimo jiné zaměřen na zjištění logických postupů při řešení úkolů, které děti ze školy dosud neznají. Tento záměr souvisel s naším předpokladem, že děti s matematicko-logickou inteligencí zvládnou řešit úkoly, které dosud „neprobíraly“ právě proto, že touto inteligencí disponují. Tento předpoklad se potvrdil a ukazuje na skutečnost, že matematicky nadané děti nejsou v tradiční výuce dostatečně inteligenčně vytíženy, mohou se nudit a být demotivovány.

6. DŮSLEDKY PRO PRAXI

Opět je zřejmé, že je potřeba nadané děti v souvislosti s úspěšným rozvojem jejich nadání podpořit a že je třeba přizpůsobit jim osnovy i vzdělávání učitelů již v mateřských a poté na základních školách. Náš výzkum prokázal, že děti s matematicko-logickou inteligencí jsou schopny řešit úlohy nad rámec jejich učebních osnov. Výzkum také jasně prokázal, že tyto děti po celou dobu řešení matematických úloh udrží pozornost na maximu a dokonce, že jejich pozornost s rostoucí dobou, potřebnou pro řešení náročných matematických úkolů, ve

většině případů stoupá (viz Grafy zaznamenávající míru udržení pozornosti v průběhu ET testování). U běžné populace je tomu naopak!

Literatura

1. GARDNER, H. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí.* Praha: Portál, 1999.
2. HAVIGEROVÁ, J. M. *Pět pohledů na nadání.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2011.
3. ŠEVČÍKOVÁ, V. „Hudba jako „svět jinakosti“?! aneb Proč „být jiný“ ve světě hudby není vůbec na škodu.“ *In Terciární vzdělávání – otázky k inkluzi.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. 96-111.

Kontakt:
Doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D.
Vedoucí Výzkumného centra edukace nadaných
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
tel.: +420 597 092 722
e-mail: jana.skrabankova@osu.cz

Tomáš Moravec
Student Gymnázia Mikuláše Koperníka v Bílovci
(třída se zaměřením na matematiku)
17. listopadu 526
743 01 Bílovec
tel.: +420 777 121 314
e-mail: morato99@gmail.com

ŠKOLSTVÍ V SOCIÁLNÍM KONTEXTU

EDUCATION IN SOCIAL CONTEXT

OČEKÁVAJÍCI FORMY POMOCI KLIENTŮM V POSTPENITENCIÁRNÍM PROCESU

EXPECTING FORMS OF ASSISTANCE FOR CLIENTS IN THE PROCESS OF POST-PENITENTIARY

Lenka Ondrkálová, Eva Ruppová, Patrik Kormanec

Abstrakt

Autorky predloženého článku popisujú, ktoré významné charakteristiky odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody sú dominantné a významné pre následnú reintegráciu po výkone trestu. Komparáciou výskumných zistení a štúdií popisujú vybrané spoločné znaky väzenskej populácie. Autorky konštatujú, že jednou z hlavných priorít, významných pre postpenitenciárnu prácu, je vzdelanie a kvalifikácia pre výkon povolania za účelom uplatnenia sa na trhu práce.

Kľúčové slová: *Výkon trestu odňatia slobody, reintegrácia, postpenitenciárne zaobchádzanie.*

Abstract

The authors of the presented article describe the significant characteristics of the convicts in prison that are dominant and significant for the subsequent reintegration after their prison time. By comparing the research findings and studies they describe selected common characteristics of the prison population. The authors report that one of the main priorities, important for postpenitentiary work, is education and qualification for the exercise of the profession for a purpose of joining the labour market.

Key words: *Prison sentence, reintegration, postpenitentiary treatment.*

1 CHARAKTERISTIKA PENITENCIÁRNEJ POPULÁCIE

Aktuálnou témou v oblasti väzenstva, ktorá v posledných rokoch v tejto oblasti dominuje, je nájdenie vhodnej alternatívy, ktorá by eliminovala negatívne vplyvy väzenského prostredia. Vhodným nástrojom, ale len vo vymedzených prípadoch, by bola implementácia alternatívnych trestov v rámci širokej praxe a to, napr. odpracovania trestu, čo by spoločnosti prinášalo oveľa väčší úžitok. Toto môžeme argumentovať z viacerých dôvodov. Na jednej strane je šetrenie finančných nákladov na réžiu väzenstva, v prípade trestanej osoby za závažnejší trestný čin, možnosť intenzívnejšieho penitenciárneho pôsobenia, a pod., a na strane druhej, eliminácia nežiadúcich javov v živote osoby, vykonávajúcej trest odňatia slobody, zamedzenie vyňatia z rodinného, pracovného a spoločenského života, racionálnejšie nasmerovanie osobnosti jednotlivca pre prosociálne správanie, predchádzanie zadlženiu, atď.

Dominujúce znaky nami riešenej problematiky definuje Špánikova (2012) nasledovne: *„pre osoby, ktoré sa nachádzajú vo výkone trestu alebo sú po výkone trestu, sú typické spoločné znaky: nízka kvalifikácia, dlhá doba bez zamestnania, odmietanie školy a vzdelávania, zlá skúsenosť so vzdelávacím procesom, nízka úroveň sociálnych zručností, atď. S podobnými problémami sa stretávajú aj tí, ktorí si namiesto trestu odňatia slobody odpykávajú alternatívny trest. Toto vedie k vylúčeniu a marginalizacií od väčšinovej spoločnosti a z trhu práce“.*[1] (web.saaic.sk)

[1] Jednotlivými formami integrácie a adaptácie páchateľov trestných činov do občianskeho života sa zaoberá postpenitenciárna starostlivosť, ktorú Kreslová (2007) definuje ako súbor osobitných opatrení zo strany štátnych

Porovnaním jednotlivých znakov zisťujeme, že Špániková (2012), Lubelcová a Džambazovič (2006), uvádzajú podobné charakteristiky operacionalizovaného problému. Konkrétne Lubelcová a Džambazovič (2006, s. 6), podrobnejšie uvádzajú, že: *"celková väzenská populácia na Slovensku vykazuje niekoľko špecifických charakteristík, ako sú nízke dosiahnuté vzdelanie, absencia pracovnej kvalifikácie a vylúčenie z trhu práce. Vzhľadom na vysoké zastúpenie mladších vekových kategórií môžeme predpokladať, že často ide o ľudí bez skúsenosti s pracovným uplatním a absentujúcimi pracovnými návykmi. Ide teda o populáciu s kumuláciou sociálnych hendikepov a príznakmi sociálneho vylúčenia. Tieto sociálne charakteristiky sú ešte výraznejšie nepriaznivé v prípade ženskej väzenskej populácie. Nízky sociálny kapitál väznených a potenciálna stigmatizácia spojená so statusom bývalého odsúdeného, ešte viacej zhoršuje vyhliadky na spoločenské uplatnenie odsúdených po návrate z výkonu trestu odňatia slobody a kladú osobitné nároky na stratégie a programy penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti."*

Čo sa týka špecifík ženskej väzenskej populácie, Lubelcová a Džambazovič (2006, s. 14) na základe analýzy údajov konštatujú, že: *„ženská väzenská populácia na Slovensku (v súlade s medzinárodnými trendmi) je tvorená predovšetkým páchateľkami závažnejšej kriminality, s nízkym sociálnym statusom a nízkym sociálnym kapitálom, pochádzajúcimi zo sociálneho prostredia kultúrne adaptovanej delikvencie. Keďže trest odňatia slobody sa vzťahuje iba na malý okruh delikventných žien (zo súdených je to necelá desatina), môžeme uzatvárať, že trestný proces v tomto zmysle pôsobí aj ako selektívny mechanizmus, ktorý vyčleňuje do spoločenskej izolácie už aj tak sociálne marginalizované kategórie obyvateľov, pre ktorých je kriminálne správanie do značnej miery adaptačnou stratégiou na zníženie spoločenskej príležitosti a reakciou na ich sociálnu situáciu. V zmysle kritických kriminologických teórií sa potvrdzuje, že systém trestnej spravodlivosti do určitej miery reprodukuje sociálne nerovnosti."*

1.1 Výskumné zistenia v prezentovanej oblasti

Uvedené skutočnosti od Špánikovej (2012) a Lubelcovej, Džabazoviča (2006) taktiež poukazujú na významnosť výskumu, ktorý Peter Raynora z Univerzity z Walesu, Swansea, považuje za najrozsiahlejší v praxi nápravných inštitúcií na svete (výskum trval 10 rokov). Z uvedeného obdobia v roku 2005, sa ho zúčastnilo 15 000 páchateľov z probácii a 7 000 odsúdených v nápravných inštitúciách v Anglicku a Walese. Výskumom bolo v rámci probácie explicitne dokázané, že páchatelia, ktorí absolvovali probačný program recidivovali menej, ako porovnávaná skupina páchateľov a zároveň páchatelia, ktorí neukončili absolvovanie probačného programu, recidivovali častejšie (Lulei, 2009 In Evans, 2006). Lulei (2009) poukazuje na význam probátorstva, ktorý obsahuje prvok zamestnanosti.

Na ďalšie skutočnosti poukazujú výskumní pracovníci Justičného oddelenia analytických služieb z oblasti väzenstva, súdnych vecí a páchateľov trestných činov (angl. CourtAffairs, Prisons and OffendersJustice Department AnalyticalServices) v Škótsku, ktorí uvádzajú výskumné štúdie, ktoré poukazujú na vzťah zamestnanosti a znižovania recidívy páchateľov, napr.:

- Výsledky zo štúdie, týkajúcej sa evidencie prínosu zamestnanosti v rámci recidívy. V tejto štúdii bola realizovaná sekundárna analýza okolo 400 výskumov, počas štyroch desaťročí, aby získala merateľné výsledky metód zaobchádzania pri recidíve. Spomenuté výskumy

---

orgánov alebo spoločenských, charitatívnych a iných organizácií, ktorých cieľom je dovŕšenie nápravy odsúdených a poskytnutie pomoci pri opätovnom začlenení odsúdeného do spoločnosti po prepustení z väzenského prostredia v záujme prevencie ich recidívy k trestnej činnosti.

indikovali, že zamestnanosť bola najefektívnejšou zo všetkých metód, ktoré redukovali recidívu približne o 1/3. (Lulei, 2009 In Lipsey, 1992)

- Ďalšou štúdiou bola štúdia anglického ministerstva vnútra z roku 2006, ktorá priniesla poznanie, že nedostatky vo vzdelaní, kvalifikácii a zamestnanosti sú najsilnejšími faktormi, spojenými s opakovaným páchaním trestnej činnosti (Lulei, 2009)

- Bridges poukázal na zistenie, že páchatelia trestných činov, ktorí boli pod gesciou probačnej služby, mali dvakrát väčšiu pravdepodobnosť získať zamestnanie ako tí, s ktorými probačná služba nepracovala. (Lulei, 2009, In Bridges, 1998)

Autori štúdií poukazujú na významný vzťah zamestnania, vzdelania a znižovania recidívy páchateľov.

Marešová (2014, 101 s.) sa vo svojom výskume zaoberala dosiahnutým vzdelaním prepustených recidivistov a uväznených recidivistov a zistila že*: „Páchatelia, ktorí sa vyučili či zaučili v remeslách, boli vyučení v nasledujúcich oboroch: murár, mäsiar, kuchár – čašník, elektromechanik, prevádzkový chemik, obrábač kovov, zvárač, sklár. Nevyučení, zaučení, pôsobili najčastejšie v odboroch murár, zámočník, kuchár, obrábač kovov“*.

Marešová (2014) vyvodzuje záver, že pri súčasnom nedostatku pracovníkov v uvedených odvetviach na pracovnom trhu v Českej republike, by časť vyučených recidivistov mohla s veľkou pravdepodobnosť získať v týchto odvetviach zamestnanie.

Marešová (2006) ďalej popisuje významný výskum, realizovaný v auguste 2003, výskumným tímom Katedry sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, v rámci ktorého bola metodika výskumu prevzatá a uskutočnená ako komparatívna k výskumnému zámeru českého výskumu, aplikovaného Katedrou právni teórie Právnickej fakulty MU v Brne. V rámci výskumu boli doplnené niektoré teoretické otázky k identifikácii sociálneho zázemia a sociálnej anamnézy páchateliek. Výskum bol realizovaný dotazníkovou metódou podľa modifikovanej metodiky výskumného projektu, vyššie uvedeného českého výskumu ženskej väzenskej populácie v ústave Nitra – Chrenová. Jednou z identifikačných otázok bolo zistenie *„rodinného stavu“*, v rámci čoho bolo zistené, že medzi odsúdenými je najviac slobodných (33 %), pokračujú vydaté ženy (26%), rozvedené ženy (20%) a ženy v nezosobášenom spolužití (13%). V čase realizácie výskumu, pripadalo na jednu odsúdenú 1,86 dieťaťa. Zastúpenie odsúdených podľa *„vzdelania“* predstavuje nasledovné hodnoty: vo VTOS je najviac žien so základným vzdelaním (47 %), s neukončeným základným vzdelaním je (18,8). Najmenšiu skupinu žien tvoria vysokoškolsky vzdelané ženy (0,6%) a vyučené s maturitou (1,9 %).

Lubelcová a Džambazovič (2006, s. 8) analyzovaním údajov konštatujú, že *„vzhľadom na sociálne charakteristiky väzenskej populácie, väzenstvo plní popri sankčnej funkcii významnú funkciu špecifických sociálnych služieb pre ľudí s poruchami sociálneho správania a nízkym sociálnym kapitálom, keď vďaka resocializačným funkciám a stratégiám zaobchádzania s páchateľom, učia základným civilizačným návykom, dopĺňajú si základné vzdelanie a nadobúdajú elementárnu kvalifikáciu a získavajú základné praconé návyky. Osobitne to platí pre ženskú väzenskú populáciu.“*

Výskum z roku 2011 v ktorom objektom je vzorka odsúdených v ÚVTOS pre mladistvých Sučany, UVTOS Košice – Šaca, UVTOS Hrnčiarovce nad Parnou, sú zahrnutí respondenti v rozmedzí veku 18 rokov a viac, ktorým súd uložil trest na dobu určitú. Respondenti sú zaradení do minimálneho stupňa stráženia v ÚVTOS. Podľa Trestného zákona možno do minimálneho stupňa stráženia zaradiť páchateľa v prípade, ak v posledných desiatich rokoch pred spáchaním trestného činu nebol vo výkone trestu odňatia slobody, ktorý mu bol uložený

za úmyselný trestný čin (Zákon č. 300 z 20 mája 2005). Oslovený počet bol v každom UVTOS 100 respondentov. Priemerný počet dospelých odsúdených, s minimálnym stupňom stráženia v ÚVTOS pre mladistvých Sučany, je 380 odsúdených, v ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou 1600 – 1700 odsúdených a ÚVTOS Košice – Šaca 700 odsúdených. V praktickej časti výskumu boli využité kvantitatívne metódy formou dotazníka. Dotazník obsahoval otvorené, polootvorené a uzavreté otázky. Priemerný vek respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany bol 22 rokov, z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou 34 rokov a z ÚVTOS Košice – Šaca 35 rokov. Výstupy výskumu prezentujú, že 66% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 63% respondentov z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 58% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca sa po výkone trestu vráti do domáceho prostredia k rodičom. Významnou skutočnosťou je možnosť „nemám sa kde vrátiť“, ktorú označilo 11% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 4% respondenti z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 10% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca. Prezentovaný výskum ďalej poukazuje na oblasť „očakávajúcej formy pomoci“.

1.2 Očakávané formy pomoci

Z ďalších údajov výskumu vyplývajú *očakávajúce formy pomoci odsúdeného,* prevažne zo strany ÚPSVaR - „sociálny kurátor“ 34% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 42% respondentov z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou, 40% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca.(Ondrkálová, 2011)

Ondrkálová (2011) sa v rámci svojho výskumu pokúšala zistiť *„Aké základné problémy budú väzni riešiť po výkone trestu?“*. Respondenti mohli označiť viacero odpovedí. Pre prípadné iné riešenia základných problémov po VTOS, mohli vyjadriť svoj názor aj pomocou otvorenej možnosti „iné“. Základným problémom pre riešenie po VTOS pre 72% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 65% respondentov ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 62% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca je riešenie zamestnanosti, resp. uplatnenia na trhu práce. Ďalšou súvisiacou možnosťou je možnosť „zaevidovania sa do evidencie uchádzačov o zamestnanie“ pre 37% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 33% respondentov z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 35% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca. Skutočnosť povinnosti splácania pohľadávok si uvedomuje, resp. bude riešiť 43% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 34% respondentov z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 25% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca. Problémom „vybavovania občianskeho preukazu“ sa bude zaoberať 24% respondentov z ÚVTOS pre mladistvých Sučany, 33% respondentov z ÚVTOS Hrnčiarovce nad Parnou a 35% respondentov z ÚVTOS Košice – Šaca. Ďalšími uvádzanými problémami respondentov sú „vybavovanie zdravotnej poisťovne, ubytovanie“. Do položky „iné“, oslovení respondenti uviedli „presťahovanie sa, vybavovanie dôchodku, pomoc s výchovou detí, zriadenie samostatne zárobkovej činnosti občana, zaradenie sa späť do života, zabudnutie na čas strávený vo VTOS“. (Ondrkálová, 2011)

Lubelcová a Džambazovič (2006, 15 s.) konštatovaním potvrdzujú, že: *„práve vzhľadom na sociálne charakteristiky väzenskej populácie, slovenské väzenstvo plní popri sankčnej úlohe významnú funkciu špecifických sociálnych služieb pre ľudí s poruchami sociálneho správania a nízkym sociálnym kapitálom. Môžeme oprávnene predpokladať, že väzenie je pre mnohé odsúdené prvým kontaktom s oficiálnou spoločenskou inštitiúciou, formálnou organizáiou, s prvkami individualizovanej zaopatrovacej činnosti vo vzťahu k nim. Vďaka resocializačným prgramom a diferencovaným, skupinovým a individualizovaným stratégiám zaobchádzania s páchateľom, sa učia základným civilizačným návykom, doplňujú si základné vzdelanie, nadobúdajú elementárnu kvalifikáciu a získavajú základné pracovné návyky. Osobitne to platí pre ženskú väzenskú populáciu.“*

Vyššie uvedené výskumy a štúdie poukazujú na významné činitele, ktoré potláčajú kriminálne správanie občana, ktorý v minulosti vykonával trest odňatia slobody. Avšak ak jednotlivé zistenia, ktoré sme zozbierali z výskumov aplikovaných, kde objektom bol občan vo výkone trestu a po výkone trestu odňatia slobody zistíme, že pre reintegráciu dominujú faktory, odlišujúce sa od uvedených výskumov. Vo väčšine prípadov na realitu praxe poukazuje Grigera (2014, 88 s.) *„bez osobného vkladu a aktivity odsúdeného sa u odsúdeného nevybuduje pocit zodpovednosti, čo znamená, že do spoločnosti sa vracia osoba s predstavami často vzdialenými realite, s mylnou predstavou o povinnosti spoločnosti sa o nich starať“.*

Zmapovaním jednotlivých poznatkov poukazujeme na to, že jednou z hlavných priorít pre penitenciárnu a postpenitenciárnu prácu je príprava pre vhodné povolanie, ktorá je nutná pre účely uplatnenia sa na trhu práce.

Vnorenie sa do výskumných zistení špecifikovalo dominantné javy, ktoré sú významnou zátarasou v procese reintegrácií odsúdeného do spoločnosti. Tento činiteľ môžeme považovať za jeden z determinantov recidívy, ktorá je v súčasnosti vo veľkej miere vysoká.

Použitá literatura

1. GRIGER, Jozef. Prevencia kriminality v úprave podmienok výkonu trestu odňatia slobody. In. Zborník z medzinárodného odborného seminára konaného 10. a 11. decembra 2013 v Bratislave. Terciárna prevencia v širšom sociálnom kontexte. Bratislava: Katedra kriminológie Akadémie Policajného zboru v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-8054-593-2.
2. KRESLOVÁ, M. 2007. Penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť v slovenskej republike v čase vstupu do schengenského priestoru. In: 4. ročník konferencie „Bezpečná Európa“. Košice: Rada vlády pre prevenciu kriminality a OU v Košiciach, 2007.
3. LUBELCOVÁ, Gabriela, DŽAMBAZOVIČ, Roman. Kriminalita žien a ženy vo väzení na Slovensku. Sociológia 2006, Vol. 38 (No. 2: 103 – 126)
4. LULEI, Martin. Názory verejnosti na vybrané aspekty restoratívnej justície v SR – výskumná sonda. In. Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní ozázky součastnosti (Česká a Slovenská republika na počátku nového milénia). Praha: Soukromná vysoká škola ekonomických studií, s. r. o., 2010. ISBN 978-80-86744-84-1. (271 s. – 279 s.)
5. LULEI, Martin. Sociálna práca v trestnej justícii ako nástroj sociálnej inklúzie marginalizovanej skupiny trestných osôb v SR a v zahraničí – teoretický entuziazmus a praktická skepsa. In Sociálna a ekonomická núdza – bezpečnosť jedinca a spoločnosti. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n. o., 2009. ISBN 978-80-89271-63-4. (444 s. – 454 s.)
6. MAREŠOVÁ, Alena. Jaké jevy znesnadňují u českých recidivistu ukončení jejich kriminální kariéry. In. Zborník z medzinárodného odborného seminára konaného 10. a 11. decembra 2013 v Bratislave. Terciárna prevencia v širšom sociálnom kontexte. Bratislava: Katedra kriminológie Akadémie Policajného zboru v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-8054-593-2.
7. ONDRKÁLOVÁ, L. 2011. Úloha sociálneho pracovníka v penitenciárnom prostredí. Diplomová práca. Ružomberok, 2011, 75 s.
8. ŠPÁNIKOVÁ, Martina. 2011. Väzenský vzdelávací systém a postpenitenciárna starostlivosť v Nórsku – príklady dobrej praxe. Dostupné na: http://webcache.google usercontent.com/search?q=cache:S7T1xybtuMgJ:web.saaic.sk/est/prductshow.php%

3Fid_project%3D2011-1-CZ1-GRU06-07126-4%26id_product%3D18+&cd=2&hl=sk&ct=clnk&gl=sk (20. 07. 2012).

Kontaktné údaje

PhDr. Lenka Ondrkálová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Tel: +421 902 174 819
Email: lenkaondrkalova@gmail.com

PhDr. Eva Ruppová
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Tel: +421 910 371 671
Email: ruppova.e@gmail.com

Mgr. Patrik Kormanec
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Tel: +421 948 252 303
Email: patrikkormanec@azet.sk

REFLEXE FINANČNÍ GRAMOTNOSTI SOUČASNOU DOSPĚLOU POPULACÍ

INVOLVE FINANCIAL LITERACY OF CURRENT ADULT POPULATION

Ivan Bertl, Jaroslav Veteška

Abstrakt

Předložený text se zabývá vybranými kompetencemi a gramotností dospělých, s důrazem na problematiku reflexe finančních nástrojů a jejich chápání současnou dospělou populací. Teoretická východiska jsou doplněna empirickými daty, která byla získána v rámci realizovaného výzkumného projektu „Finanční gramotnost jako problém a zároveň vzdělávací příležitost pro dospělé (Univerzita J. A. Komenského, SGS 410/2014-N)“.

Klíčová slova: *andragogika, androdidaktika, dospělý, ekonomické termíny, finanční gramotnost, kurz, vzdělávání dospělých, vzdělávací příležitost*

Abstract

The present text deals with selected competencies and adult literacy, with an emphasis on reflection financial instruments and their understanding of the current adult population. Theoretical solutions are complemented by empirical data that was obtained in the framework of the research project implemented "Financial literacy as a problem while educational opportunities for adults (Comenius University, SGS 410/2014-N)".

Key words: *andragogy, androdidactica, adult, economic terms, financial literacy, course, adult education, an educational opportunity*

ÚVOD DO SLEDOVANÉ PROBLEMATIKY

Podle některých teoretiků vzdělávání dospělých se koncept celoživotního učení založeného na získávání klíčových kompetencí prosazuje jako určující trend české kurikulární reformy a jako významný kurikulární mezník v oblasti učení a rozvoje lidí. Tato premisa byla již rozšířena o oblasti zájmového a občanského vzdělávání a v současné době představuje významné téma učení a vzdělávání dospělých (srov. s Beneš, 2008).

Termín kompetence již v našem odborném slovníku poměrně zdomácněl. Liší se však jeho používání a význam, který mu přikládá odborná a laická veřejnost. Ta zatím stále chápe termín kompetence spíše (nebo téměř výhradně) jako synonymum pro možnost se vyjádřit k nějakému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout. Kompetence je v tomto případě výrazem významově spojeným také s dalšími převážně sociologickými termíny, jako je moc, vliv, případně (formální či poziční) autorita.

Pojem kompetence má podle Vetešky (2010) standardně institucionální (makroekonomický) a individuální (mikroekonomický) rozměr. V anglickém jazyce má tento pojem dva ekvivalenty: *competence* a *competency*. Rozdíly mezi oběma pojmy jsou zásadní: *competence* je správně používána v kontextu podávání kompetentního výkonu; jde tedy o způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikaci. Termín *competency* naopak odkazuje na soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba. Zejména na počátku reformy českého školství docházelo k jistým nedorozuměním i díky tomu, že české slovo kompetence má stejný tvar v singuláru i plurálu. To, že se jedná o

soubor konkrétních cílů a nikoli pouze o abstraktní proklamaci nebylo zprvu plně přijato, což působilo jistou počáteční nevoli vůči novému kompetenčnímu přístupu ve vzdělávání. Obavy pramenily zejména z částečného nepochopení jejich podstaty a bránily vidět budoucí přínos (podrobněji viz Veteška a kol., 2011).

Někteří autoři považují kompetence za poměrně stabilní charakteristiku osobnosti. Např. Kubeš, Spilerová a kol. (2004) uvádějí, že pokud poznáme úroveň konkrétní kompetence, jsme schopni rozpoznat chování a jednání člověka v mnoha široce pojatých situacích a jsme schopni odhadnout, jak bude tyto situace řešit. Kompetence nám tedy napovídá, jak se bude její nositel chovat, myslet a projevovat. Potřeba nových kompetencí se většinou neobjeví neočekávaně a je možné je do značné míry předvídat, což potvrzuje řada výzkumů (srov. např. Veteška a kol., 2009 a Veteška, Tureckiová, 2008). Podniky, stejně jako společnost, si potřeby nových kompetencí uvědomují až tehdy, když začíná jejich absence působit vážné, mnohdy fatální nedostatky a problémy.

Psychologické a metodologické přístupy měření kompetencí jsou založeny na hodnocení dosažené vývojové úrovně osobnosti a činnosti včetně výkonnosti. Podle této koncepce se rozvíjí jak osobnost jedince (jeho vlastnosti), tak činnost a projevy (vědomosti, dovednosti, návyky). V kontextu těchto teorií můžeme kompetence definovat jako vlastnosti osobnosti, zejména však schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti, které ve svém komplexu umožňují jejich nositeli vykonávat velké množství aktivit nezbytných pro úspěšné zvládnutí celé řady často nepředvídatelně se měnících situací a náročných problémů i činností, a tím rovněž zastávat větší počet sociálních a pracovních pozic a rolí v průběhu občanského i profesního života.

Gramotnost dospělých je z andragogického pohledu zkoumána jako soubor různých kompetencí. Mezí základní gramotnosti patří čtení, psaní a počítání. Někteří autoři souhrnně označují gramotnosti dospělých jako funkční gramotnost. Finanční gramotnost můžeme charakterizovat jako schopnost číst, analyzovat a spravovat osobní finanční podmínky, které mají dopad na materiální zajištění jedince. Obsahuje schopnost orientovat se ve finančních rozhodnutích, probírat témata peněz a finančních záležitostí bez (či navzdory) pocitu nepohodlí, plánovat budoucnost a kompetentně reagovat na životní události, které mají dopad na každodenní finanční rozhodnutí, včetně událostí vyplývajících z běžného stavu ekonomiky (Bertl, 2012).

1. FINANČNÍ GRAMOTNOST – FENOMÉN DNEŠKA

Česká ekonomika se od počátku devadesátých let dvacátého století – kdy skončila doba ekonomicko politické izolace České republiky a národní hospodářství se otevřelo tržním ekonomickým principům – výraznění změnila a proměňuje se i nadále. Dnešní dospělí jedinci navštěvovali formální školní instituce v době, která byla politicky a především ekonomicky zcela jiná. Proto dnes dospělý člověk nemusí všem proběhlým ekonomickým změnám zcela rozumět. Zároveň je ale v situaci, kdy se musí s měnící se hospodářskou situací vyrovnat. Pokud tyto změny nezvládne, nastává řada problémů: následně se dostává do psychických problémů, hrozí mu osobní insolvence, přestává plnit své sociální role. Dokonce se může objevit i somatické onemocnění jako důsledek všech těchto negativních faktorů.

Jak odstranit tuto disproporci mezi školními znalostmi dospělé populace a odlišnou ekonomicko-společenskou realitou? Vhodně zaměřeným a zacíleným vzděláváním a učením. Nelze však spoléhat na to, že dospělý jedinec, řešící své ekonomické a finanční problémy, si sám uvědomí, že náprava jeho situace spočívá v jeho účasti ve vhodné vzdělávací příležitosti. Takový jedinec může mít tendenci problém vytěsňovat, bagatelizovat, externalizovat. Neřešení tohoto problému může mít ale i následky fatální – a to pro jedince, ale i pro celou

společnost, protože problémy tohoto typu znamenají omezení produkční funkce ekonomiky, nárůst sociálně patologických jevů či extremizaci určitých sociálních skupin.

Řešením je proto účelově koncipované vzdělávání a učení dospělých jedinců, kteří vstoupí do takovéhoto kurzu v podstatě dobrovolně a vedle ekonomických a finančních termínů se postupně naučí rozumět také psychologickým aspektům prodejních praktik užívaných v tržní ekonomice.

1.1 Dotazníkové šetření k tématu „finanční gramotnost“

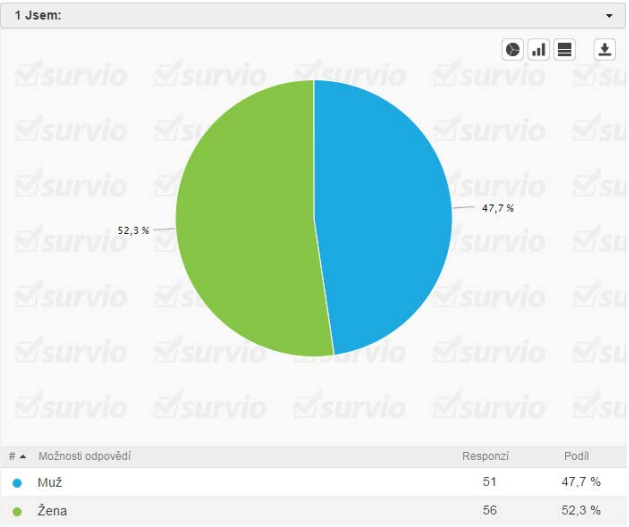
V rámci řešeného výzkumného projektu bylo na přelomu roku 2014 a 2015 realizováno dotazníkové šetření. Respondenti odpovídali na uzavřené otázky, resp. z nabídnutých odpovědí vybírali tu, která nejlépe vystihovala jejich osobní konfrontaci s finančními nástroji, terminologií a postupy.

Vedle úvodních identifikačních sociologicky zaměřených otázek (pohlaví, věková kategorie, nejvyšší dosažené vzdělání) byla položena respondentům eliminující otázka, zda on/ona či jeho rodina splácí jakýkoliv typ úvěru či půjčky. Pokud byla odpověď záporná, další dotazování bylo irelevantní a dotazník byl ukončen.
Je-li respondent v aktivním vztahu k finančnímu dluhovému nástroji, další dotazování se týkalo těchto sledovaných oblastí:

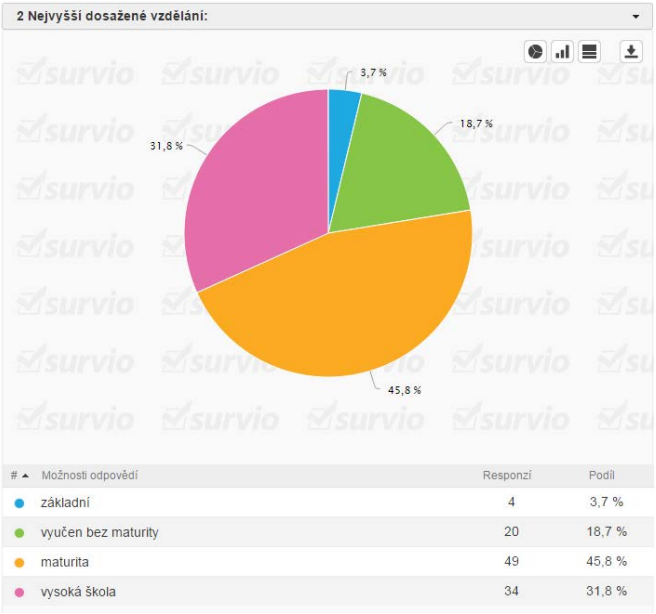
- prožívané psychické tenze plynoucí z dluhů,
- rodinných rozporů plynoucích ze zadlužení,
- hledání odborné pomoci,
- pochopení všech souvislostí plynoucích z čerpaného úvěru či půjčky.

Vzorek 107 respondentů odpovídal na položené otázky takto:

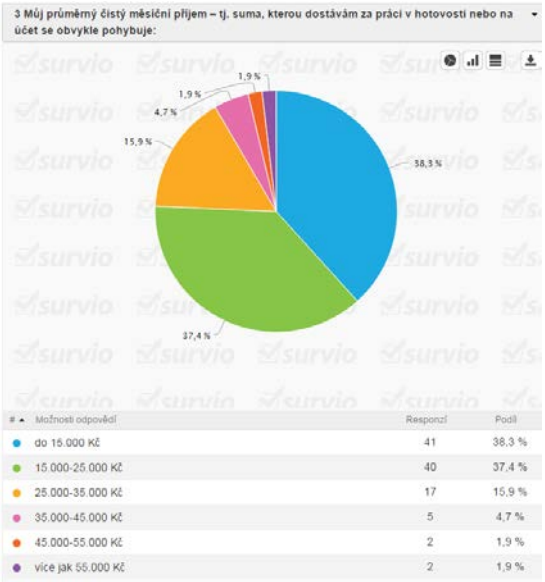
Graf 1 – Skladba respondentů dle pohlaví



Graf 2 – Skladba respondentů dle jejich nejvyššího dosaženého vzdělání



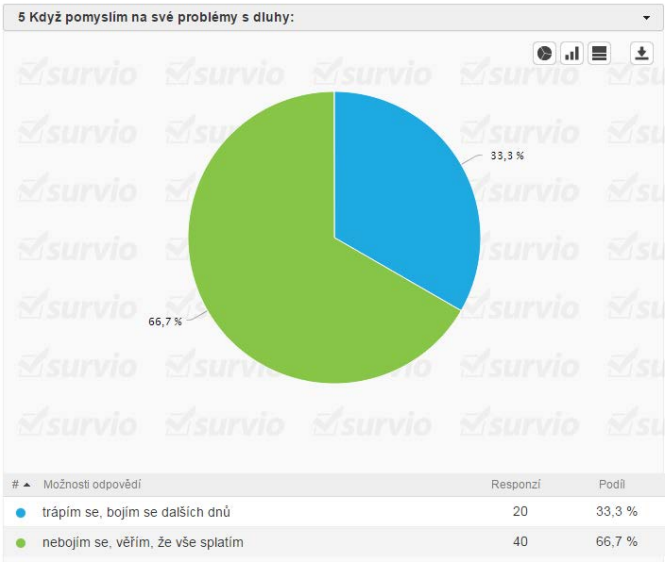
Graf 3 – Skladba respondentů dle jejich průměrného čistého měsíčního příjmu



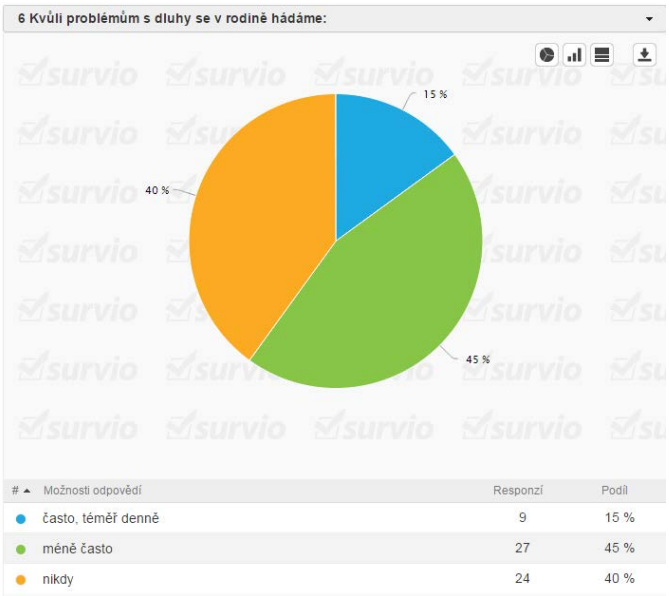
Z výše uvedených tří grafů vyplývá sociologická skladba respondentů. Dle pohlaví jde o skupinu reprezentující celou populaci. Po šetření v oblasti nejvyššího dosaženého vzdělání lze konstatovat, že jde o respondenty, kteří prošli z 96 % formálním vzděláním, tzn. z následujících otázek je možné dovozovat, jak je tento typ školního vzdělání připravil pro oblast řešení případných osobních finančních problémů.

Po analýze průměrných měsíčních čistých příjmů respondentů konstatujeme, že zde převažují respondenti (76 %) se spíše nižšími příjmy v intervalu do 25 tis. Kč. Průměrná mzda v ČR na začátku roku 2015 činila 25 128 Kč[1].

Graf 4 – Vnímání dluhů

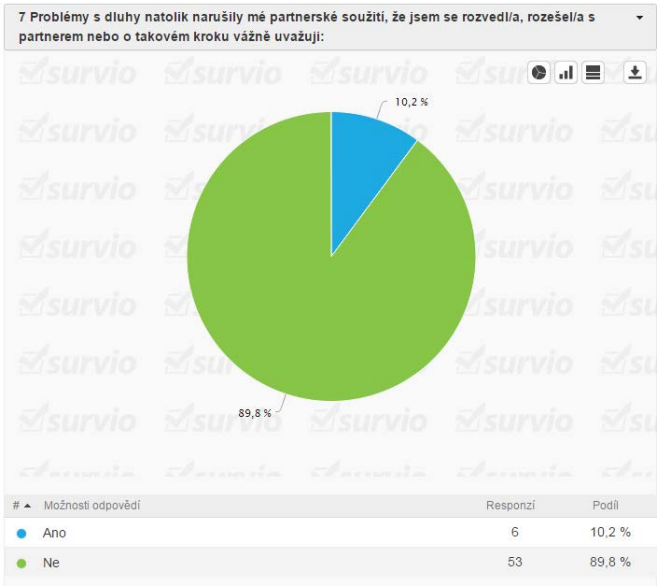


Graf 5 – Dopad dluhů na rodinnou atmosféru – konflikty

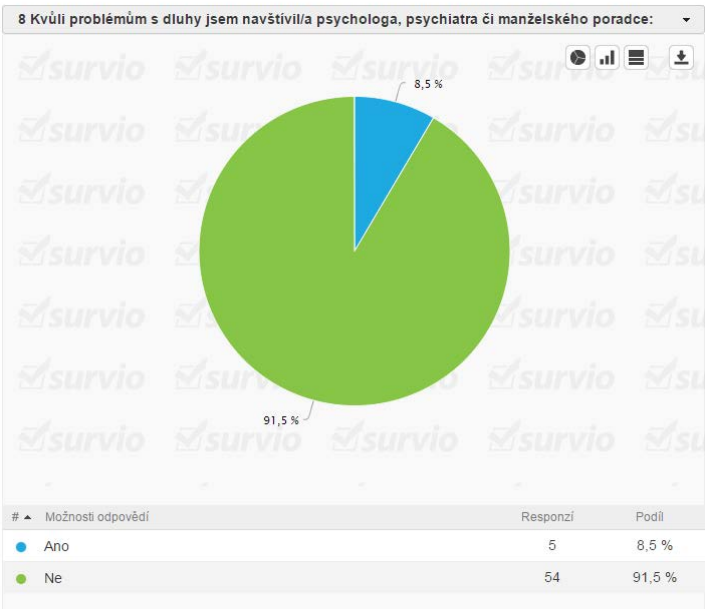


[1] http://www.kurzy.cz/makroekonomika/mzdy/

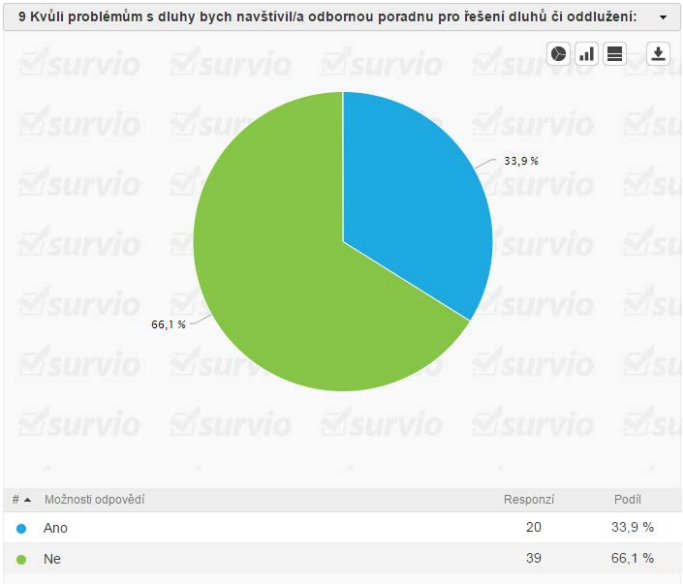
Graf 6 – Dopad dluhů na rodinnou atmosféru – rozvodovost



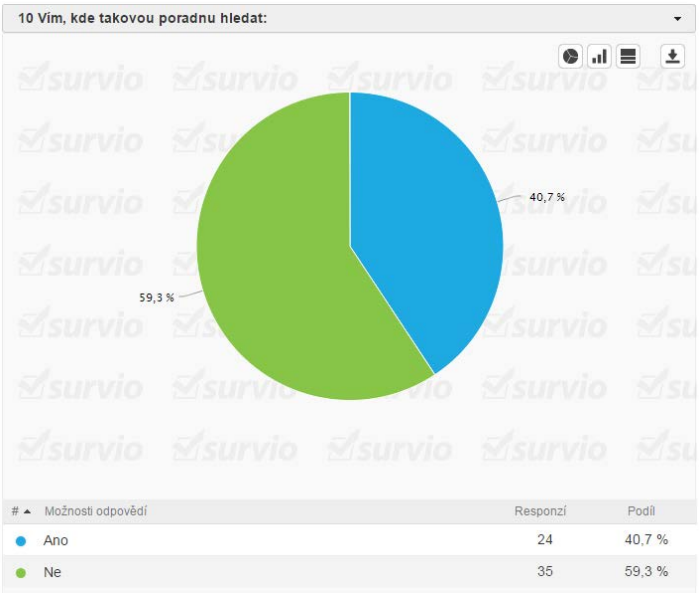
Graf 7 – Dopad dluhů na rodinnou atmosféru – odborná psychologická pomoc



Graf 8 – Dopad dluhů na rodinnou atmosféru – odborná pomoc (jiná než psychologická)



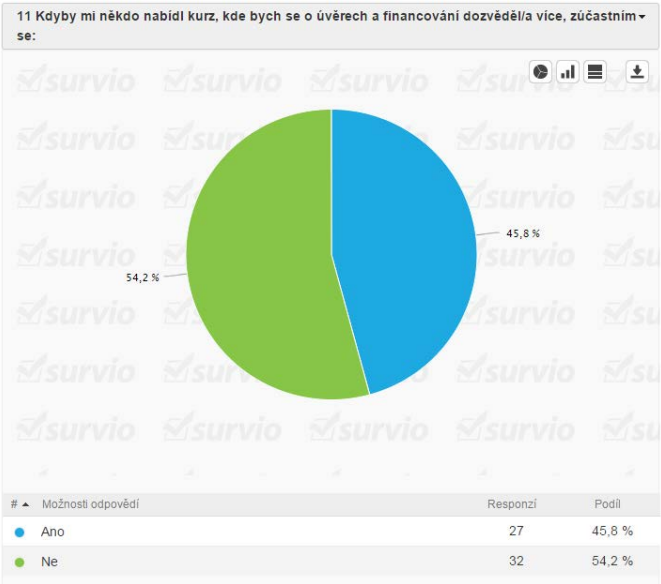
Graf 9 – Schopnost najít odbornou pomoc



Z výše uvedených grafů (4 až 9) vyplývá, že v populaci s velkou pravděpodobností existuje poměrně významná skupina (33 %), která v důsledku čerpání finančních nástrojů prožívá psychické problémy. Až 60 % respondentů se kvůli finančním problémům doma hádá – v různé intenzitě. Celkem 10 % respondentů se kvůli finančním problémům dokonce rozvedlo. Téměř stejný podíl (9 %) vyhledal za účelem řešení svých problémů plynoucích z oblasti financí psychologa (či jiného lékařského odborníka). Velice pozitivní zjištění předmětného výzkumu je, že relativně velká skupina respondentů (34 %) vyhledala pomoc nepsychologickou – tzn. řeší své problémy aktivně tak, aby odvrátili rostoucí zadlužení, hrozbu exekuce či osobního bankrotu (dle insolvenčního zákona č. 182/2006 Sb.). Stejně pozitivní zjištění je také, že 41 % respondentů ví, kde takovou odbornou pomoc najít.

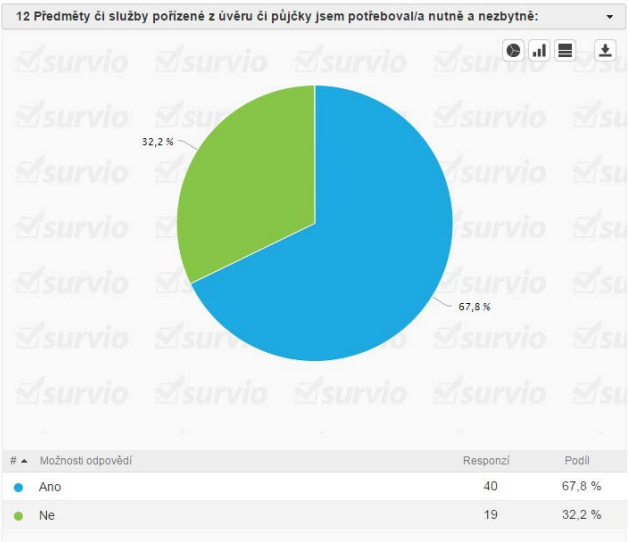
Rovněž pozitivně vyplývá další zjištění plynoucí z předmětného výzkumu:

Graf 10 – Ochota k dalšímu vzdělávání



Téměř polovina respondentů (46 %) je ochotno dále se vzdělávat v oblasti získání potřebných finančních kompetencí. Otázkou je, zda takovéto kurzy – primárně určené pro dospělé jedince – trh vzdělávacích příležitostí skutečně nabízí.

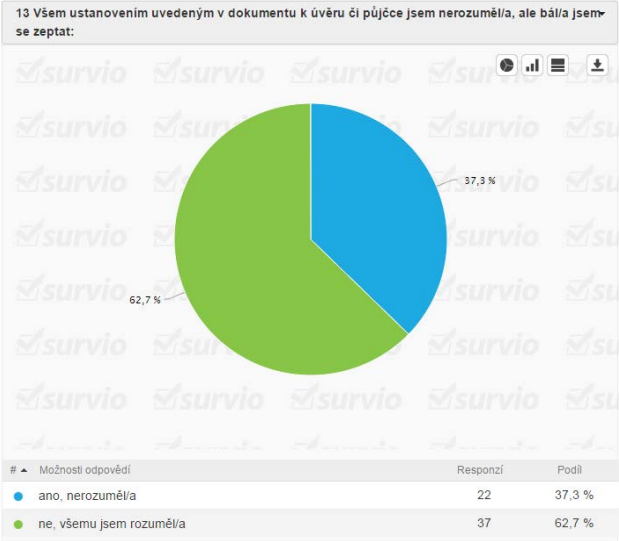
Graf 11 – Sebereflexe respondentů – dlužníků



Podíl lidí, kteří aktuálně čerpaný úvěr či půjčku považují následně za zbytečné (32 %), je varující. Tito respondenti podlehli psychologicko mediálnímu ovlivňování potencionálních dlužníků. Tato skupina si pravděpodobně neuměla reálně představit, co čerpání úvěru či půjčky pro jejich život dlouhodobě znamená, čemu budou opakovaně vystavováni, jaké problémy (i nefinanční) budou nuceni řešit, do jakých stresových konfrontací se dostanou.

Zhruba jedna třetina respondentů (37 %) nechápe odbornou ekonomicko finanční terminologii užívanou v dokumentech vztahujících se k úvěru či půjčce:

Graf 12 – Ekonomicko finanční kompetence respondentů



ZÁVĚRY

Vývoj každé společnosti – zákonitý, přirozený, neustálý – s sebou přináší změny. Tyto změny vycházejí ze základu každé sociálně ekonomické formace – z ve způsobu výroby statků a ze způsobu jejich rozdělování.

Z předmětného a výše prezentovaného výzkumu vyplynulo, že dospělé populaci chybí kompetence nutné k řešení své aktuální finanční situace, jejich formální (školní) vzdělání je v tomto smyslu nedostatečné. Zároveň musí současná andragogická teorie řešit otázku vhodného didaktického zpracování témat související s finanční gramotností. Nelze vycházet z materiálů, které byly primárně vytvořeny pro školní mládež. Lze se jimi inspirovat, nelze je jen transponovat. Nelze ani využívat učební texty, které vychovávají budoucí ekonomické odborníky. Jejich formální a obsahová stránka by pravděpodobně laické dospělé čtenáře odradila.

Nelze podceňovat emoční stránku učení. To může zásadním způsobem ovlivnit celkovou úspěšnost vzdělávacího procesu, schopnost vyučovaného nově nabyté kompetence smysluplně a ochotně využívat.

Proto případný kurz řešící téma finanční gramotnosti u dospělé části populace by měl vedle modulu řešící odborné ekonomické kompetence účastníků obsahovat i druhý modul zaměřený na takové kompetence, aby absolventi lépe rozuměli vybraným ekonomickým a finančním instrumentům právě ve vazbě na své prožívání, chování a jednání, aby dokázali v běžném životě identifikovat mediální tlak na spotřebitelské chování a preference.

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 nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2014, 155 s. ISBN 978-80-7414-723.
4. KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D. a kol. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů.* Praha: Grada, 2004, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
5. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009, 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
6. PALÁN Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 200 s. ISBN 80-86723-03-8.
7. PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. *Andragogický slovník.* 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
8. VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
9. VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.
10. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 200 s. ISBN 978-80-83723-98-3.
11. VETEŠKA, J.; SALIVAROVÁ, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých, příležitosti a úskalí v globalizovaném světě.* Praha: Educa Service, 2013, 416 s. ISBN 978-80-87306-12-3.

Výzkumný záměr, projekt

Tento text je dílčím výstupem projektu specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Finanční gramotnost jako problém a zároveň vzdělávací příležitost pro dospělé“. Realizován byl v letech 2014 a 2015 pod reg. č. SGS 410/2014-N.

Kontaktní údaje:

PhDr. Ing. Ivan Bertl
Univerzita J. E. Purkyně
Pedagogická fakulta
Pasteurova 1
400 96 Ústí nad Labem
tel.: + 420 475 283 127
e-mail: ivan.bertl@ujep.cz

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.
ředitel Ústavu andragogických studií
Univerzita Jana Amose Komenského Praha
Roháčova 89
130 00 Praha 3
tel.: + 420 267 199 053
e-mail: veteska.jaroslav@ujak.cz

PARAFILIE V PERCEPCI STUDENTŮ

PARAPHILIA IN THE PERCEPTION OF STUDENTS

Jana Novotná, Hana Vojáčková

Abstrakt

Parafilie jsou takzvanými poruchami sexuální preference. Jedná se o stav, pro nějž je typická trvalá dispozice nebo kompulzivní puzení k neobvyklým a společensky neakceptovaným sexuálním objektům nebo aktivitám. V rámci výzkumu realizovaného na podkladě grantu Vysoké školy polytechnické v Jihlavě, byla analyzována percepce studentů různých vzdělávacích institucí na téma parafilie. Výzkum byl realizován formou kvantitativního výzkumu za použití techniky dotazníkového šetření. Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo, že studenti považují medii podávané informace o parafiliích za spíše neobjektivní. Rovněž informovanost veřejnosti v této oblasti považují za nedostatečnou. V rámci parafilií projevují studenti nejnegativnější postoj především ve vztahu k pedofilii.

Klíčová slova: *parafilie, poruchy sexuální preference, sexualita, student*

Abstract

Paraphilias are so-called disorders of sexual preference. It is a condition that is characterized by permanent disposition or compulsive urge to unusual and socially unaccepted sexual objects or activities. In the research, carried out on the basis of the grant of College of Polytechnics Jihlava, perceptions of students from various educational institutions on the topic of paraphilia were analyzed. The research was conducted by quantitative research using the technique of the survey. The results of this research showed that students consider the information in the media about paraphilias as somewhat biased. Public awareness in this area was deemed insufficient. Within paraphilias students show most negative attitude especially in relation to pedophilia.

Key words: *paraphilia, sexual preference disorders, sexuality, student*

Parafilie jsou velmi citlivým tématem, které je často společností tabuizováno nebo naopak démonizováno. V České republice se tomuto tématu věnuje jen málo autorů. Mezi ty nejvýznamnější, patří bezesporu pan Prof. Petr Weiss a pan Doc. Jaroslav Zvěřina. Tento text je věnován problematice parafilií v percepci studujících osob.

1 PARAFILIE

Sexuální chování člověka je výsledkem dlouhého evolučního vývoje. (Zvěřina, 2003) Toto chování je velmi komplikovanou záležitostí, do níž zasahují mimo vlivů biologických, také další vlivy a to především sociální. (Jandourek, 2003) Lidské sexuální chování může být velmi imperativní a do značné míry nezávislé na racionálních kontrolních mechanismech. (Zvěřina, 2003) Definovat normální sexualitu nelze. Lze však co nejpřesněji nadefinovat stavy a situace, které za normální z řady důvodů považovány nejsou. Každé jiné chování může splňovat podmínky atypičnosti, raritnosti či menší obvyklosti, nebo v laicích vyvolávat údiv, ale patří do oblasti normálního lidského sexuálního chování. Názor na lidskou sexualitu je v různých oblastech světa různý a vychází především z kultury a náboženství dané oblasti například názor na homosexualitu. (Veselský, 2009)

Lidská sexuální motivace má čtyři hlavní komponenty, mezi něž patří sexuální identifikace, orientace, emoce a sexuální chování. (Zvěřina, 2003) Sexuální identifikace je pocitem příslušnosti k mužskému nebo ženskému pohlaví, který je determinován geneticky. Mimo genetickou podmíněnost hraje důležitou roli i proces učení. Sexuální preference se začíná projevovat v pubertě či v adolescenci. Za normální sexuální preferenci je považována taková, která je orientována k pohlavně zralému jedinci opačného pohlaví. (Weiss, 2002) Mezi sexuální emoce je možné zařadit sexuální vzrušení, pocitové vyvrcholení, satisfakci a zamilovanost. Poslední složkou sexuální motivace je sexuální chování, které má u lidské populace párový charakter. Vytvořený sexuální pár má určitou soudržnost a projevuje se zřejmou tendencí k restrikci sexuálního chování k ostatním jedincům. (Zvěřina, 2003)

Parafilie jsou kvalitativními poruchami sexuálně motivačního systému, pro něž je typická orientace sexuálního zájmu na společensky neakceptované objekty či aktivity. (Moser, 2001)

Parafilie je dle 10. revize Mezinárodní statistické kvalifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (2014) možné rozdělit na fetišismus, fetišistický transvestitismus, exhibicionismus, voyerismus, pedofilii, sadomasochismus, jiné a mnohočetné poruchy sexuální preference.

Mechanizmus vývoje sexuálně motivačního systému, a tedy i etiopatogeneze jeho poruch, nejsou zatím plně objasněny. Základní jsou s největší pravděpodobností faktory vrozené. Vliv prostředí se následně uplatňuje až na základě vrozených mechanizmů. Vzhledem k tomu, že během vývoje jedince může dojít k odchylnému naprogramování sexuálně motivačního systému, je výsledná porucha sexuální preference dlouhodobá, tzn., že poruchu sexuální preference jako kvalitativní odchylku od normy vyléčit nelze, lze však její negativní projevy zmírnit nebo modifikovat do společensky přijatelných forem. (Sejbalová, 2007)

1.1 Fetišismus

Za fetišismus je považováno erotické zaměření na neživé předměty nebo části těla, které pro tuto osobu zastupují normální sexuální objekt. (Weiss, 2002) Mnohé fetiše jsou ve vztahu k lidskému tělu, jako oděvní součásti a obuv. Fetiše se různí ve své důležitosti pro daného jednotlivce. V některých případech jednoduše slouží ke zvýšení sexuálního vzrušení, které je docilováno běžnými cestami, jako například nošením části oděvu dříve nošeného partnerem apod. (WHO, 2014)

1.2 Fetišistický transvestitismus

Za fetišistický transvestitismus je považováno nošení šatů opačného pohlaví, aby bylo dosaženo sexuálního vzrušení, a aby se vytvořilo vzezření osoby opačného pohlaví. Fetišistický transvestitismus je odlišen od transsexuálního transvestitismu svou jasnou souvislostí se sexuálním nabuzením a silným přáním odstranit oblečení, jakmile se dostavil orgasmus a sexuální nabuzení klesá. Může se vyskytovat jako časnější fáze ve vývoji transsexualismu. (WHO, 2014)

1.3 Exhibicionismus

Za exhibicionismus je považována recidivující nebo přetrvávající tendence ukazovat genitál cizím lidem (obvykle opačného pohlaví) nebo osobám na veřejných místech bez výzvy nebo záměru intimního kontaktu. (WHO, 2014) Toto odhalení je někdy spojeno s erekcí nebo s masturbací, ale není to zcela nezbytné. Exhibicionismus patří k nejčastěji se vyskytujícím sexuálním deviacím. (Zvěřina, 2013)

1.4 Voyerismus

Za voyerismus je považována deviace, při níž je vzrušení dosahováno sledováním intimního počínání nic netušících objektů. Za takovéto intimní chování je považováno sledování souložících párů, masturbujících žen nebo také svlékání, aniž o tom pozorovaný objekt ví. (Weiss, 2002) Obyčejně toto pozorování vede k sexuálnímu vzrušení a masturbaci. (WHO, 2014)

1.5 Pedofilie

Za pedofilii je považována sexuální preference zaměřená na děti prepubertálního nebo časného pubertálního věku (nejčastěji 5–12 let). Osoba je nejméně 16 let stará a nejméně o 5 roků starší než dětský objekt nebo objekty. Pedofilové jsou osoby, které preferují fyzickou nezralost objektu, jež spočívá v nepřítomnosti sekundárních pohlavních znaků a dětském chování. (Zvěřina, 2013)

1.6 Sadomasochismus

Za sadomasochismus je považována preference sexuální aktivity, která zahrnuje dvě zcela opačné složky a to sadistickou a masochistickou. U sadismu dochází k dosahování vzrušení dominancí a totální kontrolou objektu. Sadista prožívá vzrušení v souvislosti s fyzickým a duševním utrpením oběti, které je spojeno s pocitem absolutní kontroly nad obětí.

U masochismu je vzrušení dosahováno totálním odevzdáním se partnerovi a prožíváním vlastního utrpení a ponížení. Oba dva tyto póly se často nachází společně, potom je možné hovořit o sadomasochismu. (Weiss, 2010)

1.7 Mnohočetné poruchy sexuální preference

V některých případech může dojít u jedince ke vzniku více než jedné abnormální sexuální preference a žádná není hlavní. Nejobvyklejší kombinací je fetišismus, transvestitismus a sadomasochismus.

1.8 Jiné poruchy sexuální preference

Rozmanitost jiných vzorců sexuální preference a aktivity jako obscénní telefonické hovory, frotérství, což spočívá v přitlačování se na osoby v tlačenici na veřejných místech z důvodu sexuální stimulace, zoofilie a vlastní škrcení nebo vyvolávání mozkové anoxie pro větší intenzitu sexuálního vzrušení. (WHO, 2014)

2 PARAFILIE V PERCEPCI STUDENTŮ

Parafilie jsou velmi závažným tématem, přesto se jedná o problematiku naší společností často tabuizovanou. Pokud již je toto téma médii interpretováno, jedná se spíše o bulvární interpretaci se silným nádechem senzace. Studenti jsou specifickou skupinou naší populace. Mohou se stát hybnou sílou pokroku, ale také se mohou nechat strhnout k rigiditě. Jaké názory a postoje mají právě studenti ve vztahu k parafiliím? To bylo předmětem realizovaného výzkumu, jehož výsledky jsou zde interpretovány.

Tento výzkum vznikl na základě grantu Vysoké školy polytechnické v Jihlavě a jeho cílem je zmapovat názory a postoje společnosti k problematice parafilií. Interpretované výsledky se týkají výhradně názorů a postojů osob aktuálně se účastnících různých úrovní vzdělávání.

2.1 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření bylo koncipováno jako kvantitativní výzkum za použití techniky dotazníkového šetření. Sběr dat probíhal elektronickou i fyzickou formou s využitím metody snowball. Dotazník byl složen z 27 uzavřených nebo polootevřených otázek. Vlastní realizace sběru dat probíhala v měsíci březnu roku 2015.

2.2 Výzkumný soubor

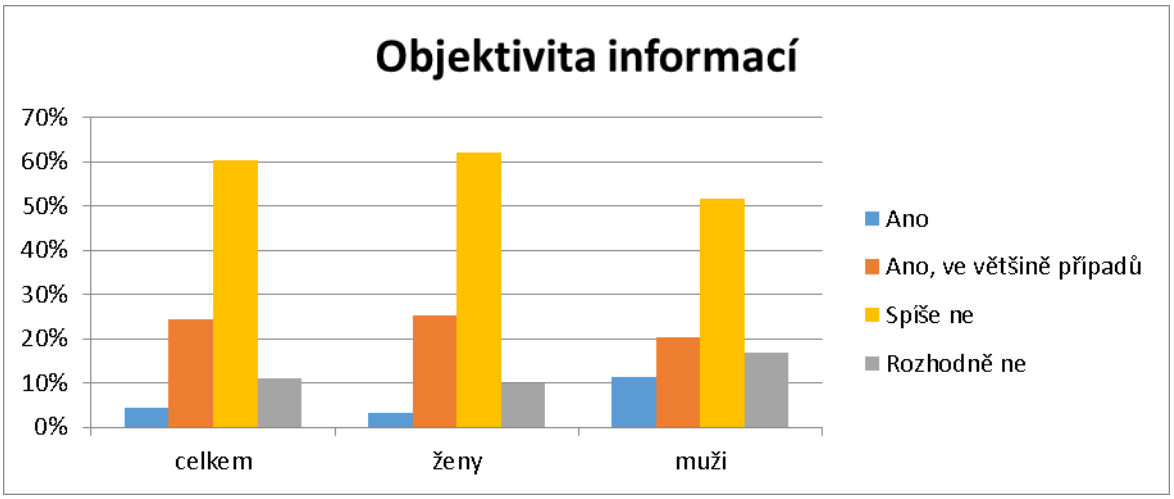
Výzkumný soubor byl tvořen 511 osobami, které se v současné době věnují prezenčnímu nebo kombinovanému studiu na středních, vyšších odborných nebo vysokých školách v České republice. Co se týká typu studovaného oboru, nejvíce respondentů se věnuje studiu humanitních oborů (51 %), 20 % studuje technické obory, 16 % navštěvuje všeobecné studium a 13 % neuvedlo typ studia. Genderové rozložení výzkumného souboru činilo 82,5 % (422) žen a 7,5 % (89) mužů.

2.3 Výsledky výzkumu

Objektivita informací interpretovaných v médiích

Média jsou v současné době jedním z významnějších zdrojů informací. Množstvím rozmanitých forem mají možnost zasáhnout velkou část naší populace. Mezi nejvýznamnější způsoby působení bezesporu patří televizní a rozhlasové vysílání, tištěná média a internet. Média mohou snadno zcela změnit nebo výrazně ovlivnit kontext předávaných informací. Právě kontext či forma interpretace citlivých témat má výrazný dopad na všeobecné mínění, ale i na osoby, jichž se dané téma přímo týká.

Vyvstává tedy otázka, jakým způsobem nahlížejí na objektivnost mediálně prezentovaných informací o parafiliích právě studující osoby. Z kontextu realizovaného výzkumu vyplývá, že většina studujících osob si uvědomuje, že všechny informace, které jsou médii prezentovány, nemusí být zcela pravdivé. 60 % respondentů považuje podávané informace o parafiliích spíše za neobjektivní. Tento přístup vytváří prostor pro kritické myšlení a diskuse, které mohou být základem pro vytvoření objektivnějšího názoru na tuto problematiku. Bulvárně podávaná populistická tvrzení mohou snadno vést k rozpoutání xenofobních nálad ve společnosti. Z pohledu pohlaví je vnímání objektivnosti informací přibližně na stejné úrovni, o něco málo kritičtější jsou k předkládaným informacím studující ženy než muži.

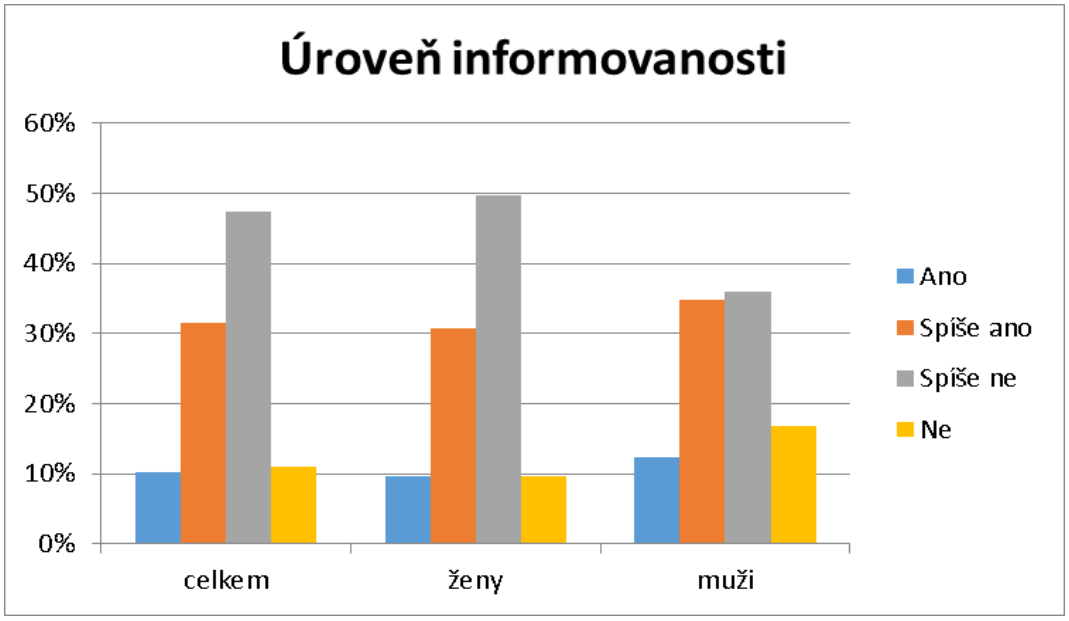


Graf č. 1: Objektivita informací o parafiliích interpretovaných medii

Informovanost veřejnosti o parafiliích

Pro objektivní náhled na téma parafilií je nutné mít dostatek informací. Nejširší spektrum objektivních informací o parafiliích je možné získat studiem odborné literatury. Respondenti výzkumu se s tímto tématem mohli setkat také v rámci absolvované výuky, neboť více než 50 % účastníků výzkumu studuje některý z humanitních oborů.

Široká veřejnost je ve většině případů odkázána jen na informace obecně prezentované. 47 % studentů považuje informovanost veřejnosti v oblasti poruch sexuální preference spíše za nedostatečnou. Toto tvrzení podporují i výsledky výzkumu Tomáše Petra z roku 2008, který se zabýval otázkou informovanosti široké veřejnosti o parafiliích. Z jeho výsledků vyplývá, že většina respondentů (63 %) z široké veřejnosti má jen plytké povědomí o tomto tématu. (Petr, 2008)



Graf č. 2: Úroveň informovanosti veřejnosti o parafiliích

Postoje studentů k jednotlivým typům parafilií

Parafilie jsou fenoménem, který má pestrou paletu podob. S tím souvisí i rozdílná závažnost těchto poruch či jejich dopady na společnost. V rámci dotazníkového šetření respondenti stanovovali úroveň svého postoje k osobám s parafiliemi na škále od 1 do 5, přičemž 1 značila nekonfliktní postoj studenta a 5 naopak extrémně negativní postoj k dané poruše.

Fetišismus je poruchou, při níž osoba ve většině případů jen minimálně zasahuje do života ostatních. Z tohoto důvodu se jedná v percepci studentů o poruchu, která jim ve většině případů nevadí nebo vadí jen velmi málo. Tento výsledek je nadneseně opřen o tvrzení: *„Co člověk dělá doma, to je jeho věc.“*

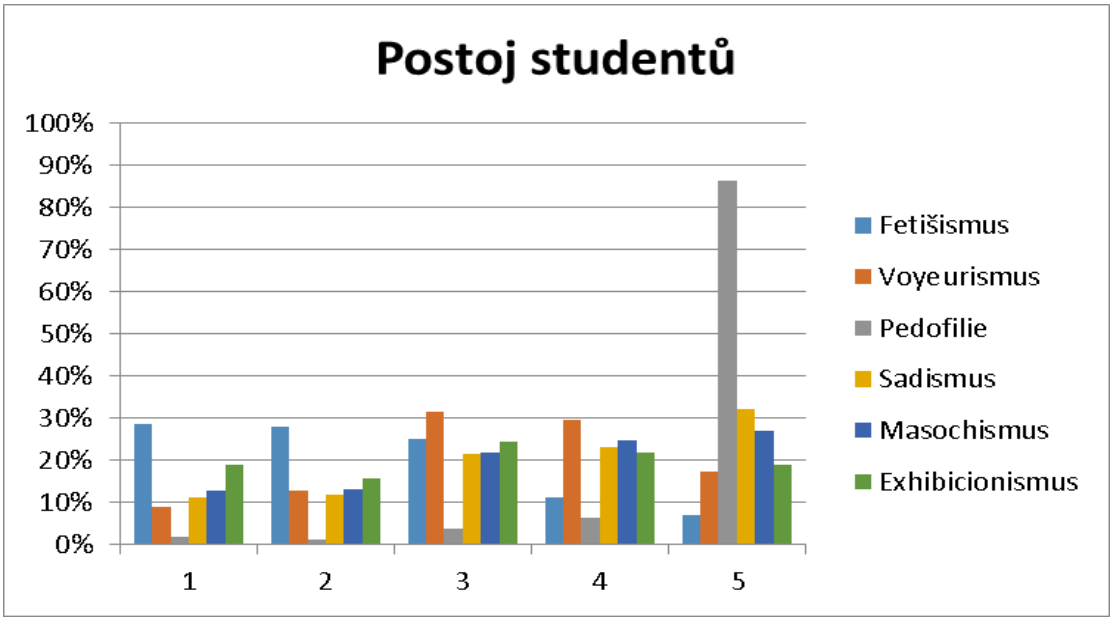
Voyeurismus je poruchou, která již může zasahovat do života ostatních o poznání více. Zde většina respondentů volila střední možnost či postoj spíše negativní. Z pohledu genderové diferenciace vadí voyeurismus více ženám než mužům. Tento výsledek může souviset i s faktem, že poměrně velký podíl respondentek již byl ve svém reálném životě konfrontován s voyeurismem. Co se týká věkového rozptylu, tak výrazněji negativní rekce byly zaznamenány u studentů Univerzity 3. věku a to u skupiny nad 60 let, kde voyeurismus výrazně vadí 75 % dotázaných.

Pedofilie patří mezi velmi kontroverzní témata, což se ukázalo i v tomto výzkumu. Převážné většině studentů napříč věkovými kategoriemi extrémně vadí pedofilní osoby. Celkově toto tvrzení zastává 86 % všech dotázaných respondentů. V porovnání percepce respondentů dle místa bydliště na tuto poruchu nahlíží negativněji osoby žijící na venkově (89 %) než obyvatelé měst (85 %), nejedná se však o statistiky významný rozdíl. Hlavními pocitovými konotacemi termínu pedofilie je pro veřejnost bezesporu strach, utrpení, sexuální zneužití nebo zabití dítěte. Společnost tedy obecně na toto téma reaguje silně negativně, často bez hlubší znalosti pozadí celého problému.

Pro jednodušší pochopení respondentů byl sadomasochismus rozdělen na složku masochistickou a sadistickou. Masochismus je poruchou, která je poměrně hojně známa a společností obecně tolerována. Přesto v rámci tohoto výzkumu studenti uvedli, že jim ve 27 % tato porucha vadí maximálně. Co se týká věkového rozptylu, nejpozitivněji na tuto poruchu nahlížejí osoby v rozmezí 45 až 60 roku a naopak nejnegativněji osoby mezi 30 a 45 rokem života.

Sadismus je poruchou, která má široké spektrum podob od nezávažných forem, které nepřináší ostatním žádné nebezpečí až po sadistické vrahy, kteří představují vážné riziko pro společnost. Názor respondentů je rovnoměrně rozložen napříč celou škálou od 11 % dotázaných, kterým sadisté vůbec nevadí, až po 32 % respondentů, kterým tato porucha vadí maximálně. Je zajímavé, že postoj k sadismu je výrazně odlišný v různých věkových kategoriích. Nejtolerantnější k této poruše jsou osoby do 20 let věku, kterým tato porucha maximálně vadí jen ve 24 %, u osob do 30 let už se jedná o 31 %, u respondentů do 45 let se jde o 70 %, u dotázaných do 60 let o 63 % a u osob na 60 let jde dokonce o 75 %.

Exhibicionismus patří mezi všeobecně známé poruchy. Dá se dokonce říci, že postava exhibicionisty v naší společnosti téměř zlidověla ve stereotypu muže oblečeného jen do dlouhého kabátu čekajícího v parku. Z výzkumu vyplynulo, že největší podíl respondentů, tedy 24 %, zaujímá k této poruše postoj střední úrovně, tedy zásadně jim nevadí. Je zajímavé, že výrazné rozdíly nejsou nalezeny ani v komparaci odpovědí mužů a žen.

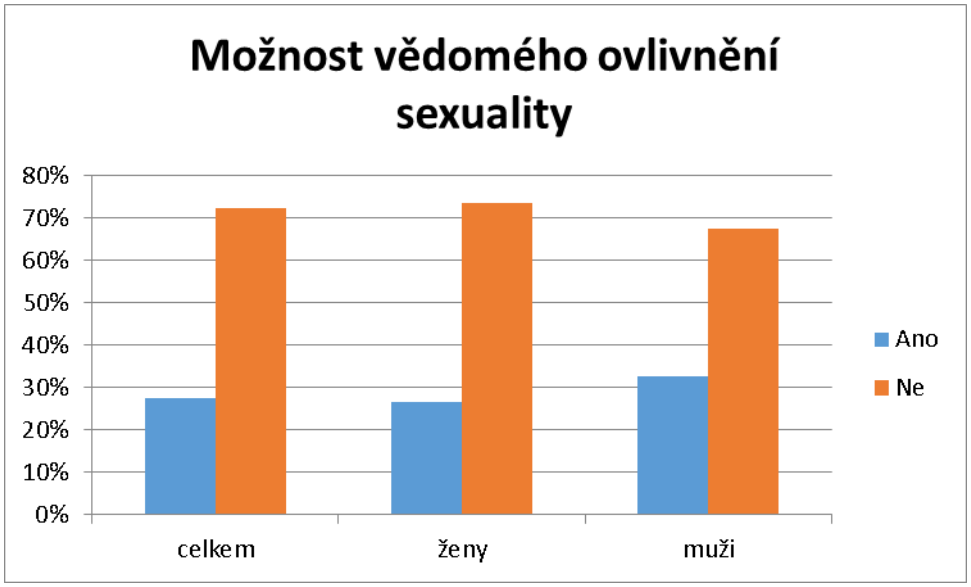


Graf č. 3: Postoj studentů k jednotlivým typům parafilií

Možnost ovlivnění sexuální preference

Sexuální preference je věcí danou a nelze si ji vědomě zvolit. Osoba s parafilií tedy nemůže vědomě svou preferenci změnit, ale může se s ní naučit žít, tak aby její počínání nemělo negativní dopad na její okolí.

Většina respondentů (72 %) si tento fakt jasně uvědomuje. Při porovnání respondentů z měst a venkova, zná tento fakt menší podíl osob žijících na venkově, kde správnou odpověď zvolilo jen 67 %. Oproti tomu obyvatelé měst zvolili správnou odpověď v 75 %. Co se týká věkového rozvrstvení odpovědí, je zde patrná závislost na věku, s čím vyšší věk, tím větší podíl správných odpovědí. U osob nad 60 let věku je dokonce úroveň správných odpovědí na 100 %.



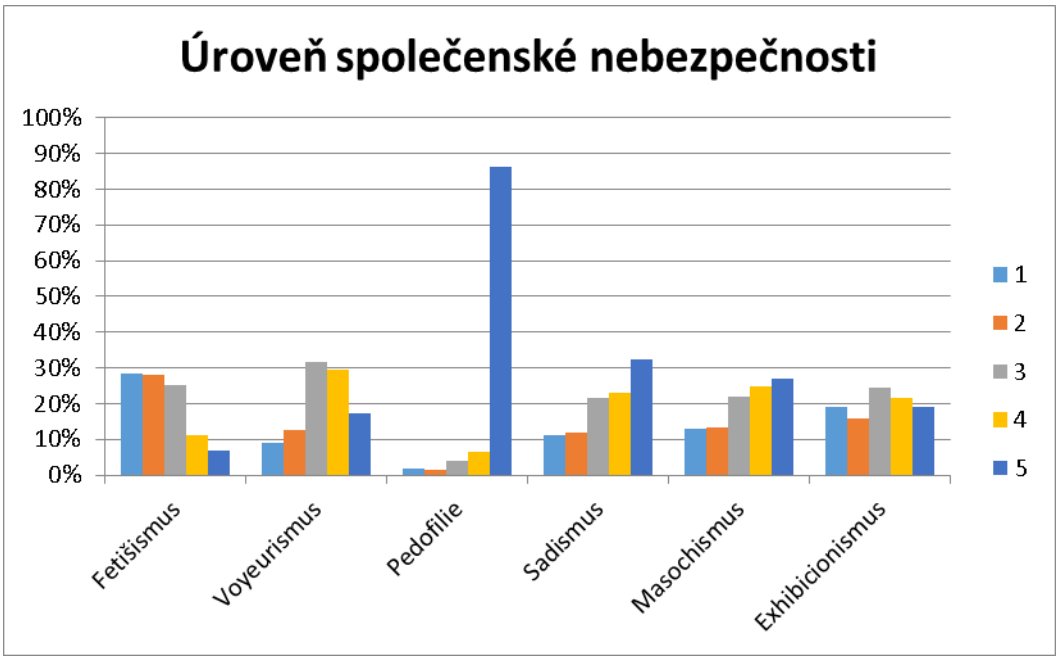
Graf č. 4: Možnost vědomě ovlivnit vlastní sexuální preferenci

Společenská nebezpečnost jednotlivých typů parafilií v percepci studentů

Obecně nelze přesně stanovit úroveň nebezpečnosti jednotlivých poruch. Základem pro objektivní zhodnocení možnosti rizik je jistě získání dostatečného množství relevantních informací a individuální posouzení jednotlivých případů.

V rámci dotazníkového šetření studenti uváděli svůj názor na společenskou nebezpečnost jednotlivých parafilií na škále od 1 do 5, přičemž 1 značila minimální míru společenské nebezpečnosti a 5 naopak maximální míru nebezpečnosti dané poruchy.

Z výsledků vyplývá, že největší nebezpečí spatřují studenti v pedofilii, jedná se dokonce o 83 %. Za druhou nejnebezpečnější poruchu považují studenti s výrazným odstupem sadismus (23 %). Za nejméně nebezpečný je studujícími osobami považován fetišismus. Hodnocení nebezpečnosti jednotlivých poruch je často intenzivně spojeno s výraznými aktuálními kauzami.



Graf č. 5: Společenská nebezpečnost parafilií

3 ZÁVĚR

Problematika parafilií je tématem, které bude asi vždy pro společnost nepříjemnou připomínkou lidské nedokonalosti. Přesto jsou to lidé, kteří tu žijí s námi, mohou to být našimi spolupracovníky, sousedy, známými či partnery.

Provedený výzkum prokázal, že studující osoby dokáží kriticky nahlížet na informace přinášené médii. To jim umožňuje vytvořit svůj objektivnější názor na tuto problematiku a nepodléhat bulvárnímu tlaku. Současně si však uvědomují, že celková relevantní informovanost veřejnosti není v České republice na dostatečné úrovni. Z toho důvodu by mohla být přínosná veřejná kampaň, která by umožnila hlubší pochopení tohoto tématu širším vrstvám populace.

Zajímavým poznatkem jsou postoje studentů k jednotlivým typům poruch. Nejméně tolerovanou skupinou jsou bezesporu pedofilové. Tento výsledek je totožný s výsledky získanými v rámci šetření názorů široké veřejnosti. Tento fakt mnoho vypovídá o současné názorové orientaci české populace.

Parafilie jsou poruchami sexuální preference, které nelze vědomě změnit. Co však změnit lze, je pohled společnosti na tyto osoby.

Použitá literatura

1. JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-749-3.
2. MOSER, Charles *Paphilia: A critique of a confused concept.* In: Kleinplatz, P. New directions in sex therapy: Innovations and alternatives, USA: Brunner Routledge, 2001, 91-108 p. ISBN 0-87630-967-8.
3. PETR, T., *Názory veřejnosti na sexuální deviace.* Olomouc, 2008. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra psychologie. Vedoucí diplomové práce Vladimír Řehan.

4. SEJBALOVÁ, P., REGULI, H., O chlapci, který si chtěl jenom sáhnout. *Psychiatria pre prax*, Bratislava: SOLEN, s.r.o., 2007, 6, 295-296 s. ISSN 1335-9584.
5. VESELSKÝ, Z. Sexuální deviace u žen. *GYNEKOLOG* [online]. 2009, roč. 14, č. 1, 13-16 s. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: http://www.gyne.cz/clanky/2009/109cl3.htm
6. WEISS, P. *Sexuální deviace: klasifikace, diagnostika, léčba.* 1. vydání. Praha: Portál, 2002, 351 s. ISBN 80-717-8634-9.
7. WEISS, P. *Sexuologie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010, 724 s. ISBN 978-802-4724-928.
8. WHO. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10).* [online]. 2015, [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html
9. ZVĚŘINA, J. *Sexuologie (nejen) pro lékaře*. 1. vydání. Brno: CERM, 2003, 287 s. ISBN 80-720-4264-5.

Výzkumný záměr, projekt
Tento příspěvek vznikl na základě výsledků jedné z etap grantu Sociální dopady poruch sexuální preference, který je realizován jako vnitřní grant Vysoké školy polytechnické v Jihlavě.

Kontaktní údaje

PhDr. Jana Novotná, Ph.D.
Katedra sociální práce
Vysoká škola polytechnická Jihlava
Tolstého16, 586 01 Jihlava
email: Jana.Novotnai@vspj.cz

Mgr. Hana Vojáčková, Ph.D.
Katedra elektroniky a informatiky
Vysoká škola polytechnická Jihlava
Tolstého16, 586 01 Jihlava
email: hana.vojackova@vspj.cz

VÝZNAM PARTICIPÁCIE NEPEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKOV V PREVENCII DELIKVENCIE V PROSTREDÍ ZÁKLADNEJ ŠKOLY

THE IMPORTANCE OF THE PARTICIPATION OF NON-EDUCATIONAL STAFF IN THE PREVENTION OF DELINQUENCY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

Andrea Juhásová

Abstrakt

Práca má charakter prieskumnej štúdie. Autorka sa v nej zameriava na problematiku školskej sociálnej práce. Jej cieľom je popísať a porovnať postupy pri riešení situácií podmienených poruchami správania na základnej škole, na ktorej pôsobí sociálny pracovník a na základných školách, na ktorých nepôsobí a zmapovať názory odbornej a laickej verejnosti na význam pôsobenia sociálneho pracovníka na základných školách.

Kľúčová slova: *Rodina. Škola. Školská sociálna práca. Školský sociálny pracovník.*

Abstract

The work has the character of an exploratory study. The author will focus on the issue in the school social work. Its aim is to describe and compare the procedures for dealing with situations in terms of behavioural problems in primary school, which is a social worker and in primary schools, which is not. The author explores the views of professional and lay public to the importance of influence of the social worker in primary schools.

Key words: *Family, School, School Social Work, School Social Worker*

1 ÚVOD

Sociálny pracovník je odborník, ktorý vďaka vedomostiam z rôznych oblastí (sociálna práca, psychológia, právo, a i.) je jedným z kľúčových aktérov pozitívnej zmeny v prípade riešenia problémových situácií detí s poruchami správania na základných školách. Jeho pole pôsobnosti je zamerané len na prevenciu a na intervenciu, s čím úzko súvisí práca s rodinou žiaka i celou komunitou.

V súčasnosti evidujeme nárast porúch správania u detí na základných školách. Trend vzostupu fenoménov ako je záškoláctvo, šikanovanie, delikvencia či krádeže u detí v prostredí základných škôl bol preto ďalšou inšpiráciou k realizácii nami stanoveného prieskumu.

Predmetom výskumu boli možnosti a postupy riešenia situácií podmienených poruchami správania detí na základných školách s pôsobnosťou a bez pôsobnosti školského sociálneho pracovníka. Ako uvádzajú štatistické ukazovatele Ústavu informácií a prognóz školstva (ďalej len UIPS), žiakov s poruchami správania neustále pribúda. V školskom roku 2011/2012 malo až 16 201 žiakov zníženú známku zo správania, čo predstavuje 3,77% celkového počtu žiakov základných škôl. Vzrastá i fenomén záškoláctva, ktoré môžeme považovať za poruchu správania. V medziročnom porovnaní rokov 2007 a 2008 sa priemerná hodnota uvedeného ukazovateľa zvýšila až o 11%. V porovnaní s rokom 1998 môžeme hovoriť o výraznom náraste tohto javu, až 165% (Slovíková, 2008; Slovíková, 2012).

Cieľ práce smeroval k možnostiam a postupom riešenia situácií podmienených poruchami správania detí na základných školách s pôsobnosťou a bez pôsobnosti školského sociálneho pracovníka. Na základe údajov získaných prostredníctvom troch skupín respondentov (riaditelia a výchovní poradcovia škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník a samotný školský sociálny pracovník; pedagogickí zamestnanci škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník; zákonní zástupcovia škôl na ktorých nepôsobí a na ktorej pôsobí školský sociálny pracovník) sprostredkovávame výsledky našej práce. Výskumná metóda pozostávala z troch typov dotazníkov s otvorenými i uzatvorenými otázkami, ktoré boli vyhodnocované prostredníctvom obsahovej i frekvenčnej analýzy.

2 METODIKA

Vzhľadom k tomu, že hlavný cieľ našej práce nesie v sebe dve pre nás dôležité úlohy, ktoré sme si stanovili prieskumom splniť, pri jeho tvorbe sme sa zaoberali rôznorodými otázkami. Aký je výskyt porúch správania na základných školách? Je tento výskyt nižší na základnej škole, kde pôsobí školský sociálny pracovník? Aké sú postupy riešenia situácií u žiakov s poruchami správania? Aké sú názory pedagógov a zákonných zástupcov žiakov na možnosti zavedenia profesie školskej sociálnej práce a mnohé iné.

Hlavný cieľ:

Popísať a porovnať postupy pri riešení situácií podmienených poruchami správania na základných školách, na ktorých pôsobí sociálny pracovník a na ktorých nepôsobí a zmapovať názory odbornej a laickej verejnosti na význam pôsobenia sociálneho pracovníka na základných školách.

Čiastkové ciele:

C1: Zistiť, aké druhy porúch správania sa najčastejšie vyskytujú na základnej škole s pôsobnosťou školského sociálneho pracovníka.

C2: Zistiť, aké druhy porúch správania sa najčastejšie vyskytujú na základných školách bez pôsobnosti školského sociálneho pracovníka.

C3: Porovnať a popísať riešenie porúch správania na základných školách s pôsobnosťou a bez pôsobnosti školského sociálneho pracovníka.

C4: Popísať názory odbornej verejnosti na význam pôsobenia školského sociálneho pracovníka na základných školách.

C5: Popísať názory laickej verejnosti na význam pôsobenia školského sociálneho pracovníka na základných školách.

Výberový súbor

Základným kritériom pre výber výskumnej vzorky vzhľadom na cieľ nášho prieskumu, bola spolupráca so základnými školami, na ktorých pôsobí sociálny pracovník a základnými školami, kde sociálny pracovník nepôsobí. Pristúpili sme preto k metóde zámerného výberu.
Celkovo sme oslovili 11 základných škôl. Štyri z nich boli školy, na ktorých pôsobil školský sociálny pracovník. Na piatich základných školách pôsobili sociálni pedagógovia a na dvoch základných školách nepôsobil ani jeden z uvedených odborníkov. S prieskumom súhlasili len tri základné školy: Základná škola Slovenských Partizánov v Považskej Bystrici, kde pôsobíš školský sociálny pracovník Peter Lengyel, Základná škola s materskou školou v Haliči

a Základná škola Laca Novomeského v Lučenci, na ktorých školský sociálny pracovník nepôsobí.

Metódy

Hlavnú výskumnú metódu tvorili vedomostné dotazníky. Otázky boli kladené trom druhom participantov. Prvú skupinu dopytovaných tvorili riaditelia a výchovní poradcovia škôl, kde nepôsobí školský sociálny pracovník a samotný školský sociálny pracovník. Druhú skupinu participantov tvorili zákonní zástupcovia žiakov škôl bez i so školským sociálnym pracovníkom.

2.1 Výsledky

Pri interpretácii získaných výsledkov práce sa pridržiavame východiskových kategórií, ktoré sme stanovili v rámci čiastkových cieľov. Tieto následne vyhodnocujeme a porovnáme s inými štúdiami, ktoré boli realizované v tejto oblasti.

2.1.1 Prvá skupina respondentov

K tejto skupine respondentov sme na základe čiastkových cieľov C1, C2, C3 a na základe prieskumných otázok O1, O2 a O3 vytvorili nasledovné východiskové kategórie:

- poruchy správania,
- riešenie,
- spolupráca,
- rodina.

Východisková kategória „Poruchy správania“

K tejto východiskovej kategórii sme priradili dotazníkové otázky:

- Aké sociálno-patologické javy sa vyskytujú na vašej základnej škole?
- Ktoré sociálno-patologické javy sa v nej vyskytujú najčastejšie?

Prvá otázka smerovala všeobecne ku všetkým druhom sociálno-patologických javov, ktoré sa vyskytujú na tej ktorej základnej škole z dôvodu, že participujúce školy nemohli uviesť informácie o poruchách správania svojich žiakov. Rovnako vybrané školy neposkytujú štatistické údaje o jednotlivých negatívnych javoch, a preto tieto údaje nemohli byť kvantifikované. Riaditelia a výchovní poradcovia základných škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník uviedli, že na týchto školách sa vyskytuje *šikanovanie, záškoláctvo, užívanie návykových látok*, medzi ktoré konkrétne zaradili alkohol a fajčenie. Ďalej sa jedná o *kriminalitu, t.j. krádeže, vandalizmus* a *poruchy správania*. Školský sociálny pracovník uviedol, že na škole, kde pôsobí sa vyskytuje *šikanovanie*, medzi ktoré priradil aj jeho internetovú obnovu – kyberšikanovanie, ďalej *záškoláctvo, krádeže, agresívne správanie* a *užívanie návykových látok*.

V otázke, aké druhy sociálno-patologických javov sa v skúmaných základných školách objavujú najčastejšie, riaditelia a výchovní poradcovia základných škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník uviedli, že sa jedná o *záškoláctvo, šikanovanie, užívanie návykových látok* (alkohol, cigarety) a *agresívne správanie*. Školský sociálny pracovník hovoril o *šikanovaní, záškoláctve* a *agresívnom správaní*.

Z uvedeného vyplýva, že na oboch typoch škôl môžeme sledovať rovnaké sociálno-patologické javy, pričom najčastejšie ide o záškoláctvo, šikanovanie, agresívne správanie a užívanie návykových látok. S týmto sa zhodujú aj štatistické údaje UIPS, ktoré hovoria o náraste počtu neospravedlnených hodín na žiaka, pohybujúcich sa v hodnotách 5,57 až 6,09 v školských rokoch 2007/2008 až 2009/2010. V školskom roku 2010/2011 sledujeme pokles

tohto javu a to na hodnotu 5,63 vymeškaných neospravedlnených hodín na žiaka (Slovíková, 2012). Ďalej od roku 2001 až po rok 2012 výrazne (až o 9,6%) stúpol počet žiakov, ktorí denne fajčia a rovnako i počet žiakov, ktorí denne pijú alkohol (až o 1,2%). Podľa týchto údajov vyplýva, že medzi najčastejšie príčiny experimentovanie s drogami patrí najmä nedostatočná výchova rodičov a nevhodný spôsob trávenia voľného času (Pétiová, 2012).

Školský sociálny pracovník môže byť a je nápomocný pri prevencii a riešení sociálno-patologických javov na základných školách. Vidíme to aj z uvedených výsledkov, kde školský sociálny pracovník hovorí, že užívanie návykových látok nie je tým sociálno-patologickým javom, ktorý sa v škole vyskytuje najčastejšie, ako je to u dvoch ďalších skúmaných školách. Úlohu tu zohráva samotná prevencia a depistáž sociálneho pracovníka, ktorý má prehľad o jednotlivých poruchách správania, pozná deti na škole a vie už v rannom štádiu podchytiť sociálno-patologické javy u detí a následne ich za pomoci pedagógov, rodičov a iných odborníkov riešiť.

Východisková kategória „Riešenie“

V rámci východiskovej kategórii „Riešenie“ bola respondentom položená otázka:

- Akým spôsobom riešite sociálno-patologické javy na vašej škole?

Sledovali sme ňou spôsob, postup a možnosti riešenia sociálno-patologických javov na školách bez a školy so sociálnym pracovníkom. Otázka bola analyzovaná prostredníctvom dvoch subkategórií – prvotné a druhotné riešenie. Riaditelia a výchovní poradcovia základných škôl, kde nepôsobí školský sociálny pracovník uviedli, že *prvotné riešenie* sa týka *prevencie* a to formou besied, prednášok a výchovných koncertov na to zameraných. Na školy sú pozývaní aj zamestnanci polície a CPPaP s cieľom preventívne pôsobiť na deti v oblastiach drogových závislostí a iných patologických javov. Ďalej sa realizujú *pohovory so žiakmi* najprv s triednym učiteľom, potom s výchovným poradcom a riaditeľom školy. Neskôr prichádza na rad *pohovor s rodičmi, so zákonnými zástupcami žiakov*. Ak nenastane náprava, škola pristupuje k *druhotnému riešeniu*, ktoré sa v prípade vandalizmu a krádeží týka *podnetu na priestupkové konanie v mieste bydliska žiaka* a *kontaktovanie príslušného ÚPSVaR a CPPaP*.

Školský sociálny pracovník stručne uviedol, že pri riešení sociálno-patologických javov na škole je prioritný jeho *rozhovor s konkrétnym žiakom* na podnet triedneho učiteľa alebo v rámci depistáže samotného sociálneho pracovníka. Nasleduje *rozhovor s rodičmi žiaka* a neskôr *kontaktovanie a sieťovanie odborníkov* s cieľom čo najúčinnejšie pomôcť danému dieťaťu. Ide o odborníkov ako o psychológa, lekára, políciu.

Vidíme teda, že riešenie sociálno-patologických javov za pomoci školského sociálneho pracovníka je značne skrátené. Odbremeňuje sa ním nielen práca pedagogických zamestnancov, ale skracuje sa aj dĺžka samotného riešenia, nakoľko sociálny pracovník má vytvorenú sieť odborníkov (psychológ, pracovníci ÚPSVaR, špeciálny pedagóg, lekár,...), pozná žiakov a vie im účinne pomôcť. Žiaci majú možnosť sami kontaktovať sociálneho pracovníka priamo na škole a tým účinne riešiť svoje problémové situácie. Aj rodičia za ním môžu prísť a pracovať s rôznymi negatívnymi situáciami svojho dieťaťa. O takejto výhode sociálneho pracovníka v prostredí základných škôl sa zmieňujú viacerí autori. Napríklad Labáth (1999) hovorí o tzv. „prvej sociálnej pomoci“ dieťaťu a tým aj jeho rodine. Aj Ciuttiová (2008) sa ďalej zmieňuje o význame tzv. prevenčných hodín a rozhovorov so žiakmi v rámci prestávok, kedy sa k dieťaťu dostane bližšie a to umožňuje lepšie spoznanie daného jedinca a následné účinnejšie riešenie negatívnej situácie. Myslíme si, že sociálny pracovník v prostredí základnej školy môže byť veľmi nápomocný, pokiaľ ho aj samotná rodina žiaka prijme a pochopí jeho úlohu na škole.

Východisková kategória „Spolupráca“

Táto kategória v sebe niesla nasledovné dve otázky:

- S akými odborníkmi spolupracujete pri riešení sociálno-patologických javov?
- Ako hodnotíte spoluprácu s týmito odborníkmi?

Bolo pre nás dôležité vedieť, aký je rozdiel, čo sa týka spolupráce s odborníkmi kompetentnými sa podieľať na riešení sociálno-patologických javov škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník a školy, na ktorej pôsobí. Opýtaní respondenti škôl bez sociálneho pracovníka ako odpoveď na prvú otázku uviedli, že v rámci riešenia negatívnych javov kontaktujú *koordinátora prevencie* – pedagogického zamestnanca, ktorý realizuje preventívne aktivity, besedy s odborníkmi a podieľa sa aj na iniciatíve realizácie výchovných koncertov a projektov zameraných na preventívnu tematiku. Ďalej spolupracujú so *školským psychológom, špeciálnym pedagógom,* kontaktovaní sú *pracovníci CPPaP* a v prípade nutnosti i *polícia.* Školský sociálny pracovník uviedol, že pri riešení je kontaktovaný *školský psychológ, špeciálny pedagóg, lekár a pracovník ÚPSVaR – sociálny kurátor.*

Čo sa týka druhej otázky, hodnotenia spolupráce s vyššie uvedenými odborníkmi, riaditelia a výchovní poradcovia túto hodnotia pozitívne – hovoria o *dobrej úrovni*, avšak zastávajú názor, že často ide o *dlhú dobu riešenia*, ktorá by sa mohla a mala skrátiť. Ďalej uviedli, že na strane odborníkov, cit. *„chýbajú kompetencie a možnosti prípadných sankcií nie vždy je účinné dobré slovo“*. Školský sociálny pracovník sa vyjadril, že z jeho pohľadu je spolupráca na *dobrej úrovni.*

V predchádzajúcej východiskovej kategórii „Riešenie“ sme uviedli skrátený čas pri riešení sociálno-patologických javov na základnej škole so školským sociálnym pracovníkom. Môžeme vidieť, že sociálny pracovník v škole má okolo seba vytvorenú sieť odborníkov, ktorých v prípade potreby kontaktuje a následne pomáha žiakom v ich problémovej situácii. Myslíme si, že je veľmi dôležité, aby na každej škole pôsobil sociálny pracovník, ktorý má odborné vedomosti nielen sociálneho, ale i právneho či psychologického charakteru. Vie odhadnúť a včasne riešiť rôznorodé nepriaznivé situácie dieťaťa. Podstatné je podotknúť, že v rámci interdisciplinárneho tímu, v ktorom sociálny pracovník funguje – v škole spolupracuje s pedagógmi, špeciálnym pedagógom, psychológom, ďalej mimo školy s pracovníkmi ÚPSVaR, CPPaP, políciou i lekármi môže tento priniesť mnoho podstatných informácií o situácii toho ktorého dieťaťa. Nakoľko sociálny pracovník v škole žiakov pozná a oni poznajú jeho, vytvára si s nimi bližší vzťah, ktorý je častokrát podstatnejší ako vzťah učiteľ-žiak. Dieťa sa sociálnemu pracovníkovi môže zdôveriť a hneď, ešte priamo v škole riešiť svoju situáciu. O nevyhnutnosti takéhoto multidisciplinárneho tímu sa zmieňujú mnohí autori, ktorí hovoria, že sociálny pracovník je odborníkom na slovo vzatým a vďaka jeho odbornej profilácii, kompetentným pomáhať žiakom v odstránení ich problémových situácií (Dupper, 2002; Ciuttiová, 2008, Altshuler, Reid Webb, 2009; Laca, Schavel, 2011).

Východisková kategória „Rodina“

Táto východisková kategória hľadala odpovede na dve otázky:

- Pri riešení sociálno-patologických javov sa podieľa aj rodina žiaka?
- Ako hodnotíte spoluprácu s rodinou žiaka?

Frýdková (2006) hovorí o tendencii škôl uzatvárať sa do seba. Školy málo spolupracujú s rodičmi a naopak, rodičia sa málo zaujímajú o dianie v školách. Preto sme v rámci nášho prieskumu zamerali pozornosť i na kooperáciu rodiny a školy pri riešení negatívnych situácií žiakov. Mnoho problémov si žiak nosí z rodiny a rovnako do nej vnáša aj negatívne situácie z prostredia školy. Na otázku či sa pri riešení sociálno-patologických javov podieľa aj rodina

žiaka odpovedali respondenti škôl bez školského sociálneho pracovníka, že *prvotne sa kontaktuje rodina,* podľa opýtaných však *rodina neplní svoju funkciu* a *mala by sa viac podieľať na riešení* nepriaznivých situácií svojho dieťaťa. Respondenti uviedli, cit. *„Na 99% vznikajú problémy, teda aj sociálno-patologické javy v rodinách, kde práve ona neplní – mnohokrát plní ale presne opačne, negatívne svoje poslanie.“* Školský sociálny pracovník uviedol, že *rodina je vždy kontaktovaná ako prvá.*

Čo sa týka spolupráce školy s rodinou žiaka, táto je podľa škôl bez sociálneho pracovníka na individuálnej úrovni – vždy záleží od konkrétnej rodiny. *Rodina* na základe výpovedí respondentov často *zakrýva problémy dieťaťa, nemá na dieťa čas, rodič sľúbi nápravu a sľub nedodrží.* Uvedení opýtaní ďalej uviedli, cit. *„Ak sa zákonný zástupca žiaka aj po niekoľkonásobnom predvolaní dostaví na pohovor, je zväčša neobjektívny, zakrýva problémy v rodine, nepriznáva zlyhanie dieťaťa, prípadne pod ťarchou dôkazov konštatuje neschopnosť riešiť vzniknuté problémy. Mnohokrát nasľubuje nápravu, no tá je len dočasná, prípadne žiadna.“* Školský sociálny pracovník uviedol, že spolupráca s rodinou je podľa neho *pozitívna.*

Z uvedeného vyplýva, že v mnohých prípadoch práve rodina neplní svoju výchovnú i socializačnú funkciu. Je to spôsobené mnohými faktormi, ktoré bezprostredne vplývajú na samotných rodičov i na deti. Rodičia skutočne na dieťa nemajú čas a s tým je spojené aj negatívne počínanie toho ktorého dieťaťa. Podľa Jordan, Coleman (2010) práve sociálny pracovník v prostredí školy je odborníkom, ktorý môže a dokonca musí pracovať s rodinou žiaka. Jeho úlohou je kontaktovať, navštevovať rodiny a zaujímať sa o sociálnu situáciu v nich. Myslíme si, že účinnou formou pomoci rodinám je poradenstvo, ktoré sociálny pracovník môže vykonávať. V neposlednom rade je tento odborníkom, ktorý po absolvovaní kurzu môže byť i dobrým terapeutom a účinne pomáhať rodinám pri riešení rôznych negatívnych javov. Tu vidíme veľkú devízu sociálneho pracovníka, ktorý včasne a bezprostredne v školskom prostredí môže riešiť negatívne situácie rodín už v ich zárodku a zabrániť tak prehlbovaniu problémov v rodinách.

2.1.2 Druhá skupina respondentov

Tretiu skupinu respondentov tvorila laická verejnosť – zákonní zástupcovia žiakov základných škôl, na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník a základnej školy, na ktorej pôsobí. Opýtaným boli predložené tri otázky, ktoré bezprostredne súvisia s čiastkovým cieľom C5 a prieskumnou otázkou O5. V rámci tejto skupiny sme neindukovali východiskové kategórie, ale rozhodli sme sa porovnať názory opýtaných na diskutovanú problematiku s cieľom zistiť, aké informácie majú rodičia žiakov škôl na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník o tejto profesii a aké rodičia školy, na ktorej školský sociálny pracovník pôsobí. Tiež sme sa zaujímali o to, či rodičia školy, na ktorej sociálny pracovník pôsobí využívajú jeho služby a či vedia, že takýto odborník skutočne na škole pracuje. Otázky pre rodičov školy, na ktorej pôsobí školský sociálny pracovník zneli nasledovne:

- Stretli ste sa s pôsobením školského sociálneho pracovníka na základnej škole, ktorú navštevuje vaše dieťa?
- Myslíte si, že je potrebné vytvorenie profesie školského sociálneho pracovníka na základných školách?
- Prosím, v krátkosti popíšte, kto je pre vás školský sociálny pracovník, aké sú jeho úlohy a v čom spočívajú výhody, resp. nevýhody jeho pôsobenia v prostredí základných škôl.

Prvou otázkou sme sledovali, či rodičia vedia o tejto profesii a či ju aj využívajú. 42 respondentov odpovedalo *áno* a 7 *nie* - s týmto odborníkom sa na škole nestretli. V druhej otázke o potrebe vytvorenia profesie školského sociálneho pracovníka na základných školách

opýtaní odpovedali *áno, je potrebná táto profesia* (46), *nie je potrebná* (3). Tretia otázka bola zameraná na názor rodičov na školského sociálneho pracovníka. Zaujímalo nás, kto je podľa nich školský sociálny pracovník, aké sú jeho úlohy, v čom spočívajú výhody a nevýhody tejto profesie. Respondenti uviedli, že školský sociálny pracovník *pomáha deťom pri riešení sociálnych problémov* (24), *rieši sociálno-patologické javy* (15), je *komunikačným prvkom v zmysle žiak-rodina-škola* (10), sociálny pracovník *je dôverníkom dieťaťa* (7), *pomáha rodičom žiakov* (5), *pomáha deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia* (3), *vytvára pozitívnu klímu v škole* (2), *realizuje mimoškolské aktivity* (2), *realizuje poradenstvo* (1), *preventívne aktivity* (1), *sociálny pracovník je zamestnancom ÚPSVaR* (1). *Nedostatok informácií* má 7 opýtaných a 3 uviedli, že *školský sociálny pracovník na základnej škole nie je potrebný*.

Zákonným zástupcom žiakov základných škôl, kde nepôsobí školský sociálny pracovník boli položené tieto otázky:

- Stretli ste sa s pôsobením školského sociálneho pracovníka na základných školách?
- Myslíte si, že je potrebné vytvorenie profesie školského sociálneho pracovníka na základných školách?
- Prosím, v krátkosti popíšte, kto je pre vás školský sociálny pracovník, aké sú jeho úlohy a v čom spočívajú výhody, resp. nevýhody jeho pôsobenia v prostredí základných škôl.

Prvá otázka bola zameraná na informovanosť rodičov žiakov škôl, kde nepôsobí školský sociálny pracovník o tejto profesii. Chceli sme zistiť, či títo o profesii už počuli, či vedia, že na Slovensku existuje školský sociálny pracovník. Na otázku odpovedalo *áno* 48 opýtaných, 57 odpovedalo *nie* a 11 *nevedia o takejto profesii*. Druhá otázka smerovala názoru na potrebu zavedenia profesie školskej sociálnej práce na základné školy. Podľa 77 opýtaných *je vytvorenie* takejto *profesie potrebné*, 19 odpovedali *nie* a 20 respondenti povedali *neviem*. Treťou, otvorenou otázkou sme sa pýtali, kto je sociálny pracovník, aké sú jeho úlohy, výhody a nevýhody v prostredí základných škôl. Najčastejšia zaznamenaná indukovaná kategória bola *nemám dostatok informácií* (50), ďalej respondenti uviedli, že *sociálny pracovník pomáha deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia* (33), *rieši sociálno-patologické javy* (16), je *komunikačným prvkom v zmysle žiak-rodina-škola* (10), je *dôverníkom dieťaťa* (8), *pomáha deťom pri učení* (4), s*ociálny pracovník by mal pôsobiť na ÚPSVaR* (4), *zaoberá sa rómskou problematikou* (2), *pracuje s rodinou* (1), *dokumentuje jednotlivé prípady* (1). Podľa 9 opýtaných je *na základnej škole potrebný sociálny pedagóg.*

Z hľadiska komparácie dvoch vyššie uvedených skupín respondentov – zákonných zástupcov žiakov školy so školským sociálnym pracovníkom a zákonným zástupcom škôl bez sociálneho pracovníka môžeme tvrdiť nasledovné:

- rodičia žiakov školy (85,71%), na ktorej pôsobí školský sociálny pracovník tohto odborníka poznajú a vedia o tejto profesii,
- rodičia žiakov školy (93,88%), na ktorej pôsobí školský sociálny pracovník vnímajú ako potrebné zaviesť túto profesiu na základné školy v SR,
- rodičia žiakov školy (60,49%), na ktorej pôsobí školský sociálny pracovník uvádzajú, že sociálny pracovník v prostredí školy primárne pomáha deťom pri riešení sociálnych problémov, sociálno-patologických javov a vytvára pozitívnu klímu v škole,
- rodičia žiakov škôl (78,88%), na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník nevedia a ešte nepočuli o tejto profesii,
- rodičia žiakov škôl (66,38%), na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník vnímajú ako potrebné zaviesť túto profesiu na základné školy v SR,

- rodičia žiakov škôl (36,23%), na ktorých nepôsobí školský sociálny pracovník uvádzajú, že nemajú dostatok informácií o tejto profesii.

Z uvedeného vyplýva, že rodičia žiakov škôl, kde nepôsobí školský sociálny pracovník majú o tejto profesii malé, resp. žiadne vedomosti. Najviac opýtaných respondentov uviedlo, že tento odborník cit. *„je zameraný na pomoc deťom, ktoré majú sociálne problémy“* nevedia však, aké konkrétne problémy rieši. Tiež hovorili o *„riešení sociálno-patologických javov na školách za pomoci sociálneho pracovníka“*. Opýtaní tiež odpovedali, že školský sociálny pracovník, cit. *„zabezpečuje občerstvenie na školských podujatiach“* a *„sociálny pracovník je na ÚPSVaR“*. Zaujímavé však je, že obe skupiny respondentov vnímajú ako potrebné zaviesť profesiu školskej sociálnej práce na základné školy – 93,88% rodičov základnej školy, na ktorej pôsobí sociálny pracovník a 66,38% rodičov základných škôl, na ktorých nepôsobí. Naskytuje sa nám teda otázka, ktorú vnímame ako dôležitú pre budúce výskumy v tejto oblasti - prečo túto profesiu rodičia pokladajú za dôležitú?

Myslíme si, že rovnako ako prvé dve skupiny respondentov nášho prieskumu, aj samotní rodičia žiakov si uvedomujú nárast porúch správania a sociálno-patologických javov v prostredí základných škôl. V mnohých prípadoch za ne rodina nie je zodpovedná, avšak treba si uvedomiť, že prioritne je dôležité pracovať s rodičmi žiakov. V prvom rade by sám rodič mal mať záujem o riešenie negatívnych situácií svojho dieťaťa. Tu vidíme ako nutné zaviesť profesiu sociálnej práce na základné školy, nakoľko práve sociálny pracovník, ako sme už vyššie uviedli a ako potvrdil aj náš prieskum, pracuje nielen so samotným žiakom v školskom prostredí, ale je kompetentný pracovať aj s jeho rodinou, sanovať ju a mať tak pozitívny vplyv na celú rodinnú konštelácíu toho ktorého žiaka. Ak sa dieťa cíti dobre v rodine a ak v nej má podporu, je dokázané, že aj v škole sa mu viac darí a v prípade problémov je ochotné rozprávať sa o nich s rodičmi a následne s inými odborníkmi. Podľa výskumu Holúbkovej, Glasovej (2011) je školská úspešnosť determinovaná vzťahom žiaka ku škole. Podstatným činiteľom vplývajúcim na vytvorenie pozitívneho vzťahu je rodina a prostredie, z ktorého ten ktorý žiak pochádza. Podľa pedagógov je práve rodina najsilnejším činiteľom školskej úspešnosti žiaka. Vidíme teda dôležitosť rodiny na úspešnosť žiakov v rámci školských výsledkoch. Rodina má však vplyv aj na psychickú pohodu žiakov, na ich správanie. Práve rodina je prvotným socializačným činiteľom dieťaťa. V rodine sa dieťa učí základným sociálnym návykom, škola ho ďalej formuje len do tej miery, do akej to on sám a jeho prostredie dovolí. Z nášho pohľadu pokladáme za dôležité zlepšiť spoluprácu v zmysle žiak-rodina-škola. Keď sa rodina škole otvorí a bude ochotná s ňou spolupracovať za pomoci sociálneho pracovníka, myslíme si, že mnoho sociálno-patologických javov by na školách by nebolo, resp. neboli by rozšírené v takej miere, v akej sú teraz.

3 ZÁVER

V súvislosti s výsledkami nášho prieskumu konštatujeme, že na základných školách sú rozvinuté poruchy správania. Najviac sa ukazuje ako potrebné riešiť problematiku záškoláctva, šikanovania, vandalizmu a agresívneho správania. Respondenti zúčastnení prieskumu tvrdia, že je potrebné zaviesť profesiu školskej sociálnej práce na základné školy v SR. Dôvod pre uplatnenie profesie vidíme v názoroch respondentov, ale i z preštudovanej literatúry a stotožňujeme sa s tvrdením, že sociálny pracovník pracuje s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, zameriava sa na prevenciu a intervenciu sociálno-patologických javov a stará sa o pozitívnu klímu v škole. Za najväčší prínos uplatnenia tejto profesie pokladáme práve možnosť sociálneho pracovníka pracovať nielen so samotnými žiakmi na individuálnej či skupinovej úrovni, ale práve s rodinou žiaka. Podľa Langsteina (2013) nestačí, že štát zabezpečuje ochranu práv maloletého v zmysle zákona č 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele. Je veľmi potrebné, aby na základných

školách pracoval odborník, ktorý by zabezpečil súzvuk intervencie všetkých zúčastnených riešiť problém dieťaťa, t.j. dieťa-rodina-škola-sociálny pracovník. Je však veľmi dôležité podotknúť, že mnoho pedagogických zamestnancov a rodičov nemá informácie o profesii sociálna práca. Veľa z nich sa domnieva, že sociálnym pracovníkom je len osoba pracujúca na ÚPSVaR. Preto si myslíme, že v prvom rade je potrebné informovať širokú verejnosť o existencii tejto profesii o úlohách a aktivitách sociálneho pracovníka v prostredí základnej školy.

Lauermann (2013) sa ako o pozitívnom trende v rozvíjaní školskej sociálnej práce zmieňuje o tzv. komunitných školách, ktoré do procesu vzdelávania zapájajú miestnych občanov, čím sa obohacuje vyučovanie detí, dospelých a tým spôsobom aj celej komunity. Tieto sú podľa neho cestou k zvýšeniu socioekonomickej kapacity určitých lokalít. V rámci nich pracujú nielen školský psychológovia, ale aj sociálni pracovníci. Autor zastáva názor, že títo odborníci sú v škole potrební, avšak pri nepochopení môžu byť pre školské prostredie i hrozbou. Je dôležité, aby pedagógovia aj rodičia presne vedeli, čo ten ktorý odborník vykonáva a v akom prípade za ním môžu prísť. O komunitných školách ako o príležitosti pre rozvoj školskej sociálnej práce hovorí i Krausová (2013), ktorá tvrdí, že úlohou sociálneho pracovníka ako koordinátora komunitného vzdelávania v škole je podieľať sa na identifikácii potrieb komunity, pripravovať vzdelávacie semináre, rozvíjať spoluprácu a partnerstvo medzi rodičmi a školou a vytvárať pozitívne vzťahy s verejnosťou. Vidíme, že trend komunitných škôl môže byť prínosný, avšak je potrebné mať na zreteli, že nie v každej lokalite školy s takýmto zameraním budú napĺňať svoj účel. A je nutné neustále oboznamovať verejnosť o možnosti rozvoja týchto škôl a tým aj školskej sociálnej práce.

V súvislosti s výsledkami nášho prieskumu sa prikláňame k nasledovným odporúčaniam:

- zrealizovať výskumy zamerané na informovanosť širokej verejnosti o profesii školskej sociálnej práce,
- zrealizovať výskumy zamerané na názory samotných sociálnych pracovníkov o problematike školskej sociálnej práce,
- zrealizovať výskumy zamerané na školské prostredie a názory pedagogických zamestnancov o profesii školskej sociálnej práce,
- ujednotniť pojem školskej sociálnej práce – jedná sa o sociálnu prácu v školstve, alebo o školskú sociálnu prácu,
- legislatívne podložiť miesto sociálneho pracovníka v školskom prostredí, vymedziť jeho úlohy, činnosti, kompetencie,
- určiť spôsob financovania školského sociálneho pracovníka – je financovaný zo zdrojov ministerstva školstva alebo sa jedná o nepedagogického zamestnanca školy plateného zo zdrojov zriaďovateľa tej ktorej školy, či je vedený ako zamestnanec ÚPSVaR,
- informovať verejnosť o možnosti zavedenia školskej sociálnej práce na základné školy, o úlohách a činnostiach sociálneho pracovníka v prostredí základných škôl,
- pracovať na rozvoji odbornej literatúry zameranej na školskú sociálnu prácu,
- implementovať výučbu predmetu „školská sociálna práca“ na vysoké školy a univerzity, kde sa študuje odbor sociálna práca,
- kooperovať so zahraničnými organizáciami školskej sociálnej práce (napr. INSSW, SSWAA),
- vytvoriť zastrešujúcu organizáciu školských sociálnych pracovníkov na Slovensku.

Rozvoj školskej sociálnej práce v prostredí Slovenskej republiky je ešte len na začiatku. Hoci sú tu odborníci, ktorí sa touto problematikou zaoberajú a dokonca sa začala vykonávať aj v praktickej podobe, na niektorých základných školách, vidíme, že v súčasnosti ešte

nemôžeme povedať, že má u nás dobrú tradíciu. Je to spojené s viacerými bariérami, ktoré bránia jej uplatneniu. Jedná sa predovšetkým o neinformovanosť odbornej i laickej verejnosti o profesii. Veľkú tiež úlohu zohráva legislatíva a samotné neujednotnenie financovania školského sociálneho pracovníka, nakoľko tento odborník nie je evidovaný ako zamestnanec školy. Veríme však, že postupom času sa trend rozvoja sociálnej práce v školskom prostredí posunie dopredu, aj vďaka realizovaniu výskumov v danej oblasti.

Použitá literatúra

1. SLOVÍKOVÁ, M. 2008. *Záškoláctvo u ţiakov základných škôl v SR v roku 2008:* výskumná správa. Bratislava: UIPS, 2008, 4 s.
2. SLOVÍKOVÁ, M. 2012b. Záškoláctvo a problémové správanie u ţiakov základných a stredných škôl v školskom roku 2010/2011: výskumná správa. Bratislava: UIPS, 2012. 11 s.
3. SLOVÍKOVÁ, M. 2012a. *Problémy v správaní ţiakov základných škôl:* výskumná správa. Bratislava: UIPS, 2012, 7 s.
4. DUPPER, D. 2002. *School social work: Skills and Interventions for Effective Practice.* [online]. New Yersey: John Wiley & Sons, 2002. 296 p. [cit. 2013-02-13]. Dostupné na internete: <http://books.google.sk/books?id=qSxIVEZ3puMC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. ISBN 978-0-471-27112-3.
5. ALTSHULER, S. J. – REID WEBB, J. 2009. School Social Work: Increasing the Legitimacy of the Profession. In *ProQuest Central* [online]. 2009, vol. 31, issue 4 [cit. 2014-11-12]. Dostupné na internete: <http://search.proquest.com/pqcentral/docview/1399897400/1424697F00E47EF8B6C/5?accountid=32244>. ISSN 1532-8759.
6. FRÝDKOVÁ, E. 2006. Nové moţnosti kooperácie medzi rodinou a školou. (eds.) *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť* 30. novembra 2006. Bratislava: Piata časť Zborníka z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. 576 - 578 s.
7. HOLÚBKOVÁ, K. – GLASOVÁ, M. 2011. *Stratégie podpory školskej úspešnosti v diskurze učiteľov:* výskumná správa. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU, 2011, 9 s.
8. JORDAN, C. D. – COLEMAN, H. 2010. *An Introduction to Family Social Work – third edition.* Belmont: Brooks/Cole. 2010. 428 p. ISBN 978-0-495-80872-5.
9. LANGSTEIN, K. 2013. Školský sociálny pracovník a súzvuk sociálnej intervencie. In *Sociální práce, Sociálna práca.* ISSN 1213-6204, roč. 13, č. 2, s. 32-34.
10. LAUERMANN, M. 2013. Při nepochopení můţe být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. In *Sociální práce, Sociálna práca.* ISSN 1213-6204, roč. 13, č. 2, s. 20-22.
11. KRAUSOVÁ, A. 2013. Komunitní školy – příleţitosť pro rozvoj školské sociální práce? In *Sociální práce, Sociálna práca.* ISSN 1213-6204, roč. 13, č. 2, s. 50-63.

Kontaktní údaje

Mgr. Andrea Juhásová, PhD.
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Tel: +421 37 6408 272
email: ajuhasova@ukf.sk

PROBLEM NIEUCZCIWOŚCI UCZNIOWSKIEJ W ZARYSIE: ROZPOWSZECHNIENIE, NIEKTÓRE PRZEJAWY, UWARUNKOWANIA ORAZ DZIAŁANIA NAUCZYCIELI PRZECIWDZIAŁAJĄCE ZJAWISKU

THE OVERVIEW OF THE PROBLEM OF SCHOOL DISHONESTY: PREVALENCE, FORMS, CONDITIONS AND WAYS OF COMBATING IT

Anna Englert-Bator

Streszczenie

Artykuł jest próbą wglądu w zjawisko nieuczciwości wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadpodstawowych. Autorka wskazuje na formy i przejawy oszustwa uczniowskiego oraz analizuje uwarunkowania, które prowadzą do naruszania uczciwości. Wyniki badania pilotażowego wykazały, że jest to znaczący problem w Polsce, aczkolwiek istnieje możliwość zredukowania przypadków nieuczciwości uczniowskiej poprzez szereg aktywności nauczycielskich i odpowiednie zarządzanie środowiskiem szkolnym.

Słowa kluczowe: *nieuczciwość akademicka i uczniowska, oszukiwanie w szkole, promowanie uczciwości w edukacji*

Abstract

The main aim of the article was to provide the insight into students dishonesty in education process from primary to secondary schools. The pilot study was conducted in order to determine the prevalence of violating academic integrity, indicate what methods are commonly used among polish students and find out what are the foundations of educational cheating. The author points out that the infamous but widespread phenomenon can be tackled if teachers applied some basic rules into their school environments.

Key words: *academic and students dishonesty, dishonesty in education, cheating in schools, fostering integrity in education*

1. Wprowadzenie

Pierwsze nieuczciwe praktyki edukacyjne pojawiły się niemalże równocześnie z ustanowieniem egzaminów jako formy weryfikacji wiedzy. Już ponad 2000 lat temu w Chinach, osoby starające się o stanowisko w służbie cywilnej przemycały na egzamin niedozwolone materiały aby uzyskać przewagę nad innymi zdającymi. Kara śmierci za oszustwo groziła zarówno uczniowi, który angażował się w nieuczciwe zachowania, jak i nauczycielom, którzy w porę nie wykryli próby oszustwa (Lupton, Chapman, 2002, s.17). Zjawisko ściągania nie tylko nie zanika, ale rośnie w alarmującym tempie, a kary obecnie stosowane są znacznie mniej surowe. Na samym Podkarpaciu w roku 2014 Egzaminatorzy Obwodowej Komisji Egzaminacyjnej udowodnili oszukiwanie 118 maturzystom, z czego w jednej placówce unieważniono maturę aż 77 osobom. Ani dyrektorzy szkół, ani nauczyciele nie zostali wezwani przed komisję dyscyplinarną, a także zdecydowano o nie wszczynaniu postępowania z ramienia prokuratury. Nic w tym niezwykłego, ponieważ w Polsce angażowania się zachowania nieuczciwe w trakcie testów, sprawdzianów i egzaminów nie traktuje się jako przestępstwa w sensie prawnym. Istnieje natomiast rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 2007 r., regulujące zasady, które powinny być przestrzegane na

państwowych egzaminach gimnazjalnych i maturalnych, zakazując posiadania urządzeń elektronicznych, oraz osobistych przedmiotów. Teoretycznie w przypadku udowodnienia niesamodzielności egzamin zostaje unieważniony- cząstkowo lub w całości (w przypadku oszustwa na przedmiotach obowiązkowych). Co roku jednak przekonujemy się, że te zasady nie odstraszają uczniów przed nieuczciwymi próbami polepszenia szans na zdany egzamin. W rzeczywistym czasie trwania egzaminu dojrzałości, na forach internetowych pojawiają się prośby o pomoc w rozwiązaniu zadań, które sprawiają trudność, powszechnie wiadomo również, że abiturienci rozsyłają między sobą poprawne odpowiedzi za pomocą wiadomości tekstowych.

Prawo karne definiuje oszustwo w sposób dość jednoznaczny, jednak oszustwo w nauce nie jest już tak kategorycznie dookreślone. Na poziomie największej ogólności, nieuczciwością uczniowską czy też akademicką określa się przedstawianie cudzej pracy jako swojej własnej, przy czym dotyczy to wielu form oszukiwania: m.in. dzielenie się swoimi rozwiązaniami, wzajemne odpisywanie, zakup wypracowań, prac końcowych, plagiatowanie, opłacani „edukacyjnych podwykonawców". Uczeni z różnych środowisk stosują rozliczne definicje do opisu tego zjawiska. Ciekawie pojęcie wyjaśnia Kibler ze współpracownikami, tłumacząc, że jest to wykroczenie, które obejmuje 1) oferowanie bądź otrzymywanie nieuprawnionej pomocy przy wykonaniu zadania albo 2) bycie nagrodzonym (stopniem, zaliczeniem, inną nagrodą) za pracę, która jest wytworem kogoś innego. Z punktu widzenia psychologii edukacyjnej i pedagogiki, najklarowniejsze eksplikacje dotyczące nieuczciwości akademickiej w literaturze przedmiotu, można odnaleźć te sformułowane przez Pavelę. Pavela jako nieuczciwość uczniowską i akademicką określa wszystkie praktyki noszące cechy nadużycia, należące do jednej z czterech kategorii:

-Oszukiwanie w celu uzyskania nieetycznej przewagi (poprzez użycie zakazanych materiałów jak np. ściągi, „gotowce", ksera podręczników, urządzenia elektroniczne, używanie cudzej tożsamości);

-Fabrykowanie informacji (fałszowanie dokumentów, zmyślanie danych i informacji, np. podawanie nieautentycznych wymówek, donoszenie o nieprawdziwej chorobie w celu usprawiedliwienia się, przedstawienie nieprawdziwych zwolnień etc.);

-Działania wspierające nieuczciwość akademicką (zezwalanie innym na ściąganie od siebie, wykonywanie wspólnej pracy również za innych, dystrybucja ściąg, pytań ze sprawdzianów itp.);

-Plagiatowanie m.in. słów i pomysłów innych, stosowanie metody kopiuj –wklej bez cytowania źródła, oddawanie cudzych wypracowań jako własnych (Aluede, Omoregie, Osa-Edoh, 2006, s.98)

2. Rozpowszechnienie nieuczciwości uczniowskiej

Nauka, stres egzaminacyjny czy samodzielne wykonywanie prac stanowią nieodłączny składnik współczesnego modelu edukacji. Powszechnie wiadomo, że sukces indywidualnego ucznia jest uzależniony nie tylko od jego poziomu intelektualnego, sumienności i czasu poświęconego na naukę, ale także od wielu czynników osobowościowych, zdolności mobilizacji, nadziei na pozytywne osiągnięcia, wiary we własną skuteczność i poczucia umiejscowienia kontroli. Niestety nie wszyscy radzą sobie z zadaniami jakie stawia przez nimi system szkolnictwa, coraz częściej odwołując się do nieuczciwych praktyk w sytuacji szkolnej. Problem nierzetelności naukowej jest powszechny w większości instytucji szkolnictwa na każdym poziomie i stał się znaczący w skali globalnej (Wowra, 2007, Zimny, Robertson, Bartoszek, 2008, Trost, 2009).

Chociaż przyczyny naruszania uczciwości akademickiej nie zostały do końca poznane, niektórzy spekulują, że dzieje się tak z powodu coraz większej presji na sukces (Murdock, Andermann, 2006). Nagrody w postaci świadectw z wyróżnieniem, punktów na egzaminie,

przyjęcia do dobrej szkoły (gimnazjalnej, średniej czy wyższej) czekają tych, którzy mają dobre wyniki i oceny. Dla współczesnych uczniów nieważna wydaje się zatem droga do sukcesu poprzez poszerzanie horyzontów myślowych czy też rozbudzanie twórczego myślenia – istotny jest sukces per se, który można osiągnąć niezależnie od wybieranych metod i środków. Gromkowska-Melosik (2009) słusznie zauważa, że współczesna młodzież znalazła się w specyficznej „pułapce etycznej", rozdarta między życiem w społeczeństwie, dla którego nieuczciwe i niemoralne działania stanowią normę społeczną, a presją w sferze osiągnięć akademickich.

Ogólna percepcja społeczności szkolnej jest taka, że oszukiwanie jest dzisiaj nie tylko rozpowszechnione, ale akceptowane i wręcz oczekiwane (Kobierski, 2006, Tas, Tekkaya, Lisiecka 2012). Dane statystyczne pokazują, że od 80% do 90% uczniów w nieuczciwy sposób zdobywało oceny jeszcze przed maturą (Davis, Grover, Becker, i McGregor, 1992, McCabe, Trevino, 1997). Wielu uczniów przyznaje się tylko do jednorazowej próby oszukiwania, jednak dla znacznej liczby, zachowanie to jest powtarzalne. Co więcej, wskaźniki nieuczciwości akademickiej w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat rosną proporcjonalnie do liczby studentów, którzy wierzą, że jest ona dopuszczalna w niektórych okolicznościach. Początkiem października 2014 (czyli po niespełna miesięcznej nauce), średnio co czwarty z ankietowanych pierwszoklasistów był już zaznajomiony z terminem ściąganie i jego synonimami (np. 'odpisywanie', 'zrzynanie') oraz potrafił wymienić przynajmniej jedną metodę (np. ściąga w długopisie, na linijce, zapiski na ławce, w paczce chusteczek etc.). Jest to zjawisko przykre i niepokojące, gdyż te pierwsze lata edukacji determinują późniejsze edukacyjne wybory – wówczas formatują się młode mózgi, rozbudza pasja do uczenia się, ciekawości poznawczej i twórczego myślenia. Jest to też okres, w którym silnie rozwijają się postawy konformistyczne i moralne przekonania. Jeśli dziecięce wyobrażenia dotyczące rzeczywistości szkolnej będą nasycone obrazami nieuczciwych zachowań, prawdopodobnie w następnych latach staną się sami uczestnikami oszustwa.

Portal internetowy zadane.pl po przebadaniu 6 tysięcy uczniów szkół polskich stworzył raport *Uczciwość w szkole*, z którego wynika, że edukacyjna uczciwość jest raczej wyjątkiem niż regułą. Badania te, same w sobie wydają się być paradoksalne i nierzeczywiste, gdyż przeprowadzone przez stronę, która w przestrzeni wirtualnej efektywnie wspiera uczniów w edukacyjnych cyberoszustwach. Wśród ankietowanych uczniów, największą popularnością portal cieszy się w szkołach gimnazjalnych (84% osób badanych przyznawało, że odwołuje się do jego zasobów) i ponadgimnazjalnych (ok.75%). 81% uczniów szkół podstawowych słyszało o rówieśnikach, którzy zadania domowe rozwiązują wyłącznie przy wsparciu tej strony, ale mniej osób, bo 41% donosi o wykorzystywaniu tego swoistego „banku wiedzy" do potrzeb własnych. Zadane.pl zgromadziło obszerną bazę danych, spośród której uczniowie wybierają potrzebne im informacje, dostępne przez całą dobę dla kilkunastu, czasem kilku tysięcy równocześnie zalogowanych użytkowników.

Upowszechniającą się formą uzyskiwania wiedzy jest również podawanie w sieci dokładnych tematów albo całości zagadnienia i cierpliwe oczekiwanie na pomoc w ich rozwiązaniu. Niejednokrotnie proces ten zajmuje więcej czasu niż trwałoby samodzielne wykonanie jakiegoś pojedynczego ćwiczenia czy zadania. Jednak działania o charakterze nieuczciwości uczniowskiej są zwykle ukierunkowane na zminimalizowanie wysiłku intelektualnego oraz utrzymanie pozytywnego wizerunku własnej osoby (motyw autowaloryzacji) poprzez uzyskanie dobrego stopnia czy pochwały. Nie są poprzedzone moralnymi przemyśleniami czy logicznymi kalkulacjami. Popularnym mitem jest, że szkolnymi oszustami są głównie jednostki o niskich ambicjach, mające trudności w nauce. W rzeczywistości edukacyjnej XXI oszukują wszyscy, także (a w niektórych przypadkach szczególnie) uczniowie, którzy mogą się pochwalić doskonałymi wynikami. Uczniom słabym nie zależy wystarczająco, by trawić czas na poszukiwania odpowiedzi idealnych, uczniowie

dobrzy z kolei nie mogą pozwolić sobie na pomyłki i niższe stopnie. Wiele stron internetowych wychodzi naprzeciw potrzebom dzieci i młodzieży szkolnej i oferuje gotowe prace, eseje, zadania, projekty, a sami uczniowie chętnie korzystają z ich ofert. Przemawia za tym ekonomia własna – nie muszą podejmować wysiłku intelektualnego, ani niepotrzebnie poświęcać swój czas. Z resztą jak donoszą w swoich ankietach „nauczyciele w większości nie wychwytują", a to „nie jest oszustwo, bo przecież nauczyciel nie zabronił". Przecież jak zauważają „nikomu nie szkodzą", a nie ich winą jest, że „te babki *(czyt.nauczycielki)* są nieogarnięte".

3. Badania –metoda, wyniki, dyskusja

W badaniach (o charakterze pilotażowym) wzięło udział 560 uczniów, z czego 268 stanowili chłopcy, a 292 dziewczęta. W szkole podstawowej przebadano 153 dzieci (71 chłopców i 82 dziewczynki), a w gimnazjum zebrano materiał badawczy od 196 osób (95 chłopców i 101 dziewcząt). 211 uczniów szkół średnich zdecydowało się na swój udział w projekcie badawczym (wśród nich 102 osoby stanowili chłopcy, 109 osób były to dziewczęta). Obliczeń dokonano przy użyciu pakietu statystycznego SPSS PC, a za obowiązujący poziom istotności statystycznej przyjęto $p \leq 0{,}05$. Do testowania hipotez użyto współczynników korelacji adekwatnych do skal, w jakich poszczególne zmienne zostały wyrażone.

Wśród wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy przyznawali się przynajmniej do jednej formy nieuczciwości edukacyjnej, (różnica dystrybucji pomiędzy płciami była statystycznie znamienna - $p<0{,}05$**):**

- 72% (403 os.) uważa, że oszukiwanie i nierzetelność w procesie edukacji jest oczywiste i zupełnie normalne;
- 63% (352 os.) przepisało część/całość zadań domowych innej osoby z klasy, a 47% uczniów (263) przyznało, że rozwiązań ćwiczeń szuka w sieci internetowej;
- 70% (392 os.) wskazało na Internet jako najważniejsze źródło pomocne w pisaniu prac domowych, wypracowań, przygotowywaniu projektu. Najczęściej wykorzystywaną techniką jest całościowe „kopiuj-wklej", lub tzw. patchwriting – czyli kopiowanie z kilku źródeł dla stworzenia własnego tekstu (niekoniecznie cytując rzeczywistych autorów);
- 90% tych otwarcie przyznających się do oszustwa edukacyjnego (315 os.) twierdziło, że nie zostali złapani i/lub nie ponieśli konsekwencji swojego czynu;
- 91% (319) uczniów twierdziło, że prawdopodobnie zrobi to ponownie (przynajmniej na wybranych przedmiotach – a osobowość i kompetencje nauczyciela były tu znaczące dla podejmowanych deklaracji).

Generalnie 80% uczniów uznaje działania o charakterze nieuczciwości akademickiej jako naturalny składnik współczesnego modelu edukacji. Dziewczęta rzadziej niż chłopcy przyznawały się do nieuczciwych praktyk i zależność ta dotyczy każdej placówki oświatowej. Z badań prowadzonych na terenie Podkarpacia i Małopolski wynika również, że oszustwa szkolne są najmniej rozpowszechnione wśród uczniów szkół podstawowych (wskaźnik nieuczciwości = 46%), ale rosną linearnie - im wyższa klasa i stopień edukacji, tym więcej przypadków naruszania uczciwości (tabela 1). W ogólnej perspektywie, stosunkowo uczciwa postawa uczniów szkół podstawowych napawa optymizmem i wiarą, że jeśli zostaną podjęte odpowiednie kroki istnieje szansa na odbudowanie uczciwości wśród uczniów, przynajmniej w wymiarze edukacyjnym. Jest to o tyle istotne, że obecnie kształceni uczniowie, będą w przyszłości budować nasze polskie społeczeństwo. Jeśli od dziecka będą angażować się działania nieetyczne, wybierać drogi „na skróty", to istnieje ryzyko, że jako przyszli lekarze, prawnicy, księgowi etc., również będą przekraczać linię uczciwości i profesjonalnej rzetelności. Przede wszystkim musi się zmienić percepcja i normy społeczne, jako że obecnie między 69 (szkoły podstawowe) a 85% (szkoły ponadgimnazjalne) uczniów uznaje, że nieuczciwość w warunkach szkolnych powinna być tolerowana, ze względu na swoją małą szkodliwość. Ogółem 80% uczniów traktuje ją jako niegroźne i społecznie usankcjonowane zjawisko.

Tabela 1 Nieuczciwe zachowania w szkołach podkarpackich i małopolskich

	Liczba uczniów przyznająca się do nieuczciwych zachowań						Uczniowie uznający nieuczciwość za nieszkodliwe/ akceptowane zjawisko					
	M		**F**		**razem**		**M**		**F**		**razem**	
	N	***%***	***N***	***%***	***N***	*%*	***N***	***%***	***N***	***%***	***N***	***%***
Szkoła podstawowa	39	55	32	39	71	**46**	53	75	52	63	105	69
Szkoła gimnazjalna	69	73	57	57	126	**64**	79	83	84	83	163	83
Szkoła średnia	78	77	75	69	153	**73**	87	85	92	84	179	85
Łącznie szkoły	186	67	164	56	350	**63**	219	82	228	78	447	**80**

Źródło: opracowanie własne

Najczęściej wykorzystywanymi przez uczniów formami spełniających wymogi kategoryzacyjne nieuczciwości akademickiej są kolejno: ściąganie w sytuacji sprawdzianu, kartkówki czy testu przy użyciu ściąg, telefonów komórkowych, notatek na ciele itp. (78%), odpisywanie od kolegów i koleżanek (70%) i podpowiadanie innym (przy czym uczniowie zwykle traktują jako formę pomocy przyjacielskiej, nie mając świadomości, że jest to również oszukiwanie). W tabeli 2 zostały przedstawione te formy oszustwa, na które uczniowie wskazywali jako najczęściej stosowane. Wyróżnione zostały wyniki wysokie, które mogą być jednak moderowane przez odpowiednie zarządzanie sytuacją szkolną.

Tabela 2 Przykłady najczęściej występujących nieuczciwych zachowań w środowisku szkoły wraz z odnotowanym wskaźnikiem występowania.

Przykład nieuczciwego zachowania	Podstawowa	Gimnazjum	Ponadgimnaz.	średnio
Odpisywanie na sprawdzianie od innej osoby	45	52	59	53
Pozwolenie innym na odpisywanie od siebie/podpowiadanie	29	45	44	39
Udostępnienie swojego zadania domowego do odpisania	25	31	33	29
Odpisywanie zadań domowych	34	44	54	44
Korzystanie z urządzeń elektronicznych na sprawdzianie (np.tel. komórkowy, mp3)	8	37	46	30
Korzystanie ze ściąg	**67**	**80**	**86**	77
Czytanie streszczeń lektur	31	**68**	**79**	59
Stosowanie metody kopiuj-wklej z internetu przy pisaniu pracy domowej/referatu/prezentacji etc.	12	**83**	**92**	62
Wymuszanie lepszej oceny na nauczycielu (płaczem, podlizywaniem się)	10	6	4	6
Podawanie fałszywych wymówek w celu uniknięcia nieprzyjemnych konsekwencji, np. kłamstwo dotyczące choroby)	37	41	54	44
Oddanie projektu jak wspólny gdy pracowała tylko część grupy	**70**	**68**	**75**	71

Źródło: opracowanie własne

4. Przyczyny i uwarunkowania nieuczciwości edukacyjnej w perspektywie teoretycznej

Jako najczęstsze przyczyny ściągania ankietowani uczniowie wymieniali brak wiedzy, będący następstwem lenistwa (53,68 proc.), chęć posiadania lepszych ocen (52,22 proc.), a także obawę przed otrzymaniem złego stopnia (49,89 proc.). Nie bez znaczenia jest też uczniowska świadomość na temat braku znaczących negatywnych konsekwencji nieuczciwego postępowania.

W 2009 Rettinger i Kramer (2009, s.307-309) przeprowadzili badania nad nieuczciwością w edukacji, w których koncentrując się na roli otoczenia, odkryli, że obserwacje oszustw w środowisku kolegów i koleżanek, zobojętnienie postawy oraz motywacja (a raczej jej brak) zachęca do aktów nieuczciwości naukowej. Trudno się nie zgodzić, że motywacja osiągnięć niejako modyfikuje sposób funkcjonowania jednostki w przestrzeni szkolnej. Okazuje się, że uczniowie częściej angażujący się w nieuczciwe działania, analogicznie częściej byli zmotywowani zewnętrznie (extrinsically), a ich postawa wynikała z mechanizmów racjonalizujących i redukujących pojawiający się dysonans podecyzyjny, jak np :„przecież nikomu nie robię nic złego, „wszyscy tak robią", „nie chciałem denerwować ojca", „ona nie umie tłumaczyć". Porównywalne wyniki uzyskała Okorodudu (2012) wykazując istnienie zależności pomiędzy motywowaniem ze strony rodziców (a więc motywacją umiejscowioną zewnętrznie), a nieuczciwością edukacyjną u uczniów szkół średnich, oraz pomiędzy tą ostatnią a poczuciem własnej skuteczności. Posiadane poczucie własnej skuteczności pozwala wierzyć we własne zdolności i umożliwia działania niezbędne do przezwyciężenia przyszłych, potencjalnych przeszkód. Konstrukt ten stanowi indywidualną, subiektywną ocenę własnych kompetencji, możliwości wykonania określonych zadań w danej dziedzinie i uzyskania oczekiwanego wyniku. Przekonanie o własnej skuteczności determinuje myślenie, uczucia, motywację i zachowania jednostki, wpływając na wybory, jakich dokonuje człowiek i wysiłek, który wkłada w osiągnięcie założonego celu. Wiara we własne możliwości ma przeważające znaczenie dla działań, które podejmuje człowiek, w porównaniu do zastanej przez niego rzeczywistości (Bandura 1993, 2003). Jednostka realizuje bardziej ambitne zadania i wykazuje większe zaangażowanie w wykonywanie swoich obowiązków, w sytuacji, w której jej postrzeganie własnej skuteczności jest zadowalające. Trudności w osiąganiu celów edukacyjnych (tzw. akademickich), poczucie niższości intelektualnej w stosunku do kolegów oraz przekonanie, że zainwestowane wysiłki nie dają oczekiwanych wyników może wchodzić w interakcje z pesymizmem poznawczym, powodując niskie poczucie własnej skuteczności i przekonanie o nieuchronnych uczniowskich porażkach, które to w konsekwencji warunkują decyzję o nieuczciwym postępowaniu w procesie edukacyjnym (Duchesne, Ratelle, Larose, Sand, 2007). Materiał empiryczny zgromadzony przez Legaulta, Greena i Pelletiera (2006) wykazał wyraźnie, że istnieje pozytywny związek między poczuciem własnej skuteczności i nieuczciwością uczniów szkół średnich w sytuacjach sprawdzianów i egzaminów. Podobnie wśród uczniów, brak motywacji wewnętrznej może prowadzić do uczucia frustracji i niezadowolenia, co utrudnia naukową wydajność. Jeśli uczeń wykazuje niską wiarę we własne umiejętności i słabe przekonanie o swojej skuteczności, również jego osiągnięcia szkolne będą na niewysokim poziomie. Dlatego też w obliczu trudnych zadań, uczniowie rozwodzą się na temat własnych braków oraz możliwych przeszkodach, zamiast skupiać swoje wysiłki na realizacji zadań. Takie negatywne myślenie zwiastuje nieuczciwe zachowania w trakcie testów, sprawdzianów i egzaminów wśród badanych uczniów. Jeśli uczeń jest niepewny swoich kompetencji, będzie poszukiwać alternatywnych sposobów na realizację zadań edukacyjnych a oszustwo może być jednym z nich. Niektórzy badacze wskazują, że w sytuacji odwrotnej, uczniowie i studenci, którzy wierzą we własne możliwości i skuteczność nie angażują się w nieuczciwość akademicką (Murdock, Beauchamp, Hinton, 2008).

5. Działania promujące uczciwość uczniowską

Zjawisko nieuczciwości uczniowskiej nie może zostać zredukowane jedynie do wielkości liczbowych. Istotne są powody, dla których uczniowie angażują się w rozwiązania wykraczające poza szkolny kodeks uczciwego postępowania, ale równie ważne są okoliczności, w których takie działania pomimo nadarzającej się okazji nie pojawiają się. W celu oznaczenia takich uwarunkowań przeprowadzono dodatkowe obliczenia statystyczne. Analizę regresji liniowej zastosowano do zbadania wpływu zmiennej traktowanej jako mediator (rodzaj szkoły i wielkość placówki) pomiędzy zmiennymi niezależnymi (m.in. rodzaj motywacji, normy społeczne, osiągnięcia szkolne, poczucie własnej skuteczności, samoocena etc.) a zmienną zależną (nieuczciwość akademicka). Okazało się, że wśród uczniów uczęszczających do niewielkich placówek oświatowych, zachowania nieuczciwe występowały znacznie rzadziej (ogólna średnia dla wszystkich szkół wyniosła) 42%.

Bardzo ważne w tworzeniu uczciwej szkoły są działania, które jak się udało ustalić, ze względu na specyfikę placówek są wielokrotnie nieświadomie stosowane przez nauczycieli w małych szkołach. Efekt uczciwości uczniowskiej jest skutkiem ich metod nauczania i zarządzania klasą, ale wydaje się, że są to praktyki, które w większości z powodzeniem można zaimplementować w innych szkołach:

- Podkreślanie wartości nauki i nabywania biegłości a nie koncentrowanie się na wysokich ocenach i osiągnięciach. Takie organizowanie klasy szkolnej pozwala rozbudzić w uczniach poczucie własnej skuteczności i wiary we własne możliwości. Nagradzanie i wzmacnianie wysiłku włożonego w nabywanie nowych umiejętności, docenianie nawet małych osiągnięć (nie tylko akademickich, ale też sportowych, artystycznych, społecznych etc.) może przynieść nieoczekiwane rezultaty. Istnieje bardzo duża szansa potwierdzona dowodami naukowymi, że uczeń, który w czasie swojej edukacji (głównie dzięki zabiegom nauczyciela) uwierzył w siebie, nawet w sprzyjających ściąganiu zewnętrznych okolicznościach, nie skorzysta z możliwości niezachowania uczciwości akademickiej.
- Redukowanie indywidualnego nakładu pracy przy zachowaniu dyscypliny - Badania wskazują, że istnieje wysokie prawdopodobieństwo, iż zestresowani i przepracowani uczniowie skorzystają z możliwości oszustwa jeśli zaistnieje taka potrzeba. Niektórzy nauczyciele zaczęli stosować zasadę „mniej znaczy więcej" i bardzo skrupulatnie dokonują wyboru zadań domowych czy projektów.
- Budowanie atmosfery zaufania i troski o wychowanków. W małych szkołach nauczyciel posiada większe rozpoznanie grupy, którą naucza, niejednokrotnie zna również indywidualne problemy i potrzeby swoich podopiecznych. Uczniowie mają świadomość braku anonimowości, dlatego nie ryzykują podejmowania prób oszustwa – nauczyciel rozpozna ich indywidualny styl pisania, zauważy nagłą biegłość językową, ponadprzeciętne zdolności plastyczne etc. Zdecydowanie bezpieczniej pozostać uczniem dostatecznym, ale uczciwym. Przeciwnie, w wielu masowych szkołach, jednostki mają poczucie utraty własnego 'ja', nabywając w zamian społeczną tożsamość, która może prowadzić do deindywiduacji odpowiedzialnej za wzrost poczucia anonimowości i zachowań impulsywnych i patologicznych (np. ściąganie, oddawanie zadań i wypracowań napisanych przez osoby trzecie, plagiatowanie). Za część nieuczciwych praktyk odpowiadają zachowania konformistyczne i naśladownictwo. Uczniowie oszukują bo taka jest norma społeczna rozprzestrzeniona i obowiązująca wśród ich kolegów z klasy.
- Weryfikowanie i modyfikowanie sposobów oceniania i sprawdzania wiedzy. Testy są idealnym rozwiązaniem dla nauczyciela uczącego w tradycyjnie przepełnionych klasach. Badanie wykazało jednak, że skuteczniejszą formą zapobiegania nieuczciwości uczniowskiej jest częściowe zrezygnowanie z testów jednostkowych, które zazwyczaj prokurują ściąganie, ponieważ stanowią źrodło lęku oraz umożliwiają zdobycie wysokich

ocen bez specjalnego wysiłku. Tradycyjne pisemne sprawdziany, quizy, wypracowania, eseje, odpowiedzi ustne redukują ryzyko zachowania nieuczciwego. Jeszcze jedną bardzo efektywną metodą, z której korzystają głównie nauczyciele małych szkół jest zezwalanie na poprawianie kartkówek czy sprawdzianów wiedzy. Uczeń, który staje przed szansą poprawki, pozyskuje wielokrotne wzmocnienie – po pierwsze widzi, że komuś zależy na przekazaniu mu wiedzy, po drugie, że wierzy w jego możliwości intelektualne i przyswojenie zadanego materiału, po trzecie jeśli poprawi ocenę znacznie wzrasta jego poczucie własnej wartości i skuteczności. Zagrożenie, że podejmie jakieś nieuczciwe zachowania jest minimalne w sytuacji indywidualnego poprawiania zdawania.

McCabe, który ponad 20 lat swojej pracy naukowej poświęcił na badania nad zachowaniami nieuczciwymi w systemie oświaty, stworzył listę pryncypiów, które powinny być przestrzegane przez nauczycieli w celu kreowania w swojej klasie środowiska uczciwości (tabela 3).

Tabela 3 10 zasad dla kadry nauczycielskiej dla utrzymania uczciwości akademickiej

	Zasada
1	Potwierdzaj wagę uczciwości akademickiej
2	Promuj miłość do nauki
3	Traktuj rozwój podopiecznych jako cel sam w sobie
4	Promuj atmosferę zaufania w klasie
5	Zachęcaj studentów do odpowiedzialności za swoją uczciwość
6	Jasno wyjaśniaj swoje oczekiwania względem studentów
7	Rozwijaj sprawiedliwe i odpowiednie formy oceniania
8	Ograniczaj możliwości angażowania się w nieuczciwość akademicką
9	Challenge nieuczciwość akademicką kiedy się pojawi
10	Pomagaj w określaniu i wspieraniu norm akademickiej uczciwości dla całej społeczności

Źródło: McCabe, Trevino, Butterfield, *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research,* Ethics&Behavior, 11(3), s. 230

6. Zakończenie

Przeświadczenie, że wszyscy ściągają jest obecne już wśród uczniów szkół podstawowych na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Biorąc pod uwagę skalę zjawiska, to niezwykłe, że wciąż widzimy przykłady uczciwości uczniowskiej. Postrzeganie wszędobylskiej nieuczciwości jako naturalnego zjawiska we współczesnej edukacji i składowej polskiej kultury jest nierefleksyjne i podtrzymujące istnienie problemu. Wyzwaniem dla edukacji XXI w. jest wykorzystanie istniejącej rzetelności i uczciwości do redukowania przypadków oszustwa. Głównym zadaniem instytucji oświatowych powinno być nie wykrywanie oszustów, ale tworzenie środowiska, w którym nieuczciwość uczniowska i akademicka jest społecznie nieakceptowana (Davis, Drinan, Gallant, 2009). Jak wynika z badań, nieuczciwość jest głównie determinowana zewnętrznie przez kontekst sytuacyjny i społeczno-kulturowy. Zmiana tej rzeczywistości jest możliwa, ale aby nastąpiła i pozostała trwała niezbędne są głębokie przemiany i współpraca szkół na wszystkich szczeblach w prowadzeniu jednej spójnej polityki w tym zakresie. Jeśli grono pedagogiczne małych szkół odnosi niemałe sukcesy w działaniach promujących uczciwość, niewątpliwie warto skorzystać z ich dorobku i zgeneralizować takie aktywności na inne szkoły. Przede wszystkim już na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli powinno się wykształcić w społeczeństwie świadomość etyczną i wskazać na możliwości przeciwdziałania zjawisku. Należy wspierać takie działania, które pozwalają by uczciwość edukacyjna była dla każdego ucznia wyborem wolnym, indywidualnym i osobistym.

Bibliografia:

1. Bong, M., 2008, Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education, vol, 7*6, ss.191-217
2. Davis, S., Drinan, P., Gallant, T., 2009, *Cheating in school. What we know and what we can do.*, West Sussex, Wiley-Blackwell, s.132
3. Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H., McGregor, L.N., 1992, Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments, *Teaching of Psychology*, vol 19, No 1, February, ss. 16-20
4. Duchesne, S., Ratelle, C.F., Larose, Sand G., F., 2007, Adjustment Trajections in college science programs: Perceptions of Qualities of parents and college Teachers Relationships. *Journal of Counselling Psychology*., Vol.54(1), ss.62-71
5. Gromkowska-Melosik, A., 2009, Plagiat. Konteksty edukacyjne i społeczno-kulturowe, *Nauka*, no2, s.61-79
6. Kobierski, K., 2006, *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Kraków, Impuls
7. Legault, L., Green, D.I., Pellettier, L., 2006, Why Do High School Students Lack motivation in the classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and Role of Social Support., *Journal of Educational Psychology*, vol. 98(3), ss. 567-582
8. Lisiecka, Z.,2012, Nie ściągaj! O potrzebie kampanii na rzecz uczciwości edukacyjnej, *Trendy*, nr 3, ss. 47-52
9. Lupton, R.A., Chapman, K.J., 2002, Russian and American College Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Towards Cheating, *Educational Research*, vol.44, no1, ss. 17-27
10. Murdock, T.B, Anderman E.M., 2006, Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty, *Educational Psychologist*, 41(3), ss. 129-145
11. Okorodudu, G.N., 2012, Relationship between Parental Motivation, Self- efficacy and Examination Dishonesty among Secondary School Students in Delta State, *International Journal of Psychological Studies*, vol. 4, No 4, ss.80-89
12. Rettinger, D.A., Kramer, Y., 2009, Situational and Personal Causes of Student Cheating, *Research in Higher Education*, vol.50, ss. 293-313
13. Tas, Y., Tekkaya, C., 2010, Personal and Contextual Factors Associated with Students' Cheating in Science, *The Journal of Experimental Education*, vol.78, ss. 440-463
14. Trost K., 2009, Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Routledge, vol. 34, No 4, ss. 367-376.
15. Wowra, S.A., 2007, Academic Dishonesty, *Ethics and Behavior*, 17(3), ss.211-214
16. Zimny, S.T., Robertson D.U., Bartoszek, T., 2008, Academic and Personal Dishonesty in College Students, *North American Journal of Psychology*, vol. 10, No 2, ss. 291- 312

Contact:

Anna Englert-Bator, MA
Assistant at the Department of Psychology
Faculty of Pedagogy, University of Rzeszow
Ul. Ks. Jałowego 24
35-010 Rzeszów
Tel. +48 178721837
Email:englert@ur.edu.pl

DIMENZIE KULTÚRY PODĽA GEERTA HOFSTEDEHO V KONTEXTE S EDUKÁCIOU

CULTURAL DIMENSIONS BY GEERT HOFSTEDE IN CONTEXT WITH EDUCATION

Jana Lazorčíková

Abstrakt

V príspevku sa venujeme pojmu kultúra, kultúrnym špecifikám a dimenziám kultúry podľa Geerta Hofstedeho. Porovnávame skóre v jednotlivých dimenziách v rámci 4 krajín európskeho regiónu- Slovensko, Česko, Poľsko a Nemecko. Teoretickú časť príspevku sme doplnili praktické príklady možných prejavov kultúrnych rozdielov v rámci edukačného prostredia.

Kľúčová slova: *kultúra, dimenzie kultúry, edukácia, Geert Hofstede*

Abstract

In the paper we devote the concept of culture, cultural specifics of education and cultural dimensions by Geert Hofstede. We compare the score for each dimension in the four countries of Central region- Slovakia, Czech Republic, Poland and Germany. The theoretical part of the contribution we added practical examples of possible manifestations of cultural differences in education.

Key words: *culture, dimension of culture, education, Geert Hofstede*

1 DIMENZIE KULTÚRY GEERTA HOFSTEDEHO

Kultúra teda daná naším sociálnym prostredím, je vlastná skupine alebo kategórii ľudí a je naučená. Je neodmysliteľnou súčasťou života človeka. Odlišujeme ju jednak od ľudskej prirodzenosti (ktorá je zdedená) a osobnosti (ktorú môžeme považovať za čiastočne zdedenou a čiastočne naučenú). Súčasná spoločnosť je charakterizovaná prudkým rozvojom civilizácie, spoločenskými ako aj kultúrnymi zmenami. Za posledné desaťročia vzniklo množstvo novodobých fenoménov. Medzi tieto fenomény patrí i integrácia. Integrácia štátov do jedného celku prináša mnoho výhod aj výziev. Za týchto podmienok začali oveľa častejšie prichádzať do kontaktu s osobami iného kultúrneho zázemia. Týmto spôsobom môže vzniknúť spolupráca medzi krajinami ale aj konflikty. Dôvodom konfliktov je rozdielnosť kultúrnych prejavov a nedostatočného poznania kultúry človeka, s ktorým komunikujeme. Kultúry sa medzi sebou odlišujú v chápaní hodnôt, noriem, tradícií a zvykov. To je príčinou, že aktuálne vzrastá aj záujem odborníkov z rôznych vedeckých oblastí (napr. sociolingvistika, jazykoveda, kultúrna antropológia, etnológia, pedagogika) o tento jav. Zaujal nás výskum národných kultúr Geerta Hofstedeho, ktorý pracuje s tzv. dimenziami kultúry, to znamená s takými aspektmi kultúry, ktoré sú merateľné vo vzťahu k iným kultúram. V rámci rozsiahlych výsledkov jednotlivých dimenzií sme si vybrali porovnanie indexov štyroch krajín Nemecko, ktoré je považované za „západnú kultúru“ a má najväčší počet cudzincov z týchto štyroch krajín[1]. Poľsko, ktoré má najnižší počet cudzincov, Česko a Slovensko,

[1] Údaje zo štatistík EUROSTATU, ktorá poskytuje údaj o počte cudzincov v jednotlivých štátoch EÚ sú nasledovné: V rámci EÚ predstavujú migračné pohyby 33,3 milióna ľudí. ČR- 416 700 občanov, čo predstavuje 4% populácie (10,51mil.) SR- 68 000 občanov, čo predstavuje 1,3% populácie (5,41 mil.) PL- 47 300 občanov, čo predstavuje iba 0,1% populácie (38,54

krajiny ktoré sú si blízke nielen jazykom. Tieto interkultúrne rozdiely sa okrem mnohých ďalších oblastí premieta aj do edukačného prostredia. V školských laviciach sedí stále viac žiakov – cudzincov a preto je na učiteľoch, aby sa vzdelávali v oblasti interkultúrnej komunikácie.

1.1 Definícia kultúry

Prvú modernú globálnu a vedeckú definíciu kultúry, priniesol anglický antropológ Edward Burnett Tylor v roku 1871. Vo svojom diele: Primitívna kultúra (Primitive Culture) píše že *„kultúra je celok, ktorý zahŕňa vedomosti, vieru, umenie, morálku, právo, zvyky a všetky ostatné schopnosti a návyky, ktoré si človek osvojil ako člen spoločnosti“* (In: Soukup, 2000, s. 276). Kultúra sa podľa Tylora vyznačuje jednak svojou kolektívnou dimenziou, nie je produktom človeka ako jednotlivca, ale ako člena spoločenstva, človek ju nadobúda prostredníctvom socializácie. Táto definícia sa stala teoretickým východiskom pre väčšinu vied o kultúre.

Kroeber a Kluckhohnová zozbierali v roku 1952 veľké množstvo definícií kultúry a na základe ich analýzy dospeli k vlastnej formulácii pojmu kultúra: *„Kultúra sa skladá z explicitných a implicitných schém nadobudnutého správania, ktoré sú odovzdávané prostredníctvom symbolov a ktoré stanovujú odlišnosti v dosiahnutých výsledkoch ľudských skupín, vrátane ich zhmotnenia v artefaktoch; podstatné jadro kultúry je zložené z tradičných (t.j. historicky odvodených a vybraných) myšlienok a predovšetkým ich pridanej hodnoty; kultúrne systémy môžu byť na jednej strane považované za produkty konania a na druhej strane za prvky, ktoré podmieňujú ďalšie konanie“* (Kroeber, Kluckhohn, 1952, s. 181).

Kultúra je prejavom nás samých, má vlastné prvky, ktoré zahŕňajú hodnoty, názory, postoje, normy a ktoré jej dodávajú jedinečný charakter, čím ju odlišujú od ostatných kultúr. Vo všeobecnom ponímaní môžeme kultúru chápať ako sociálne odovzdávanie poznania - poznatkov, noriem, vzorcov správania, uznávaných hodnôt, inak povedané ako sociálne dedičstvo ľudstva. Súhlasíme s charakteristikou podľa Fobelovej, ktorá chápe súčasnú kultúru ako kultúru dialógu, nie monológu, akou bola ešte v nedávnej minulosti. *„Nestačí, že ovládame jazyk krajiny, v ktorej žijeme, ktorú sme krátkodobo či dlhodobo navštívili. Musíme túto našu schopnosť a vymoženosť vždy, ak chceme byť vnímaní a prijímaní pri vzájomnej komunikácii, spájať so znalosťou kultúry, ale aj našou vôľou načúvať jej. Svet nás „odhalí“ nielen podľa toho, na čo sa pýtame, ale aj ako to vyjadríme, či naša komunikácia je v súlade s mravmi krajiny“* (2004, s. 29). Táto charakteristika vyjadruje aj vzťah medzi kultúrou a interkultúrnou komunikáciou.

Kultúrne špecifiká je možné skúmať z rôznych uhlov pohľadov podľa rôznych autorov. Pochopiť interkultúrne rozdiely môžeme prostredníctvom modelov dimenzií kultúry okrem práce Hofstedeho napr. Kluckhohnová a Strodtbeck (1961), Trompenaars (1998), Hall (1996).

1.2 Kultúra a jej prejavy v ponímaní Hofstedeho

Hofstede (1980) vo svojej práci označuje kultúru vo vlastnom slova zmysle ako „kultúra číslo jeden“. Zvyky tvoriace samostatný prvok kultúry, tvoria explicitnú časť kultúry a zahŕňajú symboly hrdinov a rituály. Zobrazené sú z aspektu miery viditeľnosti pre pozorovateľa. Kultúra ako mentálny softvér sa vzťahuje na značne širší okruh, ktorý označuje Hofstede ako „kultúra číslo dva“. Jadro kultúry tvoria hodnoty, ktoré nie je možné pozorovať priamo ale iba v prejavoch. Hodnoty predstavujú implicitnú rovinu kultúry. Sem zaradzuje činnosti zjemňujúce ducha, ako sú vzdelanie, umenie, literatúra, spolu s obyčajnými javmi života ako

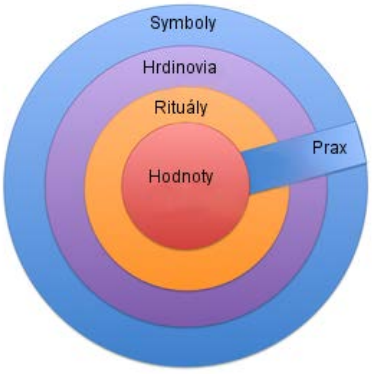
mil.) SRN- 7 198 000 občanov , čo predstavuje 8,8 % populácie (80,5 mil.) Zdroj: EUROSTAT, 2010. [online]. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/eurostat/publications/recently-published.

pozdrav, jedlo, ukazovanie alebo skrývanie pocitov, platnosť určitého fyzického odstupu od ostatných. Je to kolektívny fenomén, vlastný všetkým ľuďom v danom sociokultúrnom prostredí. Táto kultúra predstavuje skupinové programovanie ducha, ktoré odlišuje členov jednej skupiny alebo kategórie od členov inej skupiny (Zorkóciová a kol., 2005, s. 41). Hofstede (1991) teda kultúrou rozumie „softvér mysle“, ako členmi kultúry uznávaný systém hodnôt, postojov, viery a správania, ktorý medzi sebou odlišuje jednotlivé sociálne skupiny. Podľa neho v sebe nesieme vzorce, schémy myslenia, pocitov a konania, ktorými sme sa počas života, no najmä v detstve učili. Poukazuje na to, že do určitej miery je každý človek ovplyvnený týmito naučenými schémami a keď sa chce učiť niečo nové, musí najskôr niektoré schémy odstrániť.

Kultúra má okrem iného aj svoje funkcie (sebapresadzujúca, zabezpečenie kontinuity, korekcia individuálneho správania a identifikačná funkcia), svoje úrovne (nadnárodná, národná, profesijná, organizačná, skupinová).

Hofstede (2007) v súlade s ďalšími autormi identifikuje určité prvky alebo produkty kultúry, na základe ktorých môžeme sledovať prejavy kultúry a ich rôzne úrovne. Jednotlivé úrovne kultúry pripomínajú šupku cibule (obr.1). Symboly sú podľa Hofstedeho najmenšie jednotky kultúrneho výrazu, ktoré najčastejšie podliehajú zmenám. Hodnoty zase najzákladnejšími prejavmi kultúry. Hofstede (2006, s. 16) definuje vrchnú vrstvu symboly ako "slová, gestá, obrazy či predmety", ktoré majú konkrétny významy pre členov danej kultúry. *"Hrdinovia sú osoby žijúce či zosnulé, skutočné alebo vymyslené, ktoré majú charakteristiky v danej kultúre vysoko cenené a ktoré tak slúžia ako príklad ostatným"* (Hofstede, Hofstede, 2006, s. 16). Ďalšou vrstvou sú rituály, čiže určitá kolektívna činnosť. Tieto druhy činností sú charakteristické tým, že sú zbytočné vzhľadom na dosiahnutie požadovaného výsledku, ale spoločnosť ich považuje za podstatné, realizujú sa len preto, aby boli vykonávané sami o sebe.

Obr.1 – Diagram úrovne prejavov kultúry (spracované podľa: Hofstede, Hofstede, 2006, s. 17)



1.3 Dimenzie kultúry a ich index v jednotlivých krajinách

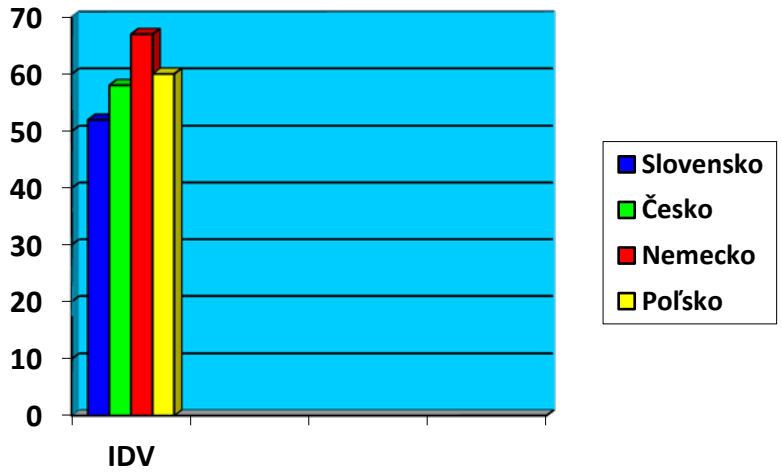
Geert Hofstede (1980) uskutočnil výskum, ktorého výskumnou vzorkou bolo 116 000 pracovníkov spoločnosti IBM v 74 krajinách, vychádzal pritom z vlastností národných kultúr. Z výsledkov určil štyri základné dimenzie kultúr, (neskôr k nim priradil ešte piatu) ktoré vysvetľujú odlišnosti medzi kultúrami:

- individualizmus verzus kolektivizmus,
- vzdialenosť k moci,
- schopnosť vyhýbať sa neistote,

- maskulinita verzus feminita,
- časová orientácia, tzv. konfucionizmus.

Individualizmus verzus kolektivizmus (IDV) je prvá kultúrna dimenzia, ktorá sa zameriava na konanie členov jednotlivých kultúr, rozsah závislosti jednotlivca na kolektíve. Individualizmus je protiklad kolektivizmu, ktorý ukazuje na stupeň, ako sa ľudia integrujú do skupín. V individualistických kultúrach s vysokým indexom IDV nie je silné puto medzi indivíduami, typické je, že sa každý stará len o seba a o svoju najbližšiu rodinu. Do popredia sa dostávajú jednotlivci a ich schopnosti, odmeňuje sa iniciatíva. V kolektivistických kultúrach sú od narodenia silné rodinné vzťahy. Kolektivistické kultúry uprednostňujú skupinu pred jednotlivcom, vysoko cenená je lojalita a konanie skupiny, v popredí je blaho kolektívu. Kým v individualistickej spoločnosti nie sú vzťahy s druhými ľuďmi zrejmé a vopred dané, sú vytvárané dobrovoľne a musí sa o ne starať, v kolektivistických spoločnosti je vopred určené, kto sú priatelia jedinca - príslušnosťou k rodine alebo skupine. V kolektivistických spoločnosti sa snažia vyhýbať priamej konfrontácii, a to aj prostému slovu "nie"(Hofstede, Hofstede, 2006, s.62- 69).

Graf 1. Hodnoty indexu kultúrnej dimenzie IDV vo vybraných krajinách (spracované podľa Hofstede, Hofstede, 2006).



Z vyššie uvedeného grafu vyplýva, že najindividualistickejšou krajinou spomedzi nami vybranej vzorky je Nemecko oproti Slovensku, ktoré je skôr kolektivistickou krajinou. Česko a Poľsko mali pomerne vyrovnané skóre a sú niekde na pomedzí.

Prejavy individualizmu a kolektivizmu v škole

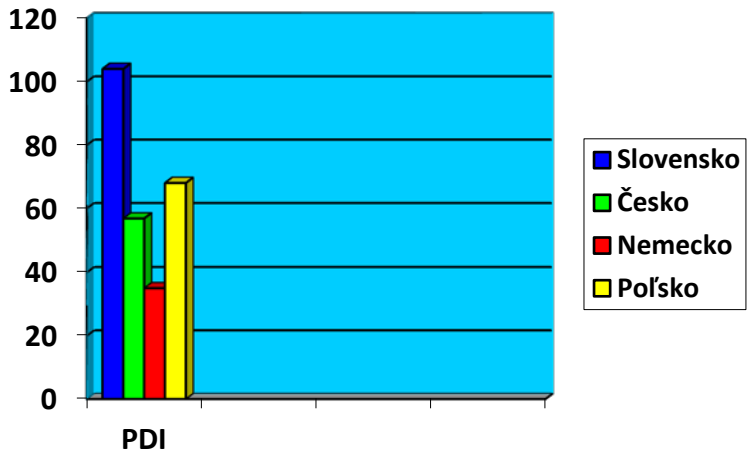
Učiteľ v kultúre, ktorej hodnotou je individualizmus ako je Nemecko pristupuje k žiakom ako k individualitám. Žiakom zadáva individuálne úlohy pričom cieľom edukácie naučiť sa ako sa učiť. Cieľom je príprava jednotlivca na život ako aj vízia moderného človeka. Všetko nové je hodnotené ako pozitívne. Taktiež je typické, že žiak hovorí za seba. Učiteľ v kolektivistickej kultúre medzi ktoré môžeme z časti zaradiť aj Slovensko[2], často komunikuje so žiakmi ako so skupinou - triedou, ako triedu ich aj hodnotí. Identita jedinca je založená na príslušnosti k skupine. Žiaci uprednostňujú prácu v skupine, pričom sú vytvorené stále skupiny žiakov v triede. Často jeden žiak hovorí za celú skupinu a dôležité je „nestratiť tvár“ pred skupinou - skupinová česť. Preto by učiteľ pri práci so žiakmi kolektivistických kultúr mal citlivo

[2] typicky kolektivistické krajiny sú: Brazília, Turecko, Grécko

pristupovať riešeniu konfliktov so žiakom pred celou triedou. Cieľom vzdelávania je učiť sa konať (Hofstede, Hofstede, 2006).

Vzdialenosť k moci (PDI) skúma vzťah jednotlivých kultúr k mocenskému postaveniu, autorite. Index meria stupeň, do akej miery prijímajú alebo schvaľujú členovia inštitúcií a organizácií väčšiu alebo menšiu nerovnomernosť rozdelenia moci smerom zdola nahor v spoločnosti a ukazuje, ako si daná kultúra váži, cení a hodnotí hierarchické vzťahy a úctu k nadriadeným. Vysoký index poukazuje na to, že spoločenská nerovnosť je prijímaná ako podriadenými, tak aj vedením. V kultúrach, pre ktoré je charakteristický vysoký index mocenského odstupu, bývajú veľké spoločenské rozdiely najmä v rozdelení moci a bohatstva.

Graf 2. Hodnoty indexu kultúrnej dimenzie PDI vo vybraných krajinách (spracované podľa Hofstede, Hofstede, 2006).



Graf vzdialenosti k moci poukazuje na vysoké skoré Slovenska (hodnota 104) oproti ostatným krajinám. Najnižšiu vzdialenosť k moci vidíme u Nemecka (hodnota 35). Keď sa pozrieme na skóre Poľska a Česka, vidíme že u Česko je niekde v stredových hodnotách a Poľsko skôr smeruje v vyššej vzdialenosti k moci. Zaujímavé je tu pozorovať indexy Česka a Slovenska, ktoré sa výrazne odlišujú.

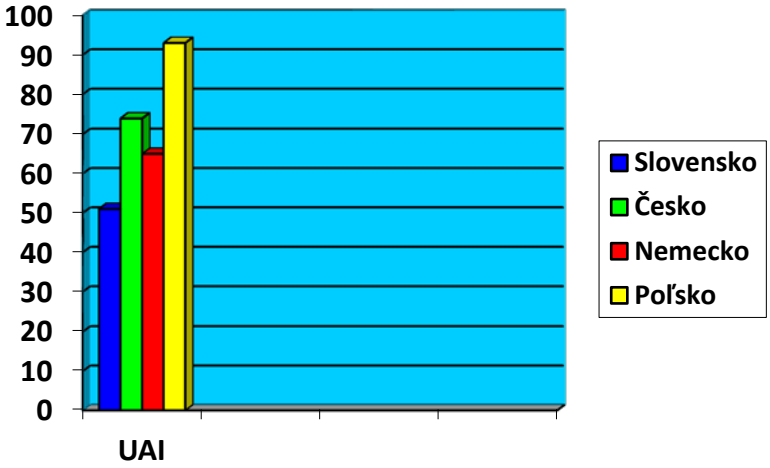
Prejavy vzdialenosti k moci v škole

Vysoký index tejto dimenzie hovorí o nerovnosti v postavení učiteľ - žiak, učiteľom je prejavovaná úcta, typická je prísna disciplína počas edukácie, všetku komunikáciu začína učiteľ, žiaci rozprávajú vtedy, keď sú učiteľom vyzvaní, - sú pasívni. učiteľom nie je možné protirečiť. Vo všeobecnosti tu platí, že to čo sa žiak naučí závisí na tom, akých mal učiteľov. Naopak, pri malej vzdialenosti k moci učitelia komunikujú so žiakmi ako so sebe rovnými, cení sa iniciatíva žiakov, žiaci do výučby zasahujú, sú aktívni, pýtajú sa, diskutujú a vyjadrujú svoje názory, čiže komunikácia je obojsmerná, neformálne vzťahy (Hofstede , Hofstede, 2006). Domnievame sa že čo sa týka postavenia učiteľ – žiak, slovenské školstvo môže porovnávať so školstvom Česka, Poľska. Má prvky oboch typov pedagogickej komunikácie- je demokratická, žiaci môžu vyjadriť svoj názor ale zároveň sa zachováva aj formálnosť komunikácie.

Schopnosť vyhýbať sa neistote (UAI) vyjadruje, do akej miery sa príslušníci jednotlivých kultúr cítia ohrození neznámymi situáciami. Dimenzia sa zaoberá tým, nakoľko jej členom vadí podstúpiť riziko rôznych zmien. V krajinách s vysokým vyhýbaním sa neistote hovoria ľudia viac zvýšeným hlasom, sú expresívnejší, zaneprázdnení, nepokojní, citovo nestáli,

agresívni a podozrievaví. Ľudia z krajín so slabým vyhýbaním sa neistote naopak pôsobia ako ľahostajní, vyrovnaní, nevšímaví, ovládajúci sa a leniví (Hofstede, Hofstede, 2006).

Graf 3. Hodnoty indexu kultúrnej dimenzie UAI vo vybraných krajinách (spracované podľa Hofstede, Hofstede, 2006).



Ako vyjadruje graf najvyššie skóre má Poľsko oproti najnižšiemu skóre Slovenska, ktoré má strednú hodnotu (51). Skóre Nemecka a Česka sa pohybuje vo vyšších hodnotách. Všetky nami vybrané krajiny teda smerujú skôr k silnejšiemu vyhýbaniu sa neistote. Medzi krajiny s nízkym indexom vyhýbania sa neistote patrí napríklad USA, Veľká Británia.

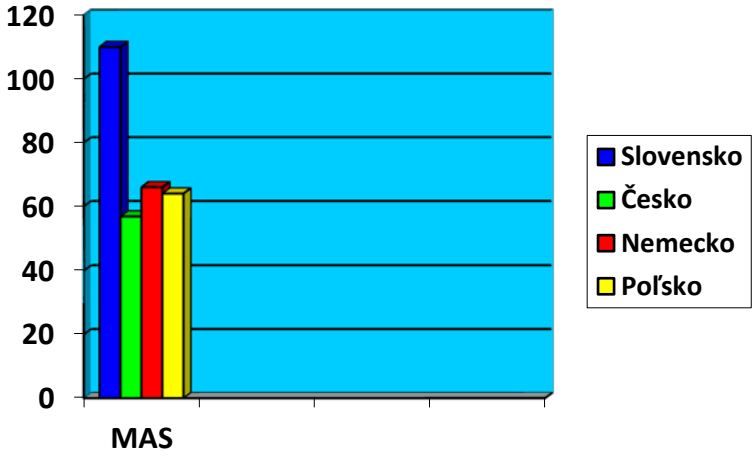
Prejavy vyhýbaniu sa neistoty v školskom prostredí

Z výsledkov vyplýva, že poľskí, českí, nemeckí ale i slovenskí učitelia mávajú hrôzu z neznalosti, pretože sa od nich očakáva, že všetko vedia. Pre krajiny s nízkym indexom vyhýbania sa neistote platí, že i učiteľ môže povedať „neviem“, žiaci taktiež môžu spochybňovať odpovede učiteľov, diskutovať s ním. Ďalšie rozdiely môžu byť pozorovateľné v motivácii - kým u amerických študentov možno apelovať na zvýšenie úsilia, ktoré povedie k lepším výsledkom, poľskí žiaci môžu prisudzovať neúspech nepriaznivým okolnostiam.

Rovnako platí, že v krajinách, kde je index vysoký je typická štruktúrovaná výučba, jasne stanovené ciele, pevne vymedzený čas. Úlohy ktoré sú zadávané učiteľom majú častejšie iba jedno správne riešenie. Cenená a odmeňovaná je presnosť. Oproti tomu v krajinách v ktorých je slabé vyhýbanie sa neistote prevládajú voľné úlohy s otvoreným koncom a dôraz na originalitu. Učiteľ zadáva často úlohy s viacerými možnými riešeniami. Výrazná je tu i spolupráca rodičov a učiteľov (Hofstede, Hofstede, 2006).

Maskulinita verzus feminita (MAS) vyjadruje rozdiely v kultúrach, ktoré sa vyznačujú hodnotami, bližšími mužským alebo ženským charakteristickým rysom. Maskulinita (vysoký index) je charakteristická pre kultúry, v ktorých sú vyhradené rodové role a vyznačujú hodnotami typickými pre mužov ako asertivita, výkon, úspech a súťaživosť. Feminita kultúry je chápaná ako rovnoprávnosť oboch pohlaví, teda rodové role sa prekrývajú, hodnotami žien sú kvalita života, udržiavanie dobrých osobných vzťahov, starostlivosť o slabších a solidárnosť (Hofstede, Hofstede, 2006).

Graf 4. Hodnoty indexu kultúrnej dimenzie MAS vo vybraných krajinách (spracované podľa Hofstede, Hofstede, 2006).



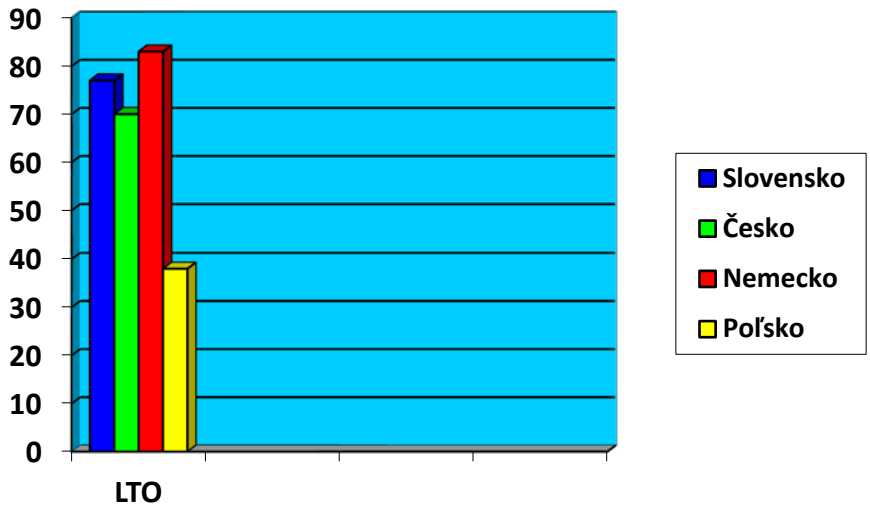
V grafe si môžeme všimnúť vysokú mieru maskulinity u Slovenska oproti najnižšej hodnote v prípade Česka ktoré je pomerne vyrovnané s Nemeckom a Poľskom. Pre všetky krajiny však platí vyššia miera maskulinity. K feminimným krajinám Hofstede radí Švédsko, Nórsko, Dánsko, Holandsko, Fínsko.

Prejavy hodnôt maskulinity a feminity v škole

V krajinách v ktorých prevládajú mužské hodnoty je pedagogická komunikácia založená na presných inštrukciách a popísaní cieľa zo strany učiteľa. Typické je, že žiaci obľubujú súťaže a sú výrazne zameraní na výsledky. Žiaci v týchto krajinách znášajú neúspech veľmi zle. Typické pre školstvo je že učiteľky pôsobia na nižších stupňoch vzdelávania a učitelia na vyšších -univerzitách. Niektoré z týchto charakteristík môžeme pozorovať u všetkých nami skúmaných krajinách. Krajiny v ktorých prevládajú ženské prvky môžeme pozorovať rovnocenné postavenie mužov a žien. Pre pedagogickú komunikáciu platí, že učitelia chvália slabších žiakov, aby ich povzbudili. Domnievame sa však že tento prvok sa realizuje aj v nami skúmaných krajinách. Ďalej pre tieto krajiny platí, že žiaci si nerobia ťažkú hlavu zo zlyhania, typická je priateľskosť a sociálna adaptácia (Hofstede, Hofstede, 2006).

Časová orientácia, tzv. konfucionizmus (LTO) definuje, aký majú kultúry vzťah k dosahovaniu cieľov z pohľadu času. Kultúry zamerané na dlhodobú orientáciu (vysoký index LTO) smerujú svoje hodnoty k odmenám v budúcnosti, typická je pre ne vytrvalosť. Kultúry zamerané na krátkodobú orientáciu sa zameriavajú na hodnoty prítomnosti, blízke ciele a okamžité výsledky (Hofstede, Hofstede, 2006).

Graf 5. Hodnoty indexu kultúrnej dimenzie LTO vo vybraných krajinách (spracované podľa Hofstede, 2010, [online]. [cit. 2015-04-17]. Dostupné z: *http://geert-hofstede.com/).*



Hodnoty tohto grafu sme upravili podľa novších údajov meraní Hofstedeho dostupných na oficiálnych stránkach autora. Krajinou s najvyšším skóre je podľa grafu Nemecko (hodnota 83), oproti Poľsku, ktoré má hodnoty najnižšie. Česko a Slovensko sú v tejto dimenzii relatívne vyrovnané, aj keď ich hodnoty sú bližšie k Nemecku. Z toho vyplýva, že Nemecko, Česko a Slovensko sú dlhodobo orientované krajiny oproti krátkodobo orientovanému Poľsku. Tieto výsledky sa však odlišujú od skôr publikovaných, ktorých hodnoty boli nasledovné: Slovensko- 38, Poľsko- 32, Česko-13, Nemecko-31 (Hofstede, Hofstede, 2006).Typickou krajinou s dlhodobou orientáciou je Čína a krátkodobou orientáciou USA.

Krátkodobá a dlhodobá orientácia v škole

I krátkodobá a dlhodobá orientácia má svoje prejavy v školskom prostredí. Žiaci v krajine s dlhodobou orientáciou prisudzujú svoj úspech úsiliu a zlyhanie jeho nedostatku. Sú vedený tak, že až dlhodobý horizont prináša výsledky. Učitelia robia dlhodobé plány, úlohy. Žiaci v krajine s krátkodobou orientáciou prisudzujú svoj úspech i neúspech náhode.Výsledky svojho snaženia potrebujú vidieť hneď. Učitelia si pripravujú krátkodobé ciele. Výsledky meraní z roku 2010 podľa nášho názoru viac korešpondujú s aktuálnymi prejavmi v oblasti tejto dimenzie.

2 ZÁVER

V príspevku sme sa pokúsili načrtnúť teoretické vymedzenie pojmu kultúra a popísať dimenzie kultúry podľa Geerta Hofstedeho. Porovnali sme indexy jednotlivých dimenzií u vybraných krajín stredoeurópskeho regiónu. Aj keď sa dimenzie kultúry Geerta Hofstedeho vo vysokej miere využívajú s skúmaniu hlavne v oblasti ekonomiky, naším cieľom bolo poukázať a na ich význam a ich prejavy v edukačnom prostredí.

Použitá literatúra

1. FOBELOVÁ, D. *Tri rozmery kultúry*. 2 vyd. Bratislava: Iris, 2006. 145 s. ISBN 80-89018-75-0.
2. HOFSTEDE, G. *Culture s Consequences* : International differences in work – related values . 2rd Edition. Beverly Hils: CA:Sage, 1980.328p. ISBN 0- 8039-1306-0.

3. HOFSTEDE, G. a HOFSTEDE,G.J. *Kultury a organizace. Softwarw lidské mysli*. 1.vyd.Praha: Linde, 2006. 336s. ISBN 80-86-131-70-X.
4. HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J., MINKOV, M. *Cultures and Organizations. Software of the mind*. 3rd Edition New York: Mc Graw Hill. 576p. 2010.ISBN- 978-0071664189.
5. HOFSTEDE, G. *Strategy- Culture- Change* [online]. [cit. 2015-04-17].2010. Dostupné z: http://geert-hofstede.com/national-culture.html.
6. KROEBER, A.L. , KLUCKHOHN, C., 1952. *Culture: A critical review of concepts and definitions.* Harvard University: Peabody Museum of American Archeology and Ethnology. 448.p
7. SOUKUP, V. *Přehled antropologických teórií kultúry*. Praha: Portál, 2000. 232s.ISBN-80-7178-328-5.
8. ZORKÓCIOVÁ, O. *Corporate Identity II*: vplyv interkultúrnych rozdielov na medzinárodné dimenzie Corporate Identity. Bratislava: Ekonóm, 2005. 216 s. ISBN 80-225-1974-X.

Kontaktní údaje

Mgr. Jana Lazorčíková
Prešovská Univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied
Ul. 17. novembra č.1,
08116, Prešov
email: janka.lazorcikova @ gmail.com

GENDER SPECIFIC CROSS-SECTIONAL COMPARISON OF SOME DEMOGRAPHIC AND SOCIO-ECONOMIC CHARACTERISTICS, AND CARDIO-RESPIRATORY FITNESS LEVEL IN THE ELDERLY MEN AND WOMEN

Ružena Popović, Saša Pantelić, Ratomir Đurašković

Abstract:

Objective. The aim of the study was the gender specific analysis of cross-sectional and longitudinal associations between physiological parameters, some anthropometric parameters and symptoms of physical fitness capacity in a sample of Serbian Elderly People. Methods. At the baseline of the study (2011/12-2013/14), 1290 participants completed a comprehensive questionnaire including items regarding age, weight, height, BMI, demographic and socio-economic history. After that the Total sample (N=1290) of participants were divided into two main sub-samples [(Male = 699; Female = 591)] and than into two separate groups of age categories (60-69, and 70-79). For the estimation of cardio-respiratory fitness ere applied some circulatory variables in different condition of functioning (functional capacity level in rest and load). The set of nine variables include these parameters: *Heart rate in rest* (beat/min), *Heart pressure mean value* (mm/Hg), *Systolic hart pressure* (mm/Hg), *Diastolic hart pressure* (mm/Hg), *Heart rate in load* (beat/min), *Dabble product/rate pressure*, *Pulse pressure* (mm/Hg), *Mean arterial pressure* (mm/Hg), *2-Min-Step-Test* (freq/steps). Results. Univariate Analysis of Variance (ANOVA) for the cross-sectional data, adjusted for age, gender, and some anthropometric data (Height, Weight, BMI), physiological parameters and functional fitness level, showed some gender specific characteristics. Conclusion. Physical activity has numerous beneficial physiologic effects. Most widely appreciated are its effects on the cardiovascular and musculo-skeletal systems. People of all ages, both male and female, undergo beneficial physiologic adaptations to physical activity.

Keywords: *HRQL, Functional Fitness Capacity, Elderly Men/Women, Comparison*

1 INTRODUCTION

1.1 Health-Related Quality of Life

For several decades, it has been recognized that health should not be defined simply as the absence of disease and disability; rather, health is now conceptualized by the World Health Organization (WHO, 1947) as a positive state of physical, mental, and social well-being. This recognition has resulted in an increasing clinical, scientific, and public interest in the assessment and promotion of *health-related quality of life* (HRQL).

Kaplan and Bush (1982) introduced the term HRQL to capture the influence that health status and health care have on the quality of day-to-day life. Viewed as a multidimensional construct that represents a person's overall satisfaction with life, HRQL includes the following dimensions: cognitive, social, physical, and emotional functioning, personal productivity, and intimacy. Rejeski, Brawley, and Shumaker (1996) have shown that physical activity has significant potential to influence HRQL. The most direct effects are likely in the areas of psychological well-being (e.g., self-concept, self-esteem, mood, and affect), perceived physical function (e.g., perceived ability to perform activities of daily living), physical well-being (e.g., perceived symptoms and perceived physical states, such as dyspnea, pain, fatigue, and energy), and, to a limited extent, cognitive function.

In a recent review, McAuley (1994) concluded that a positive association exists between physical activity habits and self-esteem in both man and women. The strength of this relationship increases when physical activity is personally valued and when measures of psychological well-being are specific, rather than general. Among non-clinical and clinical samples of men and women, this association is observed both with the long-term effects of exercise training and with the immediate, short-term effects of a single episode of activity.

In a review of studies of middle-aged participants (mean age, 56.7 years), McAuley, and Rudolph (1995) found correlations between involvement in physical activity and psychological well-being that were similar to those patterns observed among younger persons. Further, the strength of these relationships was directly related to the length of time that the participants had been involved in physical activity programs. This moderating effect requires cautious interpretation because of the possibility of selective adherence. There was little evidence that the relationship between physical activity and psychological well-being was affected by either sex or age.

Finally, although a number of studies noted improvements in both the cardio-respiratory fitness and the psychological well-being of older adults, these improvements were not necessarily correlated (McAuley and Rudolph, 1995). Involvement in physical activity may thus increase the psychological well-being of older adults independently of cardio-respiratory fitness (Brown, and Wang 1992; King, Taylor, and Haskell, 1989; Landers, and Petruzzello, 1994; Martinsen, and Stephens, 1994; McAuley, and Rudolph, 1995).

Other data suggest that physical activity is related to perceived improvement in physical function in activities of daily living. However, there is a limit to this effect, since sedentary people can usually do their daily tasks. Most research on this aspect of HRQL is thus confined to populations of people who, because of health problems, have restrictions in their activities of daily living. The growing body of literature on this topic indicates that patients whose physical function is compromised by heart disease (Ewart, 1989) or arthritis (Fisher et al., 1993) experience improved daily function from increases in physical activity.

HRQL requires a number of different types of measurements; however, few studies on physical activity have used a multidimensional measurement scheme. Exceptions include a randomized clinical trial involving healthy elderly persons (Stewart, King, Haskell, 1993) and a 2-year observational study of persons with chronic disease (Stewart et al., 1994). In the clinical trial, healthy persons who were assigned to endurance exercise had better self-reported ratings of their physical functioning and health (e.g., physical and role function, experiencing of pain, perception of health status) than control participants, yet endurance training brought no changes in self-reported energy/fatigue, psychological distress, or psychological well-being.

By contrast, among persons with chronic diseases, physical activity was associated with improvement in both psychological well-being and physical function; however, the magnitude of these effects was highly dependent on the status of the patient's chronic disease. Participants who have lower levels of mental or physical health may have the most to gain from physical activity (Lennox, Bedell, Stone, 1990; Morgan et al., 1970; Simons and Birkimer, 1988; Rejeski et al., 1995), since they have more room to improve their health status than people already possessing good health.

A relatively small number of cross-sectional studies have shown a strong positive association between regular physical activity and cognitive and neuropsychological performance on tasks such as math, acuity, and reaction time (Dustman, Emmerson, Shearer, 1994; Thomas et al., 1994). However, longer-term training studies (two, or more years) are required to confirm whether aerobic exercise has a pronounced effect on cognitive function. Also unclear are whether the effects of low-intensity physical activity are similar to those of aerobic exercise

and whether objective measures of cognitive function can elucidate the perceived cognitive function of participants (Dustman, Emmerson, Shearer, 1994).
The timely *Physical Activity and Health* examines the role of physical activity in the current climate by providing a detailed review of the relationship between physical activity and general health. Leading experts in the field from the US, Canada, Europe and Australia have collaborated on this comprehensive resource to give readers the most accurate information available; Research has proven that there are many positive health benefits associated with regular, moderate physical activity. As well as the obvious long-term health benefits, exercise also boosts the immune system and helps to improve psychological well-being, self-esteem, body image and mood.

1.2 Physiologic Responses to Episodes of Exercise
The body's physiologic responses to episodes of aerobic and resistance exercise occur in the musculoskeletal, cardiovascular, respiratory, endocrine, and immune systems. These responses have been studied in controlled laboratory settings, where exercise stress can be precisely regulated and physiologic responses carefully observed.

Cardiovascular and Respiratory Systems. The primary functions of the cardiovascular and respiratory systems are to provide the body with oxygen (O_2) and nutrients, to rid the body of carbon dioxide (CO_2) and metabolic waste products, to maintain body temperature and acid-base balance, and to transport hormones from the endocrine glands to their target organs (Wilmore & Costill, 1994). To be effective and efficient, the cardiovascular system should be able to respond to increased skeletal muscle activity. Low rates of work, such as walking at 4 kilometers per hour, place relatively small demands on the cardiovascular and respiratory systems.

Cardiovascular Responses to Exercise. The cardiovascular system, composed of the heart, blood vessels, and blood, responds predictably to the increased demands of exercise. With few exceptions, the cardiovascular response to exercise is directly proportional to the skeletal muscle oxygen demands for any given rate of work, and oxygen uptake (VO_2) increases linearly with increasing rates of work. *Cardiac Output* (Q) is the total volume of blood pumped by the left ventricle of the heart per minute. It is the product of heart rate (HR), *number of beats per minute,* and stroke volume (SV), *volume of blood pumped per beat*. The arterial-mixed venous oxygen ($A\text{-}\bar{v}O_2$) difference is *the difference between the oxygen content of the arterial and mixed venous blood.* A person's maximum oxygen uptake (VO_2 max) is a function of cardiac output (Q) multiplied by the $A\text{-}\bar{v}O_2$ difference. Cardiac output thus plays an important role in meeting the oxygen demands for work. As the rate of work increases, the cardiac output increases in a nearly linear manner to meet the increasing oxygen demand, but only up to the point where it reaches its maximal capacity (Q max). The pattern of *Blood Flow* changes dramatically when a person goes from resting to exercising. At rest, the skin and skeletal muscles receive about 20% of the cardiac output. During exercise, more blood is sent to the active skeletal muscles, and, as body temperature increases, more blood is sent to the skin. This process allows about 80 percent of the cardiac output to go to active skeletal muscles and skin at maximal rates of work (Rowell, 1986). Mean arterial *Blood Pressure* increases in response to dynamic exercise, largely owing to an increase in systolic blood pressure, because diastolic blood pressure remains at near-resting levels. Systolic blood pressure increases linearly with increasing rates of work, reaching peak values of between 200-240 mm of mercury in normotensive persons. This increase in mean arterial pressure is a normal and desirable response, the result of a resetting of the arterial baroreflex to a higher pressure. Without such a resetting, the body would experience severe arterial hypotension

during intense activity (Rowell, 1993). Hypertensive patients typically reach much higher systolic blood pressures for a given rate of work, and they can also experience increases in diastolic blood pressure. For the first 2-3 hours following exercise, blood pressure drops below pre-exercise resting levels, a phenomenon referred to as post-exercise hypotension (Isea et al., 1994). The specific mechanisms underlying this response have not been established. The acute changes in blood pressure after an episode of exercise may be an important aspect of the role of physical activity in helping control blood pressure in hypertensive patients. The *Oxygen Extraction* (A-vO_2) difference increases with increasing rates of work, and results from increased oxygen extraction from arterial blood as it passes through exercising muscle. At rest, the A-vO_2 difference is approximately 4 to 5 ml of O_2 for every 100 ml of blood (ml/100 ml); as the rate of work approaches maximal levels, the A-vO_2 difference reaches 15 to 16 ml/100 ml of blood. *Coronary Circulation*. The coronary arteries supply the myocardium with blood and nutrients. The right and left coronary arteries curve around the external surface of the heart, then branch and penetrate the myocardial muscle bed, dividing and subdividing like branches of a tree to form a dense vascular and capillary network to supply each myocardial muscle fiber. Generally one capillary supplies each myocardial fiber in adult humans and animals; however, evidence suggests that the capillary density of the ventricular myocardium can be increased by endurance exercise training. At rest and during exercise, myocardial oxygen demand and coronary blood flow are closely linked. This coupling is necessary because the myocardium depends almost completely on aerobic metabolism and therefore requires a constant oxygen supply. In the healthy heart, a linear relationship exists between myocardial oxygen demands, consumption, and coronary blood flow, and adjustments are made on a beat-to-beat basis. The three major determinants of myocardial oxygen consumption are heart rate, myocardial contractility, and wall stress (Marcus, 1983; Jorgensen et al., 1977).
Acute increases in arterial pressure increase left ventricular pressure and wall stress. As a result, the rate of myocardial metabolism increases, necessitating an increased coronary blood flow. A very high correlation exists between both myocardial oxygen consumption and coronary blood flow and the product of heart rate and systolic blood pressure (SBP) (Jorgensen et al., 1977). This so-called *double product* (HR•SBP) is generally used to estimate myocardial oxygen and coronary blood flow requirements. During vigorous exercise, all three major determinants of myocardial oxygen requirements increase above their resting levels.

Respiratory Responses to Exercise. The respiratory system also responds when challenged with the stress of exercise. Pulmonary ventilation increases almost immediately, largely through stimulation of the respiratory centers in the brain stem from the motor cortex and through feedback from the proprioreceptors in the muscles and joints of the active limbs. During prolonged exercise, or at higher rates of work, increases in CO_2 production, hydrogen ions (H^+), and body and blood temperatures stimulate further increases in pulmonary ventilation. At low work intensities, the increase in ventilation is mostly the result of increases in tidal volume. At higher intensities, the respiratory rate also increases. In normal-sized, untrained adults, pulmonary ventilation rates can vary from about 10 liters per minute at rest to more than 100 liters per minute at maximal rates of work.

Resistance Exercise. The cardiovascular and respiratory responses to episodes of resistance exercise are mostly similar to those associated with endurance exercise. One notable exception is the exaggerated blood pressure response that occurs during resistance exercise. Part of this response can be explained by the fact that resistance exercise usually involves muscle mass that develops considerable force. Although high-intensity resistance training

poses a potential risk to hypertensive patients and to those with cardiovascular disease, research data suggest that the risk is relatively low (Gordon et al., 1995) and that hypertensive persons may benefit from resistance training (Tipton, 1991; American College of Sports Medicine, 1993).

2. METHODS

2.1 Material and methods

Region-wide data were derived from an annually repeated cross-sectional Serbian Adult Health Behavior Survey conducted by the National Public Health Institute. The health-monitoring surveys were carried out annually using a Total sample of 1290 Serbian Older People, aged from 61 to 79 Years. The sample was drawn from the regional population register (Nis-Town, and Sub-urban/Rural region-wide) twice, in observed period (2011-2012; 2013-2014), and the Questionnaire was applied in September.

This study followed commonly accepted ethical regulations in the collection, use, and reporting of data. The data were collected according to the general ethical rules applied in the National Public Health Institute. Individual participants cannot be identified from the datasets and data are kept safely at the Regional Public Health Institute, where only authorized persons have access to it.

The socioeconomic information on respondents' education, occupation, and household income was linked to the data from the National population register (Statistics Serbia) on the base of ID-numbers. The final data set included 599 women and 691 men. Table 1 shows the baseline demographic and socio-economic characteristics of the female and male respondents.

2.1.1 Leisure-time and commuting physical activity

Leisure-time physical activity was measured as the weekly frequency of exercise using the question: *"How often do you exercise at least 30 min so that you sweat and get out of breath?"* The response alternatives have changed to some extent over the study period. For the analysis, leisure-time physical activity was dichotomized as those whose weekly frequency was twice or more (active) and those whose weekly frequency was less than twice (inactive). Those who could not do any exercise because of illness or disease categorized as inactive. Commuting physical activity was assessed as the daily amount of walking or cycling to and from work using the question: *"How many minutes do you walk or cycle to and from work daily?"* The response alternatives have changed to some extent over the observed period. Commuting physical activity was dichotomized for the analysis: those who had any daily commuting were active and those who could not exercise because of their illnesses or used public transport or their car during commuting were inactive.

2.1.2 Age and research period

Respondents were divided into two age groups: 60–69, and 70–79. Research years were divided into two periods: 2011–2012, and 2013–2014.

2.1.3 Education

Education represents the health capital that a person has gained from years of learning. Education in the register data stands for the last degree taken by the respondent. For the analysis, education was divided into three groups: high, intermediate, and low education. The high education category included those with technical college, university, post-graduate, and higher vocational degrees. The intermediate education category included those with secondary education and vocational training. The low education category included those with primary education, and of unknown education status.

2.1.4 Occupation

Examining occupation alongside education is useful, because occupation may indicate more clearly the attitudes and beliefs about a healthy lifestyle. Occupation was based on register data and the information of the highest socioeconomic status in the household. Occupation was divided into six groups for the analysis: upper-level, lower-level employees, farmers, the self-employed, manual workers, and others (included those whose occupation was unknown).

2.1.5 Household income

Household income indicates the respondent's material resources, but also describes socioeconomic aspects and consumption power. Household income includes net income from the national tax register without income transfers. Household income is regarded as annual net income per household consumption unit. Consumption units were calculated according to (OECD, 1982). For the analysis, household income per consumption unit was divided into three income tertills separately for both women and men: highest, medium, and lowest income tertile.

2.1.6 Cardio-respiratory Fitnes / Functional capacity parameters level

(1) HRRT - Heart rate in rest (beat/min); (2) MVHP - Heart pressure (mm/Hg); (3) SYSP - Systolic hart pressure (mm/Hg); (4) DIAP - Diastolic hart pressure (mm/Hg); (5) HRLD - Heart rate in load (beat/min); (6) DBLP - Dabble product/rate pressure; (7) HRPR - Pulse pressure (mm/Hg); (8) ARPR - Arrterial pressure (mm/Hg); (9) STTM – Step-Two Min (freq/steps).

2.1.7 Statistical methods

Statistical analyses were performed with SPSS Windows XP version 10 (user friendly). All the analyses were performed separately for women and men to observe whether the associations followed the same pattern in both genders. The ***(p)*** value of the statistically significant interaction is mentioned in the text and tables.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Health-Related Quality of Life in Serbian Older People

According to the *Report of the Global Movement for the Older People/Retired Right* ***"Help Age"*** on the rank-list (including 96 states) Serbia is placed on the 78th rank, when considering quality of life, alongside with Venezuela, Turkey, South-African and Asian countries. When it is about the countries from South-East, and Western Balkan region (former Yugoslav Republics), Serbia is on the lowest position, and Slovenia is on the high 29th rank of the World list, Albania is on 53rd , Croatia is on 67th , and Montenegro is on 68th rank. In Europe, only Ukraine is placed lower than Serbia, on 82nd rank.

This investigation Report have evaluated four life categories, and according to these findings, Serbia is placed on 92nd rank relative to the quality of life, 67th rank relative to the environment dispositions, 62nd rank relative to the health status, and 49th rank in income security.

The percentage of population, older than 60 years of age, according to *"Help Age"* report is 21.6%, with trend to be 36.4% in the future (about 36 years later, in 2050). Currently, the number of retired is higher, then worked, and the average retirement income is 26.312 RSD, for about 1.5 million people, and over half million people retirement income is lowest than 20.000 RSD, which is far from the baseline amount for the living expensies needed (data derived from the Newspaper *"BLIC"*, October 6th , 2014).

Table 1. *Some Baseline Demographic, and Socio-economic Characteristics*

	Women (F)		Men (M)	
(Total F=599) + (Total M=741)	***N***	**%**	***N***	**%**
Age groups				
60–69	357	60	440	64.0
70–79	242	40	251	36.0
Research periods				
2011–2012	395	66	550	80
2013–2014	204	34	141	20
Education				
High	130	22	150	21
Medium	230	38	250	36
Low	239	40	291	43
Occupation				
Upper-level employees	60	10	130	19
Lower-level employees	120	20	50	8
Farmers	232	39	242	35
Self-employed	27	4	40	6
Manual workers	120	20	200	28
Occupation unknown	40	7	29	4
Household income				
Highest	120	20	210	30
Middle	200	33	230	33
Lowest	279	47	251	37
Leisure-time physical activity				
Active (twice per week or more)	189	32	251	36
Inactive	410	68	440	64
Commuting physical activity				
Active (daily)	252	42	251	36
Inactive	347	58	440	64

3.2 Cardio-respiratory fitness/functional capacity of men and women, over 60+ Age

As are presented in ***Table 2***, there are no significante gender differences in corresponding Age-Groups of participants, when considering the numeric mean values [Age-Group 60-69, Men (63.87), Women (63.75) and Age-Group 70-79, Men (74.28), Women (73.93)]

The Body High (cm) Mean-values of Male and Female respondents point out on no significant numeric differences between Age-groups: [60-69 (176.3); 70-79 (174.5) in Men, and 61-70 (164.6); 71-80 (166.5) in Women]. The Male respondents are about 12 *cm* heighter, then Female respondents.

When are about Body Mass/Weight (kg) Mean-values of Male and Female respondents the same Patterns are noted within the Age-groups of respondents. No significant numeric differences are noted between Age-groups: [61-70 (82.3); 71-80 (82.6) in Men, and 61-70 (70.6); 71-80 (68.8) in Women]. When considering the between gender numeric Body Mass differences, there are evidented higher values cca 12-14 kg in favor of Male samples.
BMI-class in both Male and Female samples are placed in II class, with slightly lower numeric values in female sub-samples of respondents.

Table 2. *Baseline Descriptive Statistical Parameters (Mean±SD) for Some Anthropometric Measures and BMI in Men, Women and Total Sample of Two Different Age Groups*

	Men			**Women**			**Total (Men+Women)**		
Sample	(n=449)	(n=242)	(N=691)	(n=357)	(n=242)	(N=599)	N=806	N=484	N=1290
Age-Group	60-69	70-79	Total (60-79)	60-69	70-79	Total (60-79)	60-69	70-79	Total (60-79)
Mean ± SD	63.87±2.77	74.28±3.12	67.73±6.61	63.75±2.89	73.93±2.94	69.23±7.81	63.81±2.82	74.11±3.03	68.43±13.7
Height (cm)	176.34±8.78	174.50±11.79	175.62±9.78	164.67±6.48	166.48±37.35	165.17±23.12	171.08±9.74	170.47±28.02	170.65±18.19
Weight (kg)	82.33±12.01	82.65±15.10	82.26±31.33	70.64±12.81	68.84±11.74	69.74±12.44	76.94±13.92	75.70±38.26	72.64±25.08
BMI-kg/m^2	26.65±6.26	27.95±2.72	27.04±13.88	26.10±4.94	25.46±4.48	25.83±4.73	26.36±5.76	26.70±16.36	26.44±10.59

Legend: Mean ± SD – Mean value ± Standard deviation; Height (cm) – Body Height; Weight (kg) – Body Mass; BMI-kg/m^2 – Body Mass Index

Table 3. *Comparison of the Cardio-respiratory status / functional capacity level differences in Male Sample of participants relative to the different Age groups (Mean ± SD), (p) t-test probability*

MALE	**61-70 (N=449)**	**71-80 (N=242)**	**Total (N=691)**	***p***
HRRT – Heart rate in rest (beat/min)	72.37±8.14	70.73±8.83	71.79±8.42	****.018**
MVHP – Heart pressure mean value (mm/Hg)	107.62±12.02	110.15±12.67	108.57±12.32	****.021**
SYSP – Systolic hart pressure (mm/Hg)	131.55±17.49	135.51±17.17	133.03±17.46	****.011**
DIAP – Diastolic hart pressure (mm/Hg)	83.13±11.12	84.79±12.23	83.76±11.57	.107
HRLD – Heart rate in load (beat/min)	109.55±24.15	108.67±28.16	109.25±25.60	.687
DBLP – Double product (Rate pressure)	9548.39±1783.21	9540.13±1700.01	9545.32±1751.17	.958
HRPR – Pulse pressure (mm/Hg)	48.97±12.84	50.72±15.73	49.62±14.00	.160
MAPR – Mean arterial pressure (mm/Hg)	99.29±11.31	101.53±11.95	100.13±11.60	***.030**
STTM – Step-Test Two Min (freq/steps)	73.01±43.35	59.76±37.62	68.48±41.93	*****.000**

Table 4. *Comparison of the Cardio-respiratory status / functional capacity level differences in Female Sample of participants relative to the different Age groups (Mean ± SD), t-test*

FEMALE	**61-70 (N=449)**	**71-80 (N=242)**	**Total (N=599)**	***p***
HRRT – Heart rate in rest (beat/min)	72.10±8.67	70.13±10.86	71.27±9.69	****.017**
MVHP – Heart pressure mean (mm/Hg)	107.60±21.92	109.99±14.03	108.61±19.01	.176
SYSP – Systolic hart pressure (mm/Hg)	134.13±40.37	136.48±18.65	135.12±32.98	.444
DIAP – Diastolic hart pressure (mm/Hg)	81.08±10.65	83.51±13.56	82.10±12.01	****.029**
HRLD – Heart rate in load (beat/min)	104.43±22.33	103.45±27.64	104.02±24.67	.649
DBLP – Double product (Rate pressure)	9697.00±3335.88	9545.31±2099.30	9632.51±2874.10	.576
HRPR – Pulse pressure (mm/Hg)	53.05±19.55	52.96±16.60	53.02±17.80	.977
MAPR – Mean arterial pressure (mm/Hg)	98.58±16.37	100.99±13.30	99.60±15.18	.088
STTM – Step-Test Two Min (freq/steps)	64.57±38.98	53.35±36.44	60.14±38.36	.000

The deterioration of physiologic function with aging is almost identical to the change in function that generally accompanies inactivity. Maximal heart rate and maximal stroke volume are decreased in older adults; maximal cardiac output is thus decreased, which results in a VO_2max lower than that of a young adult (Raven, and Mitchell, 1980). The decline in VO_2max approximates 0.40 to 0.50 mm/per kg/per min/per year in Men, according to data from cross-sectional studies; this rate of decline is less in women (Buskirk & Hodgson, 1987). Through training, both older Men and Women can increase their VO_2max values by approximately the same percentage as those seen in younger adults (Kohrt et al., 1991). The interrelationships of age, VO_2max, and training status are evident when the loss in VO_2max with age is compared for active and sedentary individuals.

When the cardio-respiratory responses of an older adult are compared with those of a young or middle-aged adult at the same absolute sub-maximal rate of work, stroke volume for an older person is generally lower and heart rate is higher from the attempt to maintain cardiac output. Because this attempt is generally insufficient, the A-$\bar{v}O_2$ difference must increase to provide the same sub-maximal oxygen uptake (Raven & Mitchell, 1980). Some researchers have shown, however, that cardiac output can be maintained at both sub-maximal and maximal rates of work through a higher stroke volume in older adults (Rodeheffer et al., 1984).

The deterioration in physiological function normally associated with aging is caused by a combination of reduced physical activity and the aging process itself. By maintaining an active lifestyle, or by increasing levels of physical activity if previously sedentary, older persons can maintain relatively high levels of cardiovascular and metabolic function, including VO_2max (Kohrt et al., 1991), and of skeletal muscle function (Rogers & Evans, 1993). For example, Fiatarone, et al. (1994) found an increase of 113% in the strength of elderly men and women (mean age of 87.1 years) following a 10-week training program of progressive resistance exercise. Cross-sectional thigh muscle area was increased, as was stair-climbing power, gait velocity, and level of spontaneous activity. Increasing endurance and strength in the elderly contributes to their ability to live independently.

Table 5. *Comparison of the Cardio-respiratory status / functional capacity level differences between two age groups of participants in Total Sample (Male+Female) of participants (Mean±SD), t-test probability (p)*

Total	**Age 61-70 (N=806)**	**Age 71-80 (N=484)**	
Cardio-respiratory status /	**Mean ± SD**	**Mean ± SD**	***p***
HRRT – Heart rate in rest (beat/min)	72.27±8.37	70.43±9.91	**.001*** **
MVHP – Heart pressure mean value (mm/Hg)	107.58±17.16	110.07±13.35	**.014** **
SYSP – Systolic hart pressure (mm/Hg)	132.66±29.94	136.00±17.91	**.045* **
DIAP – Diastolic hart pressure (mm/Hg)	82.19±10.94	84.15±12.91	**.009*** **
HRLD – Heart rate in load (beat/min)	107.38±23.59	105.98±27.98	.364
DBLP – Double product (Rate pressure)	9612.97±2584.45	9542.72±1907.68	.644
HRPR – Pulse pressure (mm/Hg)	50.78±28.18	51.84±16.19	.492
MAPR – Mean arterial pressure (mm/Hg)	98.95±13.80	101.26±12.63	**.007*** **
STTM – Step-Test Two Min (freq/steps)	69.27±41.68	56.56±37.13	**.000*** **

3.2 Achieve maximum benefits from physical activity

Research has proven that there are many positive health benefits associated with regular, moderate physical activity. As well as the obvious long-term health benefits, exercise also boosts the immune system and helps to improve psychological well-being, self-esteem, body image and mood.

This study emphasis the importance of physical activity for long-term health and performance. An ideal resource for fitness enthusiasts, students and professionals, this book is aimed at anyone looking to develop a deeper understanding of the field.

Authors Brian Sharkey (former president of the American College of Sports Medicine and a world-renowned fitness authority), and sport physiologist and Olympic coach Steven Gaskill present a wealth of research-based material. The study clearly explains how the body responds to physical activity, why it is so beneficial to health and how it enhances all aspects of performance. Study covers a wide range of areas including: Ageing and Physical Activity, and Psychology of Exercise.

3.3 New Exercise Guidelines for Women

How much exercise do women need to maintain heart health? Until now, guidelines for exercise were only supported by studies done on men — not on women. This has all changed, however, with a groundbreaking study published in the August 4 issue (2010) of the *New England Journal of Medicine*. This new study, which used female subjects, has established the first set of exercise recommendations exclusively for women. Researchers (Sharkey, and Gaskill, 2010) followed more than 10,000 women, some with heart disease symptoms and some without, for more than a decade. Using routine treadmill stress tests, they devised a formula to calculate how much exercise women should be able to do for their age. The findings? Women who do not reach at least 85 percent of their age-recommended fitness capacity have over twice the risk of death from cardiac disease.

How can we find our age-recommended fitness capacity level? Scientists involved in the study constructed a simple clinical chart using metabolic equivalents or MET-s. Someone may recognize MET-s from the machines at the gym — they measure the amount of oxygen use in one minute, and are a good indication of how hard our heart is working. As we work harder, our MET level increases, bringing ua closer to our predicted exercise capacity. A 60-year-old woman requires seven MET-s to meet her full capacity, while a woman of 30 will require more. While more research needs to be done to adequately represent a racially diverse population, this study is a strong first step toward lowering cardiac mortality in women. To get a start on helping your heart, Dr. Agaston recommends aiming for at least 20 minutes of moderate-intensity activity most days of the week.

Successful one-on-one personal training!

When it comes to *personal training*, one size doesn't fit all. It's not enough for personal trainers to be knowledgeable, technically skilled and personally fit: to be successful they must also possess the skills to help clients adopt, enjoy and maintain an active lifestyle.

Fitness professionals will learn to make informed, client-centered decisions and also address the following issues:

- Establishing rapport and increasing adherence by prescribing a program to match the individual needs, lifestyles and personal goals of each client;
- Understanding clients' unique psychological needs and using that information to keep them motivated and on track;
- Applying strategies for the treatment and prevention of injuries which might result in withdrawal from the program;

- Step-by-step models cover cardiovascular conditioning, resistance training, weight management, exercise design, program demonstration and modification, as well as the much-neglected area of muscle balance assessment.

Workout Exercises. There are a number of exercises that one should perform prior to them regular exercise routine. Before someone starts any exercise program, they do not forget to stretch and warm up prior to workout; this will help prevent injuries. Also, must cool down and stretch before finishing routine.

Walking. Walking is one of the best and easiest exercises to get someone started on the road to physical fitness. This exercise improves our cardiovascular fitness and does not require a gym membership. One can buy a home treadmill or simply walk around neighborhood or favorite park. Walking with friends can help pass the time. Start with about three intervals of twenty minutes per week, and then gradually increase your walking time to thirty to forty-five minutes. As we get into better shape, we should try swinging our arms and walking faster in order to burn more calories and improve our cardiovascular fitness. This is a great, low-impact exercise.

Swimming. Swimming is the perfect low impact exercise. Water provides the resistance we need to get a great workout without damaging our joints. Swimming improves muscle strength and burns calories. If we want to work out our upper body, band together our feet and make kicking more difficult. If we want to concentrate on strengthening our leg muscles, use a kickboard. A kickboard is also an option if we want a low impact workout, but don't want to submerge our face or hair in the water.

4 CONCLUSION

The trend of socio-economic differences in physical activity is largely unknown in Serbia. In this study, we examined socio-economic trends in leisure-time and commuting physical activity among Serbian Older People in period up 2011 to 2014. Socio-economic variables included education, occupation, and household income. People with the lowest income were less leisure-time and commuting physically active. Among women, low occupational status was associated with high commuting physical activity whereas among men such an association was not found. No educational differences among men in leisure-time and commuting physical activity over time were found. Some indications were found that educational differences in leisure-time physical activity among women might have been reversed. Our data suggest that socio-economic differences in leisure-time and commuting physical activity are quite small and have remained similar between two examined periods.

Physical activity has numerous beneficial physiologic effects. Most widely appreciated are its effects on the cardiovascular and musculo-skeletal systems, but benefits on the functioning of metabolic, endocrine, and immune systems are also considerable. Many of the beneficial effects of exercise training—from both endurance and resistance activities—diminish within 2 weeks if physical activity is substantially reduced, and effects disappear within 2 to 8 months if physical activity is not resumed. People of all ages, both male and female, undergo beneficial physiologic adaptations to physical activity.

Acknowledgement

This study is part of Scientific research Project (OI179056) *"Physical Activity and Fitness Component of Older People"* granted by the Ministry of Science and Technological Development in Republic of Serbia.

References

1. American College of Sports Medicine (1993). Position stand: physical activity, physical fitness, and hypertension. *Medicine and Science in Sports and Exercise,* 25:i-x.
2. *"BLIC"*, Newspaper, October 6th (2014). *Report of the Global Movement for the Older People (retired) Right "Help Age"*
3. Buskirk, ER, Hodgson, JL. (1987). Age and aerobic power: the rate of change in men and women. *Federation Proceedings*; 46:1824-1829.
4. Brown, DR., Wang, Y. (1992). The relationships among exercise training, aerobic capacity, and psychological well-being in the general population. *Medicine, Exercise, Nutrition, and Health;* 3:125-142.
5. Durstine, JL., King, AC., Painter, PL., Roitman, JL., Zwiren, LD. Editors (1993). *ACSM's resource manual for guidelines for exercise testing and prescription.* 2nd ed. Philadelphia: Lea and Febiger, pp. 115-128.
6. Dustman, RE., Emmerson, R., Shearer, D. (1994). Physical activity, age, and cognitive-neuropsychological function. *Journal of Aging and Physical Activity;* 2:143-181.
7. Ewart, CK. (1989). Psychological effects of resistive weight training: implications for cardiac patients. *Medicine and Science in Sports and Exercise;* 21:683-688.
8. Fiatarone, MA., O'Neill, EF., Ryan, ND., Clements, KM., Solares, GR., Nelson, ME., et al. (1994). Exercise training and nutritional supplementation for physical frailty in very elderly people. *New England Journal of Medicine*; 330:1769-1775.
9. Fisher, NM., Gresham, GE., Abrams, M., Hicks, J., Horrigan, D., Pendergast, DR. (1993). Quantitative effects of physical therapy on muscular and functional performance in subjects with osteoarthritis of the knees. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation;* 74:840-847.
10. Gordon, NF., Kohl, HW. III, Pollock, ML., Vaandrager, H., Gibbons, LW., Blair, SN. (1995). Cardiovascular safety of maximal strength testing in healthy adults. *American Journal of Cardiology,* 76:851-853.
11. Isea, JE., Piepoli, M., Adamopoulos, S., Pannarale, G., Sleight, P., Coats, AJS. (1994). Time course of haemodynamic changes after maximal exercise. *European Journal of Clinical Investigation;* 24:824-829.
12. Jorgensen, CR., Gobel, FL., Taylor, HL., Wang, Y. (1977). Myocardial blood flow and oxygen consumption during exercise. *Annals of the New York Academy of Sciences;* 301:213-223.
13. Kaplan, RM., Bush, JW. (1982). Health-related quality of life measurement for evaluation research and policy analysis. *Health Psychology;* 1:61-80.
14. King, AC., Taylor, CB., Haskell, WL. (1993). Effects of differing intensities and formats of 12 months of exercise training on psychological outcomes in older adults. *Health Psychology;* 12:292-300.
15. Kohrt, WM., Malley, MT., Coggan, AR., Spina, RJ., Ogawa, T., Ehsani, AA., et al. (1991). Effects of gender, age, and fitness level on response of VO_2max to training in 60-71 year olds. *Journal of Applied Physiology,* 71:2004-2011.
16. Landers, DM., Petruzzello, SJ. (1994). Physical activity, fitness, and anxiety. In: Bouchard, C., Shephard, RJ., Stephens, T., editors. *Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement.* Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 868-882.
17. Lennox, SS., Bedell, JR., Stone, AA. (1990). The effect of exercise on normal mood. *Journal of Psychosomatic Research*; 34:629-636.

18. Marcus, ML. (1983). *The coronary circulation in health and disease.* New York: McGraw Hill.
19. Martinsen, EW., Stephens, T. (1994). Exercise and mental health in clinical and free-living populations. In: Dishman, RK., editor. *Advances in exercise adherence.* Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 55-72.
20. McAuley, E. (1994). Physical activity and psychosocial outcomes. In: Bouchard, C., Shephard, RJ., Stephens, T., editors. *Physical activity, fitness, and health: international proceedings and consensus statement.*Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 551-568.
21. McAuley, E., Rudolph, D. (1995). Physical activity, aging, and psychological well-being. *Journal of Aging and Physical Activity*; 3:67-96.
22. Morgan, WP., Roberts, JA., Brand, FR., Feinerman, AD. (1970). Psychological effect of chronic physical activity. *Medicine and Science in Sports;* 2:213-217.
23. OECD (1982). *The OECD list of social indicators*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
24. Raven, PB., Mitchell, J. (1980). The effect of aging on the cardiovascular response to dynamic and static exercise. In: Weisfeldt ML, editor. *The aging heart.* New York: Raven Press, pp. 269-296.
25. Rogers, MA., & Evans, WJ. (1993). Changes in skeletal muscle with aging: effects of exercise training. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 1993;21:65-102.
26. Rowell, LB. (1986). *Human circulation regulation during physical stress.* New York: Oxford University Press.
27. Rowell, LB. (1993). *Human cardiovascular control.* New York: Oxford University Press.
28. Rejeski, WJ., Brawley, LR., Schumaker, SA. (1996). Physical activity and health-related quality of life. *Exercise and Sport Sciences Reviews*; 24:71-108.
29. Rejeski, WJ., Gauvin, L., Hobson, ML., Norris, JL. (1995). Effects of baseline responses, in-task feelings, and duration of activity on exercise-induced feeling states in women. *Health Psychology*;14:350-359.
30. Rodeheffer, RJ., Gerstenblith, G., Becker, LC., Fleg, JL., Weisfeldt, ML., Lakatta, EG. (1984). Exercise cardiac output is maintained with advancing age in healthy human subjects: cardiac dilatation and increased stroke volume compensate for a diminished heart rate. *Circulation*; 69:203-213.
31. Saltin, B., Rowell, LB. (1980). Functional adaptations to physical activity and inactivity. *Federation Proceedings*; 39:1506-1513.
32. Sharkey, B., Gaskill, S. (2010). How much exercise do women need to maintain heart health? August 4 issue (2010) of the *New England Journal of Medicine.*
33. Simons, CW., Birkimer, JC. (1988). An exploration of factors predicting the effects of aerobic conditioning on mood state. *Journal of Psychosomatic Research*; 32:63-75.
34. Stewart, AL., Hays, RD., Wells, KB., Rogers, WH., Spritzer, KL., Greenfield, S. (1994). Long-term functioning and well-being outcomes associated with physical activity and exercise in patients with chronic conditions in the Medical Outcomes Study. *Journal of Clinical Epidemiology*; 47:719-730.
35. Stewart, AL., King, AC., Haskell, WL. (1993). Endurance exercise and health-related quality of life in 50-65-year-old adults. *Gerontologist;* 33:782-9.
36. Tipton, CM. (1991). Exercise, training, and hypertension: an update. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 19:447-505.
37. Thomas, JR., Landers, DM., Salazar, W., Etnier, J. (1994). Exercise and cognitive function. In: Bouchard, C., Shephard, RJ., Stephens, T., editors. *Physical activity,*

fitness, and health: international proceedings and consensus statement. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 521-529.
38. US DHHS (1996). *Physical activity and health: A report of the surgeon general*. Atlanta, GA: US Department of Health and Human Services, Centers

Contact:
Prof. Ruzena Popovic, PhD
University of Nis, Faculty of Sport and Physical education
Carnojevica 10a Str. 18000 Nis, Serbia
+381-63-1045924
ruzena@fsfv.ni.ac.rs

EVROPSKÉ DIMENZE

EUROPEAN DIMENSION

NEW CHALLENGES TO NATIONAL SECURITY OF LITHUANIA

Antanas Janušauskas

Abstract

Lithuania like other countries is threatened by military, political, economic, social and environmental threats. This article presents actual problems, related to internal security, which occur in the EU in the process of globalization. A state as an organization is required through the creation of relevant institutions and operational procedures, to ensure order and security throughout its territory, to protect its citizens from threats.

Keywords: *internal security; national security, threats*

1 INTRODUCTION

With reference to operational concept, internal security is currently and mostly perceived as covering multiple areas of intervention. Its goal is to handle threats such as organized crime, drug trafficking, illegal migration, human trafficking, sexual exploitation of minors, child pornography, terrorism, gun trafficking, economic and cybercrime, among other, less significant threats, having in common a direct impact on life, safety and welfare of citizens. Security has therefore become a key factor of living in society and a decisive argument of sustainability that must be based on the inevitable sociability, whose degree directly influences the level of social cohesion. All citizens aspire to live in a secure environment and to enjoy their freedom (Internal security strategy for the EU, 2010).

The principal goal of Lithuania's foreign policy is to create a secure environment for the country and its people, to safeguard the continuity of statehood and to ensure future development and prosperity. Characterizing the general direction in Lithuanian foreign policy since the proclamation of its independence, it should be mentioned that from the first steps of its existence our state rushed towards the formation of good-neighbors relations both with nearby countries and other states. It is may be formulated that Lithuania’s foreign policy based on three major objectives: effective membership in EU; membership in NATO and good relations with neighboring states (Seniutiene & Oliveira, 2012).

Nowadays one of the most important purposes of the state is to cherish opened space of Schengen Convention as the space of freedom, security and justice. Having such space it is very important to cherish and secure free people motion, respect human rights and liberty, however, take suitable measures related to the control of foreigners. It is very important to control arrival, departure and presence of foreigners in the Republic of Lithuania. Illegal migration menaces state security and new not known crime tendencies, such as illegal migration or human trade, appear. The national security interests of Republic of Lithuania are linked to the sovereignty, territorial integrity, democratic constitutional order and the preservation of civil society, respect for human rights and freedoms and the protection of their implementation. An institutional system is necessary for the protection and implementation of those interests. This article presents actual problems, related to regional security, which occur in EU in the process of globalization.

The aim of this article is to present ways of thinking about security as well as border management solutions which significantly influence on Lithuanian security system. The following methods were applied in the research: analysis of scientific literature and documents, content analysis.

1.1. SCHENGEN AREA AND THREATS FOR NATIONAL SECURITY

In fact, over the last decade, European countries have been engaged in the creation of common policies on justice and home affairs, pressed by the need for intergovernmental coordination in fighting organized crime, illegal migration, full exploitation of legal migration channels, drug trafficking, human trafficking, minors' sexual exploitation, child pornography, terrorism, gun trafficking, economic and cybercrime, among other things. However, despite a clear commitment by all Member States to move towards common standards in these areas, European countries still have different approaches to cultural and immigration issues, mainly due to national laws. Indeed, there is no European common space of values and attitudes towards immigration and citizenship issues. However, in order to harmonize the different conceptions of European integration, depending on the history of each country, the European Commission defined integration as a process that prevents and balances the social marginalization of immigrants (Council Decision, 2008). One of the core objectives of the European Union is to provide its citizens with a high level of security within an area of freedom, security and justice. That objective is to be achieved by preventing and fighting crime through closer cooperation between law enforcement authorities in the Member States, while respecting the principles and rules relating to human rights, fundamental freedoms and the rule of law on which the Union is founded and which are common to the Member States. International Community started to share ideas about the need to find another security enhancement models, for example, the Organization of European Security and Cooperation in Europe began to develop different concepts of security, which, in essence, called for parties to make obligations not to increase their own security at the expense of security of other countries. The traditional concept of security perceives the country as the main entity that has to ensure its own security and survival. Normally, creating of security strategies is concentrated on public authorities and actual execution of such strategies rarely involves members of society. It should be noted that a safe state does not necessarily mean the safety of its citizens. It is considered that protection of the citizens against foreign military attack – is a necessary, but not a sufficient condition to ensure the security of the citizens. Citizens of states that are secure' according to the traditional concept of security can be perilously insecure in terms of their daily existence.

EU gradually created a huge national borders unfettered space, where people can move around unhindered without the border control. One of the cornerstones of the EU's privileges are EU citizens enshrined the right of free movement. Though the right of free movement enshrined in the EU is founded, but it has required people to ensure a safe built environment and create an effective mechanism to control the external borders - in 1985 signed the Schengen Agreement that provides for the elimination of border controls between signatory states (EU Schengen Catalogue volume, 2002). The intent of the Schengen Agreement was to create an area without travel restrictions, in which border controls between participating countries were eliminated and there was greater cooperation in combating transnational crime.

The European spirit we share not only calls for but also demands it. This is the context that supports and reinforces the imperative of a concerted action of security in the European context. Full permanent respect of human rights is expected, whose observance depends, in the first instance, on knowledge and respect for local cultures, on pluralism of the systemic approach to the concept of security, on tolerance of different conceptions of social justice, and on the availability of access guarantees to information and prompt communication.
Schengen area - is an important achievement in the development of Europe as an area of open borders. Freedom of movement means that each person is entitled to cross the internal borders at any point and no border checks are needed. The refusal of border checks at internal borders necessarily means a lack of security, since the Member States lose an important national tool

to control people coming into the country, establishing their identity. What the future will bring as regards law enforcement authority's cooperation is difficult to predict. Given that globalization is more likely to increase overall in many areas rather than decrease, there is every reason to assume that the globalization of law enforcement authority's cooperation will also continue. This will in the first instance involve the expansion and refinement of the existing types of cooperation. This is because the EU Treaties offers opportunities to organize law enforcement authority's cooperation not only from a more operation point of view than at present but also to make it more mandatory for the Member States. One of the core objectives of the European Union is to provide its citizens with a high level of security within an area of freedom, security and justice. That objective is to be achieved by preventing and combating crime through closer cooperation between law enforcement authorities in the Member States, while respecting the principles and rules relating to human rights, fundamental freedoms and the rule of law on which the Union is founded and which are common to the Member States.
At the same time, each state has to provide its citizens with a sense of security, which is related to the management, including the protection of the state border. Functioning state border management system, coordinated with border security management system of the EU, is an integral component of the national and European security system. It provides freedom and smoothness of the legitimate movement of people and goods across the border. These standards are achieved while maintaining a high level of security and cohesion of the social community by protection of the border against threats to national security, the national economy, public health and the unauthorized crossing. The implementation of the statutory tasks by the services responsible for border protection and certain public institutions, which form the broader border management system, helps to raise the level of national security and a sense of security for all citizens. The concept of internal security must also be understood as a concept of sustainable development. The absence of fixed internal border controls inside the Schengen area is indeed an important move for mobility within the European region. Moreover, technological advances have revolutionized the way and speed of communications, also allowing greater openness of our societies abroad.

With the entry into force of the Amsterdam Treaty, the European Union's overall aim is to develop itself as a space that provides citizens safety and better access to justice, necessarily implying the creation of appropriate policies on the police and criminal justice in order to fight all those who prevaricate and, at the same time, a disruption from the purely intergovernmental cooperation. In this sense, the Schengen convention was created, providing common external border controls, common visa and asylum policy, police and customs cooperation rules and security measures. As we know, in a world where crime and the underground economy are increasingly globalised, the criminal organisations become more sophisticated, and face states more unable to ensure high levels of security to their citizens. In this sense, it becomes essential to reinforce police and judicial cooperation in criminal matters at the European Union level. Its role should be taken as crucial to the efficiency and effectiveness of subsequent police and criminal justice systems to fight transnational crime. It should be noted that the concept of internal security must have a broader concept that extends to multiple and varied sectors in order to address other threats that have a direct impact on the safety and welfare of citizens, including natural disasters, such as earthquakes, wildfires and floods, as well as storms. A strategy for EU internal security focuses mainly on bringing together existing synergies in the fields of police cooperation, criminal justice and integrated border management systems, ensuring that they can mutually complement and reinforce each other. Therefore, Europe must consolidate a security model based on principles and values of the Union, such as respect for human rights and fundamental freedoms, respect for the rule of law, dialogue, solidarity, transparency and tolerance, essential components in supporting democracy. Based on the Stockholm programme framework, the strategy for EU internal

security should give a firm commitment to further answers on the challenges related to protection of rights and freedoms; improve cooperation and solidarity among Member States; taking this as an absolute priority in prevention and anticipation; address the causes of insecurity and not only its impacts, involving all sectors that have a role to play in public protection, whether political, economic, social or other; inform citizens about security policies and ultimately strengthen the interdependence between internal and external security, establishing an approach of ‘global security’ versus ‘smart security’ with other countries.

Lithuania, like other countries is threatened by a variety of transnational phenomena (such as terrorism, organized crime, human trafficking, smuggling, illegal arms trafficking, drug trafficking, illegal migration), which transcends national borders and become international security risks, dangers and threats. Lithuania is too dependent on other state's strategic raw materials and energy supply. This factor makes influence to national security and poses a threat not only to economic prosperity, but also to public safety. Groups of shadow economy and activities of organized criminal groups pose a serious threat to the State and society. Illegal drugs and arms proliferation, human trafficking, illegal business and use of illegally received funds for political objectives are especially dangerous. A threat to Lithuanian national security is created by the activities of intelligence service of other countries. This activity is characterized by traditional and nontraditional methods and new technologies in order to illegally obtain the information and hence act destructively in order to make influence to the military capabilities, political processes and other social and economic spheres of life. Uncontrolled migration, spreading illegal migration and increasing emigration of Lithuanian citizens are other risk factors for national security.
Characterizing the general direction in Lithuanian foreign policy since the proclamation of its independence, it should be mentioned that from the first steps of its existence our state rushed towards the formation of good-neighbors relations both with nearby countries and other states. Solving the most difficult international problems, our state proved its ability to do this by political means, thus demonstrating to the whole world that any problem can and should be solved without threats and use of force. Active participation in proper international organizations and multilateral forums, unconditional implementation of the existing agreements as for the arms control comprise the considerable contribution of our state to strengthening of international security of XXI century. The importance of clear determination of priorities in Lithuanian national security stipulates the attention today as for elaboration of strong scientific-methodological foundations, guided by which, it becomes possible to perfect normative and legal base in the above-mentioned sphere. Legal foundations of the Lithuanian national security are stated in the Lithuanian Constitution - Fundamental Law of our state. One of Chapter of the Lithuanian Constitution determines that the protection of the sovereignty and territorial indivisibility of Lithuania, and the ensuring of its economic and informational security are the most important functions of the State. Lithuanian Constitution proclaimed that foreign political activity of Lithuania is aimed at ensuring its national interests and security by maintaining peaceful and mutually beneficial co-operation with members of the international community, according to generally acknowledged principles and norms of international law. Pursuant to this Law, the President of Lithuania develops and approves the Strategy of National Security of Lithuania, the doctrines, conceptions, strategies and programs, which determine special purpose options and leading principles of military cooperation, as well as the directions for the activities of public authorities in specific situations aimed at defining, preventing and neutralization the threats to the national interests of Lithuania in proper time.

The main attribute of the state is its territory, which is the space of existence and development of opportunities for the society that changes it. The relation of state to its territory is called the

sovereignty or territorial superiority. The content of this superiority is the subordination of all persons and things within the territory to the state's law and jurisdiction. It is an essential element of state sovereignty, without which it could not exist. The oldest form of the safety of participants in international life is the concept of state security. The needs and interests of the safety of the nation (or nations in the case of multinational states) are implemented by the state authorities. Care of internal stability and national security are the main tasks of the state. State politics (internal and international) should be run so as not to be conducive to the development of conflict situations and phenomena of conflict, leading to the destabilization of the internal situation and limiting state sovereignty. These tasks are also connected with the ensuring by the state authorities the security of citizens and achieving such level of state development which would allow the society adequate level of existence. Lithuanian accession to the structure of NATO, European Union and Schengen Area required a number of specific actions to shape a new security policy, international cooperation and to adapt institutions and departments responsible for national security to new tasks and challenges. In the new reality the case of state border security and its protection has not lost importance as well as theoretical and the practical relevance. Because borders provide a control function, they are also, to a greater or lesser extent, the barrier to migration of people, the free exchange of goods, money, and sometimes the possibility of cultural and ideological influence.

Lithuanian border is protected along the entire length, with particular emphasis on the maritime border and land border sections of the Russian Federation and the Republic of Belarus, which are the external border of the European Union and the Schengen Area. At the external border road, rail, sea and air border crossing points are located; and sea and air border crossing points support also the Schengen internal traffic. Border protection system is adapted to the four-level management system of the European Union external border security. This model distinguishes four complementary areas of border security:

- System of issuing visas.
- Cooperation with the third countries to counteract illegal migration and border threats.
- Immigration control carried out on the state territory by border.
- State border protection.

The State Border Guard protection in particular it includes: border line, border crossing points (land, marine, and airports), the usage of mobile and stationery technical surveillance units, perymetric devices, aircraft, border reconnaissance, security control in air traffic. To the state border management it is also necessary to maintain a clear, visible and geodesic defined border line. One of the statutory tasks of the Border Guard is the embedding and maintenance of border signs on the land and preparing, updating and storing the border geodetic and cartographic documentation. This task is connected to international cooperation with neighboring countries based on international agreements on joint borders. As a part of this cooperation the border signs and posts are renewed and geodetic site measuring is carried out in order to elaborate new or update existing border documentation. Except for the Border Guard important role of the safety management system of the border, is also played by other services entitled to the border protection and border checks.

2 CONCLUSIONS

One of the core objectives of the European Union is to provide its citizens with a high level of security within an area of freedom, security and justice. The ongoing consolidation period of the area of freedom, security and justice enables to enhance the most valuable element of the efficient management of external borders which is mutual trust between Member States and between Member States and the institutions of the European Union. It is assumed that the intelligent use of modern technologies in border management will contribute to the fact that

Europe will become more accessible for people travelling in "good faith" and stimulate innovation among enterprises in the European Union. Consequently, this will lead to greater prosperity and growth in Europe and provide a sense of security to the citizens of each country. Each state‘s priority is national security, therefore Republic of Lithuania like every country, created the National Security Strategy, which sets forth national security interests, security policies, national security policy, national security strategy, and means and methods of risk factors, risks and threats to national security. It is noted that threats and risks to national security are very dynamic, and there are dozens of factors affecting national security: social or economic life and the political situation in the country as well.

Sources

1. Council Decision 2008/615/JHA of 23 June 2008 on the stepping up of cross-border cooperation, particularly in combating terrorism and cross-border crime, OJ L 210, 6.8.2008, p. 1 and Council Decision 2008/616/JHA of 23 June 2008 on the implementation of Decision 2008/615/JHA on the stepping up of cross-border cooperation, particularly in combating terrorism and cross-border crime, OJ L 210, 6.8.2008, p. 12.
2. EU Schengen Catalogue volume (2002), 1. External borders control, removal and readmission: Recommendations and Best Practices. Council of the European Union.
3. Internal security strategy for the EU: ‘Towards a European security model’, (2010) (http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/librairie/PDF/QC3010313ENC.pdf).
4. SENIUTIENE, D. & OLIVEIRA, P. (2012). *Challenges to regional security*: *Public security and public order:* scientific articles (8)/Faculty of Public Security: University of Mykolas Romeris, Kaunas, ISSN 2029-1701, pp 266-278.

Contact

Dr. Antanas Janušauskas, Ph.D.
Mykolas Romeris University
Faculty of Public security
V.Putvinskio Street 70, Kaunas, Lithuania
Tel: +370 37 303668
email: antanasjanusauskas@mruni.eu

WOMEN AGAINST VIOLENCE EUROPE - LAST 20 YEARS

Danica Adamčíková

Abstract

The aim of this paper is to present international network promoting human rights called Women Against Violence Europe (WAVE). Doing so now for 20 years WAVE has established strong base for several forms of international cooperation not only around Europe in all areas – policy, prevention, provision, protection and prosecution. I believe that WAVE presents great example of European dimensions.

Key words: *WAVE, human rights, women rights, women's NGOs*

1 INTRODUCTION

The idea of establishing a European network in order to strengthen collaboration between women's organizations and to gain more influence in preventing and combating violence against women at higher level was put to motion by group of women from women's NGOs in October 1994 while preparing for European and North America Preparatory Conference for the United Nations World Conference on Women in Vienna [1].

This network is one of the main and most influential European-wide feminist networks of women's NGOs such as women's shelters, counseling centers, intervention centers, women's helplines and aid organizations for migrant and refugee women [2]. It is known to be the only European network focusing solely on the elimination of domestic violence against women and children.

The office staff is bringing together different professional and academic experiences as well as cultural and linguistic background. In addition, every year WAVE expands and welcomes several inters providing valuable contributions to wide spectrum of WAVE activities.

2 WOMEN AGAINST VIOLENCE EUROPE

Among the main objectives of the network we can include [1]:

- Promoting of the human rights of women and girls, including the right to live a life free of violence;
- Working toward the elimination of all forms of discrimination and violence against women and their children;
- Building the capacity of existing independent and feminist women's organizations, providing specialized support services to women survivors of violence and their children, as well as awareness-raising, prevention and other related activities;
- Promoting the establishment of national and regional networks of women's organizations working to eliminate discrimination and violence against women;
- Conducting lobbying activities and cooperate with national governments, inter-governmental and international organizations, as well as other organizations, in order to strengthen efforts to eliminate all forms of violence against women;

- Engaging in multidisciplinary work and cooperate with professionals in public and private institutions to improve protection, empowerment and support for women survivors of violence and their children;
- Promoting the implementation of international conventions, declarations, recommendations and resolutions such as CEDAW and the Istanbul Convention, as well as other relevant conventions, declarations, recommendations and resolutions.

3 WAVE ANNUAL CONFERENCE S

The conference is an important meeting for members and partner-organizations in their countries in order to inform themselves, exchange information, and developing common means and strategies as well as facilitating further co-operations. The goal being supporting and learning from each other while sharing useful information about local and international campaigns and getting inspired by one's own country implementation strategies.

The first working session took place in 1996 in the Netherlands. The aim was to discuss the objectives, working principals, goals and the potential sources of funding for the network. Since WAVE started its activities such as annual conferences and reports, a newsletter, as well as various thematic projects [3]:

- The first WAVE conference was organized in Belegrad. That same year, the European Commission started the DAPHNE Program, through which WAVE successfully applied for funding, and started its regular activities, such as the annual conferences and reports, a newsletter, as well as various thematic projects.
- The second WAVE conference was held in Vienna in 1998, and marked an important step in the network's development. During this conference, 57 delegates from 23 European countries expressed their interest in collaborating within the network and to disseminate the ideas of the network. The same year, WAVE organized the EU expert meeting on „Police Combating Violence Against Women" in Baden, together with the Austrian government, within the framework of the first EU Presidency of Austria. WAVE ANNUAL CONFERENCES.
- The 3rd WAVE conference was organized in Gothenburg, Sweden with the help of ROKS in 1999.Ninety-seven women from 19 countries participated in this conference.
- The 6th WAVE conference took place in Vienna, Austria in 2004.
- The 7th WAVE conference was in Copenhagen, Denmark with the collaboration of L.O.K.K, 2005
- The 8th WAVE conference was in Lisabon, Portugal in 2006. This conference was organized with the help of the FPS AMCV.
- The 9th WAVE conference was in Vilnus, Lithuania in 2007. The organization collaborated with Vilnius Women's house/ Crisis Centre for Women.
- The 10th WAVE conference was in Košice, Slovakia in 2008 and was organized with the help of Fenestra.
- The 11the WAVE conference was in Vienna, 2009.
- The 12the WAVE conference tool place in Warsar, Poland, 2010. It was co-organized by the Centrum Praw Kobiet. This conference gathered more than 300 participants from 24 countries.
- The 13the WAVE conference was in Rome, Italy, in 2011. Partner organization was D.I.R.E.. The conference was attended by 400 members and they were from 38 countries.

- The 14the WAVE conference was in London and WAVE organized it with the help of IMKAAM and Women's Aid Federation. The Conference brought together around 360 persons from 38 countries.
- The 15the WAVE conference took place in Sofia, Bulgaria in 2013 and was organized with the help of BGRF. Two hundred participants from 33 countries attended the event.
- The 16th WAVE conference took place in Vienna in 2014. It also included a celebration of the 20th Anniversary of WAVE network.

We can only agree with what Rashida Manjoo, UN Special Rapporteur on violence against women said on one of the conferences [2]: *"…Violence against women is both universal and particular. It is universal in that there is no region on the world, no country and no culture in which women's freedom from violence has been secured. The pervasiveness of violence against women across the boundaries of nation, culture, race, class and religion points to its roots in patriarchy – the systematic, domination of women by men. The many forms and manifestations of violence and women's differing experiences of violence point to the intersection between gender-based subordination and other forms of subordination experienced by women in specific contexts…"*

4 CONCLUSION

In last 20 years WAVE has gathered a considerable amount of information and knowledge in the field of violence against women, including information on existing specialized women's support services and other women's organizations working at preventing and combating violence against women in 46 European countries. WAVE network has become a reference in the field at the European level. Thanks to mapping the services across Europe for women survivors of violence and their children, which includes women's helplines, women's shelters, counseling centers and centers to support survivors of sexual violence we can combat violence specifically on level of each member country. Prevalence studies, police and court statistics, not only provide an important overview of the level of violence against women in a given country, but may also indirectly point to the effectiveness of state institutions in dealing with the phenomenon, as in the rate of reporting to the police in comparison to prevalence rates, or the conviction rates in comparison to reported rates. Therefore I believe WAVE represents great example of European dimension. We can only hope other specific target services could benefit from similar networking on European level.

Used literature

1. ROSSLHUMER, M., LOGAR, R. *20 years of combating violence against women and children. 20 years of WAVE. Women against violence Europe.* Vienna: Reumiller, 2014, 23 s. ZVR: 601608559.
2. *Annual report 2009. 15 years of WAVE. Women against violence Europe.* Vienna: Remaprint, 2009, 32 s. ZVR: 187612774.
3. *Annual report 2014*. Vienna: Reumiller, 2015, 44 s. ZVR: 601608558.

Contact informations

Mgr. Danica Adamčíková
Prešovská Univerzita v Prešove, Filozofická fakulta
ady.ml@hotmail.com

DETERMINANTY KVALITY VÝUČBY Z POHĽADU FILOZOFIE TQM

DETERMINANTS´ QUALITY EDUCATION PROCESS IN TERMS OF PHILOSOPHY TQM

Peter Paška, Katarína Gubíniová

Abstrakt

Zavedenie prvkov manažérstva kvality TQM do prostredia školy ako organizácie a výučby odborného predmetu je jeden z moderných spôsobov zvýšenia jej kvality. Zasahuje komplexne celú školu so všetkými jej súčasťami a procesmi ako aj s jej zamestnancami. Filozofia manažérstva kvality TQM je postavená na strategickom plánovaní, smerovaní činnosti školy a to prostredníctvom jej poslania, vízie a hodnôt. Škola s akceptáciou požiadaviek a prianí jej partnerov sa stáva flexibilnejšou a v prostredí stredných škôl sa jej konkurencie schopnosť zvyšuje. Jej ponuka prostredníctvom vzdelávacieho programu sa stáva z hľadiska potenciálnych partnerov atraktívnejšou, pretože rešpektuje ich požiadavky a priania.

Kľúčová slova: *TQM, kvalita školy. Kvalita výučby. Klíma školy. Klíma výučby. PDCA cyklus. SWOT analýza. Vnútorné hodnotenie činnosti školy. Požiadavky partnera. Spokojnosť partnera. Poslanie školy. Vízia školy. Hodnoty školy. Hodnotová orientácia učiteľov školy.*

Abstract

Implementation of TQM tools into the school environment regarding it as an organization is one of the modern means to improve its quality. It involves the whole school including all its parts and processes as well as its employees. TQM philosophy is based on strategic planning, aiming of the school through its role, vision and values. The school accepting the demands and requirements of its partners becomes more flexible and its competitiveness among other schools increases. Its offer through the school curricula becomes more attractive for the potential partners because it respects their demands and requirements.

Key words: *TQM – Total Quality Management, Quality of School. Quality of Education. Climate of School. Climate of Education. PDCA cycle. SWOT analysis. Internal evaluation activities of School. Requirements of partner. Satisfaction of partner. Mission of School. Vision of School. Values of School. Value orientation of teachers.*

1 MANAŽÉRSTVO KVALITY TQM NA SOŠ

„Tradičné riadenie školy preferuje výsledky vyučovania. Na posúdenie úspešnosti žiakov slúži kontrola a hodnotenie známkami, Manažérstvo kvality sa orientuje na procesy. Považuje síce za dôležitú aj mieru splnenia cieľov (výsledkov výučby), ale nemenej je preňho dôležitá cesta, ktorá vedie k dosiahnutiu cieľa“. (Blaško, 2012, s.25)

Úspešná škola je tá, v ktorej žiaci plnohodnotne prežívajú svoj život, s akceptovaním ich požiadaviek a prianí pri dodržaní základných podmienok školy (jej vzdelávací program), ktoré sú permanentne analyzované. Škola rozvíja žiaka po celkovej (komplexnej) stránke jeho osobnosti pripravujúceho sa podľa požiadaviek na jeho budúci život či už pokračovaním v štúdiu na škole vyššieho typu alebo prípravou priamo do praxe, resp. ich kombináciou.

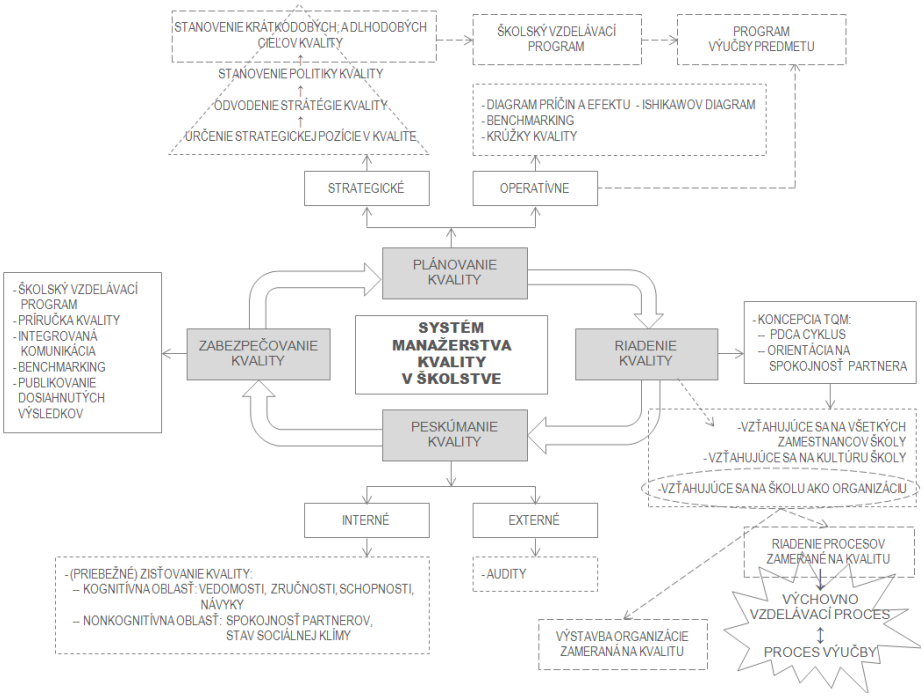
V slovenskom strednom odbornom školstve sa pojem kvalita vzťahuje na vzdelávací systém štátu, školu ako organizáciu, proces výučby, učenie sa žiakov.

Od kvalitnej školy sa požaduje, aby výsledkom jej výchovno-vzdelávacej činnosti bolo aj smerovanie žiakovho života ku kvalite.

Kvalita sa chápe ako subjektívna kategória, ktorá sa vzťahuje iba na predmetnú školu. Nie je preto možné porovnávať školy a ani vytvárať rôzne poradia z pohľadu ich kvality, pretože každá škola si definuje vo svojich podmienkach (vlastnú) kvalitu a to poslaním, víziou, hodnotami, ako aj výberom vhodného manažérstva kvality, atď. (Albert, 2008)

Pre aplikáciu TQM v prostredí strednej odbornej školy je dôležité dodržanie 14 bodov, v ktorých Deming formuloval filozofiu kvalitných firiem. Bonstigl (1977), Petry (1992) a Coton (2001) ich transformovali do prostredia školy nasledovne (Turek, 2009):

"1. Stanovte si trvalý cieľ, kontinuálne zvyšovanie kvality školy - všetkých jej procesov
2. Prijmite novú filozofiu.
3. Nespoliehajte sa na hromadnú kontrolu.
4. Spolupracujte s partnermi školy.
5. Trvalo a nepretržite zlepšujte svoje procesy.
6. Organizujte ďalšie vzdelávanie zamestnancov školy.
7. Zorganizujte prácu riaditeľstva.
8. Odstráňte strach z pracoviska - všetkých stupňov.
9. Odstráňte bariéry medzi skupinami spolupracovníkov.
10. Nepoužívajte frázy, výzvy, heslá ani rôzne slogany.
11.Nepoužívajte číselné argumenty.
12. Odstráňte bariéry, ktoré bránia prežívaniu hrdosti na prácu.
13. Zabezpečte, aby sa každý zamestnanec permanentne zdokonaľoval.
14. Zapojte všetkých zamestnancov do realizácie zmien."



Obr. 1 Ideálne typové usporiadanie systému manažérstva kvality
(prevzaté, upravené a doplnené podľa Mateides, 2004)

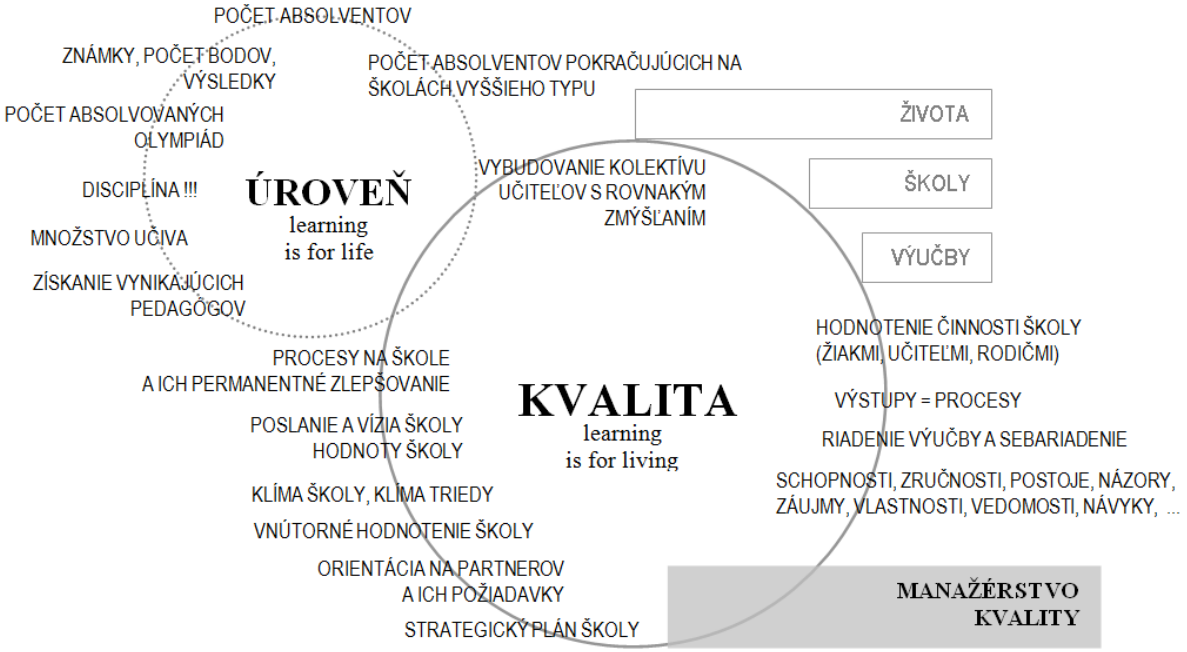
Za základné princípy TQM sa považujeme:

1. Princíp orientácie na spokojnosť partnera školy (zisťovanie spokojnosti partnerov).
2. Princíp orientácie na procesy prebiehajúce na škole a ich kontinuálneho zlepšovania (kontrola - vnútorná a vonkajšia, hlavne proces výučby ako najdôležitejšieho procesu prebiehajúceho na škole).
3. Princíp rozhodujúcej úlohy manažmentu školy v jej riadení kvality.
4. Princíp rozvíjania znalostí - vzdelávanie zamestnancov.
5. Princíp tímovej práce - spolupráce, vzťahy založené na partnerstve.
6. Princíp prevencie vzniku chýb.
7. Princíp rozhodovania založeného na faktoch.
8. Princíp dlhodobého a "nikdy" nekončiaceho procesu.

2 OBLASTI KVALITY VÝUČBY ODBORNÉHO PREDMETU

„Je jedno, kedy začnete, ak začnete okamžite. Nemusíte robiť nič, prežitie nie je povinné“.
(Deming, 1986)

V ideálnom prípade môžeme povedať aj o škole s dobrou úrovňou, že je kvalitná. V takejto škole musia žiaci dosahovať vynikajúce študijné (kognitívne), športové a ostatné výsledky a zároveň musia byť spokojní s procesmi prebiehajúcimi na škole, dobre sa v nej cítiť, mať ju rád, nebáť sa výučby odborných predmetov, atď. (nonkognitívna stránka) uvedené na obr. 2.



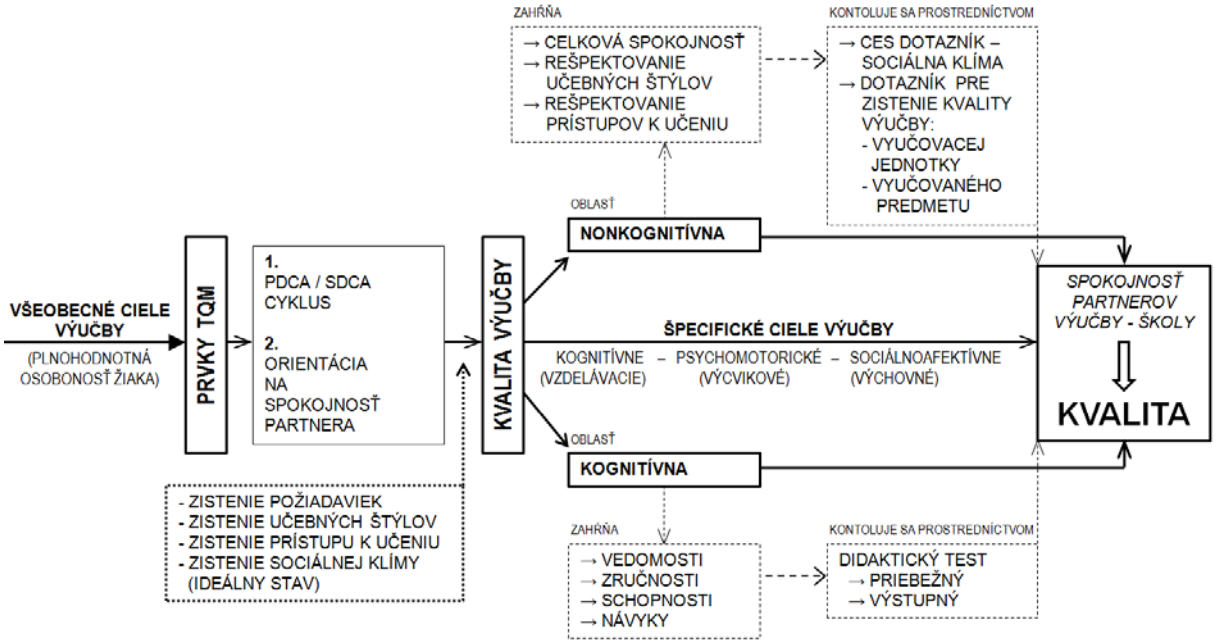
Obr. 2 Pojmy úroveň a kvalita na SOŠ

Celkový pohľad na pojmy kvalita školy a úroveň školy je rozdielna. Kvalita výučby sa skladá z dvoch oblastí, kognitívnej ako aj rovnako dôležitej nonkognitívnej (Obr. 3). Úroveň školy sa zaberá väčšinou len kognitívnym výsledkami dosiahnutými žiakmi školy.

Pre zavedenie a uplatnenie prvkov manažérstva kvality TQM do vyučovacieho procesu odborného predmetu sme zadefinovali nasledovný postup (obrázok 4 s rešpektovaním zásad uvedených v obrázku 3):

1. uvedomiť si potrebu zmeny a zadefinovať smerovanie výučby,
2. zistiť učebné štýly žiakov na základe zmyslových preferencií,
3. zistiť povrchový a hĺbkový prístup k učeniu žiakov,
4. zistiť požiadavky žiakov na výučbu,
5. zistiť klímu výučby - ideálny stav podľa žiakov
6. naplánovať výučbu,
7. zrealizovať proces výučby s implementáciou požiadaviek žiakov,
8. hodnotiť/analyzovať výučbu (kognitívnu a nonkognitívnu oblasť)
9. zasahovať, vyhodnotiť implementované požiadavky do výučby,

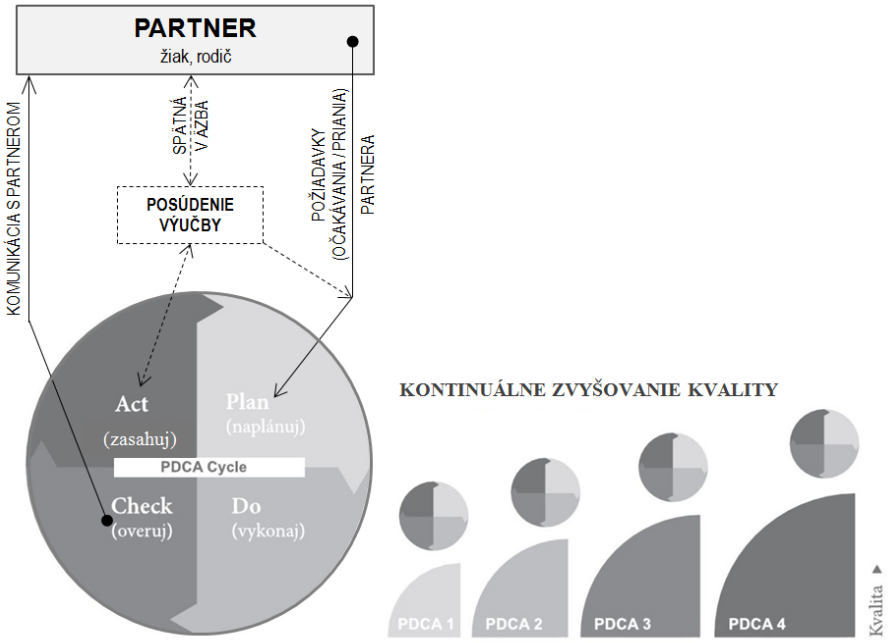
Postup predstavuje systém kontinuálneho zvyšovania kvality výučby prostredníctvom PDCA cyklu s orientáciou na spokojnosť partnera.



Obr. 3 Oblasti kvality výučby odborného predmetu

Kognitívnu a nonkognitívnu oblasť kvality výučby je možné výhodným spôsobom vo výučbe zvyšovať prostredníctvom PDCA cyklu ako prvku TQM (Obr. 4). Pri dobrej stratégii učiteľa odborného predmetu je už začiatok transformácie výučby nastavený správnym spôsobom. Týmto pri zohľadnení požiadaviek a prianí partnerov výučby a dodržiavaní latentných požiadaviek - školský vzdelávací program sa pomerne jednoducho dosahuje zvýšenie kvality výučby.

Využitím nástrojov manažérstva kvality PDCA cyklu s orientáciou na spokojnosť partnera, sa vo výučbe rozvíja osobnosť žiaka pri smerovaní k určitým cieľom, za určitých podmienok a pri rešpektovaní princípov výučby. Učiteľ na základe programu výučby zostaveného na základe požiadaviek a prianí žiakov pri dodržaní latentných požiadaviek (školský vzdelávací program) pozná vytýčené ciele výučby a podmienky procesu výučby. Môže potom pri rešpektovaní princípov výučby zvoliť metódy, formy a materiálne prostriedky takým spôsobom, aby v žiakovi rozvíjal schopnosti a záujmy. Žiak si osvojoval vedomosti, zručnosti a návyky a aby sa u neho vytvárali hodnotové vlastnosti, nastal rozvoj jeho osobnosti v kognitívnej a nonkognitívnej oblasti. (Blaško, 2012)



Obr. 4 PDCA cyklus (prevzaté, upravené a doplnené od Paulová, 2009)

3 MERANIE KVALITY VÝUČBY ODBORNÉHO PREDMETU

Meranie kvality výučby sa realizuje:
1. priebežným sledovaním kvality jednotlivých vyučovacích hodín odborného predmetu,
2. záverečným zistením kvality výučby odborného predmetu,

a to v jej kognitívnej a nonkognitívnej oblasti. Ďalej sa zaoberáme len nonkognitívnou oblasťou a jej meraním.

Meranie sa vykonáva prostredníctvom tzv. dotazníkov kvality. V ďalších dvoch podkapitolách uvádzame obsah dotazníkov na hodnotenie kvality vyučovacích jednotiek odborného predmetu ako aj kvality výučby odborného predmetu. Dotazníky boli prebraté, upravené a doplnené podľa potrieb od Tureka (2008).

3.1 Dotazník na zisťovanie kvality vyučovacej hodiny odborného predmetu žiakmi

1. Pokúste sa ohodnotiť pomocou päťstupňovej škály *(1 výborne, 5 nedostatočne, 0 neviem)* jednotlivé stránky dnešnej vyučovacej hodiny odborného predmetu:
   a) obsahová stránka (program) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   b) metodická stránka (vysvetlenie obsahu nového učiva) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   c) podmienky výučby (čas výučby, učebňa, učebné pomôcky, atď.) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
   d) skúšanie (preverovanie vedomostí) ... 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 0
2. Na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu bolo nového učiva:
   a) veľmi veľa, b) veľa, c) primerane, d) málo, e) veľmi málo
3. Dnešnú vyučovaciu hodinu odborného predmetu považujem za:
   a) veľmi zaujímavú, b) zaujímavú, c) niečo bolo zaujímavé a niečo nie, d) málo zaujímavú, e) nezaujímavú
4. Učivo, ktoré ste dnes preberali, považujete za:
   a) veľmi užitočné, b) užitočné, c) asi polovica z neho je užitočná, d) málo užitočné, e) neužitočné

5. Pokúste sa odhadnúť, do akej miery ste pochopili nové učivo odborného predmetu, ktoré ste dnes preberali.
   a) Pochopil(a) a zapamätal(a) som si úplne všetko, a to tak, že si učivo nebudem musieť doma ani zopakovať.
   b) Pochopil(a) som všetko, ale aby som to nezabudol(a), musím si učivo doma zopakovať.
   c) Nepochopil(a) som úplne všetko, takže niektoré veci si budem musieť ešte nechať vysvetliť od spolužiakov, alebo sa ich budem musieť doučiť (napr. z učebnice).
   d) Z dnešného učiva som pochopil(a) len málo.
   e) Z dnešného učiva som nepochopil(a) vôbec nič.
   f) Iné:_____
6. Čo sa Vám na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu páčilo? _____
7. Čo sa Vám na dnešnej vyučovacej hodine odborného predmetu nepáčilo, čo odporúčate zlepšiť? _____
8. Tešíte sa na ďalšiu vyučovaciu hodinu tohto predmetu?
   a) veľmi, mám ho rád(a), b) áno, je zaujímavý, c) aj áno aj nie, d) je to predmet ako každý iný, e) nie, nemám rád(a) tento predmet
9. Globálne ohodnoťte kvalitu dnešnej vyučovacej hodiny odborného predmetu:
(najlepšie hodnotenie) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 (najhoršie hodnotenie)

3.2 Dotazník na zisťovanie kvality výučby odborného predmetu žiakmi

1. To čo ste sa naučili v odbornom predmete (učivo) bolo pre Vás:
   b) mimoriadne zaujímavé, b) veľmi zaujímavé, b) zaujímavé, c) málo zaujímavé,
   d) absolútne nezaujímavé
2. Predstavte si, že odborný predmet nie je povinným predmetom, ale iba predmetom voliteľným. Vybrali by ste si tento predmet ako voliteľný?
   a) určite áno, b) asi áno, c) neviem, d) asi nie, e) určite nie
3. V odbornom predmete ste sa naučili:
   a) veľmi veľa, b) veľa, c) ani veľa ani málo, d) málo, e) veľmi málo
4. Myslíte si, že to, čo ste sa naučili v odbornom predmete, bude pre Vašu prax:
   a) mimoriadne užitočné, b) veľmi užitočné, c) málo užitočné, d) úplne neužitočné,
   e) neviem to posúdiť
5. Zaujal Vás odborný predmet natoľko, že sa mu hodláte podrobnejšie venovať vo forme štúdia na univerzite?
   a) áno, b) nie, c)neviem
6. Zakrúžkujte každé slovo, ktoré vyjadruje Váš pocit vzhľadom na predmet príp. ho doplňte:
   ▪ zaujímavý ▪ nudný ▪ bezcenný ▪ veľmi ťažký ▪ zložitý ▪ jednotvárny ▪ užitočný ▪ chladný ▪ veľmi ľahký ▪ dôležitý ▪ žartovný ▪ neužitočný ▪ vhodný ▪ vzrušujúci ▪ rutinný ▪ _____
7. Keby ste si mali urobiť rebríček obľúbenosti, potom by odborný predmet u Vás zaujal:
   a) 1. miesto, b) 2. miesto, c) 3. miesto, d) ďalšie miesta rebríčka
8. Splnil tento odborný predmet Vaše očakávania?
   a) áno, b) čiastočne, c) nie
9. Pomocou nižšie uvedenej škály sa pokúste ohodnotiť niektoré časti vyučovania odborného predmetu: *[1 – výborne, veľmi sa mi páči, som veľmi spokojný(á); 2 – veľmi sa mi páči, som spokojný(á); 3 – dobre, niekedy sa mi páči, inokedy zase nie; 4 – slabo, nepáči sa mi,*

som nespokojný(á); 5 – nedostatočne, vôbec sa mi nepáči, som veľmi nespokojný(á) až znechutený(á); 0 – neviem sa vyjadriť, neviem to posúdiť]

a) individuálne skúšanie žiakov pri tabuli ... 1–2–3–4–5–0
b) písomné skúšanie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
c) ústne skúšanie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
d) výklad nového učiva ... 1–2–3–4–5–0
e) aktivita žiakov na vyučovaní ... 1–2–3–4–5–0
f) domáce úlohy, zadania ... 1–2–3–4–5–0
g) učiteľ ... 1–2–3–4–5–0
h) učebňa ... 1–2–3–4–5–0
i) učebnica ... 1–2–3–4–5–0
j) učiteľove doplňujúce materiály ... 1–2–3–4–5–0
k) organizácia vyučovacej hodiny ... 1–2–3–4–5–0

10. V tejto otázke sú uvedené výroky vzťahujúce sa na jednotlivé aspekty práce učiteľa. Pri každom výroku vyjadrite svoj názor o jeho platnosti pre učiteľa, ktorý Vás vyučuje odborný predmet, označením jedného čísla danej škály:
(1 – úplne súhlasím, 2 – súhlasím, 3 – súhlasím i nesúhlasím, 4 – nesúhlasím, 5 – vôbec nesúhlasím, 0 – neviem to posúdiť)
a) Ovláda učivo predmetu, ktoré vyučuje ... 1–2–3–4–5–0
b) Je zapálený pre svoj predmet ... 1–2–3–4–5–0
c) Vie žiakov motivovať ... 1–2–3–4–5–0
d) Na vyučovaní vytvára príjemnú atmosféru ... 1–2–3–4–5–0
e) Vie učivo dobre vysvetliť ... 1–2–3–4–5–0
f) Učivo vysvetľuje zaujímavo ... 1–2–3–4–5–0
g) Poukazuje na praktický význam učiva ... 1–2–3–4–5–0
h) Na vyučovaní aktivizuje žiakov ... 1–2–3–4–5–0
i) Vie dobre zorganizovať vyučovaciu hodinu ... 1–2–3–4–5–0
j) Má k študentom dobrý vzťah ... 1–2–3–4–5–0
k) Snaží sa rozvíjať kritické myslenie žiakov ... 1–2–3–4–5–0
l) Snaží sa rozvíjať tvorivé schopnosti žiakov ... 1–2–3–4–5–0
m) Do učiva zaraďuje najnovšie výsledky výskumov ... 1–2–3–4–5–0
n) Je pripravený na každú vyučovaciu hodinu ... 1–2–3–4–5–0
o) Efektívne používa učebné pomôcky a didaktickú techniku ... 1–2–3–4–5–0
p) Vidno, že sa snaží naučiť žiakov čo najviac ... 1–2–3–4–5–0
q) Je spravodlivý nerobí protekcie ... 1–2–3–4–5–0
r) Je priateľský ... 1–2–3–4–5–0
s) Má zmysel pre humor ... 1–2–3–4–5–0
t) Je zásadový ... 1–2–3–4–5–0
u) Umožňuje žiakom vyjadriť svoje názory ... 1–2–3–4–5–0
v) Používa vhodné metódy písomného skúšania ... 1–2–3–4–5–0
w) Používa vhodné metódy ústneho skúšania ... 1–2–3–4–5–0
x) Možno s ním konzultovať aj mimo vyučovania ... 1–2–3–4–5–0
y) Je tolerantný, rešpektuje názory žiakov ... 1–2–3–4–5–0
z) K žiakom sa správa s rešpektom, nepodceňuje ich ... 1–2–3–4–5–0
aa) Je primerane náročný ... 1–2–3–4–5–0

11. Ktoré vlastnosti učiteľa sa Vám na ňom najviac páčili? _____

12. Ktoré vlastnosti učiteľa sa Vám na ňom najviac nepáčili? _____

13. Ktoré témy učiva odborného predmetu Vás zaujali najviac? _____

14. Ktoré témy učiva odborného predmetu boli pre Vás najmenej zaujímavé? _____
15. Ktoré témy učiva odborného predmetu by bolo podľa Vášho názoru potrebné vyučovať podrobnejšie, prípadne ktoré nové odporúčate zaradiť? _____
16. Ktoré témy učiva odborného predmetu by bolo podľa Vášho názoru potrebné vyučovať menej podrobne, prípadne ich aj vynechať? _____
17. Čo sa Vám na vyučovaní odborného predmetu najviac páčilo? _____
18. Čo sa Vám na vyučovaní odborného predmetu nepáčilo, čo odporúčate zlepšiť? _____
19. S vyučovaním odborného predmetu som celkovo:
    mimoriadne spokojný – veľmi spokojný – spokojný – málo spokojný – nespokojný
20. Globálne ohodnoťte kvalitu vyučovaného odborného predmetu:
(najlepšie hodnotenie) 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 (najhoršie hodnotenie)
21. Cítili ste zmenu vo výučbe odborného predmetu zo strany učiteľa (metódy výučby, prístup k žiakovi, atď.)?
    a) áno, b) nie, c) neviem sa vyjadriť
22. Aký máte názor na priebežné hodnotenia kvality vyučovacej hodiny tohto predmetu? _
23. Aký máte názor na zavedenie hodnotenia kvality výučby aj v ostatných vyučovacích predmetoch?
    a) áno, je to potrebné, b) nie, nepomáha to, c) neviem (je mi to jedno)
24. Odporúčate vyučovať aj ostatné predmety systémom, akým ste boli vyučovaný na hodinách odborného predmetu (kontrola kvality dotazníkmi, rešpektovanie požiadaviek žiakov, učebné formy a metódy, inovačné učebné pomôcky, atď.)?
    a) áno, b) nie

4 ZÁVER

V príspevku sme sa zaoberali manažérstvom kvality TQM a oblasťami kvality výučby odborného predmetu. Meraním kvality výučby ako najdôležitejšieho procesu prebiehajúceho na strednej odbornej škole sme uviedli dva dotazníky, ktoré sme použili pri experimentálnom zavedení a uplatnení prvkov TQM vo výučbe odborného predmetu na strednej odbornej škole. Získané výsledky prezentujeme v príspevku "Preferovanie kognitívnej alebo nonkognitívnej oblasti výučby odborného predmetu so zavedenými prvkami TQM - Paška, Medzinárodní Masarykova konference 2014".

"Moderný systém výučby je systém s manažérstvom kvality tvorivo-humanistickej výučby, s uplatňovaním princípov výučby zameraných na komplexné rozvíjanie kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-afektívnej stránky osobnosti žiaka, s metakognitívnymi a konštruktivistickými stratégiami výučby na riešenie problémov, s prevahou kooperatívnej, individualizovanej a projektovej výučby, v podmienkach výučby, ktoré umožňujú zaraďovanie rôznych foriem elektronického vzdelávania, pre rozvíjanie systému kľúčových a odborných kompetencií, pre motiváciu do celoživotného vzdelávania, s cieľom sebautvárania plne rozvinutej osobnosti jednotlivca." (Blaško, 2013, s. 147)

Použitá literatura

1. ALBERT, S. *Systémy manažérstva kvality v školskej praxi.* 1. vyd. Komárno: UJS, 2008. 158 s. ISBN 978-80-89234-58-5.
2. BLAŠKO, M. *Kvalita v systéme modernej výučby.* 1. vyd. Košice, 2013. 402 s. ISBN 978-80-553-1281-1. Aktualizované vydania [online] dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=high&menu=1310>.
3. BLAŠKO, M. *Úvod do modernej didaktiky II. (Manažérstvo kvality v škole).* 1. vyd. Košice, 2012. 124 s. ISBN 978-80-553-0051-1. Aktualizované vydania [online] dostupné na: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=high&menu=1310>.
4. MATEIDES, A. - ĎAĎO, J. *Manažérstvo kvality služieb.* 1. vyd. Banská Bystrica: UMB, 2004. 190 s. ISBN 80-8055-888-4.
5. PAULOVÁ, I. *Prístup k manažérstvu kvality vo vzdelávacích organizáciách/školách.* 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009. 79 s. ISBN 978-80-8052-346-6.
6. PAŠKA, P. *Zavedenie a uplatnenie manažérstva kvality na SPŠ, SOU*. Trnava: MTF STU, 2011. 155 s. Dizertačná práca.
7. TUREK, I. *Didaktika.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
8. TUREK, I. *Kvalita vzdelávania.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.

Kontaktní údaje

Ing. Peter Paška, PhD, EUR ING
Jégého 14, Bratislava
Tel: 00421911913272
email: peter@statika-paska.sk

PhDr., Mgr. Katarína Gubíniová, PhD.
Fakulta managementu UK, Katedra marketingu
Odbojárov 10, P. O. BOX 95
820 05 Bratislava 25
katarina.gubiniova@fm.uniba.sk

HISTORICKO-PEDAGOGICKÉ SOUVISLOSTI

EDUCATION AND HISTORY

THE UNIQUENESS OF THE VALUE OF THE UBIQUITOUS MOMENT OF READERS' KNOWLEDGE (NOT JUST FROM SCHOOL) THROUGHOUT THE PERIOD - FROM THE ENGLISH REFORMATION TO THE PRESENT DAY

Dana Vicherková

Abstract

The aim of this paper is to describe, to think critically, to evaluate the elements of education as regards reading through literary, historical, and philosophical reviews of two lectures by Professor M. Hilský, translator of works by William Shakespeare. This contribution invites readers to reflect on the values of literary works, on the close links of culture with social and economic changes (the importance of understanding the socio-historical context of the development of literary work, particularly the works of William Shakespeare and the English Reformation period).

Key words: *reading education, reading strategies, the time-less influence of Shakespeare, Professor M. Hilský*

1. A DAY WITH POETRY AND SHAKESPEARE'S TIME, THROUGH THE EYES OF THE TRANSLATOR, M. HILSKÝ

Educators, literary scholars and critics, and the professional public appreciated the uniqueness of the meeting A day with poetry, music, discussions about the Elizabethan age, cultural, political, and emotional lives of English Kings and courtiers in the lectures of Professor Dr. M. Hilský, PhD., CSc. on 13.11.2014 in Uherské Hradiště (public lectures: Shakespeare and the English Reformation, Shakespearean sonnets, or All forms of love).

The aim of the interests of the listeners' all-day program on 13.11.2014 (in Uherské Hradiště within the framework of the Science and Technology Week, organized by the AV in Prague, in collaboration with the British Council) were the lectures of Professor Dr. Martina Hilský, PhD., CSc. and listening to Shakespeare's sonnets set to music (composer Daniel Dobiáš), reading and analysing translations of artistic texts ("Shakespeare's sonnets to the black lady"), and the authentic presence of Prof. M. Hilský.

Professor Martin Hilský approached the English Reformation and Shakespearean sonnets unmasking the love of the "Black Lady" and all forms of love in two lectures within the framework of the Science and Technology Days, 2014. It was an exceptional event for scientists, linguists, literary historians, writers, translators, as well as students and the general reading public.

In the first lecture (in the form of group and co-operative teaching and heuristic interviews) Professor Hilský introduced listeners to the period (the 16th and 17th centuries) of the English Reformation, the reign of Elizabeth I. The subject of the lecture was finding point indicating how the English Reformation influenced the conditions of creation for W. Shakespeare. To increase the motivation of students (future readers), it lead to questioning the speaker, and thus lead to a separate revealing of new relationships, causes of phenomena. What influenced the development of the then English society and its relations with continental Europe? What was the degree of influence of the English Reformation on European affairs? The timeless transfer of historically conceived facts of the cultural development of England testified to the

reach of current understanding of the socio-cultural concept of European development, and evidence of connections between politics, culture, and economy (which is the current objective of today's education towards reading). "Co-operative learning gives better results than traditional teaching, not only as one would expect in social learning, but also in the performance of pupils (students) in acquiring knowledge, since research shows that co-operative learning leads to the higher performance of students than traditional teaching methods." (Maňák, Švec, 2003).

In the following text, we attempt to describe and reflect on the possibilities of understanding the context of Shakespeare's time now. We base our appeal on issues of artistic understanding of the text, which is one of the key objectives of teaching reading strategies in schools and beyond. The current and timeless phenomenon also shows the search for timeless wisdom and cultural values in everyday life. Should we reflect on the extent to which teachers (participants of the lectures of Professor M. Hilský) can approach and understand W. Shakespeare, socio-historical specifics of the period in which the author lived, in teaching the Czech language and the English language? The key information in the above issues is presented to readers with a selection of possible views (in particular, familiarization with historical and literary terminology).

1.1 The socio-historical context of the lectures

According Hilský's interpretation (exhibiting characteristics of learning problems), we understand the Reformation as an effort to remedy (repair, transformation, renewal) of the Christian Church, it is also the great religious movement which sought to restore the path of the church to its initial mission, the teachings of Jesus Christ (strict adherence to Christian principles). The end of the Middle Ages was characterized by social, cultural, and religious crises (intensified social and religious corruption, papal crisis). The fight to assert power escalated in two directions: papalism (promotion of the authority of the Pope) and the so-called Conciliar movement (the Council was superior to the Pope, and tried to rectify the Church). Among the major reformers of the Church were: John Wyclif (the so-called Lolardi) and Wat Tyler in England, in Bohemia Jan Hus, in Germany Martin Luther, Thomas Müntzer, Jan Mathys and Jan from Leiden, Jan Kalvín in Switzerland, in France Henry of Navarre (Huguenots). During the reign of Henry VII (1485 - 1509) society stabilized in England (which had been weakened by the previous War of the Roses). The English Church sought the path of reform efforts in education, celebration of reason, not force. After the arrival of Henry VIII (1509 - 1547) to power, the growing influence of John Colet and Thomas More (the inclination towards Catholicism reinforced by the marriage of Henry VIII to the Spaniard, Catherine of Aragon). According to the principles of the Church, the above was a controversial marriage (the relationship between brother-in-law and sister-in-law - because Catherine was the widow of his brother, Arthur). Henry, however, gave special witness of the non-fulfilment of the marriage of Catherine and Arthur). Through monologues and dialogues presented by the lecturer, Professor M. Hilský, we see a pattern of educational mastership, in the form of learning problems using heuristic methods. "Learning problems means learning activities of students in acquiring knowledge and skills in terms of problem situations, which are presented in a single analysis of problematic situations (where relevant, with the help of a teacher, the formulation problems, and their solutions." (Kaspar, 1982). Hilský chose the procedure of his mastery of teaching from familiarization with the context of the period in which Shakespeare lived, the definition of key data on the life and works of the author, and drawing features from a contemporary context. Working with text (poetic sonnet), interpretations of the text, and a hint of possible further use of the author's text with the creativity of the readers (pupils) – e.g. putting the text to music, comparing different

translations of the same text, are suggested methods for understanding, processing, and evaluating the text (in the form of a debate in plenary).

1.2 The importance of the statutory duties of the English Reformation period of the equation

Combining discussions with the lecture, the lecturer received feedback which is used throughout the complex educational activity. E.g. from the discussion of current issues of matrimony, free choice of lifetime partners, it is obvious that the pedagogical intent is the timeless conception of the problem, which is followed by a commentary on the English legal obligations of the equation. "Talks in conjunction with lectures are used in the classroom very often. They may be included before the lecture, where they function as motivational, during lectures, then aiming to attract attention and feedback for teachers, and after the lecture, which serves to summarize, consolidate, and practice the subject matter, and the presenter creates feedback. " (Kotrba, Lacina, 2007).

Amongst the legal obligations of rulers was the right to leave behind heirs (sons), which the marriage of Catherine and Henry VIII failed to do. The failed subsequent divorce of Catherine and Henry VIII (which the Pope did not allow), and the illegal marriage of Henry VIII to Anne Boleyn lead to the fact that Henry was cut off from the Church (as a bigamist). Henry's response to this action then was his separation from the influence of Rome, and the statement that as King he became the supreme head of the Church of England (in 1534). The English people didn't want to experience another civil war, therefore they honoured the decision of their sovereign, Henry VIII. Anne Boleyn did not become a mother of a son of Henry VIII, and her life was ended by royal execution (she was accused of adultery and witchcraft). The next wife of Henry was Jane Seymour, who died during the birth of her son, Edward. Amongst the other wives of Henry VIII were Anne of Cleves (the marriage had the political intention of the rapprochement with the German Lutherans), Catherine Howard (executed for adultery), and Catherine Parr. The growing non-Catholic religion in England had an impact on disputes with Scots and Irish against the English. Individualism, patriotism, and support for the national languages developed. The Catholic Church attempted a Catholic Counter Reformation and the restoration of power (the Catholic Jesuit order supported recovery, mainly by establishing schools and missionary work).

From the lectures of M. Hilský, the fact that the English Reformation was not just about religion, but also the policies, changes in education, and culture were evident. The English Reformation was directly involved in the creation of the English nation. The period of the reign of Henry VII and Henry VIII was constituted as an essential element of the formation of the national consciousness and belonging of the English. Firstly, socio-political events of the reign of Henry VIII influenced the works of William Shakespeare (e.g. War of the Two Roses). The Tudor advent to power underscores the willingness of Henry VIII, who longed for the profile of government and prosperity with vision. Life events of the royal court, love affairs, and plots (in interpersonal intrigues and political relationships, deaths of queens by execution, legal wranglings and declarations of the invalidity of a violation of the laws of that time), the desire for the fullness of emotional relationships, and the accomplishment of fatherhood of a male heir (as a royal duty) - sees this as a mastery of speech and knowledge transfer for further reflection of speech by M. Hilský. The speaker tried to uncover and outline information on marital and non-marital relationships of English Kings, and their life paths that led to the birth of the idea that the English King was proclaimed the head of the English Church, and was thus able to enact the fusion of church and state, because according to Hilský, the above English arrogance (detachment from Catholic Rome) appeared to be a

geopolitical problem. European Catholics threatened a military invasion, but England continued in other structurally important political acts. Catholic monastic schools were abolished, replacing the Catholic priests with priests from among Protestants. All this happened under the changes during the reign of Henry VIII, Who had six wives - legal wives (three of the wives left the monarch by way of execution). When we consider the further description of the development of English life in the presentation by M. Hilský, the features of its philosophical and historical considerations include that later, during the reign of Edward, efforts were intensified to translate the Bible into English (Latin was understood at that time by very few people). This resulted in Protestant priests reading directly from the Bible (as opposed to giving speeches by heart). Sermons in English spread, which changed the course of the previous mass. As is described the precipitance of developments in the religious and socio-cultural life of English society, with the rise to power of Mary Tudor, there was revolutionary social change. The original Catholic Mass was returned to the church, Protestant bishops and teachers were replaced by Catholics. Of all the named power coups, we can conclude that Mary Tudor died as an unpopular ruler of the English nation (the day when Mary Tudor died (17. 11. 1558), there was a coronation of Elizabeth (the Queen favoured by Britons), who ruled until 1603). With her high level of education and committed political orientation, Elizabeth did not allow civil war in England.

2. THE EMERGENCE OF ENGLISH PEOPLE IN THE BACKGROUND OF THE REFORMATION

The Reformation in England can be seen in the words of M. Hilský as a period of dramatic conspiracy, but also a time of rallying the English nation (its Protestant development). The period of the reign of Elizabeth brought the country educational progress (for the government tripled the number of schools and doubled the number of students among boys of middle class origin). The invention of the printing press accelerated the translation of the Bible into English, as well as publishing books by W. Shakespeare (in 1623 a folio of 33 W. Shakespeare books were published,). According to Hilský, the Reformation strengthened both the spoken and written word, increased the need to read (for religious or secular purposes, e.g. for the development of drama and poetry). Literacy of the inhabitants of England had not yet reached the degree of versatility in the opinion of M. Hilský. In his words, W. Shakespeare used all cultural gaps at that time, and began writing dramas (because at that time, there was prohibition on performing medieval plays). The absence of a repertoire of more modern plays, and the creativity of Shakespeare (though an academically uneducated author), and his efforts to overcome the resentment of his literary enemies, Shakespeare achieved great public acclaim and recognition. It is interesting that the importance of strengthening educational theatre increased the economic market (there is a clear link between economy, e.g. and the introduction of admission for viewing theatrical performances) with culture and politics, which even today is not always clearly functional). Theatre performances became an equal form of entertainment (along with bulls and bears wrestling).

3. THE TIMELESSNESS OF SHAKESPEARE'S WORDPLAY AND HIS TRANSLATOR

"We could say that the validity of the law of three units from the antique W. Shakespeare has been surpassed. Shakespeare revealed, according to M. Hilský, the archaeological speech of

his lexicon. In a lecture on the Elizabethan age, Hilský M. says, “that speech, thinking, and feeling are one” and “the language system in itself intellectually always contains poems of the language.” Thanks to Shakespeare’s puns, dramas and sonnets by the author are heard, and the timeless appeal is pejoratively critically for the contemporary reader, who is invited to creative considerations and thoughts shift in complexity. Hilský argues that “Shakespeare was unfaithful to literature in order to be faithful to the meaning of his time and culture.” Shakespeare’s sonnets did not seek the creation of parody, but he was the author of conventions. In thinking about the ideas of Shakespeare’s sonnets, Hilský acts as a guide, solving and perceiving the attacking stories and problems with love and infidelity (wedded and with courtesans, e.g. in the form of a play with the “Black Lady”), worried about hygiene, human hypocrisy (slander and lies), friendship, and hatred. Hilský shares the feelings of the heroes of the sonnets by identifying the regularity of current interpersonal relationships of Shakespeare’s time (at the time, friendly emotion was almost indistinguishable from conjugal love).

Hilský’s words on the “Sonnets to the Black Lady” implies that the story of the poet’s wife’s infidelity with his best friend can be treated as a social value (not moral), since joining the love of his wife and friend - is not only a betrayal and infidelity, but rather a double love marital triangle. Here we see elements of brainstorming methods in the form of finding the optimal solution for comprehension of the text. Students communicate different ideas, often original, which often exempt them from stereotypes of traditional thinking. “The actors are taught in the first part of the communication discipline to tolerate others, and then in the second part of the review to confirm (encourage or even refute) the opinions of others.” (Kalhous Z., O. Obst, 2009). Hilský says: “The poet that loses, well located, because love him two, who also love.” An interesting perspective on life is revealed in other sonnets, e.g. in sonnet 128 Hilský sees “touchability”. (...) “Those insolent flaps may not be everything, give them your finger, give me your mouth.” Humour is also found in sonnet 143 with a kinetic charge and allegorical women rushed for his cockerel – “with lust” (...) “Whatever has what he wants, your so greedy lust, only to come back - my crying now will be gone”. Hilský says: “the magic of different language lies in the fact that everything has something.” (Here the lecturer is as a translator). Hilský talks about opposing the presence of “lust” and “love” in the sonnets of Shakespeare, the pulse of life and desire, the desire for constant human interference, but once a person reaches that what he desires, he is dissatisfied again, and is again groping for something(we see here Old Testament wisdom).

Subjectively, the hidden feelings of the translator of English literature, professor Martin Hilský, we find in Shakespeare’s sonnet 147, where Hilský is aligned with the beloved poet, he professed his love for him and his poetry:

(…)“There is no help for he who will not be advised,
I babble, hallucinating, crazy, wandering through the darkness,
and I do not know myself, what ideas I have,
I do not want to know the truth, I have my own:
you’re beautiful and you’re my light,
when you’re both as night and blacker than hell.” (Hilský, 2014)

“When working with texts with pupils (listeners), you require conscious, careful reading, searching, comparing information from different sources, and evaluation of the main ideas of the text.” (*Pecina, Zormanová, 2009).*

Reading and comprehension of the translation of the poems of Shakespeare by M. Hilský, his knowledge and abilities as a literary philosopher – a guide to English history and the disclosure of understanding of the Reformation in England (with all the specifics), we can just stop for a moment and take time to think, listen (e.g. putting Shakespeare's sonnets to music, in the interpretation of the musical composer Daniel Dobiáš, a second lecture entitled "Shakespeare's Sonnets, or All forms of Love", successfully concluded in song with piano accompaniment.

Understanding the context of Shakespeare's time, in conjunction with the understanding of a literary text, is a reading goal of teaching strategies in schools, and in search of timeless wisdom and cultural values in everyday life. Professor M. Hilský excellently fulfilled (in his lectures) the role of guide to Elizabethan reform, with current reflection on texts by William Shakespeare in the context of the historical anchor of text spilling over into the present, and concrete examples of the audience (teachers, pupils, readers) showed how the to use the teaching materials in practice.

(This contribution is supported by project IGA/ UPOL, IGA: IGA_PdF_2015_022, *Popis základních fenoménů vztahu edukace a myšlení v kontextu konstruktivistického vzdělávání učitelů a žáků*)

Literature

1. HILSKÝ, M. *Veřejná přednáška: Shakespearovy Sonety aneb Všechny podoby lásky.* Uherské Hradiště: (13. 11. 2014), Týden vědy a techniky
2. HILSKÝ, M. *Veřejná přednáška: Shakespeare a anglická reformace.* Uherské Hradiště: (13. 11. 2014), Týden vědy a techniky
3. KAŠPAR, B. a kol. *Problémové vyučování a problémové úlohy ve fyzice.* PRAHA: SPN, 1982
4. KALHOUS, Z., OBST, O. Školní didaktika. Praha: Portál, 2009, 2. vydání, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4
5. KOTRBA T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007
6. MAŇÁK J., ŠVEC V. *Výukové metody. Brno: Paido, 2003*
7. PECINA P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a v praxi.* Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2005
8. SHAKESPEARE, W. *Sonety*. Z anglického originálu *The Sonnets* přeložil HILSKÝ, M. Brno: Atlantis, 2014, 2. vydání, 167 s. ISBN 978-807108-320-7.

Contact

Mgr. Dana Vicherková
SPŠ, Ostrava-Vítkovice, příspěvková organizace
Zengrova 1, Ostrava 1, 703 00
Tel: 736 409 875
email: vicherekm@c-box.cz

Univerzita Palackého, Olomouc
Pedagogická fakulta
2. ročník DPS

POSOLSTVO ĽUDOVEJ ROZPRÁVKY PAVLA DOBŠINSKÉHO V 21. STOROČÍ

THE MESSAGE FROM THE FOLK TALES OF PAVOL DOBSINSKY IN THE 21ST CENTURY

Ján Vido

Abstrakt

Predstaviť si svet bez rozprávok je veľmi ťažké. Príbehy boja dobra so zlom sú neodmysliteľnou súčasťou detstva ako takého. Má však ľudová rozprávka miesto aj v súčasnom svete, ktorý je charakterizovaný nielen prudkým rozvojom techniky a priemyslu, ale hlavne v mylnom nahrádzaní tradičných hodnôt akými sú dobro, láska a priateľstvo za peniaze a kariéru? Cieľom príspevku je poukázať na hodnoty, ktoré ľudová rozprávka v sebe nesie a na jej posolstvo pre človeka 21. storočia.

Kľúčové slová: *ľudová rozprávka, Pavol Dobšinský, dobro, zlo, láska, priateľstvo*

Abstract

Imagining a world without fairy tales takes a lot of effort. Stories of the fight between good and evil are an essential part of childhood itself. However, what is a folk tale's place in our current world, which is characterized not only the rapid development of technology and industry, especially the mistaken replacement of traditional values such as goodness, love and friendship for money and career? The contribution aims to highlight the values that folk tales bring to human beings in the 21st century.

Key words: *folk tales, Pavol Dobsinsky, 21st century, good, evil, love, friendship*

1 ÚVOD

Rozprávky sprevádzajú každého človeka v našej kultúre už od detstva. Už odpradávna sa využívali na sprostredkovanie zásad spoločenskej morálky a tradícií. Nesú v sebe nie len zábavu, ale hlavne poučenie. Špeciálne naše Slovenské ľudové rozprávky pretože vždy končia víťazstvom dobra nad zlom a ich posolstvo poukazuje na staré ľudské pravdy a hodnoty, o ktoré by sa mal človek v živote opierať. Po stáročia sa rozprávky šírili ústnym podaním. Vďaka nemu sa podarilo uchovať pravé črty osobného dedičstva Slovanov a pomohli národu pretrvať v rovnakej podobe až doteraz. Každý rozprávač vniesol do podávaného rozprávania odtlačok svojho prežívania a chápania príbehu. Rozprávka je čarovná, plná fantázie, presne to, čo deti potrebujú. Tradičná rozprávková nedeľa v našich rodinách bola po kostole pri rádiu, kde hlas signalizoval Dobšinského ľudové rozprávky. Tie nedeľňajšie boli v živote detí najkrajšou rozprávkovou knihou. *„So mnou je to ako so Slovákmi: nevieme, či máme radi poéziu rozprávok a víťazstvo dobra v nich - alebo naopak či nás rozprávky formujú v detstve tak, aby nás po celý život sprevádzala túžba po spravodlivosti a dobre. Dodnes považujeme rozprávku za vrchol umenia. Jej výstavba mi pripomína gotickú stavbu s celým jej bohatstvom a vyvrcholením v pointe*“ povedala Mária Jančová. (Marčok, 1978).

Vo svete dieťaťa má rozprávka nezastupiteľné miesto, v dospelosti už človek pri jej počúvaní nikdy neprežije to, čo prežíva dieťa, neponorí sa naplno do čarovného sveta, nebojí sa spolu s hrdinom, necíti úľavu, keď drakovi na zem padá i posledná hlava. Dospelý už rozprávky prijíma ako nenáročný relax, kedy ho na chvíľu môžu prestať ťažiť starosti každodenného

života. Dospelý už svet okolo seba i jeho nástrahy väčšinou pozná. Je socializovaný, vybudoval si svoju identitu, získal mnohé skúsenosti, poučil sa na vlastných chybách. Každý človek môže mať svoju vlastnú rozprávku, ktorá je najbližšia práve jeho životnej situácii, či detskému príbehu, ale nemusí. Na poznanie množstva rôznych rozprávok akoby vytváralo nový priestor pre komunikáciu na nevedomej či symbolickej rovine, vďaka, ktorej sme schopní rýchlejšie a istejšie uchopiť a vyjadriť svoje pocity i myšlienky a vniesť do zahmlenej situácie viac svetla. A pokiaľ bolo dieťa o túto „symbolickú záhradu“ ochudobnené, nemá sa v budúcnosti v prípade potreby k čomu vrátiť, prichádza o kontakt s kultúrnym bohatstvom.
Vytvorenie „rozprávkovej základne, z ktorej sa neskôr dá vnútorná múdrosť čerpať, nie je možné prostredníctvom dnes tak rozšírených a odľahčených a zjednodušených verzií klasických rozprávok. Nestačí poznať len Janíčka, Marienku a chalúpku z perníka, treba poznať dôvod, prečo sa deti ocitli v lese samé. Preto by sme mali dávať pozor, aby sme deti v súčasnej dobe neoberali o rozprávky v ich plnej kráse a sile a neponúkali im skrátené verzie, ktoré sa ani zďaleka nevyrovnajú originálnemu podaniu. A taktiež by sme deti nemali nechávať samé napospas obrazom, otázkam a pocitom, ktoré v nich môže rozprávka vyvolať. O psychologickom význame, ktoré čítanie alebo rozprávanie rozprávok pre deti má, niet z hľadiska odbornej verejnosti pochýb. Otázkou zostáva do akej miery si tieto pozitíva a negatíva uvedomujú najmä rodičia, ktorí ako prví dokážu rozprávku svojim deťom vybrať a sprostredkovať.

2 TRI GROŠE PAVLA DOBŠINSKÉHO

2.1 Pojem fantastickosť môže mať viacero foriem významu.

Na samom pomedzí slovenského rodu, priamo na maďarsko – slovenských etnických hraniciach našiel útulok, svoj pokojný a najlepší čas fenomén slovenskej literatúry a kultúry Pavol Dobšinský, majster slovenskej reči, ktorá je naveky zakliata do jeho rozprávok. Je to práve jeho neodmysliteľný dar večnosti. Slovenský Homér, muž ktorý vyrozprával – a ako vyrozprával! – vnútorné príbehy svojho ľudu, žil uprostred pokojnej prírody, ktorá vie o pominuteľnosti jeho času, ale tuší niečo aj o jeho trvaní. Slovenský rozhlas odvysielal 16. marca 2013 reláciu k 185. výročiu narodenia muža, ktorého meno sa navždy spojilo so slovenskými ľudovými rozprávkami. Nebudeme sa podrobne zaoberať jeho životom, to ani nie je cieľom príspevku, ale jeho posolstvom, ktoré v rozprávkach zanechal pre budúce generácie. Spomínaná rozhlasová relácia ponúkla pohľad na rozprávky, ktoré vďaka Pavlovi Dobšinskému sprevádzali a sprevádzajú svojou múdrosťou generácie detí a dospelých.
Pavol Dobšinský je paradoxná osobnosť. Niet vari na Slovensku človeka, ktorý by nevedel, kto je Pavol Dobšinský. Mnohí poznajú z detstva jeho početné rozprávky. A tým vlastne končí aj naše poznanie Dobšinského, naša úcta k autorovi, fenoménu Slovenskej literatúry. Nepoznám tvorcu, ktorý by sugestívnejšie vyjadril našu národnú identitu ako Pavol Dobšinský. Stíhala ho jedna Jóbova rana za druhou. Tragédia jeho osobného života... .Bol názoru, že rozprávka je dokladom o tvorivých schopnostiach rozprávača. Hovorím o jeho, Dobšinského rozprávke. Nevznikla preto, aby uspávala deti, ale aby prebúdzala dospelých. Rozprávkou chcel provokovať dospelých. Pripomínať iný hodnotový systém, než aký vyznávali. To je vlastne zmysel, alebo odkaz jeho rozprávky pre súčasnosť. Pretože my už nesolíme tak, ako sa solilo soľou. My už solíme zlatom. Z takýchto odkazov a Slovenských rozprávok sa ukazuje obraz kultúry, ktorá bola veľmi kontaktná, mala svoju logiku aj v metaforách. Keby sme brali Dobšinského život odzadu, zistili by sme, ako sa veľmi obával o zozbierané Slovenské rozprávky, pretože ako píše v jednom liste baťkovi Škultétymu „*Treba ich ukryť pred ľudskou hlúposťou a zlobou*“ a odporúčal, aby boli dopravené do úkrytu v sakristii jasenovského kostola. Ešte pre 22. októbrom 1885, kedy zomrel pred pol

nocou boli rozprávky ukryté, lebo ich chcel zachovať pre vnukov a pravnukov. Emotívna národná, ale aj ľudská zainteresovanosť na uchovaní textov rozprávok bola u Pavla Dobšinského tak spätá s jeho životom, až sa obával, že vlastnou smrťou by snáď mohli umrieť aj rozprávky. Možno to bola oprávnená obava, možno to nebol len strach človeka, ktorý zomieral a uvedomoval si konečnosť vecí a konečnosť svojho života a aktivít. Rozprávky ukryl do sakristie kostola medzi kalichy, sväté obrazy, písmo. Tým nám chcel zanechať posolstvo, že sa máme venovať slovu a jazyku a vnášať ho do seba.

2.2 Krvavý Homér

Slováci majú radi fantáziu. Tajomné bytosti, čarodejníkov, bosorky, princezné atď. Svet, do ktorého môžu uniknúť, keď sa im ten ich nezdá až taký rozprávkový. Dobšinského svet v ľudovej rozorávke však nie je tiež ideálny. Je v ňom násilie, krv, tragédie. Možno je to tým, že on sám nežil život z rozprávky a práve preto unikal k historkám našich predkov. Macocha zabije nevlastného syna, nechá ho zjesť otcovi a zo zasadených kostí vyrastie krík, na ktorom sedí vtáčik, ktorý potom zhodeným kameňom zabije macochu. Televízny horor z 21. storočia? Nie, jedna z Dobšinského rozprávok. Pôvodné príbehy, ktoré zozbieral nie sú práve to, čo by rodičia chceli čítať svojim deťom pred spaním. Ale on to ani nechcel. Rozprávka nevznikla preto, aby sa ňou uspávali deti, ale aby sa prebúdzali dospelí. Bez hororových scén by rozprávka nemohla existovať. Dobšinský nechcel posielať deti do ríše tajomstiev. Chcel dokázať, akú má bohatú tvorbu Slovensko, že aj obyčajní ľudia v hlave nosia literárne skvosty. Zbierky Slovenských ľudových rozprávok sú stále moderné. Je tam všetko aj to, čo zaujíma aj dospelých. Ľudožrútstvo, násilie, krutosť, ktorá je kombinovaná s láskavosťou, hrdinstvom a odvahou. Čo je súčasťou moderných detektívok, trilerov, hororov a rôznych iných príbehov 21. storočia, to všetok ľud kedysi dostával prostredníctvom ľudovej rozprávky.

2.3 Tragický Homér

Dobšinský svoje osobné tragédie ventiloval v rozprávkach. Očkuje nás proti zlu, hoci sám prežil katastrofálny život. Príbehy v jeho knižkách sú síce kruté, no majú čaro. V slovenskej ľudovej rozprávke všetci hrdinovia ožijú. Krutosť nerobia ľudia. Hrdinovia idú práve proti nej a nakoniec sa dá všetko do poriadku. Nadprirodzené bytosti ako je drak, bosorka, čert zostanú potrestané. Dobro vždy zvíťazí nad zlom. Etnograf hľadal prostriedky na vydávanie zbierok, no všetci sa mu obracali chrbtom. Jeho životné dielo Slovenské národné rozprávky si v tom čase objednali len traja Slováci. Dobšinský napriek tomu stále hľadal ďalšie námety na ich vydanie. Vravieval, že sú ako mlieko, ktorým chce nasýtiť vyhladovaný slovenský národ. Chcel naučiť Slovákov čítať. Nakoniec zbierku Slovenských rozprávok vydal. Návratnosť ale nebola žiadna. Ľudia o zbierku nemali záujem. Ťažké obdobie Dobšinský liečil svadbou s Paulínou Schmidtovou a sťahovaním do Drienčan, jednej z najzapadnutejších farností Gemera, aby sa stal evanjelickým farárom. Chvíľu šťastia, kedy sa mu narodila dcéra Olinka, vystriedal vzápätí smútok zo smrti manželky a o pár mesiacov i Olinky. Stratu dvoch najbližších ľudí liečil zbieraním rozprávok medzi ľuďmi a o pár rokov neskôr i svadbou s vdovou po svojom priateľovi spisovateľovi Jánovi Čajakovi. Životný príbeh najznámejšieho slovenského rozprávkara vôbec nebol ľahký a mohol by sa pokojne začať takto: „*kde bolo, tam bolo, bola raz jedna gemerská dedina...*

3 ĽUDOVÁ ROZPRÁVKA VČERA A DNES

Svet ľudovej rozprávky je celkom zrozumiteľný a jednoduchý, postupne predsa len asi dôjdeme k názoru, že okolo tejto zrozumiteľnosti a jednoduchosti je aj veľa zložitosti. S ľudovými rozprávkami nevstupovala do povedomia detí len krása, ale aj strach, najmä ak

ide o démonologické rozprávky a rozličné povery. (Noge, 1988, s. 230). „*Ľudová rozprávka už pomerne od rannej mladosti tvorí jednu zo základných zložiek nie len čitateľského, ale vôbec komunikačného univerza detí. Z ľudových rozprávok dieťa nadobúda akoby obraznú, konkretizovanú a dramatickú predstavu o vzťahoch a hodnotách, ktoré spoznáva v rodine a najbližšom okolí. Ide o pojmy a vzťahy ako odmena – trest, dobro – zlo, deti, súrodenci, rodičia, kamarátstvo, ale aj láska, manželstvo, staroba. Rozprávka je báseň napísaná v šťastnej chvíli a zdokonalená za stáročia zástupmi neznámych. Tlmočí zákony, objavené skúsenosti tých, ktorí nesú život na pleciach. Jej moc je v tom, že ako abeceda platí pre malých a veľkých. Je onou orechovou škrupinou, v ktorej je uložený život. Pripomína múdrosť i nevyspytateľnosť semienka*.“ (Noge, 1988, s. 217, 218). Ľudové rozprávky delíme podľa charakteru výmyslu od krajnej fantastickosti až po realistické obrazy na nasledovné tri typy:

- Fantastická rozprávka – počiatky siahajú až do prvotnopospolnej spoločnosti. Súvisela jednak s rôznymi rodovými mýtmi a potom s početnými magickými úkonmi vtedajšieho človeka. V každom prípade už na tomto stupni fantastická rozprávka odrážala reálny život ľudí, žijúcich ešte na slabom rozvinutom stupni výrobných síl vtedajšej spoločnosti. O tom, že počiatky fantastickej rozprávky siahajú hlboko do minulosti svedčia rôzne prežitky mytologického myslenia. Najčastejšie sa chápali ako tvorivý výmysel, načrtnutý typ čarodejného konania. Z túžby po terminologickej originálnosti a zo snahy presnejšie vystihnúť sociálno – historické tvarovanie sujetu došlo k zmene názvu *fantastické rozprávky* na *čarodejné rozprávky*. (Marčok, 1978, s. 32,42). Slovenské čarodejné rozprávky môžeme rozdeliť do troch skupín:
    - Prvú skupinu predstavujú rozprávky, v ktorých škodcovstvo a nedostatok majú mytologickú a archaickú povahu, čiže sú spôsobené prírodnými silami napr. zmiznutie slnka, nedostatok vody, zničenie úrody a pod.
    - Druhú skupinu predstavujú rozprávky, v ktorých hrdina odstraňuje škodcovstvá a nedostatok spoločenskej, nepríbuzenskej povahy napr. získavanie neviest z cudzej krajiny, oslobodzovanie miest a krajín spod moci drakov, ježibáb a čarodejníkov.
    - Tretiu skupinu predstavujú rozprávky, v ktorých hrdinovia odstraňujú škodcovstvá a nedostatok príbuzenskej povahy. Rozdelenie súrodencov sobášom, osudy sirôt a pod. (Marčok, 1978, s. 53,54).
- Realistická rozprávka – približne od 15. storočia, kedy sa v renesančnom období začínajú objavovať rozprávky s pravdepodobnými akoby zo života odpozorovanými príbehmi. Nazývame ich realistické rozprávky. Postavy realistických rozprávok sa odlišujú od postáv čarodejných rozprávok spôsobom typizácie, vykreslením zapojenia sujetu i pomenovaním. Čarodejné rozprávky dokumentujú, ako postupne prestával byť ideálom človek obdarený mimoriadnou fyzickou dispozíciou a na jeho miesto sa dostáva typ, ktorý vďaka dobrote srdca spoznával tajomstvá čarodejných postupov a získal si priazeň čarodejných síl. Bežné životné problémy sa viac neodstraňujú zabitím draka, či plnením ťažkých úloh za pomoci čarodejných síl, ale pomocou obyčajných životných riešení, akými sú výhodný vydaj, nájdenie pokladu, oklamania niekoho a pod. Hrdina už nekoná tak, že dodržiava dopredu dané postupy, ale každá situácia v ktorej sa ocitá je jedinečná a vyžaduje si celkom nové a okamžité riešenie. Najmarkantnejšie sa rozdiel prejavuje vo funkčnom využití motívu rady. Pridržanie sa rady viedlo v čarodejných rozprávkach neomylne k priaznivému výsledku. V realistických rozprávkach je to celkom opačne: rada je zrada. Tu sa zosmiešňuje najmä mechanické, doslovné plnenie príkazov a návodov. Napríklad v rozprávke *o hlúpej žene* manželka doslovne pochopí mužove reči o tom, že údené mäso bude do

kapusty a múka na cesto. Vyhádže bravčovinu a slaninu na kapustné pole, kde ju zožerú psy. Za trest uviaže vlastného psa o čap na sude s vínom. Pes sa vytrhne a vyliate víno vnukne hlúpej žene myšlienku, že by mohla doň zamiesiť na chlieb. Nové chápanie človeka si vyžadovalo aj iné zapojenie postáv do sujetu. Z pomerne bohatej palety postáv čarodejných rozprávok prešli do realistických len sujetovo najnosnejšie: hrdina a protivník. Všetky pomocné postavy, ako boli pomocník, darca, falošný hrdina, princezná i odosielateľ prestali mať v sujete, ktorý je postavený na slobodnom, individuálnom konaní človeka zmysel. Tým sa vzťahy medzi hlavnými postavami skonkrétnili a zreálnili, ale zároveň sa znížil počet fabulačných možností. Preto sú príbehy realistických rozprávok fabulačne chudobnejšie, epizodickejšie.

- Zvieracia rozprávka – predstavuje štruktúru, v ktorej je vzťah biologického a ľudského vyriešený v prospech prvého plánu, zaujímajúceho dominantné postavenie. „Ľudský" plán tu plní úlohu aj v animovanej rozprávke, folklórnej proveniencie, požičiava zvieracím postavám niektoré ľudské vlastnosti, ktoré umožňujú komunikáciu, predovšetkým gestá, reč, niektoré situácie a návyky. Zo zvierat sa stane hračka celkom pekná, nevinná a nenásilná. V súčasnosti bežne dieťa opustí svojho hebkého, uskladňujúceho medvedíka a ide sa hrať so živým domácim zvieraťom, ktorému sa môže zveriť so svojimi tajnosťami, bolesťami. Veľmi sa potešia, keď dospelí sú nechápaví, nespravodliví, alebo ľahostajní. Preto deti majú v obľube také knižky, ktoré tieto situácie obsahujú. (Heldová, 1984, s. 59,61). Typickou ukážkou tohto druhu je rozprávka *Vlk a sedem kozliatok alebo O sliepočke a kohútikovi*. Zvieratá predstavujú masky, za ktorými sa skrývajú ľudia, ľudské problémy, vzťahy, city. Maska má niektoré vonkajšie znaky animovanej bytosti, zatiaľ či jej jadro obsahuje ľudský a spoločenský zmysel. V ľudských hrdinoch detských i dospelých vidí dieťa iba mimetické napodobňovanie vlastnej situácie, kópiu seba samého, zatiaľ čo v kostýme zvieraťa, vtáka, kvetiny je morálna kategória, ktorú reprezentujú, má príťažlivý, ozvláštnený, atraktívny charakter. (Klátik, 1975, s. 141,142).

3.1 Transformácia slovenskej ľudovej rozprávky.

Jedným zo zdrojov poznania ľudovej rozprávky v súčasnej dobe je jej auditívne spracovanie, v ktorom sa určité znaky pretvárajú na príslušné kódy. Medzi tento prenos patrí aj adaptácia, ktorá má viacero významov:

- prenos alebo premena diela z jedného druhu na iný
- dramaturgická úprava textu (reorganizácia príbehu, redukcia počtu postáv a pod.)
- preklad (adaptuje sa východiskový text v novom kontexte jeho recepcie
- prispôsobovanie štruktúry pôvodného diela novému umeleckému zámeru. (Mrlian a kol, 1989, s. 44).

Ľudové rozprávky Pavla Dobšinského boli pre účely auditívneho spracovania prepísané. Medzi významné osobnosti, ktoré prepracovali ľudové rozprávky patria Mária Ďuríčková a Peter Glocko. Pozorovanie a skúmanie premeny prozaického textu na text auditívny odhaľujú jeho vizuálnu predstavivosť, pamäťové vnemy či fantáziu. Napriek tomu sa stráca originálne posolstvo, pretože prerozprávaný príbeh vypúšťa slová typické pre oblasť v ktorej ľudová rozprávka vznikla. Záver ľudovej rozprávky zostáva rovnaký dobro víťazí nad zlom.

3.2 Rozprávka a fantázia.

Rozprávka sa vyznačuje optimálnymi vlastnosťami, ktoré čitateľ očakáva od umeleckého diela. Je to predovšetkým fantáziou, predstavivosťou predĺžená skutočnosť, ktorá je povýšená

nad prostredie, reálie bezprostredne zažívané a skusované, ovládané detským čitateľom. Ide o skutočnosť naozaj rozprávkovú, magickú v ktorej pôsobia zázračné sily, výnimočný a výrazný hrdinovia realizujú mimoriadne činy v napínavom dramatickom deji s výraznou pointou, ktorá svojím optimistickým záverom uspokojuje náklonnosť dieťaťa k hrdinom. Jej ohromujúca mnohotvárnosť, jej pestrosť a farebnosť a na druhej strane jej nie menej prekvapujúca jednotvárnosť, jej opakovateľnosť. Práve dvojitá kvalita osobitne vytvára pevnú a pružnú sieť, ktorou možno vyloviť pevnú zmes javov a vnemov, motívov i príhod, postáv i dejových zvratov, slovom ohromujúcu mnohotvárnosť rozprávkového sveta. (Klátik, 1975, s. 128,129). Keď dieťa sníva len tak „pre nič za nič“, mimo normy, z čistej radosti väčšinou to dospelým vadí viac. Sen, ktorý zíde z dobrej cesty, ktorý padne od dovolených snov a vydáva sa na krivolakú cestičku sa ani teraz ani v budúcnosti „nevyplatí“. Bude ťažké z neho urobiť poriadne dospelého. O čo horšie, on sa nedá postihnúť, definovať a už tým je pre spoločnosť potencionálne nebezpečný. Domnievame sa, že v tom je jeden z hlavných dôvodov, prečo je toľko výhrad k rozprávkam, prečo sa im tak ľahko pripisuje rôzne nebezpečenstvo, prečo niektorý ľudia tak neradi, vidia ak dieťa v rozprávke zostáva, keď o nej sníva a z nej ďalej tvorí. (Heldová, 1984, s. 31). Rozprávky majú totiž zázračnú moc. Na jednej strane sú fantastické, na druhej strane tvrdé a realistické. Ukazujú na limity, vlastnú predstavivosť, napravujú premrštené ideály. (Černoušek, 1990, s. 170).

4 PREMENA ROZPRÁVKY V ČASE

Od svojich počiatkov prešla rozprávka radou významných premien. Základnou zložkou, v ktorej prebieha premena rozprávky, je v rodine. Dieťa v predškolskom veku si rozprávku zväčša ešte samé prečítať nevie a je odkázané na asistenciu okolia, ktoré mu môže kultúrne dedičstvo sprostredkovať. A hoci je vo veku kedy je už schopné pustiť akustickú či obrazovú nahrávku rozprávky, jeho forma je ochudobnená o kontakt s blízkou osobou čo uberá na jej prínose pre psychologický vývoj dieťaťa. Interpretácia rozprávky bola v minulosti založená na spoločných večeroch, kde doma pri vôni čerstvo upečeného chleba, praskajúceho sporáka a pískajúceho čajníka s vriacou vodou sa stretávala rodina, aby si jej členovia spoločne čítali a objavovali večný zápas spravodlivosti, ľudskej špiny i ľudskej krásy. Menilo azda niečo na veci, že to bolo vo svete šarkanov a drakov, proti ktorým bojovali popolvári? Rečou blízkou tlmočili dieťaťu veci výsostne „dospelé“. Možno, že dnešný odpor k podlému a nízkemu bol kedysi strachom o princeznú či o deti v medovníkovej chalúpke. Každý potôčik vyzerá pri porovnaní so širokou riekou trochu groteskne, ale každá široká rieka sa začína týmto potôčikom. Možno, že preto tak veľmi záležalo na tom, aký bol práve tento potôčik. Počas týchto večerov sme vychodili prvú školu morálky, učili sme sa odpúšťať a mstiť, učili sme sa pokore i hrdosti, pravde i cti. Učili sme sa nech to znie akokoľvek paradoxne uprostred nadľudských bytostí paradoxne, veriť v človeka a jeho silu. Učili sme sa ľahko, tak, že sme o tom nevedeli, a dnes sa potrebujeme hlboko rozpomenúť, aby sme spoznali tvár učiteľa. „Stará mama rozprávajte nám o ...“, tak žiadali deti o rozprávku. Ale znamená to, že tú rozprávku už poznajú, že ju už mnohokrát počuli. Je to v rozprávke, alebo je to v deťoch že si ju znova žiadajú? Fantázia sa dávala do pohybu, kedykoľvek deti vyšli na čistinu a nabádala k činnosti. V strede lúky je kameň, treba ho odvaliť. Pod ním je iste otvor, ktorý vedie hlboko do zeme. Tadiaľ vedie cesta do iného, tajomného sveta. V súčasnosti si poviete „mätenie myslí. Čím by však bolo dieťa bez fantázie? A čo by z neho vyrástlo. Viera a hľadanie neskutočných krajín netrvá dlho. Je privilégiom detstva a jeho stratou padá tiež. Ale ostáva po ňom akási trvalá zvedavosť, túžba odlúpiť tvrdé kôry vecí, tušenie, že svet nie je taký meravý ako sa na počiatku zdá, že v jeho vnútri sú ešte svety, ktoré treba hľadať. Stopy takýchto pocitov zanechali rozprávky v každom, kto s nimi rástol. Posolstvo rozprávok nám pomáha aj v súčasnosti otvárať a pochopiť mnohé aj drobné duše vecí. Lebo rozprávka je báseň napísaná

v šťastnej chvíli a zdokonalená za storočia zástupmi neznámych. Tlmočí zákony, objavené skúsenosti tých, ktorí nesú život na pleciach. Možno v súčasnej dobe nerozumieme jej symbolike. Mení to ale niečo na veci? Jej moc je v tom, že ako abeceda platí pre malých i veľkých. (Rúfus, 2008, s. 14). Už sme spomínali, že pôvodne boli rozprávky určené dospelým poslucháčom. Podľa Klátika má rozprávka pre dospelého dva významy:

- je jednoduchou formou v ktorej sa nejaký jav koncentruje na minimálnom priestore a poskytuje trvalý a mocný zážitok
- dospelému recipientovi pripomína atmosféru vlastného detstva a jeho duchovnú nadstavbu. (Klátik, 1975, str. 127).

Príbehy svojím posolstvom môžu osloviť deti i rodičov. I keď dospelý človek už nebude prežívať rozprávkový príbeh tak ako keď bol dieťaťom, symbolický jazyk rozprávok obohacuje obe strany. V súčasnej dobe je veľmi dôležité vrátiť sa k starým koreňom a upozorniť na význam čítania rozprávok v rodinách, pretože pôsobí ako veľmi významný socializačný činiteľ. Dieťa si z hľadiska svojich vývinových dispozícií nemôže uvedomovať faktor plynúceho času „a už vôbec nevie, že niektoré emočné procesy a skúsenosti, ktoré môže nadobudnúť iba v detstve , sa už nikdy nevrátia, nikdy ich nie je možné plnohodnotne nahradiť. (Stoličný, 2002, s. 178). V ontogenéze dieťaťa je detská duša najzraniteľnejším priestorom. Ide o to, „ako vstupovať do veľkého sveta malých detí, aby sa ten svet nezrútil skôr, ako sa celostne sformuje, ako ho nasmerovať tam, kde sa stretne s vlastnou plnosťou, ktorú je azda schopný dosiahnuť.“ (Mihina, 2002, s. 10). Spoločné rozhovory s rodičmi napomáhajú dieťaťu nachádzať pomyselné hranice medzi skutočným a rozprávkovo iracionálnym. Dieťa potrebuje interakciu cez dialóg s dospelým, ktorý pre neho predstavuje autoritu. Dôležité je v tejto súvislosti upozorniť na čítanie rozprávok nahlas, pretože hlas dospelého dieťa upokojuje a použitá intonácia a ďalšie supragementálne javy mu pomáhajú určovať hranicu medzi výmyslom a skutočnosťou a rozvíja sa u neho umenie počúvať druhého. Deti sa pokúšajú začleniť príbehy a rozprávky, ktoré počúvajú do reálneho života. V rámci socializačného procesu by im preto rodičia mali vysvetliť, ktoré hodnoty z rozprávok majú pokladať za dôležité a ktoré je lepšie považovať za súčasť vymysleného sveta fantázie a použitím rozprávok ako odrazového mostíka pomôcť deťom ich hodnoty definovať. Zvlášť v súčasnej dobe je to dôležité, pretože postoj detských čitateľov ktorí nepristupujú k príbehu konštruktívne, ale bez akýchkoľvek výhrad ich predurčuje k nekritickému preberaniu vzorov, modelov a správania. Nebezpečenstvo a propagácia násilia, egoizmu a morálneho relativizmu moderných „rozprávok“ s fantasy tematikou akými sú Harry Potter a Pán prsteňov poukazujú, že kladné postavy využívajú beztrestne praktiky zla a klamú v záujme dosiahnutia vlastných cieľov. Dieťa nadobúda pocit, že je normálne urobiť niečo zlé. Takéto správanie v ľudovej rozprávke rozhodne nenájdeme. Bettelheim považuje za najdôležitejšiu, ale i najťažšiu úlohu v procese výchovy pomôcť dieťaťu nachádzať zmysel vo svojom živote a taktiež v živote ako celku. Pôsobenie rodičov a ďalších osôb, ktoré sa o dieťa starajú, je v tomto smere najcennejšie. Ďalším v poradí dôležitosti je kultúrne dedičstvo, ktoré ale musí byť predávané správnym spôsobom, najlepšie formou literatúry. Väčšina detí sa ale s rozprávkami zoznamuje v skrátených, upravených a zjednodušených verziách, ktoré s významom rozprávok nakladajú po svojom a častokrát ich zbavujú hlbšieho zmyslu a posolstva. (Bettelheim, 2010, s.56).

4.1 Rozprávka v kontexte dneška.

V posledných rokoch 20. storočia prevládlo v rámci šírenia ľudových rozprávok „počúvanie detí a mládeže“ nad čítaním detí a mládeže. Z tohto dôvodu repertoár „počúvania“ bol naďalej prakticky neobmedzený v každom prípade širší ako intencionálne sprístupnené ľudové rozprávky. Zmenilo sa však to, že určujúcim v knižných vydaniach sa stalo výberové

hľadisko. Uskutočňoval sa výber rozprávok podľa prevažujúceho charakteru poslucháčstva. Prevládalo v ňom hľadisko zaujímavosti, motivickej pestrosti a iba na druhom mieste hľadisko výchovné, čím sa posolstvo ľudovej rozprávky značne zúžilo. V knižných výberoch určených deťom sa vynechávali nielen celé rozprávky, ale aj časti rozprávok, ktoré sa považovali a považujú za nevhodné pre deti. Odôvodňuje sa to tým, že deti nemôžu zvládnuť celé obsahové a významové bohatstvo zložitejších ľudových rozprávok. Najmä tých čo majú mytologický a obradný pôvod. Nie je to však opodstatnené pretože príbehy súčasnej doby hlavne fantasy žánru sú omnoho zložitejšie a náročnejšie ako ľudové rozprávky. Napriek tomu sú v súčasnej dobe vyhľadávané, ale ich posolstvo sa nedá porovnať s víťazstvom dobra nad zlom v ľudovej rozprávke. Rodičia častokrát z nedostatku času, pracovnej vyťaženosti, únavy a iných dôvodov radšej svojim deťom pustia rozprávky alebo iné príbehy v televízii, než aby si s nimi sadli a čítali knihu. Problémom televízie pre dieťa je grafická, farebná, citová preexponovanosť virtuálnych príbehov, ktorá prekvapí fantáziu dieťaťa, nedáva jej žiadny priestor pre vizualizáciu a imagináciu v dôsledku čoho uniká a stagnuje rozvoj tvorivosti. (Kovalčíková, 1998, s. 255). V tomto zmysle by bolo možno lepšie, keby dieťa malo k dispozícii vhodne zostavený súbor videorozprávok, s ktorých by si podľa vlastného uváženia mohlo vyberať podobne ako v rozprávkovej knihe, avšak prítomnosť blízkej osoby v tomto prípade nie je možné adekvátne nahradiť. Pri čítaní rozprávky potrebuje dieťa sprievodcu, prítomnosť dospelej osoby, pretože pri samotnom čítaní rozprávky sa mu nedostáva plného bohatstva a posolstva, ktoré v sebe rozprávka nesie. Dieťa nepotrebuje dospelého, aby mu vysvetľoval skryté odkazy rozprávok. Celkom mu stačí jeho prítomnosť, tichý súhlas a bezpečný priestor pre to, aby si dieťa samo zvolilo, čo si z rozprávky odnesie a čo nie, pretože *„Rastieme a nachádzame zmysel života a bezpečia v sebe samých tým, že osobným problémom porozumieme a riešime ich vlastnými silami a nie tým, že nám to druhí vysvetľujú“*. (Bettelheim, 2010, s. 22). Pri čítaní či rozprávaní rozprávky sa nemusíme báť toho, že nevime, ktorá rozprávka je pre každé dieťa v určitom veku tá najdôležitejšia. Nemusíme rozhodovať sami, ktorú rozprávku kedy a prečo čítať. Deti dajú veľmi rýchlo najavo, ktorá rozprávka je pre nich dôležitá. Učme ich reagovať na tú správnu, ľudovú rozprávku, aby sa jej posolstvo zachovalo aj pre budúce generácie.

5 ZÁVER

Ľudová rozprávka podobne ako evanjelium, je dobrou zvesťou, posolstvom o láske a dobre. Bez rozprávky si nevieme predstaviť zmysluplný príbeh, ak len nemáme veriť na ničotu a zatratenie. Týmto príspevkom sme chceli zviditeľniť pozitívne vplyvy a posolstvo ľudovej rozprávky v súčasnej dobe, pretože si nevieme predstaviť dieťa bez rozprávky. Ľudová rozprávka je neodmysliteľnou súčasťou detstva a nemusíme sa obávať, že z detského sveta odíde. To by totiž musela odísť aj fantázia i zmysel pre spravodlivosť, s ktorým dieťa prichádza na svet.

Vyrástli sme na rozprávke. Napĺňala naše detstvo, že vety z niektorých rozprávok znejú nám dodnes ako magické zaklínadlo. Počuté rozprávky boli pre nás školou rytmu, ako mu učarovali slová a slovné spojenia, ak keď sme im vtedy ešte nie vždy rozumeli. Verš *„mamička ma zarezala“* nás napĺňal okrem ľútosti nad osudom siroty aj „akousi podvedomou spokojnosťou... .“ Dnes vieme, že to bolo zo stretnutia s krásou. Stará mama vedela prekrásne rozprávať. Nebola to rozprávka, ako ju produkuje dnešný človek, neschopný zbaviť sa pri tom akéhosi pazvuku, ktorý znamená asi toľko, že on tomu, samozrejme neverí, že je nad tým, že tak iba zabáva alebo vychováva dieťa, ktorého naivná dôverčivosť ho trochu dojíma. Stará mama rozprávala tak, ako by bola z toho sveta o ktorom hovorila. Na miestach, kde neverila celkom nenahrádzala nedostatok dôvery prázdnou horlivosťou. Nevieme, čo by sme dnes dali za to posolstvo v ktorom sa slovami našich starých mám zmnohonásobovala plnosť a krása

slova, nepateticky a predsa v takmer monumentálnosť. Prv, ako sme boli schopný prijať ich obsah, obľúbili sme si a s radosťou opakovali isté slová, vety a veršíky. Takto pomaly sa v nás budoval cit pre krásu ľudovej rozprávky. Rozprávky deťom predkladajú jednotlivé významy rôznych životných problémov, ktoré deti musia počas svojho rastu individuálne vyriešiť, aby nezostali v zajatí infantilizmu aj v dospelosti. Spôsoby ich vyriešení sú v rozprávkach deťom tlmočené v zrozumiteľných konkrétnych obrazoch a jasných symboloch. Princíp dobra a zla musí byť jasne vykreslený v zrozumiteľných činoch. V postavách tak evidentne jasných, že predstavujú zlo a dobro priamo v ideálnych dimenziách. Takýchto výchovných obrazov obsahuje ľudová rozprávka veľké množstvo a každý obraz citlivo rezonuje s určitým problémom. Posolstvo ľudovej rozprávky sa však v súčasnej dobe mení hlavne tým, že sa vypúšťajú dôležité motívy a tým je princíp dobra a zla ochudobnení až zaniká. Rozprávky ukazujú deťom cestu k riešeniu problému, ako to v skutočnosti riešiť.

Čím sú naše ľudové rozprávky také výnimočné? Prečo by sme ich nemali nechať upadnúť do zabudnutia, ale mali sa o ne zaujímať, pestovať a šíriť ich aj v súčasnej dobe?

V súčasnej kultúre sa akosi uvoľňujú nároky na charakternosť človeka. Morálne a etické princípy sa dostávajú do úzadia, uprednostňuje sa viditeľný, rýchly úspech. Podvody a klamstvá sa stávajú bežnou súčasťou taktiky ako uspieť. Ľudové rozprávky ponúkajú hrdinov, ktorí ctia čisté srdce, jasnú hlavu a pevné ruky. Ukazujú, že keď má človek odvahu a vytrvalosť, všetko je možné, ale zároveň hneď veľa stojí vždy vedomie, že každá vec má určený svoj správny čas. Ideál človeka zachytený v ľudových rozprávkach predstavuje človeka srdca a meradlom jeho ľudskosti a ducha je dosiahnutie vznešených cieľov. Ide o bytosť, ktorá dospeje k poznaniu seba samého, svojej úlohy a odhodlanosti k samostatným dobým činom, túži zmieriť a napraviť viny iných, vydobyť stratené dobro, nie však len pre seba, ale pre všetkých. Konajme tak, aby posolstvo ľudovej rozprávky zostalo živé aj v srdciach súčasnej generácie.

Použitá literatúra

1. MARČOK, V. *Pocta Dobšinskému.* Bratislava: Mladé letá, 1985. 75 s.
2. NOGE, J. *Literatúra v literatúre.* Bratislava: Mladé letá, 1988. 391 s.
3. HELDOVÁ, J. *V říši obrazotvornosti*. Praha: Albatros, 1984. 192 s.
4. KLÁTIK, Z. *Slovo, kľúč k detstvu.* Bratislava: Mladé letá, 1975. 375 s.
5. ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek.* Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
6. RÚFUS, M. Sobotné večeri. In *Pocta Pavlovi Dobšinskému 1828 – 1885.* Bratislava: Literárne informačné centrum, 2008, s. 11-14. ISBN 978-80-89222-49-0.
7. STOLIČNÝ, P. *Detská literatúra a internet.* Prešov: Náuka, 2002.
8. MIHINA, F. Wittgensteinov skrytý svet mysle a zážitkov. In *O zážitkovosti a funkčnosti v literatúre pre deti a mládež: zborník materiálov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou 17. – 18. októbra v Prešove 2001.* Prešov: Náuka, 2002, s. 9-17. ISBN: 80-89038-17-4.
9. RUSŇÁK, R, Doba, rozprávka a dieťa v mediálnom kontexte. In *Slovo o slove: zborník katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity.* Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity, 2006, s. 156-168. ISBN 80-8068-491-X.
10. BETTELHEIM, B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.* New York: Vintage Books, 2010. 328 s. ISBN: 978-03-07739-63-6.
11. KOVALČÍKOVA, I. Rozprávka v pedagogike zážitku. In *Literatúra pre deti a mládež v procese I: rozprávkový žáner.* Nitra: Filozofická fakulta UKF, 1998, s. 251-258. ISBN 80-8050-160-2.

Kontaktné údaje
PaedDr. Mgr. Ján Vido
Katolícka Univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovensko
Adresa pre zasielanie korešpondencie: Jána Hollého 10, 917 66 Trnava, Slovensko
Tel: +421 33 59 12 111
email: synotca@gmail.com

FORGOTTEN CONTCEPTS OF TEACHER – INSPIRATION FOR TODAY COMENIUS AND FELBIGER

Radim Štěrba

Abstract

Empathy of a teacher, the use of active listening in the classroom is liked up with modern times, the second half of the 20th century, the name of C. R. Rogers. The Person Centered Education based on humanistic psychology comes with facilitating teacher, who through empathy, but also acceptance and congruence leads the student to develop his potential. We are going to try to point out that empathetic teacher and active listening had come to the schooling much earlier, already in the 17th century through J. A. Comenius and subsequently J. I. Felbiger.

Key words*: active listening, understanding through empathy, facilitating teacher, humanistic values*

1 ROGER´S FACILITATING TEACHER

Education focused on humans – Person Centered Education, within the framework of so-called non-directive education, applied to the education the principles of humanistic psychology, Person Centered Approach. The teacher here, as a facilitator, is empathetic towards children, accepts their opinions, he or she is congruent. Rogers marked empathy as empathic understanding – understanding through empathy. In his lengthy description of empathy, he stressed that he perceives it as a process, not a state that is *"entering into a personal perceptual world of the other...it is necessary to be sensitive, second by second, to the changes of perceived meanings arising at the heart of another person...it means to live temporarily the life of another person."* (14, s. 126-127). An integral part of understanding through empathy is also the expression, verbalization of this understanding to the client – active listening.

Only thus expressed empathy can be therapeutically effective when the client realizes that the other side really understands him, when the client expresses this by the sentences *"he knows exactly what I mean, he understands me"* (19, s. 93). Communication units, through which the empathy is manifested, can be divided into several categories. In literature, this division is not entirely uniform, we can, for illustration, use the classification used by Vymětal (more 19, s. 100-106). A separate category is active listening, which is the basis for empathic behaviour. The listener tries to fully focus on the second person, which he shows non-verbally. As empathic remarks we call brief statements expressing the perception of client to the listener. When mirroring, the key part of the message is repeated by words of the second person. On the contrary, in paraphrasing, when repeating important parts of client´s message, the own (different) words are used. Paraphrasing is a tool for the listener to verify his or her understanding (11, s. 46).

Empathetic teacher tries to understand the student, tries to realize how the educational process is perceived by the pupil himself or herself. This empathic understanding is then obviously expressed by the teacher in interactions with the pupil (13, s. 85). In connection with acceptance, Rogers emphasizes that if I am to be empathetic towards the other, I have to be able to accept him or her, i.e. I accept the second person just as he or she is, with dignity and respect. As it is described by C. R. Rogers himself, it is essentially an expression of Christian agape – love (19, s. 76).

2 COMENIUS AND TEACHER´S EMPATHY

J. A. Comenius is a strong representative of humanistic approach to the world, his school should be a "workshop of humanity". In Comeniological literature, Comenius is included into the Renaissance, humanism and the reformation, and there is no doubt that he was strongly influenced by very humanistic ideas (3, s. 11).

In the work of Comenius, of course, we still cannot find explicit definition of empathy teacher. We are going to try to capture if Comenius was dealing with the relationship between teacher and student, if teacher, in his conception, had to try to listen to pupils, understand their intellectual world, their needs and feelings. The ideological basis of Comenius philosophical and pedagogical works, include his belief in panharmonia. The concept of Comenius it is a general harmony of the whole Universe. Already in the "Depth of Safety" he compares the world to a tree, where everything is interconnected, "things in the world" are interdependent (3, s. 53.). Subsequently, he develops this in "Predecessor of Polymath" when talking about the method of panharmonia or pansofia (10, s. 105-106.) in which, on the basis of parallelism, we can transform regularities from one area, for example from nature, into other areas, eg. human world education. Here, Comenius uses syncretism, as the process leading to understanding the relationships among different units. The pansofia method itself is, besides the already mentioned syncretism (comparison), a combination of analysis and synthesis. (2, s. 68), we also talk about isomorphism – different worlds are manifestations of the same unity (12, s. 78).

The Comenius conception of the world, as an ensemble, which is interconnected and creates an organic system, shows us the importance of relationships among its various elements. He emphasizes that not only the number of parts within certain units is important, but also their internal mutual relations. In this system, then a human being is not just an isolated unit, he or she is a social being who is related to other people. The empathy contributes to ensure that those relations were harmonious, without misunderstanding. Thanks to empathy, in the words of Davis, "*bridge connecting people... to share thoughts, feelings and goals, at least for some time*" (5, s. 221.), the harmonious coexistence of individual elements, mentioned by Comenius, is made possible. According to this idea based on ideological assumptions and methodology by Comenius, the creation of this mutual understanding (empathy) should be reflected in schooling somehow. Here, we are going to deal specifically with the teacher´s understanding, approaching to the child, pupil.

On the way to humanity through education, he emphasizes the quality of relationships between parent and child, teacher and student. He points out that education has to be realized with love and respect for the child as well as an individual personality, which has to be known the best. "*Teachers, if they are welcoming and kind, and do not repel pupils by any roughness, but lure them to themselves by parental mentality... well, when they treat them with love, they will easily get their hearts". ."* (9, s. 116). He appeals that later, on the basis of this knowledge, the teacher should adapt his interpretation, his own educational activities to the level of skills and understanding of the pupils (3, s. 70, 175.). In the Method of Languages he stresses that teacher should be aware of the peculiarities of individual pupils: *„Let the teacher descend to the pupil and help his comprehension of all possible wals… let the teacher not to teach as much as he can teach, but as much as the student can understand…adaptation of teaching to studen´t „talent" is the soul of education"* (2, s. 31.). This is, according to Čapková, an illustrative example of teacher´s psychological empathy into pupil, which aids to adapt the curriculum to the pupil as "*human nature is designed so that...all abilities look for*

an adequate food. If you deny it, they are sad, they wither, but... if you feed them too much, then you harm it... it is therefore necessary to be careful to provide light to the eye properly, and then anything you want will be in light." (2, s. 32-33).

Comenius stressed understanding the curriculum very much. The pupil should not only remember the subject matter, he criticized a mere memorization, which was common on many contemporary schools. The goal was not the polymath in the sense of mastering the maximum quantum of knowledge on the basis of a mere memory, but Omniscience, or knowledge of what is essential along with an understanding relationships and links among knowledge (4, s. 25, 48). Achieving this qualitatively higher level of knowledge should be implemented by specific iterative technique, which in many aspects corresponds to the model of empathy shown through active listening. During class, the teacher has to convince himself regularly of the present level of understanding of the subject matter of his pupils, when he first repeats himself, then asks from one to three pupils to repeat it aloud, then the pupils have to repeat it silently and then aloud again (10, s. 200-201).

In this paraphrasing, respectively mirroring his interpretation, he demonstrates his pupils how they were able to understand the subject matter taught by him. The technique of active listening, which Comenius had in his mind, is closest to so-called mirroring, when the pupil, in the words of the spokesman, repeats substantial parts of his statement. There is need for selectivity, work with information, it does not mean to repeat without understanding, mere "parroting" but selection which information from the spokesman the listener himself considers essential. Comenius also certainly did not mean "parroting" because he was a great critic of memorization, "*.... parrots who repeat someone else´s thoughts, not issuing anything worth a damn from themselves."* (2, s. 33.).

What Comenius himself writes about this: *"....when the teacher of each class introduces among his pupils this wonderful kind of exercise in this way: Every lesson, he will shortly introduce the subject matter, he will clearly explain the meaning of words and show apparently the usefulness of things, then he will immediately call on one of the pupils to repeat in the same order what the teacher said, to clarify the rules with the same words, and to demonstrate it on the same examples..., if he makes a mistake, he has to be corrected. Then the teacher will call on another one and will ask him to do the same,....then the third one, fourth one and how many will be needed until it is evident that everybody understood properly and is able to repeat it and teach it properly.... The teacher will find more surely if everybody understood what he lectured."* (9, s. 136-137).

As we wrote above, and it is clear from all the Comenius philosophy, it is not question of memorizing, and "everything" here, in our opinion, means everything important from the subject matter. There was therefore necessary selectivity of pupil in relation to the information transmitted. Emphasis on the "same words", i.e. the words of the speaker is, in our opinion, for the pupils to learn some conceptual apparatus associated with the submitted subject matter, these are the key concepts of the curriculum (which means, of course, that he understands them and can explain them). Comenius deliberately introduces a specific iterative technique that has to express how the pupil understood the teacher. This iterative technique, in Comenius conception, has similarities with the so-called active listening, showing empathy, focusing on understanding the ideas of the other party.

The characteristics of a good teacher are, according to Comenius, the ability to understand the pupils, recognize their abilities, character traits – his individuality and accordingly also to

influence the pupil (i.e. lead him to a defined goal). What else can be, in this case, more beneficial to the teacher than, empathy. Empathy in this case is directly associated with teacher´s love to pupils, his focus on pupils through which the "pansofia personality" is gradually formed in the pupils. Very inspiring is that he specifically requires from his pupils showing empathy, active listening. Indeed, he indicates this interrelatedness, for example in the Didactics Analytical *"let the teacher and pupil listen to each other"* (8, s. 7).

3 J. I. FELBIGER AND CONTINUATION OF COMENIUS IDEAS

The period of the 18th century and spreading of the Enlightenment brought about the necessity to implement educational reforms. Their practical expression in our country became the General School Rules by Johann I. Felbiger seeking compulsory education for children aged from six to twelve years. It was the introduction of the general education duty if the parents were unable to provide private tuition, they had to send their children to school (18, s. 81, also 16, s. 21). Felbiger became a main representative of educational reforms in the 70s of the 18th century, which were directly related to our country. In addition, Felbiger drew of the work of Comenius quite a lot, especially from his Great Didactics. Among other things, he took over from Comenius the principle of clarity and orderliness, persistence and activity, the principle of collective teaching (1, s. 49). Also a number of subjects introduced by Felbiger, together with a requirement to use teaching aids, has parallels in the work of Comenius. (For more see 17, s. 107 – 117, also Kádner a Štverák talk about Comenius influence on Felbiger, 7, s. 365, 15, s. 381).

An important achievement of Felbiger was his Methodical Book, which should become an organizational and teaching aid for the construction of the then Austrian educational system. First, it was published in German (1775), and two years later it was translated into Czech. We will proceed from its release from 1824, which is written in Gothic script. For decades, this work was an important tool of many generations of teachers (16, s. 43). Felbiger tries to capture the key components of the educational process. He is deals with the organization of teaching, teaching of particular subjects, interpretation of school regulations and activities of school boards, deals with teacher and his qualities.

For our purposes, the key thing is the basic rule of teaching outlined by Felbiger, which is a requirement for teacher to build a positive relationship with students and gain their trust. It highlights teacher´s love to all pupils, impartially regardless of their status. Here, he also recommends the teacher *"Keep them clear, at every opportunity, by words, malleability, your whole behaviour, that you warmly love them*", he has to be benevolent, friendly, kind (6, s. 15).

As Uhlířová notes, this requirement on personality qualities of teacher which encourages him to loving and steadfastness behaviour to pupils, is inspired by the Comenius Great Didactics (17, s. 116). Thanks to a kind approach there will be created a positive classroom climate where *"teaching will be much easier"* (6, s. 15).

Part of this approach is, of course, the interest in pupil. Teacher should try to get to know the personality of his pupils (6, s. 264), how they learn together with the degree of their understanding the curriculum (6, s. 212-213). To reach this, the teacher has to observe the pupils not only during the educational process but also in activities outside the classroom. (6, s. 212-213). Knowledge of students subsequently has to lead to individual approach towards them *"treat them according to their own diversity, since children are different and they have to be treated differently"* (6, s. 212.). In teaching itself, the teacher has to try to explain the

subject matter to the pupils, through proper explanation, and through repetition (not testing) to verify that they understood it properly. Here he emphasizes the dialogic method thanks to which he can recognize the pupil´s understanding the subject matter. He highlights the form of educational conversation, so-called, "*permanent talking between teacher and pupils..., because it keeps their attention and constantly employs memory, leads teacher to adapt teaching to the abilities of children, makes easier his observation if they understood him and if it was not so.*" (6, s. 25-26).

Like Comenius, he opposes literal repetition – parroting "*They should never memorize things they do not understand, because they can never benefit from what they do not understand.*" (6, s. 41). Conversely, teacher has to lead his pupils to use their own words to express ideas (6, s. 28-29). Here we have a similarity with Comenius using paraphrasing the teacher´s words by pupils, when the pupil repeats in his own words how he understood the teacher´s explanation. However, Felbiger transforms this method into the system of questions, through which the teacher verifies how the pupil understood the subject matter. There is not preserved the original model of Comenius when the recipient of the message, the listener (communicant), through paraphrasing verifies his understanding the one who broadcasted the communication (communicator). The already mentioned General School Rules in § 44 and § 45 deals with description of catechesis according to Felbiger´s instructions. Here it is stated that *"catechesis means.... responding by pupils when it is possible to know what idea of the subject matter they have."* (16, s. 118). Exactly, when querying catechetical the teacher knows how pupils understood him, he will be able to detect possible misunderstandings and misperceptions, pupil´s misconceptions that he may then modify. Subsequently he emphasizes that schoolchildren must be lead to independent and proper expression. In describing the reaction of teacher on pupil´s responses Felbiger obviously does not deal with the fact that the teacher, this time in the role of communicant, should ascertain somehow, whether he understood the pupil´s interpretation. It would indeed be illogical, since it is the pupils who have to, in this catechetical system, express their understanding the teacher, and not vice versa. Assuming the Felbiger´s description of the reaction of teacher on pupil´s behaviour, then in case of pupil´s incorrect answer, or answer that teacher did not understand, there should follow other teacher´s question for pupil to refine, describe his answer (6, s. 28-29). He emphasizes that the method of catechesis should be used also in other subjekt, not only hen teaching of religion (16, s. 118-119).

CONCLUSION

In his pedagogical concept Felbiger sought to develop a positive relationship between teacher and pupil, to gain mutual trust. This is not possible without the teacher´s gentle approach to individual pupils associated with the effort to understand the pupil, understand his personality, and also realize how he understood the subject matter. For better understanding the pupil´s ideas, he recommends the dialogic (catechesis) teaching method in which pupils have to present their opinions on the given issue, subject matter. In the work of Felbiger we can find a modified Comenius approach of a teacher to a pupil. There still remains a tendency to a gentle approach to pupils, love to pupil, more elaborated is the question dealing with knowledge of the pupil´s personality (his observations in different situations) and exploring his views through catechesis. Here we can see a move away from Comenius technique of pupils active listening (paraphrasing), and focus solely on creating a system of questioning, through which the teacher verifies the pupil´s understanding. There is missing the Comenius procedure when the communicator transmits communication to communicant who verifies his understanding by paraphrasing. In accordance with Comenius the pupil´s understanding should not be based on memorization, but on a deeper understanding of the presented subject matter.

On the examples of the concepts of a teacher in the theory of Comenius and Felbiger we tried to prove that they, at their time, tried to apply still relative modern concept, for example in the form f PCE system. We can also note that without empathy and realization of human values it will be very difficult to overcome the crisis of contemporary society. Even in times of Comenius and Felbiger changing theory into practice encountered problems and misunderstandings of both Comenius and Felbiger. Especially, the application of empathy, to manage to venture away, for a while, from their own frame of reference and see the world through the eyes of another person, is associated with a certain degree of difficulty, if not sufficiently developed. Challenging is also building positive relationships between teacher and pupil in the classroom. At a given time period (17th and 18th century) it was obviously not enough possible. Is it possible today?

Sources:

1. BLATNÝ, L., a JŮVA, V. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996, 75 s. ISBN 80-210-1295-1.
2. ČAPKOVÁ, D. Komenský a učitelská profese. In *Jan Amos Komenský – projektant nápravy věcí lidských*. 1. vyd. Ostrava: Aleko, 1992, 219 s.
3. ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, 254 s.
4. ČAPKOVÁ, D. *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia, 1977, 67, [2] s.
5. DAVIS, Mark H. *Empathy: A social psychological approach.* Boulder: Westview Press, 1996, ISBN-10: 0813330017, 260 s.
6. FELBIGER, J. I. *Kniha methodnj nebo Nawedenj k dokonalému wedenj včitelského vřadu pro včitele na triwialnjch a hlawnjch sskolách*. Praha: Kronbergr a Weber, 1824, 272 s.
7. KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky II*. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1923, 352 s.
8. KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. V Praze: Státní nakladatelství, [online] 1947 [cit. 05. 03. 2015]. Dostupné z http: //www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/.
9. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948, 252, [2] s.
10. KOPECKÝ, J., KYRÁŠEK, J., PATOČKA, J. *Jan Amos Komenský: nástin života a díla*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957, 272 s.
11. MOTSCHNIG, R., NYKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 172 s. ISBN 978-80-247-3612-9.
12. PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II: soubor textů o J.A. Komenském*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1998, 396 s. ISBN 80-86005-03-4.
13. ROGERS, C. R., FREIBERG, H. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, c1998, 431 s. ISBN 80-967980-0-6.
14. ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 292 s. ISBN 80-7178-233-5.
15. ŠTVERÁK, V. Ohlas díla Jana Amose Komenského v 18. století. In *Pocta Univerzity Karlovy J.A. Komenskému*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1991, 422 s., [24] s. obr. příl.
16. ŠTVERÁK, V., MRZENA, J. *Felbiger a Kindermann - reformátoři lidového školství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 214 s.
17. UHLÍŘOVÁ, J. Česká východiska rakousko – uherského školství In. *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference, Praha, 4.-5. 11. 2004.* Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 2004, 273 s. ISBN 80-901461-7-1.

18. *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference, Praha, 4.-5. 11. 2004*. Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského, 2004, 273 s. ISBN 80-901461-7-1.
19. VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapie*. 1. vyd. Praha: Český spisovatel, 1996, 208 s. ISBN 80-202-0605-1.

Contact

PhDr. Radim Štěrba
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
Poříčí 31, 603 00 Brno
Tel: 549495394
email: 43487@mail.muni.cz

INTEGRATÍVNA HUDOBNÁ PEDAGOGIKA V KONTEXTE HISTORICKÝCH MÍĽNIKOV HUDOBNEJ EDUKÁCIE NA SLOVENSKU

INTEGRATIVE MUSIC EDUCATION IN THE HISTORICAL CONTEXTS OF MUSIC EDUCATION IN SLOVAKIA

Janka Kupková

Abstrakt

Štúdia mapuje a interpretuje aplikáciu fenoménu integrácie v hudobnej pedagogike a edukácii na Slovensku, skúmajúc ho v rámci anticipačných fáz (po roku 1918) až k jeho relevantnému naplneniu v podobe akceptácie konceptu integratívnej hudobnej pedagogiky po roku 1989.

Kľúčové slová: *integrácia, hudobná pedagogika, hudobná edukácia, kultúrno-spoločenský kontext, historické míľniky, retrospektíva, perspektívy*

Abstract

The study presents a survey and interpretation of application of integration in music education and in general education in Slovakia. The scope of the study covers the period from 1918 (an anticipatory phase) to the relevant acceptance of the concept of integrative music education after 1989.

Key words: *integration, music pedagogy, music education, cultural-social context, historical contexts, retrospection, perspectives*

1 ÚVOD

Žijeme v druhom decéniu 21. storočia, ktorému prináleží výstižné označenie „storočie informačných a komunikačných technológií“. Poznamenali ho viaceré prevratné zmeny, pričom na sklonku jeho prvého desaťročia sa mu nevyhla ani globálna ekonomická kríza a vo vyspelých európskych krajinách sa prejavila tiež naliehavá potreba čeliť kríze demografickej.

Pre Slovenskú republiku bolo príznačných tiež niekoľko podstatných zmien, z nich predovšetkým tá, že sa na prahu nového tisícročia (1. 5. 2004) stala súčasťou Európskej únie. Jej prijatiu za člena predchádzalo viac ako desaťročné integračné úsilie, sprevádzané kľúčovými počinmi, ktoré naša krajina musela zrealizovať. Premena tradičnej školy na modernú školu (školu 21. storočia) bola intenzívne reflektovaná poprednými odborníkmi, predovšetkým zo sféry pedagogiky a psychológie, ale i iných relevantných vied. Prijatý a postupne realizovaný bol Národný program výchovy a vzdelávania „Milénium“, s ktorým sa v podobe návrhu projektu, publikovaného v slovenských periodikách na križovatke tisícročí mohla oboznámiť širšia pedagogická verejnosť a v diskusii naň reagovať. „MILÉNIUM“ si predsavzalo veľmi zodpovednú úlohu – vytýčiť a naplniť novú stratégiu výchovy a vzdelávania na najbližších pätnásť až dvadsať rokov.

Je zrejmé, že viaceré z perspektívnych filozofických východísk, či strategických cieľov, špecifických i pre oblasť hudobnej edukácie a esteticko-výchovných disciplín, sa stali spájajúcim mostíkom aj pre hudobnú pedagogiku krajín, reprezentujúcich tzv. Vyšehradskú štvorku. Poprední zástupcovia jednotlivých krajín (Slovensko, Česká republika, Poľsko, Maďarsko) sa v komparačnom pohľade snažili nielen vystihnúť osobité prístupy k sfére

hudobnej výchovy a vzdelávania, ale akcentovať aj spoločné rysy a pedagogické trendy. Ako konštatoval M. Kodejška (2008, s. 6-8) reprezentanti hudobnej pedagogiky jednotlivých krajín dospeli v zásade k totožným reflexiám: všetci sa zhodli na opodstatnenosti filozofie pedagogickej reformy, akcentovali význam podnetov medzinárodnej komisie UNESCO, ako aj súčasných pedagogických trendov, predovšetkým personalizmu, sociokonštruktivizmu, polyestetickej koncepcie vo vzdelávaní a výchove. V ich optike sa ocitli možnosti získavania nielen nových poznatkov a vedomostí, ale aj zážitkov, skúsenosťou v určitých reálnych alebo simulovaných situáciách.

V intenciách dnešných, aktuálnych cieľov hudobnej pedagogiky v medzinárodnom rozmere (22. konferencia Európskej asociácie pre školskú hudobnú výchovu *EAS* 2014 s kľúčovou témou „*Každý žiak je dôležitý, demokracia a rovnosť v hudobnej výchove 21. storočia*“, ako aj 31. konferencie Medzinárodnej spoločnosti pre hudobnú výchovu *ISME* 2014 s interesantným titulom „*Načúvanie hudobnej rozmanitosti sveta*“) je relevantnou úlohou nielen súčasnosti, ale i budúcnosti poskytovať adekvátne hudobné vzdelávanie každému dieťaťu. Integratívny koncept, ako aj priorita zážitku sú neodmysliteľnými atribútmi múzických disciplín, ich realizáciu možno považovať za priam kategorický imperatív dneška.

Treba však mať na zreteli aj nesporný fakt, že aktuálne progresívne hudobno-pedagogické koncepty mali v minulosti svoje anticipačné fázy, determinované nielen kultúrno-spoločenskými faktormi, ale aj významnými pedagogickými autoritami a ich dielami. V nami predostretej retrospektíve, v kondenzovanej podobe, sa pokúsime prezentovať kľúčové historické míľniky vývoja hudobnej pedagogiky a edukácie na Slovensku, so zreteľom na aplikáciu fenoménu integrácie.

2 HUDOBNÁ EDUKÁCIA NA SLOVENSKU PO ROKU 1918

Po vzniku Československej republiky (**28. 10. 1918**), ktorá vytvorila relevantné predpoklady pre rozvoj kultúry, umenia i školstva na Slovensku, sa pozitívne zmeny odrazili aj v pedagogickej reflexii a vo vydávaných edukačných médiách. V učebniciach a metodickej literatúre k vyučovaniu hudobnej výchovy (resp. „spevu“) v medzivojnovom období sa etablovali podnetné stimuly k uplatneniu interdisciplinárnych interakcií (medzi predmetmi múzickými, ale aj disciplínami prírodovedného charakteru). Ich priekopníkom a iniciátorom v slovenskom edukačnom teritóriu bol predovšetkým pedagóg českého pôvodu Emil Hula (1883-1942), erudovaný hudobník, ktorý sa vo svojom výskume orientoval aj na interesantné otázky hudobného nadania a rozvíjania tvorivosti detí. (Kupková, 2011, s. 88-95).

Po oslobodení našej vlasti v roku **1945** a v období nasledujúcom po tomto relevantnom historickom míľniku sa aktivizovalo viacero slovenských pedagogických osobností, pričom svojim prínosom sa výrazne vynímal najmä Viliam Fedor (1913-1979). Progres jeho pedagogickej reflexie (Metodika 1954) vidíme najmä v rozpracovaní hudobno-edukačnej koncepcie aktívno-receptívneho vyučovania, do ktorého zahrnul podnety vonkajšej i vnútornej integrácie. Nemožno však okrem pozitív vo sfére teórie hudobnej pedagogiky opomenúť i negatívne faktory, ku ktorým prináležala aj redukcia hodín hudobnej výchovy v rámci všeobecného vzdelávania, pričom tento predmet bol v učebnom pláne zastúpený len po siedmy ročník základnej školy, čo predstavovalo veľké mínus v rámci osobnostného formovania mladých jedincov. Nedocenenie hudobnej edukácie a pedagogiky v našej republike ostro kontrastovalo so situáciou v medzinárodnom kontexte, nakoľko v roku 1953, kedy sme zaznamenali na Slovensku reštrikciu v časovej dotácii, rozvíja bohatú aktivitu medzinárodná spoločnosť pre hudobnú výchovu *ISME*. Jej kongresy boli výraznými inovačnými stimulátormi aj pre reprezentantov slovenskej a českej pedagogiky.

Po roku **1960** sa aj na Slovensku zdvihla vlna interesu o progresívnu koncepciu (Orff-Schulwerk) nemeckého pedagóga a skladateľa Carla Orffa (1895-1982) a prejavili sa pozitívne snahy o jej aplikáciu. V tomto období však nedosiahli vybrúsenosť a invenčnosť českej adaptácie (Hurník, I., Eben, P. Česká Orffova škola, 1966) i keď princíp integrácie v zmysle prepojenia hudby, slova, pohybu, inšpiratívne stimuloval aj popredných slovenských hudobných pedagógov, realizujúcich fundovanú expertízu súdobého stavu v hudobnej edukácii, ako aj prípravu tzv. „Novej koncepcie hudobnej výchovy".

Po roku **1976**, kedy sa začal realizovať projekt tzv. „Ďalšieho rozvoja česko-slovenskej výchovno-vzdelávacej sústavy" boli v slovenskej pedagogickej dokumentácii akcentované požiadavky tvorivého, činnostného vyučovania hudobnej výchovy. Na obsahovú prestavbu učebných osnov, relevantné otázky korelácie, koordinácie i integrácie výchovy, ako aj zaujímavé súvislosti hudobnej edukácie s ostatnými esteticko-výchovnými disciplínami, reagovalo niekoľko progresívnych slovenských pedagógov, ktorí dosiahnuté výsledky zverejnili aj publikačne.

Jedným z nich bol aj prešovský vysokoškolský pedagóg Teodor Lipták (1934-1993), ktorý sa v experimentálnom skúmaní (Lipták, 1982, s. 229-255) zacielil na mieru prehĺbenia estetickej vnímavosti a rozvíjania výtvarnej tvorivosti žiakov pri pôsobení hudby. Chcel tiež zistiť spätný odraz takejto formy korelácie na percepčné schopnosti detí mladšieho i stredného školského veku pri počúvaní hudby na hodinách hudobnej výchovy. Výskum organizovaný a uskutočnený v školských rokoch 1976/77 a 1977/78 na vybraných školách (ZDŠ, ĽŠU) vo východoslovenskom regióne potvrdil stanovené hypotézy: hudobné skladby rôznych nálad vyvolávali u detí výrazne rozdielne farebné vyjadrenie, pričom u žiakov špecializovaného umeleckého vzdelávania (najmä výtvarného odboru), bolo diferencovanejšie a individuálne výraznejšie.

Na obsahovo i expresívne náročnejšie hudobné artefakty (selekcia zo „Skladieb na počúvanie v 6.- 9. ročníku základných deväťročných škôl") reagovali žiaci realistickým vyjadrením recipovanej skladby alebo stvárnením vnímaného hudobného artefaktu iba farebnou kompozíciou bez určitých tvarov. Výskum však identifikoval aj ďalší zaujímavý fakt, že asi štyridsať percent žiakov siedmych a ôsmych ročníkov malo problém adekvátne sa výtvarne vyjadriť a v komparácii s mladšími deťmi bol u nich príznačný pokles bezprostrednosti vo výtvarnej kreácii. Bádatelia (T. Lipták a jeho tím) interpretovali daný jav kritickejším prístupom žiakov tohto veku voči sebe, pričom ich tvorivú fantáziu často zväzuje prirodzený ostych, determinovaný tiež nižšou zručnosťou, alebo menšou mierou talentu vo výtvarnej činnosti. V takýchto prípadoch pedagógovia videli cestu k zlepšeniu usmernením žiaka viac na farebnú kompozíciu, s menším akcentom na realistickú kresbu.

Bohaté spektrum dospievajúcimi jedincami aplikovaných maliarskych techník (maľba akvarelovými a temperovými farbami, ako aj kresby tušom, kombinovaná technika – koláž), sporadická realizácia plastických prác (sadra, hlina), či ojedinelé využitie iných materiálov (textil, drevo, špagát) potvrdilo adekvátnu mieru estetického zážitku a citovej rezonancie vzhľadom na recepciu hudobného diela. Neabsentovalo však ani verbálne vyjadrenie osobných názorov a hodnotení žiakov, ktoré preukázalo ich značnú inklináciu k artificiálnej hudbe 20. storočia. Nesporným pozitívnym transferom výsledkov bola tiež prezentácia výtvarných prác v školskom teritóriu, ako aj ich aplikácia v edukačnom procese, nakoľko vytvorené výtvarné kompozície prispeli nielen k pozitívnemu integračnému prepojeniu dvoch esteticko-výchovných disciplín, ale aj k stimulácii zážitkového učenia v nich. Potvrdilo sa, že hudobné zážitky vyjadrené vo výtvarných prácach detí stredného školského veku boli žiakom rovnakého veku často bližšie, ako výtvarné artefakty renomovaných umelcov.

V triedach, kde sa tvorivo a systematicky využívali interdisciplinárne vzťahy medzi hudobnou a výtvarnou výchovou, sa skvalitnila nielen estetická a emocionálna vnímavosť žiakov, ale zlepšilo sa aj výchovné pôsobenie, vzťah mladých jedincov k práci, k povinnostiam i k prírode. Realizácia týchto progresívnych a atraktívnych podnetov však globálne, v hudobno-edukačnej praxi na Slovensku v danom období nepatrila k zaužívaných pedagogickým praktikám.

3 HUDOBNÉ VZDELÁVANIE NA SLOVENSKU PO ROKU 1989

Kým pre slovenské pedagogické snahy minulosti cez prizmu aplikácie fenoménu integrácie bolo príznačné predovšetkým využitie interdisciplinárnych interakcií, ako aj sporadické uplatnenie synestézie a synopsie, po roku 1989 aj vzhľadom na „otváranie okien do Európy“ a etablovania Slovenska do reprezentatívnych európskych profesijných štruktúr dochádza k výraznejšiemu presadzovaniu integratívnej pedagogiky a polyestetickej výchovy. Analýza inovatívnych a osobitých pedagogických koncepcií z pera popredných slovenských hudobných skladateľov a pedagógov (Juraj Hatrík, Belo Felix) preukázala analogické črty s progresívnymi zahraničnými hudobno-pedagogickými snahami. Každý z nich dospel ku svojej osobitej integratívno-kreatívnej stratégii už pred prevratnými novembrovými spoločensko-politickými zmenami, pričom podstatnými determinantmi pre oboch boli dlhoročné skúsenosti v kreatívnej práci s deťmi, ako aj vysoká dávka invenčnosti.

Bansko-bystrický pedagóg Belo Felix (*1940) svoje inovatívne úsilie o rozvoj zmyslového vnímania a chápania vzájomnej účinnosti zmyslov rozšíril aj na oblasť sociálnej komunikácie a na sféru rozvoja fantázie v interesantnom projekte „Maľovaná hudba“. Hudobnú kreativitu detí a integrujúce možnosti hudby rozvíjal v oblasti mimoškolskej výchovy, invenčne aplikoval múzickú aktivitu detí v dvoch skupinách, rezultujúc do koncertu a vernisáže. Nóvum predstavovalo uplatnenie stimulov zo sféry nonartificiálnej hudby 20. storočia (J. M. Jarré), ako aj spoločné kreovanie výsledného obrazu, na ktorom aktívne participovali mladí recipienti, nanášajúc subjektívne zvolené farby v korelácii s emocionalitou vnímanej hudby. Tým zároveň dochádzalo ku komplementárnemu dotváraniu výtvarných asociácií ďalších zúčastnených aktérov.

Obdobný princíp bol príznačný aj pre prácu druhej skupiny („skladatelia“), ktorí na základe obrazu komponovali spoločnú skladbu a tak vedno vytvárali „znejúci obraz“. Pozitívum vidíme v komparácii procesuálnosti genézy hudobného a výtvarného diela, čím sa autorovi projektu B. Felixovi podarilo dosiahnuť nielen prepojenie racionálnej a emocionálnej zložky detskej psychiky, ale tiež iniciovať mladých jedincov k verejnej prezentácii svojej produkcie. Progres je zrejmý aj v získaní skúseností pri divergentnom riešení problémov a posilnení komunikačných a socializačných stimulov.

Hudobný skladateľ a pedagóg Juraj Hatrík (*1941) je tvorcom osobitých integratívnych projektov hudobno-výtvarných („Počuješ Arcimboldo“) i hudobno-pohybových („Priatelím sa so Zemou“), predstavených deťom v rámci rozmanitých podujatí, spätých s detským svetom (výstavy, výchovné cykly). V početnej „živej“ hudobno-výchovnej produkcii J. Hatríka, určenej detským vnímateľom, sa fenomén integrácie uplatňuje ako nezastupiteľný faktor, oslovujúc deti rôznych regiónov Slovenska. Atraktívne hudobno-výchovné projekty uvedeného pedagóga možno považovať za analogický pendant progresívnych kreácií, vytvorených a realizovaných odborníkmi z okruhu salzburského „Mozartea“ (Wolfgang Roscher a i.).

Etablovanie ďalšej hudobnej aktivity (hudobno-dramatickej) do sústavy hudobno-výchovných činností v súčasnej koncepcii hudobnej edukácie na Slovensku, je nielen rezultátom výnimočnej aktivity spomenutých hudobných pedagógov, ale i stimulom otvárania nových študijných

programov na akademickej pôde („učiteľstvo hudobno-dramatického umenia, akreditované v roku 2005 na UKF v Nitre). Zároveň je aj nesporným potvrdením aproximácie výchovy a vzdelávania k súčasným trendom v oblasti kultúry (preferencia muzikálového žánru).

4 ZÁVER

Vývoj hudobnej pedagogiky a hudobnej edukácie na Slovensku po roku 1918 je dokladom aplikácie fenoménu integrácie v rôznej kvantite i kvalite. Jeho presvedčivým vyústením je aj dnešné súčasné poňatie komplexnej hudobnej výchovy. V progresívnom vzostupe zúročilo pozitívne skúsenosti popredných slovenských pedagogických osobností, ako aj inšpiratívnych impulzov zo zahraničia. Potvrdil sa aj relevantný fakt, že prepájanie umení v edukácii významne vplýva nielen na rozvíjanie estetického vkusu, ale má svoje pozitíva i v kultivácii emocionálnej sféry a v rozšírení kognitívneho obzoru mladých jedincov, podnecujúc ich k hodnotnému estetickému zážitku.

Použitá literatúra

1. FELIX, B. *Maľovaná hudba*. In BURLAS, L. et al. (edit.) *Integrujúce možnosti hudby a umelecká výchova detí a mládeže*. Bratislava : Slovenská hudobná spoločnosť. 1992, s. 92-97.
2. GREGOR, V., SEDLICKÝ, T. *Dějiny hudební výchovy v českých zemích a na Slovensku*. 2. doplnené vydanie. Praha : Editio Supraphon,1990. 282 s. ISBN 80-7058-131-X.
3. KODEJŠKA, M. *Hodnocení Visegradských hudebních seminářu 2008*. In *Višegradské semináře Praha 2008*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 978-80-7290-382-5, s. 6-8.
4. KUPKOVÁ, J. *Hudobná výchova na Slovensku po roku 1989*. Nitra : PF UKF, 2014. 294 s. ISBN 978-80-558-0700-3.
5. KUPKOVÁ, J. *Hudobná pedagogika na Slovensku v období rokov 1984-2009 v kontexte kultúrno-spoločenských súvislostí*. In Sapere aude 2014. Pedagogika, psychologie a dnešní společnost. Hradec Králové : Magnanimitis, 2014. ISBN 978 808 7952030, s. 318-322.
6. KUPKOVÁ, J. *Hudobno-pedagogický odkaz E. Hulu a jeho aktuálnosť pre dnešok*. In Sapere aude 2011. Hradec Králové : Magnanimitis, 2011. ISBN 978890487727, s.88 - 95.
7. LIPTÁK, T. *Pôsobenie hudby na výtvarný prejav žiakov*. In Zborník Pedagogickej fakulty v Prešove Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach. Bratislava: SPN, 1982, s.229-255.
8. STRENÁČIKOVÁ, M. *Hudobný zážitok ako produkt vnímania hudby*. In Zborník Medacta 93. Nitra : VŠPg, 1993, s.189-192.

Výzkumný záměr, projekt

Štúdia bola vytvorená v rámci grantu KEGA 032 UKF – 4/2015 „Kultúra a hudobné vzdelávanie v 21. storočí“

Kontaktní údaje

PhDr. Janka Kupková, CSc.
Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta
Trieda Andreja Hlinku č. 1, 949 01 Nitra
Telefón: +421 37 6408 303
email: jkupkova@ukf.sk

VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM A MIMOŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

EDUCATION WITH (NON)SCHOOL BACKGROUND

HRA AKO ZÁKLADNÝ DIDAKTICKÝ NÁSTROJ V PREDPRIMÁRNOM A PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

THE PLAY AS AN BASICAL DIDACTICAL METHOD IN THE PRE-PRIMARY AND PRIMARY EDUCATION

Dušan Kostrub, Eva Severini, Milada Scherhauferová, Katarína Mahrer-Milovčíková

Abstrakt

Autori príspevku sa zaoberajú konceptom hry vo výučbe a vyučovacom procese so zameraním sa na otázky učiteľovho didaktického zasahovania do hry. Navyše, cieľom je poukázať na učiteľovo ponímanie uskutočňovania hry v jeho didaktickej praxi. Hra je dôležitou zložkou prepájajúcou stratégie a skúsenosti učiaceho sa subjektu. Článok tiež ponúka učiteľovi odporúčania ku konceptualizácii a procesu hry vo vyučovaní.

Kľúčové slová: *hra, učiteľ, podmienky hry, dieťa, optimálne riadenie hry, didaktický zásah do hry*

Abstract

This article deals with the concept of a play in the teaching and teaching process. It focuses on a teacher´s didactic intervention into a play. Moreover, it is aimed at teacher´s view on practical implementation of a play. The play is an important tool which connects the strategies and experiences of a learner. The article also offers a teacher the recommendations for the play conceptualisation and proceedings.

Key words: *play, teacher, conditions of a play, children, optimal play guidance, didactic interventions into a play*

1. Optimálne riadenie hry v základných didaktických otázkach

Optimálne riadenie hry je nepriamou didaktickou intervenciou do hrania sa detí, v ktorej učiteľ je spoluhráčom prezentujúcim model hry, avšak ponecháva priestor na nezávislé, samostatné konanie a pôsobenie detí. Samostatné, nezávislé konanie a pôsobenie detí nepriamo, ale zámerne podporované učiteľom umožňuje rozvoj autoregulačných mechanizmov dieťaťa/detí s využitím kultúrnych a diskurzívnych praktík v rámci adaptovania sa na sociokultúrne systémy spoločnosti.

Optimálne riadenie hry, aby bola hra didakticky účinná – rovnako ako proces výučby – má byť plánovaná, zodpovedajúco realizovaná, kontrolovaná a evalvovaná. Optimálne riadenie hry umožňuje dieťaťu/deťom rozhodovať sa, vyberať si, dohodnúť sa v súvislosti s hrou, partnermi – spoluhráčmi, herným materiálom, ako i v súvislosti s formovaním svojich argumentov vzťahujúcich sa na predmet hry, ako i na kontext hry.

Učiteľ preto má:

1. Poznať charakteristiky detí a diagnostikovať dosiahnutú úroveň hry.
2. Poznať úroveň detí v prípravnej fáze hry (čo učiteľ spozná prostredníctvom analýzy konania a pôsobenie detí v predchádzajúcich hrách vo výučbe).

3. Realizovať prípravné aktivity hry ako sú tematické konverzácie, získavanie informácií z rôznych médií, s predmetom hry tematicky previazané návštevy a exkurzie, bádateľské aktivity a p.).
4. Udržiavať herné kontinuum. Poňať a realizovať hru v kontinuite témy, času, obsahu, vyhýbať sa diskontinuite. Zabraňovať narúšaniu koncentrácie detí v hre, zabraňovať vplyvom, ktoré by predčasne a nevhodne hru ukončili.
5. Uvažovať o možnostiach herného a doplnkového materiálu, ktorý sa deťmi zamýšľa v hre využiť.
6. Hodnotiť v hre rozvíjané procesy.
7. Analyzovať v hre formujúce sa argumenty detí v korešpondencii s ich edukačnými záujmami a vzdelávacími obsahmi (curriculum). Formujúce sa argumenty vznikajú ako dôsledok uplatňovaných kultúrnych a diskurzívnych praktík; je to zároveň dôsledok kolaboratívneho učenia sa v učiacej sa hernej skupine.

2. Evalvácia hry ako synonymum jej rozvoja a skvalitňovania

V prípravnej fáze hry sa začína iniciačnou konverzáciou spätou s témou, ktorá umožňuje deťom rozhodnúť sa, čo bude predmetom hry, s kým sa budú hrať, čo využijú v hre a p. Úvahy, ktoré v iniciačnej konverzácii vzniknú, a na ktorých sa herná skupina dohodne, učiteľ zaznamená na flipchart umiestnený na deťom viditeľné miesto (ide o externý mediátor napomáhajúci podpore autoregulačným mechanizmov). Učiteľ sa spolu s deťmi zamestnáva aj argumentmi vzťahujúcimi sa na predmet hry, nielen preto, aby ich poznal, ale najmä, aby si ich uvedomovali deti. Učiteľ navrhuje deťom vytvoriť konceptuálnu mapu vzťahujúcu sa na predmet hry. V tomto modeli sa uplatňujú hrajúcimi sa subjektmi predstierané roly. Preto v iniciačnej konverzácii sa diskutuje aj o zastávaných rolách a s nimi súvisiacich kultúrnych a diskurzívnych praktík. Ak sú roly hrajúcimi sa deťmi prevzaté, činnosti viažuce sa na ne, sú spájané v iniciačnej diskusii so vzdelávacím obsahom. Je to učiteľ, ktorý si uvedomuje, čo budú deti robiť, a čo z toho bude pre ne plynúť. Je zodpovedný za to, ktorým vzdelávacím obsahom a najmä ako budú kontaktované. Tie myšlienky, ktoré produkujú v iniciačnej diskusii deti, sú pre učiteľa inšpiráciou a výzvou. Hra – hranie sa, sa využíva vo výučbe s pedagogicko-didaktickým charakterom, a preto musí prinášať deťom reálne učebné skúsenosti; sú prítomné rôzne demonštrácie konanie a argumentácie a učiteľ spolu s deťmi vedome organizujú rámec hry. Učiteľ má na zreteli rozmanité stratégie, ktoré uľahčujú, aby sa hra rozvíjala zodpovedajúcim spôsobom. Vo vnútri stratégie učiteľ sa upriamuje na využitie indikácií, demonštrovanie konania, kladenie otázok, podporu argumentácie, odporúčaní, poskytovanie rád, na riadenie konverzácie. Kontrola hry sa deje počas celého herného procesu prostredníctvom rozličných postupov. Učiteľ kontroluje charakter kultúrnych a diskurzívnych praktík, trajektóriu obsahu hry, herný kontext, využívanie herných symbolov deťmi, konanie a pôsobenie hrajúcich sa detí, pozitívne i negatívne kvality hry, v hre prítomné konflikty a p.
Evalvácia hry je neodmysliteľná pre učiteľa profesionála a výskumníka, ktorý si želá poznať a rozumieť nielen samotným edukačným procesom, ale aj ich dôsledkom. Idea evalvácie je však veľmi difúzna a nejednoznačná pokiaľ ide o herné procesy, je preto predmetom, s ktorým sa voľne a slobodne nakladá podľa určitých kritérií a osobných záujmov. Je dôležité, aby sa v tomto modeli výučby evalvovali deťmi navrhnuté herné ciele. Tiež je potrebné, aby sa evalvoval obsah, kontext hry vrátane formovaných argumentov na podklade uplatňovaných kultúrnych a diskurzívnych praktík deťmi; pri tejto evalvácii ide o súčinnosť učiteľa a hrajúcich sa detí. Evalvovanie dosiahnutej rozvojovej úrovne je zase otázkou učiteľovej povinnosti. Na základe preferencie autorov tejto štúdie, pojem evalvácia je synonymom rozvoja, zlepšovania a skvalitňovania. Akceptácia toho nám umožňuje zamerať sa fundamentálne na samotný proces výučby (učenia sa a vyučovania iných). Učiteľ má pozorovať hranie sa detí a samotnú hru, nielen vzhľadom na učebné a hrové ciele, ale i na to,

aby v hre, v hraní sa odhadol motívy herného konania detí a spájal ich s kultúrnymi a diskurzívnymi praktikami dospelých. Pozorovanie má jednoznačne diagnostický charakter. Učiteľ pozoruje, aby porozumel čo, ako a prečo detí v hre, v hraní sa prezentujú vzhľadom na učebné a hrové ciele i vzdelávacie obsahy v komparácii s dosiahnutou úrovňou rozvoja detí. Identifikovanie zóny proximálneho rozvoja je práve v tomto učiteľovom pozorovaní najvýznamnejšie. Učiteľ do samotnej hry – pokiaľ nie je rovnocenne konajúcim spoluhráčom – intervenuje len pokiaľ je to z bezpečnostného hľadiska nevyhnutné. Pedagogická Intervencia do hry je opodstatnená i v prípade vzniku konfliktov, prísunu herného materiálu, prístupu k digitálnym technológiám a p. Učiteľ pozoruje spôsoby herného konania detí, ale posúdiť ich môže až keď hra skončí; keď deti konverzujú o hre, keď učiteľovi dokážu opísať ako sa hrali a čo hrou docielili. Proces verbalizácie je diskurzívnou praktikou, cez ktorú môžu deti vysvetľovať aký mala hra charakter, čo sa v nej udialo, aké zmeny boli počas hrania sa vykonané a čo hra priniesla každému jej účastníkovi.

3. Identifikácia hry podporovanej učiteľom – animátorom

Jednou zo základných otázok didaktiky je, či je možné regulovať hru. Adekvátnou odpoveďou je „nie“. Množstvo premenných, nad ktorými je potrebné uvažovať pri plánovaní hry je veľké. Pre učiteľa je častokrát problémom prepájať hru – hranie sa detí so vzdelávacími obsahmi (kurikulom) tak, aby samotná hra nebola „hrou“ opakovania, precvičovania. Hranie sa detí nemá repetitívny (opakujúce sa reprodukovanie činností) charakter, preto hra odporuje pamäťovo-reproduktívnemu učeniu sa detí. Ak sa držíme faktu, že hranie sa detí je kreatívnym prejavom a hrou sa umožňuje vedome rozvíjať kreativitu, tak potom učiteľ nemôže plánovať samotné hranie sa detí v hre, ale má plánovať prepájanie vzdelávacích obsahov tak, aby boli prítomné v hre detí. Z aspektu didaktických kategórií ide o učebné ciele, hrové ciele, vzdelávacie obsahy, čas venovaný hraniu sa, priestor na hru, herné materiály, pomôcky a p. Učiteľ nielenže potrebuje poznať hru, rozumieť hraniu sa, dokázať sa hrať s deťmi/žiakmi, ale tiež hru a hranie sa prezentovať deťom ako spoluhráč, ktorý symbolický svet dospelých prirodzene prepája s detským univerzom. Tak, ako nemožno vyučovať to, čo učiteľ nevie, čomu nerozumie, nemožno vyučovať hrou, bez toho, aby sa učiteľ nehral spoločne s deťmi, či bez jeho zaujatia herného postoja voči tomu, čo sa v hre vo výučbe deje. Učiteľ nemusí do hrania sa deti motivovať, to deti zvládnu samé, učiteľ potrebuje poznať motív, ktorý dominuje detskej hre, pretože len tak môže porozumieť konaniu a pôsobeniu detí v hre. Hranie sa, ako činnosť predstierajúca a zobrazujúca kultúrne a diskurzívne praktiky života dospelých, rozvíja inteligenciu detí. Učiteľ má identifikovať a chápať rozdiel a porovnanie medzi detskou hrou a kultúrou ako formou hry/hrania sa detí. Hranie sa je špecifickou „rečou“ detí, (prostredníctvom nej je konštituovaná signifikantná aktivita dieťaťa a uplatňovaná aktívnosť dieťaťa), vďaka ktorej sa transformuje predstavivosť detského univerza na realitu sveta dospelých. Hranie sa – podporované učiteľom – je vlastne nepriamo, ale zámerne riadená participácia, ktorej jedným z cieľov je podporiť interiorizačné procesy. Hranie sa má tú výhodu, že riadená participácia ako predpoklad úspešnosti interiorizácie sa uskutočňuje radostným, veselým spôsobom pre dieťa. Prirodzenosť hrania sa nasvedčuje prirodzenosti dieťaťa, čo je ďalším predpokladom rozvoja dieťaťa. Preto hranie sa dieťaťa je kultúrnou aktivitou, ktorá rozvíja jeho inteligenciu. Dieťa sa hrou učí rozumieť svetu – konštruuje si individualizovaný kompromis s realitou. Ako si javy, udalosti, myšlienky, poznanie, presvedčenia konštruuje, tak ich v hre prezentuje. Prvé prejavy spojenia kultúry a inteligencie v počiatočných fázach života jednotlivca sa prezentujú cez jeho hrové formy konania a pôsobenia. Cez hranie sa dieťa koordinuje svoje uvažovanie, myslenie, transformuje sa na sociálnu bytosť a zaujať tak postupne svoje miesto v spoločenstve. Mentálna tvorivá aktivita rozvíjaná hrou zapája tvorbu, predstavivosť, bádanie s objavovaním

a komunikáciu. Keď sa dieťa hrá, vytvára veci, objekty, vytvára situácie a hľadá riešenia na rozličné problémy, ktoré sú iniciované cez hry, hranie sa.
Vo vzdelávaní je dôležité umožniť deťom naozaj sa hrať a k hre ich podnecovať tak, aby bol maximálne podporený rozvoj potencialít každého dieťaťa. Hra je excelentným didaktickým prostriedkom nielen v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, ale tiež v i ďalších stupňoch vzdelávania. Hru chápeme ako špecifickú činnosť človeka (dieťaťa i dospelého), ktorá ho sprevádza v každom veku. Hra má hlboký význam, je úzko spätá s rozvojom osobnosti, preto je považovaná za špecifickú formu učenia sa a dôležitý prostriedok sebautvárania. Práve však predprimárne a primárne vzdelávanie sa vyznačuje tým, že v ňom možno realizovať výučbu ako hru a výučbu ako projekt, pričom sa nevylučuje, že i výučba ako projekt nemôže byť postavená na hraní sa.
Prostredníctvom hry dieťa spoznáva svet. Vo svete hry, vo svete symbolov, fantázie, snov a prianí uspokojuje svoje dieťa potreby, rozvíja svoj intelekt, tvorivosť, prejavuje emócie, kooperuje, socializuje sa. Hra vedie k sebavyjadreniu, sebarealizácii a sebautváraniu, jej prostredníctvom sa rozvíja celá osobnosť dieťaťa.
Dieťa je v hre vtiahnuté a hrou motivované, čo predstavuje prvé dva princípy úspešnosti jeho učenia sa. V podpore kognitívneho vývinu dieťaťa, využívaním hry/hrania sa vo výučbe učiteľ uľahčuje samotný vývin a obsahom hry/hrania sa didakticky podporuje rozvoj dieťaťa. Učiteľ vytvára didakticky podmienené učebné prostredie a hra má nielen osobný zmysel pre dieťa (že dieťa sa hrá), ale i význam, že dieťa sa hrou učí a je hrou vyučované. Cieľom je vytvoriť deťom také prostredie, v ktorom môže dieťa rozvíjať samo seba, svoju vnútornú motiváciu. Učenie sa dieťaťa je založené na priamych zážitkoch, zvedavosti a záujmu o objavovanie. Predprimárne vzdelávanie by malo podporovať spontánne hry detí, využívať ich a nadväzovať na ne. Učiteľ je nielen animátorom detskej hry, ale v procese výučby je (ako sa vyššie uvádza) predovšetkým spoluhráčom v hre. Je jedným (nie však jediným) z iniciátorov pri zvažovaní ako sa začatá hra rozvinie, v akom prostredí a p. Učiteľ v hraní sa nezastáva pozíciu vedúceho, ktorý hru riadi, ani pozíciu „dospelého a vážneho“, ktorý určuje, čo sa v určitom momente má, či nemá (u)robiť a ako sa to má urobiť. Pre učiteľa je z didaktického aspektu dôležité, čo a prečo (vzhľadom na rozvoj dieťaťa a vzdelávacie obsahy) sa v hre deje. Ak to učiteľ pozná (identifikoval to svojou pozíciou spoluhráča v hre a diagnostikoval to participatívnym pozorovaním), môže prirodzenejšou cestou podporiť deti v orientácii v učebnej téme, poskytnúť im rozmanité myšlienky a animovať ich hranie sa svojim vstupom do samotnej hry. Na zachovanie učiteľovej pozície animátora – stimulátora detskej hry a spoluhráča je potrebné nasledovné elementy:

1) Dizajn priestorov hry – trieda je štruktúrovaná do učebných zón, ktoré však pre účel hrania sa možno integrovať a využiť ako jednu veľkú herňu. Tak ako sú štruktúrované kultúrne a diskurzívne praktiky života dospelých, tak je možné štruktúrovať herňu, ktorá bude zohľadňovať adekvátny priestor na ich rozvíjanie. Zodpovedajúci priestor na hru je nielen bezpečným, stabilným a pokojným priestorom, ale je priestorom na prirodzenú, voľnú/slobodnú, spontánnu hru detí spolu s učiteľom. Na hranie sú prirodzene využívané aj exteriéry, pre ktoré platia rovnaké požiadavky zabezpečenie podmienok pre hru/hranie sa.
2) Herný materiál – výber vhodného materiálu pre hru/hranie sa musí byť uskutočnený veľmi zodpovedne a musí zodpovedať bezpečnostným, kultúrnym a didaktickým požiadavkám. Didakticky žiaduce je vyberať herný materiál, ktorý podporuje divergentné myslenie, kompetencie a kreativitu vzhľadom na vzdelávací obsah a samotné hrajúce sa deti.
3) Štrukturácia a organizovanie herného času – každé dieťa potrebuje voľnú/slobodnú hru (sebariadenú), ale i hru organizovanú s inými deťmi, ako i spoločne s učiteľom (spoločne riadenú hru). Autori, činní v kvalitatívnom výskume, zistili, že hra dieťaťa

s rovesníkmi v hernej skupine vo výučbe trvá časovo dlhšie, je produktívnejšia na konanie a herné výsledky detí a spolu s individuálnou hrou každého dieťaťa umožňuje účinnejšie rozvíjať autoregulačné mechanizmy a zároveň každé dieťa má možnosť do hry včleniť svoje prínosy a osobné skúsenosti, čo robí hru štruktúrovanejšou vzhľadom na kultúrne a diskurzívne praktiky. Preto učiteľ narába s časovou dotáciou pre hru detí tak, aby deti mali príležitosť vyskúšať si rôzne – im primerané – formy hry/hrania sa. Dostatok času je ďalším didaktickým imperatívom; učenie sa – i formou hrania sa – nemožno svojvoľne učiteľom zvonka limitovať. Buď sa deti hrajú, alebo sú zvonka v plnej organizácii učiteľa.

4) Postoje učiteľa vzhľadom na hru/hranie sa – učiteľ sa usiluje rozvíjať sériu postojov v jeho roly spoluhráča. Musí zaujať uvážlivý postoj, postoj šikovného pozorovateľa a ústretový i otvorený postoj, aby mohol identifikovať postoje detí, ktoré sú vyučované hrou. To zahrnuje:

   a. Akceptovanie detských chýb, omylov v hre zabezpečovaním situačnej spätnej väzby cez učiteľovo konanie v roly spoluhráča. Zároveň tak učiteľ precíznejšie diagnostikuje dosiahnutú rozvojovú úroveň detí, pretože cez chyby, omyly detí v ich hernom konaní, možno zaregistrovať kvalitatívne zmeny v ich rozvoji.
   b. Vytváranie (spoločne s deťmi) pozitívnej a adekvátnej hernej klímy. Dieťa má potrebu hrať slobodne, nie s vedomím povinnosti – nariadenia zvonka. Hry s vopred danými pravidlami môžu byť občas zaujímavé, avšak pre tu opisovanú interpretáciu hrania sa sú bezúčelné. Hry s tvorbou pravidiel predstavujú isté „projekčné plátno“, cez ktoré je možné identifikovať vývin jednotlivých štádií v prislúchajúcich dimenziách. Základom pre utváranie a udržiavanie pozitívnej hernej klímy je učiteľom porozumený a uplatňovaný koncept interpersonálneho porozumenia. Priateľská, partnerská klíma s uchovávaním prípustných osobných vzdialeností je v kompetencii učiteľa. Učiteľ, vzhľadom na to, že dieťa si má uvedomovať seba samé – také, aké v hre je, a musí vidieť, že učiteľ je cez hru zaujatý jeho vyučovaním.
   c. Zaujatie postoja aktívneho poslucháča a iniciátora primeraného dialógu v hre. Komunikácia v hre vo výučbe je otvorenou, voľnou komunikáciou, avšak zároveň je verbalizáciou skúseností, tematizovaním; je skutočným diskurzom (rozpravou s argumentáciou v rolách). Cieľom je porozumieť a byť porozumený v hre.
   d. Neočakávať hotové odpovede, hotové riešenia. Dieťa v hre dostáva priestor na to, aby objavovalo to, čo v predchádzajúcom konaní nepostrehlo, alebo nemalo príležitosť zbadať a objaviť svojim pričinením. Dieťa má možnosť skontrolovať ako môže s objektmi a subjektmi v hre interagovať a navrhuje pre neho možné stratégie konania v hre. Vlastná motivácia a zapojenie sa dieťaťa do hry/hrania sa je veľmi účinné a spája sa so signifikantným učením sa v kolaborácii s ostatnými subjektmi.
   e. Neurýchľovať vývoj hry. Učiteľ má rešpektovať sekvencie hry/hrania sa – má podporovať skôr nachádzanie adekvátnych foriem rozvoja dieťaťa v hre.
   f. Ponúkať príležitosti na úspech v hre. Dieťa potrebuje zámer hrania sa a jeho „schválenie“ dospelým, že ide o čosi významné. Didakticky odôvodniteľné herné situácie zvyšuj sebaúctu, pretože umožňujú dieťaťu akceptovať sa ako kompetentný a samostatný subjekt.
   g. Preukazovaná starostlivosť a záujem učiteľa v kladení otázok, predstavovaní myšlienok a odporúčaní v ponúkaní príležitostí vyskúšať si čosi, experimentovať a praktikovať svoje iniciatívy.
   h. Podporovať u detí procesy autoregulácie (sebariadenia) a tým podporovať úsilie vymaniť sa z procesu ovládaného druhými. Autoregulácia súvisí so

sebaponímaním, sebapoznaním a sebaúctou človeka, ktorých východiskom je vzťah človeka k sebe samému a vedie k jeho autonómii. Znamená to, že optimálne riadenie učiteľom má podporovať utváranie dieťaťa samotného. Učiteľ by sa mal zamerať na vytvorenie takých podmienok pre hru, aby bolo každému dieťaťu umožnené rozvíjať procesy autoregulácie vedúce k autonómii dieťaťa, čo však znamená právo dieťaťa žiť slobodne mimo obmedzenia vonkajšej autority.

Činnosti, ktoré však bývajú vo výučbe označované ako didaktické, či riadené hry, skutočnými hrami nie sú (ide najmä o súťaže, či riadené aktivity, pri ktorých je spontánnosť značne obmedzená). Hra nie je primárne prostriedkom k dosiahnutiu cieľa, jej zmysel však môže stáť aj mimo ňu. Znaky, ktoré v hre nachádzame musia byť zjavné – spontánnosť, vnútorná sloboda a slobodná voľba, zmysluplnosť, samoúčelnosť, zaujatie, duševné pravidlá, prijatie role, nápaditosť. Jednou z najvýznamnejších charakteristík hry je aktívny, pozorný a nestresujúci stav mysle. Aby mohla byť hra hrou, nemôže prebiehať v prostredí plnom strachu z neúspechu a stresu. Nestresujúce prostredie je v hre zaistené prave tým, že v nej nejde o samotný výsledok, lež o spôsob jeho dosahovania. Pozorný stav mysle absentujúci akýkoľvek stres, je považovaný za ideálny stav rozvíjajúci tvorivosť a učenie sa. V súvislosti s poňatím hry v predprimárnom, a primárnom vzdelávaní je preto potreba rozpoznať špecifiká spontánnych hier a riadených činností. Nevyhnutné pre učiteľa-animátora je vedieť rozlíšiť, kedy sa dieťa naozaj hrá, či činnosť – hra v danú chvíľu sleduje jeho aktuálne potreby a záujmy; a kedy je to už len riadená činnosť, ktorou napĺňa vlastnú predstavu o tom, aké by dieťa malo byť a čo by malo robiť.

Informačné zdroje

1. Burkovičová, R. 2006. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. (Vybraná problematika). Ostrava : PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
2. Gojkov, G. 2006. *Didaktika a postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. 1. vyd. Vršac : PdF, 2006. 348 s. ISBN 86-7372-062-1.
3. Helus, Z. 2004. *Díte v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. prepr. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2004.228 s. ISBN 80-7178-888-0.
4. Kikušová, S., Králiková, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava : Sofa, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
5. Klim-Klimaszewska, A. 2010. *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*. Warszawa : Instytut Wydawniczy Erica, 2010. 279 s. ISBN 80-89055-35-4.
6. Kováčová, B. 2011. *Vývinovo orientovaná dramatoterapia: možnosti a limity vo výchove a včasnej intervencii*. 1. vyd. Bratislava : Musical liturgica s.r.o., 2011. 137 s. ISBN 978-80-970418-1-6.
7. Kostrub, D., Severini, E., Rehúš, M. 2012. *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Martin : Alfa print, s. r. o. 2012. ISBN 978-80-971081-6-8 110 s.
8. Kostrub, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
9. Kostrub, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
10. Lacková, D., Valášková, M. 2011. Možnosti využitia niektorých prvkov e-learningu vo vzdelávaní a učení sa detí predškolského veku. In *Inovačný proces v e-learningu*. [CD-ROM]. Ekonóm: 2011. s. 1 – 8. ISBN 978-80-225-3112-2.
11. Suchánekova, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

12. Syslová, Z. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha : Grada, 2013. 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
13. Tománek, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun EU s.r.o., 2012. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
14. Tóthová, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu*. Bratislava : Z-F Lingua, 2013.
15. Tóthová, Renáta. 2011. Tímové vyučovanie ako podporný faktor úspešnej implementácie konštruktivistický vedeného vyučovania na ZŠ. In *Aktuálne otázky pedagogiky*: vedecký zborník z príležitosti 65. výročia založenia PdF UK v Bratislave (CD-ROM). Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. s. 105. ISBN 978-80-223-3121-0.

Kontaktné údaje autorov:

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava, Slovenská republika
kostrub@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 153

PaedDr. Eva Severini
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava, Slovenská republika
severini@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 153

Mgr. Milada Scherhauferová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava, Slovenská republika
scherhauferova@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 153

PaedDr. Katarína Mahrer-Milovčíková
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava, Slovenská republika
milovcikova1@fedu.uniba.sk
telef. číslo: +421/2/50222 153

ROLE ASISTENTA PEDAGOGA PŘI INTEGRACI ŽÁKA V BĚŽNÉ TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

THE ROLE OF THE TEACHER'S ASSISTANT IN THE INTEGRATION OF A STUDENT IN THE REGULAR CLASSROOM OF ELEMENTARY SCHOOL

Stanislava Hachová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou role asistenta pedagoga při integraci žáka v běžné třídě základní školy. Cílem je zmapovat současnou praxi v roli asistenta pedagoga, podat informace o náplni jeho práce, přínosu pro integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a možných úskalích v této roli. Součástí je také výzkum, který obsahuje dotazníkové šetření mezi asistenty pedagoga a jeho vyhodnocení.

Klíčová slova: *Integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, učitel, škola, asistent pedagoga*

Abstract

Paper deals with problems of the role of teacher's assistant in the integration of the student in the regular classroom of elementary school. The aim is to map the current practice in the role of assistant teacher, to provide information about the contents of his work, contribution to the integration of pupils with special educational needs and potential problems in this role. Research, which includes a survey among teacher assistants and evaluation, is also included.

Key words: *Integration, pupil with special educational needs, teacher, school, and teacher's assistant*

1 Úvod

Vzdělání je jedním z nejdůležitějších předpokladů přípravy dětí na život v dospělosti. Stejně důležité je i sociální učení, při kterém je dítě ovlivňováno svým okolím. Právě proto se ve školství stále více prosazuje myšlenka společného vzdělávání dětí zdravých a dětí s postižením, tedy myšlenka integrace.

V souladu s Národním plánem vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014 přestává být vzdělávání dětí s postižením či různým typem znevýhodnění doménou pouze speciálních škol a do běžných tříd základních škol je integrován stále větší počet těchto žáků. Základní školství proto prochází nezbytnou reformou směřující k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb začleněných žáků.

Jedním z významných faktorů v integrativním vzdělávání je podpůrná služba v osobě asistenta pedagoga. Přestože se předpokládá, že by právě asistent pedagoga mohl významnou měrou přispět k úspěšnému začlenění integrovaných žáků do běžného prostředí, není ještě zřizování jeho pozice na českých školách samozřejmostí.

Pozice asistenta pedagoga je poslední pedagogickou profesí, která byla zařazena mezi pedagogické pracovníky školy. Z výzkumu vyplývá vyhodnocení současné role asistenta pedagoga a její úskalí i přínos pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2 Školská integrace a její cíle

Školskou integrací se rozumí „vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími podmínkami v běžných základních či středních školách, kde jsou pro ně vytvořeny vhodné podmínky.“ (Pešová, Šamalík, 2006, s.105)

Prostor pro školskou integraci se u nás otevřel až po roce 1989 s nástupem školské reformy. Již v sedmdesátých letech minulého století se však myšlenkou integrace, mimo jiné i ve vzdělávání, zabýval Sovák. Definuje integraci jako „naprosté zapojení a plné splynutí defektního jedince se společností lidí zdravých a to ve výchově a vzdělání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití. Jedinec se stává zcela nezávislým a samostatným, neboť byl úplně a beze zbytku zbaven defektivity, s níž se dokázal i subjektivně vyrovnat.“ (Sovák, 1977, s.20) Defektivitou rozumí poruchu vztahů k výchově, vzdělání a práci. Humanizačními tendencemi se však terminologické označení zmírnilo. Od termínů defektní jedinec nebo jedinec vyžadující zvláštní péči se ustoupilo a v současné době užíváme pojem dítě nebo osoba s postižením či zdravotně postižený.

V polovině devadesátých let aplikuje stupně sociální integrace do pojetí pedagogické integrace Jesenský (1995).

Současná školská integrace se týká především vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol. Aktuální školská reforma v souladu s Národním plánem pro vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením pro období 2010 – 2014 je zacílena na uplatňování principu společného vzdělávání. V základním a středním stupni vzdělávání má každé dítě právo na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Snahou je naplnit princip fyzické (lokální) i sociální integrace, kdy dochází k soužití postižených i zdravých spolužáků v běžné třídě mezi svými vrstevníky a kamarády.

„Děti, které jsou postižené intelektově či tělesně, trpí často zároveň sociálními, emočními a komunikačními poruchami.“ (Lang, Berberichová, 1998, s.21) V procesu školské integrace není tedy možné se zaměřit jen na vzdělávání, ale také na získávání sociálních dovedností dítěte přirozenou cestou mezi svými vrstevníky, protože „poznat v tomto věku dobře druhé děti znamená mít i dobrý základ pro porozumění druhým lidem v době dospělosti.“ (Matějček, 2003, s.64) Hlavním přínosem integrace tedy je, že „umožní dětem zařadit se mezi vrstevníky a získat sociální dovednosti a zkušenosti.“ (Pešová, Šamalík, 2006, s.105) V přirozeném prostředí se dítě také učí čelit nepříjemným situacím, které ho mohou v životě potkat. Jak uvádí Matějček (2003), pro dítě je důležité poznávat také společenská nebezpečí, která by mohla dítě nějakým způsobem ohrozit.

Také pro školskou integraci platí princip vzájemného působení. Je výhodná pro obě skupiny, tedy pro dítě s postižením, které získá dovednosti a návyky od zdravých dětí i pro děti zdravé, které naopak získávají dovednosti v přístupu k postiženým lidem v dalším životě. Při funkční integraci dochází k přibližování obou stran, k vzájemnému akceptování a rovným šancím ke změnám.

3 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka je ošetřena legislativním rámcem teprve od roku 2005 nabytím účinnosti Školského zákona č. 561/2004 Sb., který v § 16 uvádí, že ve třídě nebo skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se specifickými vzdělávacími potřebami, může ředitel školy zřídit funkci asistenta pedagoga.

O zajištění služeb asistenta pedagoga se zmiňuje také vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Zajištění služeb asistenta pedagoga podle § 1 této vyhlášky je možné buď jako součást vyrovnávacích opatření při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním nebo jako součást podpůrných opatření při vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Nejvyšší míra podpůrných opatření pak náleží žákům s těžkým zdravotním postižením.

Podle § 2 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, tedy tím, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost.

„Asistent pedagoga je určen pro pomoc žákům přizpůsobit se školnímu prostředí a pedagogickému pracovníkovi pro pomoc při výchově a vzdělávání, dále při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáka.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s.193) Bývá druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a pomáhá tak, aby se výuky mohli v co největší míře účastnit společně začlenění žáci i ostatní žáci třídy. Jak uvádí Uzlová (2010), v ideálním případě je asistent pedagoga „k ruce“ začleněnému žáku i učiteli a po domluvě s učitelem věnuje svou pozornost podle potřeby také ostatním žákům ve třídě.

4 Asistent pedagoga a začleněný žák

Ve vztahu k integrovanému žáku spočívají mnohá úskalí práce asistenta pedagoga. Uzlová (2010) uvádí, že někteří asistenti, zvláště asistentky, si dítě „přivlastní“, příliš se na něj fixují nebo dovolí, aby se fixovalo na ně. Mluví a rozhodují za dítě, dělají vše za ně, nedají dítěti prostor nebo je naopak přetěžují, neboť jejich neúspěch vnímají jako své selhání. Proto je důležité si hned na začátku vyjasnit s dítětem vzájemný vztah, určit si mantinely a pravidla, zvolit optimální přístup k dítěti. „Dítě by se mělo naučit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit a někdy i podřídit potřebám a nároku ostatních.“ (Jucovičová, Žáčková, 2010, s.56) Stuchlíková (2005) připisuje přílišnou pozornost věnovanou žáku konfrontaci dítěte se selháváním a zklamáním a spatřuje v ní druhotnou zátěž dítěte vedle původního problému. Naopak víra ve vlastní zdatnost napomáhá zvládání obav a koncentraci na řešení problémů. Asistent pedagoga tedy poskytuje žákovi nezbytnou pomoc, ale zároveň ho vede k samostatnosti, podporuje ho v komunikaci s ostatními a především je vzorem v chování k začleněnému žáku.

Asistent pedagoga komunikuje pravidelně také s rodiči žáka. Přiměřeným způsobem hodnotí pokroky žáka a bere v úvahu informace o žákovi ze strany jeho rodičů. Dle Uzlové (2010) mu nepřísluší kritizovat rodiče, zpochybňovat jejich rozhodnutí o zařazení dítěte do třídy ani zdůrazňování neúspěchů dítěte. „Nelze ale nekriticky chválit vždy a za všech okolností všechno, co žák udělá. Děti se musí naučit snášet i negativní emoce, které provázejí pocit neúspěchu, aby mohly vychutnávat emoce spojené s úspěchem.“ (Prokešová in Stuchlíková, 2005, s.72)

5 Asistent pedagoga a učitel

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je potřeba ujasnění a vymezení kompetencí hned na počátku spolupráce. Učitel nese zodpovědnost za vzdělávání žáka, zadává a kontroluje úkoly, hodnotí prospěch i chování žáka. Asistent pedagoga pracuje pod metodickým vedením učitele, ale očekává se, že bude vyvíjet také vlastní iniciativu, tvořivost a kreativitu a nebude na osobě učitele výkonově závislý. Pedagog předkládá asistentovi metody výuky, náměty pro práci a přípravu do hodin včetně přípravy potřebných pomůcek a pravidelně s ním hodnotí a konzultuje průběh a výsledky dosavadní práce. „Učitel by měl za přispění asistenta organizovat výuku tak, aby začleněného žáka v co největší možné míře zapojil do práce celé třídy.“ (Uzlová, 2010, s.50) Učitel a asistent pedagoga ovlivňují klima třídy, proto je nutný vzájemný respekt a kladné přijetí spolupůsobení v jedné třídě.

Metodickou podporu asistentu pedagoga poskytují zkušení pedagogičtí pracovníci školy a speciálně pedagogického centra, především speciální pedagog.

6 Náplň práce asistenta pedagoga

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 v § 7 doslovně uvádí, že „hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

a) Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,
b) Podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,
c) Pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,
d) Nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělání."

Konkrétní náplň, rozpis jednotlivých činností a rozsah práce asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy s ohledem na doporučení školského poradenského pracoviště a pedagoga tak, aby odpovídala potřebám, pro které byla funkce asistenta pedagoga na dané škole zřízena. Její rozsah stanoví v rozsahu 20 – 40 hodin přímé pedagogické činnosti týdně, případně do náplně práce zahrne také nepřímou pedagogickou činnost. Náplni práce odpovídá zařazení asistenta pedagoga do platové třídy.

Mezi činnosti asistenta především:

- „individuální pomoc žákům při začlenění se a přizpůsobení se školnímu prostředí
- individuální pomoc při zprostředkování učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci a pedagogů se žáky a žáků mezi sebou
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka" (Teplá, Šmejkalová, 2010, s.27)

Konkrétní činnosti se však liší dle druhu a hloubky postižení či znevýhodnění a speciálních potřeb žáka, jehož vzdělávání vyžaduje podporu a pomoc asistenta pedagoga.

7 Cíl výzkumu

Cílem je zmapovat současnou praxi v roli asistenta pedagoga, objasnit, co obnáší současná role asistenta pedagoga při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách základních škol, podat informace o náplni jeho práce, přínosu pro integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a možných úskalích v této roli.

8 Výzkumný vzorek respondentů

Respondenti byli náhodně vybráni z řad asistentů pedagoga působících v běžných třídách základních škol. Celkem bylo osloveno 120 asistentů pedagoga s návratností 62 dotazníků, tedy 52%. Šetření probíhalo anonymně kvantitativní metodou – dotazník.

9 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Na pozici asistenta pedagoga pracují převážně ženy. Toto zjištění koresponduje s převahou žen ve školství vůbec. Důvodem může být, že profese asistenta pedagoga souvisí s péčí o dítě, což se i v naší moderní společnosti stále ještě připisuje spíše ženám. Jako pravděpodobnější důvod se však jeví nízké platové ohodnocení této pozice.

Více než polovina respondentů (52%) uvedla, že motivací k nástupu na pozici asistenta pedagoga byl zájem právě o tuto pozici. Zjištění odpovídá věkovému složení respondentů, většinou žen, protože nízké finanční ohodnocení může matkám vykompenzovat

krátká pracovní doba a prázdniny, kdy odpadají problémy se zajišťováním péče o děti. Další motivací k zájmu právě o tuto pozici může být sociální cítění či zájem o profesi blízkou učitelské profesi. O práci asistentů se také ucházejí vysokoškoláci či absolventi, aby získali praxi a dovednosti pro svou další pedagogickou činnost. Poskytování asistence z důvodu blízkého vztahu k dítěti je jednak pro žáka výhodou, protože rodinný příslušník je nejlépe obeznámen s jeho potřebami, jednak nežádoucí variantou, protože nedává dostatečný prostor k osamostatňování a navazování nových sociálních vztahů.

Nejčastější variantou odpovědi je praxe vykonávaná 3 - 5. rokem. Prvním rokem pracuje na pozici asistenta pedagoga 18% všech respondentů. 1 respondent uvedl, že vykonává svou funkci už devátým rokem, tj. od doby, kdy byla pozice asistenta pedagoga ukotvena v zákoně, tedy od roku 2005. Snižování počtu respondentů v kategoriích směrem k delší praxi může být odůvodněno získáním výhodnějšího povolání, či doplněním studia pro kvalifikaci učitele nebo vychovatele a následný nástup na tuto pozici. Vysvětlením může být také nižší počet zaměstnaných asistentů pedagoga v minulých letech než.

Většina respondentů (64%) uvedla, že asistuje na I. stupni základní školy. 18% respondentů asistuje zároveň na I. i II. stupni ZŠ. Ke vzdělávání žáka s podporou asistence dochází především v prvních letech, tedy na I. stupni školní docházky, v dalších ročnících se postupným osamostatňováním a úspěšným začleňováním žáka od podpory asistenta pedagoga upouští. Někteří začlenění žáci se však s ohledem na stupeň zdravotního postižení vzdělávají s podporou asistenta pedagoga po celou dobu školní docházky.

Většina asistentů pedagoga asistuje během vyučování jen v jedné kmenové třídě. Míra a zaměření pedagogické podpory se odvíjí od druhu znevýhodnění či postižení žáka. Poskytování asistence může být tedy vázáno jen k určité činnosti nebo ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu. Proto v některých třídách dochází k asistenci jen v některých hodinách a jeden asistent pedagoga tak může během vyučování asistovat ve více třídách.

Většina asistentů pedagoga je tedy začleněnému žáku k dispozici celé vyučování. Vzhledem k tomu, že většina respondentů asistuje na prvním stupni, kdy žáci školnímu prostředí a vzdělávacím požadavkům teprve přivykají, je zjištění odpovídající.

Více než polovina (58%) respondentů poskytuje podporu jen jednomu začleněnému žáku. Toto zjištění odpovídá principu individuální integrace, kdy ke splnění integračních cílů není vhodné soustřeďovat znevýhodněné žáky do jedné třídy. Počty a rozmístění znevýhodněných žáků ve třídách ukazují na skutečnost, že ještě nebyla naplněna inkluzívní představa vzdělávání.

Z výsledků vyplývá, že asistenti pedagoga jen výjimečně nejsou obeznámeni s obsahem IVP, z 20% se také podílejí na sestavení IVP integrovaných žáků. Přes doporučení zapojit asistenta pedagoga do sestavení IVP, se tak nestává v každém případě. Důvodem může být střídání asistentů pedagoga v době trvání integrace žáka.

Téměř polovina respondentů (49%) získala kvalifikaci asistenta pedagoga úspěšným zakončením programu pro získání kvalifikačních předpokladů asistenta pedagoga (Tabulka10). Tato skutečnost poukazuje na možnost, že původní výběr povolání respondentů nebyl zaměřen na pedagogickou profesi. Věkovému složení většiny respondentů také odpovídá tehdejší převaha vzdělávání formou všeobecných gymnázií, což v současné době vede k doplňování odborné kvalifikace. Na pozici asistenta pedagoga pracuje také 22% respondentů, kteří vystudovali pedagogický obor na vysoké škole.

Svou profesní připravenost za výbornou nebo postačující považuje 80% respondentů. Jen jeden z respondentů se vyjádřil kriticky. 11 respondentů (18%) neprojevilo schopnost nebo snahu sebehodnocení. V kladném hodnocení se odráží schopnosti a dovednosti asistenta

pedagoga v práci s integrovaným žákem ale i s ostatními žáky ve třídě a jeho připravenost řešit problémy, které se vyskytnou.

Nejvíce metodické podpory čerpají asistenti pedagoga od pedagogů, nejméně od kolegů asistentů. 2 respondentky uvedly, že čerpají ze své praxe a intuice. Výsledky odpovídají povinnostem pedagoga a poradenského zařízení poskytovat asistentu pedagoga metodickou podporu. Respondenti uvedli jen nízké procento (3%) možnosti sdílet problémy a vzájemně si poskytovat rady mezi kolegy asistenty.

Téměř třetina (31%) respondentů uvedla, že se neúčastní dalšího vzdělávání. Vysoké procento respondentů, kteří se neúčastní dalšího vzdělávání, může souviset s ekonomickou situací škol ale také s nezájmem respondentů, což potvrzuje spokojenost s vlastní připraveností.

Většina respondentů spolupracuje s pedagogem na přípravě na vyučování, i když ne všichni pravidelně. Při společné přípravě na hodinu získává asistent pedagoga informace o průběhu hodiny a předem ví, komu a při jakých činnostech se bude věnovat. Pokud asistent pedagoga nastupuje do hodiny bez přípravy, bude se nejspíše věnovat jen začleněnému žáku, nebo bude stále vázán na pokyny učitele.

Většinou asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagoga. V 34% využívá vlastní iniciativy. Učitel je zodpovědný za průběh hodiny a asistent pracuje pod jeho vedením. Od asistenta se očekává vlastní iniciativa a tvořivost. Ke zjištěným výsledkům lze konstatovat, že odpovídají požadovaným výstupům asistentů pedagoga.

Výsledky šetření vykazují, že většina asistentů pedagoga (63%) se věnuje jen nebo převážně začleněnému žáku. Jde o přirozený jev, protože služby asistenta pedagoga jsou podstatným podpůrným opatřením začleněného žáka. Není však přípustné, aby se mu věnoval odděleně od ostatních žáků. Teprve postupným přivykáním a osamostatňováním začleněného žáka získává asistent pedagoga prostor pro práci se všemi žáky.

Asistenti se při péči o integrovaného žáka zaměřují především na prospěch, jen ve 27% se zaměřují na sociální dovednosti. Dva respondenti uvedli, že se zaměřují také na pracovní činnosti a motoriku žáka a 2 se zaměřují na pozorování zdravotního stavu dítěte. Výsledky odpovídají celkovému zaměření školy jako vzdělávací instituce, sociální učení tedy často probíhá přirozenou cestou bez významného přičinění asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga ve většině případů má místo v lavici nebo vedle lavice integrovaného žáka a v případě potřeby asistuje u jiných žáků. Jen v 10% všech odpovědí mohou asistenti v případě potřeby zasednout za svou katedru. 3 respondenti uvedli, že učí žáka individuálně v jiné neobsazené třídě či kabinetu. Výsledky poukazují na neuspokojivé pracovní podmínky, kdy se asistent pedagoga při poskytování asistence začleněnému žáku většinou „krčí“ v lavici nebo u lavice přizpůsobené dítěti na 1. stupni ZŠ. Začleněný žák tak zároveň přichází o kontakt se sousedícím spolužákem.

Asistenti pedagoga většinou komunikují s rodiči, někteří jsou v kontaktu se všemi rodiči ve třídě. Jen výjimečně (4%) se asistenti s rodiči začleněného žáka ještě nesetkali. Komunikace není jednostranný jev, proto výsledky ukazují také na zájem rodičů o komunikaci s asistentem pedagoga.

Téměř polovina respondentů uvádí, že se účastní všech porad pedagogického sboru. Více než čtvrtina výjimečně nebo vůbec. Někteří ředitelé škol tedy tuto aktivitu po asistentech pedagoga nevyžadují. Vzhledem k nízkému úvazku asistenta pedagoga, může být důvodem jeho nepřítomnost na pracovišti v době porady.

Z výsledků šetření je patrné, že mezi pedagogy a jejich asistenty byl ve většině případů navázán kladný vztah (90%), což je pro spolupůsobení ve třídě zásadní. Negativní přijetí může vycházet ze vzájemné antipatie, neochoty učitele se svým asistentem spolupracovat či ze vzájemného nevyjasnění kompetencí. Důvodem také může být profesní nepřipravenost pedagogů na vedení asistenta pedagoga či nepřizpůsobivost asistenta pedagoga požadavkům učitele.

Většina respondentů (84%) se považuje za rovnocenného člena týmu. Asistenti pedagoga, kteří odpověděli záporně, nebyli kladně přijati učitelem, rodiči nebo samotným žákem. Důvodem také může být nerespektování asistenta pedagoga pedagogickým sborem, pocit podřízenosti pedagogu či jen nízký status plynoucí z platového ohodnocení.

Převážná část respondentů (92%) shledává u žáků úspěch nebo pokrok svým přičiněním. Záporné odpovědi mohou být důsledkem dysfunkční integrace žáka, kdy by jeho speciální potřeby byly lépe naplňovány ve škole speciální. V některých případech může být integrace žáka teprve na samém začátku a úspěch se ještě nemohl projevit. Za neúspěchem začleněného žáka lze spatřovat také neadekvátní výkon asistenta pedagoga či jeho nepřijetí žákem.

10 Činnosti běžně vykonávané asistentem pedagoga

Odpovědi respondentů byly zobecněny a zařazeny do kategorie podle vztahu ke všem žákům ve třídě, k začleněnému žáku a k pedagogovi, škole a přípravě na výuku.

Tabulka 1: Činnosti asistenta pedagoga

Činnosti vztahující se k ostatním žákům
Práce v hodině s ostatními žáky v době, kdy se učitel věnuje začleněnému žáku
Pomoc při procvičování učiva a při řešení úloh
Pomoc s manuálními činnostmi (stříhání, lepení)
Aktivizace žáků k hrám a činnostem se začleněným žákem
Činnosti vztahující se k asistenci začleněnému žáku
Pomoc se samoobsluhou a hygienou
Pomoc při obědě ve školní jídelně
Pomoc s orientací ve vnitřních a vnějších prostorách školy
Pomoc při přesunu po třídě, škole, hřišti apod.
Pomoc s přípravou pomůcek na lavici a s udržováním pořádku
Individuální výuka po absenci ve škole
Procvičování učiva, pomoc při plnění a řešení úloh
Zajištění relaxace a odreagování
Dohled nad začleněným žákem o přestávce
Pomoc s kontakty a komunikací s ostatními žáky
Pomoc s manuálními činnostmi (stříhání, lepení…)
Pomoc při sportovních aktivitách
Komunikace s rodiči, zápis informací do notýsku

Vedení portfolia žáka
Činnosti zaměřené k pedagogovi či škole a přípravě na výuku
Doprovod třídy bez účasti pedagoga při přesunu po budově nebo mimo ni
Dohled nad všemi žáky o přestávce
Dozor na chodbě či v jídelně
Opravování sešitů
Zápis známek začleněnému žáku
Vyplňování třídní knihy
Úprava, výzdoba třídy
Výroba didaktických pomůcek (kartičky, pracovní listy,…)
Tvorba digitálního materiálu (převod psaného textu do mluvené řeči pro zrakově postižené, prezentace,
Vyhledávání či zajišťování vhodného výukového materiálu pro začleněného žáka
Příprava pomůcek na hodinu pro učitele (kopírování, stříhání šablon, příprava tabule…)
Suplování za nepřítomného pedagoga ve své třídě
Suplování v jiných třídách za nepřítomné učitele

Z výčtu aktivit je patrné, že asistenti vykonávají svou činnost směrem k začleněnému žáku, ostatním žákům ve třídě i pedagogu. Aktivity vychází z přímé i nepřímé pedagogické činnosti. Respondenti uváděli také suplování za nepřítomné učitele v jiných třídách, kde není zastoupen žádný žák vzdělávající se s podporou asistenta pedagoga.

11 Shrnutí a závěry výzkumu

Na pozici asistenta pedagoga pracují většinou ženy, což v konečném důsledku může pro žáky (nejen integrované) znamenat eliminaci mužského vzoru k chování a jednání. Řešením by bylo navýšení mzdy asistenta pedagoga. K nástupu do funkce asistenta pedagoga vedl většinu respondentů vlastní zájem o přijetí právě této role, tedy kladný vztah k práci především se zdravotně znevýhodněnými dětmi. Pozitivním zjištěním je dostatečná kvalifikovanost asistentů pedagoga, z nichž většina úspěšně zakončila kvalifikační kurz zaměřený na výkon funkce asistenta pedagoga. Téměř všichni respondenti vyjádřili spokojenost s připraveností pro svou roli ve třídě. Někteří asistenti pedagoga dosahují vysokoškolského vzdělání. Ve většině případů považují asistenci jako příležitost k získání pedagogických dovedností v praxi a čekají na uplatnění na uvolněné učitelské pozici.

Asistenti pedagoga pracují z větší části pod vedením pedagoga. Přesto někteří respondenti pracují ve třídě jen z vlastní iniciativy a nedostává se jim vedení pedagogem. Tato situace může být důsledkem nepřipravenosti či neochoty pedagoga ke spolupráci a vedení asistenta pedagoga při výuce. Během vyučování se asistenti pedagoga věnují převážně začleněnému žáku a jeho vzdělávání, protože naplňováním speciálních potřeb integrovaného žáka je podmíněna přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Pozitivním zjištěním je také aktivní přístup k ostatním žákům třídy. Většina asistentů během vyučování tvoří se začleněným žákem dvojici v lavici. Tento fakt nevypovídá o vhodných pracovních podmínkách asistenta pedagoga ani o příležitosti kontaktu začleněného žáka se spolužákem v lavici. Žák je tak pod neustálým dohledem asistenta pedagoga ve svém rozhodování, naskýtá se riziko vzájemné závislosti a kritického pohledu ostatních žáků na začleněného žáka. Jedním z řešení při nutné blízké fyzické přítomnosti asistenta pedagoga se nabízí

rozšíření vybavení třídy o víceúrovňový stůl pro asistenta pedagoga, začleněného žáka a nejméně jednoho až dva další žáky. Variantou mohou být dvě lavice přisunuté ke katedře asistenta pedagoga. Budou-li spolu se začleněným žákem u stolu pracovat žáci se slabším prospěchem, mohou zároveň také těžit z asistence pedagoga. Jestliže bude u stolu se začleněným žákem pracovat žák s výborným prospěchem, může být asistent jen koordinátorem a do procesu zapojit schopného žáka. Důležité je střídání žáků, aby nedocházelo k vytváření podskupiny ve třídě. Přirozeným způsobem tak může docházet k naplnění vzdělávací i sociální složky integrace vzájemným působením obou zúčastněných stran.

Výzkum byl zaměřen také na poskytování metodické podpory asistentům pedagoga. Tato oblast dobře funguje směrem od pedagogů i poradenských zařízení, méně již účastí respondentů na dalším vzdělávání. Chybí také možnost konfrontace řešení problémových situací a využívání zkušeností kolegů asistentů. Skupinová setkání na školách mohou být také současně příležitostí k nabídce absolvování semináře v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, o jehož zaměření by účastníci setkání předem projevili zájem.

Výčet činností, které asistenti pedagoga vykonávají, zahrnuje přímou i nepřímou pedagogickou činnost. Jejich aktivita je zaměřena směrem k začleněnému žáku, ostatním žákům třídy i pedagogu. Ve výčtu se často objevilo také suplování za nepřítomné učitele a to nejen v kmenové třídě. Ze zákona může být asistent pedagoga využit pro suplování, pokud chybí žák, ke kterému je přidělen. Dovednosti získané suplováním za pedagoga mohou být přínosem především pro asistenty pedagoga, kteří své pozice využívají jako odrazového můstku pro další pedagogickou činnost. Pozitivním zjištěním je také ochota asistentů pedagoga věnovat se začleněnému žáku při delším pobytu mimo školu i domov a umožnit mu například výjezd do školy v přírodě. Právě tyto akce nejvíce přispívají k rozvinutí sociálních dovedností dětí a zapojení se do kolektivu třídy také při volnočasových aktivitách.

S rolí asistenta pedagoga souvisí také status, jakého užívá v týmu školy a ve vztahu s rodiči žáka. Dle závěrů výzkumu se valná většina asistentů považuje za rovnocenného člena týmu a je kladně přijímána pedagogy i rodiči.

Na základě závěrů dotazníkového šetření lze konstatovat, že asistenti pedagoga jsou významnou a nezastupitelnou součástí podpůrných opatření integrovanému žáku a také oni sami shledávají svůj přínos pro integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

12 Závěr

Ve vzdělávacím procesu je kladen důraz nejen na získávání znalostí, ale také na rozvoj sociálních kompetencí žáků a vytváření podmínek pro rozvoj harmonické osobnosti všech žáků. Do běžných tříd základních škol je začleňován stále větší počet žáků s různým typem postižení či znevýhodnění. Třídní kolektiv se tak stává mnohem rozmanitější, než v minulých letech. S ohledem na druh a stupeň postižení a znevýhodnění jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami přiznána podpůrná opatření včetně podpory asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga pomáhá převážně začleněnému žáku ve zvládání výchovně vzdělávacích cílů v souladu s individuálně vzdělávacím plánem. Umožňuje žákovi pracovat jeho vlastním tempem s využitím vhodných didaktických pomůcek, metod i forem práce. Pracuje se žákem individuálně, ale také ho podporuje v komunikaci a spolupráci se spolužáky při skupinové práci a při hrách. Úskalím se jeví zaměření pomoci některých asistentů pedagoga převážně na vzdělávací složku integrace na úkor sociálních dovedností a také bezmezná pomoc žáku. Pro asistenta pedagoga je důležité poznat, kdy je třeba být nápomocen, kdy naopak nechat děti řešit své problémy samostatně. Škála činností asistenta

pedagoga směrem k začleněnému žáku je široká a různorodá s ohledem na věk, typ a stupeň postižení či znevýhodnění integrovaného žáka a jeho speciální vzdělávací potřeby. Je třeba zmínit, že z výzkumu také vyplývá, že někteří asistenti pedagoga asistují během vyučování ve více třídách a jsou z úsporných důvodů přiděleni k více začleněným žákům.

Práce asistentů je však nedoceněna. Jejich finanční ohodnocení je hluboko pod průměrnou mzdou v české republice, přičemž úvazek pro pokrytí potřeb ke kvalitnímu integračnímu procesu je u většiny asistentů pedagoga z úsporných důvodů snížený.

Fungování role asistent pedagoga se v praxi osvědčila velmi dobře a v současnosti je neodmyslitelnou službou ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. S jeho podporou se zvyšuje šance začleněného žáka na zvládnutí školních nároků. Někteří žáci by se bez jeho pomoci nemohli do třídy zdravých žáků zařadit vůbec. Aby integrace nebyla jen prázdným pojmem, mělo by být snahou rozšířit řady asistentů pedagoga na školách a za jejich velký podíl na integraci je více uznávat a oceňovat.

Použitá literatura

1. JESENSKÝ J. *Kontrapunkty zdravotně postižených.* Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
2. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole.* Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
3. LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
4. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují.* Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8
5. PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež.* Grada, 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
6. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1977. 231 s.
7. STUCHLÍKOVÁ, I. (ed.) *Zvládání emočních problémů školáků.* Praha: Portál, 2005. 176 s. ISBN 80- 7178-534-2.
8. TEPLÁ, J., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením, aktualizovaná verze č.j. 23 757/2010-27- IPPP*. Praha: IPPP ČR, 2010. s. 48 ISBN 978-80-86856-66-7.
9. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním.* Praha: Portál, 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.
10. Národní *plán* vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením pro období 2010 – 2014
11. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
12. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Kontaktní údaje

Mgr., Mgr. Stanislava Hachová
PF UJEP Ústí nad Labem
Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem
Tel: +420 603 990 411
Email: s.hachova@centrum.cz

PREČO FILOZOFIU DO ETICKEJ VÝCHOVY? (O FILOZOFICKOM UVAŽOVANÍ V KONTEXTE MRAVNÉHO ROZVOJA ŽIAKA)

WHY PHILOSOPHY IN THE ETHICAL EDUCATION? (ABOUT THE PHILOSOPHICAL THINKING IN THE CONTEXT OF PUPIL´S MORAL DEVELOPMENT)

Ján Kaliský

Abstrakt

Štúdia vysvetľuje miesto filozofie a filozofovania vo vyučovaní etickej výchovy. Autor tvrdí, že vyučovanie etickej výchovy potrebuje praktickú filozofiu (etiku) s jej filozofickým inštrumentáriom, aby neostala len v rovine nácviku vhodného jednania, prípadne sociálnych zručností. Lebo hľadať miesto človeka „pod slnkom“, v konečnom dôsledku znamená skúmať vzťah/postoj človeka k súcnu a k bytiu. A ten môže byť morálne správny alebo nesprávny, no vždy ovplyvňujúci konanie. Toto premyslenie dobra a zla v rôznych aspektoch a súvislostiach autor chápe ako kľúčový cieľ v etickej výchove (odlišný od cieľov aplikovanej alebo sociálnej psychológie) a filozofickú antropológiu ako kryštalické jadro celej filozofie, ktorej témy by učiteľom etickej výchovy nemali ostať nepovšimnuté.

Kľúčové slová: *mravná, etická, náboženská výchova, filozofia, filozofovanie s deťmi, rozvoj kritického myslenia*

Abstract

The study explains the position of philosophy and philosophing in the ethical education teaching. The author claims that ethical education teaching needs practical philosophy (ethics) with its philosophical instrumentarium not to stay just in the level of suitable acting or social skills training. To look for a man´s place „under the Sun“ means at the end to explore the man´s relation/attitude to everything that exists. This one can be morally right or wrong, however always influencing acting. This thinking about good and evil in the various aspects and relations is being explained by the author as a key goal in the ethical education (different to the aims of applied and social psychology) and philosophical anthropology as a crystalized core of a whole philosophy being reflected by the ethical education teachers.

Key words: *Moral, Ethical, Religious Education, Philosophy, Philosophing with children, Critical thinking development*

1 ETICKÁ VÝCHOVA

Vyučovací predmet etická výchova sa na Slovensku vyučuje od roku 1993, v súčasnosti v 11 ročníkoch (súvisle do prvej triedy základnej školy). Je postavený na koncepte R. R. Olivara a L. Lenczom (a jeho pracovným kolektívom) rozvinutý do novej podoby (obsahovo) 16 tematických celkov.[1] Vzhľadom na fakt, že R. Olivar je profesijne psychológ, aj svoj koncept

[1] Učebné texty pre etickú výchovu ich uvádzajú v nasledovnom poradí: 1. otvorená komunikácia; 2. dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba; 3. pozitívne hodnotenie iných; 4. tvorivosť a iniciatíva; 5. vyjadrovanie citov; 6. empatia; 7. asertivita; 8. reálne a zobrazené vzory; 9. prosociálne správanie – pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo; 10. komplexná prosociálnosť. 11. etika – hľadanie koreňov

ľudského/mravného rozvoja chápal, a svoj originál knihy aj pomenoval, ako výchovu k prosociálnosti (rozvinutá je v desiatich tematických celkoch). Etický obsah v nej viac-menej akcentoval L. Lencz tým, že ju jednak rozvinul o aplikačné témy (tem. celky 11-16) a do priebehu vyučovacej hodiny ako pevnú súčasť zaradil tzv. hodnotovú reflexiu. Práve táto má aktivizovať žiakov pre vnímanie a uchopenie hodnôt, ktoré sú za prebiehajúcim ľudským konaním.

Pri hlbšej analýze výchovno-vzdelávacích cieľov ako aj obsahu v etickej výchove si všimneme, že tieto sú postavené na niekoľkých prekrývajúcich sa vedných disciplínach. Tvrdíme, že slovenský koncept etickej výchovy je integráciou poznatkov z psychológie, etiky, pedagogiky (a okrajovo ešte sociológie, kulturológie, politológie) za účelom mravného rozvoja žiaka. My však kladieme otázku, aké miesto má v ňom filozofia?

Plytkú filozoficko-etickú reflexiu morálky v slovenskej etickej výchove kritizovali už viacerí. Napríklad J. Grác uvádza, že „niekoľkoročné skúmanie tejto problematiky u vybraných vzoriek absolventov gymnázií upozorňujú na alarmujúce nedostatky v ich vedomostiach; väčšina skúmaných nebola spôsobilá správne riešiť bežné morálne príbehy zo života. ... úlohou bolo odpovedať na otázku, či v príbehu opísané správanie fiktívnej osoby je mravné, nemravné alebo z hľadiska oboch pojmov neutrálne.“ (Grác, 2002, s. 61) „Totiž iba samotné prosociálne správanie nie je, na rozdiel od správania regulovaného normami morálnosti, relevantným ukazovateľom etického správania.“ (Grác, 2004, 1. sekcia) Podobne to nájdeme u V. Gluchmana: „Olivarova koncepcia nielen nepredpokladá etiku, ale sa jej zďaleka vyhýba. ... Rieši iba otázky uskutočňovania prosociálnosti bez hlbšej súvislosti s existujúcim stavom morálky. ... V mravnej či etickej výchove by malo ísť predovšetkým o to, aby si deti uvedomovali mravný rozmer problémov, ktorý nie je úplne identický s psychologickým.“ (Gluchman, 2008, s. 4) Taktiež v *Metodickom materiáli k predmetu etická výchova* L. Lencz a O. Križová radia učiteľovi, aby sa „vyhýbal nadmernému filozofovaniu a psychologizovaniu“ (s. 9).

Slovenská etická výchova nie je koncipovaná ani pre výrazné uplatňovanie metód filozofickej tradície: analýzu pojmov, textu, argumentáciu (tvorba klasického sylogizmu, dedukcia, indukcia), sokratovský rozhovor, myšlienkové experimenty, kreatívne písanie, prípadovú štúdiu, písanie filozofického textu. Napriek tomu, že slovenské učebné osnovy deklarujú rozvoj kritického myslenia a táto úloha je najvlastnejšia filozofii ako vede, je zjavné, že filozofia slovenskému konceptu nie je blízka. Avšak nedostatok „filozofickej argumentačnej diskusie“ môže byť pálčivým problémom v najvyšších ročníkoch základnej školy, keď už jeho potrebu môžu cítiť sami žiaci. Pri nekvalifikovanej výučbe sa stáva, že sám učiteľ preň nemá dostatočné kompetencie. Jeho cieľom by nemalo byť zaťažovanie žiakov faktami dejín filozofie, ale prehlbovanie „filozofického naladenia“ údivu, spochybnenia a kritiky, pýtania sa a skúmania, ďalšie rozvíjanie argumentačných kompetencií a bezrozporného (logického) pojmového myslenia, správne interpretovanie (druhých) a artikulovanie (vlastných) svetonázorových a hodnotových pozícií.

Problematika teoretického uchopenia pojmov etiky a filozofického ukotvenia prosociálneho správania stavia pred učiteľa výzvu ako sa popasovať s filozofickými textami, ak nechce ostať len v rovine etikety, alebo v povrchnej deskriptívnej rovine, alebo spadnúť do pasce nežiaducej indoktrinácie, kam sa tiež môže etická výchova dostať, ak sa pozabudne na kritický rozmer etiky ako filozofickej disciplíny. Etika je najdôležitejšia príbuzná vedná disciplína etickej výchovy a vo svojom pôvodnom význame (z čias Aristotela) je chápaná ako „praktická filozofia“. Tiež tvrdíme, že bez filozofie nemá význam, je s ňou existenčne

---

prosociálneho správania; 12. etika a ekonomické hodnoty; 13. etika a náboženstvá – tolerancia a úcta; 14. rodina, v ktorej žijem; 15. výchova k manželstvu a rodičovstvu; 16. ochrana prírody a životného prostredia.

previazaná. Etika odpovedá na otázku *Čo robiť?* a následne filozoficky argumentuje *Prečo to robiť?* Samotné opytovacie zámeno „prečo“ má silný filozofický potenciál, hľadá logické, komunikovateľné a pochopiteľné argumenty týkajúce sa motívu – teda zmyslu činnosti (vo svojej najvšeobecnejšej forme, zmyslu ľudského života, zmyslu života vôbec, zmyslu sveta). Bez jeho legitímneho využitia by sa jednalo o ideologické vzdelávanie. Lebo ak by bola morálka vrodená, tak učenie veľa nepomôže, ostalo by len klasifikovať ľudí na morálne dobrých, menej dobrých a zlých. Ak je však morálka vecou správneho správania a myslenia, tak ju nemáme učiť/cvičiť ale „vliať lievikom“, odovzdať. Teda, ak je morálka len postojom alebo správnym správaním, tak morálne vzdelávanie by sa obmedzilo len na prenos predpísaných morálnych pravidiel v spoločnosti. To sa však míňa presvedčeniu, že človek je vzdelávateľný, a tiež s princípmi demokracie, ktorá sa zrieka sociálneho tlaku a indoktrinácie. Často je to problémom tradičnej morálnej výchovy podľa typu „ty máš chcieť toto“, lebo sociálny tlak a demokracia sa vzájomne vylučujú. Pre tento prípad však etike pomáha filozofia, aby myslenie ostalo na úrovni kritickej, argumentatívnej diskusie. Avšak tu sa dostávame k samotnej filozofickej aktivite a je dôležité ju bližšie charakterizovať, aby sme si ju nemýlili s inými formami a postupmi.

1.1 Filozofické skúmanie

Naše chápanie problematiky čo je filozofické skúmanie uchopíme antiteticky, teda striedavo vysvetlíme, čím je a nie je.

Filozofické skúmanie **neznamená naučiť sa spamäti učebnicu dejín filozofie**. Je pravdou, že poznanie dejín pomáha pochopeniu dneška, informácie avšak samé osebe nemajú význam, pokým ich integračne nespracuje kritický rozum. F. Bacon zberateľa poznatkov prirovnal k mravcovi, ktorý do mraveniska vlečie všetko možné a necháva to v surovom, pôvodnom stave. Hoci sa žiak naučí aj celú učebnicu dejín filozofie, neznamená to, že filozofuje, veď toto ovláda aj harddisk počítača, a lepšie. Hrozí tu riziko zberateľstva, ktorému občas v súčasnosti podľahneme napríklad pri práci s internetom. Nejeden surfer hľadá všetky možné informácie (ako dáta) až dovtedy, pokým si myslí, že má všetky, následne však prepadá úzkosti z ich množstva a nevie ako ďalej.

Filozofické skúmanie **nepredstavuje akékoľvek premýšľanie**. Premýšľanie samé osebe nestačí, veď premýšľame aj pri počítaní príkladu 847 + 994 avšak to je matematické premýšľanie. Premýšľanie je vlastné každej vede, ako aj každej novej činnosti, ktorá stavia pred človeka nejaký problém a on sa s ním musí popasovať. Avšak nie každá veda je filozofická, ani nie riešenie každého problému je filozofický problém. Čo je teda typické pre riešenie filozofického problému? Riešenie problému s ohľadom na celok, pri ktorom sa pýtame na podstatu a zmysel. Vedy vedia doviesť k poznaniu a výrobe najrôznejších vecí, avšak čo s nimi urobiť a prečo, to zodpovie len filozofia. Pýtanie sa na zmysel človeka orientuje v hodnotách (praktická filozofia), ku ktorým sa dostávame poznaním hodnotiaceho (filozofická antropológia, gnozeológia) a hodnoteného sveta (ontológia). Aby toto filozofia uskutočnila, používa výsledky všetkých vedných disciplín, teda **nie je tematicky redukovaná** a tiež používa akékoľvek vhodné metódy, teda **nie je ani metodicky redukovaná**. Následne človeka orientuje vo významoch a v svete, hľadaním a získaním odpovede na otázku odkiaľ prichádza a kam smeruje (s ohľadom na poznanie celku). Nerobí to však dogmaticky.

Filozofické skúmanie **nie je dogmatickou orientáciou vo svete**. Aj náboženstvo orientuje vo významoch a svete s ohľadom na celok, avšak na základe dogiem a viery. Taktiež každá svetonázorová alebo ideologická pozícia orientuje v hodnotách a významoch, nie je však filozofickým skúmaním ale výsledným konaním na základe uzavretých odpovedí, ktorým je už všetko jasné (ideológia predkladá normy a predpisy – náuku). Pri filozofickom skúmaní

však nič nie je isté a všetko je možné. Stavia skúmajúceho pred široké pole možností a vystavuje ho radikálnemu pýtaniu sa a prehodnocovaniu. Pod **radikálnosťou pýtania** rozumieme to isté, čo je myslené v koreni slova radikálny – ísť k podstate. Filozofujúci neprestáva s pýtaním ani pri zdanlivo samozrejmom, lebo pre hľadajúceho človeka, ktorý sa ocitá v hraničnej, prípadne existenciálnej situácii nie je už nič samozrejmé, všetko potrebuje (nové) potvrdenie a vyjasnenie.

Potom teda povieme, že **filozofujúci kladie otázku**. Na rozdiel od iných vied, je charakteristická svojou radikálnosťou. Radikálnosť spočíva v tom, že každá odpoveď sa okamžite stáva novým cieľom filozofického dopytovania. Avšak nejde tu o nijakú samoúčelnú hru pýtania sa za každú cenu ale o snahu, že filozofia nestrpí žiadnu dogmu, že každá „pravda“ je len situačná a dočasná a žiadna večná neexistuje.

Existuje učiteľ, ktorý študentovi, ktorý prišiel na skúšku, dal zadanie, aby napísal tridsať relevantných otázok k vylosovanej téme. Teda tému odpovede (podľa vopred daných téz) určila náhoda a učiteľ nechcel počuť ďalšiu (kvázi)prednášku, ale otázky. Lebo podľa ich komplexnosti, zložitosti, precíznosti, ich logického sledu a vôbec celého použitého terminologického slovníka učiteľ zistil ako sa študent orientuje v téme, na čo a na akej (nad)štandardnej (začiatočníckej, či pokročilej) úrovni sa pýta. Je si vedomý, že je nesprávne od seba oddeľovať pýtanie sa a odpovedanie a že každá správna otázka je už mostom k odpovedi. Je však otázne, či aj študent si uvedomuje, že tak ako odpovede, aj otázky sa delia na správne a nesprávne, pravdivé a nepravdivé.

Nakoniec sa pýtanie (hľadanie odpovede) uzavrie vo svetonázore, ako subjektívnom pohľade na svet, ktorý už neobsahuje otázky; ten už však opúšťa pole filozofie. Týmto prešli všetci ľudia.

Preto **nie** je pravdou, že filozofia **je temná akademická veda**, ktorej je človek schopný len po dlhom štúdiu. Práve naopak, filozofovanie je ľudským antropínom, teda vlastnosťou, ktorá odlišuje (normálneho) človeka od mimoľudských bytostí. Je síce pravdou, že nejedny filozofické, akademické texty majú svojský odborný slovník, vyplývajúci zo snahy o čo najpresnejšie vyjadrenie, avšak ten nie je podmienkou, lebo človek filozofuje skôr, ako si osvojí nejaký filozofický jazyk. Odmalička, akonáhle žasne pri stretaní sa so svetom[2] a tak už Platón správne vyjadril, že údiv je zdrojom filozofie. Ten preráža samozrejmosť, s ktorou sa bežne staviame k svetu. A tak filozofuje už štvorročné dieťa, aj 15-ročný tínedžer. Filozofické skúmanie je tak **kritickým** skúmaním, ktoré odhaľuje stereotypy v myslení, ruší samozrejmosť a nátlak každého typu. Tento postoj vidíme u nejedného hľadajúceho tínedžera (znovu a opäť opúšťajúc filozofiu priradiac sa k ďalšej ideológii, avšak len nakrátko).

Filozofické skúmanie sa **nedá vynútiť, je slobodným rozhodnutím** urobiť „skok cez priepasť“ a stať sa (na kratší alebo dlhší čas) filozofujúcim. Metóda a forma je individuálna, podmienky (hraničné alebo existenciálne) podobné. Preto je nemožné nájsť konečnú definíciu pre filozofiu, ktorá by zahŕňala každé filozofické skúmanie. Avšak tá definícia vzíde zo samej filozofie, napríklad: Filozofia je pokus človeka metódou myslenia vysvetliť svoju existenciu, ním vnímaného vonkajšieho sveta a svoje vlastné vnútro. S touto definíciou však nebudú asi súhlasiť tí ľudia, ktorí nie pomocou myslenia ale inými cestami hľadajú pravdu (napríklad pomocou intuície alebo meditácie).

Záverom už len konkretizujme, ktoré otázky (**obsahy**) filozofické skúmanie najčastejšie predkladá a mnohokrát stoja na začiatku filozofického skúmania:

- Kto som?

[2] „Prečo“ dieťaťa je začiatok filozofie. (Talianske príslovie)

- Prečo existujem?
- Prečo vôbec niečo existuje?
- Čo je svet?
- Aký je zmysel života?
- Má moja existencia a existencia sveta vôbec nejaký zmysel?
- Čo môžem poznať?
- Čo (skutočne) chcem?
- Čo mám robiť?
- Ako môžem byť šťastný?
- Je všetko reálne, alebo nebodaj len snom?
- Čo je dobro a zlo?
- Existuje Boh?
- Pokračuje niečo po smrti?

Tieto jadrové otázky sú vždy v nejakom vzťahu k človeku (subjektu pýtania sa), preto I. Kant správne navrhol, že všetky sa integrujú v otázke: Čo je človek? Preto filozofickú antropológiu chápeme ako kryštalické jadro celej filozofie. Pokým nezodpovie (v mnohých kontextoch a vždy historicky nanovo) túto otázku, ani sama výchova (potom ani etická výchova) nemá svoje filozofické východiská.

Každý človek pracuje s nejakou teóriou poznania, či to vie alebo nie. Každý ktorý verí, že pozná pravdu, má vedome alebo nevedome nejakú predstavu o tom, podľa čoho sa pravda rozozná/stanoví, čo pravdu legitimizuje. Filozofické skúmanie môže viesť k tomu, že človek si svoju teóriu poznania uvedomí. Následne môže zistiť, že okrem jeho vlastnej sú aj iné teórie poznania a svoje jestvujúce poznanie uvidí z novej perspektívy.

Taktiež každý človek má svoju predstavu o tom, čo je dobro a zlo, hoci si to uvedomuje alebo nie. Nemnohí sú aj názoru, že niečo také ako dobro a zlo vôbec neexistuje. Teda každý človek má nejakú etiku. Filozofické skúmanie však môže viesť k tomu, že si svoju etiku uvedomujeme. Následne si všimneme, že iní ľudia majú inú etiku a vlastné etické názory sa môžu vyjaviť v inom svetle. Tu znova kontaktujeme etickú výchovu.

1.2 Závery pre etickú výchovu

Keďže žiak je v škole vedený (na etickej výchove vychovávaný) pre svoju dobu, filozofia poskytuje a „predstavuje dobu zachytenú v myšlienkach“ (Hegel). Pojem doba odkazuje na univerzálny a komplexný charakter (zrkadlo) filozofie. Filozofia zachytávajúc svoju dobu v myšlienkach sa postupne v praxi stáva etikou. V žiadnej inej filozofickej disciplíne sa nehovorí o vzťahu človeka k skutočnosti (svetu), k blížnym, k bohu, v takej miere ako v etike. Toto vymedzenie vzťahu a jeho zdôvodnenie je prvým obsahom etiky. A tak filozofia kulminuje v etike. Práve v etike filozofia nachádza odpovede typu: Prečo sa mám v určitých situáciách správať tak alebo inak? Aké rozhodnutia si tie situácie vyžadujú, aby zodpovedali konaniu v takejto situácii? A následne: Nakoľko je potrebná predchádzajúca reflexia, aby sme neboli takýmto situáciám vydaní napospas, prekvapení a nepripravení, teda bezmocní? Preto sa etika zaoberá zdôvodňovaním noriem, spôsobov správania a činov.

Človek je jediná bytosť, ktorá nesmie všetko, čo môže. Čo však nesmie treba filozoficky v rovine etiky premyslieť. Podľa M. Lipmana, racionálna úvaha pomáha trojakým spôsobom: poznatky pomocou logického uvažovania *rozširuje*, vďaka argumentácii určité vedenie *obhajuje* a prostredníctvom kritickej analýzy ich *uvádza do súladu*. (Bauman 2013, s. 326) Následne P. Bauman taktiež zdôrazňuje, že „filozofujúci prístup k hodnotovej výchove ... nie je rezignáciou na odovzdávanie hodnôt, ale naopak: v prípade, že sa ocitneme v situácii, kde

sa stretávajú rôzne hodnotové rámce a východiská, čoho sme v súčasnom multikultúrnom svete stále častejšie svedkami, je možné sa opodstatnene domnievať, že hľadanie a posudzovanie hodnôt v kontexte filozofického dialógu bude v takej situácii funkčnejšou alternatívou ako autoritatívne presadenie konkrétneho chápania hodnôt.“ (tamtiež) Takýto prístup tiež neprotirečí princípom demokracie.

Problém, ktorý celú vec sťažuje je v zodpovednosti, v tomto prípade, „spoločnosti rozhodovania“, ktorá dnes presahuje našu slobodu. Ako sa tu dá rozhodovať? Predtým platilo pravidlo, že na to, aby sme mohli konať, teda rozhodnúť, musíme poznať všetky následky konania. Odhliadnuc od toho, že aj predtým to bola iba ilúzia, dnes je to úplne nemožné – a predsa sa musíme rozhodovať. Preto sa s etikou rozlúčiť nedá (vyhodiac ju dverami vráti sa späť oknom) a dnes získava omnoho väčší význam ako inokedy vzhľadom na silu a možné nezvratné dôsledky radikálnych ľudských rozhodnutí.

A preto tiež tvrdíme, že každé ľudské rozhodnutie predpokladá etiku, založenú na slobode, istej antropológii, vôli a rozume, predstave obsahu pojmu zodpovednosť, uvedomení si následkov a pod. Etika si vypomáha filozofickou metódou radikálneho pýtania sa. Ako sme už vyššie spomenuli, to je také, ktoré nerobí výnimky, teda za sebou nenecháva nič nedopýtané. Pre filozofickú radikálnosť pýtania sa neexistuje nič nedotknuteľné a sväté. Iste, tento „cynizmus“ môže šokovať a provokovať bežné spoločenské povedomie. Filozofia ruší každý kľud v spoločnosti; problematizuje aj také hodnoty ako vlastenectvo, veda, pokrok, humanizmus a veľa ďalších. V zoznamovaní mojich študentov s témami ekoetiky sa rád pýtam: A prečo zaživa neupáliť mačku? Po prekonaní prvotného prekvapenia plynúceho z absurdity otázky, študenti objavujú limity svojich argumentačných schopností. Avšak práve takéto zdôvodnenie konania dobra/zla sú jedným z najvýznamnejších cieľov v etickej výchove. Aby sa morálne hodnoty presvedčivo zvnútornili, nestačí len vedieť, čo je správne, ale aj pochopiť prečo je to správne. Preto etická výchova potrebuje praktickú filozofiu (etiku) s jej filozofickým inštrumentáriom, aby neostala len v rovine nácviku vhodného jednania, prípadne sociálnych zručností. Lebo hľadať miesto človeka „pod slnkom“, v konečnom dôsledku znamená skúmať vzťah/postoj človeka k súcnu a k bytiu. A ten môže byť morálne správny alebo nesprávny, no vždy ovplyvňujúci konanie. Toto premyslenie dobra a zla v rôznych aspektoch a súvislostiach, ktoré sa s ním spájajú: príčiny, motívy, dôvody, kontext, dôsledky, hodnoty apod. (Bauman 2013, s. 324) vidíme ako kľúčové v etickej výchove. Alebo, ako tiež uvádza E. Kelly v úvahe o výučbe filozofie v etike, učiteľ má učiť tak, „aby podporoval racionálne uvažovanie o hodnotách. Študentov možno vyzbrojiť jednoduchými stratégiami pre rozoznávanie dobra od zla, spravodlivosti od nespravodlivosti v rôznych situáciách.“ Nemyslia sa konečné návody na konanie ale systematické a seriózne uvažovanie o týchto otázkach, ktoré sa pohybuje viac v racionálnej ako subjektívno-pocitovej rovine. „Študentov možno učiť, ako myslieť bez toho, aby sme ich učili čo myslieť. Podobne ich možno učiť, ako hodnotiť činy a predmety bez toho, aby sme ich učili, aké činy a predmety sú hodnotné.“ (Kelly, 1996, s. 342) To však urobíme až potom, ako filozoficky zodpovieme otázku Prečo vôbec človeka vychovávať? lebo etická výchova je vo svojej podstate výchovou. Nerobí človeka človekom práve výchova? A neformuje výchova človeka tak, že ho nenecháva v pôvodnom stave v akom bol, ale vnútorne ho premieňa (v zmysle *metanoia*). A nie je práve v tejto vnútornej premene výchova tak podobná filozofii, na vlnu ktorej sa človek „naladí“ (Platón), vnútorne sa premení?

Inštrumentárium filozofického premýšľania umožňuje rozpoznať otáznosť sveta, určenia spolubytia a neistotu ja-definície. Na druhej strane ukazuje ako sú každá argumentácia a konanie závislé od určení a obmedzení, ako nás určujú jazyk a rôzne svetonázory. Mladí ľudia vrastajú už do existujúceho sveta, ktorý musia spoznať a zaujať v ňom svoje miesto. Preto potrebujú získať nástroje na jeho analýzu, aby mohli preskúšať kvalitu jestvujúceho.

Medzi rebéliou a prispôsobením sa môžu sa naučiť tolerancii voči rôznym hodnotovým hierarchiám. Filozofia je principiálnou reflexiou: spochybňuje zdanlivo samozrejmé a ruší tým súčasné a tradované modely myslenia a kategórie. Filozofujeme[3] preto, aby sme svojej činnosti vždy nanovo dali zmysel. Alebo slovami Michela de Montaigne preto, aby sme sa naučili umierať. Avšak konečnosť ľudského života, nech sa to zdá akokoľvek paradoxné, alogické alebo vulgárne, ľudský život ozmyseľňuje absolútne.

Použitá literatúra

1. BAUMAN, P. 2013. Filozofování s dětmi jako program prevence násilí. In *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-557-0538-5. S.
2. GLUCHMAN, V. 2008. *Expertízne stanovisko k projektu etickej výchovy*. Rukopis.
3. GRÁC, J. 2002. Ku psychologickým otázkam etiky ako vyučovacieho predmetu. In. *Etika a etická výchova v školách. Zborník z vedeckej konferencie.* Trnava : PF TU, 2002. ISBN 80-89074-23-5.
4. GRÁC, J. 2004. Psychológia prosociálnej výchovy v medzipredmetových vzťahoch. In: *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania*. *Zborník z vedecko-odborného seminára*. Trnava : PF TU, 2004. ISBN 80-8082-001-5.
5. KALISKÁ, L. 2013. Rozvíjanie morálnej inteligencie v školskom prostredí. In *Didaktika. Odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. ISSN 1338-2845, 2013, roč. 4, č. 5, s. 25-29.
6. KALISKÁ, L. – KALISKÝ, J. – ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. CD-ROM, 128 s. ISBN 978-80-557-0643-6.
7. KALISKÝ, J. 2012. Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy. In *Múzy v škole. Časopis pre hudobnú, výtvarnú a estetickú výchovu*. Banská Bystrica : Občianske združenie Múzy v škole v spolupráci s FHV a PF UMB v Banskej Bystrici, 2012. ISSN 1335-1605. Roč. 17, č. 3-4 (2012), s. 10-12.
8. KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2009. 140 s. ISBN 978-80-8083-904-8.
9. KELLY, E. 1996. Vyučovanie filozofie je kultiváciou slobodného človeka. In *Filozofia*. Roč. 51, č. 5. Bratislava : Filozofický ústav SAV, 1996. ISSN 0046-385X. S. 336-344.
10. LENCZ, L. – KRIŽOVÁ, O. 2004. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004.
11. ŠARNÍKOVÁ, G. 2013. Etický rozmer filozofickej diskusie v edukačnom procese. In *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-557-0538-5, s. 293-303.

Kontaktné údaje

Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB
Ružová 13
Banská Bystrica 974 11, Slovensko
e-mail: jan.kalisky@umb.sk

[3] Pre filozofovanie v pedagogickom prostredí je veľmi vhodná Lipmanova metóda vedenia filozofickej diskusie. Viac v Kaliský 2012, Bauman 2013, Šarníková 2013, Kaliská 2013.

VOĽNÝ ČAS A JEHO VYUŽÍVANIE S POHĽADU ŽIAKOV PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

LEISURE AND THE USE OF PERSPECTIVE STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION

Ivan Čavojský

Abstrakt

Autor v príspevku uvádza teoretické poznatky z pedagogiky voľného času. Autor opisuje voľný čas a jeho trávenie z pohľadu žiakov primárneho vzdelávania. Výchova detí je jedna z najdôležitejších úloh. Je pravda, že v prvom rade je zodpovednosť na rodičoch, ale aj školské prostredie nesmie zaostávať nakoľko aj v týchto zariadeniach sa uskutočňuje výchova vo voľnom čase. Jedným z cieľov školských zariadení je poskytovať mnoho aktivít a naučiť žiakov tráviť voľný čas najmä efektívne.

Kľúčové slová: *pedagogika, voľný čas, žiaci, primárne vzdelávanie.*

Abstract

Author paper presents theoretical knowledge of pedagogy of free time. Author describes Leisure and digestion in terms of pupils of primary education. Raising children is one of the most important tasks. It is true that in the first place is the responsibility of the parents, but also the school environment may lag because even in those facilities providing education in their free time. One of the goals is to provide educational facilities and many activities to teach students spend their free time especially effective.

Key words: *Education, Leisure, students, primary education.*

1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Voľný čas

Najskôr ako začneme písať o voľnom čase a jeho využívania žiakmi primárneho vzdelávania je potrebné vymedziť si témotvorné pojmy v tejto problematike.

Voľný čas – ako uvádza Zelinová (2012, s.12) voľný čas je *„ čas, ktorý zostane po splnení pracovných povinností, školských povinností a nevyhnutných činností spojených s osobnou hygienou, jedlom a spánkom“*.

Kratochvílová (2010) takisto píše, že voľný čas je, alebo môžeme chápať ako čas voľnosti a slobody, ktorý má jedinec a jednotlivec mimo svojich povinností či už pracovných, alebo školských. Takisto je to čas na sebarealizáciu a sebavyjadrenie vlastných potrieb a záujmov.

Voľný čas patrí do sústavy vied ako pedagogika voľného času. Pedagogika voľného času sa vymedzila z filozofie a patrí do vied spoločenských, humanitných a sociálnych.

Kominarec (2003) opisuje voľný čas ako špecifickú oblasť ľudského života, ktorá podporuje radosť zo slobody, priestor pre tvorivosť, uspokojovanie potrieb, spokojnosť a šťastie. Ponúka na uspokojenie vlastných potrieb a sebarealizáciu širokú škálu, ktorá zahŕňa telesné, psychické, sociálne, duchovné i umelecké prvky. Voľný čas je taktiež považovaný za jeden z

najdôležitejších zdrojov osobného, spoločenského a ekonomického rozvoja a prispieva ku kvalite života, podporuje celkové zdravie a pohodu človeka.

1.2 Výchova vo voľnom čase a faktory voľného času

Ak hovoríme o pedagogike voľného času alebo jednoducho o voľnom čase, tak musíme spomenúť aj výchovu vo voľnom čase. Výchova vo voľnom čase je nesmierne dôležitá. Ako píše Komarinec (2003, s. 29) sú to: *"podmienky a predpoklady pre využívanie voľného času si nemôže človek vytvárať sám. Rozvoj voľného času si vyžaduje koordinované pôsobenie vlád, nevládnych a dobrovoľných organizácií, komerčnej sféry, vzdelávacích zariadení a masmédií. Výchova pre voľný čas má kľúčovú úlohu pri odstraňovaní rozdielov v možnostiach využívania voľného času a v zabezpečení rovnakého prístupu k jeho podmienkam. Umožňuje ľudom, aby v plnej miere realizovali svoje možnosti vo voľnom čase"*

Spôsob využívania voľného času žiakov primárneho vzdelávania závisí od rôznych faktorov a činiteľov, ktoré na neho pôsobia.

Existuje viacero faktorov, ktoré ovplyvňujú voľný čas žiakov. Kominarec (2003) uvádza, že využívanie voľného času závisí od viacerých determinantov a pôvodné tri determinanty podľa Hušťáka (1987) doplnil o ďalšie determinanty. Samozrejme, že tieto determinanty závisia od doby v ktorej žijeme, takisto závisia, aj od spoločenskej situácie.

Determinanty sú:

- osobné determinanty (vzdelanie, vek, povaha, pôvod, rodina a jej zázemie);
- spoločenské determinanty (spoločenský poriadok, spôsob organizácie spoločnosti, bohatstvo materiálnej a duchovnej kultúry spoločnosti);
- priestorové determinanty (prírodné podmienky, kvality životného prostredia, možnosti dopravy, služby, obyvateľstva, kvalita bytového fondu, štruktúra zariadení voľného času);
- časové determinanty (dĺžka voľného času, časové straty pri vykonávaní voľného času);
- materiálne a finančné podmienky;
- vplyv formálnych a neformálnych skupín na život človeka.

Voľný čas je čas, ktorý jednotlivec trávy podľa svojich predstáv, na základe ktorých si vyberá rôzne aktivity. Tieto aktivity si vyberá podľa danej nálady a podľa svojich momentálnych pocitov. Na Slovensku existujú rôzne inštitúcie a organizácie, ktoré sa venujú výchove vo voľnom čase a vytvárajú určité podmienky, ktoré sú vhodné na realizáciu voľného času.

Voľný čas predstavuje významnú súčasť zdravého životného štýlu a spôsobu života, preto je dôležitý výber týchto aktivít. Najvhodnejšie je, ak prevažuje aktívny odpočinok nad pasívnym. Je dôležité žiakov podnecovať k rôznym činnostiam, nakoľko by nuda a leňošenie mohli viesť k ich zhoršenému zdravotnému stavu, k oneskoreniu telesného a duševného vývinu, neskôr aj k úpadku, ale tiež k narušeniu sociálnych interakcií.

Výchova vo voľnom čase sa v dnešnej dobe charakterizuje aj ako výchova mimo vyučovania. Hlavným cieľom výchovy mimo vyučovania je akcelerácia psychosociálneho vývinu žiaka. Konkrétne ciele a oblasti výchovy mimo vyučovania sú stanovené zákonom. Tieto ciele obsahujú:

- kognitívnu oblasť – sú to vedomosti, intelektuálne zručnosti, uplatnenie samostatného kreatívneho a kritického myslenia.
- afektívnu oblasť – sú to postoje, pocity, hodnotová orientácia, občianske postoje a podobne.

- psychomotorickú oblasť – sú to zručnosti a návyky. Zelinová (2012)

Podľa Štátneho pedagogického ústavu existuje hierarchia cieľov tematických oblastí výchovy. Ciele tematických oblastí výchovy sú základom výchovných osnov. Ciele výchovno-vzdelávacieho procesu vo výchove mimo vyučovania tvoria určitú hierarchiu:

1. Spoločenské ciele, ktoré stoja v hierarchii najvyššie, pričom sú najvšeobecnejšie a najabstraktnejšie, napr. rozvíjať osobnosť, formovať mravné vedomie apod.;
2. Inštitucionálne ciele reprezentujú požiadavky, napr. ciele výchovnej oblasti (alebo jej tematických celkov);
3. Špecifické ciele stoja najnižšie a predstavujú výchovno-vzdelávacie ciele jednotlivých výchovno-vzdelávacích alebo záujmových činností zameraných na rozvoj osobnosti dieťaťa a žiaka, aby stanovené hodnoty prijímali, reagovali na ne, akceptovali ich, integrovali a zvnútornili sa s nimi. Vzťahujú sa na afektívne teda citové procesy. Napr. precítiť, vyjadriť, prejaviť, prijať. Špecifické ciele musia spĺňať tieto požiadavky:

- musia byť konzistentné (nižšie ciele podriaďujeme vyšším);
- musia byť primerané (súlad požiadaviek cieľov s možnosťami a schopnosťami detí a žiakov, vychovávateľov, materiálnymi podmienkami apod.);
- musia byť jednoznačné (nepripúšťa sa viacznačný význam cieľov, rôznosť vysvetlení);
- musia byť vyjadrené v pojmoch detských a žiackych výkonov (vopred stanovíme konečný stav –výkon, ktorý samá u dieťaťa a žiaka dosiahnuť);
- musia byť kontrolovateľné (porovnávame dosiahnutý stav u detí a žiakov so stanovenými cieľmi);
- rešpektujú taxonómiu (aktívne sloveso v neurčitku) cieľov (úroveň osvojenia vedomosti, zručnosti, postoja).

Špecifické ciele vyjadrujú relatívny výkon v rámci výchovnej oblasti. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf (cit. 4.4.2015)

Takisto medzi faktory ovplyvňujúce voľný čas žiakov primárneho vzdelávania patria: rodina, škola, média, priatelia, resp. vrstovnícke skupiny.

Rodina je prvý faktor, ktorý dáva žiakom vzory a možnosti voľno časových aktivít a v neposlednom rade aj voľnosť a záujmy. Rodičia bývajú u žiakov primárneho vzdelávania často veľmi nerozvážni. Rodičia ich v mnohých prípadoch vedú ku konzumnému spôsobu života, bezohľadnosti a egoizmu. Neskôr s nimi majú veľké problémy a spoločne s nimi nájsť aj spoločnú reč, teda veľmi ťažko s nimi vychádzajú. Do budúcna to môže byť veľký problém a žiaci môžu byť napríklad narkomanmi. Na druhej strane však existujú rodiny, ktoré majú „ideálnu“ výchovu a zo žiakov napriek tomu vyrastú kruté, bezohľadné a asociálne deti.

Ďalších faktorom je škola. Je jedným z faktorov, ktoré svojím pôsobením k využívaniu voľného času vplývajú, či žiaci k využívaniu svojho voľného času budú pristupovať aktívne alebo pasívne, taktiež vplýva na kvalitu zvolených voľno časových aktivít.

V škole sa dostávajú žiaci medzi svojich vrstovníkov, spolužiakov. Vrstovníci sú ďalšia skupina faktorov, ktorá môže ovplyvňovať žiakov primárneho vzdelávania vo voľno časových aktivitách, resp. vo voľnom čase. Príslušnosť k určitej skupine napríklad kamarátov môže výrazne ovplyvňovať výber aktivít vo voľnom čase. Príslušnosť ku skupine môže niekedy znamenať aj rizikové prostredie.

V neposlednom rade v dnešnej dobe faktorom, ktorý ovplyvňuje voľný čas žiakov sú médiá. Média v súčasnosti patria do každodenného života každého z nás a samozrejme aj žiakov primárneho vzdelávania. Stačí spomenúť internet, počítač, a hlavne počítačové hry. Takisto rôzne moderné telefóny ako smartfóny a tablety. Média ovplyvňujú aj výber vhodných aktivít

žiakov, nakoľko denne v televízii počúvame a vídame rôzne katastrofy a násilné filmy. Potom si žiaci vyberajú svoje idoly a hovoria si, že chcem vyzerať ako môj idol a je jedno či idol žiaka urobil niečo dobré, alebo nie.

2. ZÁVER

Tak ako môžeme vidieť, tak problematika voľného času je v dnešnej dobe veľmi diskutovanou témou a je potrebné tejto téme venovať ešte väčšiu pozornosť. Keď si uvedomíme, že trávenie voľného času pre každého z nás je neoddeliteľnou súčasťou života (a najmä života dnešnej mládeže) a do života vstupujú digitálne technológie, tak je veľmi potrebné, aby sa tejto problematike venovala náležitá pozornosť. Je potrebné, aby žiaci primárneho vzdelávania mali k dispozícii voľno časové aktivity a hlavne aby mali vytváraný priestor na ich realizáciu. Samozrejme, že každá aktivita sa nedá považovať za prevenciu, pretože nie každá aktivita zaručí úspech. Dôležité je vytvárať také nové programy, ktoré budú zamerané na také zručnosti, ktoré budú pomáhať, zvyšovať fyzickú zdatnosť a samozrejme aj psychickú odolnosť žiakov a mládeže. Aktivity určite budú využiteľné aj pri vytváraní voľno časových aktivít tak, aby voľný čas žiakov plnil všetky funkcie, relaxačnú, kompenzačnú, regeneračnú, výchovnú a sociálne preventívnu.

Použitá literatúra

1. 1.ZELINOVÁ,M. *Voľný čas efektívne a tvorivo: Teória a prax výchovy mimo vyučovania*. Bratislava: IURA EDITION, 2012. ISBN 978-80-8078-479-9.
2. 2.KRATOCHVÍLOVÁ,E. *Pedagogika voľného času.* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.
3. KOMINAREC,I. *Úvod do pedagogiky voľného času.* Prešov: Grafotlač, 2003.ISBN 80-968608-5-2.
4. https://www.minedu.sk/data/att/4107.pdf

Kontaktné údaje

Mgr. Ivan Čavojský, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59
813 34 Bratislava
email: cavojsky@fedu.uniba.sk

PREMENA ENERGIE ŠTIEPENÍM JADIER URÁNU – PROJEKT S PRVKAMI INTEGROVANÉHO E-LEARNINGU

ENERGY GAINED BY URANIUM NUCLEI FISSION - PROJECT WITH COMPONENTS OF INTEGRATED E-LEARNING

Žaneta Gerhátová

Abstrakt

Príspevok prezentuje zadanie projektu *„Premena energie štiepením jadier uránu“* prostredníctvom projektového vyučovania s využitím integrovaného e-learningu (INTe-L) pre vyučovací predmet fyzika. INTe-L je stratégia vzdelávania využívajúca tri zložky, ktorými sú a) reálny experiment (klasický alebo reálny vzdialený experiment na internete), b) virtuálny experiment (e-simulácie), c) e-vzdelávací materiál. Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L v najvyššej miere využíva najnovšie IKT. Každý učiteľ môže ich vhodným zakomponovaním do výučby prírodovedných i technických predmetov, v spojení s vytváraním projektov, vzbudiť záujem žiakov o predmet, a tým dosiahnuť, aby sa žiaci na hodiny tešili, aby sa záujem o porozumenie súvislostí vzťahov techniky s reálnym svetom okolo nás stal integrálnou súčasťou ich každodenného života.

Kľúčové slová: *projekt, projektové vyučovanie, experimenty, informačno-komunikačné technológie, integrovaný e-learning*

Abstract

The paper presents the project assignment *„Energy gained by uranium nuclei fission“* via project-based learning with using Integrated e-Learning (INTe-L) for physics. INTe-L is new strategy of education which based on three basic components: a) real experiment (hands-on experiment or real remote experiment via Internet), b) virtual experiment (e-simulations), c) e-textbook and others e-study materials. Project-based learning via INTe-L uses ICT on the highest possible level. Every one of teachers can use components of INTe-L in teaching of natural and technique subjects with connection of the project to improve approach and interest of students. By these components the teacher can achieve better interest of students' understanding of relations between techniques and real world.

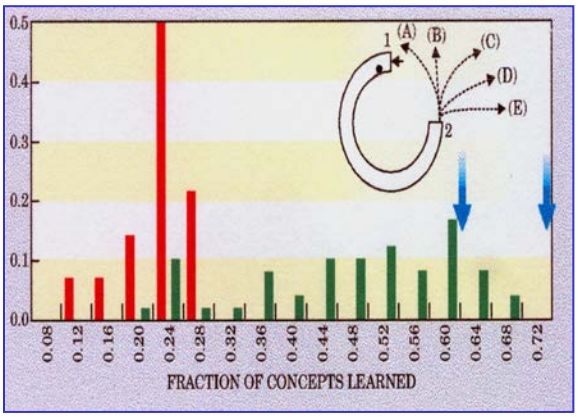
Key words: *project, project-based education, experiments, information and communication technologies, integrated e-learning*

1 ÚVOD

Pri skúmaní postojov študentov k prírodovedným a technickým predmetom na Slovensku [1], [2] výsledky ukázali, že tieto predmety nepatria u väčšiny opýtaných medzi obľúbené. Žiakom sa zdajú byť nudné, bez prepojenia s vonkajším svetom, s obrovským množstvom nepotrebných pojmov. Časté vyjadrenia respondentov boli, že sa dané predmety učia len preto, lebo musia. Podľa L. Mojžíška [3] žiaci na našich školách konajú „činy“, ktoré nie sú motivované, nepoznajú perspektívu svojho jednania, neuvažujú o postupoch, metódach – to všetko za nich robí učiteľ. So súčasným stavom výchovy a vzdelávania na Slovensku nie sme spokojní. Nespokojnosť pramení predovšetkým z porovnávania organizácie, obsahu, spôsobov vzdelávania a úrovne vzdelania u nás a v zahraničí [4]. V snahe zmeniť nelichotivú situáciu na slovenských školách boli ešte na začiatku milénia vypracované a predložené

na diskusiu projekty (koncepcie) rozvoja výchovy a vzdelávania. Projekt Milénium sa stal východiskom na vypracovanie „Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v SR“ a „Návrhu národného programu výchovy a vzdelávania v SR“. Tieto dokumenty určujú smer a stratégiu výchovy a vzdelávania na Slovensku na najbližších 15 - 20 rokov [4]. Od šk. roka 2008/09 sa na Slovensku začala realizovať reforma školstva na základe Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Nanovo sa definovala sústava škôl na Slovensku, systém vzdelávania bol prispôsobený medzinárodným štandardom ISCED a zaviedol sa dvojúrovňový model vzdelávania, ktorý prináša školám väčšie možnosti profilovať sa na základe potrieb regiónu a svojich možností [5]. Hlavným cieľom reformy je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz kladený na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí [4].

Pri tradičnom vyučovaní, sústredenom na učiteľa, sú žiakom verbálne vysvetľované princípy, pojmy a metódy a očakáva sa, že si žiaci budú poznatky získané takýmto spôsobom pamätať a používať ich. Výsledky FCI testov (*Force Concept Inventory* – z angl. povinná zásoba pojmov), ktoré pripravili odborníci v oblasti prírodovedného vzdelávania, ale ukázali, že študenti vyučovaní tradičným spôsobom (obr. 1 – červená farba) priemerne zvládnu menej ako 30 % neznámych pojmov. Naproti tomu výsledky študentov, ktorí boli vyučovaní pomocou výskumnej metódy, založenej na metódach skúmania vo vedných odboroch (obr. 1 - zelená farba), vykazujú dramatický vzostup v uchovávaní informácií, dvojnásobné skóre v FCI testoch i iných pojmových testoch a elimináciu negatívnych zmien v postojoch voči predmetu.



Obr. 1 Vyhodnotenie odpovedí študentov na jednu otázku z fyziky v FCI teste [6]

Ďalším nedostatkom tradičného vyučovania je transmisívnosť - skutočnosť, že učitelia predkladajú žiakom hotové informácie. Je potrebné viesť ich k povedomiu, že učiteľ a učebnica nie sú jedinými zdrojmi informácií. Aj z tohto dôvodu je treba organizovať vyučovanie tak, aby žiakom umožnilo nadobudnúť vedomosti na základe vlastnej aktivity. Aktívnu úlohu žiaka v tvorbe vedomostí, dôležitosť skúseností (individuálnej i spoločenskej) pri tvorbe vedomostí a realizácie, ktorá prispôsobuje tvorbu vedomostí podľa stupňa validity ako prijateľnej reprezentácie reality, uznáva konštruktivizmus [7]. Konštruktivizmus je teória vzdelávania, ktorá má korene vo filozofii i psychológii [7]. Jadro konštruktivizmu tvorí skutočnosť, že žiak si konštruuje vedomosti a názory zo skúseností [7], [8]. V prírodovedných predmetoch sú hlavným zdrojom skúseností pokusy, z výsledkov ktorých si žiaci tvoria názory a vyvodzujú závery z danej problematiky. Úlohou vyučovania nie je teda podávať určené množstvo poznatkov, ale pripraviť žiakov na plánovitú prácu a samostatné

nadobúdanie vedomostí a riešenie problémov. Konštruktivistické vyučovanie rozvíja nielen vedomosti a schopnosti žiakov v danom vyučovacom predmete, ale aj ich všeobecné kognitívne (poznávacie) a non-kognitívne (mimopoznávacie) schopnosti ako analytické, syntetické, hodnotiace a tvorivé myslenie, komunikačné a vyjadrovacie schopnosti, kooperáciu, ktoré sú pri tradičnom (informačno-receptívnom) spôsobe vyučovania zanedbávané [9], [10]. Žiakov je treba naučiť pracovať so zdrojmi informácií, naučiť ich, ako sa k hľadanej informácii dostať, ako ju zaznamenať, spracovať a následne správne použiť. V tejto súvislosti si môžeme položiť nasledujúce otázky: *„Ako tento cieľ naplniť v predmetoch prírodovedného a technického zamerania?“ „Ako učiť predmety, ktoré si vyžadujú abstraktné myslenie s lepšími výsledkami a zároveň tak, aby sa žiaci o tieto predmety začali viac zaujímať, aby ich bavili a boli pre nich atraktívne?“*

Podľa nášho názoru je nevyhnutné uskutočniť zmenu vo vzdelávacom prostredí a v prístupe. Zmena vo vzdelávacom prostredí sa týka využívania najmodernejších informačno-komunikačných technológii (IKT) vo vyučovaní. Treba si však uvedomiť, že nestačí len sprístupniť techniku a technológie študentom a učiť ich s nimi manipulovať, ale práve oni sa musia učiť s využitím technológií a techniky [11]. Zmena v prístupe súvisí so zavádzaním a využívaním netradičných, moderných vyučovacích metód a organizačných foriem a s venovaním pozornosti problémom reálneho sveta [6]. Žiakov je potrebné viesť k tomu, aby k riešeniu problémov v prírodovedných a technických predmetoch pristupovali ako vedci, ktorí vnímajú obsah týchto predmetov ako koherentnú štruktúru súhrnných myšlienok, ktoré opisujú prírodu, sú stanovené experimentom a využívajú systematické chápanie, založené na prístupe riešenia problémov, ktoré sú aplikovateľné na rôzne situácie. Sme presvedčení, že uvedené požiadavky spĺňa projektové vyučovanie, ktorému sa v súčasnosti opäť začína venovať zvýšená pozornosť.

21. storočie prinieslo veľký rozmach využívania IKT, ktoré nachádzajú uplatnenie v rôznych oblastiach života. Komunikácia je s človekom spätá od samého začiatku a realizuje sa prostredníctvom množstva médií, pričom súčasná etapa je charakteristická využívaním počítača a internetu a prepojovaním jednotlivých médií do technológie multimédií pri použití digitalizácie [12]. Vo výchovno-vzdelávacom procese sú IKT veľmi významným prostriedkom jeho modernizácie. Do projektového vyučovania prinášajú nové možnosti, ktoré je možné vhodne využiť vo všetkých predmetoch prírodovedného i technického charakteru.

V snahe o širšie zavedenie IKT, ale hlavne experimentu do vyučovania na území SR, bola vytvorená nová stratégia vzdelávania, ktorej autori [13] dali názov integrovaný e-learning (INTe-L). Táto nová stratégia vzdelávania pozostáva z troch vyučovacích prostriedkov: reálneho a reálneho vzdialeného experimentu, e-simulácií a e-vzdelávacích materiálov [14]. Zakomponovaním všetkých prvkov stratégie INTe-L do zadania projektu sa žiaci učia bádať, preverovať, tvoriť, pracovať so zdrojmi informácií, dostať sa k hľadanej informácii, zaznamenať ju, spracovať a následne použiť. Práca s informáciami ale nesmie žiakov zaťažovať, skôr naopak, mala by podnecovať ich prirodzenú zvedavosť, samostatnosť, tvorivosť. Nakoľko nie všetci učitelia v plnej miere využívajú potenciál IKT a nových foriem experimentovania, v nasledujúcej časti príspevku predstavujeme pripravené zadanie projektu pre priame využitie v edukácii. Našim cieľom bol navrhnúť, pripraviť a vytvoriť zadanie projektu s využitím všetkých komponentov stratégie INTe-L vo vyučovaní fyziky vo vyššom sekundárnom vzdelávaní na tému *„Premena energie štiepením jadier uránu.“* [15].

2 ZADANIE PROJEKTU „PREMENA ENERGIE ŠTIEPENÍM JADIER URÁNU“ S PRVKAMI INTEGROVANÉHO E-LEARNINGU

Úvod / Motivácia: Žiaden z fyzikálnych objavov a vynálezov nevyvoláva asi toľko sporov, ako využívanie jadrovej energie. Strach z jadrovej energie určite súvisí aj s tromi smutnými dátumami: 6. 8. 1945 - zhodenie atómovej bomby na Hirošimu. 9. 8. 1945 - zhodenie atómovej bomby na Nagasaki. 26. 4. 1986 - výbuch štvrtého bloku jadrovej elektrárne v Černobyle. Jadrovú energiu však možno využiť nielen na ničenie, ale aj v prospech ľudí na získavanie elektrickej energie atómov v atómových elektrárňach (obr. 2). Využíva sa v nich väzbová energia atómového jadra.

Obr. 2 Jadrová elektráreň [16]

Potrebné zručnosti: žiaci by mali ovládať základné operácie potrebné pri práci s počítačom (PC) a s internetom, práca s textovým editorom Word, s programom PowerPoint, práca s programom Excel (príp. Origin).

Východisko: WWW stránky, učebnice fyziky pre gymnáziá, odborná literatúra.

Špecifické úlohy:

1. Zaobstarať odbornú literatúru napr.: encyklopédie, odborné knihy a časopisy.

2. Zaobstarať materiály potrebné na realizáciu projektov napr.: výkresy, baliaci papier, fólie, farebné papiere, lepidlo, nožnice, písacie potreby a pod.

3. Inštalácia programu Java 6 do PC v počítačových učebniach.

4. Zaobstarať CD-ROM k spracovávanej problematike.

Organizácia: práca v trojčlenných skupinách.

Miesto realizácie projektu: počítačová učebňa, fyzikálne laboratórium, trieda, domácnosti žiakov.

Úlohy:

1. Urobte nasledujúci pokus: Reťazové štiepenie a jeho riadenie [17].

Cieľ: Pozorovať model priebehu neriadenej a riadenej reťazovej reakcie.

Pomôcky: zápalkové škatuľky (príp. dominové kocky), pravítko (nie trojuholník).

Postup práce:

a) Postavte si zápalkové škatuľky podľa obr. 3.

b) Ťuknite do škatuľky v smere šípky.

c) Pozorujte, čo sa bude diať.

Obr. 3 Neriadená reťazová reakcia (model)

d) Postavte si zápalkové škatuľky podľa obr. 3.

e) Medzi škatuľky vložte pravítko (obr. 4) a podržte ho.

f) Ťuknite do škatuľky v smere šípky (obr. 4).

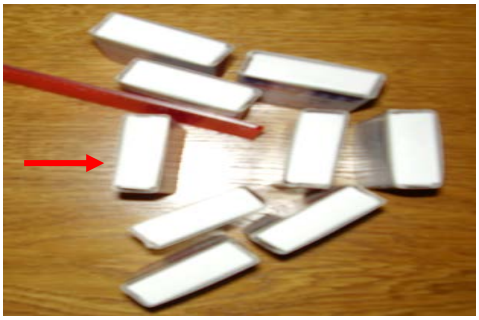
g) Pozorujte, čo sa bude diať.

Obr. 4 Riadená reťazová reakcia A (model)

h) Postavte si zápalkové škatuľky podľa obr. 3 a vložte medzi ne pravítko (obr. 5 - pohľad na škatuľky zhora).

i) Ťuknite do prvej škatuľky v smere šípky (obr. 5).

j) Pozorujte, čo sa bude diať.



Obr. 5 Riadená reťazová reakcia B (model)

2. Kliknite na WWW stránku appletu *„Nuclear Chain Reaction/Jadrová reťazová reakcia“*: (http://lectureonline.cl.msu.edu/~mmp/applist/chain/chain.htm [18]), môžete sledovať priebeh reťazovej jadrovej reakcie štiepenia jadier ^{236}U.

3. Kliknite na WWW stránku (http://artemis.osu.cz/mmfyz/jm/jm_2_3_3.htm [19]), kde nájdete informácie o štiepnej jadrovej reakcii a jej animáciu.

5. Kliknite na WWW stránku: Control The Nuclear Power Plant (Demonstration): (http://www.ida.liu.se/~her/npp/demo.html [20]), môžete sledovať simuláciu činnosti jadrovej elektrárne v Černobyle, ktorej poruchy môžete aktívne ovplyvňovať, tak aby ste zabránili katastrofe.

6. Na základe poznatkov, ktoré ste získali pri riešení predchádzajúcich úloh, pri štúdiu učebných materiálov (pozri nižšie), príp. z odbornej literatúry a z konzultácií s učiteľom, nájdite odpoveď na nasledujúce otázky a úlohy:

a) Popíšte proces štiepenia uránu a vznik reťazovej jadrovej reakcie.
b) Opíšte konštrukciu jadrového reaktora a procesy, ktoré v ňom prebiehajú.
c) Vysvetlite, k akým premenám energie dochádza v jadrovej elektrárni.
d) Jadrové elektrárne v Jaslovských Bohuniciach a v Mochovciach vidieť zďaleka, pretože majú obrovské veže. Viete načo tieto veže slúžia?
e) Aké výhody a nevýhody má jadrová elektráreň v porovnaní s tepelnou elektrárňou?
f) Ktoré nežiaduce dôsledky na životné prostredie má prevádzka jadrovej elektrárne a tepelnej elektrárne?
g) Vysvetlite zásady ochrany pred účinkami jadrového žiarenia.
h) Čo sa stane, keď rádioaktívne žiarenie zasiahne živú bunku?
i) Aké sú dôsledky jadrového výbuchu na zdravie človeka?
j) Ako sa môžeme chrániť pred ničivými účinkami jadrových zbraní?
k) Prečo je potrebné, aby sme tieto zásady poznali?

8. Na základe získaných informácií vypracujte projekt na danú tému.

Ciele projektu v kontexte učebných osnov:

Získať informácie.

a) Hodnotiť získané informácie.
b) Diskutovať, kooperovať a navrhovať riešenia.
c) Využiť internet pri vyhľadávaní informácií.
d) Spolupracovať a zodpovedať za zverenú časť úloh.
e) Spracovať informácie zvolenou formou.
f) Prezentovať informácie bez straty informačnej hodnoty.
g) Objasniť možnosť získania energie prostredníctvom rozpadu prvkov.
h) Vysvetliť pojem reťazová reakcia, opísať reťazovú reakciu a možnosti jej využitia.
i) Vysvetliť, ktoré častice spôsobujú reťazovú jadrovú reakciu. Ako táto reakcia prebieha?

j) Vysvetliť, čím sa od seba odlišujú explozívna a riadená reťazová reakcia štiepenia jadier uránu.

k) Vysvetliť, ktorý z dvoch základných spôsobov súčasného využívania jadrovej energie prináša úžitok a ktorý ohrozuje ľudstvo?

l) Opísať činnosť jadrovej elektrárne.

m) Opísať jadrovú reakciu, ktorá prebieha v jadrovom reaktore pri štiepení jadier uránu.

n) Formulovať výhody jadrovej elektrárne v porovnaní s tepelnou.

o) Formulovať výhody tepelnej elektrárne v porovnaní s jadrovou.

p) Vymenovať zásady ochrany pred účinkami jadrového žiarenia.

q) Vysvetliť reakciu bunky na zasiahnutie rádioaktívnym žiarením.

r) Formulovať dôsledky jadrového výbuchu na zdravie človeka.

s) Vyhľadať, ako sa môžeme chrániť pred ničivými účinkami jadrových zbraní.

t) Vysvetliť, prečo je potrebné, aby sme tieto zásady poznali.

Postup:

1. Oboznámenie sa s témou projektu.
2. Oboznámenie sa s cieľmi a úlohami projektu.
3. Výber formy prezentácie (plagát, fólia, prezentácia v programe PowerPoint, Word dokument, dramatizácia a pod.).
4. Zverejnenie spôsobu hodnotenia na nástenke.
5. Vyhľadávanie informácií na WWW stránkach.
6. Tvorba projektov.
7. Prezentácia projektov.
8. Diskusia s ďalšími skupinami k jednotlivým prezentovaným projektom.
9. Zhodnotenie činnosti skupín na danom projekte.

Integrácia predmetov: fyzika, informatika, chémia, slovenský jazyk, český jazyk, anglický jazyk, environmentálna výchova.

Zdroje informácií / učebné materiály:

Reháková, V., Manca, T. *Tradičné a netradičné zdroje energie*, dostupné na: (http://www.spsepn.edu.sk/skola/pk_info/soc/2005/ele/energetika/rehakova_manca/web%20stranka/altenergia/jadrove_elektrarne.htm [21]);

Slovenské elektrárne, dostupné na: (http://www.seas.sk/sk/elektrarne/typy-elektrarni [22]);

Rádioaktivita v životnom prostredí, dostupné na: (http://www.sazp.sk/slovak/periodika/sprava/kraje/povbystrica/Radioakt.htm [23]);

Krivošík, J., Široký, P. *Černobyľ – nekonečná katastrofa*, dostupné na: (http://www.changenet.sk/?section=forum&x=106583 [24]);

Jadrová energia – Európa (súhrn právnych predpisov EÚ), dostupné na: (http://europa.eu/legislation_summaries/energy/nuclear_energy/index_sk.htm [25])

Energia z uránu, dostupné na: (http://www.platforma.ekofond.sk/moderne-vyucovanie/zdroje-energie/energia-z-uranu-jadrova-energia [26]).

Zdroje informácií v českom jazyku:

Přejete si vědět jak pracuje elektrárna?, dostupné na: (http://www.energyweb.cz/ [27]);

Turjap, V. *Fyzika atomového jádra*, dostupné na: (http://atomovejadro.wz.cz/stranky/infoWeb.html [28]);

Zdroje informácií v anglickom jazyku:

What is nuclear energy?, dostupné na: (http://www.nrc.gov/reading-rm/basic-ref/students.html [29]);

ABC's of Nuclear Science, dostupné na: (http://www.lbl.gov/abc/Basic.html [30]);

CERN – European Organization for Nuclear Research, dostupné na: (http://public.web.cern.ch/Public/Welcome.html [31]); (všetky stránky funkčné k 13. 04. 2015).

Časová dotácia čiastkového projektu:

1 vyučovacia hodina - úvod do práce na projekte, náplň: body 1. – 4. postupu;

1 týždeň - samostatná práca na projekte podľa bodov 5. a 6. postupu;

2 vyučovacie hodiny - záver – náplň: body 7. až 9. postupu.

Pomocník: konzultácie s učiteľom, internet, internetový prehliadač Google, Word, PowerPoint, učebnice fyziky pre gymnáziá, odborná literatúra, encyklopédie, CD-ROM k danej problematike.

Výstupy: Žiacke prezentácie.

Hodnotenie: Bodovým systémom v rozsahu 1 – 20 bodov, pričom žiak získa: Max. 10 bodov za kvalitu vysvetlenia danej témy: samostatné hovorenie o téme (2 body), obsiahnutie témy (2 body), porozumenie výkladu spolužiakmi (2 body), vzbudenie záujmu (2 body), splnenie cieľov a úloh zadania (2 body). Max. 10 bodov za formu prezentácie a obrazový materiál k téme: plagát – vlastné kresby, stručné údaje, vzťahy, jednotky, značky fyzikálnych veličín, jednotiek, schémy, obrázky z časopisov, počítačové prezentácie v programe PowerPoint, dokument vo Worde a pod.

Prílohy: Prezentácie v programe PowerPoint na CD, plagáty [32].

3 ZÁVER

Navrhnuté, pripravené a prezentované zadanie projektu môže slúžiť priamo učiteľom vo vyučovacom procese, alebo ako metodický materiál, na základe ktorého si môžu podobným spôsobom sami vytvárať zadania projektov s využitím všetkých prvkov stratégie INTe-L. Projektové vyučovanie s využitím stratégie INTe-L využíva iné postupy ako tradičné vyučovanie. Tu je pozornosť sústredená na žiaka, ktorý neprijíma od učiteľa informácie v hotovej podobe, ale práve naopak, sám informácie hľadá, spracováva a využíva, a takýmto spôsobom si nenásilne a prirodzene osvojuje nové poznatky, rozvíja zručnosti a uplatňuje svoje schopnosti. Úloha učiteľa je zameraná na organizovanie činnosti žiaka a na pomoc žiakovi pri jeho objavnej ceste za poznaním, kde sa postupuje od pozorovania cez pokusy a simulácie javov, až k teórii [33]. Táto nová forma vzdelávania - projektové vyučovanie založené na stratégii INTe-L, bola s úspechom odskúšaná v rokoch 2006-2009 na dvoch základných školách v Slovenskej republike. Dosiahnuté výsledky pedagogického výskumu potvrdili vyššiu účinnosť vzdelávacieho procesu, zvýšenie záujmu žiakov o hodiny fyziky a

preukázali kvalitnejšie vedomosti žiakov. Detailnejšie informácie sú dostupné v publikáciách [15], [32].

Použitá literatúra

1. VÁLKOVÁ, L., OŽVOLDOVÁ, M. Internet a experiment v prírodovedných predmetoch a postoje študentov k týmto predmetom. In: *Konferencia DIDMATTECH*, Komárno, 2006.
2. GERHÁTOVÁ, Ž. Názory žiakov na tradičné vyučovanie fyziky = Pupil`s opinions regarding traditional way of teaching of the physics. In: *Kvalita života v kontexte 21. storočia.* Banská Bystrica: UMB, PF, Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0000-7. s. 58-70.
3. MOJŽÍŠEK, L. Didaktika – I. (2. zväzok) *Teorie vyučovacích metod*. Praha: SPN, 1982.
4. JANOVIČ, J. *Úvaha o súčasnom stave školskej fyziky na Slovensku/ Reflection of the present state of the school physics in Slovakia*, (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://fyzikus.fmph.uniba.sk/moodle/file.php/1/prispevok.htm>.
5. *MŠ SR - Reforma v skratke*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2838>.
6. WIEMAN, C., PERKINS, K. *Transforming Physics Education*, Nov. 2005, s. 26-41
7. DOOLITLE, P., E. and TECH, V. *Constructivism and online education*. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1999.
8. FOSNOT, C., T. *Constructivism Theory, perspective and practice*, New York, Teachers College Press,1996.
9. LOVÁSZOVÁ, G., TURČÁNI, M. Konštruktivizmus vo vyučovaní informatiky. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 12, č. 1, s. 2 - 4. 2004.
10. PINTRICH and SCHUNK in DOOLITLE, P., E. and TECH, V. *Constructivism and online education*. Virginia Polytechnic Institute and State University, 1999.
11. TURČÁNI, M. a kol. *Prírodovedné vzdelávanie v informačnej spoločnosti*. Nitra: Fakulta prírodných vied UKF v Nitre, 2003. 220 s. ISBN 80-8050-638-8
12. DOSTÁL, J. Multimediální hypertextové a hypermediální učební pomůcky – trend soudobého vzdělávání. In: *Journal of Technology and Information Education* 2009, Olomouc - EU, Univerzita Palackého, Ročník 1, Číslo 2, s. 18 - 23. ISSN 1803-537X (on-line).
13. SCHAUER, F., OŽVOLDOVÁ, M., LUSTIG, F. Integrated e-Learning - New Strategy of Cognition of Real World in Teaching Physics, In: *INNOVATIONS 2009*, World Innovations in Engineering Education and Research iNEER Special Volume 2009, chapter 11, pp. 119-135, ISBN 978-0-9741252-9-9, issued in: Arlington, VA, 22205, USA, edited by: Wing Aung
14. OŽVOLDOVÁ M. Vývoj e-learningu vo fyzike smerom k novej generácii Integrovanému e-learningu, 2006), kap. 3, s. 30- 45. In: KOZÍK, T., a kol. *Virtuálna kolaborácia a e-Learning*, PdF UKF, Nitra 2006, ISBN 80-8094-053-3
15. GERHÁTOVÁ, Ž. *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu*. Dizertačná práca. PF UKF Nitra. 2009
16. ROGERS, K. a kol. *Čo by som mal vedieť o svete okolo nás* (Školská Encyklopédia), Viktoria Print, Prešov 2005
17. BROKLOVÁ, Z. *Jaderné hrátky*. Součást vzdělávacího programu ČEZ a. s., Svět energie (online) [cit. 2015-10-04]. URL: < <www.cez.cz/vzdelavaciprogram>.
18. BAUER, W. *Nuclear Chain Reaction* (applet) (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.changenet.sk/?section=forum&x=106583>.

19. JANEČEK, I., KALUS, R., HRIVŇÁK, D., *Štěpná jaderná reakce*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://artemis.osu.cz/mmfyz/jm/jm_2_3_3.htm>
20. ERIKSSON, H. *Control The Nuclear Power Plant*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.ida.liu.se/~her/npp/demo.html>.
21. REHÁKOVÁ, V., MANCA, T. *Tradičné a netradičné zdroje energie*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.spsepn.edu.sk/skola/pk_info/soc/2005/ele/energetika/rehakova_manca/web%20stranka/altenergia/jadrove_elektrarne.htm>.
22. *Slovenské elektrárne*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.seas.sk/sk/elektrarne/typy-elektrarni>.
23. *Rádioaktivita v životnom prostredí*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.sazp.sk/slovak/periodika/sprava/kraje/povbystrica/Radioakt.htm>.
24. KRIVOŠÍK, J., ŠIROKÝ, P. *Černobyľ – nekonečná katastrofa*. (online) [cit. 2015-10-04].
25. *Jadrová energia – Európa* (súhrn právnych predpisov EÚ). (online) [cit. 2015-10-04]. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/energy/nuclear_energy/index_sk.htm>.
26. *Energia z uránu*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.platforma.ekofond.sk/moderne-vyucovanie/zdroje-energie/energia-z-uranu-jadrova-energia>.
27. *Přejete si vědět jak pracuje elektrárna?* (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.energyweb.cz/>.
28. TURJAP, V. *Fyzika atomového jádra*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://atomovejadro.wz.cz/stranky/infoWeb.html>.
29. *What is nuclear energy?* (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.nrc.gov/reading-rm/basic-ref/students.html>.
30. *ABC's of Nuclear Science*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://www.lbl.gov/abc/Basic.html>.
31. *CERN – European Organization for Nuclear Research*. (online) [cit. 2015-10-04]. URL: <http://public.web.cern.ch/Public/Welcome.html>.
32. OŽVOLDOVÁ, M., GERHÁTOVÁ, Ž. *Projektové vyučovanie s využitím integrovaného e-learningu*, VEDA Bratislava, TYPI Universitatis Tyrnaviensis 2010, Trnava 2010, s. 146 + CD so zadaniami projektov. ISBN 978-80-8082-386-3
33. TKÁČ, L., SCHAUER, F., Laboratory work by remote experimentation in distance education In: *INNOVATIONS 2013*. - Potomac: iNEER, 2013. ISBN 978-0-9818868-4-8. ISSN 1553-9911. s. 101-122.

Výskumný zámer, projekt
Príspevok bol vytvorený v rámci grantu KEGA č. 020TTU-4/2013 *Príprava akreditovaného personalizovaného IKT vzdelávacieho pracoviska učiteľov prírodných vied.*

Kontaktné údaje
PaedDr. Žaneta Gerhátová, PhD.,
Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 91843 Trnava
Tel: +421917866026
email: zaneta.gerhatova@truni.sk

VZŤAH „UČITEĽ – ŽIAK“ PRI HODNOTENÍ A KLASIFIKÁCII

THE RELATIONSHIP "TEACHER - STUDENT" IN THE EVALUATION AND CLASSIFICATION

Katarína Petríková

Abstrakt

Návrh na štruktúru kompetenčného profilu učiteľa a jeho profesijných činností vychádza pri jeho tvorbe z interakčného modelu edukácie s troma zásadnými dimenziami, ktorými sú učiteľ, žiak a medzi nimi prebiehajúci edukačný proces. Hľadanie najvhodnejších kompetencií a spôsobilostí učiteľa, ktoré majú tvoriť jadro jeho profesionality, smeruje k tvorbe profesijných štandardov, na základe ktorých majú učitelia stanovené činnosti, ktoré majú v rámci svojej práce vykonávať. V návrhu profesijných štandardov sú vymedzené schopnosti vzťahujúce sa na hodnotenie žiaka ako súčasť vyučovacieho procesu a ako súčasť vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Zaujímalo nás preto, aké sú postoje učiteľov k hodnoteniu žiakov vo vyučovaní a aký vplyv má hodnotenie učiteľa na žiaka či na učiteľa samotného.

Kľúčová slova: *učiteľ, žiak, hodnotenie a klasifikácia*

Abstract

The proposal of the structure of competency teacher profile and its professional activities emanate beside his creation from the interactive model of education with three principal dimensions, which are a teacher, trainee or student and an education process, which is in progress between them. Looking for the best teacher competencies that are to create of the heart of his professionalism, address to creating of the professional standards that are the basis of specified teacher activities, which are to perform by the teacher in frames their job. In a project of the professional standards are delimitate the abilities, which are refer to student evaluation as part of the learning process and as part of the relationship between teacher and student. We wanted to know what are the attitudes of teachers to the student´s evaluation in the teaching and what influence has the teacher´s evaluation to the student or to the teacher himself.

Key words: *teacher, student, evaluation and classification*

1 ÚVOD

Hodnotenie je dôležitou súčasťou v živote spoločnosti aj človeka. Uplatňuje sa v rôznych etapách jeho života, pričom hodnotenie človeka človekom je veľmi dôležité. Človek sa s hodnotením stretáva už od útleho detstva. Najskôr je to v domácom prostredí, kde ho hodnotia rodičia, ktorí ho chvália a odmeňujú, ale aj hrešia a trestajú. Hodnotia ho aj učiteľky a vychovávateľky v materskej škole a s hodnotením sa človek stretáva aj neskôr na základnej a strednej, prípadne vysokej škole, kde ho hodnotia učitelia a kde už má hodnotenie konkrétnu podobu vo forme známky. A práve učitelia sú tí, ktorí nám na hodnotení našich ústnych alebo písomných odpovedí ukazujú, či a ako sme pochopili nové učivo, osvojili si nové poznatky, správne si ich zapamätali a či a ako vieme tieto poznatky využiť v praxi.

Hodnotenie sa môže vyjadriť slovom, pohybom, posunkom alebo mimikou vyjadrujúcou súhlas, schvaľovanie, spokojnosť či pochvalu alebo, naopak, nesúhlas, nespokojnosť a trest.

Kladné hodnotenie posilňuje sebadôveru žiaka, záporné je zase prostriedkom, ktorý žiakovi pomáha odstrániť prípadné chyby a nedostatky. Zároveň hodnotenie sprostredkúva kontakt školy s rodičmi a v neposlednom rade učí žiakov hodnotiť, nakoľko naučiť žiakov hodnotiť je podľa niektorých súčasných autorov, ktorí sa hodnotením zaoberajú, jednou z prvoradých úloh školy. Od správneho hodnotenia poznatkov, situácií, ľudí, udalostí či okolností závisí nielen náš pohľad na svet a naše postoje, ale rovnako aj hodnotová hierarchia. Ak teda chceme mladých ľudí zodpovedne pripraviť pre praktický život, musíme im prostredníctvom nášho hodnotenia výsledkov ich práce ukázať nejaký návod ako hodnotiť, načo by nám ako vzor malo slúžiť práve hodnotenie vo vyučovaní, resp. školské hodnotenie.

1.1 Hodnotenie ako súčasť vyučovacieho procesu

V školskom prostredí sa odohráva množstvo činností, z ktorých najväčší záujem je predovšetkým o skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu žiaka. Práve na základe kontroly a z nej vyplývajúceho hodnotenia a klasifikácie sa rozhoduje o ďalšom osude žiakov, pretože hodnotenie zasahuje najcitlivejšiu sféru človeka, a to jeho sebavedomie. Základným zmyslom hodnotenia je pôsobenie na žiakov, a to v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania. Hodnotenie žiaka je proces, ktorého podstata spočíva v neustálom poznávaní a posudzovaní žiaka, jeho vlastností, predpokladov, prejavov, vedomostnej úrovne, ale tiež výkonov a výsledkov učebnej práce a rovnako aj jeho správania v podmienkach vyučovania aj mimo neho (Velikanič 1973). Ak učiteľ zvažuje čo, kedy, ako a prečo v žiakovej práci hodnotiť, istým vodítkom pre neho môže byť zásada, že za kvalitné sa považuje také hodnotenie, ktoré konkrétne vysvetlí a poukáže na to, ako vedie žiaka k zlepšeniu priebehu učenia a jeho výsledkov. Zvolený cieľ a spôsob hodnotenia má pomôcť žiakovi porozumieť jeho vlastnému učeniu a rovnako ho vedieť dobre posudzovať (Cook-Sather 2002).
Hodnotenie vo vyučovaní je teda vďaka svojmu veľkému významu pre osobnosť žiaka aj učiteľa nesmierne zložitá a zodpovedná záležitosť. Učiteľ nielenže hodnotí svojich žiakov, ich aktivitu, kvalitu ich učebných činností a výsledkov, ich chovanie, správanie, postupy a rozvoj, ale hodnotením žiakov hodnotí zároveň aj sám seba, svoje pedagogické kompetencie, správanie, vlastné výsledky práce a pod. Zároveň aj žiaci hodnotia učiteľa, jeho osobnostné kvality či schopnosť pomáhať. Oceňujú predovšetkým náročného učiteľa, ktorý rozumie problémom žiakov a dokáže s nimi v priebehu vyučovania kvalitne a zaujímavo pracovať. Rovnako však hodnotia aj svojich spolužiakov a nadriadených v škole aj mimo nej (Kolář, Vališová 2009).

Hodnotenie je teda silným prostriedkom na dosahovanie cieľov vyučovania a učenia, súčasne je však samo hodnotenie jedným z týchto cieľov. Pri vyučovaní, ktoré je jednou zo základných ľudských činností, ide predovšetkým o spoločné činnosti učiteľov a žiakov. Žiaci sa učia a učitelia ovplyvňujú, teda riadia ich učebné aktivity (Kolář, Šikulová 2005). V rámci hodnotenia sa tiež usilujú, aby žiak sám dokázal posúdiť kvalitu svojej práce, a teda mu hodnotením jeho práce ukazujú, ako hodnotenie prebieha. Zároveň správnou voľbou vyjadrovacích prostriedkov rozširujú žiakovu slovnú zásobu, ktorá mu umožní správne a účinne sa vyjadrovať o vlastných procesoch učenia, porozumenia a riešenia problémov.

Hodnotenie žiakovej práce však nesmie viesť k tomu, aby sa žiak cítil ako obeť hodnotenia, či dokonca mal potrebu niečo skrývať a podvádzať. Nie je správne ukazovať žiakovi hodnotením len to, aký je, ale je potrebné odhaľovať mu aj to, čím sa môže stať. Nemali by sa preto hodnotiť len výsledky žiakovej učebnej práce, ale zároveň aj to, ako tieto výsledky dosiahol, koľko úsilia a námahy pri tom vynaložil, či to, ako sa stavia k učebnej práci a pracovným povinnostiam. Hodnotenie v ňom nesmie vzbudiť dojem, že niečo nezvládne, nesmie pôsobiť ohrozujúco, ale malo by byť prostriedkom spolupráce medzi učiteľom a žiakom (Košťálová a kol. 2008).

1.2 Vzťah medzi učiteľom a žiakom pri hodnotení a klasifikácii

Medzi učiteľom a žiakom sa teda v podmienkach školskej práce utvára istý vzájomný vzťah, akási emocionálna klíma, ktorá sa umocňuje hodnotením a klasifikáciou. Medzi kladné vlastnosti učiteľa žiaci, okrem iného, zaradzujú schopnosť skúšať a tiež spravodlivo a objektívne známkovať. Štefanovič (1962) vysoko hodnotil práve takého učiteľa, ktorý sledoval žiakov počas celého klasifikačného obdobia, pričom sa neviazal len na priemer známok, práve naopak, keď dobrý žiak dostal zlú známku, hľadal príčinu, išiel osobne za žiakom alebo jeho rodičmi. Naproti tomu uvádza, že najčastejšou príčinou, ktorá zhoršuje vzťah žiakov k učeniu, a tým aj vzťah žiaka k učiteľovi sú nedostatky učiteľa pri kontrole vedomostí, skúšaní a známkovaní, nakoľko žiaci odsudzujú práve tých učiteľov, ktorí nesprávne známkujú a chcú dať žiakovi za každú cenu zlú známku. Odsudzujú tých učiteľov, ktorí „zo zásady“ nedávajú lepšie známky alebo sú mierni v známkovaní, či neumožnia žiakovi zlepšiť si známku, a tým ho odrádzajú od učenia. Tieto nedostatky sa objavujú na prvom mieste medzi negatívnymi vlastnosťami učiteľa.

Na základe vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka pri hodnotení a klasifikácii v podmienkach vyučovania môžeme hovoriť o troch základných druhoch vzťahov (Štefanovič 1962):
1. Harmonické vzťahy, ktoré vyplývajú predovšetkým zo vzájomnej úcty medzi žiakom a učiteľom. Učiteľ sa usiluje žiakom porozumieť, dokonale ich pozná nielen v školskej, ale i mimoškolskej práci. Rovnako pozná aj ich individuálne rozdiely, a preto vie ako ku ktorému žiakovi pri skúšaní pristupovať. Žiaci si učiteľa ctia predovšetkým pre jeho ľudský prístup a objektívnosť, ale rovnako aj pre náročnosť, vedia pochopiť aj prísnejšie zásahy pri výchovno-vzdelávacom procese. Takýto učiteľ hodnotí objektívne a spravodlivo.
2. Napäté vzťahy, pri ktorých učiteľ vytvára atmosféru strachu, úzkosti, či dokonca tiesne, a to celkovým systémom skúšania a hodnotenia so snahou donútiť žiakov k učebnej práci.
3. Nevýrazné vzťahy, ktoré možno charakterizovať ako vzťahy, pri ktorých sa nevytvárajú hlbšie emocionálne väzby, či už smerom k žiakovi, alebo od žiaka k učiteľovi. Učiteľ pokladá skúšanie, hodnotenie a klasifikáciu za akúsi príťaž, svoju pozornosť venuje skôr formálnej a administratívnej stránke, menej už obsahovej. Menej sa zaujíma aj o samotného žiaka, nepozná jeho osobnosť, známka na vysvedčení je pre neho len akýmsi priemerom všetkých známok.

V značnej miere je vzťah medzi učiteľom a žiakmi založený na type vyššej nervovej činnosti, predovšetkým temperamente učiteľa. Učiteľ silného typu je pri skúšaní viac trpezlivý ako učiteľ slabého typu. Učiteľ – sangvinik sa vie skôr vyrovnať a poradiť si s určitou situáciou v triede ako cholerik, ktorý vybuchne skôr ako napríklad flegmatik. Ten si, naopak, skôr zachová pokoj a rozvahu, bude pri hodnotení skôr objektívny v porovnaní s predchádzajúcimi typmi učiteľov.

Podľa správania sa učiteľa k žiakovi na vyučovaní, ale hlavne pri skúšaní, hodnotení a klasifikácii je možné pozorovať rôzne typy učiteľov, a to od krajne panovačných až po krajne priateľských.
Výrazným typom je tzv. ***dominantný typ alebo panovačný***. Pred žiakmi vystupuje suverénne, hlavne pri skúškach sa prejavuje ako človek, ktorý všetko vie, všade bol, je neomylný, nepripúšťa žiadne diskusie či polemiky o učebnej látke. Tento typ učiteľa úzkostlivo chráni svoju autoritu, mnohokrát vystupuje z pozície sily, a preto ho možno nazvať aj typom autoritatívnym. Takýto učiteľ takmer úplne vylučuje spoluprácu so žiakmi, neprispieva k emocionálnej stabilite, práve naopak, pôsobí skôr odpudivo a medzi žiakmi nebýva obľúbený.

Iným typom učiteľa je typ, ktorý by sme pre jeho vyrovnanosť, rozvážnosť a priateľský vzťah pri skúšaní a hodnotení mohli nazvať ***typom harmonickým***. Spájajú sa v ňom vlastnosti náročného a prísneho učiteľa s otcovskou láskavosťou, ktorý vie a je ochotný pomôcť a poradiť. Jeho postoj pri skúšaní a hodnotení dodáva žiakom pocit sebaistoty a sebadôvery, preto má pozitívny vplyv aj na celkový priebeh vyučovania a medzi žiakmi býva obľúbený.
Ďalším typom učiteľa je *typ* ***„dobráka“***, ktorý až s prehnanou láskavosťou vypočuje každého žiaka. Učiteľ tohto typu je málo náročný, hodnotí a klasifikuje veľmi mierne. Keďže nechce nikomu uškodiť, žiaci majú poväčšine jednotky alebo dvojky, trojka je zriedkavosťou. Žiaci zneužívajú jeho dobrotu, preto veľmi slabá disciplína na vyučovaní nie je zriedkavá.
Protikladom toho typu učiteľa je ***typ výbušný*** s temperamentom cholerika. Takýto učiteľ vie na jednej strane žiakov pochopiť, ale vzápätí sa vie pre maličkosti rozčúliť a vybuchnúť. Pri skúšaní a hodnotení je veľmi náladový, ak sa mu odpovede žiakov pozdávajú, je schopný všetko zlé a nesprávne predtým odpustiť, na druhej strane sa však pre dráždivé momenty dokáže natoľko rozrušiť, že žiakov trestá aj pre maličkosti. Náladový typ učiteľa, ako ho žiaci občas označujú, je z hľadiska objektívnosti hodnotenia a klasifikácie málo spoľahlivý, často je treba pri skúšaní uhádnuť jeho deň (Štefanovič 1962).

Špecifické ťažkosti učiteľského povolania spôsobujú, že sa u učiteľov vo väčšej miere prejavuje neurotizmus, ktorý podfarbuje konanie učiteľa a má aj silný vplyv na hodnotenie a klasifikáciu žiakov. Rovnako citový život a momentálne citové stavy učiteľa môžu výrazne prispieť k celkovej atmosfére na vyučovaní, a tým znížiť objektivitu hodnotenia a klasifikácie žiakov. Hoci si uvedomujeme, že aj učiteľ je len človek, ktorý má tiež svoje starosti a problémy a že sa to odráža na jeho citovom živote, ako učiteľ by to však mal všetko „nechať za dverami triedy“ a na vyučovanie by mal prichádzať v prvom rade ako učiteľ a vychovávateľ. V praxi však môžeme nájsť pomerne dosť prípadov, že sa pod vplyvom nesprávneho skúšania a neobjektívneho hodnotenia či klasifikácie narúšajú vzťahy medzi učiteľom a žiakom. Psychológia vzájomného vzťahu medzi učiteľom a žiakom musí spočívať predovšetkým na dôvere, t. j. na vzájomnej dôvere žiaka voči učiteľovi. Dôležitá je však rovnako dôvera učiteľa v žiaka a jeho snahu dosiahnuť stanovené ciele. Učiteľ má preto pristupovať ku skúšaniu, hodnoteniu a klasifikácii odborne pripravený a má ovládať tak obsah svojho učebného predmetu, ako aj prácu so žiakmi, ktorí sa ešte len stávajú plnohodnotnými ľuďmi a formujú sa práve pod jeho vplyvom.

Nakoľko je otázka vzťahu medzi učiteľom a žiakom pri hodnotení a klasifikácii dôležitá, stalo sa práve hodnotenie vo vyučovaní predmetom nášho prieskumu, ktorého cieľom bolo zistiť, aké sú postoje učiteľov k hodnoteniu žiakov a aký vplyv má hodnotenie učiteľa na žiaka, prípadne na učiteľa samotného.

1.3 Metodika prieskumu

Na splnenie cieľov a vyriešenie problémov sme použili typ popisného kvantitatívneho prieskumu a hlavnou metódou na zisťovanie informácií o tom, aké sú postoje učiteľov k hodnoteniu a aký vplyv má hodnotenie učiteľa na žiaka, príp. na učiteľa samotného, bola dotazníková metóda. Administrovaný bol jednoduchý dotazník, ktorý bol anonymný. Na spracovanie výsledkov sme použili matematicko-štatistické metódy, ktoré sme prezentovali pomocou absolútnych čísel a percent a zistené výsledky sme zobrazovali aj pomocou tabuliek.

1.4 Charakteristika výberového súboru

Prieskum sme realizovali v spolupráci s dvoma základnými a dvoma strednými školami v Prešove. Prieskumnú vzorku sme získali dostupným výberom. Prieskumu sa zúčastnilo 80 učiteľov z týchto základných a stredných škôl, z toho 41 učiteľov (51,25 %) základných a 39 učiteľov (48,75 %) stredných škôl.

1.5 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu

Zistenia, ktoré vychádzajú z nášho prieskumu ukázali, že až 42,5 % opýtaných učiteľov využíva pri hodnotení žiaka najčastejšie klasifikačné stupne, pričom rovnako až 46,25 % učiteľov sa zhodlo na tom, že práve klasifikačné stupne majú, ako forma hodnotenia, na žiaka najväčší vplyv (viď. tab. 1). Ak by však učitelia prepájali rôzne formy hodnotenia a využívali vo väčšej miere napr. slovné hodnotenie, možno by neboli pre žiakov práve známky jediným „strašiakom“. Zaujímavé je ale zistenie, že až 70 % opýtaných si myslí, že žiaci sa s hodnotením učiteľa skôr stotožňujú ako nie, avšak ani jeden z nich (0,0 %) o tom nie je určite presvedčený (viď. tab. 2).

Tab. 1: Ktoré z daných hodnotení má podľa Vás na žiaka najväčší vplyv?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
slovné hodnotenie	4	22,22	3	13,04	11	28,21	18	22,50
klasifikačné stupne - známky	7	38,89	12	52,18	18	46,15	37	46,25
bodová stupnica	1	5,56	3	13,04	0	0	4	5,0
komplexné hodnotenie	6	33,33	5	21,74	10	25,64	21	26,25
iné (uveďte)	0	0	0	0	0	0	0	0

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 2: Myslíte si, že sa žiaci stotožňujú s hodnotením učiteľa?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	0	0	0	0	0	0	0	0
skôr áno ako nie	14	77,78	18	78,26	24	61,54	56	70,0
neviem posúdiť	2	11,11	0	0	3	7,69	5	6,25
skôr nie ako áno	2	11,11	5	21,74	11	28,21	18	22,5
určite nie	0	0	0	0	1	2,56	1	1,25

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Je veľmi pozitívne, že až 50 % učiteľov prihliada pri svojom hodnotení nielen na žiakove vedomosti, ale rovnako aj na jeho osobnosť, pričom iba 1,25 % opýtaných učiteľov berie do úvahy pohlavie žiaka a žiaden neprihliada pri hodnotení na žiakov výzor (viď. tab. 3). Ešte pozitívnejšie bolo zistenie, že až u 75 % učiteľov (viď. tab. 4) je súčasťou ich hodnotenia aj žiakova snaha, avšak na otázku či má laické vyjadrovanie pri žiakovej odpovedi vplyv na hodnotenie daného žiaka sa prekvapujúco až 40 % učiteľov zhodlo na odpovedi „skôr áno ako

nie“ a iba 2,5 % respondentov na laické vyjadrovanie žiaka pri hodnotení vôbec neprihliada (viď tab. 5). Žiaci si možno častokrát myslia, že ich učiteľ hodnotí aj podľa toho, ako sa v danej chvíli cíti, čo nám však potvrdilo iba 1 % opýtaných. Pri otázkach postoja a vplyvu hodnotenia sme sa respondentov pýtali aj na to, či má ich psychický stav v daný moment vplyv na ich hodnotenie. Až 51 % opýtaných odpovedalo „skôr nie ako áno“, pričom na svoj psychický stav neprihliadajú najmä učitelia 2. stupňa ZŠ (56,52 %) a iba niečo vyše 1 % opýtaných učiteľov nám potvrdilo, že psychický stav je určite jedným z faktorov ovplyvňujúcich ich hodnotenie (viď. tab. 6). Zároveň nás zaujímalo, či, naopak, pociťujú učitelia po hodnotení žiakov nejakú zmenu svojho psychického stavu, na čo nám 32,5 % opýtaných učiteľov odpovedalo, že zmenu svojho psychického stavu vôbec nepociťujú a až 11,25 % nevedelo posúdiť, či nejaké zmeny pociťuje alebo nie (viď. tab. 7).

Tab. 3: Čo má podľa Vás na učiteľovo hodnotenie žiaka, okrem žiakových vedomostí, najväčší vplyv?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
dosahované študijné výsledky	8	44,44	13	56,53	15	38,46	36	45,0
osobnosť žiaka	10	55,56	10	43,47	20	51,28	40	50,0
výzor žiaka	0	0	0	0	0	0	0	0
pohlavie	0	0	0	0	1	2,56	1	1,25
iné (uveďte)	0	0	0	0	3	7,7	3	3,75

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 4: Je súčasťou kritérií Vášho hodnotenia žiaka, okrem žiakových vedomostí, aj jeho snaha?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	13	72,22	18	78,27	29	74,36	60	75,0
skôr áno ako nie	5	27,78	5	21,73	9	2308	19	23,75
neviem posúdiť	0	0	0	0	0	0	0	0
skôr nie ako áno	0	0	0	0	0	0	0	0
určite nie	0	0	0	0	1	2,56	1	1,25

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 5: Má laické vyjadrovanie pri žiakovej odpovedi vplyv na Vaše hodnotenie daného žiaka?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	2	11,11	1	4,35	5	12,82	8	10
skôr áno ako nie	8	44,44	9	39,13	15	38,46	32	40
neviem posúdiť	0	0	1	4,35	3	7,7	4	5
skôr nie ako áno	7	38,89	11	47,82	16	41,02	34	42,5
určite nie	1	5,56	1	4,35	0	0	2	2,5

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 6: Má Váš psychický stav v daný moment hodnotenia vplyv na Vaše hodnotenie žiakov?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	0	0	0	0	1	2,56	1	1,25
skôr áno ako nie	2	11,11	3	13,04	9	23,08	14	17,5
neviem posúdiť	1	5,56	1	4,35	2	5,13	4	5,0
skôr nie ako áno	9	50,0	13	56,52	19	48,72	41	51,25
určite nie	6	33,33	6	26,09	8	20,51	20	25,0

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 7: Pociťujete po hodnotení žiakov zmenu Vášho psychického stavu?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	0	0	0	0	1	2,56	1	1,25
skôr áno ako nie	2	11,11	2	8,7	3	7,7	7	8,75
neviem posúdiť	0	0	3	13,04	6	15,38	9	11,25
skôr nie ako áno	9	50,0	11	47,83	17	43,59	37	46,25
určite nie	7	38,89	7	30,43	12	30,77	26	32,5

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Ako vyplýva z predchádzajúcich zistení, hodnotenie je dôležitou súčasťou vyučovania, a to tak pre žiakov, ako aj učiteľov. Učitelia využívajú rôzne formy hodnotenia, ktorými ovplyvňujú žiakovu snahu a motiváciu, preto nás tiež zaujímalo, či vplýva podľa učiteľov ich hodnotenie na sebahodnotenie žiakov. Na základe výsledkov nášho prieskumu sme zistili, že vyše 40 % učiteľov si myslí, že ich hodnotenie má podstatný vplyv na žiakovo sebahodnotenie a iba 6,25 % z nich to nevie posúdiť (viď. tab. 8). Zároveň sme od učiteľov chceli, aby posúdili, či má sebahodnotenie žiaka vplyv na ich hodnotenie. Prekvapilo nás, že iba u 3,75 % učiteľov má sebahodnotenie žiaka na ich hodnotenie určite vplyv a až 27,5 % opýtaných na sebahodnotenie žiaka vôbec neprihliada. Možnosť „skôr áno ako nie“ využilo najviac učiteľov 2. stupňa ZŠ (52,17 %) a rovnako najväčšie percento (8,69 %) týchto učiteľov nevedelo posúdiť, či na ich hodnotenie má alebo nemá sebahodnotenie žiaka vplyv (viď. tab. 9).

Tab. 8: Myslíte si, že vplýva hodnotenie učiteľa na sebahodnotenie žiaka?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	9	50,0	9	39,13	15	38,46	33	41,25
skôr áno ako nie	8	44,44	10	43,48	17	43,59	35	43,75
neviem posúdiť	0	0	1	4,35	4	10,26	5	6,25
skôr nie ako áno	1	5,56	3	13,04	3	7,69	7	8,75
určite nie	0	0	0	0	0	0	0	0

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

Tab. 9: Myslíte si, že má sebahodnotenie žiaka vplyv na Vaše hodnotenie?

	ZŠ – 1. stupeň		ZŠ – 2. stupeň		Stredná škola		Celkom	
	N	%	N	%	N	%	N	%
určite áno	0	0	0	0	3	7,7	3	3,75
skôr áno ako nie	8	44,45	12	52,17	11	28,2	31	38,75
neviem posúdiť	0	0	2	8,69	2	5,13	4	5,0
skôr nie ako áno	4	22,22	5	21,74	11	28,2	20	25,0
určite nie	6	33,33	4	17,4	12	30,77	22	27,5

N – počet
% – percentuálne vyjadrenie

2 ZÁVER A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Pod pojmom hodnotenie si väčšina predstaví známkovanie. Známka je jedným z motívov učenia. Určuje postavenie žiaka v triede, vzťah rodičov k jeho úspechom a pre mnohých je známka zmyslom učenia. To však nie je pravý význam známky. Skúsený a tvorivo pracujúci pedagóg má u žiakov vzbudzovať záujem o učenie, o získavanie nových vedomostí, o spôsob učenia. Žiaci majú záujem o učenie a tešia sa, keď sa im podarí splniť zložitú úlohu, na ktorej si museli „lámať hlavu“, prekonávať ťažkosti, vynachádzať nové spôsoby práce. Úloha a význam známky sa pritom pre niektorých žiakov posúva na vedľajšiu koľaj, zmysel učenia nachádzajú v plnení úloh, v získavaní nových vedomostí, pre iných nadobúda funkciu kontroly vedomostí. Skúšanie a klasifikácia je činnosť, pri ktorej má pedagogický takt významnú úlohu. Z hľadiska učiteľov i žiakov patrí skúška a klasifikácia k najcitlivejším stránkam vyučovania. Vo všeobecnosti je možné za pedagogicky taktné považovať také počínanie si učiteľa, v ktorom sa vyvažuje kontrolná a výchovná funkcia skúšania a hodnotenia a ktoré žiakov neznechutí, ale kladne motivuje do ďalšej práce.

Sú však, žiaľ, prípady, keď sa učiteľ pozerá na hodnotenie ako na prostriedok, ktorým môže úspešne pozdvihnúť svoju autoritu a popularitu u žiakov, a to, či už vzbudzovaním strachu, alebo benevolenciou. Nie je správne mierne známkovanie, ale ani nadmerná prísnosť. Takéto chápanie hodnotenia nemá nič spoločné s učiteľovým pedagogickým taktom. Jeho pedagogicky netaktné správanie pri hodnotení je predmetom zostrenej pozornosti žiakov, preto by mal učiteľ zapôsobiť svojimi pedagogickými schopnosťami a motivovať žiakov k učeniu.

Na základe daných zistení odporúčame, aby učitelia nielen základných, ale aj stredných škôl prepájali v rámci hodnotenia viacero foriem a nezameriavali sa iba na jeden spôsob hodnotenia. Zároveň je dôležité hodnotiť žiaka komplexne ako osobnosť, čím ho môže učiteľ motivovať a vzbudiť u neho snahu podávať v škole čo najlepšie výsledky.

Použitá literatura

1. COOK – SATHER, A. *Authorizing student ´s perspective: Toward trust, dialogue, and change in education*. Educational Researcher, 2002.

2. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0885-X.
3. KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: GRADA, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
4. KOŠŤÁLOVÁ, H. a kol. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
5. Pedagogika: *Hodnocení v současné škole*. roč. LII/2002, č. 1, s. 90,91.
6. ŠTEFANOVIČ, J. *Učiteľ a žiak*. K psychológii vzájomného vzťahu učiteľa a žiaka. Bratislava, Praha, 1962.
7. VELIKANIČ, J. *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN, 1973.

Kontaktní údaje

Mgr. Katarína Petríková
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra pedagogiky
Ul. 17 novembra č. 1, 081 16 Prešov, Slovenská republika
Tel: +421904296508
email: katkakicova@post.sk

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

PROJECT FOR TEACHING HOURS SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE

Lucia Tutokyová

Abstrakt

Tento príspevok sa venuje problematike projektového vyučovania s presahom do vyučovacieho predmetu slovenský jazyk a literatúra na nižšom sekundárnom vzdelávaní. Úvodná časť sa zaoberá stručným načrtnutím pojmov projektové vyučovanie, projektové metódy, projekt, cieľ projektového vyučovania, delenie projektov, pozitíva a negatíva projektového vyučovania, rozdiel medzi tradičným a projektovým vyučovaním. Ďalšiu časť príspevku tvorí príklad využitia projektového vyučovania na hodinách slovenského jazyka a literatúry.

Klúčové slová: *projekt, projektové vyučovanie, slovenský jazyk a literatúra*

Abstract

This contribution deals with problems of project teaching of cross-subject teaching Slovak language and literature at the lower secondary education. Introductory section deals briefly outlining the terms of project teaching, project method, project, project objective teaching, cutting projects, the pros and cons of project teaching, the distinction between traditional and teaching project. Another part of the contribution constitutes an example of utilization of project teaching the lessons of the Slovak language and literature.

Key words: *project, project learning, Slovak language and literature*

1. PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE

„Vek projektov otvoril v roku 1918 William Heard Killpatrick – jeden z najbližších spolupracovníkov Johna Deweyho - svojím článkom The Project Method. Východiskom sa mu stala Deweyova pedagogická koncepcia progresívnej výchovy“ (Bekenyová, 2005, s.5). Rozmach projektového vyučovania nastal po 2. svetovej vojne, a to hlavne v školstve v USA a v západnej Európe.

1.1 Charakteristika projektového vyučovania, projektovej metódy, projektu

Projektové vyučovanie je moderný spôsob vyučovania, ktorý zodpovedá všetkým požiadavkám na trvalé hodnoty a rozvoj tvorivých schopností. Projektové vyučovanie je vyučovanie orientované na žiaka, rozvíja myslenie, komunikáciu, praktické činnosti, vzbudzuje v nich záujem o poznávanie a učenie.

Projektové vyučovanie je koncepcia, v ktorej je projektová metóda hlavnou metódou vyučovania a využívanie projektov tvorí prevažnú časť vyučovania (Kosová, 1996). Predstavuje jeden z variantov problémového vyučovania (Kasíková, 1993).

Pod pojmom projektové vyučovanie sa myslí taká vyučovacia forma, kde sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov, získavajú skúsenosti s praktickou činnosťou a experimentovaním (Prucha, Walterová, Mareš, 1995). Inú definíciu projektového vyučovania uvádza Kratochvilová (2006), ktorá projektové vyučovanie definuje ako usporiadaný systém činnosti učiteľa a žiakov, kde dominantnými sú aktivity žiakov a vďaka učiteľovi, ktorý vystupuje ako poradca smerujú k dosiahnutiu cieľa.

Základnou myšlienkou projektového vyučovania je **koncentrácia učiva,** mnohotvárnosť a maximálne využívanie medzipredmetových vzťahov. Základným momentom je **téma,** ktorej nosnosť a šírku predurčuje projekt, ku ktorému žiaci pristupujú z rôznych pohľadov. Téma funguje ako kostra pre organizáciu myšlienok, materiálov a činností tak pre učiteľa ako aj pre žiaka. Koncentráciou učiva sa žiak upriamuje na vedomosti, ktoré majú dostatočný vzťah k jeho svetu. Zabraňuje sa tomu, aby sa poznanie rozpadlo do rôznych oblastí.

Projektové vyučovanie poskytuje možnosti pre **experimentálnu a bádateľskú činnosť.** Kognitívnym zámerom projektového vyučovania je podnietiť žiaka k tvorbe množstva nápadov, hľadať odpoveď na množstvo otázok, riešiť problémy. Ide tu o to, aby žiak aktívne spracúval podnety prírodného a sociálneho prostredia do svojho poznania. Na základe vlastnej aktivity odhaľoval vzťahy a pravidlá. Experiment predpokladá robiť aj chyby. Žiak má teda právo objavovať nové s možnosťou omylu.

Ďalším charakteristickým znakom projektového vyučovania je **interdisciplinarita.** Projekty svojou podstatou ponúkajú celistvé poznanie, sú teda i hodnotným prostriedkom prekonania izolácie informácií v jednotlivých predmetoch.

Pokiaľ majú žiaci profitovať z projektu, musí byť v ňom začlenená požiadavka **tímového úsilia.** Projektové vyučovanie znamená prirodzené prepojenie činnosti žiakov do zmysluplnej tímovej práce. Projekty ponúkajú vhodné prostredie pre tréning tímovej práce.

Projektové vyučovanie je **orientácia na produkt** - vyžaduje dokumentáciu priebehu i výsledku učenia, jeho prezentáciu pre školu i mimo školy (záznamy, nástenky, modely, portfóliá, nástroje, výrobné predmety a pod.).

S orientáciou na produkt úzko súvisí verejná **prezentácia** spojená s **argumentáciou**. Robí sa pred triedou, žiakmi a učiteľmi iných tried, celou školou, rodičmi, ale aj verejnosťou. Na prezentáciu bývajú pozvaní tí, ktorých sa problematika riešená v projekte bezprostredne dotýka.

Ďalší znak projektového vyučovania je skutočnosť, že za výsledok učenia preberá **zodpovednosť** žiak. Je na ňom, kde a aké informácie vyhľadá, ako ich využije v procese riešenia a k akým záverom dospeje. Nejde o náhodné získavanie náhodných skúseností, ale o ich premyslenie, spracovanie a hodnotenie.

V súvislosti s termínom projektové vyučovanie je vhodné uviesť aj niekoľko definícií projektovej metódy. Podľa Prucha, Valterová, Mareš (1995, s. 184) je projektová metóda „vyučovacia metóda, v ktorej sú žiaci vedení k samostatnému spracovaniu určitých projektov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.“ Houška (In: Bekéniová, s. 6) tvrdí, že projektová metóda je „metódou vysokého stupňa integrácie učiva z jednotlivých premetov do jednej činnosti a maximálne priblíženie tejto činnosti k reálnemu životu.“ Petrašková (2007) uvádza, že projektová metóda ako moderný spôsob vyučovacej metódy, neodovzdáva poznatky v hotovej forme, ale sa orientuje na žiaka a na jeho proces aktívneho učenia sa. Rozvíja myslenie a praktické činnosti žiakov, vzbudzuje u nich záujem o poznávanie (Darak - Tabaková, 1998). Šimonik (2005, s. 16) popisuje projektovú metódu ako „komplexnú pracovnú úlohu, pri riešení ktorej si žiaci súčasne osvojujú nové vedomosti a zručnosti.“

Východiskom projektového vyučovania je **projekt.** Vo všeobecnosti pod pojmom projekt (z lat. pro-jicio, pro-iectum, návrh, rozvrh) môžeme rozumieť spracovaný zámer, rozvrh alebo plán nejakej budúcej činnosti alebo jej výsledku, či časovo ohraničené úsilie, smerujúce k vytvoreniu unikátneho produktu alebo služby. Termín projekt sa v podstate používa pre akýkoľvek zámer s určitým jedinečným a novým cieľom.

V pedagogike definovali pojem projekt viacerí autori. Kilpatrik (In: Slavkayová, 2005, s.7) uvádza, že „projekt je celkom určite a jasne navrhnutá úloha, ktorú môžeme predložiť žiakom tak, aby sa mu zdala životne dôležitá tým, že sa blíži skutočnej činnosti ľudí v živote." Projekt je komplexný problém (Turek, 1999). Valenta, Kasíková (1993) charakterizujú projekt ako jasne navrhnutú úlohu, ktorú je možné predložiť žiakom tak, aby sa im zdala životne dôležitou, aby sa približovala skutočnej činnosti dospelých, čím zdôraznil praktický a utilitárny charakter projektu. Ďalej uvádzajú, že zázemím projektov je idea, súhrnne pomenovaná ako koncentrácia, t. j. stanovenie spoločných „jadier", základov ..., okolo ktorých by sa koncentrovalo učivo. Žanta (In: Valenta, Kasíková, 1993, s. 4) uvádza: „Projekt je účelne organizovaný súhrn myšlienok, zoskupených okolo dôležitého strediska praktických vedomostí, smerujúcich k určitému cieľu." Ako „podnik, podnik žiaka, podnik, za ktorého prevzal žiak zodpovednosť, podnik, ktorý ide za určitým cieľom," definuje projekt Vrána (In: Turek, 1997, s. 173).

Uhly pohľadu na obsah pojmu projekt u jednotlivých autorov variujú v závislosti od prikladania dôležitosti jeho rôznym aspektom.

1.2 Ciele projektového vyučovania, delenie projektov

Prvoradým cieľom projektového vyučovania je aktívne zapojiť žiakov do poznávacieho procesu – aktívne učenie sa. Proces poznávania je charakteristický svojou otvorenosťou. Učitelia vytvárajú problémové scenáre a otázky, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia. Scenáre projektov sú len rámcové a dotvárajú sa v spolupráci so žiakmi počas riešenia. Realizácia projektu závisí od žiakov, od ich tvorivosti, fantázie, kritického myslenia, vnútornej motivácie, záujmov a potrieb.

Všeobecné ciele projektového vyučovania:

- priblíženie školy k životu,
- zmena systému osvojovania si nových poznatkov,
- zmena organizačných foriem vyučovania,
- identifikácia žiakov s učebnými cieľmi,
- integrovanie poznatkov do uceleného systému poznania,
- uvedomenie si významu a zmyslu poznávania,
- výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti.

Projekty môžeme rozdeľovať podľa rôznych hľadísk. Podľa Kratochvílovej (2006) delíme projekty podľa:

- účelu: problémové, konštruktívne, hodnotiace, drilové;
- navrhovateľa: iniciované žiakom, učiteľom, spoločné;
- počtu zúčastnených: individuálne, kolektívne;
- času: krátkodobé, strednodobé, dlhodobé;
- informačného zdroja: voľný (informácie si žiak zaobstará sám), viazaný (informácie sú žiakovi poskytnuté), kombinovaný (prepojenie voľného a viazaného);
- miesta: domáce, školské, kombinované;

- veľkosti: malé, veľké;
- oboru: jednopredmetové, medzipredmetové.

Zelina (2000) delí projekty na:

- problémové – úlohou je vyriešiť nejaký problém zo života,
- tvorivé – úlohou je navrhnúť, vytvoriť niečo nové,
- hodnotiace – úlohou je niečo posudzovať, hodnotiť, často aj vypracovať kritériá hodnotenia,
- nácvikové – úlohou je niečo si natrvalo osvojiť.

Rôznorodé delenie projektov je obohacujúcim prvkom pri chápaní daného pojmu. Každé členenie je jedinečné a každý si môže vybrať to, ktoré mu v jeho kontexte a zámere vyhovuje.

1.3 Etapy projektového vyučovania

Projektové vyučovanie si vyžaduje od učiteľa dobrú organizáciu a premyslené riadenie vyučovacieho procesu. Organizačná štruktúra je veľmi variabilná. Jednotliví autori uvádzajú istú postupnosť krokov, ktorú je potrebné pri projektovom vyučovaní dodržiavať.

Petlák (2004) navrhuje túto postupnosť:

- uvažovanie nad tým, čo by bolo potrebné a vhodné riešiť,
- „zháňanie“ myšlienok vedúcich k formovaniu projektu,
- plánovanie učiteľa a žiakov,
- premýšľanie, ako sa to všetko zrealizuje,
- vytýčenie si časového obdobia,
- metódy práce skupín na projekte,
- prezentácia výsledkov.

Turek (1997) uvádza tieto etapy projektového vyučovania:

- voľba témy projektu, cieľov, určenie špecifík a konkrétnych výstupov,
- plánovanie projektu, vypracovanie postupu riešenia projektu, rozdelenie žiakov do skupín, pridelenie úloh, určenie časového limitu,
- realizácia projektu žiakmi,
- zverejnenie výsledkov projektu.

Zelina (2000) vyčleňuje tieto kroky projektového vyučovania:

- cieľ, zámer a formulácia problému, ktorý chce projekt riešiť,
- plán – určenie postupu, prostriedkov, rozdelenie úloh, časový harmonogram,
- realizácia,
- hodnotenie.

Skalková (1999) uvádza tento postup projektového vyučovania.

Podnet - voľba situácie, ktorá pre žiakov predstavuje skutočný problém. V tejto fáze projektového vyučovania je dôležité, aby si učiteľ ujasnil cieľ (tému a podtémy v dostatočnom množstve, aby si žiaci mali z čoho vyberať). Zvolená téma by pre žiakov mala predstavovať skutočný problém. Mali by to byť situácie, ktoré vychádzajú zo sociálneho a životného prostredia žiakov. Učitelia tiež môžu vychádzať zo vzdelávacích programov (štátneho, resp. školského), môžu hľadať väzbu na jednotlivé oblasti vzdelávania, či už v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov alebo prierezových tém.

Plánovanie – diskusia nad plánom riešenia zvoleného problému. V tejto etape je dôležitou úlohou učiteľa podnietiť diskusiu všetkých žiakov tak, aby mali možnosť vyjadriť svoj vlastný názor, svoju predstavu a mohli prejaviť vlastnú iniciatívu pri realizácii projektu. Ďalej učiteľ prediskutuje so žiakmi plán riešenia daného problému. Žiaci potom spoločne formulujú otázky (podtémy), ktoré budú riešiť. Spoločne s učiteľom sa dohodnú na podobe výsledku (napr. výstava, referát, dokumentácia). Vhodné je potom výsledný plán riešenia projektu nechať v triede na viditeľnom mieste (napr. formou plagátu). Dôležité je tiež naplánovať organizáciu projektu, jeho dĺžku, rozdelenie rol v skupinách, formy výstupu a pod.

Realizácia - rozvíjajú sa činnosti vyžadujúce riešenie tohto problému. Skupiny či jednotlivci sa venujú riešeniu svojich úloh, rozvíjajú sa aktivity a činnosti, ktoré vedú k riešeniu samotných problémov. Žiaci sú samostatní, aktívne spolupracujú v skupinách. Všetkým žiakom by malo byť jasné, kto, čo a ako urobí. V tejto fáze žiaci pracujú so zdrojmi informácií, zbierajú materiál, pracujú na produktoch rôzneho druhu.

Prezentácia - zverejnenie výsledkov - záver projektu. Skupiny žiakov prezentujú výsledky svojej práce pred triedou, rodičmi alebo inými účastníkmi podľa témy projektu. Nejde tu len o ukážku hotových produktov, ale o ich prezentovanie (propagovanie). V počiatočnej fáze by mal učiteľ určiť body, čo by mala prezentácia obsahovať (napr. ako sme postupovali pri rozdelení rolí v skupine, kto sa na čom podieľal, ako sme úlohu zvládli, aké boli ťažkosti pri realizácii projektu, na čo sme mimoriadne hrdí a pod.). Aby prezentácia nebola len jednorazovým aktom, žiaci môžu svoje produkty umiestniť na viditeľnom mieste triedy, školy, internetovej stránke a pod.

1.4 Pozitíva a negatíva projektového vyučovania

V súvislosti s uplatňovaním projektového vyučovania sa veľmi často hovorí o jeho výhodách. Cieľavedomé používanie projektového vyučovania prináša veľa výhod pre učiteľov aj žiakov. Najdôležitejšie sú stimulácia motivácie, podpora kreativity, samostatnosti, vytváranie študijných návykov, celková zmena vzťahu k predmetu a štúdiu. Pri projektovom vyučovaní sa rozvíja iniciatíva, samostatnosť, tvorivosť žiakov, kritické myslenie, schopnosť spolupráce komunikácie, schopnosť učiť sa, riešiť problémy, hľadať informácie, rozvíja sa pozitívnym smerom citová a hodnotové sféra žiakov.

Zelina (2000) nachádza v projektovom vyučovaní tieto výhody:

- je blízke životu,
- je vysoko motivujúce,
- je kreatívne,
- učí žiakov hľadať informácie, selektovať ich a zvažovať ich význam pre riešenie problému,
- učí žiakov navrhovať riešenia,
- učí žiakov k vzájomnému rešpektu.

Kratochvílová (2006) uvádza tieto pozitíva projektového vyučovania:

- projekt zapája všetkých žiakov do vyučovacieho procesu,
- rozvíja spoluprácu, prácu v skupinách,
- posilňuje vzájomné vzťahy medzi žiakmi,
- rozvíja tvorivosť, aktivitu, fantáziu,
- vedie k prekonávaniu prekážok,
- práca žiakov sa stáva zmysluplná,

- učivo je integrované do celkov.

Pri projektovom vyučovaní hrozí nebezpečenstvo (pri nesprávnom výbere projektov), že vedomosti žiakov budú v porovnaní s tradičným vyučovaním menej systematické, menej usporiadané. Projektové vyučovanie je náročnejšie na spotrebu času a najmä na prípravu a schopnosti učiteľov (učiteľ musí byť napr. dobrý organizátor, diagnostik), na zmenu ich návykov a postojov, ale aj na priestorové a materiálno-technické vybavenie školy. Hlavným a najväčším negatívom je hodnotenie výsledkov. Klasické metódy sa dajú použiť len čiastočne. Pri projektovom vyučovaní je dôležitá aj ústretovosť a pochopenie zo strany a vedenia školy, vytvorenie podmienok pre samostatnú a tvorivú prácu učiteľov (materiálne zázemie, možnosť vzdelávania pre získanie inšpirácie a informácií o nových trendoch v oblasti aprobačných predmetov).

Nemenej dôležitý je aj vzťah učiteľ a žiak, pedagogicko-psychologické predpoklady, nadviazanie kontaktov, príprava vyučovania vo vzťahu k žiakovi, podporovanie jeho samostatnosti, zohľadnenie tvorivosti pri hodnotení žiakov, využitie súťaživosti žiackych skupín, rozvoj a uplatnenie komunikácie, nachádzanie súvislosti pri riešení problémov a vyvodzovanie záverov z výsledkov práce, vytvorenie podmienok pre skupinovú prácu.

Podľa Zelinu (2000) medzi negatíva môžeme zaradiť to, že sa vyžaduje vysoká tvorivosť od učiteľa, aby dokázal vymyslieť tému a tiež si to vyžaduje dobré improvizačné schopnosti, aby vedel reagovať na nečakané otázky a reakcie žiakov. Negatívum vidí aj náročnosti organizácie takejto práce, odhade časového trvania práce.

Napriek pozitívam i negatívam, ktoré sme vyššie uviedli je evidentné, že by malo mať parciálne zastúpenie vo vyučovacom procese. Projektové vyučovanie svojím hravým, nenúteným a spontánnym prístupom predurčuje úspešnosť zvládnutia a zvnútornenia princípov ľudskosti, svojím rozsahom, šírkou záberu jednotlivých predmetov, rôznorodosťou foriem je medzičlánkom školou a životom.

1.5 Rozdiel medzi tradičným a projektovým vyučovaním

V tradičnom vyučovaní si žiaci najskôr osvojujú vedomosti, až potom sa hľadá ich uplatnenie v praxi. V projektovom vyučovaní si žiaci vedomosti osvojujú spontánne v procese činnosti. Zástancovia projektového vyučovania sú toho názoru, že nie je možné od seba oddeliť poznanie a činnosť, prácu rúk a prácu hlavy. Tieto procesy prebiehajú súčasne a sú neoddeliteľné.

Ako uvádza Turek (1997) pri tradičnom vyučovaní je spravidla jediným organizátorom práce v triede učiteľ, ktorý je usmerňovateľom myslenia a konania žiakov a hodnotiteľom ich činnosti. V projektovom vyučovaní vystupuje učiteľ ako spolupracovník, radca, usmerňovateľ, facilitátor procesu učenia, čo znamená, že učiteľ nevykladá učebnú látku, ale poskytuje žiakom zdroje na ich samostatnú prácu.

V koncepcii tradičného vyučovania sa hlavný dôraz kladie na osvojenie si čo najväčšieho množstva učiva, kde dochádza k preceňovaniu pamäťového učenia a menej pozornosti sa venuje tvorivosti žiakov, pri projektoch je prioritou rozvíjať spolu s učivom schopnosti, záujem a najmä tvorivosť žiakov. Učivo nie je cieľom, ale prostriedkom ich rozvoja.

Dominantným cieľom realizácie projektu je rešpektovanie jedinečnosti osobnosti žiaka, rozvoj jeho pozitívneho sebahodnotenia, formovanie optimálnych interpersonálnych vzťahov, rozvoj jeho tvorivosti, schopnosť riešiť problémy a komunikovať so svetom,

schopnosť rýchlo čerpať a vedieť spracovávať informácie. Pri realizácií projektu sa využíva spontánnosť a nápaditosť žiakov, ku ktorým sú žiaci vedení, povzbudzovaní a posmeľovaní učiteľom. Uplatňujú sa pri ňom metódy rozvíjajúce tvorivosť žiakov, dôraz sa kladie na aktivitu a spoluprácu žiakov, zatiaľ čo pri tradičnom vyučovaní prevažujú verbálne metódy, frontálna forma vyučovania a výber vyučovacích prostriedkov a pracovných postupov závisí často iba od učiteľa. V projekte je vyučovanie zamerané na produkt žiakovej práce.

2. PRÍKLAD VYUŽITIA PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA NA HODINÁCH SLOVENSKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY

Projekt sa zameriava na vyhľadávanie informácií i ich spracovanie. Zároveň slúži ako prierezová téma globálneho vzdelávania. Vyústi do prezentácie, vydania monotematického čísla školského časopisu alebo usporiadania výstavy či verejnej prezentácie pre spolužiakov z ostatných tried alebo pre rodičov.

2.1 Vstupné informácie o projekte

Názov projektu: „Príbeh čokolády“
Časová dotácia projektu: 1 mesiac
Ročník: siedmy
Tematický celok: Umelecká literatúra v próze
Téma: Detský hrdina v literatúre – prezentácia projektov - Príbeh čokolády
Téma GV: Ľudské práva – práva detí
Medzipredmetové vzťahy: občianska náuka, dejepis, geografia, informatika, etická výchova
Kompetencie a zručnosti: schopnosť získavať, prehodnocovať a spracúvať informácie, tvoriť samostatne súvislý text s dôrazom na obsahovú i formálnu stránku, prezentovať vlastný produkt
Metódy: práca v skupinách, individuálna práca**,** získavanie informácií z elektronických zdrojov, diskusia, tvorivé písanie
Pomôcky: kartičky s obrázkami - loptička, kniha, rozprávajúci sa ľudia, deti v rodine, jedlo na tanieri, obrázky s detskou prácou, texty, politická mapa sveta
Ciele: Žiak

- vie v spolupráci s ostatnými spolužiakmi v skupine vyhľadať potrebné informácie a pripraviť z nich prezentáciu podľa požadovaných kritérií
- vie prezentovať svoju prácu a pri prezentácii dodržiava základné normy správania,
- poukáže na vzájomnú prepojenosť detskej práce a životného štýlu krajín Severu a Juhu.

2.2 Priebeh projektu

Projekt „Budujeme mosty pamäti“ pozostával zo štyroch etáp, v súlade s etapami projektového vyučovania ako ich uvádza Skalková (1999).

Téma projektu

Vyučovacia hodina, na ktorej sa určí téma projektu zároveň slúži ako motivácia pre žiakov. Táto vyučovacia hodina je koncipované stratégiou učenia EUR (evokácia – uvedomenie – reflexia) – trojfázovým modelom učenia.

Evokácia – 5 minút

- Žiakov rozdeliť do piatich skupín pomocou ťahania kartičiek s obrázkami, na ktorých je loptička, kniha, rozprávajúci sa ľudia, deti v rodine, jedlo na tanieri.

- Každá skupine dostane jeden výtlačok s obrázkami detskej práce (je tu možnosť obrázky premietnuť cez dataprojektor). Úlohou žiakov v tejto aktivite s názvom „Votrelec“ (na stiahnutie na stránke: www.clovekvohrozeni.sk/metodicke-prirucky) je čo najrýchlejšie zistiť, ktorý obrázok nepatrí do skupiny. Ako náhle má skupina odpoveď, jej zástupca zdvihne ruku.
- Po tom, ako sa všetky skupiny prihlásili, resp. uplynuli 3 minúty nasleduje kontrola spoločných výsledkov. Všetky skupiny majú odhaliť, že „votrelcom“ je obrázok detí, ktoré hrajú futbal (pretože na desiatich obrázkoch deti pracujú, na jedenástom sa hrajú).

Uvedomenie – 15 minút

- Žiaci dostanú text Príbeh čokolády (http://www.sccd-sk.org/sk/pribeh-za-cokoladou) a text o detskej práci (http://www.globalnevzdelavanie.sk/detska-praca-zostava-problemom). Individuálne čítanie.
- Úlohy k textu – žiaci si zapisujú individuálne do zošita.
  Uvedené texty sú poetické alebo prozaické?
  Vypíšte z prvého textu kľúčové slová a zostavte dejovú osnovu.
  Charakterizujte podľa prvého textu hrdinov príbehu.
  V ktorom období sa tento príbeh odohrával?
  V ktorej časti sveta je najviac detských robotníkov?
  Ktorý sektor má najväčší podiel detskej práce?
- Nasleduje prezentácia odpovedí (Pri otázke „V ktorej časti sveta je najviac detských robotníkov?“ – žiaci názorne ukazujú na politickej mape sveta.)

Reflexia – 25 minút

Nasleduje diskusia so žiakmi o téme pomocou týchto otázok:

- Aké práce vykonávate vy? Za akým účelom?
- Ako ste sa cítili pri čítaní oboch textov?
- Pripomeňte si obrázky rozdeľovania do skupín. Čo symbolizovali: loptička (právo na odpočinok), knihy (právo na vzdelanie), rozprávajúci sa ľudia (právo na slobody prejavu), deti v rodine (právo na rodinu), jedlo na tanieri (právo na dôstojný život).
- Ako tieto práva nazývame? Ako súvisia ľudské práva, práva dieťaťa s detskou prácou?
- Už ste sa niekedy pred touto hodinou stretli s pojmom „detská práca“? V akých súvislostiach? Čo vám prvé napadne, keď tento pojem počujete?
- Prečo asi deti v daných krajinách pracujú?
- Aký to má dopad na ich život?
- Ako by ste riešili problém detskej práce?

Plánovanie riešenia projektu

Nasleduje spoločná diskusia k danej problematike. V diskusii majú možnosť prejaviť sa všetci žiaci. Každý žiak dostane priestor na vyslovenie vlastných predstáv. Ostatní pozorne počúvajú, potom sa k tomu vyjadria. Vo fáze plánovania si žiaci potrebujú ujasniť všetky podrobnosti. Nádsledne sa vytvorí databáza problémov a otázok, ktoré žiakov v súvislosti s danou tematikou zaujímajú a chceli by o nich vedieť viac. Na základe tejto databázy sa vytvorí „ plán podtém“(napr. detská práca v konkrétnej krajine, detská práca v konkrétnom odvetví, konktrétnom produkte, „detská práca v minulosti, a pod.)“. Žiaci dostanú aj možnosť výberu, akým spôsobom chcú prezentovať svoje výsledky – prezentácia pred spolužiakmi formou PowerPointovej prezentácie, posteru, referátu, a následne na to vydaníma monotematického čísla školského časopisu alebo usporiadania výstavy či verejnej prezentácie pre spolužiakov z ostatných tried alebo pre rodičov.

Realizácia projektu

Po výbere konkrétnych podtém učiteľ usmerní, zadá konkrétne pokyny, podľa ktorých budú žiaci pracovať, žiakov rozdelí do skupín (roly v skupinách si určia žiaci samostatne

v skupine). Postup a pokyny sa zavesia na triednu nástenku. Nasleduje etapa skupinového spracovania projektu. Žiaci pracujú v skupinách, učia sa vzájomnej spolupráci, rešpektovaniu názorov spolužiakov. Ich úlohou je spojiť informácie, ktoré získajú na internete do súvislého textu, doplneného obrázkami, mapou. Počas tejto etapy konzultujú s vyučujúcim svoje problémy. V tejto etape vyučujúci do výskumu nezasahuje, plní len úlohu poradcu.

Prezentácia výsledkov projektu

Záverečnou fázou projektu je prezentácia skupinových prác, hodnotenia a diskusia. Kritéria hodnotenia musia byť vopred spoločne stanovené.

Tabuľka 1 Kritéria hodnotenia

Kritéria - bodové hodnotenie	**12 – 9 bodov**	**8 – 5 bodov**	**4 – 0 bodov**
Obsiahnuté informácie	Výstup obsahuje všetky podstatné informácie.	Výstup obsahuje podstatné informácie, ale aj príliš vedľajších detailov, alebo nejaké podstatné chýbajú.	Vo výstupe chýbajú dôležité informácie, prináša predovšetkým nedôležité detaily.
Pútavosť	Výstup je veľmi pútavý a nápaditý.	Niektoré informácie neboli pútavé, ale výstup zaujal.	Výstup nie je pútavý, nezaujal.
Prezentácia práce	Prezentujúci sa vyjadruje skôr kratšími vetami, slová nehľadá dlho, nepoužíva príliš mnoho „vypchávkových“ slov, prejav neprerušuje napr. smiechom.	Prezentujúci občas tápe pri voľbe slova, miestami sa v jeho prejave objaví „hrdelný“ zvuk alebo výraz, niektoré z viet sú neukončené – bez dokončenej myšlienky.	Prezentujúci dlho premýšľa o voľbe slov alebo výrazov, vystúpenie zaťažuje veľa „vypchávkových“ slov, vety nemajú jasný začiatok a koniec, alebo používa príliš dlhé súvetia.

Zdroj: vlastné spracovanie

Použitá literatúra

1. BEKENIOVÁ, Ľ. *Projektové vyučovanie a tvorivá dramatika ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80-8045-397-7.
2. BIELIKOVÁ, M. *Ako úspešne vyriešiť projekt.* Bratislava: Slovenská technická univerzita, 2000. ISBN 80-227-1329-5.
3. DARAK, M. – TABAKOVÁ, K. *Základy pedagogiky. Terminologické minimum.* Prešov: ManaCon, 1998. ISBN 80-85668-72-6.
4. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
5. KASÍKOVÁ, H. Nastal v naší škole čas projektu? In: *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARtAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.
6. KAŠOVÁ, J. et al. *Škola trochu jinak – projektové vyučování v teorii i praxi.* Kromeríž: Iuventa, 1995. ISBN 80-900881-4-0.
7. KOSOVÁ, B. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania.* Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-83464-28-8.

8. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie* a *praxe projektové výuky*. Brno: TAVA Graphical s.r.o., 2006. ISBN 80-210-4142-0.
9. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
10. PETRAŠKOVÁ, E. *Projektové vyučovanie.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2007. ISBN 978-80-8045-463-0.
11. PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. IBSN 80-7178-029-4.
12. SKALKOVA, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
13. SLAVKAYOVÁ, S. *Projektová metóda v školskom klube*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005. ISBN 80–8045–367–5.
14. ŠIMONÍK, O. *Pedagogické praxe.* Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-30-6
15. TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania.* Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 1997. ISBN 80-88796-49-0.
16. TUREK, I. *Tvorivé riešenie problémov.* Bratislava: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8052-054-2.
17. VALENTA, J. – KASÍKOVÁ, H. et. al. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068- 066-0.
18. ZELINA, M. *Alternatívne školstvo.* Bratislava: M. Štefanko – IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Kontaktné údaje

Mgr. Lucia Ladičová
Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitních a prírodných vied
17.Novembra 1, 08116 Prešov
Tel: 0918070449
email: lucikt@centrum.sk

PÍSANÁ REČ PRVÁKOV NA KONCI ŠKOLSKÉHO ROKU

WRITTEN SPEECH OF CHILDREN AT THE END OF THE FIRST SCHOOL YEAR

Miriam Valášková

Abstrakt

V príspevku prezentujeme základné výsledky výskumu písanej reči žiakov prvého ročníka ZŠ. Empirické dáta sme kvantitatívne spracovali a do istej miery kvalitatívne analyzovali. Na základe výsledkov možno konštatovať, že snahou prvákov je zmysluplne komunikovať písanou rečou. Paradox vidíme v tom, že prostredníctvom analyticko – syntetickej metódy výučby písania zaužívanej na Slovensku sa rozvoj písania ako komunikačnej aktivity vôbec nepodporuje. Zároveň sme týmto príspevkom chceli poukázať na nutnosť zmeny kritérií hodnotenia písaného prejavu v prospech hodnotenia jeho kvality s preferenciou obsahovej a nie formálnej stránky.

Kľúčové slová: *komunikácia písanou rečou, dekódovanie, porozumenie, prvý ročník, analýza chýb, dialektizmy*

Abstract

In this report we present basic results from the research of writing of students of first year at the elementary school. Research shows that children (students) try to communicate meaningfully by written speech. Paradox is that the education of writing with comprehension isn´t supported in Slovakia. At the same time we would like to point out the necessity of changing the criteria for the evaluation of the written speech in favour of the quality of the content and not of a formal performance site.

Key words: *writen speech, decoding, comprehension, first school year, error analysis, dialect*

Úvod

Hoci už dvadsať rokov na Slovensku odborná verejnosť kritizuje aplikáciu analyticko-syntetickej metódy v čítaní a písaní (viď napr. Zápotočná, 1994; Kolláriková, 1998), táto metóda je doposiaľ jedinou, ktorá sa používa pri výučbe v 1. ročníku ZŠ. Jej negatívum je v tom, že je primárne určená na „uniformné“ precvičovanie techniky písania – tzn. precvičovanie grafémo-fonémického prevodu. Pričom pri hodnotení kvality písania sa predovšetkým zohľadňuje „presnosť“ a úľadnosť- tzv. krasopis. V rámci tejto metódy sa predpokladá, že až po zvládnutí techniky písania, tzn. zapamätania si a úhľadného prepisu jednotlivých písmen (hlavne písanej abecedy), možno začať písať v zmysluplných celkoch-komunikovať písanou rečou. To znamená, že v prvom ročníku, kde sú žiaci takmer celý rok vyučovaní postupne rozpoznávať jednotlivé písmená, sa komunikácia písanou rečou obmedzuje len na prepis a odpis známych slov, resp. triviálních viet. Samozrejme,v skutočnosti sa porozumenie v písaní rozvíja od prvého stretu dieťaťa s písanou kultúrou rôznymi stratégiami (viď výskumy podporujúce zhora nadol prístupy k rozvoju gramotnosti), ktorých rozvoj by mal byť systematicky podporovaný v edukačnom procese. Je známym faktom, že deti predškolského veku dokážu – svojim vlastným spôsobom zmysluplne komunikovať písanou rečou. V predprimárnej edukáci je už táto snaha o rešpektovanie sociokonštruktivistických prístupov (aj k rozvoju gramotnosti) evidentná (viď napr. Kikušová,

Kostrub, 2011). Paradoxne, v explicitnej výučbe písania v 1. ročníku ZŠ sa tieto prístupy rešpektujúce o.i. rozvoj individuálnych schopností nezohľadňujú.

1 Metodológia výskumu

Všeobecnejším **zámerom** nami realizovaného výskumu bolo dokázať opodstatnenosť zmeny v doposiaľ zaužívanej didaktike písania v 1. ročníku. Predmetom tejto časti výskumu[1] bolo zistiť úroveň písania u prvákov na konci školského roku, a to v istej jazykovej subkultúre, konkrétne v subkultúre slovenského záhorského regiónu[2].

Predovšetkým nás zaujímalo, do akej miery prváci zmysluplne komunikujú písanou rečou.

Definovali sme si dve základné **výskumné otázky**: 1. Aká je úroveň písania u žiakov 1. ročníka ZŠ na konci školského roku? 2. Ovplyvní lokálne používanie nárečia úroveň písania prvákov? Hypotézy sme si explicitne nestanovili, keďže výskum mal deskriptívny charakter.

Výskumný súbor tvorilo 62 prvákov vybraných základných škôl západoslovenského regiónu. Išlo o dostupný výber.

Výskumnou metódou bolo testovanie. Úroveň písania prvákov sme nezisťovali na základe písania izolovaných písmen a slov, ako sa to frekventovane realizuje v škole, ale na základe písania rozsiahlejších celkov zmysluplných textov. Žiakom sme tak umožnili opierať sa pri písaní o významový kontext. Aplikovali sme test *Písanie* vytvorený M.M. Clay (1998) a modifikovaný pre potreby slovenského jazyka O. Zápotočnou a P. Gavorom (2002).

Administrácia bola jednoduchá, úlohou dieťaťa bolo napísať text na zadanú tému, v našom prípade to bol list mladšiemu kamarátovi (resp. súrodencovi) o škole. Našim zámerom bolo zistiť, akým spôsobom sa prváci vysporiadajú s týmto štylistickým útvarom, pričom mali na výber, či budú písať tlačeným alebo písaným písmom.

Úroveň písomnej produkcie sa posudzovala z viacerých aspektov: a) jazykovej úrovne; b) kvality informácie; c) smerovej organizácie. Z týchto hľadísk sa písomné produkty kategorizovali a kódovali podľa P. Gavoru a O. Zápotočnej (tamtiež) nasledovným spôsobom:

a) z aspektu ***jazykovej úrovne*:**

1 - úroveň alfabetická (dieťa používa len písmená),

2 – slovo (ak sa v správe vyskytuje aspoň jedno identifikovateľné slovo),

3 – skupina slov (ak sa v správe vyskytne aspoň jedna dvojslovná fráza),

4 – veta (ak sa vyskytne aspoň jedna jednoduchá veta),

5 – príbeh na úrovni viet (angl. *punctuated story*) – ak sú v texte zjavné dve alebo viac viet,

6 – príbeh na úrovni odsekov (angl. *paragraphed story*) – ak príbeh zahrňuje aspoň dve témy.

b) z aspektu ***kvality informácie (správy)*:**

1 - je na úrovni konceptu znakov (používa písmená, vymyslené písmená aj iné znamienka),

2 – koncept informácie – dieťa si je vedomé, že odovzdáva informáciu,

3 – informácia je odpísaná,

4 – opakujúce sa vetné celky – napr. Tu je ... Tu je ...

5 – pokus zaznamenať vlastnú myšlienku,

---

[1]Prezentované výsledky tvoria len časť výsledkov celoplošne realizovaného a komplexnejšie zameraného výskumu (viď Zápotočná, 2002/2003), ktorého sme boli súčasťou (viď. Harnúšková, 2005). Vychádzajúc z výskumných zistení (viď Harnúšková, tamtiež) pokračujeme dlhodobejšie v jeho realizácii - opakovaným diagnostikovaním písania prvákov v západoslovenskom regióne.

[2] Zámerne sme si vybrali oblasť, kde sa vo veľmi frekventovanej miere stretávame s diglosiou, čiže prepínaním 2 jazykových kódov (Gavora, 1997). Najmä od začiatku 1. ročníka ZŠ sú deti vystavené jazykovým situáciám, kde začínajú aktívne narábať s oboma variantmi toho istého jazyka: miestnym dialektom - záhorským dialektom ako prvým a spisovnou slovenčinou ako druhým jazykovým kódom.

6 – úspešná kompozícia.

c) z *aspektu* ***smerovej organizácie*:**

1 – neprítomnosť smerovej organizácie,

2 – čiastočne prítomná smerová organizácia – objavujú sa náznaky niektorých konvenčných smerových tendencií (napr. začína vľavo hore, alebo pokračuje v smere Ľ-P, alebo opäť sa vracia doľava)

3 – reverzná organizácia – smerová orientácia je konzistentná, ale opačná sprava doľava, návrat doprava.

4 – správa smerová organizácia,

5 – správna smerová organizácia vrátane medzier medzi slovami,

6 – rozsiahly text bez nedostatkov v organizácii – poradia, smeru i medzier.

Pri každom písomnom produkte sme zaznamenali vždy najvyššiu z dosiahnutých úrovní. Nehodnotili sme ortografickú správnosť ani krasopis a taktiež sme tolerovali reverzie písmen.

Nakoniec sme výsledky komplexne zhodnotili, pričom úroveň 1 - 4 sa hodnotila ako „*neuspokojivá*“, úroveň 5-6 ako „*pravdepodobne uspokojivá*“ (viď Gavora, Zápotočná, tamtiež). Zároveň sme analyzovali identifikované chyby v písomných výpovediach žiakov.

2 Výsledky výskumu

Zistili sme nasledovné skutočnosti:

Skupina respondentov priemerne vyprodukovala 3 vety. Rozsah zapísaných viet sa pohyboval od 0 (len 4 deti) po 9 viet (1 dieťa). Priemerný počet napísaných slov za celú skupinu bolo 16 slov. Rozsah zapísaných slov sa pohyboval od 1 (1 dieťa) po 50 slov (1 dieťa). Len 1 dievča z celej skupiny detí odmietlo písať text a iba v 1 prípade sa stalo, že odpísalo text od spolusediaceho spolužiaka**.**

Väčšina (69%) žiakov nemala problém s konštruovaním listu, hoci sa ešte s touto aktivitou na vyučovaní explicitne nestretla. Dodržali formu listu – nechýbalo oslovenie ani podpis. V písomnej produkcii ostatných žiakov boli štylistické konvencie takejto formy písania dodržané iba čiastočne (väčšinou chýbal záverečný podpis). Len 5 detí nedokázalo svoje myšlienky koncipovať do viet. Do tejto skupiny patrilo aj dievča opakujúce ročník, ktoré napísalo len oslovenie a pokúsilo sa o zápis slova, ktoré následne neustále prepisovalo.

Až na zopár výnimiek, konvenčné usporiadanie textu na ploche papiera i smerová orientácia písania boli dodržané (viď tabuľka č. 1). V ojedinelých prípadoch sme sa stretli so zapisovaním slov pod seba (u jedného dieťaťa) a zapisovaním viet pod seba (u dvoch detí).

Prevažná väčšina respondentov mala tendenciu doplniť svoju písomnú výpoveď obrázkom, ktorý často na ploche papiera dominoval.

Po obsahovej stránke mala detská písaná produkcia takmer výhradne charakter výpovede o škole. I keď téma bola zadaná jednotne, spôsob spracovania nielen po formálnej, resp. grafickej stránke, ale aj po obsahovej bol rôznorodý:

Najčastejšie mala výpoveď žiakov **charakter oznamu**- tzn. žiaci oboznamovali budúcich prvákov s aktivitami v škole tak, že :a) vymenovali trívium; b) vymenovali vyučovacie predmety: jednako tie, ku ktorým sa vyučovanie trívia viaže, ale aj ostatné ako „*prvouku“; „telocvik“; „ výtvarnú“*; c) konkretizovali školské činnosti súvisiace s vyučovaním: „*učíme sa písmenká“*; „*učíme sa slovo mama“* ; „*učíme sa meke slabiki di ti ni li de te ne le“*; „*píšeme diktáty“*; „*poznáváme príklady a znamienka“*; „*učíme sa rôzne zvieratká a ročné obdobia“*; „*robíme príkladi s prechodm ces desiatku...a robíme pekne vikresi“*. Pri konretizácii školských činností súvisiacich s vyučovaním deti častokrát zároveň demonštrovali svoje vedomosti - vymenovali mäkké slabiky, vypočítali príklady, zapísali číselný rad, napísali tlačenú i písanú abecedu, nakreslili geometrické tvary (napr. trojuholník, štvorec, atď.); d) konkretizovali mimovyučovacie činnosti: „*desiatujeme, hráme sa“*;

„chodzime na vileti“; *„dostaneme visvečko“* ; e) urobili opis triedy. Dozvedeli sme sa tak, že v triede sú *„knihy šlabikáre pisanky razítka lopti odznak“* a *„...velká tabula“*.

Niektoré z výpovedí mali **osobnejší charakter**: f) výpoveď zahŕňajúca hodnotenie týkajúce sa školy a vyučovacích predmetov: *„najlachší je telesná a najhorší je diktát“* ; *„najlepší je slovenčina“*; *„páči sa mi prvouka“*; *„...matematika“*; *„...výtvarná výchova“*; *„....telesná“* až po všeobecné zhodnotenie školy ako miesta, kde *„..sa mi páči“* a kde je *„proste zábava“*, ale aj miesta, kde *„najvác sa mi lúbi obras“*; g) výpoveď zahŕňajúca sebareflexiu *„učím sa dobre“*, ale aj *„učím sa trochu zle*; h) postreh alebo popis zážitku súvisiaceho so školou, typu *„víšjakumamešmiklavúchodbu“*, alebo *„dneska sme sa fotilii“*. ch) list vyjadrujúci želanie *„prejem ti abi si bola dobrá školáčka“*;*„....vela šťasia abi nosils dobre znamk i... prajem vam všetkym školkarom abi zvas boli dobrí prváci“*; i) „mentorský“ list s poučením *„Milý Alane posluchaj vo v škole a buď dobrí žiak a nerob zle aby vo v škole nebol plač. A maj dobré známki a nenos zlé známky ani peťky ....povjec Adamovy abi nebil Valentyna abi nebil zli a čau Alane a posluchaj pani ucitelku.“*;V ojedinelých prípadoch deti ignorovali tému, ich výpovede sme charakterizovali ako: j) manifestácia priateľstva, napr. *„Ty si Rišo múj najlepší kamarát“*; *„Páči sa mi, keď sa s tebou hrám“* ; *„mám ťa rada a dúfam že prídeš na kolotoče“*.

Súhrnné zhodnotenie jazykovej úrovne, kvality informácie a smerovej organizácie uvádzame v tabuľke č.1.

Tabuľka č.1: Hodnotenie jazykovej úrovne, kvality informácie a smerovej organizácie písomnej produkcie na konci školského roku

Jazyková roveň (ďalej JU)	počet detí	**Kvalita informácie** (ďalej KI)	počet detí	**Smerová organizácia** (ďalej SO)	počet detí
1.alfabetická	0	koncept znakov	0	neprítomnosť SO	0
2. slovo	3	koncept informácie	4	čiastočná SO	1
3. skupina slov	1	odpísaná informácia	1	reverzná SO	0
4.veta	16	opakovanie vetných celkov	0	konvenčná SO bez segment. slov	7
5. príbeh na úrovni viet	42	pokus o úspešnú kompozíciu	14	konvenčná SO so segment. slov	25
6. príbeh na úrovni odsekov	0	úspešná kompozícia	43	rozsiahly text s konvenčnou SO	29

Z aspektu hodnotenia jazykovej úrovne dosiahlo najviac detí (42) 5. úroveň (tzn. príbeh na úrovni viet). Tieto deti zapísali minimálne 2 vety. Z aspektu hodnotenia kvality informácie dosiahlo najviac detí (43) najvyššiu úroveň. Taktiež z aspektu hodnotenia smerovej organizácie sme zistili, že najviac detí (29) dosiahlo najvyššiu úroveň smerovej organizácie (tzn. napísalo text bez nedostatkov v smerovej organizácii – poradia, smeru i medzier).

Výsledky **komplexného zhodnotenia písomných produktov** uvádzame v tabuľke č.2.

Tabuľka č.2: Komplexné zhodnotenie písomných produktov na konci školského roku

Komplexné zhodnotenie	**jazyková úroveň (počet detí v %)**	**kvalita informácie (počet detí v %)**	**smerová organizácia (počet detí v %)**
neuspokojivá	32	8	12
uspokojivá	68	92	88

Z tabuľky je zrejmé, že *„uspokojivú úroveň“* písomných produktov dosiahlo najviac detí z aspektu hodnotenia kvality informácie (92%, N =62). Na základe kritérií M.M.Clay (podľa Gavora, Zápotočná,tamtiež) možno vo všeobecnosti hodnotiť písomnú produkciu prevažnej väčšiny detí ako *„uspokojivú“*, a to ako z aspektu jazykovej úrovne, kvality informácie, tak aj z aspektu smerovej orientácie.

2.1 Analýza chýb a sebaopráv

V písomnej produkci sme zaznamenali niekoľko typov chýb: ortografické chyby, vynechanie písmena, reverzie písmen, zámeny písmena alebo skupiny písmen, fonetické zápisy a špecifický druh chýb - nárečové slová. Napriek tomu, že výskyt dialektizmov bol zanedbateľný (z celkového množstva zapísaných slov len 6%), pokúsili sme sa o ich jednoduchú kategorizáciu na základe troch základných odlišností od spisovného jazyka.

Podľa Jozefoviča (2005) využíva dialekt v porovnaní so spisovnou slovenčinou odlišné:

1. hlásky v slovách rovnakého významu (**fonologický jav**) - do tejto kategórie sme zaradili v písomnej produkcii identifikované dialektizmy: nárečový ekvivalent k slovu *(napr. prajem - „prejem“*; *povedz - „povjedz“; sesternica – „sestranica“*) **2. prípony v slove** (**morfologický jav**) - do tejto kategórie sme zaradili: nárečový ekvivalent k vokatívu slova (napr. *Alan - „Alane“*; *Deniska - „Denisko“)* **3. slová** (**lexikálny jav**) - do tejto kategórie sme zaradili: nárečový ekvivalent k slovu *(napr. pečiatka – „razítko“*; *aktovka – „kabela“).*Žiadna z uvedených typov chýb však nenarušila význam vyprodukovaného textu.

Podľa očakávania najviac chýb bolo ortografických (69% z celkového počtu chýb). Ako sme už vyššie uviedli, nehodnotili sme ortografickú správnosť a taktiež sme tolerovali reverzie písmen, keďže išlo o žiakov prvého ročníka. Skôr nás zaujímali ostatné typy chýb v slove, ktoré sme analyzovali na základe toho, či žiaci využili pri písaní slova: 1. stratégiu formálneho zapisovania písmen (tzn. ak zámenou, alebo vynechaním písmen vznikali bezkontextuálne pseudoslová, 2. stratégiu písania s porozumením (tzn. zámena alebo vynechanie písmena v slove, ktoré v kontexte písaného textu nepôsobí rušivo). Zistili sme, že výraznú prevahu chýb (71 % chýb z celkového počtu chýb s výnimkou ortografických chýb a reverzibilných písmen) tvorili chyby, pri ktorých žiaci uplatnili stratégiu písania s porozumením. Inak povedané, hoci napísali slovo nesprávne (predovšetkým vynechali písmeno), význam vety bol zachovaný. Do tejto skupiny chýb sme prirodzene zaradili aj nárečové slová. Aplikáciu bezkontextuálnych slov sme identifikovali u tej menšiny žiakov (8%), ktorých písomný prejav bol z hľadiska *kvality informácie neuspokojivý* (viď tabuľka č. 2).

Zistili sme aj výskyt sebaopráv (tzn. ak bolo slovo preškrtnuté a nahradené novým). Sebaopravy sme taktiež považovali za prejavy toho, že sa dieťa snaží prioritne zapísať zmysluplné slovo, ktoré je výsledkom jeho predchádzajúcich neúspešných (preškrtnutých) pokusov.

Špecifickú pozornosť by sme chceli venovať typu písma, ktorý si prváci volili. Niektorí z nich naozaj využili možnosť zapisovať malým (3 deti) a veľkým tlačeným písmom (3 deti), hoci tento typ písma v školskej edukácii nie je preferovaný, resp. vôbec podporovaný. Napriek tomu, že sme identifikovali redukovaný počet takto píšucich respondentov, ich písomnú produkciu sme zhodnotili vysoko pozitívne. Z hľadiska jazykovej úrovne, kvality informácie a smerovej organizácie išlo o *úspešnú kompozíciu*. Vždy to boli to *rozsiahle texty – príbehy* s výpovednou hodnotou *na úrovni viet.* Je to podľa nás dôkaz, že ak chcú deti zapisovať svoje myšlienky, je pre ne ľahšie písať tlačeným písmom, ktoré je im bližšie (zapisovali ním prvé zápisy v predškolskom veku a stretavajú sa s ním bežne v knižnej kultúre).

3 Výskumné závery

V závere by sme chceli vo výrazne redukovanej forme prezentovať odpovede na dve základné výskumné otázky (viď subkapitola 1.1): 1.Zistili sme, že napriek aplikácii unifikovanej metódy čítania a písania, úroveň písania prvákov sa vyznačovala vysokou mierou interindividuálnej variability. Získaná písomná produkcia prostredníctvom nami prezentovaného diagnostického nástroja dokumentovala schopnosti, vedomosti a skúsenosti dieťaťa s písanou rečou. Okrem znalosti písmen a schopnosti aktívne ich použiť odhaľovala aj jeho vlastné predstavy o písaní (viď aj Belešová, 2011). 2. Lokálne používanie nárečia

ovplyvnilo úroveň písania prvákov. Identifikovali sme aplikáciu nárečových slov, výhradne však v úspešných kompozíciách.
Podľa nás je pre pedagogickú prax najzásadnejšie zistenie, že prevažná väčšina žiakov prvého ročníka dokáže napísať úspešnú kompozíciu, hoci k tomu vo výučbe prostredníctvom analyticko – syntetickej metódy nebola v priebehu školského roka vedená. Taktiež je pre prax dôležité uvedomiť si, že pri diagnostikovaní a hodnotení písania prvákov je potrebné tolerovať chybovosť, resp. analyzovať chyby. Na základe vyššie uvedeného si dovolíme tvrdiť, že identifikované stratégie nemusia bezpodmienečne zodpovedať konvenciám ortografie a konvenciám krasopisného písania, no poskytujú učiteľovi závažné informácie o (úspešne) rozvíjajúcej sa písanej reči žiakov, ktoré by mal pedagóg v edukácii využiť.
Na základe zistených skutočností by bolo podľa nás žiaduce prehodnotiť na Slovensku zaužívanú „tradičnú“ didaktiku písania v prospech didaktiky, ktorá vychádza zo socokonštruktivistickej paradigmy (viď Kostrub, 2008; Tóthová, 2013), tzn. o.i. 1. prehodnotiť: didaktiku písania s dôrazom na stimuláciu komunikácie písanou rečou, 2. kritériá hodnotenia písomného prejavu žiakov s akcentom na hodnotenie kvality na úkor hodnotenia „technických parametrov“ písania.

Použitá literatúra

1. BELEŠOVÁ, M. 2011. Žiakovo poňatie čitateľskej gramotnosti. In *Študentské fórum 12*. Bratislava : PdF UK, s. 88-94.
2. CLAY, M. M. 1993. *An observation survey of early literacy achievement.* Portsmounth : Heinemann a division of Reed Publishing.
3. GAVORA, P. 1997.Malí medzi veľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom. In *Transmise kultury a škola.* Praha: PDF UK, s.12-22.
4. HARNÚŠKOVÁ, M. 2005. *Sledovanie gramotnosti žiakov v priebehu prvého ročníka ZŠ v jazykovej subkultúre slovenského záhorského regiónu* (dizertačná práca). Bratislava: PdF UK.
5. JOZEFOVIČ, M. 2005. *Analýza nárečových slov*. Bratislava :PdF UK. KIKUŠOVÁ, S., KOSTRUB, D. 2011. Hra a jej edukačné využitie na rozvíjanie kompetencí z perspektívy sociálneho konštruktivizmu. In *Hra v predprimárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, s.248-257.
6. KOLLÁRIKOVÁ, Z. 1998. *Komunikácia písanou rečou.* Bratislava: PDF UK.
7. KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/študent - učivo - učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov: Rokus.
8. TÓTHOVÁ, R. 2013. *Implementácia kurikula do vyučovacieho procesu.* Bratislava: Z-F Lingua.
9. ZÁPOTOČNÁ, O. Zmeny vo vývine metód počiatočného čítania v slovenskom jazyku. *„ Pedagogická Revue“*, 1994, 45, č.1-2, s. 19-28.
10. ZÁPOTOČNÁ, O. Diagnostika počiatočného čítania a gramotnosti. *„Slovenský jazyk a literatúra v škole“*, 2002/2003, 49, č.1/2, s.35-40.
11. ZÁPOTOČNÁ, O., GAVORA, P.2002. *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti M. M. Clay : Manuál k administrácii.* Bratislava: KVSaBK SAV, SARČ pri UK PDF.

Kontaktní údaje

PaedDr. Miriam Valášková, PhD.
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky ÚPVaŠ
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Račianska 59, Bratislava, SR
email: valaskova@fedu.uniba.sk

KONTRASTY ŠTUDENTMI OCEŇOVANÉHO A ZAZNÁVANÉHO (ODMIETANÉHO) HODNOTENIA UČITEĽOV VO VYŠŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ

CONTRASTS OF APPRECIATED, RESPECTING AND REFUSING EVALUATION FROM TEACHERS IN UPPER SECONDARY EDUCATION IN STUDENTS POINT OF VIEW

Renáta Tóthová

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou uplatňovania pozitívnych a negatívnych foriem hodnotenia na strednej škole vo vzťahu učiteľ – žiak. Zameriavame sa na predstavenie čiastkových výsledkov obsahovej analýzy esejí vysokoškolských študentov učiteľstva (študujúcich na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave), v ktorých sa zamýšľajú nad najsilnejším pozitívnym a najsilnejším negatívnym vplyvom učiteľov na nich v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania. Študentmi učiteľstva oceňované (pozitívne) a odmietané (negatívne) hodnotenia žiakov stredoškolskými učiteľmi vnímame ako kontrastné.

Kľúčové slová: *vyššie sekundárne vzdelávanie, učiteľ, žiak, pozitívne hodnotenie, negatívne hodnotenie, esej*

Abstract

The contribution deals with the application of positive and negative forms of assessment in high school in relation teacher – student. We focus on the presentation of partial results of content analysis of essays of university teacher trainees (students at the Faculty od Education of Comenius University in Bratislava), which reflect on the strongest positive and strongest negative impact from their teachers in upper secondary education. We perceive student teachers valued (positive) and rejected (negative) assessment of students from secondary school teachers like the contrast.

Key words: *upper secondary education, teacher, student, positive evaluation, negative evaluation, essay*

1 ÚVOD

„Deti sa učia to, v čom žijú:
Ak dieťa žije v prostredí výčitiek, naučí sa odsudzovať.
Ak dieťa žije v prostredí nepriateľstva, naučí sa útočiť.
Ak dieťa žije v prostredí posmechu, naučí sa byť plaché.
Ak dieťa žije v prostredí zahanbovania, naučí sa cítiť sa previnilo.
Ak dieťa žije v prostredí tolerancie, naučí sa byť trpezlivé.
Ak dieťa žije v prostredí povzbudzovania, naučí sa dôverovať si.
Ak dieťa žije v prostredí chvály, naučí sa oceňovať.
Ak dieťa žije v prostredí slušnosti, naučí sa byť čestné.
Ak dieťa žije v prostredí bezpečia, naučí sa veriť.
Ak dieťa žije v prostredí spokojnosti, naučí sa mať rado.
Ak dieťa žije v prostredí priateľstva, naučí sa byť rado na svete.“

Citát zo Školského programu predškolského vzdelávania

MŠ Srdíčko, Pardubice
(dostupné na: http://www.ms-srdicko.cz/skolni-program)

„Prišla stredná škola. To už je iná šálka kávy. Tých negatívnych skúseností je viac ako tých pozitívnych. Oveľa viac. Nové prostredie a hlavne iný prístup k nám od pedagógov. Už nás nebrali ako deti. Všetko bolo prísne, pevne zadané, odchýlky sa netolerovali. Žiadny osobný prístup."

Citát z eseje študentky učiteľstva o negatívnom vplyve učiteľov v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania

Na úvod sme nie náhodou použili ako jeden z citátov citát, ktorý má vo svojom školskom vzdelávacom programu materská škola. Tento citát obsahuje veľmi presne charakteristiku rôznych typov prostredia a predpokladaný vplyv tohto prostredia na dieťa/žiaka. Väčšina stredných škôl ale už vo svojich školských vzdelávacích programoch takéto alebo podobné citáty, týkajúce sa vytvárania prosociálnej klímy školy, nemá. Možno aj preto, že mnohé stredné školy nepovažujú za významné a dôležité zameriavať sa aj na vytváranie „prostredia pre úspešné učenie v triede" či „spoločenstva školy pre úspešné učenie" (ako o tom píše napr. Fisher, 2011) a je to markantné v citáte č.3 od študentky učiteľstva, ktorá vypovedá o negatívnom vplyve učiteľov strednej školy na ňu.

V štátnom vzdelávacom programe pre gymnáziá (ISCED3A, s. 7-8) sú uvedené viaceré kľúčové kompetencie, ktoré má mať absolvent gymnaziálneho vzdelávania na úrovni svojich možností rozvinuté. Spomedzi nich vyberáme **sociálne komunikačné kompetencie,** v rámci ktorých je v ŠVP pre gymnáziá uvedené, že absolvent „chápe význam a uplatňuje formy takých komunikačných spôsobilostí, ktoré sú základom efektívnej spolupráce, založenej na vzájomnom rešpektovaní práv a povinností a na prevzatí osobnej zodpovednosti". Sme presvedčení, že ak má vyššie sekundárne vzdelávanie k rozvoju tejto kompetencie žiakov smerovať, učitelia by mali svoju pedagogickú komunikáciu v triede smerom ku žiakom uplatňovať za účelom rozvoje danej kompetencie. V texte článku zaoberajúcom sa interpretáciou čiastkových výsledkov obsahovej analýzy esejí vysokoškolských študentov učiteľských študijných odborov, reflektujúcich najsilnejší negatívny vplyv a najsilnejší pozitívny vplyv učiteľa strednej školy na nich, budeme svedkami toho, že sú učitelia, ktorí svoju pedagogickú komunikáciu v triede realizujú diametrálne odlišne.

Je treba akcentovať, že problematiku riešenú v príspevku považujeme za veľmi významnú a permanentne aktuálnu a v rámci možností vplyvu učiteľa na žiaka sa ňou pedagógovia na Slovensku opakovane publikačne zaoberajú (pozri napr. Zelina, M., 1993, 1994; Tománek, P., 2007; Tamášová, V., 2008; Kostrub, D., 2008b; Koldeová, L., 2009, 2013; Hlásna, S., 2011; Kostrub, D. – Severini, E., 2012; Kostrub, D. – Rehúš, M. – Severini, E., 2012; Svetlíková, J. – Zelina, M. – Fülöpová, E., 2014; Čepelová, S. – Krásna, S. 2014; Tamášová, V. – Geršicová, Z., 2014; Valášková, 2014 a ďalší).

2 VÝSKUM ŠTUDENTMI OCEŇOVANÉHO A ODMIETANÉHO HODNOTENIA ŽIAKA UČITEĽOM V RÁMCI VYŠŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

V tejto časti príspevku uvedieme čiastkové výsledky kvalitatívnej obsahovej analýzy esejí študentov reflektujúcich výrazne negatívne hodnotenie učiteľa vyššieho sekundárneho vzdelávania a jeho vplyv na žiakov a interpretáciu výsledkov obsahovej analýzy.

Výskumnou metódou bola kvalitatívna obsahová analýza esejí (reflexií) študentov učiteľských odborov študujúcich na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave z hľadiska ich

retrospektívnych subjektívnych výpovedí o pozitívnom a negatívnom vplyve hodnotenia ich učiteľov/učiteliek vo vyučovacom procese na strednej škole na rozvoj ich osobnosti. **Metódu koncipovania eseje** (Gómez, J. L., 1995) sme vybrali pre jej potenciál obsiahnuť v nej vlastnú zažitú skúsenosť a opísať ju slovne v intenciách vlastných konotácií (ako pragmatickej zložky významovej štruktúry, ktorá je odrazom najmä hodnotiaceho postoja a kladných i záporných vzťahov a asociácií; ich nositeľmi sú najmä slová a frazémy). Esej podľa Goméza (1995) môžeme charakterizovať ako dialóg, imaginárny dialóg medzi svetmi, v ktorých ide o komunikáciu medzi pisateľom a jeho poznaním a čitateľmi a ich poznaním. Vďaka eseji môžeme podnecovať dialogický spôsob živých myšlienok ľudských bytostí prostredníctvom času a priestoru. Esej je zameraná na komunikovanie poznania otvorenou a participatívnou formou na to, aby toto poznanie bolo transcendentované.

Výskumný súbor tvorilo viac ako 100 študentov učiteľských študijných odborov Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktorí v akademických rokoch 2012/13, 2013/14 a 2014/15 navštevovali vysokoškolský kurz všeobecná didaktika (u R. Tóthovej). Študenti boli inštruovaní, aby sa v mysliach vrátili na svoju strednú školu a napísali esej na tému „Najsilnejší pozitívny a najsilnejší negatívny vplyv učiteľa na mňa“.

Eseje skoncipované študentmi nám slúžili na retrospektívnu deskripciu zažitého, pričom sme identifikovali tie deskripcie, ktoré mali pre nás istú výpovednú hodnotu. Eseje sme podrobili kvalitatívnej obsahovej analýze, v rámci ktorej sme vyabstrahovali 9 základných oblastí, o ktorých deskripcie študentov vypovedajú. Uvádzame ich v tabuľke č. 1. Dve ústredné pozície, ktoré sme sledovali v rámci každej vyabstrahovanej oblasti, sú bipolárne (pozitívne a negatívne pôsobenie učiteľa/ky – dimenzie základných oblastí), pričom oba póly sú dostatočne sýtené rôznymi kategóriami.

Tabuľka č. 1: Základné oblasti vyabstrahované z esejí študentov

Základné oblasti abstrahované z výsledkov nami uskutočnených analýz esejí	**Dimenzie** základných oblastí
1. Evidencia zmeny	• Z horšieho na lepšie • Z lepšieho na horšie
2. Odkaz (poukázanie) na kvalitu profesijnej skúsenosti	• Prítomnosť • Absencia
3. Odkaz na charakterové vlastnosti učiteľa	• Výrazne pozitívne • Pozitívne • Negatívne • Výrazne negatívne
4. Odkaz na akceptovanie žiaka učiteľom	• Prijímanie: o citová zaangažovanosť a záujem o osobnosti svojich žiakov • Odmietanie: o osobnosti žiaka o vlastností žiaka o potenciálu žiaka o názorov a presvedčení žiaka
5. Odkaz na atmosféru v triede	• Výborná • Napätá, stresujúca
6. Odkaz na zaujímavé vyučovacie metódy a formy	• Motivujúce • Demotivujúce

7. Odkaz na metódy hodnotenia žiaka	• Motivujúce • Ohrozujúce o verbálne útoky o fyzické tresty
8. Odkaz na úpravu zovňajšku učiteľa	• Motivujúci: o Zaujímavý štýl obliekania o Zaujímavé šperky • Neutrálny
9. Učiteľ ako symbol školy	• To bol učiteľ aký má byť • Učiteľ ako vzor ľudskosti • Učiteľ ako vzor priateľskosti • Učiteľ ako nositeľ kultúry profesie

2.1 Študentmi odmietané (negatívne) hodnotenie žiakov učiteľom v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania

V tabuľke č. 2 uvádzame podrobnejšie konkretizáciu negatívneho hodnotenia/pôsobenia učiteľa/ky na rozvoj osobnosti žiaka vo vyššom sekundárnom vzdelávaní. V jej pravom stĺpci uvádzame vybrané dôsledky negatívneho hodnotenia/pôsobenia učiteľa/ky na rozvoj osobnosti žiaka, ktoré študenti v esejach vyjadrili, a ktoré z pohľadu didaktika považujeme za závažné.

Tabuľka č. 2: Konkretizácia negatívneho hodnotenia/pôsobenia učiteľa/ky na osobnosť žiaka v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania (konkretizácia negatívneho hodnotenia je uvedená kurzívou)

NEGATÍNE *hodnotenie* (a celkové negatívne pôsobenie) učiteľa/ky vyššieho sekundárneho vzdelávania na žiaka	Dôsledky NEGATÍVNEHO hodnotenia/pôsobenia učiteľ/ky vyššieho sekundárneho vzdelávania na osobnosť žiaka
• *škaredý (prísny) pohľad, nespokojnosť vyjadrená neverbálne (pohľadom, mimikou)* • *prísna neverbálna komunikácia (telom) – posturika, kinezika* • *slovné ponižovanie, nadávky* • *„kričanie“ učiteľa na žiakov* • *zosmiešňovanie, ironizovanie odpovede žiaka alebo žiaka samotného* • *neustála kritika výkonov žiakov* • *fyzické tresty („pohlavok“, ťahanie za uši a pod.)* • *hádzanie predmetov do vyrušujúcich žiakov (špongia, kľúče, kniha a pod.)* • *učiteľ komunikuje so žiakmi v súlade s heslom: „Učiteľ má vždy pravdu, a keď ju nemá platí pravidlo č.1.“* • *učiteľ neustále počas písomky (aj maturitnej) žiakov vyrušuje* • *„zasadnutie si na žiaka“* • *náladovosť učiteľa (zlá nálada ⇒ zlé*	⇒ neochota, strach odpovedať na otázky učiteľa alebo spontánne (po opakovanom ironizovaní, zosmiešnení nesprávnej výpovede/odpovede žiaka) ⇒ vznik pocitu nespravodlivosti, osobnej krivdy, „citového zranenia“ ⇒ demotivácia žiakov ⇒ znižovanie sebavedomia žiakov ⇒ znižovanie záujmu žiaka o predmet ⇒ zhoršenie prospechu žiaka v predmete (alebo zhoršenie celkového prospechu žiaka) ⇒ vytvorenie pocitu strachu z učiteľa (permanentného) ⇒ „blicovanie“ (úteky) z výučby predmetu tohto učiteľa (neospravedlnené hodiny) ⇒ prežívanie stresujúcej atmosféry v triede počas výučby tohto učiteľa (často permanentne) ⇒ neschopnosť plne sa sústrediť na výučbu ⇒ a) zhoršenie prospechu žiaka v predmete ⇒ b) objavenie sa zdravotných problémov – psychosomatika (ranná nevoľnosť/zvracanie, bolesti brucha – žalúdočná nervozita, neurotické prejavy žiaka a pod.)

známky, neohlásená písomka a pod.) • *„nálepkovanie žž = nerovnocenný prístup k žž* • učiteľ na výučbe je opitý, resp. „cítiť“ alkoholom • učiteľ je príliš nervózny • sexuálne obťažovanie žiačok učiteľom (napr. „obchytkávanie“, slovné narážky a pod.) • neochota učiteľa (na pozícii triedneho učiteľa) poradiť a pomôcť žiakom s osobnými problémami • učiteľ hovorí/vysvetľuje potichu, nezopakuje učivo • učiteľ hovorí/vysvetľuje monotónne • učiteľ dáva nejasné/nezrealizovateľné pokyny • príliš nízke nároky učiteľa na žiakov = neschopnosť adekvátne nadizajnovať vyuč. hodinu • príliš vysoké nároky učiteľa na žiakov • nezáujem, apatia učiteľa vzhľadom na dizajn a vedenie vyučovania • bazírovanie na memorovaní (iba) • hodnotový fanatizmus • príliš časté striedanie učiteľov (6 učiteľov jedného predmetu za 1 školský rok) • neudržanie disciplíny učiteľom • neodbornosť učiteľa (= porušená didaktická zásada vedeckosti)	⇒ pri monotónnom hovorení učiteľa žiaci „zaspávajú“ ⇒ pri opakovaných nadávkach učiteľa smerom k žiakom vytvorenie postoja nerešpektovania učiteľa ako učiteľa, ani ako osobnosti

Hodnotenie dieťaťa/žiaka/študenta má byť proces, ktorý je cieľavedomý a systematický. V praxi je väčšinou vykonávaný učiteľmi. Podľa Gavoru (2001) učiteľ reaguje na výkon žiaka – komentuje ho, pochváli, kritizuje alebo žiada doplnenie odpovede. Tieto reakcie môžu byť aj neverbálne ako úsmev, prikývnutie či pohrozenie prstom. Sú to ukazovatele spokojnosti alebo nespokojnosti učiteľa s činnosťou alebo produktom žiaka. Núñez (2009) poukazuje na vzťah medzi hodnotením a plánovaním, ktorý musí hodnotiteľ (učiteľ) v momente vykonávania rozhodnutia rešpektovať. Ako plánovanie aj samotný proces hodnotenia sa deje v čase a priestore, ktorý je konštituovaný výučbou a zodpovedá celkovému dizajnu.

Z hľadiska hodnotenia žiaka učiteľom považujeme za veľmi **významné, ako vplyv hodnotenia učiteľa vníma samotný žiak**, kam ho toto hodnotenie „posúva“ (hodnotenie formatívne alebo sumatívne, slovné alebo známkou, verbálnou pochvalou pred celou triedou, verbálnymi útokmi pred celou triedou (na celú triedu), udelením poznámky a pod.), resp. **ktoré kompetencie, akú kvalitu poznania, či akú kvalitu hodnôt, postojov a pocitov u žiaka rozvíja** (v pozitívnom alebo negatívnom význame). Ako uvádza Kostrub a kol. (2012), „Uvažujúci učiteľ si plne uvedomuje, že dieťa/žiak/študent nie je „tabula rasa“, ale že disponuje ako predispozíciami (schopnosťami), tak i potencialitami (kompetenciami a i.). Táto téza vypovedá o úlohe učiteľa podporovať rozvoj toho, čím subjekt disponuje, nie toho, čo nie je vôbec prítomné, a ani toho, čo už ďalší rozvoj nevyžaduje. Inak povedané, učiteľova intervencia sa nezameriava na nič, ale ani na to, čo už bolo dosiahnuté.“ Tu je veľmi

dôležitým ukazovateľom v retrospektívnom pohľade študentov (v ich esejach) identifikovaná základná oblasť č. 4: **Odkaz na akceptovanie žiaka učiteľom**. Či študent vníma pôsobenie hodnotenia učiteľa na seba ako **prijímanie** (citová zaangažovanosť a záujem o osobnosti svojich žiakov) alebo ako **odmietanie** (Odmietanie: osobnosti žiaka, vlastností žiaka, potenciálu žiaka alebo názorov a presvedčení žiaka). **Alarmujúcimi ukazovateľmi odmietania žiaka učiteľom**, ale aj ukazovateľmi **negatívneho hodnotenia žiaka učiteľom** (oblasť č. 7: odkaz na metódy hodnotenia žiaka), sú viaceré výpovede študentov esejach, napr.:

*„**Často** sme počuli **zosmiešňovania na naše vedomosti**, čo sme sa naučili na základnej škole, čo robíme na gymnáziu a či vôbec vieme trafiť do školy. **Myslím si, že akékoľvek zosmiešňovanie je neprípustné**. **Tie reči nám ubližovali**. Nám citlivejším viac.“*

*„**Posmešky, urážky a krik nepatria** tiež **do školy**. **Ranilo ma každé slovné pichnutie od učiteľa** a už ako žiačka som si uvedomovala, že takto učiteľ reagovať nemal.“*

*„Negatívnu skúsenosť z gymnázia mám len s učiteľkou, ktorá nás učila chémiu. Bola **veľmi namyslená**. Ľuďmi, ktorí nešli maturovať z chémie pohŕdala a tvrdila im, že to v živote nikdy nikam nedotiahnu. **Nadávala nám** a dovolím si ju sem aj odcitovať. „ Ja som už tuším debil, lebo v tejto triede ste všetci debili a tuším je to tu nákazlivé.“ **Takéto a iné výroky boli na jej hodinách bežné**. **Nikdy som ju nerešpektovala ani ako učiteľku a hlavne ani ako osobnosť**. A myslím, že nie som jediná.“*

*„Naša triedna učiteľka bola dobrým príkladom učiteľa, ktorý bohužiaľ **nevedel oddeliť** svoju **súkromnú stránku života od tej pracovnej**. Vždy po jej vstupe do triedy sme vedeli na základe jedného pohľadu určiť, či vstala tou správnou nohou z postele alebo či večer nezakončila bujarou hádkou s manželom. Čo dávala dosť silno pocítiť aj na ďalšom priebehu hodiny, ktorý bol väčšinou ukončený **zbierkou pekne za sebou idúcich pätiek alebo rovno zákerne neoznámenou písomkou** pre celú triedu. Samozrejme aj jej schopnosť **zveličovania** bola v skutku často krát očarujúca. Čo bohužiaľ **viedlo k mnohým nezrovnalostiam a konfliktom**. Osobne si myslím, že učiteľ by mal za každých okolností jednať s rozvahou a nie vypúšťať slová len tak bez rozmyslu, ako obyčajná baba na trhu.“*

*„… pani profesorka **vysvetľovala len piatim najlepším,** ktorí to hneď pochopili. Ja som potrebovala viac času, príkladov, viac vysvetľovania. Ako väčšina.”*

*„Napr. učiteľky angličtiny a taliančiny **išli veľmi rýchlo s látkou** a viacerí sme ju nechápali, keď sme ich na to upozornili, tak po nás **kričali** a povedali nám, **že si máme nájsť doučovanie**, aby sme stačili v ich tempe. Taktiež **jedna** z týchto **učiteliek** bola občas **cítiť alkoholom** a bola **veľmi nervózna**.“*

*„…jedna z učitelek angličtiny po půl roce dostala výpověď, jelikož to byla absolventka vysoké školy a bohužel nás opravdu nevěděla nic naučit. Na hodinách **bývala zmatená, nevěděla, kde jsme skončili, na co navazovat, jak nás připravit, abychom odmaturovali**, takže na základě velkých stížností ji po půl roce nahradili pro nás opět novým učitelem. Tady bych tedy mohla vyzdvihnout i pozitivní vliv, jak naše škola ihned zareagovala na stížnosti studentů a konala v náš prospěch.“ (študentka češka)*

*„Poslední negativní vliv byl u jedné p. učitelky, která měla **neuvěřitelně monotónní hlas**, tudíž jediné co se na jejích hodinách dalo dělat, bylo **spát**.“ (študentka češka)*

S vyššie uvedenými výpoveďami študentov o negatívnej skúsenosti s praktikami hodnotenia/pôsobenia učiteľov vo vyššom sekundárnom vzdelávaní veľmi úzko súvisí konštatovanie, ktoré sme uvádza Kostrub a kol. v článku s názvom Čo spôsobuje učiteľ, keď

vyučuje (Kostrub, D. a kol., 2008b, s. 38): „Vychádzajúc z našich dlhoročných priamych skúseností sme si vedomí, že učiteľ (od materskej školy po univerzitu) najradšej zotrváva v pozícii jediného nositeľa poznania, ľudskej múdrosti a šikovnosti a učiacim sa pripisuje rolu pasívne prijímajúcich objektov, na ktorých je orientované jeho celé prípravné, vyučovacie i hodnotiace úsilie.“ V tejto súvislosti je dôležité „precíznejšie skúmať učiteľove vyučovanie, aby sme mohli odhaliť, čo stojí za učiteľovým vytrvalým rozhodnutím realizovať svoje vyučovanie tak, akoby išlo o vyučovanie autodidakticky nekompetentných, psychologicky neschopných, fyzicky nemohúcich a (preto) na učiteľovi (presnejšie na jeho rozprávaní, predvádzaní a ukazovaní) plne závislých osôb.“ Takýto obraz diania vo výučbe v triede, „ktorý je konštituovaný na základe uplatňovania autoritárskych aspektov „konvenčných“ učiteľov, ktorí každodenne aktívnym spôsobom oslabujú sebaúctu a práva detí/žiakov/študentov v ich učení sa v školách“ uvádza aj T. Wrigley (2007, in Kostrub, D. a kol., 2008b, s. 38) – podľa neho uvedené praktiky výrazne a priamo oslabujú a ohrozujú proces učenia sa, lebo v nich ide o (podľa Wrigleyho):

- „učiteľom neviazané používanie imperatívu,
- učiteľom uplatňované (absolútne) právo mať posledné slovo,
- učiteľom uplatňované (absolútne) právo sústavne protirečiť,
- učiteľom uplatňované (absolútne) právo definovať svet pre ostatných,
- učiteľom uplatňované (absolútne) právo prerušovať alebo cenzurovať,
- učiteľom uplatňované (absolútne) právo mať verejne vychvaľovať alebo verejne obviňovať.“

V nami skúmaných výpovediach študentov v rámci esejí práve uvedené praktiky učiteľov vyvolávajú u žiaka často pocity krivdy, hanby, strachu z vyučujúceho, stresu, vyvolávajú v žiakovi dojem nespravodlivodlivého hodnotenia učiteľom, čoho dôsledkom je potom znižovanie žiakovho sebavedomia, „blicovanie“ z hodín inkriminovaného učiteľa (alebo aspoň z ich častí) a paradoxne často aj zhoršenie učebných výsledkov (prospechu) žiaka. Ďalším dôsledkom býva vytváranie postoja vnútorného nerešpektovania, neváženia si učiteľa ani ako učiteľa, ani ako osobnosti.

Keď sa pozrieme na tento fenomén podrobnejšie, konštatujeme, že vo vyššie citovaných konkretizáciách negatívneho hodnotenia/pôsobenia stredoškolských učiteľov na žiakov je zreteľná nami vyabstrahovaná základná oblasť č. 4 Odkaz na akceptovanie žiaka učiteľom s jeho zápornou konotáciou – odmietaním žiaka. **Keď učiteľ žiakov odmieta, „vidí iba masu žiakov alebo ich nevidí vôbec“** (Kostrub, D., 2008a). Ak sa v triede takéhoto učiteľa nejaký žiak prihlási a povie iný názor (iba iný, ani nie protichodný), pre učiteľa nastáva problém, učiteľ sa tu dostáva do konfliktu (ani nie tak s názorom žiaka, ako sám so sebou). Takto založený učiteľ sa nesnaží ani zistiť dôvody konania žiaka (žiakov úmysel), nieto ich pochopiť – a umožniť ich žiakovi realizovať. U učiteľa tu ide o tzv. prvosignálové „vyblafnutie“, okamžité verbálne reagovanie na učiteľom vnímanú situáciu v triede, učiteľ vynáša súd okamžite, bez zváženia, bez rozmyslu, „vyblafne“ ho na žiaka. Keď sa učiteľ nebude pozerať na žiakov a vnímať ich jednak v ich osobnostnom rozmere a jednak ako členov učiacej sa skupiny, ak poníma žiactvo ako masu, tak je jasné, že ide o učiteľo-centrickú výučbu s charakteristikou „ja som v strede, som centrom výučby, všetko sa točí okolo mňa a podľa mňa“. Študenti si v retrospektíve takýto zážitok z pôsobenia učiteľa a jeho hodnotenia väčšinou spätne pertraktujú ako produkujúci u žiaka permanentný stresový stav, strach z učiteľa, neschopnosť sústrediť sa na vyučovaní a v konečnom dôsledku študenti takémuto učiteľovi pripisujú aj silný vplyv na znižovanie ich sebavedomia (pozri tabuľku č. 2), niektorí uvádzajú, že doteraz.

2.2 Študentmi oceňované (pozitívne) hodnotenie žiakov učiteľom v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania

V našom príspevku sa zamýšľame nad uvedenou problematikou aj prostredníctvom zámeru poukázať na komunikačné a metodické „nástroje“, ktoré učitelia akýchkoľvek predmetov v rukách majú a prostredníctvom ktorých dokážu rozvíjať osobnostné a sociálne kompetencie žiakov a zároveň takto dokážu vplývať aj na zvyšovanie školskej úspešnosti týchto žiakov.

Z analýzy výpovedí študentov v esejach vyplýva súhrnné konštatovanie, že:

- ako výrazne najpozitívnejší (študentmi oceňovaný) vplyv učiteľa na žiaka v rámci rozvoja jeho personálnych a sociálnych kompetencií študenti učiteľských odborov uvádzali najmä spojenie **zaujímavých výučbových metód a organizačných foriem vyučovania** spolu **s komunikačne pozitívnym, otvoreným a akceptujúcim prístupom** učiteľa/ky, **preferujúcim partnerský/rovnocenný vzťah medzi učiteľom a žiakom.**

Príklady pozitívneho vplyvu učiteľa na rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií **v rámci** jeho **pôsobenia na žiaka** uvádzame z výpovedí študentov v rámci vlastnej retrospektívy stredoškolskej dochádzky (eseje študentov):

*„Učiteľka nemeckého jazyka a zároveň naša triedna nám dávala **nad rámec hodiny nemčiny** aby nás pripravila dobre na maturitu. **Vždy nás obhajovala** pred ostatnými učiteľmi.“*

*„Pani profesorka nemčiny bola skvelá žena. Dokázala vo mne vzbudiť lásku k nemeckému jazyku a kultúre. A dodala mi chuť študovať nemčinu ďalej. **Povzbudzovala ma na každej hodine** a ani môj počiatočný nezáujem ju neodradil. Vďaka za takýchto pedagógov.“*

*„Takýmto príkladom bola moja učiteľka občianskej výchovy, ktorá v živote nemusela ako prejav svojej autority použiť zvýšený hlas alebo vyhrážky. Vždy vedela na hodine vhodne komunikovať a zaujímavo prezentovať danú tému a čo sa mi najviac páčilo bolo, že nebola takým „prvodojmovým“ učiteľom, ale chápala, že žiak sa nachádza v procese vlastného vývoja, je akousi formou bez tvaru a správnym pôsobením z neho môže vzniknúť úplne niečo nové. **Bola človekom ktorý dával nielen druhé, ale aj tretie a štvrté šance** a to si myslím je u každého pedagóga kľúčové.“*

*„Za veľmi pozitívny hodnotím prístup jedného učiteľa, ktorý nás učil dejepis a angličtinu. Nemal nejaké špeciálne metódy, vynikal hlavne v tom, že nás dokázal zaujať. Danú látku si vždy pripravil, používal **veľa interaktívnych pomôcok a rozprával veľmi pútavo**. Taktiež **organizoval rôzne výlety**, zaviedol na našej škole **krúžky**, či **prestávkovú čajovňu**, kde sme sa radi stretávali. Považujem ho za človeka, ktorý mal skutočný záujem o študentov. Svoju prácu nebral len ako zárobok, ale **bolo na ňom vidieť, že ho to baví** a skutočne sa snažil o obnovenie a spestrenie štúdia. Často sa s nami rozprával, **mohli sme za nim kedykoľvek prísť** aj po ukončení štúdia. A zato si ho dodnes veľmi vážim. Bohužiaľ, rok po mojej maturite, musel zo školstva odísť, keďže mu učiteľský plat nestačil na zaplatenie nákladov a doktorandského štúdia a certifikátov, ktoré si popri práci robil.“*

*„Na gymnázium som mala viacerých dobrých vyučujúcich. Boli **vtipní, ústretoví a brali nás ako partnerov**. Naša profesorka matematiky bola **vždy usmiata, pozitívne naladená, rozdávala okolo seba dobrú energiu**. Hodiny s ňou som mala veľmi rada. Matematika nikdy nebol môj obľúbený predmet, ale vďaka nej som jej rozumela. **Vedela pútavo a hlavne zrozumiteľne vysvetľovať**. Ďalšou profesorkou, ktorú si doteraz veľmi vážim je naša bývalá dejepisárka. Bola veľmi prísna, veľa vyžadovala, ale **hodnotila spravodlivo**. Na prvých hodinách som sa jej veľmi bála, ale časom som zistila, že na strach nie je žiadny dôvod. **Vedela veľmi zaujímavo prednášať**. Niekedy mi až bolo ľúto, keď sa hodina skončila. Obe tieto profesorky nám občas prezradili niečo aj zo svojho súkromného života. Tým sme sa*

zblížili a už sme ich nebrali, len ako prednášajúce, ale ako naše partnerky a hlavne ľudí, na ktorých sa môžeme obrátiť.“ .

3 ZÁVER

V závere môžeme konštatovať, že v rámci pôsobenia učiteľa na žiaka – učiteľ akéhokoľvek predmetu môže svojím vplyvom u žiaka spôsobovať:

- **zvyšovanie sebavedomia a dôvery vo vlastné schopnosti** (posilňovanie sebavedomia žiaka poskytovaním psychickej podpory, slovného povzbudenia, navrhnutia cesty k splneniu úlohy, poskytnutia špecifických podmienok pre splnenie zadanej úlohy vzhľadom na individuálnu potrebu žiaka – napr. poskytnutie dlhšieho času a pod.) – a tým priamo **zvyšovať učebnú motiváciu** a zároveň **aj školskú úspešnosť** žiaka;
- **znižovanie sebavedomia a dôvery vo vlastné schopnosti** – a tým spôsobovať aj znižovanie **učebnej motivácie, vznik demotivácie, frustrácie, pocitu stresu, až apatie** a priamo takto vplývať aj na **znižovanie školskej úspešnosti** žiakov.

Je veľmi dôležitou úlohou pregraduálnej učiteľskej prípravy, aby sme v rámci rozvoja študentovej individuálnej koncepcie výučby viedli študentov k vlastnému uvedomovaniu si týchto kontrastov vplyvu pozitívneho a negatívneho hodnotenia učiteľa na žiakov, a aby sa k tomuto uvedomovaniu dopracovali prostredníctvom aktívnych diskusií na seminároch o vplyve pozitívneho a negatívneho hodnotenia ich učiteľmi na ich vlastnú osobnosť. Ako potvrdenie našich slov uvádzame úryvok z eseje jednej študentky (zo ZS 2014/15), ktorý môže slúžiť aj ako záverečný citát: „V školstve sa stretávame s rôznymi typmi učiteľov, jedni nás oslovia a zaujmú viac, iní naopak odradia a znechutia. Je ťažké nájsť vzorec na dokonalého učiteľa. Myslím však, že snahou, priateľským a kreatívnym prístupom sa dá veľa dosiahnuť. Deti veľmi cítia, kto ich učí len preto, že musí, postupuje podľa určitých štruktúr a pravidiel bez vyššieho záujmu a kto sa o nich aj zaujíma a skutočne ho práca baví. Práca učiteľa je určite veľmi náročná, no pokiaľ si ju obľúbime, môže byť, myslím aj veľmi krásna.“

Použitá literatura:

1. ČEPELOVÁ, S. – KRÁSNA, S. 2014. *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl I.* Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2014. ISBN 978-80-263-0847-8.
2. FISHER, R. 2011. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha : Portál, 2011. ISBN 978-80-26200-43-7.
3. GAVORA, P. 2001. Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika.* Praha: Portál, 2001. s. 233-257. ISBN 80-7178-585-7.
4. GÓMEZ, J. L. 1995. *Teoría del Ensayo*. Cuadernos Americanos. México : UNAM. 228 p.
5. HLÁSNA, S. 2011. *Sociálna klíma triedy a kvalita života žiaka v triede.* Bratislava : ZF Lingua. ISBN 978-80-89328-60-4.
6. KOLDEOVÁ, L. 2013. *Odmeny a tresty vo výchovnom procese.* Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. 104 s. ISBN 978-80-223-3339-9.
7. KOLDEOVÁ, L., 2009. Osobnosť učiteľa v teoreticko-praktických súvislostiach multikultúrnej výchovy. In Kasáčová, L. (ed.): *Učiteľ pre školu 21. storočia.* Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB,OZ Pedagóg, 2009, s. 244 – 247. ISBN 978-80-8083-823-2. Dostupné on-line na:

http://edu.vsb.cz/interaktivni_tabule/_publikacni_cinnost/2008_2009/sborniky_s_ISBN/2009_05_13_BanskaBystrice/sbornik_2009_ucitel_pre_skolu_21_storocia.pdf
8. KOSTRUB, D. – REHÚŠ, M. – SEVERINI, E. 2012. Vybrané pedagogicko-didaktické aspekty intervencie do rozvoja kompetencií dieťaťa/žiaka/študenta. In *Osobnosť učiteľky/učiteľa verzus osobnosť dieťaťa.* Lučenec: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2012. 122-132 s. ISBN 978-80-8139-006-7.
9. KOSTRUB, D. – SEVERINI, E. 2012. Subjektívne interpretácie vzájomnej interakcie učiteľov a žiakov – jedna z možností predchádzania náročných pedagogických situácií. In *Neštandardné pedagogické situácie v stredných odborných školách a možnosti ich riešenia II.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 20. Októbra 2011. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita, 2012, s. 61 – 71. ISBN 978-80-552-0833-6.
10. KOSTRUB, D. 2008a. *Dieťa/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. Vyd. Prešov : Rokus. 171 s. ISBN 978-80-89055-87-6.
11. KOSTRUB, D. 2008b. Čo spôsobuje učiteľ, keď vyučuje? (Skúmanie učiteľovho vyučovania). In Eruditio – Educatio, ročník 3., č. 1/2008, s. 37 – 43. ISSN 1336-8893.
12. NÚÑEZ, C.J. 2009. La Congruencia Evaluatia en la Construcción de Instrumentos de Docentes: Una Mirada Metaevaluativa/Evaluation Coherence/ In the Construction of University Teacher´s Instruments. In *Revista Investigaciones en Educación*, vol. IX, No 2, 2009. s. 129-141.
13. SVETLÍKOVÁ, I. – ZELINA, M. – FÜLÖPOVÁ, E. 2014. *Edukačné hry v celoživotnom vzdelávaní učiteľov stredných odborných škôl.* Brno : Tribun EU. ISBN 978-80-263-0846-1.
14. *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie.* Bratislava : ŠPÚ. Dostupné on-line na adrese: http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-gymnaziaISCED-3a.alej; [cit. 2015-04-10]
15. TAMÁŠOVÁ, V. – GERŠICOVÁ, Z., 2014. *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl II.* Vyd. 1. Brno : Tribun EU, 2014. ISBN 978-80-263-0848-5.
16. TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *Rodina a škola ako kriminogénny faktor.* Bratislava: LINGOS, 2008. 978-80-89328-00-0.
17. TOMÁNEK, P. 2007. Závislosť výsledkov výučby a vzdelávania od sociálnej skupiny žiackej triedy. (CD nosič). In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu.* České Budějovice : PF JU, 2007, s. 1 – 10. ISBN 978-80-7040-991-6.
18. TÓTHOVÁ, R. 2007. Konštruktivisticky vedený vysokoškolský kurz všeobecnej didaktiky na tému didaktické zásady a humanistické prístupy k vyučovaniu [elektronický optický disk (CD ROM)] In *Výchova, škola, spoločnosť - minulosť a súčasnosť*. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2007. S. 95-101. ISBN 978-80-223-2295-9.
19. VALÁŠKOVÁ, M. 2014. Diagnostikovanie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní na Slovensku. In *Evropské pedagogické fórum 2014*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS. s. 110-116. ISBN 978-80-87952-05-4.
20. ZELINA, M. 1993. Koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy. *Technológia vzdelávania*, 1, 1993, č. 7, s. 3 – 4. ISSN 1335-003X.
21. ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

Kontaktní údaje

PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel: 00421903744504
email: tothova@fedu.uniba.sk

PROBLEMY SZKÓŁ I NAUCZYCIELI W MAŁYCH ŚRODOWISKACH W POLSCE

THE PROBLEMS OF SCHOOLS AND TEACHERS IN SMALL ENVIRONMENTS IN POLAND

Maria Kocór

Abstrakt

Autorka krótko charakteryzuje środowisko szkoły, a następnie przedstawia najważniejsze jej przemiany i problemy. Są one specyficzne dla małych środowisk lokalnych w Polsce, które borykają się z problemami natury finansowej i materialnej, organizacyjnej oraz społecznej i kulturowej. Problemy te są odzwierciedleniem ogólnie trudnej sytuacji polskiej oświaty, nieudolnej polityki reform i wciąż niskiej kultury pedagogicznej społeczeństwa, które mało inwestuje w edukację, przyjmuje postawy bierne i wyczekujące. Autorka powołując sie na wyniki badań empirycznych prowadzonych wśród nauczycieli różnych typów szkół z regionu Małopolski i Podkarpacia przedstawia najcześciej eksponowane przez nich *trudne sprawy*. Ich rozwiązanie wymaga złożonych działań nakierowanych na czynniki ogólnospołeczne, lokalne i instutucjonalne, a także na krytyczne, twórcze i odpowiedzialne postawy wychowawców.

Słowa kluczowe: *szkoła, nauczyciel, małe środowisko, problemy, postulowane zmiany*

Abstract

The author shortly characterizes the school environment, then shows its most important transformations and problems. They are specific for small environments in Poland, which grapple with material and financial, organizational, social and cultural problems. These problems are a reflection of the overall difficult Polish education system, inept reform politics and continually low pedagogical culture, which invests little in education, takes a passive and anticipatory ground . The author, quoting emprical test results, researched among teachers of different types of schools in Małopolskie and Podkarpackie voivodeships, most frequently show *difficult issues*. Their solution requires complex operations directed on social, local and institutional factors, as well as the critical, creative and responsible behavior of educators.

Key words: *school, teacher, small environment, problems, required changes*

1. Wstęp

Szkoła w literaturze naukowej ma różne znaczenia i określenia. W codziennym życiu często używane jest słowo *szkoła* jako nauka, uczenie się, edukacja (mama mówi: *idź zrób szkołę* lub ktoś robi jakąś szkołę), wykształcenie (np. ktoś ma ukończone jakieś szkoły) czy środowisko społeczne szkoły czyli jej podmioty lub budynek szkolny, wyposażenie itp. Węższy zakres tego terminu obejmuje konkretny typ szkoły czy placówki funkcjonującej na danym terenie i w określonym czasie, np. Gimnazjum Publiczne Nr 6 lub Zespół Szkół Ogólnokształcących w miejscowości X. Natomiast szersze znaczenie szkoły obejmuje system szkolny, na który składają się wszystkie typy szkół i szczeble kształcenia w szkołach publicznych i niepublicznych w Polsce. Jeszcze szerzej szkoła jest rozumiana jako system oświaty lub edukacji, choć nie są to tożsame pojęcia. Składają się nań wszystkie typy szkół i szczeble kształcenia ogólnego i obowiązkowego (przedszkole, szkoła podstawowa i gimnazjalna) oraz wychowanie w czasie wolnym od nauki. Najczęściej jednak mówiąc o szkole mamy na myśli

system szkolny czyli określoną *drabinę edukacyjną* obejmującą różne typy szkół i szczeble kształcenia. W artykule będzie mowa o szkołach usytuowanych w małych miejscowościach.

Szkoła jest z jednej strony instytucją- grupą formalną działającą na określonym terenie na podstawie przepisów prawa oświatowego, konwencji o prawach dziecka, itp. oraz przepisów wewnętrznych, jak statuty, regulaminy, itp. Funkcjonuje w określonych warunkach materialnych, finansowych, organizacyjno-technicznych, (infrastruktura, wyposażenie, środki, polityka zatrudnienia, kierowanie szkołą, zarządzanie jej personelem). Szkoła jako instytucja została powołana do istnienia, aby zaspokajać potrzeby i aspiracje edukacyjne różnych grup wiekowych. Jako instytucja ma określone zamierzenia i są to funkcje założone, deklarowane szkoły dotyczące tego, co ma czynić względem uczniów, wychowanków, a więc funkcja kształcąca, wychowawcza i opiekuńcza oraz bardziej szczegółowe to funkcja diagnostyczna, ewaluacyjna, profilaktyczna, środowiskowa, resocjalizacyjna, reformatorska, itp. Z kolei funkcje, jakie szkoła ma pełnić względem społeczeństwa mają pośredni charakter. Odnoszą się do kreowania pokoleń zdolnych do trwania i rozwoju, do rozwijania samorządności i demokracji, gospodarki wolnorynkowej i integracji z Europą, tolerancji, pluralizmu i dialogu, wsparcia, zrozumienia i szacunku. W ten sposób edukacja staje się katalizatorem zmian i rozwoju. Kształcąc kompetentnych obywateli, pracowników, kierowników, rodziców, wychowawców stwarza wielką szansę na wysoki poziom i jakość życia społeczeństw.

Innym aspektem szkoły jest jej środowisko społeczne i kultura, jaką kreuje i tworzy, a więc tradycje, postawy, wartości, nawyki, stereotypy, kompetencje, itp. Szkoła to nie tylko budynek, wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne, środki finansowania i organizacja pracy, ale też kierowanie placówką i zarządzanie jej zasobami. Szkoła to również środowisko społeczno-kulturowe. To uczniowie, nauczyciele, rodzice i inni pracownicy, którzy podlegają kontaktom służbowym, ale też komunikują się między sobą w sposób nieformalny i nie zawsze prawidłowy. Szkoła jako grupa społeczna i środowisko socjalizacyjne jest złożona z wielu podmiotów, wśród których występują nierzadko *teatralność zachowań*, nietolerancja, konflikty, agresja i przemoc, niezdrowa rywalizacja, a nawet mobbing. Zatem szkoła jest wpierw grupą formalną, ale z czasem dochodzi do bezpośrednich kontaktów między podmiotami szkoły i staje się grupą nieformalną. Dlatego, aby oceniać szkołę należy nie tylko rozpatrywać, w jakim stopniu realizuje swoje zamierzone funkcje jako instytucja, ale w jakich pracuje warunkach, jaki jest klimat emocjonalny, kultura i współpraca jej podmiotów. Warto zadawać sobie pytania: Jak często występuje w szkole niechęć, stres, nadmierne instruowanie i kontrolowanie? Czy są wysokie wymagania przy wysokim poszanowaniu i wsparciu? Jaka jest kultura szkoły i, jakie są problemy pracy nauczyciela? Zatem można powiedzieć, że są funkcje założone i rzeczywiste szkoły i jest w niej ukryty program, działania niezamierzone i ich skutki nie zawsze wartościowe i wychowawczo dobre. Chcąc mówić o problemach szkoły i pracujących w niej nauczycieli warto uświadomić sobie drogę reform, jaką przeszła.

2. Polska szkoła i nauczyciele w warunkach szybkich zmian społecznych

Od ponad dwudziestu już lat polska oświata przechodzi wiele zmian i reform. Są one związane z budową nowego ustroju oraz kształtowaniem otwartego i demokratycznego społeczeństwa. Ich ważny początek datuje się na rok 1989, kiedy Polska rozpoczęła budowanie demokracji i gospodarki wolnorynkowej. *Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.* zagwarantowała szkole i nauczycielom swobodę w działaniach edukacyjnych, których najważniejszym celem ma być dobro i interes obywateli. Tworzenie nowego ładu oświatowego można podzielić na dwa okresy. Pierwszy z nich miał na celu budowanie fundamentów demokratycznej szkoły i od czasu zmiany ustroju trwał 10 lat (1989-1999). Drugi natomiast okres datuje się na rok 1999 i następne, kiedy to 1 września wprowadzono reformę oświaty (Kocór, 2006). Miał to być ciąg dalszy poszerzania swobód obywatelskich i współpracy szkoły z rodziną, jak też czas bardziej jakościowych zmian i ugruntowywania

zasad demokracji, pluralizmu, podmiotowości w edukacji. Czy jednak tak się stało? – pytanie to zadaję analizując rzeczywistość będącą efektem wprowadzonych zmian. Przedstawiając w wielkim skrócie najważniejsze przemiany oświatowe w Polsce w latach 1989-1999 należy podkreślić, że następowały przechodzenie od monosystemu do pluralizmu organizacyjnego oświaty poprzez zakładanie szkół niepaństwowych, autonomia szkół i nauczycieli w podejmowaniu ważnych decyzji oraz dyrektorów w zatrudnianiu kadry w drodze konkursów, bardziej partnerskie i podmiotowe stosunki nauczycieli, uczniów i rodziców, współpraca ze środowiskiem, przejęcie szkół przez samorządy terytorialne, możliwość wyboru podręczników, tworzenia programów i klas autorskich, zmiany w treściach kształcenia związane z *odchudzeniem* programów i likwidacją tzw. *białych plam*, wprowadzenie religii do szkół oraz pojawienie się na rynku wydawniczym szerokiej gamy podręczników i pomocy dydaktycznych, które nauczyciele mogą wybierać. Położono nacisk na naukę języków obcych zachodnioeuropejskich i pracę z komputerem, szerokoprofilowe kształcenie zawodowe, zmianę hierarchii celów edukacyjnych, wzrost liczby osób z wykształceniem średnim i wyższym, kształcenie ustawiczne i na odległość, itp.

Kolejnym etapem zmian było uruchomienie z dniem 1 września 1999 roku reformy, która w rzeczywistości objęła szkolnictwo, a nie edukację jako system. Zapomniano w niej o kształceniu niepełnosprawnych, dorosłych i starszych, a przede wszystkim o edukacji nauczycieli jako głównych kreatorów ładu oświatowego. Do najważniejszych zmian należą:
- wprowadzenie nowego ustroju szkolnego: 6-cio-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3-letniego liceum oraz 4-letniego technikum lub 2-letniej szkoły zawodowej, a po niej 2-letniego liceum uzupełniającego, dającego wstęp na studia;
- przekazanie publicznych szkół podstawowych i gimnazjów gminom, zaś szkół licealnych i zawodowych powiatom oraz wzrost roli społecznych rad szkół, mimo, iż są one znikome;
- reformę programową obejmującą wprowadzenie podstaw programowych i standardów osiągnięć szkolnych, zmiany w organizacji oraz metodach kształcenia i wychowania,
- stworzenie nowego systemu oceniania i egzaminowania na różnych szczeblach edukacji,
- określenie źródeł i sposobów finansowania szkoły [Denek, 1998, s.29];
- określenie wymogów kwalifikacyjnych nauczycieli i powiązanie ich z drogami awansu.

Niewątpliwie, reformie przyświecały ambitne cele, jak: upowszechnienie kształcenia średniego, wzrost liczby studiujących, wyrównanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk, przywrócenie właściwych proporcji między przekazem wiadomości, kształtowaniem umiejętności a rozwojem osobowości uczniów, promowanie jakości pracy nauczyciela i wzrost jego statusu, polepszenie sytuacji oświaty, zwiększenie autonomicznych działań szkoły i współpracy z rodziną i środowiskiem [Za: Kocór, 2006, 2010). Jednak z powodu pośpiechu i niedopracowania reformy, niewystarczających środków, niskiego przekonania i przygotowania nauczycieli cele te stały się niemożliwe do osiągnięcia.

Do korzystnych przemian, które miały miejsce w pierwszej dekadzie transformacji ustrojowej (1989-1999) badana 1000-osobowa grupa nauczycieli z różnych regionów kraju zaliczała: uzyskanie autonomii szkół i ich samych, zmiany programowe, odpolitycznienie edukacji, powstanie szkół niepaństwowych, wprowadzenie nowych przedmiotów, jak: informatyka, języki obce zachodnioeuropejskie, przedsiębiorczość, religia, upodmiotowienie uczestników edukacji, różnorodność ofert edukacyjnych powodująca wzrost wykształcenia społeczeństwa, wprowadzenie aktywnych metod i form kształcenia, szeroka gama pomocy dydaktycznych, lepsze wyposażenie i decentralizację zarządzania szkołami oraz podjęcie długo oczekiwanej reformy [Zob. Kocór, 2006, 2010], choć była ona mocno krytykowana.

Najbardziej udanymi zmianami w ramach reformy z 1999 roku są, zdaniem nauczycieli:
- wprowadzenie wewnątrzszkolnego systemu oceniania oraz egzaminów po ukończeniu szkoły podstawowej i gimnazjum, a także nowe zasady zdawania matury;

- reforma kształcenia ogólnego, zmiany programowe likwidujące treści nieprzydatne do życia, ich przesyt, atomizm, historyzm, encyklopedyzm kładące nacisk na kształcenie zintegrowanie i nauczanie blokowe, łączenie wiedzy z różnych dziedzin i jej użyteczność [Kocór, 2010].

Równocześnie z dobrymi i korzystnymi zmianami następowały negatywne procesy i zjawiska związane m. in. z: ciągłym oszczędzaniem na oświacie, trudną sytuacją materialną polskich szkół, niskim poziomem kształcenia nauczycieli, nieudolną polityką oświatową oraz mało przemyślanymi i zasadnymi reformami bez współpracy z nauczycielami-praktykami. Do najbardziej niekorzystnych zmian i zjawisk kryzysowych w oświacie należy zaliczyć: ubożenie placówek oświatowych, likwidację przedszkoli i małych szkół, tworzenie licznych klas oraz szkół tzw. *molochów*, likwidację zajęć pozalekcyjnych i zmniejszanie ilości godzin z niektórych przedmiotów nauczania, niedocenianie społecznej roli edukacji, spadek prestiżu szkoły i nauczyciela, niewystarczajace i nieadekwatne do wymogów nowej rzeczywistości zmiany programowe, brak odpowiedniego systemu motywacji nauczycieli do pracy i rozwoju, niskie płace, źle przygotowana reforma oświaty, instrumentalizm, brak gotowości nauczycieli oraz pracy w nowych warunkach, różnicowanie się szans oświatowych uczniów z uwagi m. in. na wysokie koszty kształcenia, spadek roli wychowawczej szkoły, obniżanie się poziomu edukacji, problemy wychowawcze, niechęć do szkoły, stres i wypalenie [Kocór, 2006, 2010].

Za mało korzystną, a w niektórych przypadkach wręcz szkodliwą i bezzasadną należy uznać uruchomioną z dniem 1 września 1999 roku reformę oświaty, która nie była dobrze przemyślana i przygotowana. Wątpliwy jest obecny system szkolnictwa, głównie gimnazjum będące *siedliskiem problemów wychowawczych*, z którymi nauczyciele sobie nie radzą z powodu niskich kompetencji w zakresie: rozwiązywania konfliktów, prowadzenia negocjacji, komunikacji i współpracy, radzenia sobie ze stresem, tworzenia programów autorskich, itp.

Mało efektywna, a nierzadko wręcz destruktywna jest polityka samorządów lokalnych, z którymi nauczycielom brak jest merytorycznego dialogu i porozumienia, by edukację mogli traktować priorytetowo, a nie problemowo. Praktyka pokazuje, że dla ratowania niskich budżetów gmin zwalnia się wysokokwalifikowaną kadrę pedagogiczną zatrudniając na jej miejsce osoby o niższych kompetencjach. Tak jest w przypadku ograniczania różnych zajęć szkolnych, likwidowania małych szkół, które nie opłacają się w przekonaniu (nie)pedagogów. Minima programowe są przesycone niepotrzebnymi treściami. Krytyce poddaje się biurokratyczny system awansu zawodowego nauczycieli, nagradzanych według lat pracy i teczek z: kserami, zdjęciami, zaświadczeniami, dyplomami, itp. zamiast biorąc pod uwagę osiągane efekty w postaci wysokich kompetencji i osiągnięć uczniów. Wszystkie te zjawiska i uboczne skutki zmian wzmogły problemy szkół i nauczycieli, głównie z Polski gminnej. Ich najważniejsze przejawy, przyczyny i źródła przedstawię w dalszej części opracowania.

3. Problemy szkół w małych środowiskach

Z pojęciem „problem" wiążą się określenia takie, jak: trudność, zagrożenie, przesilenie, destabilizacja, załamanie, zesztywnienie, sprzeczność, ograniczenie, konflikt, bezradność, rozpad, zapaść. W odniesieniu do małych środowisk szkolnych problemy te są natury:

- organizacyjnej i są związane z obecną strukturalną szkolnictwa, głównie z funkcjonowaniem gimnazjów, które są *skupiskiem* problemów wychowawczych i ograniczeniami wynikającymi z małej aktywizacji uczniów w dochodzeniu do wiedzy, z nudy, rutyny, nadmiernej kontroli i biurokracji, zbyt wysokich wymogów a ograniczonych możliwości wobec nauczycieli, itp.;
- materialno-ekonomicznej, czyli niedofinansowanie i niedoposażenie szkół, w szczególności małych placówek wiejskich, małomiasteczkowych, oszczędzanie na oświacie *na każdym kroku*, nawet w zatrudnianiu kompetentnej kadry, rozwijaniu zainteresowań, wyrównywaniu szans oświatowych, w zakresie opieki medycznej, pomocy psychologicznej, doradztwa, itp.;
-społecznej i kulturowej, w tym świadomościowej, mentalnej, psychologicznej, emocjonalnej; Należą do nich: brak poczucia stabilizacji w zawodzie, rozmycie roli, przesyt roli i konflikt

roli, obawy o utratę pracy i likwidację szkoły jako często jedynego ośrodka kultury, niski prestiż szkoły, kryzys autorytetu, niepowodzenia, stres szkolny i zawodowy, brak zrozumienia i trudności nauczycieli w prowadzeniu dialogu z decydentami lokalnej oświaty;
- politycznej, prawnej i innej – przede wszystkim problemem jest mało perspektywiczna polityka edukacyjna oraz to, że reformy oświaty mają w Polsce wciąż wymiar polityczny, a nie pedagogiczny, są źle planowane i nie przekonują tych, których zmiana wprost dotyczy, a więc nauczycieli, uczniów, rodziców; Również mało mobilne prawo oświatowe i zapisane w nim sztuczne procedury i wymogi są przeszkodą wysokiej jakości edukacji [Kocór, w druku].

Problemy te wynikają z niskich nakładów finansowych na edukację w naszym kraju, niskiego jej prestiżu i feminizacji nauczycielskiego zawodu, z kryzysu wychowawczego autorytetu, nadmiaru urzędowej kontroli, *testomanii* i biurokracji w szkołach, a także wciąż niskiego kapitału społecznego, braku zrozumienia i merytorycznego (czyt. pedagogicznego) dialogu między decydentami a realizatorami zadań oświatowych. Niewątpliwie swoiste problemy przeżywają duże szkoły, w których uczeń, jak i po części nauczyciel czują się anonimowi, brak indywidualnego podejścia, zrozumienia i wsparcia. Natomiast na problemy małej szkoły składają się ograniczenia i trudności specyficzne dla środowiska lokalnego, w którym funkcjonuje, a więc: uboga infrastruktura i słabe wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce dydaktyczne, trudności z ich utrzymaniem, ograniczona oferta zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, utrudniony dostęp do większych ośrodków nauki i kultury oraz sportu i rekreacji, a przede wszystkim niska świadomość i aktywność edukacyjna mieszkańców. Do nich dochodzą problemy typowe dla małej szkoły jako instytucji oraz środowiska społeczno-kulturowego i jej *wnętrza emocjonalnego*. Są one związane z trudnymi warunkami oraz z niską realizacją jej założonych funkcji, głównie opiekuńczej, wychowawczej, środowiskowej, reformatorskiej. Problemy małej szkoły dotyczą też złej atmosfery, ograniczonej komunikacji i różnych konfliktów podmiotów szkolnych, napotykanych barier mentalnych, zachowań negatywnych uczniów, nietolerancji, agresji i przemocy, niechęci do szkoły, niepowodzeń, stresu, osamotnienia, postaw instrumentalnych i roszczeniowych, itp. [Kocór, w druku].

Z problemami materialno-finansowymi od lat zmagają się też nauczyciele robiąc wszystko by zatrzymać szkołę, utrzymać pracę i *odciągnąć* władze od likwidacji tego często jedynego miejsca lokalnej kultury. Również prestiż społeczny i autorytet nauczyciela od lat przeżywa kryzys i załamanie, bo wciąż niedofinansowana jest edukacja i lekceważące jej traktowanie, niskie płace, a wysokie oczekiwania i wymogi wobec nauczycielskiego zawodu już na starcie stawiają jego reprezentantów w tzw. *patowej* sytuacji. W szczególnie trudnym położeniu są nauczyciele pracujący w szkołach w małych miejscowościach, z mocno ograniczonym finansowaniem gmin, ubogą infrastrukturą i wyposażeniem w sprzęt i pomoce dydaktyczne, z małą ofertą zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a przede wszystkim z malejącą liczbą uczniów oraz niską świadomością i zaangażowaniem rodziców. Choć w małej placówce nauczyciel ma większe możliwości zbudować kontakt wychowawczy z uczniem , jednak napotyka wiele problemów typowych dla tradycyjnych, zamkniętych środowisk, które nie są chętne do angażowania się w edukacyjnej współpracę. Przede wszystkim są bezradne wobec nierzadko destruktywnej polityki lokalnej. Nauczyciele małej szkoły mogą z innymi podmiotami otwierać ją na potrzeby i problemy środowiska by stawała się centrum kształcenia ustawicznego, miłym miejscem nauki, rozwoju i kultury różnych generacji wiekowych. Jednak często brak im sił i werwy do pracy z racji urzędniczych, oportunistycznych i krytykanckich postaw tak uczniów, jak i rodziców. Możliwości te nie są wykorzystane i doceniane przez państwo, a przede wszystkim przez samorządy terytorialne, bo nie widzą one w szkole siły napędowej rozwoju, ale traktują jak problem. Rodzi to zjawisko ustawicznego stresu, poczucia bezradności i zawodu, lekceważenia i osamotnienia powodując utratę sił i werwy do pracy tych, którzy mają udzielać pomocy i wsparcia -

kształcić i wychowywać dzieci i młodzież, a więc z założenia profesjonalistów, a w rzeczywistości osamotnionych i wyczerpanych, sfrustrowanych i bezradnych pedagogów.

4. Założenia metodologiczne badań

Słowo „problem" ma wiele określeń i znaczeń. Najbliższe mu terminy to: kłopot, pytanie, tarapaty, przeciwność, zgryzota, szkopuł, przeszkoda, bolączka, ambaras, trudność, opresja, udręka, kram, zmartwienie, kwestia, komplikacja nieprzyjemność, dylemat, troska, przykrość, zagadnienie, trudna sprawa, utrapienie, strapienie, powikłanie itp. Za najbardziej bliskie określenia terminologiczne przyjęłam: trudność, dylemat, przeszkoda, ograniczenie, brak, bariera, trudna sytuacja czy sprawa, kwestia jako zbiór problemów osobistych i zawodowych nauczyciela. Do rozpoznania problemów szkół i nauczycieli posłużył w dużej mierze materiał zebrany w ramach szerzej zakrojonych badań empirycznych na temat stresu i wypalenia zawodowego wśród kadry pedagogicznej. W badaniach przyjęłam założenie, że na problemy szkoły i nauczyciela w małych środowiskach składają się problemy rodzimej edukacji, w tym problemy polskiej szkoły i nauczycielskiego zawodu i specyficzne problemy lokalnej oświaty oraz małych szkół funkcjonujących z reguły w małych miejscowościach.

Celem badań, których wyniki stały się fundamentem niniejszych rozważań, było rozpoznanie problemów nauczycieli małych szkół, w oparciu o wskaźniki werbalne, jakimi były opinie i przeżycia nauczycieli wyrażane w prowadzonych przeze mnie rozmowach i ankietach. Zbierając i analizując materiał empiryczny pochodzący z ankiet i wywiadów oraz własnych doświadczeń i obserwacji (jako byłego nauczyciela małej szkoły), poszukiwałam odpowiedzi na pytania: Jakie problemy napotykają w swojej pracy nauczyciele małej szkoły? Jak je rozwiązywać, ograniczać ich negatywne skutki i dynamikę? Jaką prowadzić politykę?
W rozpoznaniu problemów napotykanych przez nauczycieli pracujących w małych szkołach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w ramach niej technikę ankiety i wywiadu prowadzonego z nauczycielami-praktykami. Badania ankietowe przeprowadzone zostały w latach 2008-2009 w szkołach mieszczących się na terenie Polski południowo-wschodniej. Wyniki diagnozy oparto na grupie 500 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich od Krakowa, a nawet dalej na zachód, aż po Rzeszów i Jarosław [Kocór, 2010, s. 72-73].

Dla potrzeb niniejszego opracowania wykorzystałam dane odnoszące się do nauczycieli ogółem oraz typowe dla małych szkół i kadry w nich pracującej. Istotne okazały się też informacje uzyskane w wywiadach z uczestnikami prowadzonych przeze mnie kursów: *Wychowawca klasy - organizacja pracy, doskonalenie i rozwój kompetencji* oraz *Profilaktyka wypalenia zawodowego nauczycieli. Lider wsparcia i doskonalenia kadry pedagogicznej* w latach 2009-2012 w ramach projektu pn. „Budowa potencjału dydaktycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego na poziomie europejskim". Byli to w dużej mierze nauczyciele zagrożonych likwidacją szkół lub placówek, które *przeszły pod Stowarzyszenie*. Nauczyciele ci opowiadali o naglących problemach lokalnej oświaty, o napotykanych trudnościach i frustracjach w pracy oraz o konieczności zmian. Ich bolączki i przeżycia zamierzam też w artykule wykorzystać.
Ankietowana 500-osobowa grupa nauczycieli była zróżnicowana pod względem cech społeczno-zawodowych, jak: płeć, wiek, staż i miejsce pracy, typ placówki zatrudnienia, stopień awansu zawodowego, typ ukończonej szkoły wyższej, itp. Przeważały wśród nich kobiety, w średnim wieku mające 30-50 lat. Najmniej było nauczycieli najmłodszych (18,2%) i najstarszych (12,4%). Większość miała duże doświadczenie zawodowe (5-25 lat- 67,9%). Najmniej było osób z dolnych i górnych *przedziałów stażowych*. Co szósty uczący pracował w szkole krótko. Niemal połowa z nich uczyła w gimnazjum. Uniwersytet ukończyło ponad jedna trzecia, a wyższą szkołę zawodową ponad jedna czwarta próby. Dalej sytuowali się nauczyciele z dyplomem ukończenia akademii pedagogicznej. Co dziewiąty badany był absolwentem inne szkoły wyższej: politechniki, AR, AE, AGH, itp. Przeważali nauczyciele dyplomowani. Co czwarty był mianowany, a co piąty – na kontrakcie [Kocór, 2010, s. 72-73].

Była to doświadczona kadra, a wielu z nich pracowało w małej szkole. Ich opinie, przeżycia i odczucia stały się fundamentem niniejszych rozważań, a dopełnieniem jest materiał zebrany w rozmowach prowadzonych z nauczycielami praktykami jako uczestnikami prowadzonych szkoleń i kursów. Pragnę dodać, że wśród bliskich, krewnych i znajomych mam wielu nauczycieli uczących w małych szkołach, klasach łączonych i często rozmawiam z nimi na te tematy. Sama też byłam kiedyś nauczycielem w małej podrzeszowskiej szkole i podejmowałam pracę w najtrudniejszym okresie masowej likwidacji przedszkoli i małych szkół, kiedy budowano zręby demokracji w edukacji, a równocześnie stawiano na bezzasadne oszczędności głównie w Polsce gminnej, która potrzebowała najwięcej inwestycji i wsparcia.

5. Problemy nauczycieli małych szkół w świetle prowadzonych badań

Chcąc szczegółowo opisać zebrany z różnych źródeł materiał nie sposób *zmieścić się* w tak mocno ograniczonych objętościowo ramach. Może on bowiem posłużyć do napisania monografii na temat nauczycielskiego zawodu i jego problemów z akcentem na trudności, jakie nauczyciele napotykają w pracy w małej szkole. Tu zaś przedstawię wybranego, złożone problemy wspólne dla nauczycieli w Polsce oraz typowe dla małych środowisk lokalnych.

Z krótko zarysowanych wyżej empirycznych badań własnych wynika, że najczęstsze problemy, jakie napotykają nauczyciele są związane z: niskimi nakładami finansowymi na edukację, trudnymi warunkami materialnymi i niedofinansowaniem szkół, wciąż zmieniającą się i nieudolną polityką oświaty, niepowodzeniami i pozornymi zmianami, które wprowadziła reforma i instrumentalnym traktowaniem nauczycieli przez władze oświatowe, brakiem zrozumienia i niepedagogicznymi argumentami podejmowania decyzji o likwidacji małych szkół, itp. Trudne do rozwiązania dla nauczycieli problemy to również: niezdrowa rywalizacja między nimi, konflikty w pokoju nauczycielskim, obawy o utratę pracy, niepewność jutra, a przede wszystkim wymóg biurokratycznej roboty, którą muszą wykonywać, od prowadzenia dzienników i teczek wychowawcy, różnych sprawozdań i statystyk szkolnych, po sztuczną procedurę awansów zawodowych. Problemem dla nauczycieli jest także niski prestiż zawodu, kryzys autorytetu, niski poziom współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym z uwagi na istniejące nawyki i stereotypy, niechęć do angażowania się członków społeczności lokalnej w sprawy edukacji. Bezpośrednio z tym problemem wiążą się feminizacja zawodu i niskie płace nauczycieli. Skłaniają one do poszukiwania dodatkowej pracy powodując przeciążenie obowiązkami lub *dzielenie ról na pół* oraz dystansowanie się od trudnych spraw uczniów. Dość często badani nauczyciele wskazywali: pogłębiające się, trudne problemy wychowawcze i kontakty z uczniami trudnymi oraz z ich rodzicami, którzy nie są chętni do współpracy, są zdystansowani, wręcz oporni wobec szkoły, krytykancko i roszczeniowo nastawieni do uczących. Zjawiska agresji i przemocy, a nawet mobbingu w szkole są dziś niemal powszechne, choć występują one w mniejszym zakresie w małych, kontrolowanych środowiskach. Problemem wymagającym szczególnego potraktowania są: trudności w utrzymaniu ładu i dyscypliny w szkole, klasie i na lekcji, powodowane tzw. bezstresowym wychowaniem - upominanie się uczniów o swoje prawa, a zapominanie o obowiązkach, niechęć do szkoły, nauki i współpracy z nauczycielami, brak poszanowania ich wysiłku i pracy, lekceważenie próśb i poleceń, nietolerancja wobec uczniów nieśmiałych, chorych, niepełnosprawnych, wywodzących się z trudnych wychowawczo i ubogich środowisk, itp.

Trudne w pracy nauczyciela okazały się także, wbrew założeniom reformy, problemy związane z systemem awansów i wymogiem nieustannego dokształcania się i doskonalenia w zawodzie. Nauczyciele skarżą się, że obecne procedury awansu i uczestnictwo w warsztatach, kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych itp. ma często pozorny charakter i nie służy ich rozwojowi. Wiele form dokształcania i doskonalenia nie spełnia nauczycielskich oczekiwań i wymogów praktyki oświatowej. Prowadzi to do konfliktu ról, utraty wiary we własne siły i sens zabiegów samokształceniowych, do udawania bycia aktywnym i

efektywnym, czemu przeczą pogłębiające się problemy wychowawcze, z którymi nauczyciele sobie nie radzą, niepowodzenia, stres szkolny i zawodowy, osamotnienie, bezradność, itp.

Częściej, niż co piąty badany nauczyciel skarżył się na brak współpracy i wsparcia dyrektorów i nadzoru pedagogicznego. Ten stan wymaga niewątpliwie pogłębionej diagnozy oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnych i interpretacyjnych osób zarządzających szkołą i lokalnych władz oświatowych. Optymistyczne zaś wydaje się, że zaledwie trzy osoby wskazały częste konflikty ze współpracownikami. Przeczy to powszechnej opinii o skłóceniu kadry pedagogicznej w szkołach. Być może tych zniekształconych stosunków i ogólnie gorszego klimatu pracy, niezdrowej rywalizacji o dobra materialne, o lepsze wynagrodzenie i awans nie postrzegają badani pedagodzy jako powodujących u nich stres, gdyż zjawiska te uważają za niemal powszechne w różnych miejscach pracy, a nie tylko w oświacie i szkole. Nauczycieli frustruje głównie biurokratyczna praca, którą musza wykonywać i nie mają czasu na bezpośredni kontakt z uczniem. Są zmęczeni reformowaniem reformy, które nie przynosi efektów, lecz ujawnia nowe problemy i zadania, do których nie czują się kompetentni. Nadmierne obciążenie obowiązkami zawodowymi przy trudnych realiach szkolnych i biurokratyczna machina awansów zawodowych są pozorem nauczycielskiej dobrej roboty, przyczyną ciągłego stresu i frustracji, osamotnienia i zamykania się w sobie. Nauczyciele nie chcą zdobywać kolejnego papieru, ale pragną nabywać kompetencje do lepszej pracy przy odpowiedniej motywacji, zrozumieniu, poszanowaniu i wsparciu [Kocór, 2013, s. 91-110].

Artykułowane problemy jako pewne przeszkody, ograniczenia, zaniechania, bolączki i sytuacje trudne, z którymi nauczyciele sobie nie radzą to tylko niektóre z szerokiej i długiej listy kwestii, dylematów edukacji i szkoły ogólnodostępnej w Polsce. Jednak na problemy małej szkoły i jej nauczyciela składają się również problemy lokalnego środowiska. W rozmowie z nauczycielami małych szkół często wskazywano niskie zasoby materialne i ograniczone środki finansowe przeznaczone na kulturę i edukację oraz problemy społeczne i kulturowe, jak: kryzys więzi rodzinnych, konflikty, rozpady i rozwody, eurosieroctwo, ale też konserwatywne podejście do zmian, niekorzystne nawyki, krytykanckie postawy i mentalność utrudniająca dialog i edukacyjną współpracę. Dochodzą do nich problemy specyficzne dla małych szkół, jak: uboga infrastruktura oraz słabe wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne, utrudniony dostęp do czytelni i bibliotek, ograniczona oferta zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, brak środków finansowych na różne inicjatywy, pomoc uczniom ubogim i wyrównywanie szans edukacyjnych. Inne problemy małej szkoły jako instytucji dotyczą kadry pedagogicznej, na której władze gminne chcą również oszczędzać zwalniając kompetentnych nauczycieli, a zatrudniając osoby o niższych kwalifikacjach. Tym sposobem obniża się szanse edukacji, ogranicza rozwój szkoły jako organizacji uczącej się i jej otwarcie na projakościową zmianę. Problemy małych szkół wiążą się też z organizacją kształcenia i systemem klas łączonych z uwagi na brak odpowiednich, mobilnych programów i doświadczonych ekspertów w tej dziedzinie. W małych szkołach napotyka się bariery komunikacyjne między pomiotami szkoły z racji utartych schematów myślowych i ukształtowanych nawyków. Problemy te potęguje często niski poziom kultury organizacyjnej szkoły, a przede wszystkim brak z(po)rozumienia z uwagi na rozbieżne systemy wartości, jakie preferują decydenci oświatowi i nauczyciele-praktycy. Zamiast budowania systemu lokalnego wychowania z udziałem wszystkim podmiotów przeważa adaptacyjność i instrumentalizm nastawiony na odtwarzanie ról, a nierzadko i *teatralność zachowań*. Zapominamy jednak, że system ten jest uzależniony od postaw obywatelskich, zdolności do samoorganizowania się, społecznego kapitału, który jest znikomy w małych miejscowościach.

6. Zakończenie

Uogólniając można powiedzieć, że przyczyny zarysowanych wyżej problemów tkwią:
- poza systemem edukacji - w polityce, prawie, gospodarce, kulturze, szybkim postępie, itp.

- w systemie edukacyjnym, tzn. w jego organizacji i strukturze, zasobach, reformach, itp.
- w ludziach-nauczycielach, uczniach, rodzicach, decydentach oświaty, społeczności lokalnej.

Zatem działania eliminujące te trudne kwestie w małych miejscowościach, które są bezradne, muszą mieć wieloaspektowy i długofalowy charakter. Powinny być nakierowane na sfery mieszczące się poza edukacją i na to co dzieje się w niej samej. Warto wobec tego stawiać na:
- liderów edukacji regionalnej i lokalnej, którzy mieliby wiele pomysłów oraz wdrażali je *zarażając* innych swoją intencją, siłą, wartościami, aktywnością i odpowiedzialnością;
- rozwój szkoły jako organizacji uczącej się, podnoszenie jej kultury organizacyjnej i kultury współpracy jej podmiotów, w tym głównie przygotowanie nauczycieli do podejmowania nowych i trudnych ról i zadań, które wiążą się z wysokim poziomem kompetencji i wzrostem autorytetu (czyt. wpływu wychowawczego), a nie tylko z zaświadczeniami, dyplomami, itp.
- dialog i współpracę edukacyjną w środowisku lokalnym i poza nim, aby diagnozować jego potrzeby i problemy oraz budować system lokalnego wychowania, regionalną sieć współpracy, pomocy i wsparcia ze strony różnych podmiotów edukacyjnych i społecznych.
- zmianę myślenia o edukacji i szkole jako wspólnej wartości, inwestycji społecznej i jedynie słusznej drodze prowadzącej ku wyższym sferom rozwoju, jako środka zapobiegania patologiom by w jej organizację angażować całą lokalną społeczność [Kocór, w druku].

Istotne jest rozwijanie kultury organizacyjnej szkoły, która stanowi system wartości i norm uznawanych przez społeczność szkolną. Są one ściśle związane z celami i organizacją, a w konsekwencji z efektami pracy szkoły. Kultura ta przejawia się w postawach i działaniach dyrektorów szkół i nauczycieli oraz kompetencjach i zachowaniach uczniów, funkcjonowaniu rad szkolnych, samorządów uczniowskich, w dialogu i współpracy szkoły ze środowiskiem. Najtrudniejsze do osiągnięcia są jednak zmiany świadomościowe, mentalne odnoszące się do stylów myślenia, kompetencji interpretacyjnych, komunikacyjnych oraz kapitału społecznego. F. Fukuyama definiuje go „jako zestaw nieformalnych wartości i norm etycznych wspólnych dla członków określonej grupy i umożliwiających im skuteczne współdziałanie" (Fukuyama, 2003, s. 169). Przestrzeganie wspólnych norm i wartości tworzy pole dla zaufania, a „zaufanie działa niczym smar, który zwiększa wydajność funkcjonowania każdej grupy lub instytucji" (Fukuyama, 2003, s. 169). W budowaniu zaufania, dialogu i współpracy istotne są przekonanie, szczerość i wspólnota celów, poszanowanie, zaangażowanie, odpowiedzialność. Wysoki poziom takiego kapitału społecznego łączy się bowiem z funkcjonowaniem zdrowego obywatelskiego społeczeństwa [Sierocińska, 2011, s. 70-71], dla którego edukacja, oświata, szkoła i nauczyciele są największą wspólną wartością i inwestycją na rzecz lepszego jutra.

Bibliografia

1. DENEK K., *Niezbędne zmiany w polskiej edukacji*. [w:] O *przemianach w edukacji* t. I, T. Lewowicki i A. Zając (red.). Rzeszów: Wyd. UR, 1998.
2. KOCÓR, M. *Duże problemy nauczyciela małej szkoły*. [w:] Mała szkoła w przestrzeni w polskiej i europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Rzeszów: Wyd. UR, w druku.
3. KOCÓR, M. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Rzeszów: Wyd. UR. 2006.
4. KOCÓR, M. *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów: Mitel, 2010.
5. KOCÓR, M. *Wsparcie nauczyciela w sytuacjach trudnych,* [w:] „Dyskurs pedagogiczny", tom 7 2013, Przemoc i agresja jako zagrożenie bezpieczeństwa i rozwoju dziecka, K. Barłóg, E. Tłuczek-Tadla i M. Żak (red.). Jarosław: Wyd. PWSTE, 2013.
6. SIEROCIŃSKA, K. *Kapitał społeczny. Definiowanie, pomiar i typy,* „Studia ekonomiczne" Nr 1 (LXVIII) 2011.

Dane kontaktowe
dr Maria Kocór
Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny
Ul. Ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów
Tel: +048 696 031 355
email: ma@mm.pl

EDUKACE V KRIZOVÉM ŘÍZENÍ (PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE)

EDUCATION IN CRISIS MANAGEMENT (EXAMPLES OF GOOD PRACTICE)

Jiří Halaška, Rebeka Ralbovská

Abstrakt

Zkušenosti s výukou studijního oboru Ochrana obyvatelstva na Českém vysokém učení technickém, Fakultě biomedicínského inženýrství Kladno (dále jen FBMI) ukázaly na nutnost zefektivnit podstatu i metody vzdělávání studentů zejména bakalářských oborů a více je orientovat na praktické aktivity. Praxe ukazuje vyšší účinnost krizového řízení u studentů, kteří již mají praktickou krizovou zkušenost. Možnou variantou je využití aktivních výcvikových technik, nácviků, tréninkových modulů a techniky vzdělávání pro řešení typových situací v různých podmínkách. Příspěvek odráží zkušenosti získané s aktivními formami výuky, profesní přípravy a analyzuje další možný rozvoj týmové spolupráce studentů FBMI v rámci praktických úkolů krizového řízení a ochrany obyvatelstva.

Klíčová slova: *krizové řízení, formy a metody vzdělávání, tréninkový modul.*

Abstract

Experience in teaching specialization Civilian protection on the Czech Technical University, Faculty of Biomedical Engineering Kladno (CTU FBME) has shown the necessity to change the base and methods of education students especially in Bachelor's courses directed towards practical activities. You can take advantage of the experience gained from the theoretical lessons, but without a suitably structured and supported practical training cannot be significantly increase of efficiency. Practice shows a higher efficiency of emergency management by students that already have practical experience of the emergency situations. A possible option is the use of active training techniques, conditions, training modules for the training of techniques for the solution of typical situations in different conditions. The article deals with the possibilities for greater efficiency to teach the lessons of emergency management on the FBMI. It reflects the experience gained with active forms of teaching, training, and analyzes the potential further development of FBMI student’s teamwork in the framework of practical tasks in emergency management and the Civilian protection.

Keywords: *emergency management, forms and methods of education, training module.*

Úvod

V současné době prochází systém vysokoškolského vzdělávání zásadními proměnami. Důraz je kladen kromě jiného také na propojení teoretické výuky s praktickým výcvikem a adekvátním reagováním na náročné požadavky praxe, rozvíjení klíčových kompetencí důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jednotlivých absolventů v rámci konkurence na trhu práce. Moderní pedagogika nabízí řadu možností jak aplikovat aktivizační metody v rámci vzdělávání. Cílem těchto metod je změnit formu výuky zlepšení její kvality a efektivity výsledků. Zejména pak prakticky zaměřena výuka realizována v mimoškolním prostředí nabízí prostor, ve kterém se vědomosti, dovednosti a schopnosti, získané v různých oborech vzdělávání, spolu s osobními zkušenostmi transformují do osobních hodnot, postojů studentů .

1 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Projekt je komplexní úkol, spjatý s životní realitou, s nímž se student identifikuje, přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu), pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti (Kratochvílová, 2006).

Výuka pomocí projektů je promyšlenou a organizovanou činností, která vznikla jako reakce na nedostatky školního vzdělávání snažící se překonat strnulost dřívějšího školství a jeho izolovanost od skutečného života. Naopak se projekty zaměřují na vyřešení teoretického nebo praktického problému spojeného s životní realitou a směřující k vytvoření konkrétního produktu (Maňák, Švec 2003).

Projektové vyučování je svými charakteristikami vhodným nástrojem k osvojování a rozvíjení důležitých vědomostí, dovedností, postojů a hodnot. Co je vysoce pozitivní aspekt, vychází z aktuálních zájmů a potřeb studentům. Tento způsob realizace výuky nevychází z pouhého předávání teoretických informací, ale jeho základním znakem je navazování na předchozí empirické zkušenosti studentů, následné práce s nimi a ústředním motivem je soustředění se na problémy okolo jistého jádra. Studenti pomocí tohoto modelu výuky samostatně řeší různé náročné problémy, zahrnující úkoly teoretické i ryze praktické, často přesahující rámec jednoho předmětu. Zodpovědnost studentů za výsledky jednotlivých projektů je zvyšována jejich zapojením do všech fází realizace projektu.

Jedním z podstatných kritérií systému řízení kvality teoretické, ale rovněž i praktické výuky je důraz na procesy nepřetržitého zlepšování a implementace evaluačních technik, které nám při uskutečňování tohoto modelu výuky přinesly pozitivní odezvu ze strany jednotlivých studentů.

1.1 Aplikace projektového vyučování při výuce krizového managementu

Krizový management je univerzálním termínem pro pojmenování procesů spojených se zvládáním krizových situací přírodního, antropogenního, sociálně společenského, ekonomického či podnikohospodářského charakteru (Hálek, 2008). Vycházíme li z této definice, pak je zapotřebí klást důraz při výchově krizových manažerů právě na klíčové dovednosti spjaté s úspěšným zvládáním krizových situací a mimořádných událostí.

Efektivní působení studentů - krizových manažerů ve cvičných krizových situacích vyžaduje, kromě odborných znalostí a osobních vlastností, také velkou dávku specifických, zprostředkovaných či reálně nabytých zkušeností, které nelze získat jinak než odbornou a opakovanou praxí. Proto v průběhu celého studia absolvují studenti odborné praxe, které vykonávají u řady ceněných organizací a složek. Tyto praxe mají významný profesní a motivační dopad na studenty.

Při aplikaci projektového vyučování při řešení mimořádných událostí a problematiky krizového řízení jsme vycházeli z předpokladu, že právě práce v projektech pomůže studentům v přípravě na řešení obtížných situací v kolektivech různých lidí v dalším studiu i zaměstnání. Formy a metody vycházely nejenom ze studijních programů (semináře, cvičení, workshopy, týmové projekty apod.) ale mnohdy šly i za rámec programů, zejména při spolupráci s partnery (Hasičský záchranný sbor ČR, Policie ČR, Armáda ČR, Zdravotnická záchranná služba a další) v oblasti výuky krizového řízení.

Z pohledu studentů jsou významnou aktivitou workshopy, mezinárodní konference a tréninkové moduly, které umožňují přivést do výuky řadu významných osobností z oblasti krizového řízení. V rámci těchto aktivit měli možnost studenti diskutovat s celou řadou významných odborníků a získat tak prostřednictvím diskuze ale i předváděných jednotlivých kazuistik z oblasti řešení mimořádných událostí vojenského i nevojenského charakteru velmi cenné teoretické vědomosti ale i vhled do praktického řešení těchto událostí.

1.2 Příklady prakticky zaměřené výuky krizového managementu

Tréninkové moduly jsou pojaty jako praktická aktivita a výcvik studentů v rozhodujících oblastech výuky. Tyto moduly jsou prováděny na unikátních výcvikových polygonech pod řízením nejlepších odborníků v dané oblasti a přinášejí skutečně výrazný nárůst kvality vzdělávání. V přípravných fázích jednotlivých modulů využíváme metodologický rámec, který vychází z typologie případových studií dle nizozemského politologa Arenda Lijpharta (1971) Jedná se o hypotézy vytvářející případové studie. Ty kromě pouhého popisu jevu či událostí poukazují na souvislosti a pravidelnosti, které vysvětlují pomocí ad hoc hypotéz. U studentů tak rozvíjíme praktické dovednosti v rámci řešení krizových situací a mimořádných událostí.

Z celé řady lze uvést následující:

a) Tréninkový modul: Řešení krizových situací nevojenského charakteru.

Místo konání: Centrum simulačních a trenažérových technologií Armády České republiky, Brno. Studenti zde vystupují v rolích představitelů místní správy a krizového managementu města. Ve specifických krizových situacích rozehrávají pro zasahující záchranáře aktuální požadavky a reálnou situaci v regionu a tím dotvářejí komplexní rámec krizové situace. Postupně procvičují např. rozsáhlou sněhovou kalamitu v menším městě, pád dopravního letadla nebo prolomení střechy zimního stadionu apod. Na základě analýz a informačních brífinků vyžadovali tyto mimořádné události nasazení sil a prostředků Integrovaného záchranného systému, pro které zároveň vytvářeli organizační a logistické podmínky. Koordinovali zásahy Integrovaného záchranného systému s příslušnými veliteli, podávali jim informace o situaci, připravovali pro ně další dílčí rozehry situací a informovali veřejnost na tiskových brífincích. Studenti v rámci evaluačních metod vyzdvihli možnost reálně spolurozhodovat o průběhu záchranných operací, koordinovat úsilí s partnery na teritoriu a také skutečnost, že jejich rozhodnutí v praxi prověřil nejen simulátor, ale i zasahující krizové složky.

b) Teroristické možnosti zneužití biologických a jaderných agens.

Místo konání: Státní ústav jaderné, chemické a biologické ochrany Kamenná.
Jedná se o odborně bohatý a materiálově zabezpečený workshop včetně možnosti získat praktické zkušenosti s přístroji a materiálem pro měření a očistu chemických a radiačních materiálů. Pod námětem použití chemické zbraně teroristy jsou studenti rozděleni na pracoviště radiační a chemické kontroly, speciální očisty a poskytování neodkladné zdravotnické pomoci, kde prakticky vykonávají všechny důležité funkce při řešení krizové situace. Do řízení workshopu se zapojují odborníci Státní ústav jaderné, chemické a biologické ochrany, odborné firmy ORITEST a celý kolektiv učitelů FBMI působících ve studijním programu Ochrana obyvatelstva.

c) Tréninkový modul: Hasičského záchranného sboru ČR jako garant a organizátor Integrovaného záchranného systému.

Zaměstnání probíhá v areálu HZS Letiště Praha. Jedná se o výcvikově bohatý tréninkový modul s řadou údajů o technice HZS včetně praktických zkušenosti s přístroji a materiálem HZS. Studenti prakticky plní úkol hašení v prostoru letiště, absolvují zátěžový výcvik s dýchacími přístroji na požárním polygonu.

Studenti v průběhu studia absolvují skupinová analytická a rozhodovací cvičení v rámci řešení typových krizových situací, které mají následující témata:

- evakuace obyvatelstva při rozsáhlých povodních;
- ochrana objektu kritické infrastruktury při zvýšeném nebezpečí teroristického útoku;
- komplexní nasazení složek IZS při rozsáhlé krizové situaci v dopravě.

Studenti vytvoří malé krizové štáby, postupně situaci analyzují a v reálných časech připraví rozhodnutí pro řešení dané situace včetně nařízení pro nasazení sil a prostředků. V závěru je nezbytné každé rozhodnutí obhájit.

1.3 Využití doplňkových motivačních akcí ve výuce krizového managementu

V rámci praktické odborné výuky jsou využívány i doplňkové motivační akce. Tyto převážně volitelné akce slouží k další odborné profilaci studentů v daném oboru. Z celé řady aktivit lze uvést následující:

a) týdenní praktický krizový výcvik u Vojenského záchranného útvaru Rakovník, kde mají možnost si studenti procvičit řada dovedností pro krizové manažery (slaňování, vyprošťování, přežití, první pomoc).

b) odborné exkurze (Jaderná elektrárna Temelín, Letiště Praha, Letecká záchranná služba Plzeň-Líně, operační centrum Generálního ředitelství Hasičského záchranného sboru apod.)

c) účast na taktických cvičeních složek Integrovaného záchranného systému. Na těchto cvičeních mají studenti možnost vidět náročnou a vysoce odbornou práci členů jednotlivých složek Integrovaného záchranného systémů v reálných podmínkách. Setkávají se zde také s poskytováním psychosociální krizové intervence a rovněž je zde nasimulován dopad mimořádných událostí na přeživší oběti, potřeba provádět krizovou komunikaci, efektivní a rychlá práce s informacemi a zejména pak praktický nácvik dovednosti zvládat erudovanou práci pod fyzickým a emocionálním tlakem.

d) zahraniční odborná stáž. V loňském roce mělo 40 studentů možnost absolvovat 14 ti denní prakticky zaměřenou odbornou stáž na Technické univerzitě v Drážďanech. Nedílnou součásti tohoto projektu byla také stáž v Helmholtz zentru Dresden Rossendorf, ve firmě SARAD a v Max - Planck Institutu. Jednalo se o špičková pracoviště, na kterých měli možnost studenti nejenom získat nové teoretické znalosti, ale zejména prakticky zaměřené dovednosti, které následně využijí při studiu, zpracovávání semestrálních a závěrečných prací ale rovněž jim poslouží v rámci profesní orientace a v přípravě na budoucí povolaní.

e) výuka oblasti požárního sportu, která je otevřena pro studenty, kteří se chtějí věnovat disciplínám TFA (z anglického „Toughest Firefighter Alive“, volně přeloženo „Nejtvrdší hasič přežívá“). Tyto soutěže významnou mírou přispívají k odborné a zejména pak fyzické přípravě jednotlivých studentů.

f) extrémní závody. Z řad studentů je značný zájem rovněž o účast na různých extrémních závodech typu: Spartan Race, Army Run a Bahňák, které jsou určeny pro všechny příslušníky a členy Integrovaného záchranného systému ČR.

2 ZÁVĚR

FBMI ČVUT považuje praktické zkušenosti a návyky studentů v oblasti ochrany obyvatelstva a krizového řízení za nedílnou součást cílového produktu vzdělání a tyto formy podporuje a rozšiřuje.

Vzdělávání studentů k praktickému řešení krizových situací by tedy mělo zejména:

- rozvíjet analytické a řídící dovednosti studentů;

- vytvářet reálnou představu o vlivu časových, prostorových a logistických faktorů na průběh krizových akcí;
- prohlubovat návyky v organizování a řízení záchranných a likvidačních prací;
- rozvíjet návyky v koordinaci všech složek IZS při zásahu;
- přispívat ke zdokonalení týmové práce studentů;
- podporovat umění práce s mapou a geografickými informačními systémy a také zpracování základních dokumentů krizového řízení.

Výše uvedené odborné schopnosti jsou svým způsobem jedinečné, tedy lze jich dosáhnout pouze vhodně upravenou praxí. Je zde skutečně možnost, jak dosáhnout vyšší efektivity práce a řídících činností studentů jako budoucích krizových manažerů. Aktivní praktické metody vzdělávání studentů totiž umožňují verifikovat výsledky jednotlivých cvičení a nácviků, čímž se obzvláště v oblasti krizového řízení posouvají doposud získané teoretické závěry do vyšší kvalitativní úrovně a více se přibližují požadavkům praxe.

Uplatňování širokého spektra praktických forem výuky školu odborně obohacuje, vytváří zpětnou vazbu o potřebách praxe a v neposlední řadě i pomáhá studentům hledat cestu k odpovídajícímu uplatnění na trhu práce.

Použitá literatura

1. HÁLEK, Vítězslav. *Krizový management – teorie a praxe.* 1. vyd. Bratislava: Donau Media, 2008. ISBN 978-80-893-6400-8.
2. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 978-80-210-4142-4.
3. LIJPHART, Arend. Comparative Politics and the Comparative Method. In: *The American Political Science Review* 65, 1971. č. 3, pp. 682–693.
4. MAŇÁK, Josef, ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Kontaktní údaje

Ing. Jiří Halaška, Ph.D.
Email: jiri.halaska@fbmi.cvut.cz
PhDr., Mgr. Rebeka Ralbovská, Ph.D.
Email: rebeka.ralbovska@fbmi.cvut.cz
Katedra zdravotnických oborů a ochrany obyvatelstva,
Fakulta biomedicínského inženýrství Českého vysokého učení technické v Praze.

MOŽNOSTI MOOC KURZŮ VE STŘEDOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

POSSIBILITIES OF MOOCs COURSES IN THE SECONDARY EDUCATION

Miroslav Jurásek

Abstrakt

On-line vzdělávání bude v budoucnu nabývat na důležitosti a jeho rozsah se bude neustále zvyšovat v souvislosti s rostoucí důležitostí celoživotního vzdělávání. Hitem on-linového vzdělávání se staly kurzy MOOC (Massive Open Online Courses), které byly spuštěny na začátku roku 2012. Tento příspěvek popisuje mohutný rozvoj tohoto fenoménu posledních let a hledá odpověď na otázku, zda a/nebo jak je možné tyto kurzy využít na středních školách, tj. mimo vysokoškolské prostředí, pro které jsou tyto kurzy primárně určeny.

Klíčová slova: *on-line vzdělávání, MOOC kurzy, středoškolské vzdělávání*

Abstract

The importance of the on-line education will increase significantly in the future, especially in connection with the expected trend of the lifelong learning. On-line courses, so called Massive Open Online Courses (MOOC courses), as a part of on-line education have become very popular recently. This paper describes a huge development of this phenomenon of the recent years (the courses were started off in 2012) and search for a reply to the question whether and/or how these courses can be beneficial not only for the university environment (for which these courses are determined), but also for the secondary education.

Key Words: *on-line education, MOOC courses, secondary education*

1 ÚVOD

On-line vzdělávání bude v budoucnu nabývat na důležitosti a jeho rozsah se bude neustále zvyšovat v souvislosti s rostoucí důležitostí celoživotního vzdělávání. V tomto ohledu prorocky působí slova Billa Gatese (Matějček 2012), který se v poslední době zajímá více o budoucnost školství než softwaru. Podle Gatese pomohou moderní technologie učitelům zefektivnit svou práci a v žácích vzbudit nový zájem o učivo, a to nejen u vysokoškoláků.

Hitem on-linového vzdělávání se staly kurzy MOOC (Massive Open Online Courses), které byly spuštěny na začátku roku 2012. MOOCs se dostalo velké pozornosti nejen ze strany akademické obce, ale i médií či byznysmenů.

MOOC se netýká pouze terciárního vzdělávání. Tyto kurzy mají velké využití i na středních školách. Ostatně jsou si toho vědomí i kompetentní představitelé státu. V tomto smyslu PhDr. Jindřich Fryč, první náměstek ministra školství, mládeže a tělovýchovy v otevřeném dopise na téma MOOC vyzval (Bočanová 2014) ředitele středních škol, aby s významným fenoménem ve vzdělávání posledních dvou let, tj. rychlým rozvojem MOOC, seznámili s možnostmi MOOC kurzů žáky v posledních ročnících oborů vzdělání s maturitní zkouškou, případně i mladší žáky. Podle Fryče je další možné uplatnění těchto kurzů v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Tento příspěvek popisuje mohutný rozvoj tohoto fenoménu posledních let a hledá odpověď na otázku, zda a/nebo jak je možné tyto kurzy využít na středních školách, tj. mimo vysokoškolské prostředí, pro které jsou tyto kurzy primárně určeny.

2 CO JSOU MOOC KURZY?

MOOC představuje akronym znamenající Massive Open Online Courses. Jedná se o onlinové kurzy, do nichž se může zapsat kdokoliv bez jakýchkoliv formálních požadavků a zdarma. MOOCS ale neuděluje žádné kredity[1], pouze prohlášení o úspěšném absolvování kurzu nebo certifikát (to se ale do budoucna může změnit).

Ve většině případů MOOCs nejsou pouze onlinovými videovými přednáškami, které si lze stáhnout, či různými (nahranými) učebnicemi a cvičeními. Krátká instruktážní videa mají určitý začátek a konec, ale v rámci těchto mantinelů studenti mohou studovat svým vlastním tempem. MOOC software se může v některých intervalech zastavit během přednášky a položit otázky, které musí být zodpovězeny správně, aby bylo možné pokračovat ve sledování videa. Dále je třeba se na kurz registrovat, počkat si, než začne a plnit týdenní povinnosti spolu s tisíci jinými studenty. Některé MOOCs zahrnují domácí úkoly, online diskuze a testy, popř. také interakci mezi učitelem a studentem či mezi studenty. Coursera má dokonce hodnocení cvičení studenty navzájem.

MOOC v sobě dokázaly vstřebat poznatky z dějin distančního vzdělávání i teoretických pedagogických studií. Dokládají, jak omezeně funguje frontální model profesorského přednášení, lepší je motivovat studenty řešením úkolů, lákat je ke spolupráci, udržovat ve zvídavosti a pozornosti. Proto mnoho lidí se zapisuje do těchto bezplatných kurzů pro radost, zábavu nebo ze zvědavosti a jejich cílem není je dokončit nebo získat certifikát.

3 FUNGOVÁNÍ, FINANCOVÁNÍ A STUDENTI KURZŮ MOOC

Kurzy MOOCs poskytují buď obchodní nebo neziskové společnosti, které jsou partnery vysokých škol nebo individuálních akademiků, které jim zajišťují služby. Přitom existuje následující dělba práce: univerzity nebo jednotliví akademici (odborníci) jsou zodpovědní za obsah a kvalitu kurzů, zatímco společnosti za výrobu a technickou podporu kurzů. V současnosti nabízením kurzů se zabývají především tyto společnosti: Coursera, EdX, Udemy, UDACITY, Futurelearn.

Do fungování MOOC se může zapojit prakticky kterákoliv vzdělávací instituce (či jednotlivec) a nabídnout svůj on-line kurz některé z výše zmíněných společností, které následně rozhodnou, zda bude nabídka akceptována a tento kurz předložen veřejnosti. Po tomto rozhodnutí profesionální tým těchto společností pomůže kurz vyrobit po technické stránce.

Výroba MOOC může být poměrně nákladná a obvykle vyžaduje velký produkční tým (viz Gaebel 2013). Existují i jiné strategie na krytí nákladů spjatých s poskytováním kurzů MOOC: např. studenti mohou platit buď za obdržení certifikátu, anebo za vykonání hlídané zkoušky. Další finanční prostředky mohou být získány od firem, které si koupí licenci na používání MOOC kurzů ke svým vlastním vzdělávacím cílům.

[1] Poskytovatelé kurzů na začátku jasně deklarovali, že za MOOCs nebudou udělovat žádné kredity, ale pouze certifikáty o absolvování, vzhledem k tomu, že kurzy jsou zdarma, udělování kreditů by mohlo mít negativní dopad na zapisování se do regulérních kurzů a žádalo by si také více pracovní síly a extenzivní struktury testování a ověřování. I v tomto ohledu se ale situace mění.

Účastníci kurzů MOOC mají různou motivaci. Jsou to pracující profesionálové, žáci ze škol, nezaměstnaní, kteří chtějí buď jen rozšířit své znalosti a dovednosti, zapsali se ze zvědavosti, anebo chtějí získat lepší práci. Na zájemce o kurzy MOOC nejsou kladeny žádné formální požadavky. Studenti se mohou zapsat, aniž by měli dokončené nějaké dřívější formální vzdělání. Některé kurzy si nicméně žádají splnění určitých prerekvizit. „Úmrtnost“ studentů je však bohužel vysoká.

4 VYUŽITÍ KURZŮ MOOC

Kurzy MOOC mohou dle mého soudu najít velmi dobré uplatnění i ve středoškolské výuce. Připravují středoškoláky (a tedy budoucí vysokoškoláky) na studium, které v budoucnu bude na VŠ zcela běžné (za jistých okolností a dalšího vývoje MOOC kurzů si studenti mohou „předpřipravit“ žádost o přijetí na VŠ, popř. se připravit na přijímací zkoušky na VŠ). Rozvíjí jazykové dovednosti studujících. Jedná se o vhodný nástroj, jak s jazykem aktivně pracovat. Velkou výhodou je, že mnoho kurzů je opatřeno titulky nejen mluveného jazyka, ale i jiných jazyků. Studenti se mohou díky kurzům MOOC naučit, jak by měla vypadat „správná“ (powerpointová) prezentace jejich výstupů, aby byla poutavá a věcná.

Nejen středoškolští studenti, ale také jejich učitelé v kurzech MOOC mohou najít celou řadu výhod jako třeba inspiraci pro svou pedagogickou práci (např. při vytváření podobných kurzů určených pro studenty své školy, které by mohly být dílem samostatným, popř. kolektivním, tj. výtvorem studentů a vyučujících současně), doplňkový materiál pro práci v hodinách, při zadávání samostatných prací, testování učební látky atd. Mohou si rovněž prohloubit své profesní a odborné vědomosti a znalosti.

Koneckonců je možné si představit, že MOOC kurzy mohou být užitečné a prospěšné pro samotné střední školy, resp. jejich vedení. V kurzech MOOC jejich ředitelé totiž mohou získat další nástroj pro hodnocení aktivit učitelů (a tedy odměňování svých zaměstnanců). Mohou být také ušetřeny (zredukovány) náklady na další vzdělávání pedagogických pracovníků (ředitelé by mohli uznávat zvyšování kvalifikace svých zaměstnanců např. tím, že vyučující si samostatně vyberou a absolvují kurzy MOOC podle vlastního uvážení a potřeb). Navíc školy by si mohly samy vytvářet své vlastní MOOC kurzy zaměřené na středoškoláky (či pro svou interní potřebu) a žádat v této souvislosti různé granty či dotace. Vytvořené výukové materiály po vzoru MOOC by se mohly stát výbornou reklamou školy, popř. přinést pro školy jiné finanční zdroje.

5 ZÁVĚR

MOOC je možná tím nejzajímavějším internetovým trendem současnosti (Matějček 2012). Odborníci si jen stěží troufají odhadovat, co demokratizační trend ve vzdělání přinese. V každém případě předznamenává období velkých změn v terciárním vzdělávání. Kombinace kvalitních kurzů nabízených dobře známými univerzitami, dobré online vzdělávací technologie a široká dostupnost připojení umožňují, aby se vzdělávání na dálku stalo módou. Dá se předpokládat, že lidé tyto kurzy budou očekávat, protože si navykli všechno hledat na netu.

Pokud MOOCs začne nabízet i kredity (tento krok mnoho institucí stále jenom zvažuje), univerzity získají silného konkurenta a v tomto důsledku to může přivodit jejich univerzit. Zatím se také jen spekuluje, zda MOOCs přivodí konec univerzitním titulům (v tuto chvíli se ale tak nezdá). Chce-li totiž MOOC skutečně soutěžit se zavedenými institucemi, musí nejenom vyučovat, ale také umožnit získávání hodnověrné kvalifikace.

Dosud se tedy neví, jaký vliv budou mít MOOC na vysokoškolské vzdělávání, na jednotlivé vysoké školy a na celý sektor. Neví se také, do jaké míry přimějí vysoké školy, aby rozšířily svou nabídku distančních a kombinovaných forem vzdělávání.

Faktickou otázkou tak zůstává, zda trend MOOC přináší skutečnou revoluci ve vzdělávání, anebo se jedná jen o nový byznys. Jedná se skutečně o nový model? MOOC totiž existovaly již nějakou dobu, i když velké pozornosti se jim dostalo až po vstupu „*Ivy League*“ univerzit. Nutno také říci, že první impuls nevzešel ze samotných univerzit, ale z médií a od jednotlivců, které spustily společnosti jako Coursera či Udacity mimo akademickou půdu.

Byť zájem o MOOC zůstává, otázek s jejím chodem přibývá. Mezi hlavní problémy, které bude třeba vyřešit, patří: 1) otázka akreditace a certifikace kurzů a s ní spojené ověřování identity studentů, zamezení podvádění a plagiátorství; 2) neřešené způsoby, jak získat prostředky na přípravu kurzů; 3) hledat řešení velké „úmrtnosti“ studentů (tj. malé procento těch, kteří kurz dokončí).

Třebaže na středních školách bude mít distanční vzdělávání vždy jen náhražkovou, komplementární funkci, jak ukazuje tento příspěvek, „zvláštní“ forma distančního vzdělávání, kurzy MOOC, mohou i zde najít velký potenciál k využití. K tomu je však zapotřebí, aby čeští studenti byli dobře „instrumentálně“ (tj. jazykově) vybaveni (dostačující by měla být výborná znalost angličtiny, pochopitelně ale čím více jazyků studenti budou znát, tím větší možnosti „autentického“ přístupu ke kurzům MOOC budou mít).

V souladu s výše řečeným je proto nanejvýš doporučeníhodné podpořit výuku cizích jazyků na SŠ, aby studenti (alespoň ve vyšších ročnících SŠ, především gymnázií) byli schopni pracovat s cizojazyčnými kurzy MOOC, tj. aby neznalost cizích jazyků nesnižovala jejich možnosti poznání!

Použitá literatura

1. BOČANOVÁ, Z. Budoucnost patří onlinové výuce (porodní bolesti a perspektivy). *Hospodářské noviny* (Kariéra & vzdělávání), 19. listopadu 2014, s. 4-11.
2. GAEBEL, M. MOOCs – Massive Open Online Courses. *European University Association (EUA)*, EUAOccasional Papers. January 2013.
3. MATĚJČEK, P. Harvard je on-line a zdarma. Přihlaste se! *Česká pozice*, 17.8.2012 (on-line).

Kontaktní údaje

Mgr. Ing. Miroslav Jurásek
Vysoká škola finanční a správní, Fakulta sociálních studií
Katedra jazyků
Estonská 500
10100 Praha
Tel: 210088826
e- mail: miroslavjurasek@yahoo.co.uk

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ OTÁZKY VZDĚLÁVÁNÍ

EDUCATION, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

ARTETERAPIA JAKO ALTERNATYWNA FORMA TERAPII DZIECI Z ZABURZENIAMI LĘKOWYMI. UJĘCIE PSYCHODYNAMICZNE

ART THERAPY FORM AS ALTERNATIVE THERAPY CHILDREN WITH ANXIETY DISORDERS. PSYCHODYNAMIC APPROACH

Anna Gaweł

Abstrakt

Występowanie różnych obaw i lęków jest częścią prawidłowego rozwoju dziecka i pomaga mu we właściwej adaptacji do otoczenia zewnętrznego. Chociaż zachowania lękowe są częścią normalnego rozwoju, mogą przerodzić się w zaburzenia lękowe wówczas, gdy dziecko nadmiernie przeżywa zarówno różne konkretne sytuacje, jak i tworzone przez siebie w wyobraźni scenariusze przyszłych wydarzeń. Występowanie zaburzeń lękowych wśród dzieci może znacząco wpływać na ich funkcjonowanie w środowisku zarówno rówieśniczym jak i społecznym. Może przyczyniać się do występowania zjawiska odrzucenia rówieśniczego a w konsekwencji doprowadzić do niemożności funkcjonowania dziecka w relacjach. Arteterapia stanowi pewną alternatywę do pracy z dzieckiem wykazującym występowanie zaburzeń lękowych.

***Keywords**: Psychoterapia, arteterapia, zaburzenia lękowe*

Abstract

The presence of different fears and anxieties is part of the normal development of the child and helps him in the proper adaptation to the external environment. Although the behavior of anxiety are part of normal development, might turn into anxiety when a child is experiencing over the diversity of specific situations, as well as created in the imagination of their scenarios of future events. Prevalence of anxiety disorders in children can significantly affect their functioning in the environment of both peer and social. May contribute to the phenomenon of peer rejection and consequently lead to the inability of the child functioning in relationships. Art therapy is an alternative to a work with the child showing the occurrence of anxiety disorders.

***Keywords**: psychotherapy, art therapy, anxiety disorders*

Wstęp

Nasze życie zabarwione jest odczuwaniem emocji o różnym kolorycie i natężeniu. Każda z emocji jest ważna dla naszego funkcjonowania, spełnia określoną w nim rolę. Emocje trwają parę sekund , nastrój przez jeden lub kilka dni , temperament jest stały przez lata. Matthieu Ricard uważa, iż jeżeli pragniemy zmiany , najpierw wpływajmy na emocje, co pomoże nam zmienić nasz nastrój, a doprowadzi to do trwałego, umiarkowanego temperamentu. Emocje odnoszą się do uczucia i związanych z nim myśli, stanów psychicznych i biologicznych oraz zakresu skłonności do działania. Są setki emocji, ich barw, odmian, rodzajów , niuansów. Różne sytuacje wywołują zróżnicowane uczucia. Lęk ma

wiele odmian, różni się jakością i natężeniem. Może to być strach, lęk , niepokój, panika, przerażenie, bojaźń, obawa, itp.[1]
Kluczem do zrozumienia wielu bardzo różnorodnych zaburzeń u dzieci jest lęk. Lęk jest emocją powszechnie znaną i często doznawaną. Pojęcie to używane jest zamiennie ze słowem strach. Strach i lęk trudno zdefiniować. Przyjęto, iż jeśli mamy do czynienia z realnym zagrożeniem, traktujemy go jako strach. Lęk powstaje wówczas, gdy nie potrafimy określić zagrożenia. Jest to stan psychiczny, w którym człowiek boi się czegoś, co nie znajduje namacalnego uzasadnienia w otaczającej rzeczywistości. Stan ten określa się niekiedy napięciem lękowym. Lęk jest doznaniem bardziej rozproszonym, charakteryzującym się wysokim poziomem afektu negatywnego, obawą przed ewentualnym zagrożeniem czy niebezpieczeństwem oraz poczuciem niezdolności przewidzenia i kontrolowania ich.[2]

Strach to emocja wrodzona i zasadniczo towarzyszy ludziom przez całe życie. Jego natężenie zmienia się w zależności od siły, rodzaju i znaczenie bodźca, który go wywołuje. Strach aktywizuje się na skutek działania bodźca zewnętrznego lub bólu. Pełni funkcję ważnego sygnału ostrzegawczego, mobilizuje do ucieczki lub ataku w sytuacji zagrożenia. Zawsze jest wywołany zagrażającym czynnikiem. David Barlow twierdzi, że lęk w przeciwieństwie do strachu-najlepiej ująć jako złożoną mieszaninę emocji i myśli, charakteryzującą się znacznym rozproszeniem. Na poziomie subiektywno - poznawczym wiąże się on ze złym nastrojem, obawami o przyszłość, poczuciem niemożności dokładnego przewidzenia ewentualnych zagrożeń ani zapanowania nad nimi.[3]

Lęk powstaje w sytuacji całkowicie bezpiecznej lub w obliczu czegoś co nie stanowi zagrożenia.[4]

1. Zaburzenia lękowe u dzieci

Z. Freud przypisywał lękowi kluczowe znaczenie w rozumieniu ludzkiego zachowania. Freud ogłosił dwie teorie lęku. Pierwsza koncepcja dotycząca teorii libido sprowadza się do sytuacji, w której brak możliwości rozładowania popędu seksualnego prowadzi do zmian fizjologiczno – chemicznych, które pobudzają okolice podkorowe. Pobudzenie tych okolic wywołuje reakcje lękowe. W tym ujęciu ta teoria Freuda traktowana jest jako fizjologiczna. Druga koncepcja lęku(1926) jest z istoty rzeczy psychologiczna, gdyż określa lęk (anxiety) jako nieprzyjemny stan emocjonalny, związany z subiektywnym odczuciem zagrożenia płynącego z reguły z wewnątrz. Lęk w odróżnieniu od strachu, charakteryzuje poczucie bezradności wobec niebezpieczeństwa płynącego z wewnątrz lub zewnątrz . Tak rozumiany lęk uruchamia określone mechanizmy obronne. Pojęcie strach definiuje Freud jako racjonalną reakcję na obiektywne zagrożenie. Szczególne miejsce w teorii lęku poświęcił jego psychologicznym przyczynom, przypisując mu kluczową rolę w powstawaniu psychonerwic. Freud traktował lęk jako przejaw wewnętrznej walki czy konfliktu między prymitywnymi pragnieniami (płynącymi z id) a zakazami powstrzymującymi ich realizację (płynącymi z *ego* i *superego*).
Dla uniknięcia lęku lub obniżenia jego intensywności *ego* uruchamia szereg mechanizmów obronnych (np. mechanizm ucieczki, walki, represji, przeniesienia, sublimacji itp.)

Według Karen Horney nieprawidłowy system mechanizmów obronnych może być dalszym potencjalnym źródłem lęku. K. Horney wyróżnia lęk podstawowy i wtórny. Lęk podstawowy związany jest z konfrontacją ze światem zewnętrznym, a przede wszystkim

[1]D. Goleman. *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, 1997, s. 442
[2] R. C. Carson, *Psychologia zaburzeń,* Gdańsk, 2003, s. 252
[3] L. Klichowski, *Lęk strach panika - przyczyny i zapobieganie*, Poznań, 1994, s.253.
[4] J. W. Aleksandrowicz *Zaburzenia nerwicowe Zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych(według ICD-!0)* Kraków, 1997, s. 19.

przed negatywną oceną ze strony otoczenia, bądź przed jego wrogimi reakcjami. Lęk ten kształtuje się we wczesnym okresie dzieciństwa i wynika ze złego traktowania dziecka oraz z braku zaspokojenia potrzeby akceptacji. Nieskuteczność mechanizmów obronnych osobowości jest źródłem lęku wtórnego. W ten sposób powstaje błędne koło, prowadząc do zaburzeń.[5]

Wraz z wiekiem zmieniają się źródła lęku. Dzieci do 6 miesiąca życia boją się w obliczu silnych, nagłych bodźców, np., głośny dźwięk, utrata bezpiecznego podparcia ciała. Takie objawy nie powinny budzić niepokoju, są przejawem prawidłowego rozwoju dziecka. Około 2 roku życia pojawiają się lęki dotyczące sfery słuchowej, np. grzmoty, odkurzacz, dziecko 3- letnie często boi się zwierząt, ciemności, obcych miejsc i ludzi czy opuszczenia przez najbliższe osoby (lęki separacyjne). W okresie przedszkolnym, występuje najwięcej reakcji mających charakter lękowy. Rozbudowana wyobraźnia u dzieci w tym wieku sprzyja nasilaniu się różnorodnych lęków. W okresie szkolnym wzrasta przeżywanie lęku związanego z różnorodnymi sytuacjami społecznymi. Związane są one również z samooceną, własnym wyglądem, sprawnością, osiągnięciami itp.[6]

O zaburzeniach lękowych mówimy wówczas, gdy obserwowany lęk jest bardziej intensywny od codziennego, naturalnego, utrzymuje się długo (np. zamiast ustąpić po stresującej, trudnej sytuacji, trwa miesiącami) i przeszkadza w codziennym funkcjonowaniu. Objawy lęku przejawiają się nie tylko w zachowaniu dziecka, ale również w jego myślach i ciele. Dziecko może zgłaszać liczne dolegliwości somatyczne - bóle brzucha, głowy, często występujące biegunki, wymioty, nudności, zawroty głowy, a nawet omdlenia. Dominuje wówczas negatywne myślenie o sobie *(„Jestem do niczego", „Jestem niekochany"),* zaniżona samoocena i wiara w siebie, rozmyślanie nad sytuacjami dnia codziennego, np. nadmierne zmartwianie się o zdrowie swoje i bliskich, niepokój, że coś złego się wydarzy np. mama lub tata będą mieć wypadek, znajdą się w szpitalu, itp. Zmiany w zachowaniu dziecka mogą dotyczyć kłopotów w odrabianiu zadań domowych, skupieniu się podczas lekcji. Dziecko może sprawiać wrażenie wycofanego, zawstydzonego, zależnego od innych - w związku z tym niechętnie podejmuje nowe wyzwania, unika zgłaszania się i odpowiadania podczas lekcji. Z drugiej strony może być pobudzone, „kręcące" się w obrębie miejsca siedzenia, zachowujące się w sposób łamiący ustalone normy. Dziecko lękowe bardzo często miewa także trudności ze snem - nie może zasnąć, często budzi się w nocy, ma koszmary senne. [7]

Przyczyny lęku u dziecka mogą być bardzo różne. Z jednej strony możemy brać pod uwagę uwarunkowania genetyczne - dziecko dziedziczy biologiczną tendencję do intensywniejszego doświadczania lęku. Często źródłem lęku jest niestabilna, konfliktowa i niejasna atmosfera domowa, w której dziecko nie czuje się bezpieczne (czynniki środowiskowe). Lęk i strach mogą być też zachowaniem wyuczonym - dziecko obserwuje zachowania osób najbliższych, które reagują w sposób nadmiernie lękowy (lękowa postawa rodziców, nadmierne ochranianie dziecka) - obraz świata, który się wówczas kształtuje jest pełen zagrożeń i niebezpieczeństw. Również odmawianie bliskości emocjonalnej dziecku przez rodziców *(„mamusia Cię nie kocha, bo byłeś niegrzeczny")* powoduje zachwianie jego pewności i staje się źródłem negatywnych, silnych i przeżyć (nieokreślony niepokój, brak radości i spontaniczności, obawy przy podejmowaniu decyzji, brak wiary w sukces). Jeszcze jedną ważną przyczyną rozwoju zaburzeń o charakterze lękowym jest doświadczenie (bezpośrednie lub pośrednie) traumatycznego, nagłego zdarzenia (wypadek, katastrofa, śmierć osoby znaczącej, itp.).

---

[5] J. W. Aleksandrowicz *Zaburzenia nerwicowe Zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych(według ICD-10), Kraków, 1997, s. 27.*

[6] Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.*: Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Gdańsk, GWP2007

[7] Bourne E.J.: *Lęk i fobia.* Kraków, WUJ 2011

1.1 Najczęściej spotykane zaburzenia lękowe:

- **Lęk separacyjny (SAD)** - to nieadekwatne do wieku, nadmierne zamartwianie się lub strach przed przebywaniem z dala od osób, do których dziecko jest silnie przywiązane. Dzieci z SAD boją się, że się zgubią lub że komuś z rodziny stanie się coś złego w czasie ich nieobecności. Nie chcą pozostawać same w domu lub nawet w pokoju, sprawdzają czy mama jest w zasięgu wzroku, nie chcą zasypiać same, dokuczaj ą im powtarzające się koszmary senne, w których dominującym tematem jest oddzielenie od bliskich. Do tego dołączają się objawy fizjologiczne (częste bóle brzucha, głowy, mięśni, uskarżanie się na stan zdrowia) w sytuacji, gdy dziecko musi zostać samo lub na samą myśl o rozstaniu.[8]
- **Zespół lęku uogólnionego (GAD)** - nadmierny lęk i zamartwianie się , które nie są związane z żadną konkretną sytuacją czy zdarzeniem. Zamartwianie się dotyczy oczekiwania niepowodzeń, nieprzyjemnych wydarzeń życiowych, np. dzieci martwią o to, co będzie, tym, co było, czy będą akceptowane przez innych, sprawami rodziny, swoimi możliwościami i nauką w szkole. Dziecko nie radzi sobie z opanowaniem lęku, ma poczucie zmęczenia, trudności z koncentracją, jest drażliwe, źle śpi .[9]
- **Zespół stresu pourazowego (PTSD)** - jest następstwem przerażającego doświadczenia zagrożenia życia, któremu towarzyszy poczucie bezsilności (poważny wypadek, powódź, trzęsienie ziemi, ataki terrorystyczne, bycie ofiarą lub obserwatorem napadu, przemocy w rodzinie, wykorzystania seksualnego) . Dziecko, które przeżyło takie zdarzenie często miewa uporczywe, przerażające myśli i wspomnienia z nim związane. Pojawiają się objawy zmniejszonej aktywności i wycofania. Dziecko unika sytuacji, które choćby w najmniejszym stopniu mogą przypominać lub kojarzyć się z przeżytą traumą. Częste symptomy PTSD to zakłócenia snu, utrata zainteresowania tym, co wcześniej sprawiało radość, natrętnie powracaj ące obrazy, zapachy, dźwięki i uczucia związane z wydarzeniem czy zachowywanie się w sposób właściwy dla dzieci młodszych (np. ssanie kciuka, moczenie się).
- **Zaburzenie obsesyjno - kompulsywne (OCD)** - zaburzenie lękowe, w którym dziecko nadmiernie zamartwia się, boi lub przejmuje nierealnym zagrożeniem, z czym próbuje sobie radzić poprzez wykonywanie wyspecjalizowanych czynności. Natrętne myśli lub wyobrażenia których trudno się pozbyć i nimi kierować to obsesje. Pojawiające się obsesje powodują wzrost napięcia emocjonalnego, które dziecko próbuje redukować poprzez realizację

  kompulsji czyli sztywnych rytuałów, które czuje się zmuszone wykonywać (mycie rąk, sprawdzanie, wymazywanie, liczenie, modlitwa lub powtarzanie słów w myślach).
- **Fobie specyficzne** - nadmierny, nieuzasadniony lęk , który wywołany jest przez określone sytuacje, przedmiot lub wydarzenie. Dziecko za wszelka cenę stara się unikać wywołujących lęk bodźców, co bardzo utrudnia codzienne funkcjonowanie, a w przypadku kontaktu z przedmiotem reaguje poprzez ataki płaczu, złości, paniki lub kurczowego przywierania do opiekuna. Aby zdiagnozować fobię specyficzną u dzieci i młodzieży lęk musi być obecny, przez co najmniej sześć miesięcy. Do obiektów i okoliczności najczęściej związanych z fobiami należą: zwierzęta, burze, wysokość, choroby, skaleczenia, śmierć.

---

[8] A. Kępinski, *Lęk*, Kraków, 2002, s. 27
[9] R. C. Carson, *Psychologia zaburzeń,* Gdańsk, 2003, s.298.

U dzieci w wieku szkolnym i młodzieży występuje także tzw. fobia społeczna. Przeżywany lęk wiąże się tutaj z ekspozycją społeczną, przebywaniem w grupie. Dziecko obawia się negatywnej oceny ze strony innych, boi się, że zachowa się niewłaściwie i z tego powodu zostanie poniżone lub wyśmiane. Towarzyszy temu silna obawa, że inni zauważą lęk, co może prowadzić do izolowania się od czy unikania spożywania posiłków w miejscach publicznych.[10] Wśród wielu odmian lęku wyróżnić możemy lęk społeczny. Definicyjną właściwością lęku społecznego jest perspektywa bycia ocenionym przez innych w prawdziwej lub wyobrażonej sytuacji (Schlenker, Leary, 1982). Lęk społeczny pojawia się wtedy, gdy ludzie obawiają się, jak są postrzegani przez innych.[11] Fobię społeczną uznano za osobny rodzaj fobii dopiero pod koniec lat sześćdziesiątych (Marks, 1969). DSM IV wyodrębnia obecnie dwie postaci fobii społecznej- specyficzną i uogólnioną. Specyficzna fobia społeczna przejawia się lękiem przed konkretnymi sytuacjami (np. wystąpieniami publicznymi, pisaniem lub jedzeniem w publicznych wystąpieniach, oddawaniem moczu w publicznych toaletach). Osoby takie bądź unikają podobnych sytuacji, bądź odczuwają w nich bardzo silny lęk. Osoby cierpiące na uogólnioną fobię społeczną boją się większości sytuacji społecznych - zarówno wymagających wystąpień publicznych, jak i wszelkich kontaktów międzyludzkich i często posiadają osobowość unikającą.[12]

Holt, Heimberg, Hope i Lebowitz podzielili sytuacje wzbudzające lęk społeczny na cztery podstawowe kategorie. Największy lęk wzbudza w ludziach konieczność powiedzenia czegoś lub kontaktu z kimś w formie oficjalnej: przemawianie do większej publiczności, występy na scenie, składanie raportu przed jakąś grupą ludzi, odzywanie się na zebraniu i tym podobne. Druga kategoria obejmuje nieformalne przemówienia i interakcje, takie jak pójście na przyjęcie, poznawanie nowych ludzi, próba poderwania kogoś.
Trzecia kategoria to interakcje wymagające zachowania asertywnego (wyrażanie niezgody, zwracanie zakupionych towarów do sklepu, przeciwstawianie się natrętnym handlowcom), które także są źródłem lęku społecznego. Czwarta kategoria to sytuacje, w których ludzie są obserwowani przez innych podczas pracy, pisania czy jedzenia. Cechą wspólną wszystkich sytuacji jest fakt, że wywołują zaniepokojenie tym, jak oceniają nas inni.[13]

Emocje pojawiły się w trakcie ewolucji, zapewniały organizmowi przetrwanie i przewagę reprodukcyjną. Lęk społeczny mógł rozwinąć się jako część składowa systemu afektywno motywacyjnego, którego zdaniem jest sterowanie zachowaniami interpersonalnymi, tak by utrzymać integralność więzi jednostki z innymi ludźmi (Miller, Leary, 1992).[14]

Przy **fobiach specyficznych** pojawia się silna reakcja lękowa dotycząca przedmiotów i sytuacji. Może ona dotyczyć zwierząt (najczęściej pająków, węży) czy rozmaitych elementów otoczenia, takich jak woda , góry, tunele czy mosty. Osoba cierpiąca na ten rodzaj fobii odczuwa silny lęk nawet w wyobrażeniu sobie czynnika lękotwórczego, często przy bezpośrednim zderzeniu z nim ulega atakom paniki. Unikanie sytuacji lub przedmiotu wywołującego lęk należy do głównych właściwości fobii.[15]

Pierwsze niepokojące objawy zaburzeń lękowych zauważane są zwykle przez rodziców, nauczycieli i opiekunów. Konieczna jest wówczas konsultacja ze specjalistą. Diagnozując zaburzenia lękowe psycholog lub psychiatra posługuje się najczęściej tzw. Klasyfikacją ICD-10. Kryteria rozpoznawania zaburzeń lękowych można również znaleźć w amerykańskim podręczniku DSM-IV- TR. Wczesna interwencja, umożliwia szybkie

---

[10] R. C. Carson, *Psychologia zaburzeń,* Gdańsk, 2003, s.298
[11] Tamże, s. 17.
[12] R. C. Carson, *Psychologia zaburzeń*, Gdańsk, 2003,s.266.
[13] M. Leary, R. M. Kowalski, *Lek społeczny*, Gdańsk, 2002, s.17.
[14] tamże, s.94.
[15] Praca zbiorowa, *Wszystko co chcielibyście wiedzieć o lęku (i boicie się zapytać,* Warszawa, 1995, s. 37.

postawienie właściwej diagnozy i znalezienie najwłaściwszej drogi postępowania. Im wcześniej wdrożona będzie odpowiednia terapia, tym większe są szanse na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w przyszłości.

1.2 Arteterapia jako alternatywna forma terapii

Jedną ze skuteczniejszych form pomocy dzieciom z zaburzeniami lękowymi jest arteterapia. Współcześnie coraz częściej podkreśla się znaczenie sztuki w działaniach o charakterze terapeutycznym, diagnostycznym czy też edukacyjnym. Sztuka jest utożsamiana z potrzebą tworzenia, wyrażania siebie, swoich emocji, jest ona środkiem poprzez który możemy ukazać własne myśli i przeżycia. I. Wojnar zaznacza, iż świat sztuki jest rzeczywistym środowiskiem ludzkiego istnienia, w którym każde dzieło, każdy wytwór człowieka wyraża doznania, przeżycia, idee, czyli to wszystko „co składa się na jego indywidualną osobowość twórczą, jak i elementy zewnętrznego świata, które docierają do artysty za pośrednictwem jego zmysłów, intelektu, wrażliwości. Sztuka może więc być uznana za ogniwo łączące świat zewnętrzny ze światem wewnętrznym”[16] Terapia przez sztukę, jest szczególnym rodzajem działalności skierowanej na człowieka oraz środowisko, w którym on funkcjonuje. Dąży ona do przywrócenia lub potęgowania zdrowia, natomiast do jej nadrzędnych celów zalicza się poprawę jakości życia. Arteterapia wyzwala aktywność twórczą, wyrównuje braki i ograniczenia psychofizyczne, jest pomocna w akceptacji samego siebie oraz innych. W jej wyniku uwalnia się ekspresja twórcza, emocji, prowadząca do wywołania korzystnych zmian w zachowaniu i postawie dziecka wykazującego zaburzenia o podłożu lękowym. L. S. Wygotski zaznacza, iż uczestnictwo w procesie twórczym posiada uzdrawiającą moc. Sztuka ma działania katarktyczne – jej przeżywanie, zwłaszcza czynne, na poziomie aktywności, nie tylko odbioru […] powoduje odkrywanie głębokich i prawdziwie humanistycznych prawd o życiu, co intensyfikuje duchowe siły człowieka. Sztuka powinna być sposobem budowania życia, ponieważ pomaga żyć, czyni życie pełniejszym i nadaje mu sens”. [17] Psychoterapeutyczne oddziaływanie sztuki na człowieka może mieć dwojaką postać, a mianowicie: bierną lub czynną. Oddziaływanie bierne polega na aktywnym obcowaniu jednostki z szeroko pojętą sztuką, czyli plastyką, muzyką, teatrem, filmem. Odbywa się ono pod nadzorem psychoterapeuty, który decyduje o rodzaju i formie sztuki w odniesieniu do konkretnego pacjenta. Należy zaznaczyć, iż nie może to być przypadkowe dzieło sztuki, ponieważ zawsze powinien być uwzględniony cel, który zamierza się osiągnąć. Terapeuta ma za zadanie odpowiednio przygotować pacjenta, czego dokonuje poprzez omówienie i wyjaśnienie znaczenia wybranego dzieła sztuki, jak również zachęcenie do aktywnego odbioru przekazywanych treści. Natomiast w oddziaływaniu czynnym, posiadającym większą moc działania terapeutycznego, pacjenci tworzą konkretne dzieła sztuki (głównie plastyczne: malowanie, rzeźbienie, lepienie, tkanie), grają na instrumentach muzycznych, tworzą spektakle teatralne. Najważniejsze jest zachęcenie osoby do wykonania danego dzieła, pokazania i nauczenia jej danych technik artystycznych, jak również omówienie i przeanalizowanie wytworzonego dzieła.[18] W psychodynamicznym ujęciu arteterapii twórczość plastyczna może stanowić pewną formę ekspresji treści świadomych oraz przedświadomych[19]. Zatem spontaniczna kreacja plastyczna i powstające w jej wyniku prace (wraz z interpretacją) stanowią klucz dostępu do ich poznania i zrozumienia w tym wypadku dziecka przez terapeutę, a także przez niego samego

[16] *Teoria wychowania estetycznego*, pod red. I. Wojnar, Warszawa 1997, Wyd. „Żak”, s. 251.
[17] E. Turska, *Profilaktyczno - terapeutyczna funkcja sztuki* [w:] Estetyczny wymiar edukacji, red. nauk. J. Szulakowska - Kulawik, Bytom 2007, Wyd. Kolegium Nauczycielskie, s. 42
[18] Por. P. Słowik, *Sztuka jako możliwość…*,dz. cyt., s. 404-406
[19] Melchiodi C.: *The handbook of art therapy*. New York 2003. The Guilford Press

(osiągnięcia wglądu). Proces ten jest analogiczny do korzystania z techniki wolnych skojarzeń. Taka spontaniczna kreacja ma charakter niedyrektywny. Arteterapeuta prosi osobę o narysowanie, ulepienie lub stworzenie wybraną samodzielnie techniką tego, na co ma ochotę.[20] W ten sposób pomaga jej w sposób symboliczny wyrazić mniej lub bardziej uświadamiane lęki. Uważa się, że działanie to jest szczególnie użyteczne, kiedy osoba przechodzi ważne dla niej wydarzenie życiowe, takie jak kryzys emocjonalny, choroba fizyczna lub proces umierania. Poza spontaniczną ekspresją dostęp do tego, co nieuświadamiane ułatwiają również techniki częściowo kierowane, takie jak np. rysunki projekcyjne czy „technika bazgrotów". Ważnym elementem w procesie arteterapii jest zjawisko przeniesienia, które jest bazą dla analizy oraz leczenia.[21] „Przeniesieniem określa się nieświadomą projekcję (rzutowanie) swoich emocji związanych z doświadczeniami na arteterapeutę."[22] W arteterapii za obiekt projekcji często uznaje się również sam proces tworzenia i powstające dzieło plastyczne. Projekcyjna natura ekspresji twórczej oraz relacja między dzieckiem a arteterapeutą powodują, że zjawisko przeniesienia w pewnym stopniu zawsze zachodzi podczas terapii. W procesie arteterapii mamy również do czynienia z analityczną metodą amplifikacji oraz aktywnej imaginacji. Amplifikacja w tym działaniu jest metodą analizy a także interpretacji obrazów. Amplifikacja odnosi się również do snów. Analiza wraz z interpretacją w tym przypadku polegają na refleksji nad symbolizowanymi treściami, poprzez skojarzenia i umieszczanie symboli w kontekście historycznym i kulturowym (porównywanie z tymi symbolami w obszarach religii, historii, kultury). Każdy element obrazu może mieć znaczenie osobiste i reprezentować przeżycia dziecka oraz stanowić reprezentację symboli archetypowych. Z kolei aktywna imaginacja jest sposobem wyzwolenia kreatywności w dziecku poddanym terapii poprzez fantazje i wyobrażenia, będące głównym czynnikiem leczącym. Polega to na tworzeniu i obserwowaniu wewnętrznych obrazów z następującym ich utrwaleniem w formie np. pracy plastycznej i refleksją nad jego znaczeniem.[23] Do najważniejszych założeń arteterapii osadzonej w teoriach relacji z obiektem należą koncepcja przestrzeni przejściowej i obiektu przejściowego, jak również faz rozwojowych Mahler. Teorie relacji z obiektem[4] zakładają, że ludzie mają wewnętrzną potrzebę ustanawiania więzi z innymi ludźmi i to właśnie więzi z ludźmi kształtują osobowość człowieka. Robbins, który jest jednym z najbardziej znanych reprezentantów tego nurtu arteterapii, zaobserwował, że kreacja może odzwierciedlać i organizować uwewnętrznione relacje oraz te, zachodzące między terapeutą, dzieckiem a dziełem. W tym nurcie psychodynamicznym arteterapii obszar kreacji plastycznej może być traktowany jako przestrzeń przejściowa, czyli taki obszar doświadczania, w którym nie ma jasnego rozróżnienia na rzeczywistość wewnętrzną i zewnętrzną. Pozwala ona bowiem łączyć rzeczywistość subiektywną z obiektywną, a tym samym zajmować się relacjami ze światem i je budować. Stworzone dzieła mogą pełnić funkcje obiektów przejściowych, to znaczy przedmiotów, które są ważne, gdyż reprezentują coś istotnego, co jest związane z jakąś relacją. Prace stworzone przez klienta mogą być również traktowane jako odzwierciedlenie dawnych, uwewnętrznionych relacji i ujawnienie komunikacji interpersonalnej oraz trudności w relacjach. Natomiast kreacja w kontekście relacji z arteterapeutą jest wsparciem w przechodzeniu różnych faz rozwoju relacji. Zajęcia plastyczne z elementami terapeutycznymi stanowić mogą zatem alternatywną formę terapii dzieci z zaburzeniami lękowymi o różnym podłożu. Praca plastyczna jest „obrazem" osobowości dziecka. Rysowanie w swym najbardziej podstawowym wymiarze nie wymaga żadnych dodatkowych przygotowań ani gruntowania płótna, ani trawienia płyty, budowania

[20] Rubin J.A.: *Approaches to art therapy: Theory at technique. New York 2001. Brunner- Routledge.*
[21] Melchiodi C.: *The handbook of art therapy*. New York 2003. The Guilford Press
[22] Tamże s. 36
[23] Tamże s. 45

szkieletu czy robienia formy - nic z wielorakich zabiegów potrzebnych do realizacji obrazu, rzeźby czy grafiki. Dzięki prostocie techniki między koncepcją rysującego a materializacją jego wizji nie ma żadnych etapów pośrednich. Trzymająca narzędzie ręka może reagować wprost na każde drgnienie emocji, zmianę nastroju, bieg myśli. Ścisły związek czynności rysowania z mechanizmami biologicznymi sprawia, że ma ona charakter na wskroś osobisty a każdy rysunek jest pracą unikalną, powstającą tylko w jednym egzemplarzu, trudno bowiem niezmiernie odtworzyć w pełni identyczną odręczną kompozycję.

Bibliografia

1. ALEKSANDROWICZ J.W.: *Zaburzenia nerwicowe Zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych(według ICD-10), Kraków, 1997, s. 27.*
2. BOURNE E.J. :*Lęk i fobia.* Kraków, WUJ 2011
3. CARSON R.C. *Psychologia zaburzeń,* Gdańsk, 2003, s.298.
4. GOLEMAN D.: *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, 1997, s. 442
5. ILG F.L., Ames L.B., Baker S.*: Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat. Poradnik dla rodziców, psychologów i lekarzy*. Gdańsk, GWP2007
6. KĘPIŃSKI A.: *Lęk*, Kraków, 2002, s. 27. [1]
7. KLICHOWSKI L.: *Lęk strach panika - przyczyny i zapobieganie*, Poznań, 1994, s.253.
8. LEARY, R. M. Kowalski, *Lek społeczny*, Gdańsk, 2002, s.17
9. MELCHIODI C.: The handbook of art therapy. New York 2003. The Guilford Press
10. SŁOWIK, *Sztuka jako możliwość…,*dz. cyt., s. 404-406
11. SZULAKOWSKA - Kulawik, Bytom 2007, Wyd. Kolegium Nauczycielskie, s. 42
12. RUBIN J.A.: *Approaches to art therapy: Theory at technique. New York 2001. Brunner- Routledge.*
13. TURSKA E.:*Profilaktyczno - terapeutyczna funkcja sztuki* [w:] Estetyczny wymiar edukacji, red. nauk.
14. WITTCHEN H.U.: Wszystko co chcielibyście wiedzieć o lęku (i o co boicie się zapytać); przekł. Eliza i Robert Modzelewscy. - Warszawa : Springer PWN, 1995
15. WOJNAR *I.:Teoria wychowania estetycznego,* pod red., Warszawa 1997, Wyd. „Żak”, s. 251.

Contact

Mgr Anna Gaweł
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Ul. Bielska 62
43-400 Cieszyn
anna.gawel@op.pl
Tel. 791963912

VALUES PREFERRED AT WORK BY YOUNG PEOPLE WITH DIFFERENT LEVEL OF LIFE OPTIMISM

Anna Wołpiuk - Ochocińska

Abstract

In the article the author presents the relation between dispositional optimism and values preferred at work by young people. The research indicates that the level of optimism is associated with the values preferred by persons at work. People with a high level of optimism, compared to those with low levels of optimism, show a higher level of preference of the individual values at work. Optimistic women are more likely to appreciate the possibility of professional work, acquiring new skills at work, prestige, position and flexibly adjusted operating time. Men pessimists see work as a nuisance, optimists while at work see the pleasure and challenge. Work for them is something motivating, developing, which offers peace. They more often seek work exciting challenges, opportunities to influence others and decide on important matters of the company.

Key words*: dispositional optimism, values preferred at work, social values, individual values*

1. Optimism in life

Each person operates in the constantly changing world. Daily life, including professional work, offers people unforeseen events, changes, transformations, and these in turn lead to the emergence of stress and symptoms associated with it. Thus there is a reason for literature to largely focus on the elements of human life psychopathology and negative aspects of human life - fear, anxiety, stress or anger. Much less attention, even though every year more and more, is devoted to the positive dimensions of functioning in the world - the mental well-being, a sense of happiness and optimism (Seligman, 2011).

A sense of well-being and optimism in life are inseparable elements associated with each person's life, even though they assume different values depending on the circumstances and psychological predisposition (Cieślińska, 2013).

Optimism can be understood as "a way of seeing the world relying on expecting more positive experiences" (Scheier, Carver, 1992, p. 222). Scheier and Carver called this kind of optimism - dispositional optimism. According to them, this is a relatively stable personality trait rather than a variable that depends on the current situation. It is an important factor in the selection of an objective and the way of achieving it, thus determining the effort put in its execution. Scheier and Carver (1992, p. 223) wrote that optimism "confers benefits on what people do and what people are able to achieve in times of adversity." They believe people are really influenced by their expectations about certain actions. Optimism is an important personal resource, affecting the health, well-being and success in life.

The practice of everyday life shows that human optimism is a tool to deal with the problems of everyday life - both in private life and professional life. People with a highly optimistic life orientation experience daily events in a more positive way and expect more positive outcomes than pessimists (Scheier, Carver, 1985, 1987). Optimism determines human behavior, shaping attitude toward oneself, builds high self-esteem and relationship to other people, and also determines the self-efficacy and motivation to undertake new initiatives.

It can be expected that the high optimism will also positively affect professional work of a man. Several studies have suggested that optimism is associated with and leads a positive

psychological and physical outcomes. Research indicates that optimism inspires in people motivation, perseverance and determination to achieve certain goals. It also facilitates quick decisions in a difficult situation for the individual (Scheier, Carver, 1992). The development of this trait is influenced by biological factors - heredity and temperament (Seligman, 2011) and environmental factors - the influence of parents, teachers and experiences of early life (Seligman, 2005).

A high sense of well-being has a positive impact on professional work, relationships with others, and overall health. Well-being is clearly related to optimism, which is an important personal resource directly affecting health, well-being and success in life (Bailey, Eng, Frisch, Snyder, 2007). Optimism determines our behaviour, impacts an attitude towards ourselves, builds a high level of self-esteem and relations with other people.

There are no major differences in the general level of optimism in men and women. They appear only in the analysis of optimism separately in the professional and private sphere. Men optimistically explain their failure at work or at school, while in interpersonal relations they perceive them in an pessimistic way. With women, the situation is reversed (Seligman, 2005). There is also no differences in optimism among different age groups (Basińska et al., 2008).

There have been carried out a number of studies testing various dispositional optimism relationship with health (Chang, 1998, Basińska et al., 2008) and it has been found that optimism has a huge impact on the mental and somatic human functioning. Optimists are experiencing significantly more positive feelings than pessimists, such persons has a cognitive plasticity, they are also more creative and more open to change, what appears to be a vital element desired in the present life.

Furthermore optimists were more likely to report that their lives were “more interesting and diverse, and free from pressures and annoyances.” Optimists also reported greater satisfaction from friendships and from their jobs.

The relationship between optimism and the level of job satisfaction seems to be a good starting point for the analysis of the dimensions of the value preferred by people with different levels of life optimism. It seems that optimism can decide on the type of work preferred, particularly in the opinion of students who plan to enter the labour market and determine their initial preferences for life.

The value associated with the quality of things or a property that makes it desirable, beneficial and useful or highly rated (Reber 2000) value is also an object of desire, factor in the choice of motives and the best selection criteria for the operation, as well as the means to achieve them. In this case, the value decides on of human freedom when making its decision, and the choice of values is influenced by education, experience of a person, or the knowledge of the world (Dubis 2013).

The values play in the lives of students an important place, they co-decide about their existence, quality of life, relationships, and against themselves and the world. The point is that the question of man's values, in essence, is the question of, what he seeks, how he should act and proceed (Denek, 2003).

Earlier studies on the preferred values of the pupils or students, suggest that students rated highest values that relate to human relationships, and thus the family functioning (see. Małyska, 2011, Sawczuk, 2000). It can be assumed that the aspect of interpersonal relations will also be significant in relation to the values cherished at work.

2. Methods

In order to isolate groups of surveyed persons with different levels of optimism in life the authors of this article used Scheier, Carver and Bridges' Life Orientation Test, revised version (LOT -R). Polish adaptation was prepared and standardized by R. Poprawa and Z.

Juczyński (2009). The method is compared from 10 statements, of which six have diagnostic value for dispositional optimism. Three statements are formulated in positive way and three in negative way. LOT-R is reliable tool (Cronbach's alpha = 0,76) and theoretically confirmed by correlations with scales measuring high self - esteem, control of depression and anger (negative correlation), emotional control), fear (State Trait Anxiety Inventory) neurotics and many others.

Results oscillating around 1-4 Sten are treated as a low, indicating a tendency to pessimism. On the other hand, the results in the range of 7-10 Sten are considered high and indicate an optimistic attitude.

The isolated groups with different levels of dispositional optimism were compared in terms of values cherished in their work. These values were measured in the questionnaire "Work Values Questionnaire" in the development of the author of this article. The questionnaire consists of 30 items referring to areas important at work. In the way factor analysis (in Oblimin rotation) there were extracted two subscales of the questionnaire: Scale of Social Values at Work, related to values relating to security and positive relationships at work (16 items) and the Scale of Individual Values at Work (12 items) related to the issues of openness to change, a desire for professional development, m. in. career, but also with the desire to incur less effort at work.

Research on reliability indicated a high reliability of both the entire questionnaire as well as two separate subscales. Cronbach's alpha for the whole scale was 0.884, while the scale of individual values Cronbach's alpha = 0.795, and for the scale of social values Cronbach's alpha = 0, 890.

3. The surveyed group

The original test was attended by 530 people. Demographic structure of the surveyed group is shown in Table 1.

Table No. 1. Structure of the surveyed group based on gender and place of residence

Place of residence		SEX		Total
		FEMALE	MALE	
VILLAGE	Count	77	117	194
	% of Total	14,5%	22,1%	36,6%
CITY UP TO 50 000	Count	24	46	70
	% of Total	4,5%	8,7%	13,2%
CITY UP TO 100 000	Count	2	19	21
	% of Total	0,4%	3,6%	4,0%
CITY OVER 100 000	Count	51	194	245
	% of Total	9,6%	36,6%	46,2%
Total	Count	154	376	530
	% of Total	29,1%	70,9%	100,0%

Source: self - elaboration

In the surveyed group more than 29% were women, and just over 70% were male. The majority of respondents (almost 37% of men and almost 10% of women) came from large cities with more than 100,000 inhabitants, almost 37% of the respondents were from rural areas (14.5% of women and 22% men). The smallest was a group of people living in medium-sized cities (4%). Table no. 2 shows the average age of the surveyed people.

Table No. 2. Age o the surveyed persons by age

SEX	Mean	N	Std. Deviation
FEMALE	16,99	153	,946
MALE	17,16	379	1,140
TOTAL	17,11	532	1,090

Source: self - elaboration

The research involved young people: high school graduates and first year students. The surveyed persons were divided based on the level of performance on a scale LOT - R investigating dispositional optimism. Finally, to a group of pessimists, or those with a low level of optimism there were enrolled 106 people, while a group of optimists with a high level of optimism included 91 people. A group of people with a low and a high level of optimism in life differ significantly in terms of the orientation of life (p <0.000). The differences are shown in Table 3.

Table No. 3. Differences in life orientation between the groups with low and high levels of dispositional optimism

LOT-R		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Life orientation	Q1 - Low optimism	106	8,02	2,225	,216
	Q4 - High optimism	91	19,31	1,884	,197
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
	,024	,878	-38,075	195	,000

Source: self - elaboration

People with high levels of optimism have a greater tendency to perceive the world and their future in a positive way.

Table No. 4. Differences in social and individual values preferred at work between people with low and high levels of optimism

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Social values - sub - scale	,155	,694	-1,842	189	,067
Individual values - sub-scale	2,582	,110	-2,867	190	,005

Source: self - elaboration

The groups were compared in terms of the values preferred at work. Statistically significant differences between the groups appear in the range of subscale individual measuring values in the operation (a statistically significant difference at p <0.05). Thus optimists appreciate the values associated with the personal development of individuals and individual needs of promotion. The appreciate the ability to influence others and decide on important matters of the company. They want freedom and exciting experience, as illustrated by the results in Table 5.

Table No. 5. Differences in the scope of values preferred at work between people with low and high levels of optimism

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
PREFERRED VALUES	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
learning new skills	,565	,453	-2,020	,044
company of other employees	8,370	,004	-3,179	,002
mutual respect	5,594	,019	-2,069	,040
balance between private and professional life	5,638	,018	-2,167	,031
the ability to decide on important business matters	2,140	,145	-2,926	,004
frequent challenges and changes	1,261	,263	-2,401	,017
prestige jobs	1,097	,296	-2,540	,012
Work for me is...				
a pleasure	2,385	,124	-2,483	,014
a challenge	4,863	,029	-2,654	,009
a nuisance	3,415	,066	2,108	,036
something that develops me	2,883	,091	-2,487	,014
peace	9,200	,003	-3,645	,000

Source: self - elaboration

Individuals with higher optimism also appreciate the value of such work as the company of other people (the difference statistically significant at $p < 0.05$), mutual respect in relationships with co-workers ($p < 0.05$). Are important to them also the individual work. Optimists want to prestigious positions ($p < 0.05$), challenges at work ($p < 0.05$), and opportunities to learn new things ($p < 0.05$). They see work as something that develops them ($p < 0.05$) and motivates for development ($p < 0.000$).

Table No. 6. Differences in the preferred values between people with low and high levels of optimism in the group of women

WOMAN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
the possibility of advancement	8,142	,006	-1,979	,050
learning new skills	4,132	,046	-2,416	,019
secure working conditions	13,098	,001	-2,180	,033
prestige jobs	4,088	,048	-3,077	,003
Flexible working hours	1,700	,197	-1,924	,050

Source: self - elaboration

In the group of women there are noticeable differences in the values of individual work as the possibility of advancement, learning new things, prestige jobs or flexible working hours and in terms of social values in work related to safe working conditions. Optimists often want promotion (difference statistically significant at $p < 0.05$) compared to the more pessimistic friends. They appreciate learning new skills at work (difference statistically significant at $p < 0.05$), the prestige of the position ($p < 0.01$) and flexibly adjusted time ($p < 0.05$). This type of preferred values confirms earlier research showing a higher level of

motivation and perseverance, and determination to achieve specific objectives of optimists (Scheier, Carver, 1992). Optimists also often pay attention to the values of safety at work (p <0.05).

Table No. 7. Differences in the preferred values between people with low and high levels of optimism in the group of men

MAN	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
company of other employees	7,985	,005	-3,216	,002
the acquisition of knowledge about the world	,073	,788	-2,074	,040
balance between private and professional life	,004	,948	-2,587	,011
The possibility to decide on important business matters	2,474	,118	-2,677	,008
The possibility to influence others	,062	,804	-2,139	,034
frequent challenges and changes	,475	,492	-2,002	,047
a lot of excitement	,367	,546	-2,274	,025
opportunity to impress others	2,348	,128	-1,968	,051
Work for me is...				
a pleasure	3,691	,057	-3,199	,002
a challenge	3,300	,072	-2,146	,034
a nuisance	4,809	,030	2,535	,013
something that develops me	8,807	,004	-2,502	,014
peace	,545	,462	-2,058	,042
something motivating	7,998	,005	-3,852	,000
Individual values - sub-scale	,693	,407	-2,954	,004

Source: self - elaboration

In the scope of preferred range of values work there are many significant differences between men with low and high life optimism. They are presented in table 7.

These differences mainly relate to the so-called individual dimension of work and they are statistically significant in terms of subscale at p <0.04. Optimistic men want the work so that they can impress others, influence them and decide on important matters of the company. This need for autonomy, and control has been emphasised earlier research on dispositional optimism (Aspinwall & Taylor, 1992).

In addition, the optimists consider as the value of work, opportunity for individual development in the form of acquiring knowledge about the world (p <0.05), experiencing the professional changes and challenges (p <0.05), as well as experiencing the excitement thanks to the work (p <0.05).

This study shows optimism in relation to work-family enrichment because optimism has been shown to account for individual differences in adjustment (e.g., Aspinwall & Taylor, 1992) and may therefore affect the likelihood of an individual experiencing work-family enrichment. Interestingly, although the issue of balance between work and family life, is seemingly more concerned with women, the men surveyed pay attention to it as a significant value. Optimists appreciate the opportunity to obtain a balance between private and professional life (p <0.05).

Respondents pessimists see work as a nuisance, but optimistic respondents see the pleasure in work, challenges. Work is for them something motivating, developing, which offers peace (all differences are statistically significant at $p < 0.05$).

4. Summary

The analysis showed a relationship between the level of dispositional optimism and values preferred by persons at work. People with a high level of optimism show a higher level of preference of the individual at work compared to those with low levels of optimism. Optimistic women are more likely to appreciate the possibility of professional work, acquiring new skills at work, prestige, position and flexibly adjusted operating time. Men pessimists see work as a nuisance, but optimistic men at work see the pleasure and challenge. Work is for them something motivating, developing, which offers peace. They often seek work with exciting challenges, opportunities to influence others and decide on important matters of the company.

Literature

1. Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 63 (6),* 989-1003
2. Basińska, M.A., Zalewska - Rydzkowska, D., Wolańska, P., Junik, R. (2008). Dispositional optimism and acceptance of illness among a group of individuals with Graves-Basedow's disease, Polish Journal of Endocrinology, Volume 59; Number 1/2008, pp. 21-28
3. Chang, E. C. (1998). Does dispositional optimism moderate the relation between perceived stress and psychological well-being?: A preliminary investigation. *Personality and Individual Differences, 25(2),* 233-240
4. Czapiński J. (2005). Optymiści i ryzykanci. Polskie paradoksy. W: Drogosz M (red.). Jak *Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, pp. 127–148
5. Czapiński J., (2004). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
6. Denek K., *Wartości a edukacja w szkole wyższej*. (w:) *Pedagogika Szkoły Wyższej*, Szczecin-Warszawa 2003, nr 22.
7. Dubis, M. (2013). Świat wartości i plany życiowe licealistów, Lublin: Wyd. WSEI
8. Juczyński, Z. (2009). *NPPPZ - Narzędzia Pomiaru w Promocji i Psychologii Zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów PTP
9. Małyska, A. (2011). Wartości młodzieży akademickiej – raport z badań, [on-line]: http://crealdi.pl/artykuly/wartosci-mlodziezy-akademickiej—-raport-z-badan/ (25.03.2015)
10. Sawczuk W. (2000). *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn: UW-M
11. Reber A. (2000). Słownik psychologii, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
12. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 4*, 219-247
13. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies. *Health Psychology, 16,* 201–228.

14. Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and selfesteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 1063–1078.
15. Seligman, M.E. (2005). Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia, Poznań: Media Rodzina
16. Seligman, M.E. (2011) Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life Knopf Doubleday Publishing Group
17. Thomas C. Bailey, Eng, W. , Frisch, M.B.,Snyder, R.C. (2007) Hope and optimism as related to life satisfaction, The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, Volume 2, Issue 3, 2007,

Contact

Anna Wolpiuk - Ochocinska, PhD
University of Rzeszow, Faculty of Pedagogy
Ks. J. Jałowego 24
35-959 Rzeszów, Poland
e-mail: awolpiuk@ur.edu.pl

DŮLEŽITOST OSOBNÍCH A PROFESIONÁLNÍCH PŘEDPOKLADŮ A HODNOT PRO VÝKON SOCIÁLNÍ PRÁCE

THE IMPORTANCE OF PERSONAL AND PROFESSIONAL PRECONDITIONS AND VALUES FOR SOCIAL WORK

Magdalena Čapková

Abstrakt

Příspěvek je zaměřen na osobní a profesionální předpoklady výkonu sociální práce. V úvodu se věnuje vymezení toho, jaké by měl mít sociální pracovník vlastnosti a profesionální předpoklady pro výkon této profese. V další části popisuje hodnoty uznávané v profesionální sociální práci. V příspěvku jsou prezentovány výsledky realizovaného integrovaného výzkumu na absolventech oboru sociální práce v České republice a ve Finsku v roce 2012. Výsledky výzkumu prezentují přístup studentů k těmto předpokladům a hodnotám.

Klíčová slova: *sociální práce, osobní a profesionální předpoklady v sociální práci, hodnoty v profesionální sociální práci, integrovaný výzkum*

Abstract

The article is focused on personal and professional preconditions for social work. The introduction is dedicated to defining what should be a social worker characteristics and professional preconditions for this profession. The next section describes the values recognized in professional social work. Results of the integrated research realized on graduates of social work in the Czech Republic and Finland in 2012 are presented in the article. Results of the research show access of students to these preconditions and values.

Key words: *social work, personal and professional preconditions in social work, values in professional social work, integrated research*

1 OSOBNÍ A PROFESIONÁLNÍ PŘEDPOKLADY V SOCIÁLNÍ PRÁCI

Osobností sociálního pracovníka se zabývá řada titulů odborné literatury. Dozvídáme se, jaký by měl sociální pracovník být, jaké by měl mít vlastnosti a profesionální předpoklady. Autoři Řezníček a Schimmerlingová a Novotná toto téma probírají konkrétněji.

Řezníček (1994) uvádí, že v americké teorii se v souvislosti s profesí sociální práce mluví o jejím umění a vědě. Uměním se míní nadání, zkušenosti, osobní hodnoty a intuitivní tvořivost, kterou sociální pracovníci přinášejí do vztahu s klientem a nasazují v něm svou osobnost jako nástroj disciplíny. V sociální práci se talent a náklonnost k sociální práci považují za stejně podstatné jako odborné znalosti.

Schimmerlingová (1990) se zmiňuje, že snahy určit, jaké vlastnosti by měl sociální pracovník mít, mají své kořeny v období počátku sociálního školství. Zejména šlo o to posílit zájem uchazečů o studium sociální práce. Obraz ideálního sociálního pracovníka byl dle Schimmerlingové utvářen na základě životopisů úspěšných sociálních pracovníků z minulosti, zrcadlily se v něm jejich povahové vlastnosti a způsoby práce s lidmi. Je zde ale absence výzkumů, které by ukázaly, jací jsou sociální pracovníci ve skutečnosti v současné době.

Podle Řezníčka (1994) by měl mít sociální pracovník následující předpoklady a vlastnosti:

- odbornost a znalostní výbavu,
- empatii,
- vřelost a opravdovost,
- schopnost vhledu do situace klienta,
- vstřícný zájem,
- respekt ke klientovi,
- jednoznačnou komunikaci,
- tvořivost,
- osobní nasazení (V českých poměrech bylo velmi dlouho osobní nasazení sociálních pracovníků opomíjeno, nevyžadovalo se, ani se nepěstovalo. Naopak profese sociální práce byla zbyrokratizována a to často přivedlo klienta do situace, kdy zůstal v podřízené pozici pouhého žadatele o poskytnutí určité dávky, navíc závislým na dobré vůli úředníka.),
- flexibilní důraznost,
- schopnost adekvátního zvažování a hodnocení klientů a jejich situace (K tomuto je potřeba, aby měl sociální pracovník určitou zkušenost a byl dostatečně zralý, hlavně pokud se jedná o klienty pocházející z odlišného kulturního prostředí.),
- zralost,
- respektování základních lidských práv,
- respektování osobní svobody,
- uznávání zásady svobodného rozhodování klientů.

Řezníček (1994) zmiňuje, že až do konce osmdesátých let se v České republice tyto zásady v sociální práci zanedbávaly. Podle jeho názoru je specifickým stylem české sociální práce úřadování, které nepředpokládá osobní nasazení a rozvíjení komunikačních a přesvědčovacích dovedností, jako je tomu v jiných zemích. Praxe se většinou omezuje na rutinní poskytování dávek a prověřování nároků klientů na ně. Proto jsem jeho klasifikaci zahrnula do svého šetření a porovnala jsem, zda se studenty uznávané předpoklady a vlastnosti v sociální práci v ČR a ve Finsku liší.

Hämäläinen píše o podobných jevech i ve Finsku. Uvádí, že finská sociální práce, zejména ta vykonávaná na sociálních úřadech, je do značné míry zaměřena byrokraticky. Cílem je pomoci klientům využívat služby, výhody a práva poskytována systémem. V současné době je ale ve vzdělávání sociálních pracovníků ve Finsku kladen důraz na takové přístupy v sociální práci, které vyžadují interakci sociálního pracovníka a klienta. (De- and Reconstruction in European Social Work, 2005, vlastní překlad)

Schimmerlingová (1990) také uvádí nejdůležitější vlastnosti, které by měl podle ní sociální pracovník mít:

- **Vzdělání a všeobecný rozhled**

  Jedná se o základ autority sociálního pracovníka, která mu pomáhá zvládnout a porozumět metodickým a administrativním postupům a pochopit sociálně politická opatření a kroky k jejich realizaci. Je nutno, aby sociální pracovník neustále rozvíjel své všeobecné znalosti a vědomosti sebevzděláváním.

- **Komunikace**

Jelikož sociální pracovník neustále komunikuje s lidmi, institucemi a organizacemi, je nutno, aby tomu jeho způsob komunikace, slovní vyjadřování, miminka a gesta odpovídaly.

- **Kladné osobní vlastnosti a ctnosti dobrého člověka**

  Např. poctivost, spravedlnost, pravdomluvnost, pracovitost aj.

- **Vlastnosti zralé osobnosti**

  Tyto vlastnosti pomáhají sociálnímu pracovníkovi zvládat psychické, emocionální a fyzické zatížení, které přináší jeho profese. Je potřeba, aby přiměřeně reagoval na všechny situace, které vyplývají ze styku s klienty a z práce s nimi. Pracuje s lidmi, kteří jsou v nejrůznějších těžkých životních situacích, proto je potřeba, aby si nepřipustil hluboký soucit s nimi, protože ten by mohl nepříznivě ovlivnit objektivní posouzení situace klienta.

- **Empatie**

  Jedná se o vžití se do pocitů druhých, které pomáhá sociálnímu pracovníkovi porozumět reakcím lidí v nejrůznějších situacích.

  O důležitosti empatie hovoří také Úlehla (1999, str. 111): „Pracovník je ten, kdo musí umět klientovi porozumět lépe, než si rozumí on sám, a za něj vyslovit, co vyslovit sám nedovede nebo nemůže. Aby to pracovník mohl udělat, je odkázán na svou dovednost empatie čili vcítění, která mu má otevřít cestu, jak se přiblížit klientovu prožívání. Být empatický znamená domýšlet se, jak asi je tomu druhému.“

- **Citová stabilita**

  Umožňuje sebeovládání a sebekontrolu, brání pracovníkovi v tom, aby při setkávání se s lidmi v obtížných životních situacích uplatňoval svoje osobní prožitky.

- **Životní optimismus**

  Jedná se o optimismus reálný, který sociálnímu pracovníkovi pomáhá věřit v lidi a v možnost pozitivně ovlivnit jejich osobnost. Pracovník by měl být přesvědčen, že v každém člověku jsou kladné vlastnosti, které lze rozvíjet, a negativní vlastnosti, které lze odstraňovat. Na tomto základě je budována sociální práce a její metody.

- **Schopnost jednat s lidmi**

  Sociální pracovník by neměl mít problém snadno a přiměřeně navazovat kontakt s druhými lidmi a hovořit s nimi. Tím se míní také schopnost ovládání jazyka, které zahrnuje používání odborných výrazů jen v nejnutnějších případech, podle schopností klienta.

- **Autorita**

  Ke zvýšení autority sociálního pracovníka napomáhají všechny předcházející uvedené body. Autoritu dále zvyšuje pracovní disciplina sociálního pracovníka a důvěra, jakou k němu klienti mají, hlavně v tom ohledu, jak bude nakládat s jejich intimními informacemi.

- **Vlastní životní zkušenost**

  Vlastní životní zkušenosti napomáhají sociálnímu pracovníkovi v situaci, kdy přemýšlí o způsobech řešení situace klienta. Avšak mladý sociální pracovník, který

ještě nemá své vlastní zkušenosti rozsáhlé, může vykonávat své povolání stejně kvalitně.

1.1 Hodnoty uznávané v profesionální sociální práci

Nyní se zaměřím na hodnoty, které jsou uznávané a mnohdy vyžadované i vymahatelné v profesionální sociální práci. Jedná se o problematiku, kterou jsem aplikovala do svého výzkumu. Studenti byli dotazováni, nakolik jsou podle jejich názoru tyto jednotlivé hodnoty důležité. Autorem, který se tímto tématem široce zabývá, je Řezníček (1994). Podle jeho názoru jsou sociálním pracovníkům připisovány instrumentální hodnoty, které byly ověřeny praxí několika generací. Jsou jimi:

- **Respektování svobodného rozhodování klientů**
  Klient má právo žít životem podle svých představ, sociální pracovník se má aktivně účastnit rozhodování a jednání klientů tím, že jim zprostředkuje možné alternativy. Sociální pracovník analyzuje problémy a možnosti jejich řešení spolu s klienty a respektuje přitom jejich důstojnost a svéprávnost. Řešitelem problému je klient a sociální pracovník by se měl bránit a vědomě odmítat přebírání zodpovědnosti. Sociální pracovník poukazuje na to, jaké důsledky bude mít problémové chování klienta a navrhuje jiné možnosti.

- **Respektování důvěrnosti sdělených informací**
  V praxi nápomocných profesí je přísně dodržována důvěrnost informací, která je brána za samozřejmost. Přístup ke svým informacím má především klient, data je možno předávat dále pouze s klientovým souhlasem nebo na základě zákona či soudního rozhodnutí (např. v případě trestné či jinak nebezpečné činnosti).

- **Zachování sféry působnosti sociální práce**
  Jedná se o vymezení sociální práce ve vztahu k jiným vědním disciplínám. Sociální pracovník při své práci nevstupuje na pole působnosti jiných odborníků, např. psychologů, terapeutů apod.

- **Vědomé využívání vlastní osobnosti v praxi**
  Pro sociální práci je specifické, že na pracovníky je kladen požadavek osobního nasazení. Je potřeba, aby pracovníci dodržovali princip kontrolovaného osobního zaujetí a zároveň aby uplatňovali hodnotovou neutralitu, což je velmi náročné pro jejich emocionální rovnováhu a výkonovou výdrž.

- **Zodpovědnost vůči klientům, zaměstnavateli, obci nebo komunitě a profesi**
  Sociální práce je považována za službu klientům a komunitě, kde sociální pracovníci a zařízení, ve kterých pracují, určují ověřitelná pravidla hry. Do této oblasti je zařazována také snaha o udržování nebo zvyšování kvality sociálních služeb a o jejich přizpůsobování potřebám klientům. Mezi možnosti kontroly kvality sociálních služeb patří systém hodnocení služeb a jejich kontrola ze strany sdělovacích prostředků.

Mezi další významné instrumentální hodnoty Řezníček dále zařazuje:

- dodržování etických předpisů a kodexů,
- zachovávání profesionální objektivity,
- respekt vůči rozdílům mezi lidmi,

- celostní přístup ke klientům,
- respektování důstojnosti klientů,
- individuální přístup ke klientům,
- využívání silných stránek osobnosti klientů,
- maximalizace spoluúčasti klientů,
- předávání funkčních dovedností klientům.

2 REALIZOVANÝ VÝZKUM

Ve výzkumu, který jsem realizovala v roce 2012, jsem použila metodu integrovaného výzkumu s převahou kvantitativních postupů. V integrovaném výzkumu je rozsah výzkumné populace obvykle předem definován objektem výzkumu, např. počtem studentů navštěvující konkrétní školu. Charakteristikou takových souborů je, že počet jejich jednotek je malý. Výskyt vlastností u těchto jednotek tedy nemá hromadný charakter. Existuje zde otázka, zda má smysl použít u takového souboru matematické postupy, které vyhledané údaje, badatelem považované za důležité, zpřehlední či zredukují. Tyto údaje umožňují vyhledat podobnosti nebo rozdíly z pohledu výzkumných jednotek. Odpověď na smysluplnost použití matematických postupů je tedy pozitivní. Statistické zpracování malých datových souborů samo o sobě nemá smysl, avšak smysl má vyhledávání vzájemných vztahů nebo korespondencí mezi výzkumnými jednotkami či skupinami jednotek. (Loučková, 2010).

Svůj výzkum jsem realizovala na dvou výzkumných skupinách. První skupinou byli absolventi akademického roku 2011/2012 oboru Sociální práce se zdravotnickým profilem na Ostravské univerzitě. Druhou skupinou byli studenti Sociální práce na univerzitě Itä-Suomen yliopisto ve Finsku, kteří ve zmíněném akademickém roce zpracovávali svou závěrečnou práci, tedy byli absolventy v tomto roce či v roce následujícím.

Obě skupiny studentů obdržely stejný dotazník v elektronické podobě s možností vyplnit jej na internetu. Pro studenty z ČR byl dotazník vyhotoven v češtině, pro studenty z Finska v angličtině. U studentů z Ostravské univerzity byl dotazník rozeslán mezi všechny studenty daného ročníku, jednalo se o 31 studentů. Dotazník zodpovědělo 27 studentů se 100% podílem žen. Věkový průměr tohoto souboru byl 23,7 let, kdy nejnižší věk dotazovaných byl 23 let a nejvyšší 26 let. Ve Finsku otázky zodpovědělo 30 studentů, kdy muži byli zastoupeni v počtu 2 (6,67%) dotazovaných. Věkový průměr souboru byl 32,8 let, kdy nejmladší věk dotazovaných byl 22 let a nejstarší 50.

2.1 Výsledky výzkumu

Respondentům byl nabídnut výčet hodnot uplatňovaných v profesionální sociální práci a dále vlastnosti a osobní předpoklady sociálních pracovníků. Respondenti měli za úkol vyjádřit, nakolik jsou pro ně jednotlivé zmíněné hodnoty důležité, na škále od 1 do 5, kde hodnota 5 znamená nejvíce důležité.

Výsledky jsou znázorněny v grafu č. 1., kde můžeme vidět, že přístup studentů z obou univerzit k jednotlivým hodnotám je velice podobný, v některých případech téměř totožný. Pozornost si zaslouží skutečnost, že všechny hodnoty, které jsou povinně dodržované a vymahatelné v profesionální sociální práci, jsou studenty z obou zemí považovány za velmi důležité. Konkrétně se jedná o hodnoty: respektování základních lidských práv, respektování důvěrnosti sdělených informací, snaha o zachování sféry působnosti sociální práce, snaha o zachovávání nebo zvyšování kvality služeb, respekt ke klientovi a jeho svobodnému rozhodování, adekvátní hodnocení klientů a jejich situace, objektivita a tolerance odlišností.

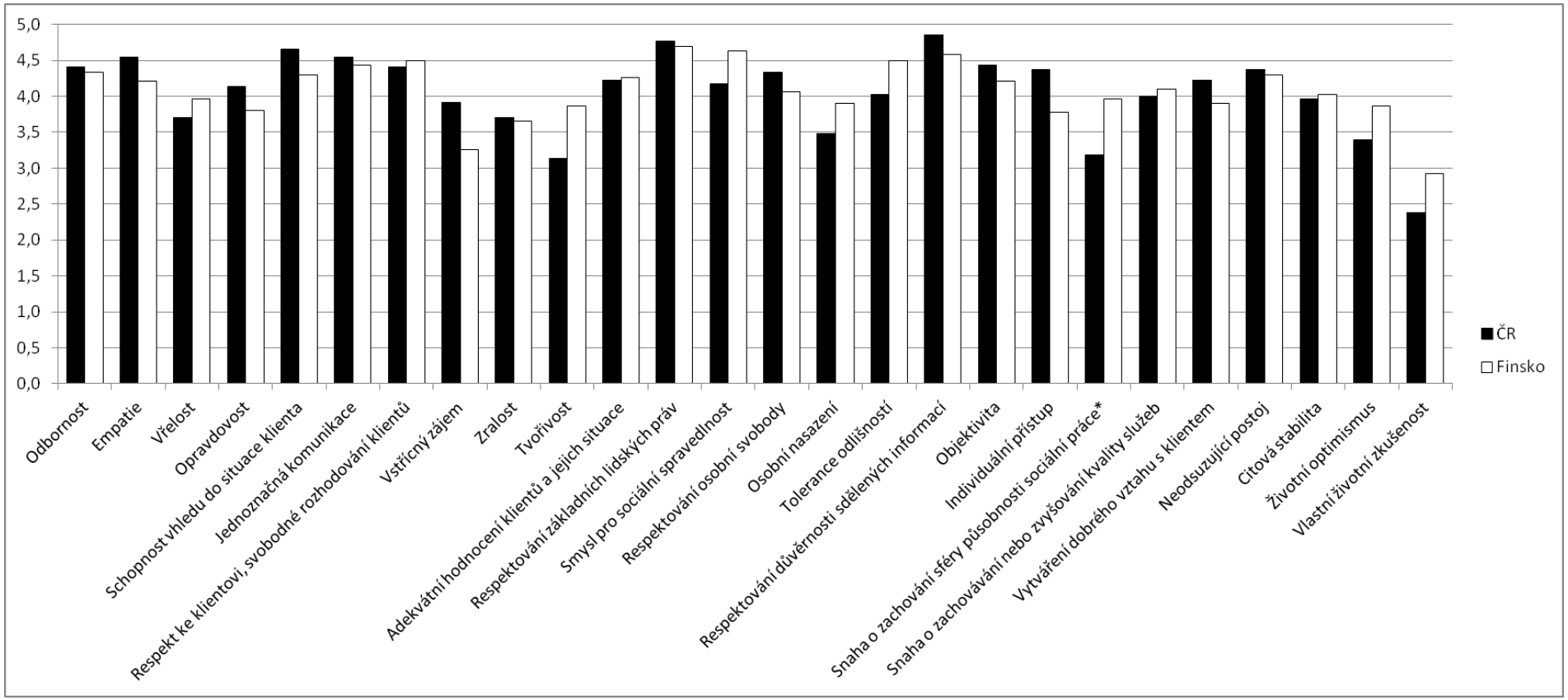
U hodnoty „Respektování důvěrnosti sdělených informací“ zvolilo na nabízené škále hodnotu 4 a 5 v ČR 100% a ve Finsku 93% respondentů, u hodnoty „Respektování základních lidských práv“ v ČR 93% a ve Finsku 97% respondentů. Tyto dvě hodnoty uplatňované v sociální práci se ve výzkumu ukázaly mezi všemi nabízenými hodnotami pro studenty jako nejdůležitější.

Tuto skutečnost jsem diskutovala s vybranými studenty z výzkumného vzorku. Jejich výpovědi se shodovaly v tom, že hodnoty, které jsou v sociální práci mnohdy povinně dodržované a vymahatelné, musejí budoucí sociální pracovníci považovat za důležité, ať už se s nimi osobně ztotožňují či nikoliv. Také během studia vyučující studentům často zdůrazňují významnost těchto principů v sociální práci a povinné dodržování etických kodexů včetně hodnot, které jsou v nich obsaženy.

3 ZÁVĚR

Realizovaný výzkum ukázal, nakolik vybraní studenti sociální práce v ČR a ve Finsku považovali všeobecně uznávané osobnostní a profesionální předpoklady pro výkon profese sociální práce za důležité. Výsledky dokázaly, že přístup studentů z obou zemí je velice podobný. Za velmi důležité studenti považovali hodnoty, které jsou povinně dodržované a vymahatelné v profesionální sociální práci. Diskuze s vybranými respondenty ukázala, že přístup vyučujících ovlivňuje vnímání důležitosti jednotlivých předpokladů a hodnot u studentů.

Graf č. 1: Hodnocení vlastností sociálního pracovníka a hodnot uznávaných v profesionální sociální práci z pohledu studentů



Použitá literatura

1. ČAPKOVÁ, Magdalena. Hodnotové hierarchie vybrané populace. Ostrava, 2012. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě.
2. *De- and reconstruction in european social work*. 1st ed. Editor Brian Littlechild, Peter Erath, Jan Keller, Oldřich Chytil. [Boskovice: Albert], 2005, 218 s. Materialien zur vergleichenden Sozialarbeitswissenschaft und zur interkulturellen/internationalen So. ISBN 80-732-6072-7.
3. LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010, 311 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 42. ISBN 978-808-6429-793.
4. NOVOTNÁ, Věra a Věra SCHIMMERLINGOVÁ. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 128 s. ISBN 80-706-6483-5.
5. ŘEZNÍČEK, Ivo. *Metody sociální práce*: *Podklady ke stážím studentů a ke kazuistickým seminářům*. dotisk 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994, 80 s. ISBN 80-858-5000-1
6. ÚLEHLA, Ivan. *Umění pomáhat*: *učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 2., v Sociologickém nakl. vyd. 1. Praha: Sociologické nakl., 1999, 128 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 20. ISBN 80-858-5069-9.

Kontaktní údaje

Mgr. Magdalena Čapková
Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava
17. listopadu 15/2172, 708 33 Ostrava-Poruba
Tel.: +420 775 157 514
email: magdalena.capkova@vsb.cz

SOCIÁLNA VERZUS EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA – VZÁJOMNÁ KOMPLEMENTARITA

SOCIAL VERSUS EMOTIONAL INTELLIGENCE – MUTUAL COMPLEMENTARITY

Lada Kaliská, Ján Kaliský

Abstrakt

Výskumná štúdia sa radí do pretrvávajúcej diskusie o vzťahu sociálnej a emocionálnej inteligencie. Ich možná komplementarita bola posudzovaná prostredníctvom korelačnej analýzy dimenzií, faktorov a globálnej črtovej emocionálnej inteligencie meranej *Dotazníkom črtovej emocionálnej inteligencie* (TEIQue-AF, autor K. V. Petrides, 2001) a dimenzií sociálnej inteligencie meranej *Tromso škálou sociálnej inteligencie* (TSIS, autori D.H. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl, 2001) a prostredníctvom multivariačnej regresnej analýzy. Korelačná analýza vyčíslila 50% strednej sily vysoko signifikantných pozitívnych vzťahov zo všetkých možných korelácií a 54% variabilitu globálnej úrovne črtovej emocionálnej inteligencie predikovanú dimenziami sociálnej inteligencie.

***Kľúčové slová**: sociálna inteligencia, emocionálna inteligencia, škála TSIS, TEIQue-AF, korelačné vzťahy, regresná analýza*

Abstract

The empirical study deals with a neverending discussion of social and emotional intelligence relations. Their possible complementarity was analyzed by correlations of dimensions, factors and global score of trait emotional intelligence measured by *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue-AF, K.V. Petrides, 2001) and dimensions of social intelligence measured by *Tromso Social Intelligence Scale* (*TSIS*, D.H. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl, 2001) and by hierarchical linear regression. The correlation analysis proved 50% of moderate significant positive relations of possible ones and 54% of variability of global trait emotional intelligence predicted by dimensions of social intelligence.

***Key words**: social intelligence, trait emotional intelligence, TSIS scale, TEIQue-AF, correlations, hierarchical linear regression*

1 ÚVOD

Teórie analyzujúce abstraktnú, všeobecnú inteligenciu reprezentovanú všeobecným, Spearmanovým g-faktorom, ktorý predpokladá biologicky podmienené interindividuálne rozdiely korelujúce s výkonom v mentálnych úlohách, začínajú byť dopĺňané prístupmi, ktoré zdôrazňujú spôsob využívania inteligencie v širšom sociálnom kontexte. Každý z nás môže byť inteligentný v rôznych kontextoch či v rôznych situáciách, čo je reflektované asi v najznámejšej systémovej teórii *mnohorakých inteligencií* H. Gardnera z roku 1983 (*Theory of Multiple Intelligences*). Táto teória sa stala inšpiratívnou pre humanizáciu staronového konštruktu sociálnej inteligencie (ďalej SI) a vznik nových druhov inteligencie, ako je emocionálna inteligencia (ďalej EI).

H. Gardner (1993, 1999) zdôrazňuje, že v prvom rade je potrebné poznať vlastný rozsah emócií, rozoznať ich obsah, druhy, dokázať ich opísať, priradiť im určitú hodnotu a symboly. Uvedomenie si nášho prežívania potom umožní pochopiť vlastné vonkajšie prejavy s cieľom

naučiť sa ich ovládať. Vo svojej elementárnej podobe vyjadruje intrapersonálna inteligencia na seba zameranú schopnosť rozlíšiť hranicu medzi zážitkom šťastia a zážitkom, ktorý jednotlivcovi spôsobuje bolesť a následne diferencovať, či v situácií vytrvá alebo nie. Druhý typ personálnej inteligencie otočil H. Gardner (1993, 1999) k ľuďom. Podstatu tvoria zručnosti vnímať iných a diferencovať medzi nimi. Najmä ich charakter, motiváciu, zámer i náladu. Tieto dva typy inteligencie fungujú vo vzájomnej koexistencii.

V EI sú obsiahnuté obe personálne zložky teórie mnohorakých inteligencií H. Gardnera. Prienik vnímame v interpersonálnej zložke, kde však dochádza k prekrývaniu i so SI. Významný prienik je zrejmý i s intrapersonálnou zložkou inteligencie, avšak tu sa prekrývajú aspekty oboch inteligencií (intrapersonálnej a emocionálnej) s osobnostnými črtami. Toto prekrytie však nie je absolútne. Najrozsiahlejšie prieniky a vzájomnú komplementaritu EI predpokladáme so SI, kde ich súvislosť verifikujeme vo výskumnej časti.

1.1 Sociálna inteligencia

Už v roku 1920, upozornil E. L. Thorndike, že okrem abstraktnej inteligencie je žiaduce venovať pozornosť aj mechanickej, t. j. praktickej inteligencii a sociálnej inteligencii. Prvotné neúspechy pri jej overovaní však neodradili vedcov a za posledných tridsať rokov sa opätovne etabluje výskum SI. Koncentruje sa na jej empirickú operacionalizáciu (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001), na rozdiely v jej jednotlivých dimenziách (Baumgartner, Vasiľová, 2006; Baumgartner, Ištvániková, 2008; Fedáková, Jeleňová, 2004) i na jej vzťahy so vzdialenými či blízkymi konštruktami (akademickou, morálnou, praktickou inteligenciou, ale hlavne emocionálnou inteligenciou), čo sa stalo základom aj nášho výskumu.

E. L. Thorndike vysvetľoval SI ako schopnosť porozumieť iným ľuďom a správať sa v súlade so sociálnymi požiadavkami, pričom podľa S. Weisovej a H. M. Süsseho (2007) je práve táto definícia kľúčová aj v súčasných výskumoch. Pri vymedzovaní SI bývajú zdôrazňované jej rôzne komponenty akcentujúc kognitívne aspekty, najmä schopnosť porozumieť iným ľuďom (napr. Barnes, Sternberg, 1989). Na základe Thorndikovej definície sa SI diferencuje na dve oblasti: sociálno-kognitívnu a sociálno-behaviorálnu. Za sociálno-kognitívnu sa považuje vnímanie verbálnych a neverbálnych prejavov človeka, porozumenie ľuďom a ovládanie spoločenských pravidiel a pod sociálno-behaviorálnou oblasťou sa rozumie schopnosť jednať s ľuďmi, porozumieť ich mysleniu, cíteniu a správaniu a následne voliť adekvátne formy správania (Austinová, Saklofske, 2007; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001; Baumgartner, Vasiľová, 2006; Birknerová et al., 2013). SI je podmienená základnými sociálnymi schopnosťami. Sú to akési „stavebné kamene“, ktoré vytvárajú globálnu sociálnu kompetenciu. Tieto základné schopnosti môžu mať tri formy: schopnosť odovzdávať podnety (expresivita), schopnosť prijímať podnety (senzitivita) a schopnosť regulovať alebo riadiť komunikačný proces. Ako konštatujú D. H. Silvera, M. Martinussen a T. I. Dahl (2001), niektoré z dimenzií SI úzko súvisia s EI, iné však skôr s osobnostnými črtami, ako je napr. extraverzia. Predpokladáme, že práve tu by sa mali potvrdiť signifikantné vzťahy s jedným z modelov EI a to s črtovým modelom emocionálnej inteligencie.

1.2 Črtová emocionálna inteligencia

Spomenuli sme, že predchodcov samostatného konceptu EI vidíme v personálnych inteligenciách H. Gardnera (ktorý však popiera jej možnú samostatnú existenciu) a v SI E. L. Thorndika. Jedným z vysvetlení vzájomnej komplementarity sociálnej a emocionálnej inteligencie je reflektovanie „časovej následnosti“ (Neubauer, Freudenthaler, 2007), kde EI je považovaná za vývinovo mladšiu inteligenciu vychádzajúcu práve zo SI. EI predstavovala istú súčasť SI, napríklad pri koncipovaní teórie EI J. Mayera a P. Saloveya (1990, 1995). Títo dvaja autori prvého a najznámejšieho modelu EI konštatovali, že emócie sú v podstate

sociálne determinované prejavy správania a potom EI definovali ako podskupinu SI, ktorá však predstavuje *„schopnosť monitorovať vlastné emócie i emócie iných, vedieť medzi nimi diskriminovať a následne tieto informácie je jednotlivec schopný využiť tak, aby usmernil svoje myslenie a aktivitu*“ (Salovey, Mayer, 1990, s. 189). A tak na začiatku svojho výskumu predpokladali, že SI je jej nadradená. D. Goleman (1997) hovorí o SI ako o oblasti, ktorá je pod vplyvom emocionálnej.

V definícii EI tak nachádzame dve pozície: jednak je to inteligencia potrebná na porozumenie emóciám a na druhej strane sú to dopady a vplyvy emócií na intelektuálny systém, čo umožní jednotlivcovi tvoriť nové a užitočné myšlienky a nápady. Na začiatku 21. storočia, sa tvorcovia konceptu EI začínajú odkláňať od myšlienky, že je súčasťou SI.Tvrdia, že EI presahuje SI, pretože sa týka nielen emócií reflektovaných v spoločenských situáciách, ale aj vnútorného prežívania jednotlivca a jeho emócií, ktoré ho determinujú. V užšom kontexte to znamená, že reflektuje emocionálne aspekty pri riešení problémov (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000; 2004).

V súčasnej dobe diferencujeme dva prístupy k skúmaniu EI. Jednak je EI vnímaná ako schopnosť (model Saloveya, Mayera), ktorú možno merať testami maximálneho výkonu (*performance measures*). Druhý prístup spája EI tak s osobnostnými črtami, ako aj so schopnosťami (tzv. zmiešané modely emocionálnej inteligencie, napr. Bar-Onov model EI, Golemanov model), alebo ju vyslovene chápe ako osobnostnú črtu (modely Coopera, Sawafa, Weisingera, Higga, Dulewicza, prípadne Petridesa). V tomto prípade hovoríme o črtovej emocionálnej inteligencii. Psychologické meranie črtovej EI sa realizuje výpoveďovými, sebapopisnými dotazníkmi (*self-report measures*), pričom operacionalizácia a meranie EI ako osobnostnej črty predstavuje iný konštrukt EI ako kognitívno-emocionálnej schopnosti (bližšie pozri Salbot a kol., 2011).

Črtový model emocionálnej inteligencie (*Trait Emotional Intelligence, TEI*) predstavili K.V. Petrides a A. Furnham v roku 2001. *TEI* zastrešuje prevažne rozpoznávanie emócií, sebapercepciu a dispozície osobnosti. Označuje sa aj ako vlastná emocionálna účinnosť, resp. emocionálna seba-pôsobnosť (z angl. *emotional self-efficacy*). Model *TEI* zahŕňa 15 dimenzií sýtených 4 faktormi. *Faktor emocionality* korešponduje s dimenziami črtová empatia, emocionálna percepcia, emocionálna expresia a vzťahová kompetencia. *Faktoru sebakontroly* prislúchajú dimenzie emocionálna regulácia, nízka impulzivita a zvládanie stresu. *Faktor sociability* zdôrazňuje práve sociálne vzťahy a sociálny vplyv. Do tohto faktoru spadajú dimenzie manažment emócií druhých, asertivita a sociálna uvedomelosť. Do *faktoru well-being* sa radia dimenzie optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta.Bližšiu charakteristiku štyroch faktorov a aj jednotlivých dimenzií nájdeme vo V. Salbot a kol. (2011, s. 5-20) a v K.V. Petrides (2009).

1.3 Vzájomná komplementarita sociálnej a emocionálnej inteligencie

Uvedomujeme si, že analýza základných charakteristík oboch koncepcií inteligencie je náročná, keďže nemajú spoločný teoretický rámec, ktorý by uľahčil ich operacionalizáciu. Spoločné prvky sa nachádzajú predovšetkým v metodológii a spôsoboch merania (sebapopisné metódy). Napríklad K. Vasilová a F. Baumgartner (2008) konštatujú, že sebapopisná metóda je vhodnejšia v oblasti SI, čo sa predpokladá však aj v oblasti výskumu črtovej EI. Ďalšie teoretické úvahy (Kangová, Day, 2007; Austin, Saklofske, 2007; Schulze, Roberts, 2007) sa zameriavajú na kryštalickú a fluidnú podobu SI a EI na základe charakteristík a princípov všeobecnej inteligencie. EI by mala byť odrazom dosiahnutých deklaratívnych a procesných znalostí, teda kryštalickej schopnosti, avšak S. Kangová a kol. (2007 in Schulze, Roberts, 2007) toto vymedzenie považujú za nekompletné a doplňajú, že deklaratívne aj procesné poznatky o známych sociálnych udalostiach (napr. pravidlách spoločenskej etikety) odráža aj SI. V sociálnej oblasti a jej kryštalickej časti sa reflektuje jednotlivcom nadobudnutá zásoba

poznatkov o sociálnom svete, vrátane slovníka pre vyjadrenie sociálneho správania a situácií. Fluidné komponenty týchto inteligencií tak by mali odrážať schopnosti človeka rýchlo a správne riešiť problémy, ktoré vznikajú v nových situáciách. Z uvedených zistení vyplýva konceptuálna blízkosť SI a EI, avšak ich vzájomné vzťahy sú zatiaľ empiricky nedostatočne verifikované a tak sa stali predmetom nášho empirického výskumu.

2 VÝSKUMNÝ PROBLÉM

V empirickej časti štúdie sme sa zamerali na verifikáciu vzťahu emocionálnej inteligencie (EI) k sociálnej inteligencii (SI), čo sme reflektovali vo výskumnej otázke:

Existuje signifikantný vzťah medzi dimenziami, faktormi a globálnym skóre EI a dimenziami SI?

Výskumnú vzorku získanú na základe príležitostného výberu tvorili žiaci (N=169) tretieho (54,6%) a štvrtého ročníka štyroch stredných škôl banskobystrického kraja Slovenskej republiky.

Črtovú EI sme merali plnou slovenskou verziou nástroja *TEIQue-AF* (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescence Form*), ktorý bol vytvorený K.V. Petridesom (2001) na základe koncepcie *TEI* ako osobnostnej črty. *TEIQue* ponúka analýzu EI cez globálne skóre a skóre v 15 dimenziách (sebaúcta, emočná expresivita, sebamotivácia, emocionálna regulácia, črtové šťastie, črtová empatia, sociálna uvedomelosť, nízka impulzivita, emocionálna percepcia, zvládanie stresu, manažment emócií druhých, optimizmus, vzťahová kompetencia, adaptabilita, asertivita) formujúc 4 základné faktory (well-being, sebakontrola, emocionalita, sociabilita). Nástroj pozostáva zo 153 položiek, kde respondenti odpovedajú pomocou 7-stupňovej škály (1/úplne nesúhlasím až 7/úplne súhlasím). Administrácia trvá 20 minút. Pôvodný anglický nástroj *TEIQue-AF* spĺňa základné psychometrické požiadavky overené K.V. Petridesom (2009), pričom slovenská verzia *TEIQue-AF* taktiež vykazuje dostatočnú validitu a reliabilitu (Salbot, Kaliská, 2014).

Na meranie SI sme použili nástroj *TSIS* (*The Tromso Social Intelligence Scale*), ktorý bol vytvorený D.H. Silverom, M. Martinussenom a T.I. Dahlom v roku 2001. Respondenti reagujú na 21 výrokov, kde značia mieru výstižnosti na 7-bodovej škále (1/vystihuje ma to veľmi slabo a 7/vystihuje ma to veľmi dobre). SI je interpretované v 3 dimenziách, a to sú: spracovanie sociálnych informácií, sociálne spôsobilosti a sociálna vnímavosť. Administrovanie trvá v priemere 5 minút. Autori preukázali dostatočné hodnoty Cronbach α pre jednotlivé subškály (spracovanie informácií: $\alpha=0,79$; sociálne spôsobilosti: $\alpha=0,85$; sociálna vnímavosť: $\alpha=0,72$; Silvera, Martinussen, Dahl, 2001, s. 317). Na Slovensku reliabilitu testu *TSIS* spolu s jeho trojfaktorovou štruktúrou overovali F. Baumgartner a K. Vasiľová (2006) s hodnotami $0,74\leq\alpha\leq0,82$ a F. Baumgartner a L. Ištvániková (2008), kde hodnoty α dosiahli úroveň $0,68\leq\alpha\leq0,81$. Nami overované hodnoty dosiahli úroveň $0,66\leq\alpha\leq0,81$.

Štatistická analýza bola zrealizovaná viacnásobnou lineárnou regresiou a neparametrickou korelačnou analýzou vzájomných vzťahov sledovaných premenných, pretože po overení normality rozdelenia premenných Kolmogorov-Smirnovovým testom sa premenné preukázali ako nie normálne rozdelené ($0,01\leq p\leq0,20$).

2.2 Výsledky výskumu

Neparametrickou korelačnou analýzou, Spearmanovým korelačným koeficientom (R) sme zistili smer a silu vzťahov dimenzií a faktorov črtovej EI s dimenziami SI. Výskumné zistenia uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab. 1 Korelačná analýza dimenzií, faktorov a globálnej úrovne EI a SI

Emocionálna inteligencia (*TEIQue-AF*) N=162		**Sociálna inteligencia** (*TSIS*)		
		Sprac. soc. informácií	Sociálne spôsobilosti	Sociálna vnímavosť
Dimenzie	Sebaúcta	0,33***	0,35***	0,20**
	Emocionálna expresia	0,27***	0,41***	0,26***
	Emocionálna regulácia	0,10	0,17*	0,18**
	Sebamotivácia	0,25**	0,26**	0,32***
	Črtové šťastie	0,30***	0,26**	0,21**
	Črtová empatia	0,48***	0,32***	0,25***
	Sociálna uvedomelosť	0,37***	0,49***	0,14
	Nízka impulzivita	0,02	0,18**	0,43***
	Emocionálna percepcia	0,43***	0,34***	0,27***
	Zvládanie stresu	0,126	0,28***	0,27***
	Manažment emócií druhých	0,46***	0,34***	0,12
	Optimizmus	0,30***	0,35***	0,22**
	Vzťahová kompetencia	0,16*	0,21**	0,42***
	Adaptabilita	0,09	0,26**	0,30***
	Asertivita	0,17*	0,25**	0,05
Faktory	Well-being	0,35***	0,37***	0,23**
	Sebakontrola	0,13	0,30***	0,45***
	Emocionalita	0,42***	0,42***	0,40***
	Sociabilita	0,43***	0,46***	0,14
	Globálna črtová EI	0,44***	0,52***	0,42***

**p<0,05*

***p<0,01* ****p<0,001*

Medzi dimenziami a faktormi črtovej EI meranej nástrojom *TEIQue-AF* a tromi dimenziami SI (spracovanie sociálnych informácií, sociálne spôsobilosti, sociálna vnímavosť) meranej nástrojom *TSIS* sme zaznamenali 30 stredne tesných (0,30≤R≤0,52) pozitívnych vysoko signifikantných vzťahov (p<0,001) z celkového počtu 60 možných vzťahov (čo predstavuje 50% možných vzťahov). Najtesnejšie vstupovala do vysoko signifikantného vzťahu s dimenziami SI globálna úroveň EI (0,42≤R≤0,52).

Taktiež sme zisťovali, na základe ktorých sociálnych dimenzií škály TSIS môžeme predikovať globálnu úroveň črtovej EI u adolescentov. F-testom sme overil, či sociálne dimenzie predikujú globálnu úroveň EI. Výsledky viacnásobnej lineárnej regresie pre závislú premennú globálna úroveň EI a nezávislé premenné spracovanie sociálnych informácií, sociálne spôsobilosti a sociálna vnímavosť prezentujeme v tabuľke 2.

Tab. 2 Viacnásobná lineárna regresia

Model	**R**	**R^2**	**R^2 adjust.**	**F**	**p**
1	0,73	0,54	0,53	60,83	0,000

R – koeficient viacnásobnej korelácie
R^2 – index determinácie
R^2adj. – adjustovaný index determinácie
F – hodnota pre celkový F-test
p – signifikancia pre celý F-test

Potvrdili sme, že dimenzie SI predikujú globálnu úroveň črtovej EI (F (3,158)=10,23, p≤0,001). Determinanty obsiahnuté v modeli 1 vysvetľujú 54% variability globálnej úrovne črtovej EI u adolescentov. Adjustovaný index determinácie korigujúci vplyv počtu prediktorov a veľkosť indexu determinácie významne neznížil vysvetliteľnú variabilitu globálnej úrovne črtovej EI u adolescentov. Odhady regresných koeficientov pre závislú premennú globálna črtová EI prezentuje v tabuľke 3.

Tab. 3 Odhady regresných koeficientov pre závislú premennú globálnu črtovú EI

Model Globálna črtová EI		**Beta-koeficienty**	**t**	**p**
1	(konštanta)		11,51	0,000
	spracovanie soc. informácií	0,35	6,09	0,000
	soc. spôsobilosť	0,38	6,08	0,000
	soc. vnímavosť	0,32	5,36	0,000

Viacnásobnou regresnou analýzou sme zistili, že všetky tri dimenzie SI (spracovanie sociálnych informácií, sociálna spôsobilosť, sociálna vnímavosť) predikujú globálnu črtovú EI na hladine významnosti p≤0,001. Zhrnieme, že prediktormi črtovej EI u adolescentov sú všetky tri dimenzie SI z dotazníka TSIS.

3 ZÁVERY A MOŽNOSTI ĎALŠIEHO VÝSKUMU

Teoretická analýza poukázala na viaceré prieniky SI a EI v oblasti ich vzťahu k personálnym druhom teórie mnohorakých inteligencií H. Gardnera, k verifikovaným vzťahom s osobnostnými faktormi, v oblasti ich vonkajšej ovplyvniteľnosti a podmienenosti sociálnym prostredí a v možnostiach merania sebapopisnými dotazníkmi. V nami zrealizovanom výskume sme empiricky potvrdili ich vzájomnú komplementaritu polovicou možných stredne silných signifikantných korelačných vzťahov, kde dochádza k ich vzájomnému prekrývaniu, dopĺňaniu, predikovaniu a podmieňovaniu minimálne v rozsahu 50%. Zvyšných 50% tak vytvára priestor pre ich vzájomnú diferencovanosť.

Viacerí autori výskumov (Baumgartner, Vasiľová, 2006; Ištvániková, 2008; Birknerová, 2011; Fedáková, Jeleňová, 2004) korelačnou analýzou oboch konštruktov meraných prostredníctvom rôznych nástrojov SI a EI taktiež dokazujú ich súvislosť. Uvedomujeme si, že obe inteligencie na základe toho, ako ich vymedzujeme, sa do istej miery musia prekrývať. A tak primárny rozdiel medzi sledovanými inteligenciami (v súhlase s Austin, Saklofske, 2007; Petrides, 2004; Goleman, 1997; Schultze, 2007) vidíme predovšetkým v tom, že EI je tvorená intrapersonálnymi i interpersonálnymi faktormi vzťahujúcimi sa k emóciám, zatiaľ čo sociálna inteligencia je predovšetkým koncipovaná na interpersonálnych komponentoch.

K. Petrides, M. Mason a N. Sevdalis (2010) poukazujú na možnosti využitia teórie črtovej emocionálnej inteligencie pre operacionalizáciu ostatných druhov inteligencie, t. j. i sociálnej inteligencie. Sám K. Petrides (2010) ponúka riešenie v koncipovaní črtovej sociálnej

inteligencie, ktorú definuje ako konšteláciu sociálnych sebapercepcií nachádzajúcich sa na nižších úrovniach osobnostných hierarchií. Črtová sociálna inteligencia by tak mala zahŕňať sebepripísané sociálne schopnosti a zručnosti. V súčasnosti K. V. Petrides koncipuje i dotazník na meranie tejto sociálnej inteligencie TSIQue a tak analýza súvislostí sociálnej a emocionálnej inteligencie bude pokračovať v empirickom výskume aj v tomto storočí.

Použitá literatúra

1. AUSTIN, E., J., & SASKLOFSKE, D., H. (2007). Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In SCHULZE, R.; ROBERTS , R. D. (eds.). *Emoční inteligence : Přehled základních přístupů a aplikací.* vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.
2. BARNES, M. L., & STERNBERG, R. J. (1989). Social Intelligence and Decoding of Nonverbal Cues. *Intelligence*, 13, 263-287.
3. BAUMGARTNER, F., & IŠTVÁNIKOVÁ, L. (2008). *K tematike vzťahu sociálnej a emocionálnej inteligencie.* [online]. [cit. 8.7. 2014]. Dostupné na internete: //www.saske.sk/cas/archiv/1-2008/04-baumgartner-istvanikova.html
4. BAUMGARTNER, F., & VASIĽOVÁ, K. (2006). K problematike merania sociálnej inteligencie. In BLATNÝ, M., VOBOŘIL, D., KVĚTON, P., JELÍNEK, M., & BIRKNEROVÁ, Z., VÁVROVÁ, S., ANDRYSOVÁ, P., FRANKOVSKÝ, M., HLADÍK, J., HRBÁČKOVÁ, K., & JANOVSKÁ, A. (2013). *Vybrané sociální jevy v kulturních souvislostech.* Praha: Vysočany. ISBN 978-80-86798-45-5.
5. SOBOTKOVÁ, V. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost.* Praha: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-86174-09-3. s. 8-17
6. FEDÁKOVÁ, D., & JELEŇOVÁ, I. (2004). Correlates of social and emotional intelligence. *Studia psychologica*, 46, pp. 291-295.
7. GARDNER, H. (1999). *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 80-7178-279-3.
8. GARDNER, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York. Basic Books, 1993, 304, s. ISBN 04650-1822-X.
9. GOLEMAN, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-859-2848-5.
10. KANGOVÁ, S., DAYOVÁ, J.D., & MEARAOVÁ, N. M. (2007). Sociální a emoční inteligence: zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In SCHULZE, R., & ROBERTS, D. (eds.) *Emoční inteligence – přehled základních přístupu a aplikací*. Praha: Portál. s. 111-123. ISBN 978-80-7367-229-4.
11. KALISKÁ, L., & SALBOT, V. (2014). Črtová emocionálna inteligencia vo vzťahu k školskej úspešnosti žiakov nižšieho a vyššieho sekundárneho stupňa edukácie. In BLATNÝ, M., JELÍNEK, M., KVĚTON, P., NIELSEN, V., & VOBOŘIL, D. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2014. ISBN 978-80-86174-21-1. pp. 135-138.
12. MAYER, J. SALOVEY, P., & CARUSO, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), pp. 197-215.
13. MAYER, J., CARUSO, D.R., & SALOVEY, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27(4), pp. 267-298. ISSN 0160-2896
14. NEUBAUER, A.C., & FREUDENTHALER, H.H. (2007). Modely emoční inteligence. In SCHULZE, R., ROBERTS, D. (eds.) *Emoční inteligence – přehled základních přístupu a aplikací.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4, s. 53-70.

15. PETRIDES, K.V., MASON, M., SEVDALIS, N. (2010). Preliminary Validation of the Construct of Trait Social Intelligence. *Personality and Individual Differences,* 50 (2011), pp. 874-877.
16. PETRIDES, K.V. (2009). *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (*TEIQue*). Technical Manual. London: London Psychometric Laboratory.
17. SALBOT, V., KALISKÁ, L., NÁBĚLKOVÁ, E., BABICOVÁ, J., & BAKOVÁ, J. (2011). *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0303-9.
18. SALOVEY, P., MAYER, J. D., GOLDMAN, S. L., TURVEY, C., & PALFAI, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-mood Scale. In PENNEBAKER, J.W. (Ed.). *Emotion, Disclosure and Health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association.
19. SALOVEY, P., & MAYER, J. (1990). *Emotional Intelligence*. New York: Baywood Publishing Co, Inc.
20. SCHULZE, R., & ROBERTS, D. (eds.) *Emoční inteligence – přehled základních přístupu a aplikací*. Praha: Portál. s. 111-123. ISBN 978-80-7367-229-4.
21. SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., & DAHL, T. I. (2001). The Tromso social intelligence scale. A self report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, pp. 313-319.
22. THORNDIKE, E.L. (1920). Intelligence and it´s uses. In *Harper´s Magazine* 140, pp. 227-235. Toronto, Canada: Multi- Health Systems, Inc.
23. WEIS, S., & SÜß, H. M. (2007). Reviving the Search for Social Intelligence. *Personality and Individual Differences,* 42 (1), pp.3-14.

Príspevok je súčasťou riešenia projektu VEGA 1/0945/13.

Kontaktné údaje

PaedDr. Lada Kaliská, PhD.
Katedra psychológie PF UMB
Ružová 13
Banská Bystrica 974 11, Slovakia
e-mail: lada.kaliska@umb.sk

Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB
Ružová 13
Banská Bystrica 974 11, Slovakia
e-mail: jan.kalisky@umb.sk

VÝZNAM UMELECKÝCH SÚŤAŽÍ V ROZVOJI MLADÉHO INTERPRETA S POUKÁZANÍM NA POTREBU DÔSLEDNÝCH PSYCHOLOGICKO-PEDAGOGICKÝCH POSTUPOV PRI ICH VYUŽITÍ VO VYUČOVACOM PROCESE

THE SIGNIFICANCE OF ARTISTIC COMPETITIONS IN THE ADVANCEMENT OF YOUNG INTERPRETS, SUGGESTING THE NEED OF RIGOROUS PSYCHICAL-PEDAGOGICAL APPROACHES WHEN MAKING USE OF COMPETITIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Juliana Tišťanová Droblienková

Abstrakt

Súťaže v dnešnej dobe predstavujú neoddeliteľnú súčasť rozvoj mladých začínajúcich interpretov. Vyvolávajú silnú motiváciu pre podrobnú a kvalitnú prácu v rámci pedagogického procesu u žiakov aj učiteľov a zúčastnením sa súťaží získa študent v mnohých aspektoch cenné skúsenosti. Popri pozitívnych faktoch, súťaže prinášajú aj negatívnu odozvu u zúčastnených kvôli rôznym dlhodobým negatívnym dôsledkom, preto sa na význam súťaží v elementárnej výučbe detí a začínajúcich umelcov názory rôznia. Mnohí pedagógovia pri práci s talentovanými žiakmi s obľubou využívajú súťaže v hudobno-výchovnom procese, pre iných sú však súťaže len zbytočnou psychickou záťažou pri prirodzenom vývoji dieťaťa.

Kľúčové slová: *súťaž, interpret, hudobno-pedagogický proces*

Abstract

Nowadays, competitions are an integral part of development of young beginning interprets. In the context of the pedagogical process, they bring up strong motivation for diligent and high- class work. In many respects, by participating in a competition, the student gains a lot of valuable experience. Alongside the positive aspects, competitions also carry a negative response with participants due to various long-term negative effects. That is the reason why opinions on the importance of competitions vary when it comes to elementary education of kids and beginning interprets. When working with gifted students, many teachers like to make use of competitions as a part of the musical-pedagogical process. For others, however, ompetitions present only an unnecessary psychical burden on the natural advancement of a child.

Key words*: competition, interpret, musical-pedagogical proces*

1. UMELECKÉ SÚŤAŽE

Súťaženie, rivalita a boj o prvenstvo je prirodzená ľudská vlastnosť už odpradávna. Súťaží sa v každom veku a v každej oblasti, niet preto divu, že umenie je toho súčasťou. Treba zdôrazniť, že súťaženie v umení má úplne iné parametre ako súťaženie v športe. Kým v športových disciplínach je výsledok takmer vždy objektívne zhodnotiteľný, umenie je špecifické svojím subjektívnym charakterom, hoci isté objektívne kritéria sa určiť samozrejme dajú (dodržanie notového zápisu v rámci rytmickej a intonačnej presnosti). Známy je výrok skladateľa Bélu Bartóka „súťaže sú pre kone, nie pre umelcov“, ktorý

pochybuje o správnosti súperenia v hudbe. V túžbe byť spravodlivý sa môže hodnotenie sústrediť na vonkajšie aspekty ako je rýchlosť, presnosť, či množstvo, čo nie sú najpodstatnejšie vlastnosti hudobníka a tým sa môže zdať hodnotenie umenia nezmyselným. Debaty a spory o hudobných súťažiach sú tu tak dlho ako ich samotná existencia.

Vznik súťaží priamo súvisí so zmenou všeobecného vnímania hudby, kedy do popredia vystupuje individualita jednotlivých umelcov, ich túžba po uznaní a potvrdení obecenstvu i sebe svoju výnimočnosť. Vo chvíli keď interpret prestáva byť *„persona invisibilae“*, prichádza jej komerčné využitie a snaha o získanie titulu „najlepšieho“. Z histórie poznáme mnoho príkladov, k prvým najznámejším patrí spor Domenico Scarlatti - Georg Friedrich Händel, či neskôr Franz Liszt - Sigmund Talberg. K súťažiam by sa dali prirovnať aj konkurzy za čias Johanna Sebastiana Bacha.

Hudobná súťaž sa v artificiálnej oblasti charakterizuje ako verejná udalosť, ktorá sa koná väčšinou v rámci viacerých (najčastejšie troch) kôl, kde každé kolo je odlišné svojimi špecifickými požiadavkami, ktoré sa týkajú rôznych období vzniku skladieb, počtu skladieb a ich minutáže. Súťaže by sa dali popísať ako rituál v rámci kultúrneho života, ktorý so svojou všeobecne prijatou podobou a spoločenským významom dokáže ľudí zjednocovať (ale aj rozdeliť). Na druhej strane sú to v každom prípade inscenované udalosti a teda nie najprirodzenejší spôsob ako počúvať hudbu. V prvom rade kvôli tomu, že samotná charakteristika súťaže je formovaná tak, aby sa zameriavala na efektivitu hudobného výkonu. Súťaž nastavuje špecifické normy výkonu a na ich základe hodnotí súťažiacich. Na jednej úrovni stojí hudobné stvárnenie diel spolu s ich technickým zvládnutím a zručnosťami samotného interpreta, na rozdiel od koncertu, kde poslucháč dokáže odpustiť drobné technické zaváhania, ak ho interpret svojou hlbokou umeleckou výpoveďou dokáže zaujať a presvedčiť.

1.1 Interpretačné súťaže pre klavír

Súťaže, ako ich poznáme dnes, sú záležitosťou výlučne 20. storočia, hoci prvá medzinárodná klavírna súťaž bola súťaž Antona Rubinsteina v Petrohrade už v roku 1890. Rubinstein uviedol prvý model súťaže ktorým sa inšpirovali ďalšie. Táto súťaž bola obnovená v roku 2003 v Drážďanoch. Najstaršou súťažou, ktorá trvá od svojho vzniku nepretržite a patrí k jedným z najprestížnejších, je Medzinárodná Chopinova klavírna súťaž, ktorá vznikla ešte v roku 1927 vo Varšave. Spočiatku bolo súťaží len niekoľko, ale ich počet postupne narastal, stúpli na význame, získali si na celom svete obrovskú obľubu a postupne sa modifikovali do dnešných podôb. Prvá explózia vzniku súťaží bola v povojnových rokoch, kedy sa aj v umení dala identifikovať studená vojna a boj medzi Východom a Západom. Typickým javom posledných 20 rokov je enormne stúpajúci počet súťaží. Kým v roku 1965 ich bolo 30, rok 1990 ich zaznamenal 110 a v roku 2010 sa ich počet strojnásobil na 330. Momentálne je registrovaných viac ako 750 medzinárodných klavírnych súťaží, všetky sa však nekonajú každoročne.[1]

Súpisom a popisom všetkých klavírnych súťaží, zberaním dát, ako sú mená porotcov a súťažiacich a zbieraním informácií o nich, sa zaoberá Gustav Alink - najväčší expert na klavírne súťaže. Zúčastňuje sa súťaží ako pozorovateľ, aj ako porotca. Vydal už niekoľko kníh, ktoré slúžia ako sprievodcovia klavírnych súťaží. Jeho dokumentácia je tak rozsiahla, že v poslednej knihe uvádza mená 15 000 klaviristov a ich úspechy v jednotlivých súťažiach. Poukazuje na rôzne chybné údaje v databázach, píše recenzie a články. Je rešpektovanou a uznávanou osobnosťou vo svete klavírnych súťaži. Jeho bohaté skúsenosti a osobné

[1] chopin expres, Gramophone, october 2012, ISSN 2082-2774, Warsaw, Poland, Piano competitions, Gustav Alink
http://nifc.pl/_files/konkurs/chopin_express/chopin_express_nr_22.pdf (preklad Juliana Tišťanová)

kontakty využíva aj pri vedení nadácie zameranej na súťaže, ktorú založil spolu s koncertnou klaviristkou Martou Argerich.

Súťaže v súčasnosti zohrávajú dôležitú úlohu v živote umelca. Každým rokom stúpa počet hudobných súťaži na celom svete, ktoré zároveň vyprodukujú mnoho víťazov a mnoho porazených. Mladí umelci si uvedomujú, že postup v ich hudobnej kariére je často závislý na umiestnení sa v súťaži a tak sa ich zúčastňujú s veľkým očakávaním a nádejami. Niektorí z nich sú odmeňovaní, sklamaných je však oveľa viac. Je čoraz ťažšie posúdiť situáciu a zhodnotiť význam ceny a relevantnosť konkrétnej súťaže. Z veľkého množstva súťaží si klaviristi môžu vyberať na základe rôznych kritérií, majú možnosť cestovať z jednej súťaže do druhej, ale väčšina klaviristov robí svoj výber súťaže veľmi starostlivo. Porovnáva podmienky súťaženia, repertoár, ocenenia, mená porotcov atď. V tomto výbere im pomáhajú rôzne združenia, či nadácie, ktoré majú aj svoje internetové stránky, kde zhromažďujú informácie o súťažiach, poskytujú podmienky prihlásenia, mená víťazov, porotcov, prípadne recenzie, či subjektívne skúsenosti. Uvádzame tri z nich[2]:

www.wfimc.org - World Federation of International Music Competitions (WFIMC) je to najprestížnejšia organizácia, ktorá bola založená vo Švajčiarsku, v Ženeve. Zahŕňa najvýznamnejšie svetové súťaže, ktoré majú za cieľ objavovať nové talenty. Pri založení tejto organizácie stáli usporiadatelia špičkových súťaží ako je ARD v Mníchove, Medzinárodná klavírna súťaž Frederika Chopina vo Varšave, Medzinárodná hudobná súťaž Kráľovnej Alžbety v Bruseli, Medzinárodná husľová súťaž Niccola Paganiniho v Janove a ďalšie. Bola založená už v roku 1957 a momentálne má Federácia 120 členov. Dostať sa do jej zoznamu je pomerne náročné. Je potrebné bezpečné a stabilné financovanie, disponovať odporúčaniami od uznávaných umelcov a musí byť tvorivá a flexibilná v ďalšej podpore zúčastnených talentov.

www.alink-argerich.org - Alink - Argerich Foundation je nadácia, tiež informačné a servisné centrum pre hudobníkov a hudobné súťaže. Založili ju Gustav Alink a Martha Argerich v roku 1999. Nadácia si kladie za cieľ pomáhať mladým hudobníkom v oblasti súťaží a pri budovaní ich kariéry. Zahŕňa viac než 130 medzinárodných klavírnych súťaží, vrátane súťaže kráľovnej Alžbety, Chopinovej súťaže, Cliburn a Čajkovského súťaže. AAF web sa stal hojne navštevovanou stránkou pre profesionálnych klaviristov, kde nájdu vždy najnovšie správy a spoľahlivé, overené informácie.

www.bakitone.com - New World of music competitions ponúka priestor pre organizácie, aby tu zdieľali potrebné informácie o súťažiach, rovnako majstrovských kurzoch a hudobných kurzoch alebo letných táboroch, venovaných rozšíreniu a podporovaniu rozvoja talentov mladých hudobníkov. Umelcom ďalej pomáha pomocou inzercie ich koncertov, CD a ďalších hudobných aktivít na svojej webovej stránke úplne zadarmo a týmto spôsobom dáva priestor na podporu ich kariéry. Spoločnosť bola založená v roku 2008.

Všetky tieto stránky a nadácie majú na čele reprezentantov, v ktorých záujme je pomáhať pri rozvoji diskografie a edičnej činnosti jednotlivých súťaží.

V spleti súťaží každoročne vychádza veľké množstvo laureátov, ktorí majú čoraz väčší problém uplatniť sa v koncertnej praxi. Mnohí sú nakoniec nútení zmeniť povolanie, alebo sa venovať pedagogickej činnosti, hoci majú výrazný interpretačný talent. Niektorí účastníci dokonca tvrdia, že účasť v súťažiach je strata času, či už kvôli dlhému sústredeniu sa na jeden program, alebo pocitu neprávosti zo strany porotcov. Tieto vyhlásenia pochopiteľne patria neúspešným interpretom. V poslednom období však vzniká silný tlak na transparentnosť poroty. Na povrch vychádzajú rôzne problémy, ktoré pramenia z nespokojnosti hudobníkov

[2] existuje viac týchto webových stránok, napr. https://www.musicalchairs.info/competitions, no sú neúplné a Schubertova súťaž pre klavírne duá v Jeseníkoch nie je uvádzaná na žiadnej, ktorú sme mali možnosť preštudovať

z hodnotenia ich umeleckého výkonu, či už zo subjektívnych alebo objektívnych dôvodov. Ovplyvniteľnosť poroty je reálny jav, ku ktorému jednotlivé súťaže musia zaujať stanovisko a riešiť ho, aby neutrpela celková povesť súťaže. Niektorí odborníci veria, že otázku zaujatosti poroty - obchodovanie s hlasmi, šikanovanie kolegami, podporovanie vlastných študentov - by bolo možné konfrontovať so sprísnenou kontrolou porotcovských postupov. Nedávno bola realizovaná internetová anketa, v ktorej sa vyjadrovali jednotliví interpreti k otázkam transparentnosti poroty v umeleckých súťažiach. Otázky sa týkali vnímania úlohy poroty súťažiacimi. Dôležitým bodom bolo, či si interpreti pri rozhodovaní medzi súťažami zakladajú na zložení poroty, či už vzali súkromné hodiny od nejakého pedagóga z dôvodu, že je častým členom poroty v súťažiach a či je pre nich problém, že porotcovia sú aj aktívni učitelia a ich žiaci sa zúčastňujú súťaží, v ktorej porote sedia. Ďalším bodom bolo určenie porotcu, ktorý pre nich nie je transparentný. Tieto otázky sú dôležitým ukazovateľom pre usporiadateľov súťaží, ktoré si chcú zachovať meno a legitímnosť.

V jednom z rozhovorov sa Gustav Alink vyjadril, že *„neexistuje nič také, ako objektivita v hudbe. Vďaka Bohu za to. Hudba je umenie a každý rozsudok o umení je povinný byť subjektívnym. Výnimkou sú prípady, kedy sa človek rozhodne zvážiť čisto technické aspekty prednesu“*[3]. No napriek tejto skutočnosti, sú isté atribúty, ktoré má spĺňať uznávaný porotca. Sú to vlastnosti, ktoré by mali byť zjavné a verejne známe. V prvom rade je to odbornosť, skúsenosť, znalosť repertoáru, jasná intuícia, rýchly úsudok, diplomacia a morálne zásady. U neskúseného porotcu sa môžu objavovať chybné hodnotenia z nedostatku profesionality, napr. ovplyvniteľnosť nadšeným publikom. To sa môže stať podvedome, aj bez toho, aby si to plne uvedomoval. Ďalším častým dôvodom prečo nemusí byť porotca objektívny je, že hodnotí dielo (obľúbenosť), nie interpretáciu. Dielo tiež môže byť hodnotené z pohľadu vlastnej interpretácie, resp. využívania skladby vo svojej pedagogickej činnosti. Dôverné poznanie skladby spôsobí porotcove prísnejšie a dôslednejšie hodnotenie v porovnaní s neznámymi dielami. U takých diel sa hodnotí skôr celkový dojem. Častým javom býva fakt, že sú porotcovia samotnými organizátormi resp. koordinátormi súťaže. V umelecko-profesionálnej sfére sa ich interpretačné zručnosti vhodne dopĺňajú s manažérskymi schopnosťami a osvedčili sa ako zruční usporiadatelia a organizátori hudobných súťaží a festivalov, na ktoré je vždy potrebné zabezpečiť dostatočný finančný kapitál. U renomovaných súťaží ide okrem iného o honoráre pre laureátov, ako aj členov poroty, ubytovanie v hoteli a ďalšie nevyhnutné náklady. Táto skutočnosť nielenže nepriamo manipuluje s autonómnou integritou súťaže, ale môže vyústiť až do existenčných problémov. Ekonomický aspekt má však v prípade organizovania súťaže dva odlišné pohľady. Tým prvým je nevyhnutnosť finančného zabezpečenia celkovej organizácie, tým druhým- negatívnym a v súčasnosti častým fenoménom, je postavenie súťaže na báze finančne vysokého zápisného, ako aj režijných nákladov, požadovaných organizáciou. Tento fakt môže samozrejme diskvalifikovať finančne nesolventných interpretov a samotným benefitom pre laureáta je len finančná výhra a diplom zo súťaže. Následná podpora interpretov vo forme štipendia, príp. nahrávky profilového záznamu je nie vždy zabezpečená.

Okrem tohto boja medzi jednotlivcami, v každej súťaži by sa dal badať zápas o historickú nadradenosť národa meranú výnimočnosťou svojich hudobníkov. A tak často nastávajú spory, škandály, ktoré so základnou ideou hudby, jej duchom a filozofiou nemajú nič spoločné, no odrážajú primárne vlastnosti človeka.

[3] JOHNSON, M. 2009: Behind the scenes at piano competitions, 27.08.2009, [cit. 2015-12-02] Dostupné na: http://www.factsandarts.com/articles/behind-the-scenes-at-piano-competitions/

2. KLADNÉ A ZÁPORNÉ ASPEKTY SÚŤAŽÍ V UMELECKOM ROZVOJI ŽIAKA

Na význam súťaží v elementárnej výučbe detí a začínajúcich umelcov sa názory rôznia. Mnohí pedagógovia pri práci s talentovanými žiakmi s obľubou využívajú súťaže v hudobno-výchovnom procese, pre iných sú však súťaže len zbytočnou psychickou záťažou pri prirodzenom vývoji dieťaťa. Súťaže prinášajú mnohé pozitíva, ale dajú sa nájsť aj objektívne negatívne skutočnosti, ktoré sú iné v detských súťažiach a iné v súťažiach pre vyššiu vekovú kategóriu. Dnešná doba obzvlášť apeluje na jednotlivcov, aby svojou činnosťou boli čo najúspešnejší a tak hoci „detské súťaže – to je ozaj len "kamarátsky súboj""[4], zúčastňovaním sa na týchto regionálnych prehliadkach a súťažiach sa vytvárajú podmienky pre zvyšovanie úrovne žiakov v tejto oblasti a pripravujú tiež cestu pre ďalšie úspechy a prípadnú následnú reprezentáciu na medzinárodných fórach.

Na vrchol v hudobnom svete sa dá dostať dvoma spôsobmi. Prvý spôsob, ten zdĺhavejší, je koncertná činnosť v rámci domáceho, ale hlavne medzinárodného pódia. Práca so špičkovými profesionálmi ale prichádza po rokoch neustálej koncertnej činnosti, kedy sa postupnými krokmi, a častým sebazaprením dostávame k cieľu. Hudbe je potrebné venovať každú voľnú chvíľu a každý kúsok mysle. Relatívne jednoduchší spôsob, ako prísť do povedomia hudobnej verejnosti, je prísť s poprednými cenami zo súťaží. Prirodzene tiež vydretými a poznačenými obetou, ale tento postup je rýchlejší a efektívnejší. Navyše v dobe, kedy dobrých interpretov máme dosť, ale príležitostí menej, je súťaž väčšinou najlepším spôsobom ako dokázať svoju výnimočnosť. Najefektívnejšie je samozrejme absolvovanie súťaže s medzinárodnou účasťou a titulom „laureát". Často popri vecnej alebo finančnej odmene, interpret dostane zmluvu na koncerty v danej krajine s ich poprednými umelcami, dostane možnosť nahrávania CD s orchestrom, alebo sólo. Čím je odmena zo súťaže atraktívnejšia, tým sú aj podmienky náročnejšie. Súťaže, ako ich v tejto dobe poznáme v histórii nemajú obdobu. Zatiaľ dosahujú svoj najväčší zenit aj vďaka tomu, že sa súťaží na každom stupni a často už niektoré detské súťaže majú kritériá veľmi vysoko.

Súťaže akiste vykazujú nepochybne pozitívne dôsledky pre obe zúčastnené strany - pre žiakov aj pedagógov. V prvom rade je súťaživosť u detí úplne prirodzená vlastnosť. Prípravou na takéto podujatie sa rozvíja žiakova sebadisciplína a schopnosť zamerať sa na detaily. Na hodinách sa pracuje so žiakom, ktorý má pred sebou konkrétny cieľ, v tomto prípade súťaž, o niečo ľahšie. Je všeobecne rozšírený názor, že na elementárnom stupni je využitie súťaže vynikajúcim motivačným prostriedkom v rámci pedagogického procesu. Keď je motivácia na prácu dostatočne silná, žiak pracuje svedomitejšie a koncentrovanejšie a pedagogický proces sa skvalitňuje. Nie každé dieťa však rado navštevuje súťaže a chce sa nechať porovnávať. Je na pedagogickom talente a psychologických schopnostiach učiteľa odhadnúť dôsledky prípadných neúspechov, aby účasť na súťaži nemala práve opačný efekt. Príčinné súvislosti nemusia byť badateľné hneď a prejavia sa len postupným úbytkom záujmu a elánu. Dokonca nesprávne zvládnutie neúspechu môže súvisieť so stratou sebavedomia až sebaúcty a pocitom odvodzovania svojej hodnoty od toho, či som v niečom lepší ako druhí.[5]

Bohužiaľ, v dnešnej dobe, sú mladí hudobníci v situácii, že sú chtiac-nechtiac vohnaní do kolobehu súťaží, pretože sa to všeobecne vyžaduje. Sú v prostredí, kde je nutné takýmito úspechmi zviditeľňovať školu, profesora, do súťaže idú všetci ich kolegovia, pociťujú tlak profesorov a okolia a ich hodnota sa meria neraz mierou ich úspechu. Z psychologického hľadiska je úspech prirodzená potreba v živote umelca a je jednou z najdôležitejších hnacích

[4] Fischerová- Martvoňová, E.: Rozhovory o problémech klavíristu- interpreta a klavíristu pedagoga, H plus, Bratislava, 2007, str. 65

[5] Nováčková, J.: Mýty ve vzdělávání, Spirála, 2010, str. 48

síl. Poznáme dva druhy úspechu - objektívny a subjektívny úspech. Objektívny úspech je dosiahnutie uznania práce na svojom poli pôsobnosti. Pole zahŕňa ľudí a inštitúcie, ktoré odmeňujú v podobe ocenenia, diplomu, či medaily. Objektívny úspech je veľmi motivujúci pre jedinca aj tým, že ním dosahuje isté spoločenské postavenie. Úspech subjektívny znamená pre jednotlivca význam v kontexte jeho života, objavuje sa pri práci, v sociálnom živote, pri obľúbených činnostiach. Vzniká pri aktívnej tvorbe a objavuje sa pocit šťastia a sebadôvery. Dosiahnuť subjektívny úspech sa dá pri súbežnom objektívnom úspechu, ale prežíva sa aj bez ohľadu naň[6].

Pre dosiahnutie úspechu v živote človeka je dôležitá neustála práca na sebe, veľká disciplína a koncentrácia. Hudobná súťaž je špecifická aj tým, že núti človeka naučiť sa vnútorne ovládať a nenechať sa ovládnuť nesprávnymi emóciami. *„Súťaže sú aj výbornou školou do života: na rozdiel od tvorivých umelcov- skladateľov, výtvarníkov, básnikov, ktorí tvoria vo chvíľach inšpirácie- interpret musí podať svoj výkon vo vopred presne určenom čase- či je v pohode alebo indisponovaný. Musí si dať do súladu všetky potrebné zložky (či psychického alebo fyzického rázu), musí sa vedieť sústrediť, vnútorne naladiť na skladbu, ktorú ide interpretovať, aby vedel podať kvalitný výkon.“*[7]

Isté pozitívum vidíme v tom, že prípravou a zúčastňovaním sa na súťažiach už od malička, mladý človek využíva svoje vlastné schopnosti, učí sa koncentrovať, je schopný prekonávať prekážky a sústrediť sa na detail. Buduje si potrebné sebavedomie, je schopný zodpovedať za seba a ochotný mať ambície a bojovať za svoje ciele.

Motivácia na zúčastnenie sa súťaže môže byť rôzna, najčastejšie je to ale snaha o prekročenie svojich hraníc, hľadanie zmyslu kreatívnej a zaujímavej činnosti, ako je hra na nástroj, či motivácia pracovať intenzívnejšie a dôkladnejšie s konkrétnym cieľom. Zatiaľ čo pri detských súťažiach je majoritným prínosom hlavne väčší elán do ďalšieho štúdia (týka sa to najmä regionálnych súťaží), súťaže pre dospelých sú prostriedkom pre ich kariéru a osobnostný postup. Využitie súťaží v pedagogickom procese má aj svoje negatívne riziká. Vytvárame v dieťati návyk na vonkajšiu motiváciu k výkonu, ktorá oslabuje vnútornú potrebu k vzdelaniu, budujeme v nich negatívny postoj vidieť ostatných ako súperov, súťaže sú príležitosť k pokusom o podraz a zo svojej podstaty zvyšujú agresivitu.[8]

V minulosti sa mnoho hudobníkov stalo uznávanými koncertnými sólovými umelcami bez víťazstva v medzinárodnej súťaži. Ukážkovým príkladom je geniálny a uznávaný *Glenn Gould*, ktorý nebol nikdy na žiadnej medzinárodnej súťaži a hlásal, že pravý umelec by sa mal vyšplhať na vrchol bez pomoci súťaží. Niekoľkým významným umelcom sa to skutočne podarilo. Či už spomínaný *Glenn Gould ale aj Svjatoslav Richter*, alebo najväčší klavirista našich českých susedov *Ivan Moravec*. Nemálo umelcov naopak súťaže podporuje. Stále v nich vidí dobrý prostriedok na začatie profesionálnej kariéry. Keď sa pozrieme do nedávnej minulosti, mnoho z nich sa zviditeľnilo v úvode svojej umeleckej dráhy práve umiestnením v súťažiach. Van Cliburn mal dvadsaťtri rokov, keď vyhral Čajkovského klavírnu súťaž (1958), Martha Argerich sa stala legendárnou vo svojich dvadsiatich štyroch rokoch po výhre v Chopinovej súťaži (1965), ale aj ďalší skvelí klaviristi ako Radu Lupu, Vladimir Ashkenazi, Murray Perahia, Krystian Zimerman či Lang Lang boli laureátmi významných súťaží.

Francúzsky klavirista François Frédérique Guy je jeden z mnohých príslušníkov opačného tábora, ktorí na súťaže nemajú dobrý názor a hľadajú iné cesty pre svoj umelecký

---

[6] Szobiová, E., Koutná, J.: Intelektové a osobnostné aspekty úspešnosti umelecky zameraných adolescentov, Zjavná a skrytá tvorivosť, Daniela Kusá a kol., Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, Slovak Academic Press2006, str. 132

[7] Fischerová- Martvoňová, E.: Rozhovory o problémech klavíristu- interpreta a klavíristu pedagoga, H plus, Bratislava, 2007, str. 65

[8] Nováčková, J.: Mýty ve vzdělávání, Spirála, 2010, str. 48

rast. Guy píše články a kritiky, kde sa zameriava na zdôraznenie negatívnych sprievodných skutočností súťaží. Je presvedčený, že v súčasnosti je konkurencia súťaži natoľko veľká, že dochádza k tzv. inflácii, nakoľko je ich počet tak rozsiahly, že ich hodnota sa znehodnocuje a preto umelcovi výhra v dlhodobom horizonte pomôcť nemôže. Veľa hlasov sa ozýva proti súťažiam, aj kvôli kompromitujúcim porotcom, ktorí môžu viac uškodiť ako pomôcť. Klavírni pedagógovia vravia, že prílišným sústredením sa na súťaž mladý umelec stráca čas dlhým upnutím sa na jednotvárny program. Ďalší zlý dôsledok môže byť tzv. „súťažný klavírny štýl". Kritici súťaží tvrdia, že porotcovia majú určitú predstavu, štýl, do ktorého sa súťažiaci „vmestí", alebo nemá šancu na víťazstvo. Kreatívne hranie sa do istej miery nepripúšťa, zručnosť prevažuje nad hĺbkou a originalitou. V neposlednom rade musíme spomenúť psychické ujmy, či traumy porazených. Nie každý je naučený prehrávať a z toho často vyplývajú problémy pri vnútornej sebadôvere v ďalších vystúpeniach. Súťaže môžu evokovať nerealistické očakávania v kariére u laureátov. Málokto si uvedomuje aké je porovnanie v umeleckej súťaži veľmi relatívne. Nie každý dobrý hudobník sa vie aj dobre prezentovať na hudobnej súťaži, ktoré prebiehajú úplne inak a v inej atmosfére ako koncert.
Otázka však znie, či je možné sa v dnešnej dobe u mladej generácie klaviristov uplatniť bez výhry v súťažiach? Podľa porovnaní životopisov najznámejších a najpreferovanejších umelcov zjavne nie. Každý z nich má minimálne na začiatku svojej kariéry uvedených niekoľko popredných cien z umeleckých súťaží.

Výnimky samozrejme nájdeme a je zaujímavé sledovať akým spôsobom si dokázali vybudovať kariéru v tak veľkej konkurencii. Veľmi výrazným príkladom je ukrajinská klaviristka Valentina Lisitsa, ktorá sa stala hviezdou po uverejňovaní svojich videí na *youtube*. Na základe miliónov zhliadnutí a odberateľov dostala zaujímavé ponuky na koncerty a nahrávky CD. Aj v rámci klavírneho dua nájdeme interpretov, ktorí ale vyčnievajú z radu klasických umelcov artificiálnej hudby. Ako príklad uvedieme duo *Greg Anderson a Elizabeth Joy Roe*. Stretli sa v roku 2000 na svojich štúdiách na Juilliard School v New Yorku. Vo svojom životopise neuvádzajú síce žiadne víťazstvo v uznávaných súťažiach, napriek tomu je spomenuté veľké množstvo koncertov po celom svete a rôzne zaujímavé projekty. Ich cieľom je dosiahnuť, aby klasická hudba bola relevantnou a mocnou silou v spoločnosti. Ambiciózne a priam explozívne videá videli tisíce divákov na YouTube[9]. Emmy Award navrhol hudobné videá na ceny a rozsiahle medzinárodné turné. Mnoho ďalších umelcov hľadá alternatívne cesty úspechu. Dnešná doba prináša nové možnosti propagovania hudby pomocou informačných a komunikačných technológii, a fenomény ako sociálne siete, nám ponúkajú rýchlu a efektívnu reklamu pre umelcov. Napriek tomu súťaže sú súčasťou sveta umenia, ktorých sa zúčastňuje množstvo interpretov a je potrebné správne a citlivo vyberať akou cestou sa mladý človek vydá.

Použitá literatúra a elektronické dokumenty

1. SZOBIOVÁ, E., KOUTNÁ, J.*: Intelektové a osobnostné aspekty úspešnosti umelecky zameraných adolescentov*, Zjavná a skrytá tvorivosť, Daniela Kusá a kol., Ústav experimentálnej psychológie SAV, Bratislava, Slovak Academic Press 2006, str. 132, ISBN 80-88910-21-8
   FISCHEROVÁ-MARTVOŇOVÁ, E. : *Rozhovory o problémech klavíristu-interpreta a klavíristu pedagoga*, Bratislava: H plus, 2007, str. 110, ISBN 978-80-88794-46-2
2. NOVÁČKOVÁ, J.: *Mýty ve vzdělávání*, Spirála, 2010, str. 48, 978-80-901873-9-9

[9] http://www.youtube.com/watch?v=T4RyjaHhoL8

3. JOHNSON, M. 2009: Behind the scenes at piano competitions, 27.08.2009, [cit. 2015-12-02] Dostupné na: http://www.factsandarts.com/articles/behind-the-scenes-at-piano-competitions/
4. chopin expres, Gramophone, october 2012, ISSN 2082-2774, Warsaw, Poland, Piano competitions, Gustav Alink [cit. 2015-12-02]
dostupné na http://nifc.pl/_files/konkurs/chopin_express/chopin_express_nr_22.pdf (preklad Juliana Tišťanová)

Kontaktní údaje

Mgr. art Juliana Tišťanová Droblienková
Katolícka univerzita v Ružomberku,
Pedagogická fakulta, Katedra hudby
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Tel :+421 910 886 668
email: juliana.tistanova@gmail.com

PODNECOVANIE OSOBNOSTNÉHO POTENCIÁLU V MLADEJ DOSPELOSTI

STIMULATION OF THE PERSONAL POTENTIAL IN EARLY ADULTHOOD

Anna Jenčová, Daniela Hrehová

Abstrakt

Príspevok predstavuje špecifické zameranie odbornej prípravy študentov TUKE v Košiciach, s dôrazom na využitie potenciálu mladej dospelosti. Uvádzame čiastkové výsledky študentov bakalárskeho a inžinierskeho štúdia, ktoré zmapovali kreativitu, schopnosť prevziať zodpovednosť, nové nápady a inovácie a prínos predstavivosti, duševnú rovnováhu, zvládanie stresu, schopnosť vyjednávať a záväzok zodpovednosti. Výsledky uvedených kľúčových komponentov podnikania sme využili v príprave predmetu *Podnikateľské zručnosti pre neekonómov*. Výsledky oboch súborov neboli štatisticky významné; ukázali, že vývinové obdobie nesie v sebe potenciál pre každého mladého človeka, ktorý na základe zistených dát môžeme špecificky rozvíjať v preskúmavaní identity, v dobe skúšania rôznych možností realizácie mladého človeka v práci, ale aj v osobnom živote.

Kľúčové slová: *osobnostný potenciál v podnikateľskom vzdelávaní, vývinové obdobie mladej dospelosti, prieskum kľúčových komponentov k podnikaniu, výsledky prieskumu a možnosť ich využitia pre cielenú a špecifickú prípravu na trh práce*

Abstract

The article represents specific focus on TUKE students professional background, with impact on early adulthood potential exploitiation. We indicate particular results of bachelor and engineer students, who mapped the creativity, capability of taking the responisibilty, new ideas, innovations and asset of imagination, physical balance, handling the stress, capability to negotiate and committment to responsibility. We used the results of stated key business components to prepare the subject *Business skills for non-economists*. The results of both files have not been statistically significant; as shown, developmental period takes potential of every single young person into account, which we can develop into exploring identity at the time of testing various possibilities of young people implementation at work, accounding to the data collected.

Key words: *personal potential in business education, development period of early adulthood, key business components research, survey results and its ways of use as specific targeted preparation at the job market*

1 POSLANIE UNIVERZÍT V PODNIKATEĽSKOM VZDELÁVANÍ

Ambíciou dnešných univerzít je snaha rýchlo reagovať a zamerať sa na nové potreby v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. Primárne táto potreba vychádza z úrovne a stavu znalostnej ekonomiky a spoločnosti. Patrí medzi ne rastúca potreba vedeckého a technického vzdelávania, rozvoj profesijných a podnikateľských zručností a možnosti celoživotného vzdelávania. Plnenie tejto úlohy sa môže dosiahnuť viacerými opatreniami. Jedným z nich je aj zmena kurikula, kterého súčasťou by mala byť aj výchova k podnikavosti, stimulácia podnikateľských ambícií, rozvíjanie podnikateľského ducha, ale aj poznanie osobnostného

potenciálu a podnikateľských zručností potenciálnych podnikateľov. Tieto podstatné zmeny vyžadujú zmeny doterajšieho edukačného procesu, v ktorom sa pozornosť bude venovať aktívnym a aktivizujúcim formám, v ktorých aktivita, individuálnosť, samostatnosť predstavujú základné prvky nového edukačného systému. Medzi základné poslanie vysokoškolského vzdelania patrí aj kvalitná osobnostná príprava, ktorá kombinuje znalosti a zručnosti, pestuje vytváranie postojov, potrebných pre pozitívny osobnostný rozvoj a prosperovanie, pre trh práce a potreby spoločnosti a jedinca.

1.1 Osobnostný potenciál v podnikateľskom vzdelávaní

Záujem o poznávanie a rozvoj osobnostného potenciálu študentov vysokých škôl patrí medzi relatívne nové témy záujmu angažovania sa v príprave študentov na profesionálny život, na zámer potencionálne, alebo reálne podnikať. Prebudiť záujem o podnikanie je cieľom viacerých opatrení na úrovni európskej politiky. Podnikanie v definícii Európskej komisie definuje podnikanie jako schopnosť premeniť myšlienky na skutky. Patrí sem kreativita, inovácia, prijímanie rizika, ale aj schopnosť plánovať a riadiť projekty za účelom dosiahnuť ciele. Uvedené charakteristiky sú pre jedincov aj každodennou výzvou pre objavovanie kontextu práce, aby boli schopní a pripravení reflektovať výzvy a boli na ne aj osobnostne vybavení. Uvedené charakteristiky sú základom pre špecifickejšie zručnosti, vedomosti a spôsobilosti, kterými potrebujú disponovať podnikatelia (KOM 2005). Rovnako ich môžeme považovať za subjektívne predpoklady úspešného podnikania, čo nám otvára nové možnosti kreativizácie osobnosti v podmienkach vysokoškolskej prípravy mladého človeka na život v podnikateľskom prostredí.

Uvedené skutočnosti, potreba byť na tepe doby, vyústili na našej univerzite do rozhodnutia pripraviť a zaviesť do výučby predmet *Základy podnikateľských zručností pre neekonómov.* Jeho príprave a následne zavedeniu predchádzala realizácia iniciálneho projektu v podmienkach TUKE. Dôvodom bola snaha o inováciu a rozšírenie záberu prípravy aj na iné, ako ekonomické odbory. Príprava študentov pre trh práce bola doteraz nešpecifická – v rámci predmetov neponúkala jednotnú metodiku výučby, nebola komplexná. V neekonomických študijných programoch predmety zamerané na osvojenie si podnikateľských a psychologických vedomosti, zručností a spôsobilostí doteraz neboli zastúpené v dostatočnej miere. Iniciálny zámer vychádzal z potreby zosumarizovať aktuálne, základné psychologické, ekonomické a právne znalosti, dať priestor pre osvojenie si zručností, nadobudnutie spôsobilostí, ktoré by kvalifikovanejšie pripravili študentov na dynamický trh práce, tak, aby príprava predmetu rešpektovala úroveň, rozsah a hĺbku znalostí, zručností, osobnostnej výbavy študentov tak, ako sme ich zistili realizáciou dotazníka.

Vzhľadom na špecifiká výučby študentov sme uskutočnili reprezentatívny prieskum u študentov bakalárskeho a inžinierskeho štúdia na Technickej univerzite v Košiciach. Cieľom empirického skúmania bolo získanie širokospektrálnych údajov u študentov TUKE v oblasti zisťovania stavu súčasného, ako aj perspektívneho kariérneho zamerania s prioritným zameraním na ich podnikateľské aktivity. Veľkú pozornosť sme venovali mapovaniu spôsobilostí kompetencií, subjektívne vnímanému rozvoju osobnosti, na procesy vlastnej reflexie ako študenti reflektujú seba, svoje schopnosti, vedomosti, zručnosti pre oblasť podnikania v súčasnosti, alebo budúcnosti. Inšpirovali sme aj výsledkom štúdie, ktorá uvádza 10 prioritných komponentov pre výučbu k podnikaniu.

Závery výskumnej celosvetovej štúdie „Teaching Entrepreneurship second grade school work and knowledge based on components for entrepreneurship and Information Technology" (Tavakoli, 2013), potvrdzujú, že podnikanie má 10 komponentov, ktorých prioritou sú:

1. *aktívna myseľ a zmysel pre participáciu*

2. *kreativita*
3. *rozhodovanie, autorita a zodpovednosť*
4. *prijatie zmeny a nezávislosti*
5. *nájdenie príležitostí a získanie úspechu*
6. *modernizácia a nové nápady, inovácie a prínos z predstavivosti*
7. *motivácia k vytvoreniu záujmu na získanie informácií*
8. *duševná rovnováha, zvládanie stresu*
9. *záväzok k zodpovednosti*
10. *schopnosti vyjednávať*

Vzhľadom na rozsah získaných dát, uvádzame zistené skutočnosti, ktorými sme mapovali niektoré z uvedených komponentov uvedenej štúdie, v ktorých má prioritu: kreativita (2), schopnosť prevziať zodpovednosť (3), nové nápady, inovácie a prínos z predstavivosti (6), duševnú rovnováhu, zvládanie stresu (8), schopnosť vyjednávať (10), záväzok zodpovednosti (9).

1.2. Charakteristika súboru

Prieskum sa uskutočnil na šiestich fakultách Technickej univerzity v Košiciach. Respondentmi prieskumu boli študenti tretieho ročníka bakalárskeho štúdia a prvého a druhého ročníka inžinierskeho štúdia. V týchto ročníkoch spomínaných fakúlt je spolu 2823 študentov. Reprezentatívnu vzorku tvorilo 147 respondentov v bakalárskom stupni štúdia a 136 študentov v magisterskom, alebo inžinierskom stupni.
Respondenti sa v prezentovanej časti dotazníka, ktorá je zameraná na zisťovanie dát dôležitých pre jednotlivé moduly na škále *1. vôbec nevystihuje, 2. skôr nevystihuje, 3. skôr vystihuje ako nevystihuje, 4. úplne vystihuje, 5. neviem posúdiť,* hodnotia svoju pripravenosť pre prax, schopnosti, zručnosti, osobnostné, ľudské, podnikateľské, komunikačné, občianske danosti, legislatívne ukotvenie v podnikaní.
Zber dát sme uskutočnili v októbri – novembri 2013. Získané údaje sme ďalej spracovávali pomocou štatistického balíka MS Excel a neskôr sme použili MS WinStat.

1.3. Cieľ výskumu

V súvislosti s cieľom výskumu, sme si dali za cieľ zmapovanie preferencií študentov k podnikaniu, či už súčasnému, alebo perspektívnemu. Študenti sa vyjadrovali k tomu, ako ich doterajšie štúdium, podľa subjektívnej výpovede, pripravilo na podnikanie. Vyjadrovali sa k očakávaniam, čo by im štúdium malo priniesť. Vzhľadom na výučbu viacerých spoločensko-vedných disciplín obsahoval dotazník 279 znakov, vyhodnotením ktorých sa mohol pripravovať materiál pre učebnicu a rovnako aj pracovné listy. Pracovné listy sú príležitosťou k experienciálnemu učeniu.
Ambíciou výskumu bolo využiť plasticitu a možnosti vývinového obdobia, kedy na konci obdobia (18-21 rokov) mladý človek nachádza svoju identitu, čo znamená, že prežíva seba ako isté kontinuum, má pocit jedinečnosti, má postavené základné životné ciele a hodnoty. Pozná už aspoň sčasti svoje možnosti a obmedzenia ako aj skutočnosť, že je to on sám, kto zodpovedá za svoje činy. Na prahu dospelosti je tento výsledok dosiahnutý hlavne na základe vlastných skúseností a úspechov, či neúspechov.
Na tomto bazálnom poznaní môžeme stavať možnosti ďalšieho osobnostného rastu a prípravy pre ďalší profesionálny život. Pre mladého človeka štúdium na VŠ miestom pre osvojenie si množstva všeobecných a špeciálnych poznatkov a znalostí. Erikson (1963) hovorí o dvoch vývinových úlohách: o zakotvení v profesii a o usporiadaní medziľudských vzťahov.

V príprave predmetu *Základy podnikateľských zručností pre neekonómov* sme využili aj príležitosti a možnosti vývinového obdobia mladej dospelosti.
Medzi charakteristické rysy tohto obdobia Arnett (2004) radí:

- preskúmavanie identity, doba skúšania rôznych možností hlavne v láske a práci
- nestabilitu
- najviac zameraní na seba
- pocitu medzi, ani nie adolescencia, ani nie dospelosť
- možností, kedy sa napĺňajú túžby a kedy je jedinečná príležitosť zmeniť svoj život

Koncept mladej dospelosti v jeho ponímaní obsahovo o. i. znamená, že stať sa dospelým dnes znamená sebestačnosť, naučiť sa byť samostatným a nezávislým (Arnett, 2004, s. 209). Tieto kvality sa môžu prejaviť a „trénovať“ aj v príprave študentov pre podnikanie.

1.4. Výsledky výskumu

Uvádzame výsledky základných komponentov pre podnikanie, ktoré sme si osvojili z vyššie citovanej štúdie.

Som kreatívny, disponujem schopnosťou vidieť veci inak

H1 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely vo vnímaní seba ako kreatívnej osobnosti.

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,45, SD 1,09; v inžinierskom type štúdia AM je 3,40, SD 1,19 ($t = 0,370$, $p = 0,712$; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Aj keď výsledky medzi súbormi študentov neboli štatisticky významné, skóre študentov ukazuje, že miera tvorivosti, schopnosť vidieť veci inak dáva potenciál, ktorý možno rozvinúť aj tréningami kreativity a je predpoklad, že „dostatočným“ tréningom by sa stať súčasťou ich premýšľania, rozhodovania a konania.

Som ochotný prevziať na seba zodpovednosť

H2 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely v ochote prevziať na seba zodpovednosť

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,25, SD 1,21; v inžinierskom type štúdia AM je 3,42, SD 1,38 ($t = -1, 061$, $p = 0,290$; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Ani v tejto položke sa nám nepotvrdila štatistická významnosť medzi súbormi študentov. Zistená miera zodpovednosti svedčí o tom, že tento komponent študenti považujú za dôležitý pre úspešné podnikanie. Napokon bez zodpovednosti je ťažké v osobnom živote, či v podnikaní vybudovať dôveru.

Dokážem nájsť príležitosti k získaniu úspechu

H3 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu

budú rozdiely v nachádzaní príležitosti k získaniu úspechu

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,43, SD 1,15; v inžinierskom type štúdia AM je 3,66, SD 1,29 (t = -1,589, p = 0,113; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Aj keď výsledky medzi súbormi študentov neboli štatisticky významné, skóre študentov ukazuje, že v inžinierskom stupni štúdia badáme istý nárast tejto spôsobilosti, čo môže byť aj výsledkom osobnostného zrenia, plnením úloh ranej dospelosti. Je otázne, aké boli cesty k nadobudnutiu tejto spôsobilosti; predpokladáme, že otvorenie tejto témy, diskusia, cvičenia prispeli k jej mohutneniu.

Viem rozhodovať, mám jasno v kompetenciách zamestnancov

H4 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely v rozhodovaní a v kompetenciách zamestnancov

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,48, SD 1,22; v inžinierskom type štúdia AM je 3,56, SD 1,28 (t = -0,568, p = 0,571; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Vedieť sa rozhodovať patrí medzi základné piliere podnikania. V súvislosti s dosiahnutým výsledkom musíme podotknúť, že v 87% študentov, bakalárov a 88,30% študentov inžinierskeho štúdia išlo o hypotetické vyjadrenie, pretože nemali skúsenosť s podnikaním. Práve simulácia a cvičenia, v ktorých sa študenti majú rozhodovať, môžu zážitkovou formou získať zárodky novej spôsobilosti, ktorá v mnohých prípadoch rozhoduje o úspechu v podnikaní a o vedomí osobnej účinnosti self-efficacy. Bandura (1996) hovorí o sebaúčinnosti ako o kľúčovej zložke Ja. Jej obsahom je sebavnímanie spôsobu, ako jedinec funguje v danej situácii. Dôležité je vnímanie očakávania účinnosti správania. Vedomie účinnosti má v ranej dospelosti zvláštny význam – rastie význam zodpovednosti za svoj život, ktorý sa formuje v procesoch rozhodovania, v procese prijímania rôznych rolí v kontexte istých spoločenských štandardov.

Som silná osobnosť, som autorita

H5 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom a v inžinierskom type štúdia bude v sebahodnotení *Som silná osobnosť, som autorita* rozdiel.

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t- testom nepriniesli štatisticky významné rozdiely medzi študentmi v bakalárskom a magisterskom/inžinierskom type štúdia – AM v bakalárskom type štúdia je 3,05, SD 0,89; v magisterskom/inžinierskom type štúdia AM bol 2,99, SD 0,90 (t = 0,476, p = 0,635), nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Pojem silná osobnosť bol operacionalizovaný konceptom pozitívnej psychológie, teóriou sebaurčenia (Deci, Ryan, in Slezáčková, 2013).

Disponujem novými nápadmi, mám profit z inovácií, mám prínos z predstavivosti

H6 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu

budú rozdiely v tom, ako disponujú novými nápadmi, v profite z inovácií a v prínose z predstavivosti.

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,30, SD 1,05; v inžinierskom type štúdia AM je 3,50, SD 1,43 (t = -1,318, p = 0,189; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Uvedené skóre rovnako dáva potenciál pre tréningy imaginácie pre obidva typy súborov.

Dokážem sa manažovať na ceste k dosiahnutiu úspechu

H7 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely v sebamanažovaní k dosiahnutiu úspechu

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,43 SD 1,15; v inžinierskom type štúdia AM je 3,66 SD 1,29 (t = -1,589, p = 0,113; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.

Miera toho, ako sa študenti v oboch súboroch hodnotili, vypovedá o dobrej miere potenciálu sebariadenia, ktorý je kľúčovou kompetenciou pre vedenie zmysluplného a hodnotného života, pre vytyčovanie cieľov a motivácie (Knoblauch, 2013).

Som duševne vyrovnaný, zvládam stres

H8 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely v duševnej vyrovnanosti a vo zvládaní stresu.

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 2,91, SD 1,01; v inžinierskom type štúdia AM je 2,83, SD 0,84 (t = 0,656, p = 0,512; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Podľa odhadov Európskej agentúry pre bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci je stresom postihnutých 40 miliónov ľudí v Európskej únii. Je to daň za to, že vo výkonovo orientovanej spoločnosti musí byť všetko lepšie, vyššie a väčšie? – pýta sa autor J. Knoblauch, mimochodom nositeľ ceny za „špičkové výkony v konkurenčnom boji“, v roku 2002.
Zdôrazňujeme, že v mladej dospelosti, je základnou vývojovou úlohou dosiahnutie vlastnej identity. Úspešné dovŕšenie identity ako sebaregulačného mechanizmu znamená vytvorenie dostatočne širokej variety správania, ktoré bude schopné zabezpečovať kontinuitu aktivít aj neočakávaných, náročných, nepredvídateľných, či ťažkých životných situácií, kde radíme aj stres. (Macek, 2003).

Viem vyjednávať

H9 Predpokladáme, že medzi študentmi v bakalárskom type štúdia a v inžinierskom štúdiu budú rozdiely v spôsobilosti vyjednávať

Výsledky testovania rozdielov medzi priemermi t – testom nepriniesli štatisticky významné výsledky medzi študentmi v bakalárskom a inžinierskom type štúdia. AM v bakalárskom type štúdia je 3,15, SD 1,20; v inžinierskom type štúdia AM je 3,25 SD 1,37 (t = - 0,662, p = 0,508; nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
Štatistické výsledky porovnania dvoch skupín študentov – na bakalárskom a inžinierskom stupni sú nevýznamné, vo všetkých sledovaných ukazovateľoch, predpoklad sa nám nepotvrdil, nemôžeme odmietnuť nulovú hypotézu.
V súvislosti s uvedenými údajmi zdôrazňujem, že sme uviedli subjektívnu mieru výpovedí študentov v oboch súboroch.

1.5 Zhrnutie

Uvedené zistenia sú len čiastkové, uviedli sme ich v kontexte možností zavedenia nového Predmetu podnikateľských zručností pre neekonómov a zároveň sme chceli zdôrazniť vývinový potenciál obdobia ranej mladosti. Načrtli sme možnosti práce s potenciálom mladých ľudí, ktorý je moderovaný získaním benefitov zo sebaskúsenostného učenia. V spomínaných ukazovateľoch komponentov pre podnikanie sme v položkách *kreativity, ochoty vziať na seba zodpovednosť, v nachádzaní príležitosti pre nájdenie úspechu, v sile osobnosti, v tom, či mám nové nápady a profit z predstavivosti, v sebamanažovaní na ceste k dosiahnutiu úspechu, vo zvládaní stresu, vo vyjednávaní* nenašli štatisticky významné rozdiely medzi súbormi študentov, bakalárov a študentov inžinierskeho štúdia. Miera zistených charakteristík však dáva dobrý potenciál pre rozvoj uvedených spôsobilostí a zručností, ktoré sa môžu rozvíjať aj v Predmete podnikateľských zručností pre neekonómov.

1.6 Záver

V súvislosti s cieľom výskumu, sme si dali za cieľ zmapovanie preferencií študentov k podnikaniu, či už súčasnému, alebo perspektívnemu, zhodnotenie toho, ako ich doterajšie štúdium podľa subjektívnej výpovede pripravilo na podnikanie, čo by očakávali, že by im štúdium malo priniesť.
V príprave koncepcie sme sa zamerali hlavne na saturáciu potreby pripravovať študentov na dynamické podmienky pre trh práce, poskytovať také vzdelávanie, ktoré by im poskytlo základnú orientáciu v podnikateľskom prostredí. Príležitosť vývinového obdobia dáva priestor pre uvažovanie o smere budúcej zamestnanosti – rozhodovanie o tom, či mladý človek chce byť zamestnancom, alebo chce podnikať, čo je z tohto uhľa pohľadu pre neho dôležité, aká je jeho predstava, línia ďalšieho profesionálneho a profesijného života, kde bezpochyby patrí aj jeho súkromný život, ktorý významne ovplyvňuje jednotlivca aj jeho okolie. V ranej mladosti si mladý človek „píše svoj príbeh“, ktorý môže byť ovplyvnený aj skúsenosťami, ktoré získa sebaskúsenostným učením, ktoré mu umožňuje hlbšie sebapoznanie, môže sa posunúť vo svojom osobnom procese rastu, čo považujeme za rovnako dobrý potenciál predmetu. Aj z tohto dôvodu sme sa rozhodli rozšíriť a inovovať doterajšie možnosti výučby, ktoré zastrešuje Katedra spoločenských vied a to zavedením nového predmetu Príprava podnikateľských zručností pre neekonómov.
Naznačili sme, že doterajšia príprava neposkytuje študentom v dostatočnej miere kvalitnejšiu prípravu pre podnikateľskú činnosť.
Úspešná podnikateľská činnosť je často synergickým efektom subjektívnych a objektívnych predpokladov. Vzhľadom na povahu nášho výskumu sme venovali pozornosť subjektívnym predpokladom podnikania, ktoré pokladáme za dôležitý ak nie rozhodujúci faktor, na ktorom často stojí rozhodnutie stať sa podnikateľom.

Použitá literatúra

1. ARNETT, J. *Adolescence and Emerging Adulthood.* A cultural approach. New Jersey: Pearson Education.
2. ERIKSON, E. H. 1963. *Childhood and society.* New York : Norton.
3. KNOBLAUCH, J. *Cíle v pracovním i osobním životě.* 1. vydání. Praha: Portál, 2013. 192 s. ISBN 978-80-262-0356-9.
4. MACEK, P. *Adolescence.* 1. vydání. Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7
5. SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií.* Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace. 1. vydání. Praha: Grada, 2012. 304.s ISBN 978-80-247-3507-8
6. TAVAKOLI, A. 2013. Impact of Information Technology On the Entrepreneurship Development. In:*Advances in Environmental Biology*, vol. 7, no. 8, 2013. ISSN 1995-0756, pp. 1421-1426.

Výskumný projekt: *Príspevok je výsledkom riešenia čiastkovej úlohy vedeckého projektu MŠVVaŠ SR KEGA č. 015TUKE-4/2013 Príprava predmetu Základy podnikateľských zručností pre neekonómov.*

Kontaktné údaje

PhDr. Anna Jenčová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra spoločenských vied
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Tel: +421(55) 602 4149
Email: Anna.Jencova@tuke.sk

PhDr. Daniela Hrehová, PhD.
Technická univerzita v Košiciach, Katedra spoločenských vied
Vysokoškolská 4, 040 01 Košice
Tel: +421(55) 602 4149
Email: Daniela.Hrehova@tuke.sk

POZIOM MOTYWACJI OSIĄGNIĘĆ WŚRÓD UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH I STUDENTÓW UCZELNI WYŻSZYCH

THE LEVEL OF ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG SCHOOL CHILDREN AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Ewa Dziurzyńska, Anna Englert-Bator

Streszczenie

Przeprowadzone badania miały na celu sprawdzenie, czy istnieją różnice pod względem motywacji osiągnięć pomiędzy uczniami szkół ponadgimnazjalnych i studentów uczelni wyższych. Za motywację osiągnięć uznano tendencję do przekraczania standardów doskonałości. Do mierzenia jej poziomu zastosowano Inwentarz Motywacji Osiągnięć LMI. Istotne statystycznie różnice zostały potwierdzone pomiędzy wynikami obydwu grup. Studenci są znacznie bardziej zmotywowani i zaangażowani w podwyższanie swojej sprawności i utrzymywania jej na wysokim poziomie. Ta wiedza może okazać się bardzo przydatna dla nauczycieli szkół średnich i wykładowców uczelni wyższych i pozwoli określić w jakich warunkach młodzi ludzie są gotowi do podjęcia wysiłku zmierzającego do odczucia sprawności w interesującej ich dziedzinie.

Słowa kluczowe: *motywacja osiągnięć, studenci, potrzeba osiągnięć, Achievement Motivation Inventory*

Abstract

The main aim of this paper was to analyze the differences in achievement motivation among students of secondary schools and university students. Achievement motivation means the tendency to exceed standards of excellence. The Achievement Motivation Inventory was used to estimate the level of this psychological construct. Significant differences were confirmed between the results of the two groups . Students are more motivated and committed to increasing their efficiency and keep it at a high level . This knowledge can be useful for high school teachers and university professors, and will determine the conditions under which young people are willing to take the effort in order to feel efficient in their field of interest.

Key words: *achievement motivation, students, achievement motive, kwestionariusz LMI*

„Motywacja odnosi się do tych wymiarów osobowości
społecznych i poznawczych,
które odgrywają istotną rolę, kiedy osobnik podejmuje zadania,
za wykonanie których jest oceniany,
gdy współzawodniczy z innymi lub
kiedy chce osiągnąć określony stopień doskonałości".
G.C. Roberts

1. Wprowadzenie

Uwarunkowania motywacyjne stanowią istotny czynnik modyfikujący podejmowanie przez uczniów i studentów czynności w trakcie zajęć i poza nimi. Silna motywacja ściśle wiąże się z wysiłkiem wkładanym w proces uczenia się, oraz z poczuciem zainteresowania przedmiotami nauczanymi. Niestety obecnie brak motywacji do uczenia się jest problemem, z którym boryka się wielu nauczycieli i wykładowców. Badania nad motywacją osiągnięć

mogą pomóc osobom nauczającym w tworzeniu warunków, pomocnych do rozbudzania jej u uczniów i studentów.

Pionierami badania motywacji osiągnięć byli Henry Murray i David McClelland, którzy potrzebę osiągnięć zdefiniowali jako stan umysłu, który mobilizuje jednostkę w dążeniach do realizacji stawianych celów i mistrzostwa (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). McClelland w badaniach prowadzonych wspólnie z Atkinson, twierdził, że motywacja do osiągnięć stanowi względnie stabilną cechę osobowości człowieka, która uaktywnia się w sytuacjach rywalizacji i aktywizuje dążenie do robienia czegoś lepiej, szybciej, skuteczniej i przy minimalnym w porównaniu do innych wysiłku (McClelland,1961,McClelland, Atkinson, Clark, Lowell, 1953). Pobudzenie motywacji człowieka uczącego się jest zdeterminowane wieloma czynnikami zarówno wynikającymi z indywidualnych dyspozycji jak i uwarunkowań sytuacyjnych. Badacze twierdzą, że jednostka najczęściej porównuje swoje osiągnięcia z innymi, ale niejednokrotnie kryterium odniesienia są jej wcześniejsze dokonania. Dzięki społecznym i indywidualnym porównaniom, osoba ucząca jest w stanie ustalić spełnienie jakich celów, wymagań i oczekiwań pozwoli jej osiągnąć samozadowolenie i uruchomić w niej mechanizmy motywujące (Mietzel, 2009). Potrzeba podwyższania swoich sprawności i utrzymywania ich na relatywnie wysokim poziomie jest zależna od szacowanego prawdopodobieństwa poradzenia sobie z wybranymi zadaniami oraz ich subiektywnie odbieranych wartości.

Największe dokonania są najczęściej wytworem osób wewnętrznie zmotywowanych. Jednostki zmotywowane wewnętrznie i angażujące się mocno w wykonywanie zadania osiągają pewien stan umysłu z ograniczoną świadomością, całkowicie poświęcając się pomysłowi, tracąc poczucie czasu i Csikszentmihalyi temu zjawisku nadał miano”flow” (z j.ang. przepływ, uskrzydlenie).Jest to intensywne skupienie na aktywności, któremu towarzyszy uczucie ekstazy i kreatywności (Zimbardo, 2009). Nasze osiągnięcia mogą wyrastać z zaspokajania przez nas różnych potrzeb. Mogą być odpowiedzią na chęć bycia sławnym, pragnienie uznania, pochwał czy też innych zewnętrznych zachęt (Tamże, 2009). Motywacja osiągnięć jest zmienną psychologiczną, która odgrywa istotną rolę w doborze osób do wykonywania jakichś określonych zadań. Jako cecha osobowościowa nie jest uwarunkowana zewnętrzną motywacją, nie ulega szybkiej modyfikacji pod wpływem nagrody (Klinkosz, 2007). Mechanizm motywacji osiągnieć jest jednym z podstawowych i najistotniejszych czynników wpływających na naukowe sukcesy i porażki. Badania McClellanda wskazują, że ponad 80% studentów charakteryzujących się silną potrzebę osiągnięć odnajduje zatrudnienie w profesjach o dużym stopniu ryzyka (handel, zarządzanie, etc), wymagających ciągłego i samodzielnego podejmowania decyzji, związanych z odnoszeniem sukcesu. Z kolei, jak wskazuje McClelland blisko 70% absolwentów uczelni, którzy wykazywali w toku studiów większą potrzebą osiągnięć, podejmowało zatrudnienie się w zawodach niewymagających podejmowania ryzyka (Rathaus, 2004). Według McClellanda (1995) osoby z wysoką potrzebą osiągnięć wyróżniają trzy cechy:

• preferowanie środowiska, w którym można określić osobistą odpowiedzialność za rozwiązywane problemy;
• umiejętności kalkulacji ryzyka i ustanawiania celów możliwych do zrealizowania;
• potrzeba dowodów uznania i informacji zwrotnych o czynionych postępach,

Pewne jednostkowe różnice w zakresie motywacji osiągnięć stanowią niezmienne skłonności, które w odpowiednich sytuacjach aktywizują się. Dla osób o wysokiej motywacji osiągnięć najważniejsze są zadania, które są dla nich wyzwaniem i wymagają odpowiedzialności. Jeśli uczeń/student zmuszony jest do uczenia się w sposób odgórnie narzucony, bez możliwości wejścia w rolę decydenta, rozstrzygającego o sposobie pracy i zakresie nauczania, może charakteryzować się niskim poziomem motywacji osiągnięć.

Motywacja osiągnięć jest ważna dla tych uczących, którym pozwala się decydować o sposobie uczenia się i nabywania wiedzy. Jednostki, które mogą wpływać na własny proces edukacyjny, znacznie częściej angażują się w swoją naukę i osiągają sukces.

2. Narzędzia badawcze i charakterystyka badanej grupy

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia badawcze: **Inwentarz Motywacji Osiągnięć (LMI) H. Schulera, G.C. Thorntona, A.Frintrupa i M. Prochaski w polskim tłumaczeniu A. Sękowskiego i W. Klinkosza (2013)** to samoopisowy inwentarz, składający się z 170 stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się na skali od 1 do 7 (gdzie odpowiednio 1 oznacza *„zupełnie mnie nie dotyczy”*, 7 zaś *„w pełni mnie dotyczy”*). Podstawą konstrukcji owego narzędzia była koncepcja cech i koncepcja motywacji osiągnięć, którą autorzy narzędzia traktują jako zmienną osobowości. Kwestionariusz zawiera 17 wewnętrznie spójnych skal, których analiza pozwala przyjrzeć się strukturze motywacji osiągnięć osoby badanej. Wynik jaki uzyskuje osoba badana w każdej ze skal jest sumą punktów przyznawanych za odpowiedzi na wchodzące w jej skład pozycje, zaś wynik ogólny to suma wyników uzyskanych w każdej ze skal. Oprócz interpretacji ilościowej metoda pozwala również na dokonanie interpretacji jakościowej uzyskanych wyników w tym celu przy charakterystyce każdej ze skal podano określenia przymiotnikowe, które przypisuje się osobie o wysokich wynikach w kontekście określonego wymiaru LMI: 1. Elastyczność (EL)- otwarta i gotowa na zmiany, poszukuje nowości, zainteresowana sytuacjami, w których doświadczają czegoś nowego; 2. Odwaga (OD)- nie rezygnuje w obliczu trudności, brak lęku wobec konieczności bycia oceniany przez innych; 3. Preferowanie trudnych zadań (PTZ)- preferuje trudne zadani i ambitne problemy, w działaniu stawiają sobie wysoko „poprzeczkę”, pojawiające się trudności traktują jako wyzwanie; 4. Niezależność (N)- charakteryzuje osobę samodzielność, niezależność i odpowiedzialność, jest niezależna od wpływu innych; 5. Wiara w sukces (WS) –wierzy we własne siły, przekonanie, że własny sukces jest funkcją osobistych zdolności, umiejętności i wiedzy; 6. Dominacja (DO)- w zespole zwykle pełni rolę przywódcy, lubi brać odpowiedzialność i kierować pracą innych; 7. Zapał do nauki (ZN)- spragniona wiedzy, czerpie satysfakcję ze zdobywania wiedzy i nowych umiejętności w konkretnej dziedzinie inwestując czas i wysiłek nawet jeśli nie wiąże się to z uzyskaniem bezpośrednich korzyści; 8. Ukierunkowanie na cel (UC)-stawia sobie cele długo i krótkoterminowe, aspiruje do wysokich osiągnięć i planują swój własny rozwój; 9. Wysiłek kompensacyjny (WK)- wkłada wiele wysiłku, by uniknąć niepowodzeń; 10. Dbanie o prestiż (DP)- koncentrowanie się na własnym rozwoju zawodowym, robieniu kariery i zdobyciu stanowiska, które pozwoli na podziw i uznanie w środowisku społecznym; 11. Satysfakcja z osiągnięć (SO)- odczuwa satysfakcję, kiedy jest produktywna w swoich działaniach, ocenia siebie przez pryzmat własnych dokonań; 12. Zaangażowanie (Z)- charakteryzuje ją wysoki poziom aktywności, ukierunkowania na pracę, odczuwa dyskomfort w sytuacji jej braku, nie potrzebują odpoczynku po intensywnym wysiłku; 13. Nastawienie na rywalizację (NR)- dla osoby rywalizacja, konkurowanie i pragnienie wygrania z innymi jest bodźcem motywującym do podejmowania wysiłku w działaniu, nastawiona na współzawodnictwo; 14. Flow (F)- w sytuacji zadaniowej (pracy) ma tendencję do maksymalnego koncentrowania się na działaniu „zapominając o całym świecie”; 15. Internalizacja (IN)- przekonanie, że większość wydarzeń w życiu jednostki zależy od jej własnych działań i włożonego wysiłku, przypisuje sobie odpowiedzialność za własne sukcesy i porażki; 16. Wytrwałość (W)- pracuje nad osiągnięciem celu energicznie i wytrwale, reaguje na pojawiające się przeszkody zwiększonym wysiłkiem i zaangażowniem; 17. Samokontrola (S)- w pracy jest zdyscyplinowana i sumienna, zdolna zaakceptować zwłokę w otrzymaniu gratyfikacji, żeby osiągnąć cele długofalowe (Schuler, Prochaska, Frintrup 2001, 23-25; Klinkosz, Sękowski 2013, 84-89).

Współczynnik zgodności wewnętrznej (alfa Cronbacha) dla poszczególnych skal LMI dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych wynosił od 0,59 do 0,81, dla studentów zaś od 0,62 do 0,82. Dla wszystkich grup normalizacyjnych współczynnik dla wyniku ogólnego LMI wynosi α=0,96. Wskaźnik stabilności krótkoterminowej u studentów wynosił od 0,45 (dla skali Niezależność) do 0,87 (dla skali Wiara w sukces) (Klinkosz, Sękowski 2013).

Na potrzeby pracy została skonstruowana również anonimowa **ankieta socjodemograficzna.** Przy jej pomocy zostały zebrane podstawowe informacje o osobach badanych: płeć, wiek, miejsce zamieszkania, rodzaj szkoły do której osoba uczęszcza, wykształcenie rodziców.

Badania prowadzono od października do grudnia 2014 roku, na terenie szkół ponadgimnazjalnych i wyższych uczelni w województwie podkarpackim. Każda osoba badana dostawała do wypełnienia kwestionariusz socjodemograficzny oraz Inwentarz Motywacji Osiągnięć H. Schulera, G.C. Thorntona, A.Frintrupa i M. Prochaski w polskim tłumaczeniu A. Sękowskiego i W. Klinkosza (2005, 2013). Badania miały charakter indywidualny, respondenci wypełniali metody dobrowolnie i anonimowo.

Przebadano łącznie 437 osoby w wieku od 16 do 32 lat (M=18,76; SD=2,182), w tym 279 kobiet (63,8%) i 158 mężczyzn (36,2%), przy czym 195 (44,6%) badanych to mieszkańcy miast, zaś pozostali (55,4%) zamieszkiwali na wsi.

Tab.1. Średnia (M) i odchylenie standardowe (SD) dla zmiennej wieku w grupie badanych studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych

Wiek	N	M	SD
Uczeń	265	17,70	0,782
Student	172	20,40	2,599

Jak ilustruje tabela 1 łącznie przebadano 172 studentów podkarpackich uczelni, (przy średniej wieki: M=20,40; SD=2,599) i 265 uczniów szkół ponadgimnazjalnych (przy średniej wieku: M=17,7; SD=0,782).

Studenci stanowili 39,4%, zaś pozostałe 60,6% to uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, w tym odpowiednio do technikum uczęszczało 90 osób (20,6%), do liceum ogólnokształcącego 175 osób (40%) (tab.2).

Tab.2. Rozkład procentowy badanych ze względu na rodzaj szkoły

Szkoła			Płeć badanych		Ogółem
			Kobieta	Mężczyzna	
Miejsce nauki	Technikum	N	27	63	90
		%	6,2%	14,4%	20,6%
	Liceum ogólnokształcące	N	112	63	175
		%	25,6%	14,4%	40,0%
	Uczelnia wyższa	N	140	32	172
		%	32,0%	7,3%	39,4%
Ogółem		N	279	158	437
		%	63,8%	36,2%	100,0%

3. Wyniki

Aby odpowiedzieć na pytanie, czy występują istotne statystycznie pomiędzy badanymi grupami studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie poziomu motywacji osiągnięć zastosowano test t-istotności różnicy dla zmiennych niezależnych (tab.3).

Tab.3. Porównanie studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie skal LMI

Skale LMI	Studenci N=172		Uczniowie N=265		t	P
	M	SD	M	SD		
Elastyczność (EL)	42,67	8,337	43,66	7,261	1,315	n.i.
Odwaga (OD)	33,4	11,074	36,07	9,244	2,657	0,008
Preferowanie trudnych zadań (PTZ)	37,10	9,282	38,07	9,259	1,061	Ni
Niezależność (N)	42,06	8,728	42,70	7,778	0,798	Ni
Wiara w sukces (WS)	40,91	9,419	41,65	9,248	0,803	Ni
Dominacja (DO)	40,97	9,994	41,53	9,187	0,609	Ni
Zapał do nauki (ZN)	41,72	7,883	39,70	8,421	-2,510	0,01
Ukierunkowanie na cel (UC)	43,85	8,592	41,96	8,318	-2,294	0,02
Wysiłek kompensacyjny (WK)	44,34	9,281	42,15	9,323	-2,401	0,017
Dbanie o prestiż (DP)	49,75	10,582	46,54	9,987	-3,203	0,001
Satysfakcja z osiągnięć (SO)	54,10	8,933	50,46	10,146	-3,832	0,001
Zaangażowanie (Z)	37,01	10,506	35,75	9,577	-1,284	Ni
Nastawienie na rywalizację (NR)	42,97	9,335	41,14	8,823	-2,072	0,039
Flow (F)	46,85	8,701	44,06	9,855	-3,034	0,003
Internalizacja (IN)	45,90	8,037	44,29	8,000	-2,050	0,041
Wytrwałość (W)	39,25	8,844	39,95	9,030	0,795	Ni
Samokontrola (S)	40,19	9,174	39,35	8,950	-0,946	Ni
Motywacja osiągnięć (LMI)	723,12	95,565	709,04	95,753	-1,502	Ni

Studenci uzyskali istotnie statystycznie wyższe wyniki od uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie skal Kwestionariusza LMI: DP (p<0,001), Satysfakcja z osiągnieć (p<0,001), Flow (p<0,003), Zapał do nauki (p<0,01), Wysiłek kompensacyjny (p<0,017), Nastawienie na cel (p<0,02), Nastawienie na rywalizację (p<0,039), Internalizacja (p<0,041), a znacząco niższy wynik w skali: Odwaga (p<0,008). Taki układ wyników może wskazywać, że studenci bardziej niż uczniowie skupiają się na swoim rozwoju osobistym, oczekując uznania za osiągnięcia na tym polu ze strony innych (DP), jednocześnie poczucie własnej wartości uzależniając od stopnia własnych dokonań (SO). Wyniki wskazują również, że studenci istotnie częściej w porównaniu z uczniami szkół ponadgimnazjalnych dążą do poszerzania wiedzy, z własnej inicjatywy inwestując czas i wkładając wysiłek w uczenie się nowych rzeczy głównie w dziedzinie, w której się specjalizują (ZN). Studenci znacząco bardziej w porównaniu z drugą grupą potrafią zaangażować się „bez reszty" w działanie, są bardziej wytrwali w pracy (F), częściej stawiają sobie cele długoterminowe i zmagają się z trudnymi zadaniami planując swój dalszy rozwój (UC). Z drugiej strony wyniki wskazują również, że studenci istotnie statystycznie częściej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w obliczu ważnych wyzwań odczuwają napięcie i lęk przed popełnieniem błędu i negatywną oceną ze strony innych (OD), tym samym studenci znacząco częściej niż uczniowie w obliczu stresu minimalizują ryzyko niepowodzenia inwestując wiele zaangażowania i wysiłku w wykonanie zadania (WK). Istotne różnice w wynikach uzyskanych w skali: Nastawienie na

rywalizację - na korzyść studentów może świadczyć o tym, że ta grupa badanych w większym istotnie statystycznie stopniu niż uczniowie jest nastawiona na współzawodnictwo w działaniu, samo zaś pragnienie bycia lepszym od innych jest dla nich czynnikiem motywującym do zwiększonego wysiłku w działaniu (NR). Istotny statystycznie wyższy wynik w skali Internalizacja może sugerować, że studenci częściej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych są skłonni brać odpowiedzialność za wyniki (sukcesy i porażki) własnych działań, jednocześnie wierząc, że powodzenie większości spraw w życiu jest funkcję indywidualnego wysiłku i zaangażowania (tab.3).

Następnie dokonano porównania wyników, uzyskanych przez badane grupy, przy udziale Kwestionariusza LMI uwzględniając kryterium płci (tab.4,5).

Tab.4. Porównanie studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych płci męskie w zakresie skal LMI

Skale LMI	Studenci N=32		Uczniowie N=126		t	p
	M	SD	M	SD		
Elastyczność (EL)	43,75	7,894	44,76	7,448	1,315	Ni
Odwaga (OD)	39,97	12,044	37,36	9,216	2,657	0,008
Preferowanie trudnych zadań (PTZ)	42,09	7,884	38,83	10,019	1,061	Ni
Niezależność (N)	45,41	8,933	43,40	7,324	0,798	Ni
Wiara w sukces (WS)	45,66	8,548	41,90	9,917	0,803	Ni
Dominacja (DO)	44,66	8,676	42,07	8,883	0,609	Ni
Zapał do nauki (ZN)	43,88	7,448	39,08	8,808	-2,510	0,01
Ukierunkowanie na cel (UC)	46,03	10,043	41,35	8,739	-2,294	0,02
Wysiłek kompensacyjny (WK)	44,34	9,711	41,33	9,198	-2,401	0,017
Dbanie o prestiż (DP)	49,31	11,064	45,08	9,933	-3,203	0,001
Satysfakcja z osiągnięć (SO)	52,53	10,169	49,17	10,669	-3,832	0,001
Zaangażowanie (Z)	39,13	11,053	35,22	9,815	-1,284	Ni
Nastawienie na rywalizację (NR)	43,13	10,064	40,37	8,836	-2,072	0,039
Flow (F)	47,38	9,332	43,77	10,431	-3,034	0,003
Internalizacja (IN)	48,16	8,843	42,79	8,256	-2,050	0,041
Wytrwałość (W)	42,31	8,693	39,58	9,414	0,795	Ni
Samokontrola (S)	39,91	9,502	37,70	9,390	-0,946	Ni
Motywacja osiągnięć (LMI)	759,63	104,652	703,75	101,120	-1,502	Ni

Analizując dane zamieszczone w tabeli 4 można stwierdzić, że w obu grupach badani płci męskiej różnią się istotnie statystycznie ($p<0,006$) w zakresie poziomu motywacji osiągnięć na korzyść studiujących mężczyzn. Studiujących mężczyzn istotnie statystycznie bardziej niż badanych uczniów charakteryzuje atrybucja wewnętrzna w wyjaśnianiu przyczyn własnych sukcesów i porażek (Internalizacja: $p<0,001$), znacząco bardziej niż uczniowie płci męskiej ze szkół ponadgimnazjalnych są świadomi tego w jakim kierunku pragną się rozwijać

(Ukierunkowanie na cel: p<0,005). Studenci różnią się znacząco, na korzyść, w porównaniu z uczniami ze szkół ponadgimnazjalnych w zakresie chęci poszerzania wiedzy i czerpania satysfakcji z tej aktywności (Zapał do nauki: p<0,005). Studiujący mężczyźni istotnie statystycznie bardziej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych dążą do zdobycia uznania własnych osiągnięć ze strony innych (Dbanie o prestiż:<0,037), wykazują wyższą gotowość angażowania się w długotrwałe działania i niższą potrzebę długotrwałego wypoczynku (Zaangażowanie: p<0,05), a także większym zaufaniem co do tego, że osobiste zdolności, wiedza i kompetencje, mogą być czynnikami sprawczymi osobistego sukcesu w ewentualnej sytuacji problemowej (Wiara w sukces: p<0,05).

Tab.5. Porównanie studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych płci żeńskiej w zakresie skal LMI

Skale LMI	Studentki N=140		Uczennice N=139		t	p
	M	SD	M	SD		
Elastyczność (EL)	42,67	8,337	42,66	6,964	0,760	Ni
Odwaga (OD)	33,4	11,074	34,90	9,146	2,501	0,013
Preferowanie trudnych zadań (PTZ)	37,10	9,282	37,38	8,490	1,335	Ni
Niezależność (N)	42,06	8,728	42,06	8,142	0,766	Ni
Wiara w sukces (WS)	40,91	9,419	41,41	8,626	1,472	Ni
Dominacja (DO)	40,97	9,994	41,04	9,461	0,786	Ni
Zapał do nauki (ZN)	41,72	7,883	40,27	8,045	-1,007	Ni
Ukierunkowanie na cel (UC)	43,85	8,592	42,52	7,907	-0,871	Ni
Wysiłek kompensacyjny (WK)	44,34	9,281	42,91	9,405	-1,288	Ni
Dbanie o prestiż (DP)	49,85	10,507	47,87	9,885	-1,620	Ni
Satysfakcja z osiągnięć (SO)	54,46	8,626	51,64	9,533	-2,588	0,01
Zaangażowanie (Z)	36,52	10,357	36,24	9,365	-0,240	Ni
Nastawienie na rywalizację (NR)	42,94	9,198	41,83	8,785	-1,022	Ni
Flow (F)	46,74	8,581	44,32	9,334	-2,254	0,025
Internalizacja (IN)	45,38	7,783	45,65	7,534	0,293	Ni
Wytrwałość (W)	38,55	8,759	40,28	8,688	1,657	Ni
Samokontrola (S)	40,26	9,132	40,86	8,285	0,574	Ni
Motywacja osiągnięć (LMI)	714,77	91,736	713,83	90,716	-0,086	Ni

Przeprowadzone analizy statystyczne pozwalają stwierdzić, że studentki różnią się istotnie statystycznie od dziewcząt uczęszczających do szkół średnich w zakresie następujących skal Kwestionariusza LMI: Satysfakcja z osiągnięć (p<0,01), Odwaga (p<0,013), Flow (p<0,025).Wyniki te informują, że kobiety uczęszczające na wyższe uczelnie charakteryzuje, w porównaniu z dziewczętami ze szkół ponadgimnazjalnych- znacząco wyższy poziom satysfakcji, której źródło tkwi w podwyższaniu poziomu swoich osiągnięć i zwiększaniu swojej skuteczności działania oraz rozwoju twórczym oraz częstsze definiowanie

własnej wartości przez pryzmat osobistych sukcesów (SO). Kobiety studiujące znacząco bardziej niż dziewczęta ze szkół ponadgimnazjalnych prezentują tendencję do silnego angażowania się w powierzone im zadania, „oddając się" im bez reszty (F), z drugiej strony charakteryzuje je istotnie wyższa tendencja do unikania trudnych zadań i obawa przed popełnieniem błędu i w konsekwencji negatywną oceną ze strony innych (OD) (tab.5).

4. Podsumowanie

Zaprezentowane w pracy wyniki miały na celu ujęcie różnic między grupą studentów i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, w zakresie poziomu motywacji osiągnieć mierzonej przy pomocy Kwestionariusza Motywacji Osiągnięć LMI H. Schulera, G.C. Thorntona, A.Frintrupa i M. Prochaski, w polskim tłumaczeniu A. Sękowskiego i W. Klinkosza. Analiza danych liczbowych wskazuje na zróżnicowanie poziomu motywacji osiągnięć badanych z obu grup- w dziewięciu skalach Kwestionariusza LMI stwierdzono statystycznie istotne różnice. W świetle uzyskanych danych można stwierdzić, że:

1) Studenci istotnie częściej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych są ukierunkowani na osobisty rozwój, mają większe oczekiwania, aby inni doceniali ich osobiste sukcesy, jednocześnie znacznie częściej spostrzegają siebie przez pryzmat poziomu własnych dokonań. Studenci również w istotnie większej mierze niż uczniowie szkól ponadgimnazjalnych są świadomi, co do kierunku, w jakim ma przebiegać ich rozwój, charakteryzuje ich silniejszy „pęd do wiedzy", zwłaszcza w ramach własnej specjalizacji. Ponadto istotnie częściej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w pracy preferują postawę współzawodnictwa, charakteryzuje ich wyższy poziom wytrwałości w działaniu oraz istotnie wyższy poziom odpowiedzialności za własne porażki i sukcesy. Z drugiej strony studenci prezentują istotnie statystycznie częściej niż uczniowie postawę unikania zadań trudnych obawiając się oceny innych oraz w obliczu trudnych zadań są znacząco bardziej skłonni minimalizować ryzyko niepowodzenia poprzez spotęgowanie wysiłków, aby uniknąć porażki.
1) Mężczyźni studiujący na uczelniach wyższych prezentują istotnie wyższy niż uczniowie płci męskiej ze szkół ponadgimnazjalnych poziom motywacji osiągnięć przejawiający się głównie wyższym nasileniem takich cech jak: odpowiedzialność za własne sukcesy i porażki, czerpanie satysfakcji z możliwości poszerzania zasobów wiedzy, dążenie do celu jakim jest osobisty rozwój, przekonanie, że osobisty sukces jest wynikiem własnych kompetencji, zdolności i wiedzy, ukierunkowanie na pracę i gotowość do wysiłku, chęć uznania ze strony innych.
2) Studentki różnią się istotnie statystycznie na korzyść od uczennic szkół ponadgimnazjalnych w zakresie odczuwania satysfakcji z własnych dokonań na płaszczyźnie rozwoju akademickiego oraz tendencji do intensywnego angażowania się w działanie. Jednocześnie studentki znacząco częściej niż uczennice unikają zadań trudnych i obawiają się negatywnej oceny ze strony innych.

Rezultaty zaprezentowanych badań można próbować wyjaśniać odwołując się do literatury przedmiotu. Struktura motywacji jest ściśle związana z wynikami w nauce i zmienia się w czasie wraz z zachodzeniem zmian rozwojowych. Wobec tego można przypuszczać, że wraz z wiekiem i kolejnymi etapami kształcenia zmienia się podejście do aktywności jaką jest zdobywanie wiedzy i kwalifikacji. Autorzy (Tyszkowa 1990, Klinkosz 2010) zwracają uwagę, na fakt, że jednym z wielu motywów uczenia się młodzieży są oprócz dążeń poznawczych i zainteresowań, motyw lękowy, chęć posiadania wysokich wyników w nauce, cele praktyczno-życiowe, takie jak: ukończenie szkoły, dostanie się na studia, zdobycie wykształcenia. Wobec tego można przypuszczać, że taki stan rzeczy nastręcza nierzadko przymus uczenia się wielu rzeczy z racji konieczności, a nie żywego zainteresowania tematem zagadnienia, co z kolei może osłabiać motywację osiągnięć w tej grupie rozwojowej. Z

drugiej strony wysokie wyniki i osiągnięcie mistrzostwa w ramach określonej specjalizacji to nie jedyne cele podejmowania studiów, to także czas pracy nad sobą, kształtowania własnej osobowości, hierarchii wartości, czy wypracowywania indywidualnych celów życiowych i zawodowych (Hemische 2003). Badania Boryszewskiego (2004 za: Klinkosz 2010, s.123) wskazują, że głównym źródłem zadowolenia z bycia studentem jest: dobra atmosfera, następnie zajęcia z kompetentnymi wykładowcami oraz interesująca tematyka studiów, co z kolei ma swoje przełożenie na późniejszą satysfakcję z podejmowanej pracy zawodowej. Być może właśnie taka forma rozwoju, zdobywania wiedzy i poszerzania kwalifikacji jakim jest studiowanie (eksploatacja dziedziny własnych zainteresowań, brak przymusu związanego z koniecznością podejmowania i kontynuowania studiów), jej specyfika i struktura jest czynnikiem wspomagającym motywację osiągnięć.

Dweck (1997 za: Rathaus 2004, s.460-461) wskazuje, że motywacja osiągnięć maże charakter wewnętrzny, kiedy głównym celem aktywności człowieka jest poszerzenie wiedzy, kwalifikacji zawodowych i lepsze zrozumienie istoty własnej specjalizacji a nagrodą za włożony wysiłek jest osobista satysfakcja jednostki, w sytuacji zaś, gdy głównym celem wkładanego wysiłku jest najlepsze wykonanie zadania (pracy), a od jakości jej wykonania zależy gratyfikacja (wysokie zarobki, awans) wówczas motywacja osiągnięć ma charakter zewnętrzny. Być może przyczyn takiego rozkładu wyników w obecnym badaniu należy szukać w źródle motywacji osiągnięć. Wydaje się, że wśród studiujących motywacja osiągnięć ma w większym stopniu niż u uczniów charakter wewnętrzny niż zewnętrzny, czym można próbować wyjaśniać istotnie wyższe wyniki wśród studentów niż uczniów w zakresie większości skal LMI.

Uzyskane wyniki nie wyczerpują w pełni podejmowanego w pracy zagadnienia. Taki stan rzeczy wynika z faktu małej ilości zmiennych, które były przedmiotem analiz, znacznej dysproporcji w zakresie liczebności porównywanych grup (w grupie studentów płci męskiej) oraz fakt, że obszar badań ograniczony był wyłącznie do jednego województwa. W przyszłości warto powtórzyć badania, gdyż zasadnym, ze względów teoretycznych i praktycznych, wydaje się poszukiwanie zmiennych, które są istotne dla kształtowania się motywacji osiągnięć wśród uczących się.

Bibliografia

1. Boryszewski P. (2004). Sprawozdanie z realizacji projektu badawczego: *Losy życiowe absolwentów APS* (mps, Zakład Socjologii, Katedra Nauk Społecznych APS).
2. Dweck C.S. (1997). Referat, socjety for research in child development. Cyt. za: Murray B. (1997). Verbal praise may be the best motivator of all. *APA Monitor*, 26,6,26.
3. Hemisch A. (2003). Cele studiów i zadowolenie ze studiów, W: K. Wenta, W. Zeidler (red.), *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych* (s.160-167). Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
4. Klinkosz W. (2007). *Metodologiczne problemy badania motywacji osiągnięć na różnych kierunkach studiów*. [W:] R. Stachowski, W. Zeidler (red.). *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*, s. 162-189. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania.
5. Klinkosz W. (2010). Zdolności intelektualne a motywacja osiągnięć studentów, W: A. E. Sękowski (red.), *Zdolności człowieka w ujęciu współczesnej psychologii* (s. 117-137). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
6. Klinkosz W., Sękowski A.E. (2013). *Inwentarz Motywacji Osiągnieć H. Schulera, G.C. Thorntona, A. Frintrupa, M. Prochaski*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

7. McClelland, D.C., (1961). *The achieving society*. Princeton, New York: Van Nostrand.
8. McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., Lowell, E.L.(1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
9. McClelland, D. C. (1995). *Human motivation.* Glenview, IL: Scott Foresman.
10. Mietzel, G. (2009) *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*. Gdańsk: GWP.
11. Rathaus A. S. (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: GWP.
12. Schuler H., Prochaska M., Frintrup A. (2001). LMI. *Leistungsmotivations-inventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung.* Manual. Góttingen: Hogrefe.
13. Tyszkowa M. (1990). *Zdolności, osobowość i działalność uczniów.* Warszawa: PWN.
14. Zimbardo P., Johnson, R., McCann, V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. T.2.* Warszawa: PWN

Contact

Ewa Dziurzyńska, Anna Englert-Bator
Department of Psychology
Faculty of Pedagogy, University of Rzeszow
Ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów
Email: dziurzynska@ur.edu.pl, englert@ur.edu.pl
Tel. +48 17 8721836

OLYMPICS - BITTER MEDICINE FOR SPORT'S GENDER BIAS PREVENTION

Danica Pirsl, Amela Lukac-Zoranic

Abstract

The main idea of the paper is to assess UK media women's sport coverage and 2011 articles written about the demise of women's sport in the UK. Corpus of articles enabled more accurate insight into the media's attitude towards women's sport. Men dominated the sports pages to such an extent that only 5% of media coverage was devoted to women's sport in the UK. Comparative methods prove that after observing sport's coverage over the last few months 95% figure needs revising. However, in November 2011, BBC was left with egg on its face after it emerged not one woman had made the shortlist for their 2011 Sports Personality of the Year award. There is a general disapproval of how the media treats women and they could not ignore women's contributions to sport any longer. The Olympics generally give media the opportunity to represent women more fairly locally and worldwide as well.

Keywords: *media, coverage, female athletes, Olympics, sports*

1 INTRODUCTION

The Telegraph's coverage not only highlighted how the GB team broke two world records in the space of 20 minutes but symbolised a crucial shift in sports reporting. So what has accounted for this change? One needs to look to the future for the main reason but also to the past for a likely stimulus. That is why all the more accurate insight into the media's attitude towards women's sport is a must. Women are still playing sport in their numbers but the public hear very little about it. Therefore, inspirational figures such as Hope Powell, Dame Kelly Holmes and Baroness Grey-Thompson need to speak out about the plight of women's sport and how hard it was to drum up support and funding without the media's backing. Why to place such an emphasise on the media? They always play at least a twofold role. On the one hand, they can perpetuate the stereotype of "using" female body for the sake of sport, and on the other hand, they can rectify this bias by a fair coverage of the sporting events. The SPOTY debate gave the media reason to question its male-dominated coverage, but it is one upcoming event in particular that has pushed women back into the limelight, namely the Olympic Games.

1.1 The main idea

The main idea of the paper is to tackle the racism as the main issue journalists do not want to be tarnished with. Charges of sexism during an Olympic year are hardly the most professional of appendage either. News outlets will be working hard not to be labelled chauvinistic during this global and inclusive celebration of sport. On a global level the Olympics play a crucial part in challenging inequalities. And not only challenging, the Olypmics can and should bring about changes in the way women are treated locally and globally as well. Thanks to their role some countries are changing their century long attitudes and sex-related policies. For xample, Qatar have already announced they will be sending women for the first time to the Olympics and the event has put pressure on Saudi Arabia by the Human Rights Watch to lift its ban on women playing competitive sports. "Sadly a women's talent does not always take precedence over her sexuality. This proves tha there is still a lot work to be done to challenge perceptions about female sports stars".

However, the UK is not above gender discrimination. Many features on women's sporting accolades are hidden in mysterious and secret parts of newspapers, or hidden completely. How many people know the England women's cricket team are world champions or that the England women's rugby team is currently defending their Six Nations crown? Did anyone hear that five female Great British football players were left without a club following the cancellation of the WPS in the United States? Does profit always define what is to be announced, made public and available and what is better to be hidden or not publicly mentioned? So many questions are posed but not all the answers are publicly exposed or answered properly.

1.2 Data sources

Data sources were issues of Women 2000 and Beyond and numerous newspaper articles. Sadly, a women's talent does not always take precedence over her sexuality. This proves there is still a lot work to be done to challenge perceptions about female sports stars. Even if things seem to be improving, journalists must continue to focus on female athletes so that the public (men and women) can interact with this marginalised world. It is important to learn more about female sports representatives so that when the Olypic Games begin we are familiar with the characters and care about what happens to them.

Who knows - if we are lucky - this interest will carry on past the Olympics. Through a positive and inclusive attitude to female sports figures more girls will be encouraged into sport – which is the whole point of making such a song and dance about this issue in the first place. Sadly, in the four years that have separated the last two Olympic Games women have gradually been pushed from the sports agenda. Due to this it will take some time and effort by the media and the public to get used to their reappearance. But we must! We all must pay more attention to women and their role in sports. Because it is unfair to ignore thousands of women who entertain us while competing in sports they love. And the host nation should set an Olympic standard of sports reporting it can be proud of. This will then probably be the leading cue for other nations in setting trends in sports and sportin events coverage, on equal basis, promoting sporting figures and sports icons regardless of their sex.

1.3 The (global) demise of women's sport

Comparative methods were used to assess coverages increasingly male-dominated thanks to football and Formula One - and female tennis. In the late nineties, the female stars of the sport were as heralded and respected as their male counterparts. An array of fascinating players dominated screens and newspapers; there was the cute and bubbly Martina Hingis, the surprisingly sexy Steffi Graf, the Ryan Giggs of her sport Martina Navratilova and the powerhouse Jennifer Capriati. The passion, the power, the pleasure of the female form on the court was there for all to see.

Today many of us would struggle to name the top women's stars competing in the French Open (and not just because their names are rather tricky to say). Somewhere along the line we lost our interest in the slower and more tactical female game and started to embrace the serve-driven game of the men. In fact, women sport stars in general seem to be slipping off the public radar and into a black hole. While we know who the fastest male runner in the world is at the moment, how many people could name the world's fastest female?

General Aspects Of Objectification	Objectification Based On Preoccupation With "Looks"
Women are responded to primarily as	Women are often seen as the objects of

“females,” personal accomplishments are less important.	sexual attraction, not full human.
Women are seen as “all alike.”	Women are seen by some as depersonalized body parts.
Women are seen as passive, so things can easily be “done to a woman”. (discrimination, harassment, and violence.	Depersonalized female sexuality is used for economic purposes. In the media, advertising, fashion and cosmetics industries, sports industry and pornography.

2 Blame game

The domination of football in the media has led to the development of a more chauvinistic and blinkered attitude towards women's sport. With the growing popularity of the English Premier League and Formula One, the media is seemingly moving towards an era where women are no longer welcome on the sports pages. This anti-female attitude is not only rubbing off on men, but on women.
"It is hardly surprising my respect for women's sport has disappeared since I am being brainwashed by a male-dominated sports media who have lost the ability to appreciate the subtleties and huge potential of women's sport”, (Jo Tilley). Over the years I have become increasingly intolerant of my gender's attempts to compete. I am now 'the man who tuts when hearing women receive the same prize winnings as men at Wimbledon.“

Many sports journalists would rather eat every page of print journalism ever produced than use the back page to cover a Women's Super League (that's football, by the way) match. And I don’t blame them.
But an important question to consider is whether women's sport is not as interesting as men's, or whether we have made it that way. This week two British women demonstrated exactly what we are missing in letting football dominate our media. Pippa Mann drove her Conquest racing car at an average of 224mph to become the first British woman to line up in the Indianapolis 500. It was an incredible feat for a woman who moved to Indianapolis to pursue her dream of racing in the biggest motor race in the United States. At the French Open, 19-year-old Heather Watson became the first British woman to reach the second round in 17 years. Watson beaming out at us from the back page was a fleeting insight into what our sports pages could look like if things were different.

2.1 Results

Results are enumerated in terms of what was planned and what was implemented to-date.

- Meeting the 20 per cent goal of women in decision-making by 2005;
- Increasing scholarships and training for women athletes, coaches and other officials;
- Raising awareness about the positive influence of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women
- Urging the Commission on the Status of Women to recognize the importance of physical activity and sport to women’s and girls’ development at all stages of their lives;
- Raising awareness about the importance of quality physical education;
- Developing strategies and educational material to support physical education for girls;
- Implementing sexual harassment policies, including codes of conduct; and

- Working with the media to ensure a more accurate projection of women's sport.

- Sports headlines such as the London Evening Standard's "Partner urges Turkey boss to replace sacked Ancelotti because she's missing London shops" certainly doesn't help the cause of sportswomen. Not only are journalists ignoring their sporting feats but they are now using the sports pages to belittle women and associate them with anything but sport. The problem with having a football-obsessed nation is that the public are missing out on a woman's natural ability to entertain – whether it is Mann's brutish determination to succeed in a man's world or young Watson's hopeful ambition.

2.2 Conclusion

For the UK, the London 2012 Olympic Games provide a wonderful opportunity to start balancing out our sports coverage by highlighting the female sports stars of the future. It is crucial we do this sooner rather than later, before our disenchantment with women becomes too powerful to overturn. The resolution, adopted in 2000, calls for a number of strategies and actions to be taken by the International Olympic Committee, Governments and international organizations. Thus issues to emphasize are: Equality in society and sport; Sport facilities that meet the needs of women; An increase in the number of women coaches, advisers and decision makers in sport; Education, training and development programs that address gender equality; Information and research on women and sport; Allocation of resources for sportswomen and women's programs; and Incorporation of the promotion of gender equality and sharing of good practices into governmental and non-governmental policies and programs on women and sport.

Sexism toward Women is being realized through at least three components:

1. Negative attitudes toward women.
2. Stereotypical beliefs that reinforce, complement, or justify the prejudice.
3. Discrimination - acts that exclude, distance, or keep women separate.

Mass Media and Gender Socialization
On television:

- Male characters typically are more aggressive, constructive, and direct.
- Females are deferential toward others or use manipulation to get their way.

The Human Capital Model in Sports

- According to this model, individuals vary in the amount of human capital they bring to the labor market.
- Human capital is acquired by education and job training; it is the source of a person's productivity and can be measured in terms of the return on the investment (wages) and the cost (training).

Feminism

- The belief that women and men are equal and should be valued equally and have equal rights.
- In liberal feminism, gender equality is equated with equality of opportunity.
- According to radical feminists, male domination causes all forms of human oppression, including racism and classism.
- Socialist feminists suggest that women's oppression results from their dual roles as paid and unpaid workers in a capitalist economy.

- Multicultural feminists analyze race, class, and gender and suggest that equality will occur only when all women, regardless of race/ethnicity, class, age, religion, sexual orientation, or ability (or disability), are treated more equitably.

Following the obtained media analysis results it was obvious that only months before the 2012 London Olympic Games, the media simply could not ignore women's contributions to sport any longer. Therefore, it is considered only proper for the Olympic Games to generally give media outlets and the opportunity to represent women more fairly while covering an event that the British and more importantly, the public worldwide, want to hear more about.

Sources

1. International Olympic Committee (2000). Resolution of the 2nd IOC World Conference on Women and Sport. Paris, France. Available from *http://www.olympic.org/common/asp/download_report.asp?file=en_report_* 757.pdf&id=757
2. International Working Group on Women and Sport. The Brighton Declaration on Women and Sport. 1994. Available from *http://www.iwggti.org*
3. CAROLE A. OGLES. IWG. WSI. Women 2000 and Beyond. 2007.
4. U.S. Department of Education Office of Civil Rights: Title IX and Sex Discrimination
5. PIRSL, D. *English in Sport in Physical Education*, University of Nis. Nis. Serbia. 2010. pp. 222.
6. PIRSL, D. *Rhetorical and Metadiscoursal Patterns in the Academic Discourse in the Register of Sport.* Unpublished doctoral dissertation. University of Novi Pazar. Serbia. 2011.
7. PIRSL, D., & PIRSL, T. (2013). Words differentiate scientific papers in sports writing. Activities in Physical Education and Sport, 3(2), 195-198.
8. PIRSL,D., & PIRSL, T. (2013). Genre writing at universities – observing neighbouring examples. Activities in Physical Education and Sport, 3(2), 258-261.
9. PIRSL, D., & MILANOVIĆ, S. (2014). Academic discourse and writing in the register of sports. Activities in Physical Education and Sport, 4(1), 77

Contact

Dr. Danica Pirsl, PhD
University of Nis
10a Carnojevica street, Nis, Serbia
Tel: +381 18 256 840
email: danicapirsl@gmail.com

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERROGATION OF THE SUSPECT (THE ACCUSED)

Paweł Dębowski

Abstract

The selection of the interrogation method depends on numerous factors: the category and type of the crime, the typology of the suspect or personal background data of the suspect. One of the most controversial issues in that scope is the issue of properly determining actions which are allowed to be executed by law enforcement bodies with regard to deceptive methods. An immense significance is placed on the need to respect the rights of an individual, in particular the right to a fair and just trial and ensuring the freedom of expression. Concentration on the suspect requires an analysis of perceptive conditions for the credibility of his explanations as well as the subjective and personal conditions for the credibility of his explanations. banned fraudulent actions take place when the defendant has no possibility of making a free speech or taking specific decisions.

Keywords: *the principle of freedom of expression, typology of the suspect, interrogation methods*

1 INTRODUCTION

The issue consisting in law enforcement officers influencing the accused during an interrogation has always been the point of interest for the representatives of the doctrine. It is probably due to the very important need to respect the rights of an individual, mostly the right to a fair and just trial. The directives on the principle of a fair trial, such as the loyal treatment of participants to the proceeding by the judicial body, respecting the sense of dignity and informing the participants to the proceeding about their rights and obligations[1], must be preserved especially at such an important stage of a proceeding, as the interrogation of the accused. One of the most controversial issues in that scope is the issue of properly determining actions which are allowed to be executed by law enforcement bodies with regard to deceptive methods. It should be noted that according to M. Krysiak the selection of the interrogation method depends on numerous factors: the category and type of the crime, the typology of the suspect or personal background data of the suspect[2]. One can imagine a situation in which the interrogator would want to employ deceptive measures considering the aforementioned factors. The fundamental question in that case is the acceptability of such actions in the light of the binding Code of Criminal Procedure. A subsequent issue which is directly connected with this subject is the issue of tricky actions, which, as is shown below, are different from deceptive actions. That aspect also requires some theses on the acceptability of use of such methods to be formulated.

A remark of terminological nature should be made. For the purpose of subject considerations the term “accused” will be used in a broad sense, from a person against whom an indictment was filed and a person with regard to whom a prosecutor filed a motion for conditional discontinuance of proceedings (Article 71 § 2 of the Code of Criminal Procedure), but it will also include a suspect, a person with regard to whom a decision on the presentation of charges was issued or who was charged without such a decision being issued due to the initiation of an interrogation of that person as a suspect (Article 71 § 1 of the Code of Criminal Procedure).

[1] See: S. Waltoś, P. Hofmański, *Proces karny. Zarys systemu*, Warszawa 2013, pp. 326-327.
[2] See: M. P. Krysiak, *Przesłuchanie podejrzanego*, Szczytno 2008, p. 37.

2 THE PRINCIPLE OF FREEDOM OF EXPRESSION

It should be noted that each person interrogating the accused must have one fundamental goal in mind, i.e. to provide that person with conditions favouring freedom of expression. In order to properly determine the scope of definitions which constitute the central point of considerations, the principle of freedom of expression in the light of the Polish and the German doctrine should be analysed first.

Firstly, the claim that factors precluding the freedom of expression and factors limiting it cannot be determined while considering the principle of freedom of expression must be dismissed in its entirety. Such a claim is not justified, because, as the doctrine indicates, there is no such thing as a limited freedom of expression and in each situation where such a limitation would occur, the freedom of expression would actually be precluded[3].

According to T. Grzegorczyk the freedom of expression is a "state in which the interrogated retains a full and unrestrained possibility to formulate his statement at his will"[4]. According to that author "a lack of freedom of expression is thus established if the interrogation is conducted in such conditions which cause that the interrogated considers other circumstances connected with the interrogation while formulating his statement, and the statement stops to be an expression of his will, since it is restricted by those circumstances, or he is in a state where he cannot control his will"[5].

It is very important to become aware of the fact that the principle must be fulfilled at three stages of a mental process leading to the submission of any statement. It was noted by prof. Waltoś, who distinguished: the stage of motivational processes leading to the decision of will with regard to the future statement, the stage of expressing one's will in that respect and the stage of fulfilling that will[6].

With regard to the assumed concept it is necessary to accept the statement saying that freedom of expression is subject to evaluation. "Since the concept of 'freedom of expression' is evaluative, then the interpretation of Article 171 § 7 of the Code of Criminal Procedure consisting in the differentiation of forms of deception as those which would limit or preclude the freedom of expression, while, on a different occasion they would not, cannot be different"[7]. It should be emphasised that the freedom of expression of an accused during an interrogation will be retained if at every stage: motivation, decision making and fulfilling that decision, after the use of deception, there will be an alternative to pleading guilty.

3 LEGAL STATUS

The key regulations in the light of which theses should be formulated on the possibility of using certain command methods are the regulations with the following provisions: "It shall be inadmissible: 1) to influence the statement of the examined person through coercion or unlawful threat, 2) to apply hypnosis or chemical or technical means affecting the psychological processes of the examined person or aimed at influencing unconscious reactions of his organism in connection with the examination" (Article 171 § 5 of the Code of Criminal Procedure) and "Explanations of the accused, testimony or statements given or made under conditions precluding the possibility of free expressions, or obtained against the

[3] See: M. Cieślak, Z. Doda, *Kierunki orzecznictwa Sądu Najwyższego*, Palestra 10/1984, p. 43.
[4] T. Grzegorczyk, *Kodeks postępowania karnego oraz ustawa o świadku koronnym. Komentarz*, Warszawa 2008, p. 386.
[5] *Ibidem*.
[6] See: S. Waltoś, *Swoboda wypowiedzi osoby przesłuchiwanej w procesie karnym*, Państwo i Prawo 10/1975, pp. 66-67, S. Waltoś, P. Hofmański, *op. cit.*, pp. 358-359.
[7] M. Klejnowska, *Oskarżony jako osobowe źródło informacji o przestępstwie*, Kraków 2004, p. 298.

prohibitions specified in § 5, cannot constitute proof" (Article 171 § 7 of the Code of Criminal Procedure).

4 TYPOLOGY OF THE SUSPECT (ACCUSED)

An immense significance is placed on the need to respect the rights of an individual, in particular the right to a fair and just trial and ensuring the freedom of expression. Concentration on the suspect requires an analysis of perceptive conditions for the credibility of his explanations as well as the subjective and personal conditions for the credibility of his explanations. The main problem in the psychology of suspect's testimony is considering it not only based on the analysis of suspect's responses obtained through a certain technique of asking questions, but also based on the analysis of personality and motivation resulting from certain situations and schemes of which he was a part. Factors involved in the scope of the situation of reception of explanations and interrogation techniques are as follows: interrogation methods, types of asked questions, characteristic personality traits of the interrogator and non-verbal channels of communication between the interrogator and the interrogated.

Considering the person's attitude toward explanations and their consistence with the facts, testimonies may be: 1/ true, but not credible (not consistent with reality), since the person is convinced that he is telling the truth, while it differs from reality as a result of, for instance, mistaken perception, 2/ true and credible, when the person is convinced that he is telling the truth and it is consistent with reality, 3/ untrue but credible, when the person wants to mislead the interrogator, while saying something consistent with reality, 4/ untrue and not credible.

Psychology distinguishes several types of lies: a normal lie-intentionally misleading others with untrue statements (trying to avoid punishment, wanting to impress someone); fantasy-ying unconsciously, which is most frequently occurring in the case of children who employ it as a mechanism which allows them to fill in for what they do not remember by including content derived from their imagination, other experiences, films and books; pseudologia fantastica (pathological lying-mythomania) a sick tendency to tell untrue stories. The main motivator is wanting to impress others; confabulation filling in gaps in memory caused by some kind of damage. Statements are perceived as genuine by the speaker.

5 INTERROGATION METHODS

It is worth mentioning several examples from the doctrine and case law. One of deceptive methods which do not preclude the freedom of expression is certainly the method of "omniscience"[8]. It assumes being familiar with the accused and demonstrating some details from his life in such a ways as to provoke a mistaken conviction that the interrogator knows everything about him, including the details of the committed crime. Whereas in reality the interrogator has little knowledge about the possible crime.

Another deceptive method may be the method of "overwhelming the accused with contradictions". It consists in the interrogator realising during the interrogation that the extensive explanations provided by the accused are false. As M. P. Krysiak indicates, in such case "[...] one may allow the accused to continue and pretend that we are not aware of his lies. There is a rule, that the more the suspect lies, the more absurd it will become"[9]. Moreover, it is worth using questions in that situation which will "lead him to a dead end and lying will stop being an option"[10].

[8] See: M. P. Krysiak, *op. cit.*, pp. 40-41.
[9] M. P. Krysiak, *op. cit.*, p. 39.
[10] *Ibidem*, pp. 39-40.

Another method which does not preclude the freedom of expression and it is not misleading, and hence it can be included among tricky activities, may be the method of "utilising any misunderstandings between the suspects". The interrogator aims to utilise the misunderstandings, for instance concerning the division of the loot, and invoke the feeling of injustice in the accused and cause him to be willing to testify[11]. Another deception would be reinforcing an existing mistake of a certain person and reassuring him that the false image of the actual state is true, in order to convince him to behave in a certain way. It is difficult to agree with the definite statement that misleading by providing the interrogated person with false premises for reasoning always precludes the freedom of expression and the accused says what he normally (without the deception) would have never said.

An interesting case is an interrogation conducted by two persons, one of whom is hostile toward the accused, while the other supports him and tries to understand him (the so-called good cop and bad cop method). It should be emphasised that "despite the fact that the conventional method of acting alone in the police is the generally used one, it does not preclude the possibility to collectively work in the scope of a pre-trial investigation, including conducting an interrogation by two or more officers"[12]. Such behaviours certainly do not mislead the accused and therefore they are deceptive actions, however the assessment whether such interrogation would preclude the freedom of expression depends on a particular situation. Due to that, a general prohibition to use that method cannot be formulated in that case.

However, it is not allowed to mislead the accused with regard to his procedural situation by creating false evidence, e.g. falsifying protocols in which other suspects blame the interrogated and submitting them to the case file or invoking not existing evidence in a justification of a decision on the presentation of charges. Such a situation should be definitely considered in the context of a deception precluding the freedom of expression. It is also not allowed to mislead the accused with regard to procedural guarantees available for the accused or the nature of activities undertaken by him.

German case law considers as a deceptive measure precluding the freedom of expression, for instance, the interrogator ostentatiously leaving the room in order to create an impression that at a particular moment the suspect may communicate with other people while possibly not being eavesdropped on, whereas in reality he was recorded without any previous notification. The very fact of being interrogated in a certain capacity or without providing relevant information may be considered as deceptive [13].

6 ACCEPTABLE QUESTIONING METHODS

One should attempt to establish a border between actions that are acceptable during questioning of a defendant and those which are banned by the Code of Criminal Procedure. It seems that the right observation is that when establishing the border between fraudulent actions and tricky actions, the need to respect human rights and, in particular, the right to a fair and honest trial and freedom of speech are of crucial importance.

One can speak of banned fraudulent actions if the defendant has no possibility to make a free speech or take specific decisions. These do not include tricky actions in the case of which the person under questioning has freedom of action. It seems that the correct solution would be to assume that the acceptable tricky actions should comply with the so-called 'subsidiarity clause' which would allow for their use if the acquisition of information in any other way would be disproportionately difficult or impossible. The same could be said about fraudulent

[11] *Ibidem*, p. 42.
[12] See: M. Klejnowska, *op. cit.*, p. 300.
[13] See: P. Girdwoyń, *Zarys niemieckiego procesu karnego*, Białystok 2006, p. 242.

actions that do not exclude freedom of speech, but only affect the motivation process in a predetermined manner. That would be a specific safety buffer, as despite the above deliberations, one should remember that such actions constitute a morally dubious tool for acquisition of evidence during a criminal action, although, on the other hand, they may serve as an effective weapon against crime[14]. However, in such cases the court could state that the provision of such evidence makes the proceedings unfair and, thus, exclude it from case evidence. The aim of this solution is to prevent the use of defendant's testimony acquired through the application of unfair questioning for the purposes of the proceedings. Thus, one can assume that the principle of fair trial which was the starting point of this discussion is not in danger. It is undoubtedly supported by the principle of free assessment of evidence, on the basis of which the bodies conducting the proceedings shape their opinion based on provided evidence which is freely assessed with the application of the rules of correct reasoning as well as knowledge and life experience (Art. 7 of the Code of Criminal Procedure).

The use of a deceit which puts pressure on the defendant's will is not acceptable. Therefore, one could state that not every kind of deceit is forbidden, but only such which limits the freedom of speech. Furthermore, devious tricks which are supposed to surprise and mislead the defendant, ingenious subterfuges, expert devices and clever tactical tricks are not banned per se. The same applies to tricky actions. The important thing is that the body who makes use of such tools should not mislead the defendant.

7 THE USE OF INFORMATION ACQUIRED WITH THE USE OF BANNED PRACTICES

According to Art. 171 § 7 of the Code of Criminal Procedure the account acquired with the use of a deceit that deprived the person under questioning of the freedom of speech cannot be used. However, T. Grzegorczyk has rightly observed that: 'The usefulness of an account for the cognitive process turns out to be unquestionable as in Polish criminal law the doctrine of 'the fruit of a poisoned tree' is not applicable. The defectiveness of the account does not rule out its informative function. The questioning of the defendant, although conducted in breach of the law, took place and left a more or less significant trace in the external world'[15].

One should answer the question whether it is right to allow a situation in which the evidence acquired from the account affected by a defect which consists in limited freedom of speech during questioning is admitted. Before one settles this matter, evidence sources should be distinguished from means of evidence. An evidence source refers to a person or object from which the evidence comes[16]. A means of evidence refers to a medium which contains information on the fact which is to be proved[17]. If the account was given under the influence of a banned deceit (such which excludes freedom of speech), as a result, one acquires evidence source instead of a means of evidence. A means of evidence can be acquired by the judicial bodies through correct trial proceedings.

T. Grzegorczyk stresses that: 'disclosure of an evidence source in breach of any field of law may constitute a basis for the application of criminal, civil, administrative, disciplinary or professional sanctions, but it should not affect the use of such source in the criminal action'[18]. These situations shall be distinguished as according to Art. 171 § 7 of the Code of Criminal Procedure only obtaining evidence from the defendant's account is forbidden.

---

[14] See: S. Ładoś, *Pozycja prawna oskarżonego z zaburzeniami psychicznymi*, Warszawa 2013, p. 233.
[15] M. Klejnowska, *op. cit.*, p. 308.
[16] See: S. Waltoś, P. Hofmański, *op. cit.*, p. 342.
[17] M. Klejnowska, *op. cit.*, p. 342.
[18] *Ibidem.*, p. 309.

8 SUMMARY

The above deliberations on the fraudulent and tricky actions gave rise to a thesis about the necessity of distinguishing banned fraudulent actions from tricky actions which, in principle, should be acceptable. The issue in question is important inasmuch as in the Code of Criminal Procedure, which is currently in force, there is no clear indication that the use of fraudulent actions in the course of a questioning is banned. The approach presented above enabled formulation of a thesis stating that banned fraudulent actions take place when the defendant has no possibility of making a free speech or taking specific decisions. They do not include fraudulent actions which do not exclude the freedom of speech, nor tricky actions which ensure that the person under questioning has freedom to act. However, it seems that on account of the principle of a fair trial, the acceptable actions in this area should comply with the so-called 'subsidiarity clause'.

Sources

1. Cieślak M., Doda., *Kierunki orzecznictwa Sądu Najwyższego*. Palestra 10/1984. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze. ISSN 0031-0344.
2. Girdwoyń P., *Zarys niemieckiego procesu karnego.* I. Issue. Białystok: Temida 2, 2006. 294 p. ISBN 83-89620-18-9.
3. Grzegorczyk T., *Kodeks postępowania karnego oraz ustawa o świadku koronnym. Komentarz*. V. Issue. Warszawa: Lex a Wolters Kluwer business, 2008. 1500 p. ISBN 978-83-7601-054-0.
4. Klejnowska M., *Oskarżony jako osobowe źródło informacji o przestępstwie*. I. Issue. Kraków: Zakamycze, 2004. 353 p. ISBN 83-7444-036-8.
5. Krysiak M.P., *Przesłuchanie podejrzanego*. II Issue. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji, 2008. 55 p. ISBN 978-83-7462-151-9.
6. Ładoś S., *Pozycja prawna oskarżonego z zaburzeniami psychicznymi*. I. Issue. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2013. 346 p. ISBN 978-83-264-3992-6
7. Waltoś S., Hofmański P., *Proces karny. Zarys systemu*. XI. Issue. Warszawa: LexisNexis, 2013. 654 p. ISBN 978-83-278-0332-0.
8. Waltoś S., *Swoboda wypowiedzi osoby przesłuchiwanej w procesie karnym*, Państwo i Prawo 10/1975. Łódź: Zrzesz. Prawników Demokratów. ISSN 0031-0980.

Contact

Mgr. Paweł Dębowski
Jagiellonian University
Gołębia 24, 31-007 Krakow, Poland
Tel: +48796145850
email: pawel.debowski87@gmail.com

INOVAČNÝ POTENCIÁL ETIKY STAROSTLIVOSTI PRE ETICKÚ VÝCHOVU AKO NOVÁ ALTERNATÍVA

INNOVATION POTENTIAL OF ETHICS OF CARE FOR ETHICAL EDUCATION AS A NEW ALTERNATIVE

Andrea Klimková

Abstrakt

Etická výchova je povinne voliteľným predmetom štátneho vzdelávacieho programu pre ISCED 1-3A. Teória výchovy k prosociálnosti R. Roche Olivara tvorí základné východisko pre slovenský výchovný projekt etickej výchovy. V ňom však už desaťročie prebieha akoby malá a tichá revolúcia - prinajmenšom v oblasti jej filozofického ukotvenia, východísk a v kritike jej súčasného dizajnu. Etická výchova je výchovou k prosociálnosti. Mnohí teoretici upozorňujú, že v nej prevažuje prosociálnosť, bez hlbších súvislostí s morálnymi problémami a krízami súčasnosti a s morálnou kondíciou človeka ako indivídua a človeka ako člena spoločnosti, komunity. V príspevku uvažujeme o možnostiach aplikácie etiky starostlivosti v etickej výchove. Etika starostlivosti prináša užitočnú perspektívu, ktorá zásadne prehodnocuje ponímanie morálnej praxe.

Kľúčová slova: *etická výchova, etika starostlivosti, starostlivosť, pregraduálna príprava učiteľov*

Abstract

Ethical education is a compulsory optional subject within the state educational program for ISCED levels 1 - 3A. Theory of Education to pro-social behavior by R. Roche Olivar forms a fundamental basis for Slovak educational project of ethics. Here runs a small quiet revolution over the past decade in Slovak model of Ethical education - at least in the philosophical anchor, baselines and in the critique of contemporary design. Ethical education is *pro-social behavior education.* Many theorists point out that it prevails pro-social behavior, without deeper links with moral problems and crises currently my energy as a moral man and society. The paper I consider the possibility of the application of Ethics of care in Ethical education. Ethics of care provides a useful perspective that fundamentally reassess notions of moral practice.

Key words: *Ethical education, Ethics of Care, caring, undergraduate teacher training*

1 PREDBEŽNÉ POZNÁMKY A KONTEXTUÁLNE VÝCHODISKÁ

Aj keď sa *v* etike *v súčasnosti* prehlbuje jej pr*aktický a konštruktívny rozmer,* hoci sa etika stále viac a viac približuje praxi, naberá na seba *feeling* organizačnej etiky a inštitucionalizuje sa v mnohých oblastiach spoločenskej praxe, v koncepte etickej výchovy absentujú teoretické východiská, základy, aj konkrétne obsahy, ktoré by rozvíjali kompetencie potrebné pre prax, pre morálne rozhodovanie, usudzovanie a konanie v treťom tisícročí. Napriek skutočnosti, že aplikovaná etika, ktorá vystupuje ako *„skutočne etablovaná oblasť skúmania morálky praxe (...) sa neustále obohacuje a rozširuje o nové poznatky“* (Vincúr 2011, s. 55) a reaguje na sociálnu prax, tzn. morálnu prax, etická výchova ostala, akoby zakonzervovaná vo svojom tradičnom koncepte výchovy k prosociálnosti.

Na Slovensku, ale aj v ďalších štátoch, prebieha už niekoľko desaťročí určitý, viac či menej explicitný a viditeľný, ale skutočne prítomný diskurz o súčasnom stave, koncepcii i perspektívach výučby relevantných predmetov z oblasti mravnej výchovy. Predmet etická výchova má nespochybniteľne v tomto - krízami poznamenanom svete a v čase turbulentných zmien, v dnešnej dobe plurality a multidisciplinarity poznania - svoju relevanciu a opodstatnenie. Problémom je jej súčasný koncept, ušitý len na určitú, parciálnu časť mravnej kultivácie osobnosti. Práve z týchto dôvodov a požiadaviek súčasnosti sú mnohými teoretikmi chápané ako problémové: **(1.)** status etickej výchovy ako povinne-voliteľného predmetu (v alternácii s náboženskou výchovou); **(2.)** zúžená orientácia na prosociálnosť; **(3.)** nedostatočné interdisciplinárne nasýtenie a orientácia v zmysle kritickej a praktickej reflexie na problémy, ktoré so sebou prinášajú nové poznatky vedy; a nakoniec **(4.)** nedostatočné praktické prepojenie so životom školy, komunity, občianskej spoločnosti, participácie, angažovanosti.

Učebný predmet etická výchova sa stal súčasťou vyučovania na 2. stupni základných škôl od roku 1993/94 a o dva roky neskôr aj súčasťou vyučovania na stredných školách. Je predmetom, v ktorom sa zložito komponuje jeho obsahová štruktúra (sú tu rôzne názory a prístupy: Lencz a kol., 1997, Grác, 2005, Gluchman, 2009), ale v zásade sa poníma ako výchova k hodnotám a u nás sa vyučuje ako . Vychádzame z predpokladu, že je primárne filozoficko-etickým predmetom, ktorý musí byť ukotvený v užitočnom a funkčnom morálno-filozofickom koncepte/konceptoch a mravných normách, ktoré sú všeobecne zdieľané v našej spoločnosti.

V predloženom príspevku sa pokúsim:

(po prvé) kriticky analyzovať, reflektovať a interpretovať súčasný stav a realitu súčasného modelu a konceptuálneho uchopenia etickej výchovy, ktorá musí prekonať svoju zúženú orientáciu na výchovu k prosociálnosti;

(po druhé) uvažovať o vzťahu morálno-filozofického ukotvenia a psychologických súvislostí etickej výchovy, ktoré sú nevyhnutné pre re-konceptualizáciu etickej výchovy (ruka v ruke – touto metaforou sa snažíme poukázať na nevyhnutnosť multidisciplinárnej participácie);

(po tretie) zdôvodniť a predstaviť inovačný potenciál etiky starostlivosti, najmä v pregraduálnej príprave učiteľov etickej výchovy.

2 KRITICKÁ REFLEXIA SÚČASNÉHO MODELU

Ako ukazujú niektoré výskumy a hodnotiace správy zo školskej praxe v školách Slovenskej republiky, etická výchova je aj po dvadsiatich rokoch stále realizovaná vo svojej prvej verzii, ktorá vykazuje mnohé nedostatky a problémy ako v konceptuálnej, tak v didaktickej, aj organizačnej a praktickej rovine, ktoré by sme mohli subsumovať do týchto pracovných bodov:

- **etická výchova sa realizuje ako povinne voliteľný predmet v alternácii k náboženskej výchove**, čo nielen ja vnímam ako nesprávne riešenie, ktoré polarizovalo a stále polarizuje spoločnosť. Argumentujem tým, že tieto predmety sú len čiastočne komplementárne[1]. Etická výchova nie je náboženská výchova, a naopak, náboženská výchova nie je etická výchova, aj keď vychádzajú z kresťanskej tradície

[1] Autori slovenského kurikula EV považovali oba predmety za komplementárne. L. Lencz (1994) pokladal výchovu k prosociálnosti za koncepciu spoločnú kresťanom aj ľuďom bez náboženskej viery. Podľa neho náboženstvo v úsilí o prosociálnosť nie je súperom, ale spojencom EV, a pretože EV nadväzuje v zmysle ústavy na kresťanské tradície, majú oba predmety totožné ciele a nie sú vo vzájomnom rozpore (Hanesová 2008).

a oba predmety sú nasýtené smerovaním k prosociálnosti. Nazdávam sa, že v obsahovej náplni oboch predmetov existuje disproporcia. Zavedenie povinného výberu z dvoch alternatívnych predmetov – etickej výchovy alebo náboženskej výchovy v SR bolo od začiatku (1993) predmetom spochybňovania zo strany niektorých odborníkov s odôvodnením, že spôsobuje nevyhnutné ochudobňovanie žiakov o pozitívne prvky druhého predmetu. Čo je však dôležité zdôrazniť tieto predmety nie sú vo vzájomnom rozpore;

- **etická výchova nie je morálne-filozoficky dostatočne ukotvená**, nevychádza zo žiadnej etickej teórie/etických teórií či etických prístupov. Ako konštatuje J. Kaliský, ak by sme predsa len chceli niektorú určiť, tak najbližšie stojí dialogický personalizmus, ale vychádza z psychológie; možno tiež povedať, že slovenská etická výchova je aplikovanou psychológiou. (Kaliský – Kaliská 2009). Niektorí autori, napr. M. Zelina (1992), V. Gluchman (1999), Korim (2008) vnímajú koncepciu etickej výchovy ako čisto prosociálnu výchovu, reprezentovanú publikáciou R. R. Olivara (1992) a majú výhrady, či takto dizajnovaná výchova môže byť skutočne výchovou mravnou. Musím s nimi súhlasiť a pýtam sa, kde potom v kultivácii mravnosti našich detí (žiakov a študentov) sú také hodnoty, princípy a cnosti, akými sú spravodlivosť, zodpovednosť, autonómia, angažovanosť?
- **etická výchova nemá prepojenie na konkrétnu prax**. Obsah etickej výchovy by mal korešpondovať so skutočným životom, s občianskou spoločnosťou, teda etická výchova by sa mala zohľadňovať tendencie, ktoré prináša smerovanie súčasnej spoločnosti, diferenciáciu súkromného verzus verejného, príbehy dobrého života, ale aj príbehy z rôznych spoločenkých oblastí, to znamená príbehy tzv. dobrej praxe. Vo vyššom veku, u stredoškolákov sa viac orientovať interdisciplinárne, na problémy, ktoré so sebou prinášajú nové poznatky vied. Mala by rozvíjať témy bioetiky, techniky a high-technology, ekologickej a environmentálnej etiky, genetiky, etiky médií a samozrejme profesijnej etiky, podľa zamerania a typu školy;
- **etická výchova je lineárna a nezohľadňuje vekové osobitosti žiakov a študentov.** Za jeden z vážnych nedostatkov súčasného modelu mravnej výchovy realizovaného v rámci predmetu etická výchova považujem práve to, že vo vyšších ročníkoch základnej školy a najmä na úrovni strednej školy dostatočne nezohľadňuje mentálne schopnosti a úroveň znalosti študentov a neprispôsobuje tomu aj obsah a náplň predmetu. Je nedostatočne interdiciplinárne nasýtená a nereflektuje témy a problémy skutočného života
- **etická výchova sa pohybuje v demarkáciách medziľudských vzťahov.** Slovenský model Etickej výchovy je stále zameraný najmä **prosociálne** a otázky proprírodnosti, tzn. nášho vzťahu k environmentu, otázky hodnôt a hodnotenia prírody sú len jednou z prierezových tém, bez konkrétneho ukotvenia, bez konkrétneho modelu, ktorý by bol pre učiteľov etickej výchovy návodom a algoritmom ku výchove k proprírodnosti. Fundamentálnou otázkou je, či sme schopní v takto situovanej výchove „modelovať proprírodnosť“ a environmentálnu gramotnosť a kultivovať morálne postoje žiakov a študentov k prírode. Ak berieme do úvahy, že si žiak, študent prostredníctvom výchovy utvára a kultivuje vzťahy *ja – ja, ja – ty, ja – ono*, potom je naozaj žiadúce prekročiť demarkácie medziľudských vzťahov aj v etickej výchove a brať do úvahy vzájomnú previazanosť biologického, psychologického, sociálneho, duchovného, a planetárneho dobra (zdravia, blaha) a dobré životné podmienky v našej globálnej ére.

3 OBHAJOBA ŠTRUKTURÁLNEJ, KONCEPTUÁLNEJ A DIDAKTICKEJ PRESTAVBY ETICKEJ VÝCHOVY

Výchova, zvlášť mravná výchova má kultivovať človeka a jej zavŕšením má byť praktické, aktívne uplatňovanie mravných požiadaviek v rozličných situáciách, aj vo vzťahu k svetu, k spoločnosti, ku komunite, k prírode, k mimo ľudskému bytiu. Preto mravná a etická výchova má vo svojom obsahu kumulovať to, čo je podstatné pre život a existenciu človeka v súčasnosti a v každej alternatíve budúcnosti. Ako sme už viackrát zdôraznili v tomto texte, súčasná etická výchova, v našich podmienkach konštituovaná predovšetkým ako výchova k prosociálnosti, sa odráža v morálnych postojoch a v prosociálnom správaní. Jej súčasťou je rozvoj sociálnych zručností (otvorená komunikácia, empatia, pozitívne hodnotenie seba aj iných, autoregulácia ako prostriedok ovládania seba samého a svojho správania, podpora mentálnej hygieny atď.).

Podľa Podmanického (2012) etická výchova, (autor má na mysli slovenský model) je postavená na multidisciplinárnej báze a je výslednicou relevantných filozofických, sociologických, psychologických a prirodzene pedagogických disciplín. Formulácii cieľov značne pomohli aj sociologické prieskumy a následné analýzy demografických ukazovateľov v súčasnej spoločnosti. Psychológia ponúka etickej výchove teoretický a metodologický základ pre pochopenie mravného vývinu, pre výber prostriedkov a metód. Filozofická antropológia spredmetňuje človeka aj s jeho duchovnou dimenziou a životným zmyslom. Ľudská osobnosť ako jediná slobodná živá bytosť - animal liberum, nadobúda a rozvíja pravú identitu iba v pozitívnej interakcii s prírodným prostredím a s inými ľuďmi (Podmanický 2012).

Môžeme len súhlasiť, že existenciálna potreba identifikácie sa s druhými vo vzájomnej akceptácii, kooperácii, uznaní a dôvere je pre naše pobývanie v spoločnosti, pre našu sebarealizáciu kľúčová. Morálka je bytostne niečím vzťahujúcim sa ku spoločenstvu. Predpokladom je, aby sme si boli vedomí, ako hovorí E. Tugendhat, že sme kooperujúce bytosti a kto nechápe morálku po štrukturálnej stránke sociálne, potom v jeho chápaní morálky chýba podstatná zložka (Tugendhat 2004).

Prosociálnosť však sama osebe nestačí. Veľmi spontánne a nesystematicky by sme mohli súčasné pozadie (kontext našej výchovy vzdelávania) charakterizovať asi takto: žijeme v globalizujúcom sa svete, v multikultúrnej spoločnosti, v mediokracii, v demokracii, ktorá čoraz viac naberá na oligarchický feeling. Dnešná mládež je ohrozená rôznymi druhmi závislosti, konzum a hyperkonzum sa stal súčasťou masovej kultúry, stretávame sa s fenoménmi ako sú rasizmus, xenofóbia, hostilita, agresia a agresivita, terorizmus. Máme tu nový fenomén týkajúci sa mladých ľudí, ktorý predstavuje pre výchovu nové výzvy a ktorému hovoríme „digitálni domorodci“.

Musím poukázať na ďalšiu dôležitú črtu súčasnej spoločnosti. Rozlišujeme súkromné a verejné a je zrejmý presah individuálnej etiky a integrácia individuálnych hodnôt do praxe organizácii (štátnych aj neštátnych, tzn. aj školy, zájmových združení, inštitúcií voľného času, mimoškolských organizácií). „Žijeme v dobe, v ktorej nadobúda ľudské správanie organizačnú dimenziu“ (Čmelíková, 2010), tzn. že sme organizačnou spoločnosťou. Aj tento fakt pred nás stavia nové úlohy.

To, čo som uviedla v predchádzajúcich statiach sú naozaj kľúčové dôvody pre to, aby sme re-konceptualizovali, inovovali etickú výchovu. Ako konštatuje V. Korim: *„Je potrebná jej zásadná štrukturálna, didaktická a inovatívna prestavba. Koncepčné zmeny musia prekonať zúženú orientáciu na výchovu k prosociálnosti“* (Korim 2009, s. 131).

4 ETIKA STAROSTLIVOSTI AKO TEORETICKÉ VÝCHODISKO PRE ETICKÚ VÝCHOVU

Suma sumárum, kríza v rôznych podobách, súčasná organizačná kultúra, naše dialogické „JA“, rovnako ako naše ekologické „JA“ a požiadavky brať kultúrny pluralizmus vážne, stavajú pred mravnú výchovu a predmet etickú výchovy v základnej a strednej škole nové výzvy. Synergický projekt a model prosociálnosti a proprírodnosti je užitočnou cestou, smerujúcou k blahu človeka a blahu prírody. Ako sme už konštatovali, výchova k prosociálnosti je pre dnešný svet nedostatočná. Potrebujeme v etickej výchove užitočné nástroje v prospech presadzovania zmeny morálnej, sociálnej a politickej praxe smerom k spravodlivej spoločnosti a zodpovedným, zdravým komunitám.

Som presvedčená, že nenájdeme jeden koncept, jednu teóriu, ktorá by nám odpovedala na otázky: *Ako máme konať?* (Kant) *Aký máme byť?* (Aristoteles), alebo sa ukázala ako jedinou správnou, zodpovedajúcou na otázky týkajúce sa edukačnej praxe: *„koho učíme? Čo ho učíme? Prečo ho učíme? Ako ho učíme?(...) Odpovede môžu odkryť základné kľúče prístupu k didaktickej transformácii subdisciplín aplikovanej etiky...“* (Vladyková 2010, s. 402).

Našou úlohou je otvoriť odborný diskurz nielen multidisciplinárny, ale aj multisektoriálny, v ktorom zvážime argumenty a zdôvodnenia, posúdime empirické fakty, kriticky analyzujeme súčasné princípy, ktoré sú všeobecne zdieľané v spoločnosti a podrobíme revízii praktické výstupy etickej výchovy z praxe slovenských škôl. Túto dôkladnú inventúru môže sprevádzať odborná diskusia, ktorá predstaví nové inšpirácie a koncepty, ktoré by sa ukáazali ako funkčné a užitočné.

Aký konceptuálny rámec nám poskytuje etika starostlivosti? Práve štyri centrálne a fundamentálne hodnoty tvoria základ etiky starostlivosti nielen ako morálnej orientácie, ale aj ako sociálnej praxe: **pozornosť, zodpovednosť, kompetencia a vnímavosť**. Ak k tomu pridáme vzťahovosť, sieťovanosť, orientáciu na kontext a empatiu - sú to dôležité elementy participatívnych praktík, ktoré nepotláčajú etický rozmer a pokúšajú sa o pozitívnu zmenu v živote ľudí, v ich vzťahovaní sa k svetu. Tieto hodnoty majú svoj význam aj v spoločenských, politických, organizačných, environmentálnych súvislostiach. Starostlivosť pritom vo všeobecnom ponímaní zahŕňa niekoľko aktérov: staráme sa o seba samého/samú, staráme sa o iných, staráme sa o svet. . Tým, že sa staráme o iných a o svet (v našom prípade o prírodu), znamená to, že si vytvárame k druhým a druhému dôveryhodný vzťah.

Aj keď sú v chápaní pojmu starostlivosť rôznorodé prístupy, nechápeme ju ako vlastnosť, či črtu charakteru, ktorá sa na základe napríklad biologických rozdielov pripíše nejakému nositeľovi, ale ako proces, činnosť, aktivitu, ktorá nesie v sebe sociálne aj ekologicky žiaduce aspekty. Tie vyplývajú z toho, že starostlivosť je činnosťou, ktorá nemá kumulatívny charakter, ale inklinuje skôr k cyklickosti (starať sa o deti, o Seniorov, o prírodu/oikos), nemá inštrumentálny charakter (inštrumentálnosť je len doplnok, podpora) a jej výsledky sa nedajú tak ľahko kvantitatívne zmerať, a tým previesť na trhovú hodnotu a ohodnotiť peniazmi.

Selma Sevenhuijsen (2003) rozoznáva štyri prepojené dimenzie starostlivosti, pričom každú z nich spája s určitou hodnotou. **Prvou dimenziou** je záujem o niečo či niekoho (*care about*), ktorá je charakteristická pre rozoznanie potreby starostlivosti. S touto dimenziou sa spája pozornosť a načúvanie (*attentiveness*). **Druhou dimenziou** je postaranie sa (*taking care of*). Postarať sa o niekoho či niečo závisí od ochoty a kapacity zobrať na seba zodpovednosť (*responsibility*) za to, že sa niečo urobí v situácii, ktorá si starostlivosť vyžaduje. **Treťou dimenziou** je poskytovanie starostlivosti (*care-giving*). To pozostáva zo schopnosti (*competence*) vykonávať aktivity, ktoré zaručujú, že je potreba po starostlivosti uspokojená. **Poslednou dimenziou** je prijímanie starostlivosti (*care-receiving*). Táto dimenzia sa odvoláva

na interakcie medzi tým, kto starostlivosť poskytuje, a tým, kto ju prijíma, a na ich vzájomnú vnímavosť pre východiská toho druhého. Napriek tomu, že starostlivosť hrá rolu na rôznych miestach spoločnosti, hodnoty starostlivosti podľa S. Sevenhuijsen nemajú v západnej spoločnosti stále miesto.

Obhajobu konceptu etiky starostlivosti nevnímam ako jedinú funkčnú platformu, ale staviam na týchto morálnych argumentoch, pomocou ktorých by sme ju mohli transformovať do didaktickej podoby pre využitie v etickej výchove:

- starostlivosť vs. represívny konceptuálny rámec;
- starostlivosť a verejná sféra;
- modely participatívnej praxe: vzťahovosť, empatia, načúvanie.

Starostlivosť versus represívny koncetuálny rámec. Konceptuálny rámec je podľa ekofeministickej filozofky Karen J. Warren „sociálne konštruovanou šošovkou, cez ktorú vnímame realitu a je formovaný a ovplyvnený mnohými faktormi, napr. „rodom, rasou/etnikom, triedou, vekom, citovou orientáciou, rodinným stavom, náboženstvom, národnosťou, koloniálnymi vplyvmi a kultúrou“ (Warren 2000, s. 46).

V slovenskom koncepte etickej výchove ide o psychologizujúce prístupy a procesy smerom k prosociálnosti, ale najmä o precvičovanie „dobrej praxe“ vhodnej pre spolužitie so sebou a s inými ľuďmi. Potrebujeme doň implementovať precvičovanie „dobrej praxe“ aj pre „spolužitie“ so svetom, smerom k zodpovednosti, k uznaniu a začleneniu kultúrnej rozmanitosti, dôvery, ekologickej morálky.

Starostlivosť a verejná sféra. Ak vnímame sociálnu prax ako prax morálnu (Tronto 1993), ak je starostlivosť prax, potom sa naozaj čoraz viac stáva problémom verejnej sféry (posun zo súkromnej sféry do verejnej). Mnohé teoretičky etiky starostlivosti hovoria o preniknutí hodnôt etiky starostlivosti a premiestňovaní starostlivosti do rozhodovacích procesov, do politiky (Sevenhuijsen 2003, Tronto 2010). To v praxi znamená, že starostlivosť sa stáva angažovanou starostlivosťou a demokracia sa stáva starajúcou sa demokraciou (*caring democracy*) (Tronto 2010). Angažovaná prax, viazaná na komunitu, na lokálne spoločenstvo je jednoduchšia, žitá a konkrétne uplatňovaná starostlivosť je priamejšia a viac reaguje na konkrétne potreby ľudí či prírody. Môžu hodnoty etiky starostlivosti vstúpiť do sfér rozhodovania? Argumentáciu a zdôvodňovanie ponechám teoretičkám, ja ako didaktička ale pripomínam, že kým to nenaučíme naše školské deti, z ktorým onedlho budú politici, manažéri, technici, úradníci, tak k postupnej zmene nedôjde.

Modely participatívnej praxe. Starostlivosť tak, ako som ju načrtla v predchádzajúcich paragrafoch, sa zdá byť východiskom angažovanej sociálnej praxe, ktorú je možné naučiť a rozvíjať u detí a mladých ľudí. Warren (2000), či Sevenhuijsen (2003) dokonca tvrdia, že starostlivosť sa musí stať praktikou aktívneho občianstva.

5 ZÁVER A ODPORÚČANIA PRE PRAX

Je nevyhnutné inovovať, modifikovať epistomologické a metodologické základy didaktiky etickej výchovy, pretože nové impulzy a nové požiadavky si žiadajú nielen novú terminológiu, ale nový obsah predmetu etická výchova. Konštruktivisticko-psychologický prístup (ktorý je stále ešte v opozícii k funkcionálno-behaviorálnemu, humanisticko-adaptačnému) akcentuje rozvoj dieťaťa, rozvoj zmyslov, morálnej imaginácie, morálnej senzitivity. Z uvedeného vyplýva, že prosociálnosť je naozaj dôležitou zložkou etickej výchovy, ale nemôžeme v etickej výchove ostať len pri nej.

Ako didaktička etickej výchovy využívam v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov etickej výchovy rôzne etické teórie (etiku diskurzívnu, etiku zodpovednosti, etiku praktickej rozumnosti, etiku sympatie, etiku starostlivosti), modelové situácie a problémové oblasti rôznych subdisciplín (ekologickej, medicínskej, manažérskej etiky, etiky ľudských práv), ale aj rôzne metódy: prípadovosť (kazuistiku, mikrokazuistiku), morálne dilemy, aj naratívny prístup.

Je signifikantné, že potrebu rozvíjať mravné, občianske, ľudské, aj osobnostné schopnosti žiakov aktivačnými formami nielen priamo v škole, ale aj prepájaním školskej výchovy s aktivitami žiakov v prostredí reálneho života v lokálnom a regionálnom prístupe je naozaj dôležité[2].

Čo ale považujem za rovnako dôležité vo svojej praxi (učiteľskej, dobrovoľníckej, komunitnej, osvetovej a ekologickej zároveň) je, že podporujem mojich študentov a mládež v tom, aby mohli a chceli aktívne, pozitívne, ovplyvňovať svoje okolie, starať sa o lokálnu komunitu, kde žijú. Vďaka tomu sa z nich môžu stať aktívni občania, ktorí sa starajú o svoj domov, o svojich blízkych, ale aj o svoje prostredie, prírodu, o svet, ktorého sme súčasťou.

Etika starostlivosti ponúka viacero interpretačných nástrojov a konceptov, ktoré sa ukazujú ako užitočné pri zásadnej štrukturálnej, didaktickej a inovatívnej prestavbe etickej výchovy ako predmetu, ktorý kultivuje našu mravnosť, naše vzťahovanie sa k svetu, k spoločnosti, ku komunite ku ktorej prináležíme, k rešpektovaniu odlišností, uznaniu, dôvery. Rôzne koncepty etiky starostlivosti nám ponúkajú modely participatívnej praxe, kľúčové princípy vzťahovosť, situovanosť a iné chápanie identity, pretože je viac ako zrejmé, že individuálna morálka nestačí, rovnako ako nestačí redukovať etickú výchovu len na výchovu k prosociálnosti. Rozvíjať u detí morálnu imagináciu (predstavivosť) a senzitivu znamená porozumieť sociálnym rolám a vzťahom v rôznych situáciách, v rôznych kontextoch.

Opäť a opäť sa potvrdzuje, že emocionalita ako spôsob stretávania sa so svetom a konštitúcia novej výchovy – prosociálnej a proprírodnej zároveň, holistickej, kultivujúcej zodpovednosť, starostlivosť, participáciu, úctu k životu a k iným, mala by sa stať neoddeliteľnou súčasťou výchovy etickej a mravnej. Kým príde čas na systémovú zmenu, azda nepotrebujeme a nemusíme okamžite a živelne reformovať, rekonceptualizovať celý školský systém, to by riešenie odsúvalo do nedohľadna. Je treba začať tu a teraz, napríklad s novými edukačnými projektmi, inovovanou pregraduálnou prípravou učiteľov a celoživotným vzdelávaním učiteľov (nielen) etickej výchovy. **Nazdávam sa, že edukačná prax vo veku zodpovednosti potrebuje starostlivosť.**

Použitá literatura

1. ČMELÍKOVÁ, Z. *Etika ako nástroj morálneho rozvoja organizácie.* Vydanie prvé. Computer Press, 2010, s. 200, ISBN 978-80-251-.3358-3.
2. GLUCHMAN, V. *Ku koncepcii predmetu etická výchova.* In: Pedagogická revue. 1999, r. 51, č. 3, s. 266-272.
3. HÁNESOVÁ, D. *Kľúčové princípy etickej výchovy v náboženskej výchove*. In: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 308, ISBN 978-80-8083-822-5.

[2] Model školy založený na sprostredkovaných vedomostiach je už vyčerpaný; škola len málo zachytila dynamiku meniaceho sa sveta; je presýtená verbálnosťou, čo často vedie k agresivite žiakov; k nezáujmu o obsah predmetov; k nedostatočným výkonom žiakov.

4. KALISKÝ, J. – KALISKÁ, L: *Aká je etická výchova na Slovensku?* In: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 308, ISBN 978-80-8083-822-5.
5. KORIM, V. *Problémové aspekty koncepcií etickej výchovy v slovenskej republike a ekvivalentných disciplín vo vybraných európskych krajinách.* In: Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 308, ISBN 978-80-8083-822-5.
6. PODMANICKÝ *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: Trnavská univerzita, 2012, s. 72, ISBN 978-80-8082-550-8.
7. SEVENHUIJSEN, S. - ŠVAB, A. (eds.): *Labyrinths of Care. The Relevance of the Ethics of Care. Perspective for Social Policy*. Ljubljana: Mirovni Inštitut, 2003. 117 s.
8. TRONTO, J. : *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1993.
9. TRONTO, J. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York University Press, 2013, ISBN 978-0-8147-8278-1
10. TUGENDHAT, E. *Přednášky o etice*. Praha: OIKOYMENH, 2004, s. 311, ISBN 80-7298-086-6
11. VINCÚR, B. *Možnosti aplikácie vybraných koncepcií etiky v prípadových štúdiách.* In: FOBEL, P. a kol. *Prípadovosť – aplikácia – etika.* Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied. Univerzita Mateja Bela, 2011, s. 149, ISBN 97880-557-0213-1.
12. VLADYKOVÁ, L. *Metóda ekologickej synergie ako inovačný krok vo výuke subdisiciplín aplikovanej etiky.* In: Integrácia teórie a praxe didaktiky ako determinant kvality modernej školy. Košice: UPJŠ, 2010, s. 418. ISBN 978-80-7097-843-6.
13. WARREN, K.J.: Ecofeminsit Philosophy. A Western Perspective on What it ist and Why it Matters. Maryland: Rowan and Littlefield Publishers, Inc., 2000. 254 s.

Kontaktní údaje

PhDr. Andrea Klimková, PhD.
Univerzita P.J.Šafárika, Filozofická fakulta, Katedra aplikovanej etiky
Moyzesova 9, Košice
Tel: +421 552347129
email: andrea.klimkova@gmail.com

PSYCHOLOGICKÉ ZPŮSOBILOSTI

PSYCHOLOGY QUALIFICATION

ADOLESCENCE A PROJEVOVÁNÍ EMOCÍ V RODINĚ

ADOLESCENCE AND MANIFESTATION EMOTIONS IN THE FAMILY

Zuzana Mičková

Abstrakt

Skúmame expresívnosť rodiny (percepciu rodinného prostredia pri možnosti vyjadrovať svoje pozitívne i negatívne emócie) v súvislosti s reálnym prejavovaním emócií. Zaujímajú nás genderove rozdiely v pozitívnej i negatívnej expresivite adolescentov. Výskumná vzorka bola tvorená študentmi gymnázií (N=110, M=46, Ž=64, AM 19,3). Použili sme Škálu rodinného prostredia (Hargašová, Kollárik, 1986), Škálu pozitívnej a negatívnej expresivity (Barchard, 2001). Zistili sme, že percipovanie nízkej expresivity rodiny je spojené s prejavovaním emócií mimo nej. Čím je miera percepcie expresívnosti v rodine nižšia, tým je vyššia negatívna expresivita jedinca. Genderove rozdiely poukazujú na skutočnosť, že ženy vnímajú možnosť vyjadrovať emócie v rodine pozitívnejšie ako muži, ale vyššia miera prejavovania pozitívnych i negatívnych emócií je u mužov.

Klíčová slova: *adolescent, rodinné prostředí, negativní expresivita, pozitivní expresivita*

Abstract

We have studied the expressiveness of the family (the perception of the family environment with opportunities to express their positive and negative emotions) in connection with real emotions manifesting. We are interested in gender differences in positive and negative emotional expressiveness of adolescents. The research sample was conists of high school students (N = 110, M = 46, F = 64, AM 19.3). We have used the Family Environment Scale (Hargašová, Kollárik, 1986), The scale of positive and negative expressivity (Barchard, 2001). We have found that the perceived low expressiveness family is associated with emotional expression and motivation in a family. The higher degree of perceived expressiveness in the family is lower and the degree of the negative expressivity individual. Gender differences have shown that women are perceived the possibility of expressing emotion in the family positiver than men, but men have a higher a manifestation score of positive and negative emotions.

Key words: *adolescent, family environment, negative expressivity, positive expressivity*

1 RODINNÉ PROSTREDIE A NEGATÍVNA A POZITÍVNA EXPRESIVITA

Podľa Sobotkovej (2007) jedinečnú atmosféru v rodine určujú komunikačné interakcie členov rodiny a komunikačné schopnosti určujú úspešné fungovanie rodiny.

Úspešné fungovanie rodiny sa prejavuje pocitom bezpečia a istoty. Podľa Oravcovej(2004) tieto pocity vyplývajú z toho, že rodičia ochraňujú a zabezpečujú a podporujú svoje deti.

Podporu adolescenti vnímajú ak ich rodičia počúvajú, snažia sa o porozumenie a dokážu akceptovať ich emócie či sú pozitívne alebo negatívne. Elliott (2009) uvádza, že komunikačný proces sa podieľa na interaktívnom vzťahu.

Pozitívna interakcia, komunikačný systém rodiny, súlad rodičov vytvára priestor pre ventiláciu pocitov a prejavovanie emócií. Komunikačný systém môže byť otvorený alebo zatvorený. Vnímanie priepustnosti komunikačných kanálov sa podieľa na pocitoch adolescentov, do akej miery môžu vyjadriť, prejaviť vlastnú emóciu. Otvorenosť systému pomáha adolescentovi percipovať expresívnosť rodiny. Veldová (2007) uvádza, že komunikácia má veľký význam pre rozvoj všetkých členov rodiny.

Podľa Goddetovej (2001) je komunikácia účinná vtedy ak je dospievajúci ochotný vypočuť, pochopiť a prijať to, čo rodič povedal. Melgosa (2001); Gregg, Shale (2010) uvádzajú, že ak rodič so záujmom počúva, pomáha adolescentovi analyzovať a riešiť situácie, vytvára tak atmosféru, v ktorej adolescent môže prejavovať a vyjadrovať emócie.

Komunikácia je dvojsmerným procesom a pre vyjadrovanie emócií je potrebná vzájomná schopnosť počúvania a akceptácie. Adolescent vníma priepustnosť komunikačných kanálov a podieľa sa spolu s rodičmi na komunikačných schémach. Dospievajúci je veľmi citlivý na spôsob ktorým s ním komunikuje, vníma pocity a emócie rodiča. Adolescent potrebuje cítiť, že si ho rodič váži a rád si vypočuje jeho názor.

Gregg, Shale (2010) uvádza, že otvorená komunikácia sa podieľa na osobnosti i emóciách. Uvádza, že jedinci, ktorí môžu komunikovať so svojimi rodičmi, sú šťastnejší a sebaistejší. Jednu zo schém komunikácie predstavuje uzatvorenosť komunikačných kanálov, čo znamená, že rodičia sa usilujú presadiť vlastný názor a nezaujímajú sa o názor dospievajúcich detí. Adolescent v takomto prípade komunikáciu nerozvíja, väčšinou sa uzatvára do seba, využíva priateľské vzťahy k vyjadrovaniu svojich názorov, postojov a súčasne sa stáva prostredie mimo rodiny priestorom pre vyjadrovanie emócií. Otvorenosť komunikačných kanálov v rodine predstavuje konštruktívny vzťah medzi rodičom a adolescentom. (Melgosa, 2001; Carr-Gregg 2010). Vyjadrovanie pocitov teda začína v rodine, kde sa učíme vyjadrovať a zachádzať s pocitmi k sebe i k druhým ľuďom.

Miera pozitívnych aj negatívnych pocitov, ktoré si členovia rodiny navzájom prejavujú vypovedá o celkovej klíme rodiny, v ktorej sa učíme otvorenému a slobodnému vyjadreniu pocitov (Ševčíková, 2012; Vašasová, 2004). Podľa Vágnerovej (2005) adolescenti považujú pocity za súčasť intimity a Rosenberg (2008) dodáva, že schopnosť vyjadrovať pocity pomáha pri riešení interpersonálnych konfliktov a pri nadväzovaní sociálnych kontaktov. Ševčíková (2012) v tejto súvislosti uvádza, že priamu socializáciu predstavujú emócie rodičov, ich reakcie na prejavy adolescentov, rozhovory o pozitívnych aj negatívnych pocitoch. Nepriama socializácia je typická iba popisom celkovej rodinnej atmosféry a vlastnej expresivity rodiča. Priame aj nepriame faktory majú výrazný dopad na celkový vývin adolescenta. Halberstadtová et al. (in Ševčíková, 2012) konštatujú, že emočná klíma je výrazne závislá od prejavovania emócii rodičmi. Pozitívna expresivita rodičov učí dospievajúcich porozumeniu, pozitívnej emocionalite a prosociálnemu správaniu (Ševčíková, 2012). Sloboda pri vyjadrovaní vlastného názoru dodáva adolescentom pocit presadenia vlastnej osoby. Pochopenie a rešpekt posilňuje hodnotu adolescenta (Macek, 2003, 2004). Segrin a Flora (2011) uvádzajú, že negatívne pôsobí ignorácia negatívnych pocitov, čoho dôsledkom môžu byť pochybnosti o ich správnosti a môžu sa objaviť problémy s ich reguláciou, resp. problémy s vyrovnávaním sa s takými negatívnymi emóciami ako sú smútok, hnev. Dôsledkom môže byť problém s prejavovaním emócií. Akceptácia a schopnosť regulovať a vyrovnávať sa s emóciami je pozitívnym aspektom v regulácií pocitov k sebe samému i vo vzťahoch. Podľa výskumov (Cupach & Olson, 2006, in Segrin; Flora, 2011) je takáto expresivita zdrojom pozitívnych vzťahov s rovesníkmi.

V adolescencii podľa Schrodta, Ledbettera a Ohrta (2007, in Segrin; Flora, 2011) sa u adolescenta vytvára špecifická komunikačná taktika s rodičmi. Podľa Goddetovej (2001) sa rodičia a adolescenti pri komunikácii riadia spontánnosťou, citmi, vnímaním. V rozhovore objavujú postoje, emócie, reakcie, ktoré ovplyvnia celý priebeh komunikácie. Avšak môžu mať z toho istého rozhovoru odlišné dojmy, pocity, čo môže narušiť ich vzájomné porozumenie. Filozofiou mnohých rodičov podľa Ševčíkovej (2012) je ich presvedčenie o tom, že negatívne emócie by mali byť kontrolované, ich vyjadrovanie by malo byť potlačené, čím sa jedinci učia redukovať prežívanie a jeho prejavovanie navonok. Táto filozofia vytvára možné obavy z pocitov a následný strach z nesprávneho zareagovania na ne. Iní rodičia (in tamtiež) sa snažia ostať v kontakte s vlastnými pocitmi a ich vyjadrovanie je akceptované.

Z uvedeného vyplýva, že akceptácia pocitov vytvára priestor pre prejavovanie a vyjadrovanie pozitívnych i negatívnych emócií.

1.1. Faktory expresívnosti

V predchádzajúcej kapitole sme venovali pozornosť predovšetkým rodinnej atmosfére a expresívnosti. Faktorov, ktoré sa na miere expresivity podieľajú je však mnoho. Pozornosť venujeme podstatným. Pre prejavenie emócií je dôležitá dôvera medzi rodičom a dieťaťom. Posse a Melgosa (2002) uvádzajú, že dotyky, otvorenosť a ochota k dialógu spolu so zmyslom pre humor vybudujú v deťoch potrebnú dôveru. Ďalej autori uvádzajú, že súčasťou otvorenej komunikácie je aktívne počúvanie a Křivohlavý (1993) dodáva, že je zároveň najdôležitejšou fázou osobného rozhovoru. Autor ďalej v tejto súvislosti zdôrazňuje pozornosť, empatiu, pokoj, láskavosť, venovanie sa, úctu k rozprávajúcemu, záujem a pod. K dôležitým faktorom môžeme zaradiť dôveryhodnosť poslucháča, ktorá umocňuje pocit dôvery na druhej strane (Křivohlavý, 1993)

Ak dospievajúci zažije sklamanie v oblasti dôvery, môže to ovplyvniť jeho ďalšie vnímanie vzťahov a pocit zranenia môže spôsobiť zníženú potrebu vyjadrovať svoje pocity a emócie. Osobnosť rodiča možno považovať za ďalší faktor expresivity. Ďalší faktor predstavuje zdieľanie pocitov. Špaňhelová (2010) považuje zdieľanie za determinant vzájomnej komunikácie. Rozvíjajúce sa interaktívne vzťahy adolescentov v sociálnom prostredí možno považovať za významný faktor expresivity adolescentov. Williams (2003) uvádza, že prejavovanie emócií pozorujeme medzi priateľmi dospievajúcich. Ako uvádza Vágnerová (2005) v adolescencii dochádza k premene vzájomných vzťahov a k zjavnému konfliktu potrieb rodičov a detí.

Táto skutočnosť môže pôsobiť v zmysle presmerovania potreby emocionálnej ventilácie do prostredia priateľov. Ako ďalšie faktory možno spomenúť prirodzenú rodičovskú autoritu, sebareflexiu, schopnosť nadhľadu. Adolescenti zväčša bývajú zhovievaví voči chybám dospelých, ak sú i rodičia schopní uznať vlastné chyby, zlyhania. Expresívnosť u adolescentov je spojená so schopnosťou rodičov viesť otvorený rozhovor, pričom diskrétnosť a citlivosť sú jeho nevyhnutnou súčasťou.

2 CHARAKTERISTIKA PROBLÉMU A VÝSKUMNE METÓDY

Všetky uvádzané faktory predstavujú súčasť pozitívnej atmosféry rodiny Satirová (2006). Jedným z atribútov pozitívnej rodinnej atmosféry sú pozitívne citové vzťahy. Zo Škály rodinného prostredia sme selektovali pre náš výskum subškálu expresívnosť, ktorou zisťujeme mieru do akej sa adolescent môže doma prejaviť. Zaujíma nás vzťah medzi expresívnosťou rodiny a skutočným vyjadrovaním pozitívnych a negatívnych emócií. Pri overovaní

výskumných hypotéz sme použili dotazník ŠRP (Hargašová, Kollárik, 1986). Pre naše ciele sme použili subškálu zo vzťahovej dimenzie- expresivity. Ďalej sme použili Škálu pozitívnej expresivity (PES) a Škály negatívnej expresivity(NES) (Barchardová, 2001, In Ševčíková, 2012). Škála rodinného prostredia (ŠRP; Hargašová, Kollárik, 1986) ako sebaposudzovacia metóda je prepracovanou verziou pôvodnej Family Environment Scale, Moosa a Moosa (1981). Škála zachytáva správanie, ktoré je závislé na osobnosti, ale aj prostredí. Ide o jednu z prvých škál, ktorá je zameraná špeciálne na percepciu rodiny, pričom zisťuje systémovú povahu rodiny. Adolescent hodnotí expresívnosť v rodiny– do akej miery pociťuje možnosť vyjadrovať svoje emócie. Škála pozitívnej expresivity PES a Škála negatívnej expresivity NES sú škály vytvorené K. Barchardovou v roku 2001. Škály boli preložené do českého jazyka v roku 2010, pričom psychometrické charakteristiky boli prvýkrát overené na 372 respondentoch vo veku 15 až 24 rokov v rámci štúdie v Brne (Ševčíková, 2012). Škála pozitívnej expresivity obsahuje položky pozitívnych emócií ako náklonnosť, šťastie a smiech a Škála negatívnej expresivity obsahuje položky expresivity negatívnych emócií vo všeobecnosti, ale hlavne v oblasti hnevu, smútku, strachu.

2.1. Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená študentmi gymnázií (N=110, M=46, Ž=64, AM 19,3)

2.2. Hypotézy

H1:celkové vyjadrovanie emócií je výraznejšie v rodinách s pozitívnou percepciou rodiny
H2:prejavovanie pozitívnych emócií je spojené s pozitívnym vnímaním rodinného prostredia
H3:expresívnosť rodinného prostredia bude výraznejšia u žien ako u mužov
H4:predpokladáme, že expresivita (PES/NES) bude vyššia u žien než u mužov

2.3. Výsledky a ich interpretácia

PH1: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi celkovou expresivitou (pozitívnou expresivitou PES/ negatívnou expresivitou NES) a expresívnosťou v rodine (percipovanie možnosti vyjadrovať emócie v rodine - ŠRP).

Premenné zahrnuté do testovania nemajú v celom súbore normálnu distribúciu (Kolmogorov-Smirnovov test: Sig. < 0,05), preto sme na overenie hypotézy zvolili výpočet neparametrického Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie. Výsledok je uvedený v tabuľke 1 v stĺpci označenom „Celý súbor“, štatistická významnosť je Sig < 0,001. Zistený vzťah považujeme za štatisticky významný, ide o vzťah stredne silný negatívneho smeru. Negatívna hodnota znamená, že čím je vyššie skóre expresívnosti v rodine (expresívnosť - dimenzia ŠRP), tým je nižšie skóre celkovej expresivity (PES/NES). Interpretujeme: čím vyššiu mieru možnosti vyjadrovať svoje emócie jedinec v rodine vníma, tým miera jeho celkovej expresivity v rodine nižšia. Ide teda o opačný vzťah aký sme predpokladali, hypotézu zamietame.

Tabuľka č. 1. Výsledky a doplňujúce výsledky k H1: Spearmanov korelačný koeficient

	Celková expresivita	Celý súbor	Muži	Ženy
Expresívnosť v rodine	Spearmanovo rho	-0,456	-0,427	-0,466
	Sig.	0,000	0,003	0,000

V tabuľke 1 ďalej môžeme vidieť výsledky zisťovania vzťahu u mužov a u žien samostatne. Taktiež sme použili neparametrický test, nakoľko premenná expresívnosť v rodine nie je normálne rozdelená ani u mužov ani u žien. Na základe štatistickej významnosti (muži: Sig. < 0,01; ženy: Sig. < 0,001) považujeme vypočítané vzťahy za významné. Smerovanie a intenzitu koeficientov interpretujeme rovnako ako v celkom súbore. Existuje stredne silný vzťah negatívneho smerovania medzi expresívnosťou v rodine (vzťahová dimenzia ŠRP) a celkovou expresivitou (PES/NES).

PH2: Predpokladáme, že pozitívna expresivita (PES) je v pozitívnom vzťahu k expresívnosti v rodine.

Rovnako ako v predchádzajúcej hypotéze sme na overenie použili výpočet Spearmanovho koeficientu poradovej korelácie, nakoľko ani premenná pozitívna expresivita nie je v celom súbore normálne rozdelená (Kolmogorov-Smirnovov test: Sig. < 0,05). Výsledky uvádzame v tabuľke 2, kde v druhom riadku pod hlavičkou môžeme vidieť hodnotu štatistickej významnosti, ktorá je Sig. < 0,001). Zistený koeficient je štatisticky významný a vyjadruje stredne silný negatívny vzťah. Čím je vyššie skóre pozitívnej expresivity (PES), tým nižšie hodnoty dosahuje expresívnosť v rodine (vzťahová dimenzia ŠRP). Pozitívne vnímanie expresívnosti rodinného prostredia nezintenzívňuje prejavovanie pozitívnych emócii jedinca v prostredí rodiny. Hypotézu zamietame.

Tabuľka č.2 Výsledky a doplňujúce výsledku k H2: Spearmanov korelačný koeficient

	Pozitívna expresivita	Celý súbor	Muži	Ženy
Expresívnosť rodina	Spearmanovo rho	-,333**	-,357*	-,285*
	Sig.	0,000	0,015	0,022

V tabuľke 2 sú uvedené aj výpočty korelačných koeficientov pre vzťahy medzi expresívnosťou v rodine a pozitívnou expresivitou samostatne u mužov a žien. Podľa štatistickej významnosti Sig. < 0,05 považujeme tieto vzťahy za významné u mužov aj žien - ide o negatívne smerované vzťahy. U mužov je vzťah stredne silný u žien slabý.

Tabuľka č.3 Doplňujúce výsledky k H2: Spearmanov korelačný koeficient

	Negatívna expresivita	Celý súbor	Muži	Ženy
Expresívnosť rodina	Spearmanovo rho	-,455**	-,384**	-,476**
	Sig.	0,000	0,008	0,000

Štatistickému vyhodnoteniu sme podrobili aj vzťahy medzi expresívnosťou v rodine (ŠRP) a negatívnou expresivitou (NES) v celom súbore a tiež u mužov a žien samostatne. Výsledky uvádzame v tabuľke 3. Ako môžeme vidieť, vo všetkých troch skupinách sú štatisticky významné vzťahy medzi expresívnosťou v rodine (vzťahová dimenzia ŠRP) a negatívnou expresivitou (NES). Vzťahy sú negatívne stredne silné. Interpretujeme, že čím je nižšia miera vnímanej expresívnosti v rodine, resp. slabšia atmosféra k vyjadrovaniu emócií v rodine, tým je vyššia negatívna expresivita jedinca.

PH3: Predpokladáme, že ženy percipujú rodinné prostredie pozitívnejšie pre vyjadrovanie svojich emócií

Hypotézu sme overovali použitím neparametrického Mann-Whitneyho U testu, z dôvodu nie normálneho rozdelenia premennej expresívnosť v rodine v oboch skupinách (Kolmogorov-Smirnovov test: Sig. < 0,05). Na základe štatistickej významnosti (Sig. < 0,05) hodnotíme rozdiel ako významný, pričom vyššie hodnoty expresívnosti v rodine (ŠRP) dosahujú ženy než muži. Interpretujeme, že ženy vnímajú možnosť vyjadrovať emócie v rodine pozitívnejšie než muži. Hypotézu prijímame.

Tabuľka č. 4 Výsledky testovania H3: Mann-Whitneyho U test

	Pohlavie	N	Priemerné poradie	Mann-Whitneyho U test	
Expresívnosť rodina	Muži	46	46,72	U	1068
	Ženy	64	61,81	Z	-2,488
	Spolu	110		Sig.	0,013

PH4 Ženy budú vyjadrovať v svojej rodine prejavovať pozitívne i negatívne emócie intenzívnejšie ako muži

V rámci hypotézy H4 sme overovali rozdiel v celkovej expresivite reprezentovanej premennou PES/NES medzi mužmi a ženami. Použili sme neparametrický variant porovnávacieho testu (Mann-Whitneyho U test), nakoľko premenná celková expresivita v skupine žien nemá normálnu distribúciu (Sig. < 0,05). Výsledky porovnania celkovej expresivity sú uvedené v prvej časti tabuľky 5. Štatistická významnosť vypočítaného rozdielu je Sig. < 0,001, rozdiel je významný. Vyššie skóre v celkovej expresivite dosahujú muži v porovnaní so ženami. Interpretujeme, že muži vo väčšej miere prejavujú emócie. Hypotézu zamietame.

Tabuľka č. 5 Výsledky a doplňujúce výsledky k H4 (Mann-Whitneyho U test)

	Pohlavie	Priem. poradie	Mann-Whitneyho U test	
Celková expresivita	Muži	69,37	U	834
	Ženy	45,53	Z	-3,876
	Spolu		Sig.	0,000
Pozitívna expresivita	Muži	63,89	U	1086
	Ženy	49,47	Z	-2,352
	Spolu		Sig.	0,019
Negatívna expresivita	Muži	70,54	U	780
	Ženy	44,69	Z	-4,225
	Spolu		Sig.	0,000

Doplňujúce výsledky k H4: Ako doplnenie sme vykonali výpočty rozdielov medzi pohlaviami samostatne pre pozitívnu expresivitu (PES) a negatívnu expresivitu (NES). Výsledky môžeme vidieť v druhej a tretej časti tabuľky 5. Rozdiely v oboch premenných sú štatisticky významné pre pozitívnu expresivitu na úrovni Sig. < 0,05, pre negatívnu expresivitu Sig. < 0,001. V oboch premenných vyššie skóre dosahujú muži a pri negatívnej expresivite je rozdiel výraznejší.

2.3. Závery a diskusia

Zistili sme, že expresívnosť rodinného prostredia (možnosťou vyjadrovať emócie) nezvyšuje expresivitu jedinca (samotné vyjadrovanie emócií). Toto zistenie považujeme za zaujímavé. Predpokladali sme, že skutočné prejavovanie emócií sa bude v súčinnosti s možnosťou vyjadriť emócie zvyšovať. Možno uvažovať o tom, že expresívnosť obsahuje mnoho ďalších faktorov, ktoré pôsobia na pocity adolescenta v zmysle explorácie. Percepcia expresívnosti rodiny sa v našom výskume naopak prejavuje nižšou mierou vyjadrovania emócií. Možno usudzovať, že jedným z dôvodov prejavovania emócií mimo rodiny je potreba rozvíjať priateľské vzťahy. Ako uvádza v tejto súvislosti Rosenberg (2008) vyjadrovanie pocitov pomáha pri utváraní sociálnych kontaktov. Podľa Vágnerovej (2008) je adolescent viac extrovertovaný a jeho orientácia na vonkajší svet sa rozširuje. Rozvíjajúce sa interaktívne vzťahy adolescentov v sociálnom prostredí možno považovať za významný faktor expresivity u adolescentov. Možno ďalej uvažovať o otvorených komunikačných kanáloch v interakcii adolescent – priateľ. Ďalší dôvod sústreďovania emocionálnych prejavov mimo rodiny môže byť skutočnosť, že rodičia predstavujú i napriek otvorenosti rodinného systému pre adolescenta stále autoritu, ktorá často hodnotí, posudzuje jeho správanie a pokúša sa poskytovať nevyžiadané rady. Vyjadrovanie emócií tak môže adolescent považovať za zdroj konfliktov. Ako uvádza Vágnerová (2008) v adolescencii dochádza k premene vzájomných vzťahov a k zjavnému konfliktu potrieb rodičov a detí. Ďalej možno uvažovať o tom, že sociálne a priateľské vzťahy prinášajú mnoho nových pocitov, ktoré predstavujú skrytú oblasť adolescenta, a potreba analyzovať pocity sa sústreďuje medzi priateľov. Podľa Vágnerovej (2005) adolescenti považujú pocity za súčasť intimity. Ak však adolescenti vnímajú rodinu ako miesto, kde nemôže prejavovať svoje emócie zvyšuje sa negatívna expresivita jedinca a prejavujú sa negatívne emócie ako je smútok, hnev. Možno uvažovať o tom, že pocit uzatvorenia komunikačných kanálov zvyšuje napätie, čo sa uvedenými emóciami prejaví v správaní. Otázkou zostáva, či práve takéto správanie nepoukazuje na menej pozitívnu rodinnú atmosféru. Vašasová (2004), Ševčíková (2012) zdôrazňujú, že miera pozitívnych aj negatívnych pocitov v rodine vypovedá o celkovej klíme rodiny. Emočná klíma ako ďalej uvádza Ševčíková (2012) závisí tiež od prejavovania emócií rodičov. Nižšia miera percepcie expresivity rodiny môže súvisieť i so skutočnosťou, že rodičia menej vyjadrujú vlastné emócie a vzájomné zdieľanie emócií nie je dostatočné. Špaňhelová (2010) považuje zdieľanie za determinant vzájomnej komunikácie. Dôvodom negatívnych emócií môže byť konflikt medzi možnosťou prejaviť sa a potrebou vyjadriť svoj názor, postoj, emóciu. Ignorácia negatívnych pocitov ako uvádza Segrin a Flora (2011) môže spôsobovať pochybnosti o správnosti emócií a môžu sa objaviť problémy s ich reguláciou, resp. problémy s vyrovnávaním sa s takými negatívnymi emóciami ako sú smútok, hnev. Možno uvažovať, že v rodine kde adolescent vníma možnosť prejaviť sa aj keď neprejavuje výrazne emócie, otvorená komunikácia nevytvára taký priestor pre konflikty ako uzavretie komunikačných kanálov.

Pozitívne vyjadrenia emócii adolescentov mimo rodiny súvisí s potrebou zdieľať s priateľmi šťastie, lásku a pod. Sústredenie negatívnych emócií do interakcií mimo rodiny môže súvisieť tiež s očakávaniami rodičov. Očakávajú, že sa deťom bude dariť a negatívne emócie sa

zvyčajne spojené s negatívnymi zážitkami, s neúspechom. Adolescenti nechcú sklamať rodičov, a tak majú tendenciu negatívne emócie skrývať. Prejavenie negatívnej emócie môžu vziať rodičia osobne čo môže byť jedným zo zdrojov vzájomných konfliktov.

Skúmanie genderových rozdielov prinieslo tieto zistenia. Muži vyjadrujú svoje emócie v rodine vo väčšej miere ako ženy. Vyššia miera expresivity je u mužov v pozitívnej i negatívnej expresivite. Možno konštatovať, že ich otvorenosť v interakcii s rodičmi je výraznejšia i napriek tomu, že ich vnímanie expresívnosti rodiny je nižšie. Ženy percipujú expresívnosť rodiny intenzívnejšie, no napriek tomu, ich samotná expresivita je slabšia. Nižšia miera otvorenosti v prejavovaní emócií u žien môže súvisieť s pocitom, že pri prejavovaní emócií môžeme rodičov zraniť, sú citlivejšie, emocionálnejšie a výraznejšie potrebujú zdieľať svoje zážitky a stým spojené pocity s priateľkami. Adolescenti sú viac sústredení na sociálne vzťahy v zmysle záujmov, cieľov. Ich emočný náboj sa netýka tak výrazne intímnych problémov ako u dievčat, čo môže ovplyvňovať ich väčšiu otvorenosť a priamosť. Sociálne vzťahy pre expresivitu adolescentov zohrávajú významnú úlohu. Negatívna expresivita sa zvyšuje v rodinách s nižšou expresívnosťou. Vnímanie expresívnosti rodiny je jedným zo zdrojov k porozumenie, pozitívnej emocionalite, prosociálnemu správaniu. Limity nášho výskumu predstavuje nižší počet respondentov, sústredenie na expresívnosť prostredia. Miera expresivity súvisí s mnohými ďalšími faktormi, ktoré sme neskúmali. Náš výskum neodpovedá na smer determinácie expresívnosti a expresivity. V ďalšom skúmaní sa sústredíme na osobnostné vlastnosti v súvislosti s vyjadrovaním emócií a ďalšími vzťahovými dimenziami rodinného prostredia.

Použitá literatúra

1. GREGG, M. C.; SHALE, E. *Puberťáci a adolescenti*. Průvodce výchovou dospívajících. Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 97-880-736-7662-9.
2. ELLIOTT, G. C. *Family Matters*. The importance of Mattering to Family in Adolescence. Oxford : Wiley-Blackwell, 2009. 263 s. ISBN 978-1-405-16242-5.
3. GODETTOVÁ E. T. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-492-3.
4. HARGAŠOVÁ, M., KOLLÁRIK, T.: *Škála rodinného prostredia*, Bratislava, Psychodiagnostika a didaktické testy 1986.
5. KŘIVOHLAVÝ, J. *Povídej, naslouchám*. Návrat: Praha 1993. 105 s. ISBN 80-85495-18-X.
6. MACEK, P. *Adolescence*. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-717-8747-7.
7. MACEK, P. *Adolescenti a jejich rodiče*. Důležitost vzájemné percepce pro sebehodnocení dospívajících. In *Pedagogika*., 2004. roč. 54, č. 4, s. 342 – 354. ISSN 0031-3815.
8. MELGOSA, J. *Žiť naplno*. Kniha o dospievaní. Vrútky: Advent Orion, 2001. 191s. ISBN 80-88960-61
9. ORAVCOVÁ, J. *Systémový prístup k rodine*. In: Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa: recenzovaný zborník vedecko-výskumnej úlohy VEGA1/0244/03/. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2004., s. 78-90 ISBN 80-8083-015-0.
10. POSSE, R.; MELGOSA, J. *Umenie výchovy***.** 1. vyd. Vrútky: Advent Orion, 2002. 194 s. ISBN 80-88960-89-4.
11. ROSENBERG, M. B. *Nenásilná komunikace*. Praha : Portál, 2008. 224 s. ISBN 978- 80-262-0141-0.
12. SATIROVÁ, V. *Kniha o rodine*. Vydavateľstvo: Práh. 2006. ISBN: 8072521500

13. SEGRIN, CH. – FLORA, J. *Family communication*. 2nd. ed. New York: Routledge, 2011. 492 s. ISBN 0-203-85783-6.
14. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007. 224 s. ISBN 80-736-7250-8.
15. ŠEVČÍKOVÁ, J. *Emočná expresivita adolescentov*. dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 218 s.
16. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Díťe a rozvod rodičů.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0
17. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Dětství a dospívaní. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
18. VAŠAŠOVÁ, Z. Vplyv štýlov výchovy v rodine na asertívne správanie adolescentov. In: Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa: recenzovaný zborník VEGA *1/0244/03/*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2004. s. 122- 130. ISBN 80-8083-015-0.
19. VELDOVÁ, Z. Tabu v rodinné komunikaci očima adolescentů. In: *E-psychologie* [on- line]. 2007, roč. 1, č. 1 [cit. 2013-22-01]. Dostupné na internete: <http://www.vyzkum- mladez.cz/zprava/1355740058.pdf> ISSN 1802-8853.
20. WILLIAMS, A..Adolescents´relationships with parents. In: *Journal of language and social psychology*. ISSN 0261-927X, 2003, vol. 22, no. 1, p. 58-65. Dostupné na internete:<http://www.ffri.uniri.hr/~ibrdar/komunikacija/seminari/Williams,%202003 %20%20Adol escent's%20relationships%20with%20parents.pdf>.

Kontaktní údaje

PhDr. Zuzana Mičková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metóda v Trnave
J. Herdu č. 2 Trnava
mob. 0905 344198
email: mickova1@gmail.com

ISBN 978-80-87952-09-2

Vol. V, 2015

ETTN 085-15-15035-05-2

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.