Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

AUSPÍCIE PEDAGOGIKY

Z POHĽADU DOKTORANDOV A POSTDOKTORANDOV

Peter Seidler
Viera Kurincová
Lívia Fenyvesiová
Alena Dufeková
(eds.)

Nitra 2014

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

„AUSPÍCIE PEDAGOGIKY Z POHĽADU DOKTORANDOV A POSTDOKTORANDOV“

Zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov

Nitra 6.5.2014

EDITORI prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Mgr. Alena Dufeková

RECENZENTI doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

COVER DESIGN Mgr. Alena Dufeková
TECHNICKÁ ÚPRAVA Mgr. Alena Dufeková

Edícia pedagogickej a andragogickej literatúry Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre.
Text neprešiel jazykovou úpravou. Za obsahovú a jazykovú stránku jednotlivých štúdií zodpovedajú príslušní autori.

ISBN 978-80-558-0683-9
EAN 9788055806839

KOLEKTÍV AUTOROV Novotná Andrea, Mgr.
Velechovská Michaela, Mgr.
Klabuzai Andrea, JUDr.
Findra Stanislav, Mgr.
Haklová Kristýna, Mgr.
Hubištová Martina, Mgr.
Borbélyová Diana, PaedDr.
Pataiova Agnesa, PaedDr.
Dufeková Alena, Mgr.
Lobotková Alžbeta, Mgr.
Nikodémová Veronika, PaedDr.
Kormaníková Monika, PaedDr.
Pišteková Patrícia, Mgr.
Juhásová Jana, Mgr.
Sedláček Michal, Mgr.
Jedličková Petra, Mgr.
Ölvecká Edita, PhDr.
Vailing Adriana, Mgr.
Tóthová Lucia, Mgr.
Burianová Ľubica, Mgr.
Bruchterová Lívia, Bc.
Melišíková Petra
Škoricová Kristína, Bc.
Tomšik Robert, Bc.
Babulicová Zuzana, PhD., PaedDr.
Polakovičová Renata, PhD., PaedDr.
Beliková Vladimíra, PhD., PaedDr.
Pavličková Alexandra, PhD., PaedDr.
Lörinczová Eva, Mgr.

OBSAH

POHLED ZA HRANICE A DÁL. VZDĚLAVATELSKÉ INSPIRACE ZE ZAHRANIČÍ
ANDREA NOVOTNÁ **7**

MENTORING NA UNIVERZITĚ V LIMERIKU, IRSKO
MICHAELA VELECHOVSKÁ **17**

VZDELÁVACIA POLITIKA FRANCÚZSKA V MINULOSTI A V SÚČASNOSTI
ANDREA KLABUZAI **24**

UPLATŇOVANIE A VÝZNAM SPOLOČENSKEJ ZODPOVEDNOSTI VO VZDELÁVACÍCH INŠTITÚCIÁCH
STANISLAV FINDRA **30**

POZITIVA A PROBLÉMY SPOJENÉ S VYUŽITÍM SLUŽEB OSOBNÍ ASISTENCE U NEVIDOMÝCH MATEK
KRISTÝNA HAKLOVÁ **36**

ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ZÁBAVNOU CESTOU
MARTINA HUBIŠTOVÁ **46**

ADAPTAČNÉ ŤAŽKOSTI A ICH PREVENCIA V ZAČIATOČNOM VYUČOVANÍ
DIANA BORBÉLYOVÁ **54**

KARIÉROVÉ PORADENSTVO PRE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI – VZDELÁVACÍMI POTREBAMI
AGNESA PATAIOVÁ **71**

TEST ČI(S)TA VYSOKOŠKOLÁK A VÝSKUM ČÍTANIA NIELEN S POROZUMENÍM U ŠTUDENTOV TERCIÁRNEHO VZDELÁVANIA
ALENA DUFEKOVÁ **80**

HODNOTENIE EFEKTÍVNOSTI VYUČOVACIEHO PROCESU Z HĽADISKA ČINNOSTI UČITEĽA A ÚSPEŠNOSTI ŽIAKOV
ALŽBETA LOBOTKOVÁ **89**

POSILNENIE MOTIVAČNO–AKTIVIZUJÚCEHO EFEKTU VO VÝUČBE
VERONIKA NIKODEMOVÁ **97**

HUDOBNÝ MATERINSKÝ JAZYK AKO SÚČASŤ VÝVINU DIEŤAŤA A KOMUNIKÁCIE
MONIKA KORMANÍKOVÁ **106**

MIKROVYUČOVANIE AKO EFEKTÍVNA TRÉNINGOVÁ METÓDA
PATRÍCIA PIŠTEKOVÁ **112**

ROZVOJ KĽÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŽIAKOV TECHNICKÝCH ODBOROV VZDELÁVANIA
JANA JUHÁSOVÁ **120**

ZEFEKTÍVNENIE PRÁCE DIAGNOSTIKA VYUŽITÍM VÝPOČTOVEJ TECHNIKY
MICHAL SEDLÁČEK **125**

MEDZIGENERAČNÉ PROGRAMY V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ AKO VÝZVA BUDÚCNOSTI
PETRA JEDLIČKOVÁ **134**

ŽENA AKO SUBJEKT EDUKÁCIE NA PRELOME XIX. A XX. STOROČIA V UHORSKU
EDITA ÖLVECKÁ **144**

PROCES PRIPÚTANIA MEDZI MATKOU A DIEŤAŤOM
ADRIÁNA VAILING **151**

RODIČOVSTVO AKO SPOLOČENSKÝ STATUS, ETAPY A ČINITELE, KTORÉ HO OVPLYVŇUJÚ
LUCIA TÓTHOVÁ **161**

VYUŽÍVANIE NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI MEDIÁLNEJ VÝCHOVY V PROCESE ZVYŠOVANIA MEDIÁLNEJ GRAMOTNOSTI
ĽUBICA BURIANOVÁ **170**

SEKCIA ŠVOUČ **183**

ZABUDNUTÁ STREDNÁ PEDAGOGICKÁ ŠKOLA – HISTÓRIA STREDNEJ PEDAGOGICKEJ ŠKOLY V HURBANOVE
LÍVIA BRUCHTEROVÁ **184**

MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE RODIČOV A UČITEĽOV V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH U NÁS A V ZAHRANIČÍ
PETRA MELIŠÍKOVÁ **196**

OSAMELOSŤ V ADOLESCENCI
ROBERT TOMŠIK **207**

DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO METÓDA ROZVOJA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA
KRISTÍNA ŠKORICOVÁ **227**

RECENZIE **238**

KOGNITÍVNE A METAKOGNITÍVNE PRÍSTUPY K DYSLEXII - EDUKÁCIA A PORADENSTVO
ALENA DUFEKOVÁ, PF UKF V NITRE **239**

KYBERŠIKANA
ADRIÁNA VAILING, PF UKF V NITRE **241**

SELF-EFFICACY (OSOBNE VNÍMANÁ ZDATNOSŤ) V EDUKAČNÝCH SÚVISLOSTIACH
VERONIKA NIKODEMOVÁ, PF UKF V NITRE **243**

PSYCHODIDAKTICKÉ POJETÍ KURIKULÁRNÍHO A MEDIAČNÍHO KONTEXTU EDUKACE
ALŽBETA LOBOTKOVÁ, PF UKF V NITRE **245**

DIVERZITA ŠKOLSKEJ TRIEDY V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA ŽIACKEJ POPULÁCIE
ZUZANA BABULICOVÁ, PF UKF V NITRE **248**

KOMPENDIUM ZO ŠKOLSKÉHO ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKÉHO PORADENSTVA
BELIKOVÁ VLADIMÍRA, PF UKF V NITRE **250**

INAKOSTI V TERCIÁRNOM VZDELÁVANÍ
RENÁTA POLAKOVIČOVÁ, PF UKF V NITRE **251**

VÝCHOVA DETSKÉHO ČITATEĽA TVORIVOU DRAMATIKOU
ALEXANDRA PAVLIČKOVÁ, PF UKF V NITRE **253**

SVETONÁZOROVÉ A KONCEPTUÁLNE VÝCHODISKÁ EDUKAČNEJ DIVERZITY
EVA LÖRINCZOVÁ, PF UKF V NITRE **255**

Pohled za hranice a dál. Vzdělavatelské inspirace ze zahraničí.

Looking beyond borders. Inspiration of the education from abroad.

Andrea NOVOTNÁ

Abstrakt: *Příspěvek představí vybrané prvky způsobu vzdělávání, praktikované v České republice a ve Velké Británii, které autorka shledává zajímavými pro české i slovenské pedagogické prostředí. Referát se soustředí na přínosné i varující aspekty české a britské metodiky vzdělávání od základních po vysoké školy. V neposlední řadě se příspěvek dotkne i problematiky učitelské profese a s ní souvisejících specifik, které jsou pro dané země typické.*

Klíčová slova: *hodnocení škol, pedagogická praxe, začínající učitel, mentor, pedagogická podpora učitelů*

Abstract: *The paper introduces selected elements of the way of the education practiced in the Czech Republic and the United Kingdom, which the author finds interesting for the Czech and Slovak educational environment. The paper will focus on the beneficial and warning aspects of the Czech and British educational methodology from the primary school to the university. Finally, the paper touches topics of the teaching profession and related features that are typical for the particular country.*

Key words: *evaluation of schools, teacher training, teacher - beginner, mentor, pedagogical support for teachers*

Úvod

> *„Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem. Nespasí nás nová organizace ani osnovy, třebaže jsou důležité. Osobnost je hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nereformovali. Soustřeďme proto hlavní pozornost na utváření učitelských osobností.“*
>
> (Otto Wichterle)

Slova, pronesená jednou z nejznamenitějších osobností naší vědy i pedagogiky v hloubi minulého století, si i přes fundamentálně změněné sociálně-polické poměry doby dodnes udržuje nejenom svou platnost, ale především aktuálnost a naléhavost. Naše školství totiž opět prochází reformou. Soudobé změny ve způsobu vzdělávání učitelů jsou přitom jen parciální součástí mnohem širší reformy vzdělávání jako takového. Všechny více či méně šťastné transformace, kterými české školství v současnosti prochází, směřují, či alespoň mají směřovat, ke stejnému cíli, a to ke zvýšení kvality učitele a vzdělávacího systému jako celku. Jsou ale naše kroky, které jsou velmi často inspirovány zahraničními příklady, vedeny správným směrem? S vědomím závažnosti této výchozí otázky se ve svém příspěvku budu snažit reflektovat ve vzájemném srovnání aktuální reformy a změny systému vzdělávání učitelů v České republice a ve Velké Británii. Legitimitu tohoto postupu přitom zajišťuje fakt, že reformy probíhají více méně synchronně v obou zemích a mohou nám tudíž posloužit jako vhodná platforma komparace, jejímž výsledkem by mělo být zjištění podnětných inspirací, či naopak včasných varování, jež nabízí pro postup české reformy příklad Velké Británie.

1. Aktuální dění v České republice

1.1. De/strukturace učitelských oborů

V současné době se u nás budoucí učitelé připravují na své budoucí povolání na devíti pedagogických fakultách, které tvoří bezesporu nejvýznamnější a nejpodstatnější instituce pro přípravu budoucích učitelů. Kromě toho umožňují získání učitelské kvalifikace zhruba čtyři desítky oborových fakult (např. fakulty filozofické, přírodovědecké, tělovýchovné a matematicko-fyzikální), které rovněž nabízejí budoucím učitelům plnohodnotné odborné vzdělání. V roce 2001 byla v návaznosti na Boloňskou deklaraci započata strukturace[1] učitelských oborů z původně pětiletých magisterských programů na tříleté bakalářské a dvouleté magisterské programy. Ve vzdělávání učitelů tím došlo k podstatným změnám, kdy budoucí učitelé 2. stupně základních škol a 3. stupně (tj. středních škol) musí nyní pro dosažení své úplné kvalifikace získat pětileté magisterské vzdělání, které je však ve většině případů strukturované (3 roky v bakalářském programu a 2 roky v magisterském programu). Strukturace studia se tedy týká všech učitelských programů vyjma budoucích učitelů 1. stupně základních škol, kteří i nadále mají možnost absolvovat pětileté nestrukturované studium na jedné z našich pedagogických fakult.

Třebaže bylo vyhověno požadavkům Evropské Unie a vysoké školy získaly možnost nabídnout studium vícero studentům a tím získat i větší obnos financí na svůj provoz, proběhla u nás strukturace ze strany akreditační komise poměrně násilnou formou a všechny učitelské obory byly postupně, i přes vlnu nevole ze strany univerzit, rozdělovány. Několikaletý program učitelství, který již od doby habsburské monarchie utvářel osobnost učitele v řádech dlouhých let, byl nyní doplněn o novou možnost získání úplné učitelské kvalifikace i pro absolventy nepedagogických vysokých škol, kterým stačí rozšířit si své oborové vzdělání o pouhý navazující stupeň magisterského studia na pedagogické fakultě v trvání pouhých čtyř semestrů. V praxi tato komprese pedagogického vzdělání tedy nutně znamená obrovskou redukci určitých předmětů, přesunutí ryze pedagogických disciplín až na samý konec studia, faktické vyloučení zahraniční mobility studentů, kteří mezi dvěma státnicemi a závěrečnými pracemi nenacházejí čas k absolvování zahraniční stáže. Výsledkem je tudíž dosažení ne vždy dostatečně kompetentní „rychlokvalifikace“ učitelů během necelých čtyř semestrů studia.

Jelikož dělené studium získávalo postupem času více odpůrců než příznivců, stále častěji se na stole akreditační komise objevovaly žádosti o znovuobnovení dřívější formy nestrukturovaného studia. V roce 2013 tak bylo po několikaletých pokusech vyhověno první pedagogické fakultě (Univerzita Hradec Králové), která mohla znovu obnovit nestrukturované studium pro učitele 2. stupně základních škol a nabízet jej od roku 2014 (uhk.cz 2014). Nechť nám je příklad univerzity Hradce Králové inspirací a podnětem k zamyšlení, jaký je a má být u nás vlastně smysl učitelských programů a co od nich, ať už jako studenti, učitelé nebo ředitelé škol, očekáváme.

1.2. Plná kvalifikovanost učitelů

[1] V České republice bylo dělené studium zaneseno v zákoně č. 111 o vysokých školách již v roce 1998 a poté docházelo k postupnému dělení magisterského studia. Pedagogické fakulty vstoupily do procesu strukturace již v roce 2001, kdy první fakultou, nabízející strukturované studium, byla Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně. Naopak posledními pedagogickými fakultami, zavádějícími strukturaci, byly pedagogické fakulty univerzit v Hradci Králové a Českých Budějovicích. Proces strukturace trval až do roku 2011, kdy byly již všechny pedagogické obory strukturovány (Doulík, Orlová, Škoda 2013).

Otázka plné kvalifikovanosti učitelů je v současné době stejně relevantním tématem diskuse, jako jejich profesní příprava. Dle odhadů Ministerstva školství ČR vyučuje na českých školách 17 000 učitelů bez plné kvalifikace (ČTK iDNES.cz 2014). Tento rok vstupuje však v platnost novela zákona o pedagogických pracovnících,[2] kdy všichni učitelé, působící ve státním vzdělávaní, jsou povinni započít do konce roku 2014 vzdělávání v patřičném oboru, rozsahu a stupně školy, na které působí. Ačkoliv měli učitelé již dříve desetiletou lhůtu na doplnění si potřebného vzdělání, tuto možnost využilo jen malé množství nekvalifikovaných. Snad všichni spoléhali na postupné promlčení zákona nebo na přidělení výjimky. Z celkových 17 000 nekvalifikovaných učitelů tedy zhruba 6 000 již studuje, 4 000 mají úmysl své studium započít[3] a zbylých 7 000 pedagogů z různých důvodů o zahájení studia vůbec neuvažuje (eduin.cz 2014). V případě striktního dodržení novely zákona by tedy k 31.12.2014 muselo opustit naše školství tak obrovské množství pedagogů, což by mohlo v domácím školství vyvolat absolutní kolaps.

Samotnou ideu uzákonění plné kvalifikovanosti učitelů lze samozřejmě hodnotit kladně, jakožto snahu o profesionalizaci učitelské profese (jež bývá v současnosti řazena spíše mezi „semiprofese“), kde má být nezbytnou podmínkou k řádnému vykonávání učitelské profese i patřičné odpovídající vzdělání. Vedle ryze praktických kompetenčních problémů mnohých nekvalifikovaných pedagogů je daný krok bezpochyby také reakcí na aktuální úpadek společenského kreditu učitelů v naší zemi – aby učitelství získalo větší prestiž, nemůže jej přeci vykonávat každý.

Celý problém je však pochopitelně mnohem složitější a rozhodně ne černobílý. Z hlediska terminologického je totiž velmi důležité rozlišovat pojmy: 1. kvalitní učitel (přesná definice v ČR ovšem ještě neexistuje), 2. kvalifikovaný učitel (učitel mající odpovídající formální vzdělání dle novely zákona o pedagogických pracovnících), 3. nekvalifikovaný učitel (často se jedná o vysokoškolsky vzdělané učitele s titulem, který avšak neodpovídá současným požadavkům zákona – např. učitel strojní inženýr učící matematiku na základní škole) a 4. nevzdělaný učitel (učitel nemající žádnou kvalifikaci – učitelé po maturitě, učitelé mající vyšší odborné nebo bakalářské studium). 20. února 2014 se konal Kulatý stůl ve spolupráci EDUin a SKAV s názvem *Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele*?, kde proběhla přínosná diskuse nad požadovanou kvalifikací učitelů. Debaty se zúčastnily všechny zainteresované subjekty: MŠMT, zástupci pedagogických fakult, vedení škol, kvalifikovaní i nekvalifikovaní učitelé. Odpověď z celé debaty je jasná: naše školství potřebuje pouze kvalitní a kvalifikované učitele (eduin.cz 2014)!

Odchod[4] dle zákona tzv. nekvalifikovaných učitelů může ovšem v reálu způsobit nejen kolaps školství, ale i ztrátu značně kvalitních učitelů s bohatou praxí, byť neúplnou učitelskou kvalifikací. Paradoxem celé situace je, že tito „kvalitní nekvalifikovaní“ učitelé si mohou své vzdělání doplnit jen stěží, neboť nabídka studijních oborů pedagogických fakult v kombinované formě je tak malá, že se jejich studium pro zaměstnané učitele stává utopií.

[2] Jedná se o vypršení desetileté lhůty, kterou měli pedagogičtí pracovníci na to, aby si dle zákona č. 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících, paragrafu § 32, který praví: „Fyzická osoba, která nesplňuje předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b), může vykonávat přímou pedagogickou činnost po dni nabytí účinnosti tohoto zákona nejdéle po dobu deseti let, pokud v této době nezahájí studium, kterým potřebný předpoklad získá, a toto studium úspěšně ukončí“ doplnili patřičné vzdělání. Tento zákon vešel v platnost k 1.1.2005 (eduin.cz 2014).

[3] Jedná se o výsledky první analýzy kvalifikovanosti učitelů za posledních 10 let (eduin.cz 2014).

[4] Dle školní inspekce každý pátý učitel jazyků nemá dostatečnou kvalifikaci (rozhlas.cz 2014). Ve vybraných oblastech republiky je podíl nekvalifikovaných učitelů ještě vyšší – na Mělnicku se jedná o každého čtvrtého učitele bez kvalifikace (denik.cz 2014). Je důležité zmínit, že tato čísla se vyskytují nejčastěji pouze ve zprávách, lokálních denících či internetových příspěvcích. Oficiální data, čísla, přehledy buď neexistují, nebo jsou stěží dostupné.

K roku 2014 nabízejí sice všechny pedagogické fakulty kombinované magisterské studium pro učitelství 1. stupně, ale pro učitele 2. stupně je otvíráno kombinované studium pouze na vybraných fakultách a to navíc jen v určitých předmětových kombinacích. Nejvíce jsou zde zastoupeny předměty, které mají nejmenší hodinové dotace (informatika, výchova ke zdraví), přičemž naopak páteřní předměty jako jsou český a cizí jazyk a matematika se v kombinovaném studiu dají studovat jen na několika českých fakultách. Zajímavou statistiku všech studijních oborů otvíraných za posledních 10 let uvádí Miroslav Šoukal, ředitel pražské základní školy, ve dvanáctém čísle letošních Učitelských novin (Šoukal 2014). Nestihly tedy pedagogické fakulty včas reagovat na opatření Ministerstva školství?

1.3. Standard učitele a Kariérní systém

Poslední součástí aktuální diskuse, týkající se žádoucí kvality současného českého pedagoga, je návrh na vytvoření ideálně typického „standardu učitele“, který by posloužil za základ připravovanému kariérnímu systému (KS) pro učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol. Návrh byl publikován v prosinci 2013 Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV).

Cílem standardu učitele je vymezit jeho osobnostní kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v průběhu celé učitelské kariéry. „Je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. Umožňuje rozpoznání kvality a jejího zúročení v práci učitele ve prospěch žáků ve třídě i ve prospěch ostatních učitelů ve škole i mimo ni“ (nidv.cz 2014).

Standard učitele je strukturován do tří oblastí:

1. Učitel a jeho profesní já (osobnostní předpoklady učitele, jeho znalosti a dovednosti)
2. Učitel a jeho třída (práce učitele se žáky)
3. Učitel a jeho okolí (působení učitele mimo školu, spolupráce se sociálními partnery)

Standard učitele se kromě toho zabývá i etikou a dalšími hodnotami v učitelské práci.

KS je tvořen čtyřmi kariérními stupni, jejichž základem je standard učitele v různém rozsahu. V prvním kariérním stupni učitel disponuje osobnostními předpoklady pro výkon učitelské profese, je vybaven teoretickými i praktickými znalostmi a dovednostmi – jedná se o začínajícího učitele a jeho dvouleté adaptační období. Druhý kariérní stupeň následuje po dvou letech vykonávání učitelské profese, kdy učitel úspěšně prošel atestačním řízením, které potvrdilo jeho profesní kompetence a zároveň ukončilo jeho celistvou pregraduální přípravu.[5] V tomto období pracuje učitel již samostatně, udržuje si své profesní dovednosti a dále se odborně vzdělává. Ve třetím kariérním stupni je učitel chápán jako pedagogický lídr školy, je velmi zkušeným učitelem s mnohými zkušenostmi, odvádí svoji práci ve vysoké kvalitě, je respektovaným rádcem svým kolegům ve škole, mentorem, přispívá k růstu kvality v rámci školy a dále se vzdělává. Čtvrtý kariérní stupeň je podobný třetímu – učitel se v něm nalézá na absolutním vrcholu své kariéry, působí jako lídr uvnitř i vně školy, jako školitel v profesních sdruženích, publikuje, lektoruje v rámci svých předmětů psychologických a pedagogických věd, ale i manažerských dovedností atd. Svými zkušenostmi tak v souhrnu přispívá nejen k růstu kvality školy, na které působí, ale i ke zdokonalování celého systému školství. Učitel 4. kariérního stupně je tak připraven vést a hodnotit ostatní učitele uvnitř i mimo svoji školu (nidv.cz 2014).

[5] Zde se ukazuje velmi blízká podobnost např. s Německem, kde se budoucí učitelé kvalifikují až po absolvování dvouleté praxe v rámci Referendariat. Stejná praxe funguje i ve Velké Británii, kde učitelé absolvují jednoroční atestační období, bez jehož úspěšného ukončení nejsou kvalifikovanými učiteli a nemohou vyučovat na žádné státní škole.

Uvedením KS v platnost očekává stát zvýšení kvality vzdělávání, profesní ukotvení učitelského povolání, provázání a sjednocení pregraduální přípravy učitelů s pedagogickými fakultami a školami a lepší připravenost učitelů na jejich budoucí povolání. Tvůrci KS vypracovali i možná rizika, které s sebou může KS přinést, a to zejména problém jeho uvedení do praxe s ohledem na nestálost politického zázemí. Rizik je však bohužel více, než si jeho tvůrci obvykle připouštějí, a tak vznikají další podnětné diskuse s učiteli, představiteli pedagogických fakult, ministerstvem školství a samotnými tvůrci KS.

Ačkoliv standard učitele a KS usilují o profesionalizaci učitelství a maximální zkvalitnění učitelské přípravy, kladou zároveň na budoucí a stávající učitele obrovské nároky, za které však nenabízejí patřičnou odměnu. Ve finále může být proto onen původně ušlechtilý záměr zcela kontraproduktivní, neboť přímým důsledkem přehnaných nároků může být i další masivní odchod učitelů ze škol a nízká motivace mladých učitelů vstoupit do školství. Nejhlavnějším problémem je ale samotné zpracování KS do čtyřech úrovní, kdy nejlepší a nejzkušenější učitel působí mimo školu – je manažerem, lídrem a je tím pádem odveden pryč ze své školy (Kdo však bude za tohoto zkušeného učitele učit? Zkvalitní se výuka, když nejkvalitnější učitelé budou působit mimo školu?). Sama podstata učitelské profese, v níž stojí v naprostém centru zájmu pochopitelně především žáci a vyučovací proces, se tak často ztrácí. KS tedy nenabízí žádnou motivaci učitelům, kteří se rozhodli zůstat ve třídě (v úrovni 2. KS) a spokojit se „pouze“ s prací na úrovni třídy, tj. se svými žáky. Nejvíce alarmující je ale až fakt, že náš víceúrovňový standard učitele i celý KS je evidentně inspirován příkladem Velké Británie, kde byl tento v roce 2012 zrušen a posléze znovu nahrazen původním jednoúrovňovým standardem (Spilková, Janík 2014).

Standard učitele je u nás tvořen již několik let. První pokusy o vytvoření profesního standardu, jakožto základu kariérního systému, nalezneme již u J. Vašutové (2001), dále v letech 2008-2009 (MŠMT, Standard kvality učitelské profese), 2009-2012 (projekt IPn Cesta ke kvalitě) a 2012, kdy vzniká tvorba Kariéního systému (Kariéra). Zjištěné informace a poznatky jednotlivých aktérů ale bohužel nejsou náležitě propojovány a zpracovány, což vede ke smutnému výsledku, že je vše vždy tvořeno znovu, od nuly (Spilková, Janík 2014).

2. Aktuální dění ve Velké Británii

2.1. Vzdělání učitelů ve Velké Británii

V současné době absolvují budoucí učitelé ve Velké Británii, stejně jako v České republice, k získání plné kvalifikace čtyř až pětiletou profesní přípravu. Tento čas je ale rozvržen do odlišných částí/úseků, a to většinou do tří až čtyřletého bakalářského cyklu a jednoletého studia úzce spjatého s praxí.

K získání učitelské kvalifikace existuje mnoho cest, což přehledně znázorňuje následující tabulka:

Typ programu	Typ kurzu	Zkratka
Pregraduální	Bachelor of Education	BEd
	Bachelor of Arts/Science with QTS	BA/BSc with QTS
Postgraduální	Postgraduate Certificate of Education	PGCE
	School-centred initial teacher training	SCITT

Postgraduální při zaměstnání	Graduate Teacher-Training Programme	GTTP
	Registered Teacher Programme	RTP
Postgraduální	Zkouška z QTS	QTS
Postgraduální pro učitele cizince	Overseas Trained-Teacher Programme	OTTP

Tabulka - zdroj: Dixie, Bell 2012 (upraveno autorkou)

Obecně vzato jsou studenti v bakalářském programu, který připravuje budoucí učitele prvních dvou stupňů,[6] vzděláváni v předmětech národního kurikula (anglický jazyk, matematika a vědní obory) a učitelé třetího a čtvrtého stupně (tj. našeho druhého stupně a 1. ročníku střední školy) se stejně jako u nás specializují na jeden či více předmětů národního kurikula, nebo na předměty okrajové (ekonomie, psychologie, podnikání atd.). Integrální součástí bakalářských programů bývají i praxe na školách. Britští studenti mají navíc možnost vystudovat nepedagogický bakalářský program a doplnit si svoji kvalifikaci ročním studijním programem, zajišťujícím v budoucnu plnou profesní kvalifikaci daného učitele.

Po absolvování bakalářského programu nabízí vzdělávací systém ve Velké Británii širokou škálu programů v délce 1-2 roky, v jejichž rámci se budoucí učitelé připravují na tzv. QTS (Qualified Teacher Status – status kvalifikovaného učitele)[7]. Status kvalifikovaného učitele vymezuje 33 stále aktualizovaných učitelských standardů (poslední aktualizace proběhla v roce 2012) (Denby 2012) a u každé pedagogické síly přesně určuje její požadované kvality. Všechny programy vzdělávající učitele následují tento standard a všichni uchazeči jsou před dokončením programu posuzováni na základě splnění tohoto standardu. Tato obrovská nabídka otevírá možnosti širokému spektru uchazečů získat, či doplnit si svou kvalifikaci.[8] Mladí studenti většinou volí programy PGCE (Postgraduate Certificate of Education) a SCITT (School-centred initial teacher training) v délce jednoho roku, jejichž náplní je prohloubení teoretických znalostí a praxe ve školách. Program PGCE studují budoucí učitelé na univerzitách a vysokých školách (colleges), naopak program SCITT se z větší části odehrává v prostředí školy. Uchazeči o studium, kteří již pracují nebo přicházejí z jiných zaměstnání, si často volí programy GTTP (Graduate Teacher-Training Programme), RTP (Registered Teacher Programme) popř. OTTP (Overseas Trained Teacher Programme), který je určen pro zahraniční studenty – budoucí/současné učitele. Program GTTP využívají absolventi bakalářského či magisterského stupně vzdělávání, v jehož rámci si během práce na škole doplňují svou kvalifikaci.

Úplně poslední možností získání kvalifikace QTS je složení samotné zkoušky QTS, kdy uchazeč prokáže, že plně disponuje všemi standardy, potřebnými pro řádné vykonávání

[6] Velká Británie dělí povinnou školní docházku do 4 stupňů (tzv. 4 Key Stages).
5 – 7 let: 1. ročník, 2. ročník (Key Stage 1)
7- 11 let: 3., 4.,5.,6. ročník (Key Stage 2)
11-14 let: 7., 8., 9. ročník (Key Stage 3)
14-16 let: 10. a 11. ročník (Key Stage 4)
16-19 let: 12. a 13. ročník
(Denby 2012)

[8]Ve Velké Británii je poměrně velký počet studentů učitelství, kteří se kvalifikují v pozdějším věku, a to z důvodu přechodu z jiného zaměstnání, založení rodiny, změny práce apod. Tato obrovská nabídka podporuje práci při studiu a spolupráci vysoké školy/univerzity se školou, kde je daný učitel zaměstnán jako nekvalifikovaný učitel.

učitelské profese. Uchazeč předkládá portfolium praxe. Žádní učitelé nesmějí učit na státních školách bez získání kvalifikace QTS (Dixie, Bell 2012).

Vzdělávání učitelů ve Velké Británii nám může být velkou inspirací právě v ohledu mnoha cest, které si učitelé mohou vybrat k získání své plné kvalifikace. Nastavený systém patřičně zohledňuje právě učitele, kteří již pracují a doplňují si požadovanou kvalifikaci (programy GTTP, RTP). Přínosným je i prezence QTS standardu učitele, který je jasný, závazný, často aktualizovaný a jsou s ním seznámeni již studenti připravující se na učitelské povolání. Systém přípravy budoucích učitelů ve Velké Británii je nastaven především prakticky, kdy učitelé působí několik týdnů ve školách a získávají odpovídající praxi, která je vedena fakultním a školním mentorem.

Jedinou nevýhodou se zdá být vysoké zpoplatnění daných programů (potažmo celého vysokoškolského vzdělání), kdy studenti investují nemalý podíl vlastních financí k získání dostatečné kvalifikace. Tento fakt je ovšem vyvážen skutečností, že je k dispozici mnoho státních i nestátních podpor, stipendií a programů, které plně nebo částečně studium uchazečům financují.

2.2. Mentoring u začínajících učitelů ve Velké Británii

Mentoring[9] je ve Velké Británii již dlouhodobě zavedeným procesem a začleňuje se nejen do přípravy budoucích učitelů, ale i k podpoře začínajících i zkušených učitelů v praxi. Začínající učitelé (ve Velké Británii označovaní jako newly qualified teachers – NQT) procházejí takzvaným jednoročním adaptačním obdobím, kdy je jim na většině škol přidělen zkušený učitel, který bývá zároveň i jejich školním mentorem. Povinností školního mentora je pomáhat začínajícímu učiteli s plánováním učiva, výukou, hodnocením a sebehodnocením.

K jeho dalším povinnostem patří pravidelné setkávání se studenty, a to minimálně jednou za týden, kdy je reflektován studentův pokrok. Zároveň také pomáhá studentovi s portfoliem jeho učitelské praxe. Mentor provádí formální i neformální observace, student je jím písemně i ústně hodnocen, mentor vytyčuje problémové oblasti, na kterých se svým studentem pracuje, reflektuje a směruje studenta ke standardům učitele. Ve Velké Británii[10] je učitel z velké části vnímán jako facilitátor, který vede podporované učitele k nalezení vlastního stylu profesního učení (Píšová 2011). Na celý průběh praxe dále dohlíží profesní tutor, který sleduje studentův pokrok a vývoj. Po dokončení adaptačního období vstupuje do praxe externí tutor, který hodnotí studenta s ohledem na standardy učitele, kontroluje a dokumentuje průběh praxe (Dixie, Bell 2012).

Přítomnost kvalitního mentoringu u začínajících učitelů je skutečnost, která v České republice stále chybí a je praktikována jen na několika málo školách. Mentoři, u nás známí jako uvádějící učitelé, často nemívají na své studenty/začínající učitele čas, což způsobuje a současně umocňuje fakt, že podpora začínajícího učitele bývá nad rámec jejich běžných povinností a zpravidla nebývá znatelněji ohodnocena. Je tedy potřebné, aby byl problematice mentoringu věnován větší prostor, neboť i v případě KS a standardu učitele je s mentoringem počítáno, nicméně není explicitně zahrnut do plánované reformy. V současné době probíhá mentoring na několika vybraných českých školách a uvádějící učitelé – mentoři začínají být vzděláváni v různých kurzech. Po vzoru Velké Británie a dalších anglosaských zemí se učí

[9] Mentoring představuje cílenou a odbornou podporu profesního rozvoje učitelů v různých fázích jejich profesní pedagogické dráhy (Píšová 2011). Mentor má za úkol pomocí mentorských rozhovorů a příležitostných hospitací učitele vést, ukazovat jim další možné cesty jejich profesního rozvoje a umožnit jim vlastní sebereflexi jejich pedagogické praxe (Nešpor, Lukáš 2005). Mentor je přitom v celém průběhu procesu mentoringu zodpovědný za proces, za finální výsledek nese zodpovědnost pouze mentorovaný učitel (Vychodil 2011).

[10] Dle mezinárodního výzkumného projektu NCRTL (National Center for Research on Teacher Learning) z roku 2000.

nejen studenta hodnotit (jak tomu bylo doposud), ale i vést mentorské rozhovory, vést svého mentee[11] k oblastem, ve kterých se chce zlepšovat, dále jej motivovat k dalšímu sebevzdělání a učit jej vlastní sebereflexi. Nezbývá si tudíž než přát, aby u nás bylo této problematice věnováno více času, výzkumu a úsilí, neboť je to právě mentoring, který je tou pozitivní inspirací, kterou bychom mohli z Velké Británie převzít. V procesu postupného zkvalitňování učitelské profese totiž nepochybně patří k těm nejúčinnějším prvkům.

2.3. Hodnocení kvality, OFSTED

Poslední hojně diskutovanou problematikou je s ohledem na kvalitu vzdělávání ve Velké Británii britská inspekční činnost OFSTED (Office for Standards in Education), která byla zřízena v dubnu v roce 2007. Jejím hlavním cílem je inspekce škol a dohled nad vzděláváním a péčí o děti a mládež. Tato školní inspekce provádí autoevaluaci školy, každoročně testuje studenty. Výsledky jsou z části dostupné na stránkách OFSTED (Procházková rvp.cz 2014). Školy a rodiče mají tedy možnost k náhledu výsledků hodnocení školy a žáků, čímž vzniká pomyslný žebříček škol, dle kterého si rodiče mohou zvolit školu dle preferovaných výsledků (Dixie, Bell 2012).

Pozoruhodné je však sledovat, jak tento nástroj s cílem zkvalitnit britské školství, páchá v posledních letech více škody než užitku. Mick Waters, bývalý ředitel kutikulární sekce QCA[12], poukazuje na nešťastné dopady systému, jehož prioritami jsou výsledky a cíle. Argumentuje, že školy vedeny touhou být nejlepší v testování (a tím získat co nejvíce potencionálních studentů) udělají vše proto, aby měly co nejlepší výsledky. Mnohdy jejich konání bývá i za hranicemi etiky, nehledě na psychické vypětí učitelů i žáků. Cílem takto směrovaného školního procesu vzdělávání se poté již nestávají nabyté znalosti a dovednosti žáků, ale OFSTED a testování samo. Na mnohých školách se tak samoúčelně učí jen pro testy, testování se různými způsoby nacvičuje a idea vzdělání je tím ztracena. A právě z tohoto důvodů odchází z britského školství tisíce učitelů, píší se petice a rodiče se bouří. Vzdělání je tak, prostě řečeno, zcela degradováno na pouhou schopnost žáků uspět v testech (Kidd 2013).

Aktuální situace ve Velké Británii je tedy s ohledem na výše řečené doslova alarmující. Tím hrozivější je ovšem pro české prostředí fakt, že OFSTED testování se velmi blízce podobá našemu testování CERMAT nebo státní maturitě. S vidinou nechvalného případu Velké Británie tedy nezbývá než naléhat, aby se ověřování kvality a úrovně žáků u nás dělo s rozmyslem a především tak, aby se z testovacího obzoru nikdy nevytratila sama podstata a prapůvodní idea vzdělání (ve smyslu kultivace ducha a cesty k moudrosti), která byla v rámci naší civilizace postupně utvářena po stovky let.

Závěr

Kolotoč mnohdy překotných, zmatených a svou životností nejednou doslova jepičích reforem a transformací, jimiž v posledních letech prochází české školství, v nás nezřídka vyvolává pocit bezradnosti a marnosti. Často se přitom zapomíná, že i slepé vývojové uličky a neúspěšné pokusy mohou mít svůj společenský význam a dokonce užitek tehdy, jsou-li odpovídajícím způsobem reflektovány. Berme proto také tento letmý pohled za hranice České republiky jako nástin některých dílčích inspirací i rizik, jež nám mají pomoci lépe se zorientovat v aktuálních úvahách nad tím, kam naše školství a vzdělávání směřuje a zdali je to v dlouhodobém horizontu opravdu ten správný směr. Z mého příspěvku je, myslím, dostatečně zřejmé, že pohled za hranice není nikdy černobílý. Inspirujme se proto úspěšnými

[11] Mentee (mentorovaný učitel)
[12] *Qualifications and Curriculum Authority* (*QCA*)

zahraničními trendy, ale přijímejme je pokaždé opatrně a s vědomím všech specifických rysů českého školství. Nejenom totiž, že zahraniční příklady nemusejí vždy kráčet tou správnou cestou, ale ne vždy se také hodí do našeho světa a systému vzdělávání, ne vždy jsou pro nás ty pravé.

Literatura:

DIXIE, G. - BELL, J. 2012. Trainee Primary teacher´s handbook. London: Continuum, 2012. 237 s. ISBN 978-0-8264-183-8.

DENBY, N. 2012. Training toTeach: A guide for Students. London: SAGE, 2012. 338 s. ISBN 978-0-85702-761-0.

FISHER, L. 2006. 100 ideas for surviving your first year in teaching. London: Continuum, 2006. 118 s. ISBN 978-0-8264-8667-7.

NEŠPOR, M. 2005 Fakultní učitel – mentor. In: Moderní vyučování: *Časopis pro nové programy v českém základním školství*. Roč. 11, č. 2 (2005), s. 6-7, ISSN 1211-6858 [CZ]

PÍŠOVÁ, M. – DUSCHINSKÁ, K. Mentoring v učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011. 204 s. ISBN 978-80-7290-51

SPILKOVÁ, V. – JANÍK, T. – PÍŠOVÁ, M. 2014.Co je a co není kariéra učitele aneb výhrady ke koncepci kariérního systému. *Časopis Komenský*. 2014.

VYCHODIL, D. 2011. Zvnějšku, či zevnitř? / mentoring ve školní praxi. In: *Rodina a škola*. Roč. 58, č. 7 (2011), s. 26-27, ISSN 0035-7766

Internetové zdroje:

BÍLÁ, K. – HROMÁDKA, M. Každý pátý učitel cizího jazyka nemá v Česku potřebnou kvalifikaci. *Rozhlas.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.denik.cz/stredocesky-kraj/kazdy-ctvrty-ucitel-na-melnicku-nema-na-svou-praci-kvalifikaci-20140313.html

DOULÍK, P. – ORLOVÁ, N. – ŠKODA, J.. Analýza vysokoškolské přípravy učitelů cizích jazyků. Ústí nad Labem, 2013. Dostupné z: http://neflt.ujep.cz/sites/default/files/analyza_vysokoskolsk_pripravy_ucitelu_cizich_jazyku.pdf

Higher education in the UK [online]. 2014 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://www.ucas.com/

KIDD, D. Teachers, let's get behind the education spring. *Theguardian* [online]. 2013 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/apr/23/michael-gove-education-spring-teacher-protest?CMP=new_54&CMP=

Kvalifikaci nemá 17 tisíc učitelů. Sedm tisíc musí odejít, bojí se Chládek Zdroj: http://zpravy.idnes.cz/chladek-ze-skol-ma-odejit-sedm-tisic-ucitelu-fes-/domaci.aspx?c=A140228_110014_domaci_vez. In: *Idnes.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: http://zpravy.idnes.cz/chladek-ze-skol-ma-odejit-sedm-tisic-ucitelu-fes-/domaci.aspx?c=A140228_110014_domaci_vez

Podívejte se na video z kulatého stolu o kvalifikaci učitelů. *Eduin* [online]. 2014 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/podivejte-se-na-video-z-kulateho-stolu-o-kvalifikaci-ucitelu/comment-page-1/

PROCHÁZKOVÁ, L. Inspekce pomáhá školám s autoevaluací pomocí webové aplikace (Velká Británie). *RVP: Metodický portál* [online]. [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2178/inspekce-pomaha-skolam-s-autoevaluaci-pomoci-webove-aplikace-velka-britanie-.html/

Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovíků. *NIDV: Národní institut pro další vzdělávání* [online]. 2013 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/

ŠOUKAL, M. Deset let na získání titulu bohatě stačí – pokud máte kde studovat. *Eduin* [online]. 2014, č. 12 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.eduin.cz/clanky/ucitelske-noviny-deset-let-na-ziskani-titulu-bohate-staci-pokud-mate-kde-studovat/

TDA teacher: Teacher training [online]. 2014 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: http://www.tda.co.uk/

TESNEROVÁ, B. Každý čtvrtý učitel na Mělnicku nemá na svou práci kvalifikaci. *Denik.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: http://www.denik.cz/stredocesky-kraj/kazdy-ctvrty-ucitel-na-melnicku-nema-na-svou-praci-kvalifikaci-20140313.html

Kontakt na autora

Mgr. Andrea Novotná

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Pedagogická fakulta UK v Praze, Katedra primární pedagogiky,

M.D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

andy.novotna@gmail.com

školiteľ: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Mentoring na univerzitě v Limeriku, Irsko

Mentoring at the University of Limerick, Ireland

Michaela Velechovská

Abstrakt: *Příspěvek popisuje situaci na univerzitě v Limeriku, kde má mentoring výjimečné postavení ve srovnání s jinými univerzitami. Mentoring je zde veden jako samostatný studijní obor a v příspěvku je uveden studijní program tohoto oboru. Na univerzitě běží také mentorský program, který je zaměřen na podporu začínajících vědeckých pracovníků. Příspěvek popisuje motivaci mentorů i benefity mentees, které jistě přispívají k celkové úspěšnosti programu.*

Kľúčové slová: *mentoring, mentor, mentee, univerzita v Limeriku*

Abstract: *The article describes the situation at the University of Limerick, where the mentoring has unique position in comparison to other universities. Mentoring is there as a separate field of study especially inspirational for the use of graduate profile, requirements and content of the studies, the concept and the use of mentors in the daily life of the school.*

The University also runs a mentor program, which is focused on supporting new scientists. This article describes the mentor and mentee motivation and benefits which contribute to the success of the program.

Key words: *mentoring, mentor, mentee, University of Limerick,*

Úvod

V současné době stále roste důraz na kvalitu učitele a jeho další profesní rozvoj a růst. „*Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání"* (Crone, Teddlie 1995, McKinsey 2007). Některé výzkumy ukázaly, že kvalita učitele má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků, než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber, Mourshed 2007)." (Tomková, Spilková a kol. 2011).

Tato tendence je velmi logická, protože učitel je považován za tvůrce změny, atmosféry a hlavního činitele ve vzdělávacím procesu, který je akcentován jako způsob rozvoje a konkurenceschopnosti ekonomiky a hospodářství. „*Má-li hospodářství Evropy zůstat konkurenceschopné a zachovat prosperitu svých občanů, je jedinou účinnou odpovědí inovace a kvalita. Evropská komise v roce 1994 vyhlásila program Evropské politiky podpory kvality.*" (Řízení kvality Svoboda, Nezvalová MŠMT 1999). V tomto dokumentu se také uvádí „*Hledisko řízení kvality by mělo být uplatňováno systematicky ve všech vzdělávacích institucích; tyto subjekty by se měly přidržovat zásad kvality a jejich výkon by měl být systematicky vyhodnocován*." (Řízení kvality Svoboda, Nezvalová MŠMT 1999)

Otázka kvality je akcentovaná v mnoha dokumentech (Svoboda, Nezvalová, MŠMT 1999, *Evaluační nástroje: Cesta ke kvalitě* [online] 2009 – 2011, Vašťáková 2006, Kohnová 2004, Step by step 2010).

V celém světě jsou proto hledány účinné cesty ke zvyšování kvality výkonu učitelské profese a k podpoře profesního rozvoje učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. Kromě tradičních forem vzdělávání učitelů v praxi jsou ověřovány nové metody, které by více zohledňovaly individuální potřeby jednotlivých učitelů (Lazarová, 2006). Inspirace jsou nalézány

i v modelech profesního rozvoje u jiných profesí. Například ve firemní sféře existují vzdělávací programy, které s využitím evaluačních nástrojů vytvářejí plány rozvoje, které akcentují individuální potřeby rozvoje pro daného člověka, zohledňují čas a vytyčují prostředky, jak tento rozvoj realizovat. Jedny z nových forem a přístupů, které se pozvolna aplikují z firemní do školské sféry, jsou koučování (Horská 2009) a mentoring (Brumovská, Seidlová, Málková 2010, Balů a Mauglí 2010). Tyto formy, jak se zdá, více reflektují individuální potřeby i možnosti jedinců.

Mentoring poskytuje optimální kombinaci individualizace vzdělávacích potřeb, využívá velmi účinného individuálního plánu rozvoje a respektuje specifičnost pedagogického prostředí. Mentoring je možné chápat jako *„blízký, individuální vztah, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee)“* (Brumovská, Seidlová, Málková 2010). Také je možné vidět mentoring jako *„jedinečný vztah mezi dítětem či dospívajícím člověkem a dospělým, který dítěti či dospívajícímu pomáhá k osobnostnímu rozvoji – konkrétně k dosahování vzdělávacích, sociálních, profesionálních či jiných osobních cílů.“* (Balů a Mauglí NIDM 2010). Mentoring je v české pedagogice stále poměrně novým pojmem, a proto se s ním v praxi setkáváme velmi zřídka. Tato forma podpory je zahrnuta například v projektu Podpora učitelů ke zvyšování kvality pedagogické práce (Step by step, Podpora učitelů ke zvyšování kvality pedagogické práce 2010). Dále je v současné době již druhým rokem realizován akreditovaný program Rozvoj mentorských dovedností při Katedře primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V tomto programu vzdělávání se pedagogové stávají skutečnými mentory pro studenty učitelství, kolegy učitele a začínajícího učitele. Mentoring, coby systémovou podporu rozvoje profesních kvalit učitele, zavádí již několik základních škol, např. ZŠ Kunratice. Zkušeností z praxe je tedy v České republice velmi málo a při zavádění mentoringu v učitelství v širším měřítku vzniká mnoho otázek a nových problémů, které je třeba řešit.

Významné podněty pro řešení této problematiky v kontextu českého školství proto může přinést komparativní výzkum a analýza zahraničních zkušeností v této oblasti. V některých zemích je mentoring již začleněn do oficiálních struktur (Německo, Velká Británie, Irsko, U. S. A. atd.) a zaveden v běžné praxi. Jednou ze zemí a škol, kterou je možné se inspirovat je Univerzita v Limericku v Irsku, kde má mentoring velmi výjimečné postavení ve srovnání s jinými univerzitami. Mentoring je zde jako samostatný magisterský obor.

Na univerzitě také funguje mentoring zcela prakticky a to ve formě mentorského programu pro začínající vědecké pracovníky na Univerzitě v Limeriku, která se tím snaží podpořit nelehké začátky v akademickém prostředí a také tím budovat a posilovat spolupráci v rámci univerzity.

Univerzita v Limeriku má tak, mnoho zkušeností, jak s programem mentoringu, který běží uvnitř univerzity, tak s etablováním mentoringu, jako samostatného studijního oboru. Tyto zkušenosti mohou být inspirací pro kurzy mentoringu ve školách, které se rozhodly mentoring využívat rámci dalšího vzdělávání učitelů či pro začínající učitele. Mentoring má své místo a může být využit i v přípravném vzdělávání učitelů.

Pro popsání a zmapování zkušeností s mentoringem na Univerzitě v Limeriku je využita analýza dokumentů uveřejněných na webových stánkách univerzity, dokumenty získané při osobní návštěvě univerzity a interview s vedoucími obou programů.

1. Mentoring na Univerzitě v Limeriku

Na situaci je vždy potřeba nahlížet v kontextu a celostně, tedy v kontextu vzdělávací politiky dané země, která vždy do značné míry ovlivňuje a vytváří podmínky pro všechny druhy škol,

včetně univerzit. Mentoring je v současné době aktuální nejen na Univerzitě v Limeriku, ale je také součástí irské vzdělávací politiky. Ta se zaměřuje na mentoring, který vidí jako klíčový přístup pro zapojení začínajících učitelů a studentů učitelství. Díky tomu, že je mentoring takto oficiálně podporován, a je dokonce jedním z klíčových témat vzdělávací politiky, jsou podmínky jak pro mentory, tak pro univerzitu, velmi vstřícné.

Univerzita v Limeriku byla založena v roce 1972 jako národní institut pro vyšší vzdělání (National Institute for Higher Education) a byla uznána za univerzitu v roce 1989 (UNIVERSITY OF LIMERICK. *University of Limerick Profile 2013* [online]). Nejedná se tedy o univerzitu příliš starou. Univerzita sama sebe popisuje jako zaměřenou na inovace ve vzdělávání a na skvělé výsledky ve výzkumu (UNIVERSITY OF LIMERICK. *University of Limerick Profile 2013* [online]). Tento popis univerzity odpovídá, neboť právě mentoring je jednou z inovací ve vzdělávání a zmíněný přístup zde uchopili a aplikovali do hloubky ve dvou rovinách. Mentoring zde funguje jako samostatný studijní obor a jako program podpory pro začínající vědecké pracovníky. Pro zmapování obou programů jsou využity dvě metody. Jedná se o metodu analýzy dokumentů, které jsou uveřejněny na webových stránkách univerzity, a dokumentů získaných při osobní návštěvě univerzity. Druhou metodou je hloubkové interview, které bylo vedeno s vedoucími obou programů. Interview bylo nahráno a následně analyzováno.

1.1. Mentoring jako studijní obor na Univerzitě v Limericku

Univerzita v Limeriku je největší univerzitou zaměřenou na vzdělávání učitelů a poskytuje nejvíce studijních programu v celém Irsku. Mentoring je navazující magisterský program, který je časově rozložen do tří let a samozřejmě je vládou akreditovaný. Studium oboru si účastníci platí sami.

Obor je určený a vhodný nejen pro učitele, asistenty učitelů, ředitel škol, zástupce řiditele školy, univerzitní tutory, osoby pracující ve školství, ale i pro všechny, kteří mají zájem o celoživotní vzdělávání učitelů (UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*, 2013).

Profil absolventa odpovídá cílům oboru a ty jsou zaměřeny na budování schopností v těchto oblastech (UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*, 2013):

- Rozvoj profesních kompetencí skrze sebereflexi, mentoring a spolupráci.
- Celkový přístup školy k mentoringu a vedení mentoringu. Přístup školy, jako týmů, k rozvoji komunity, kooperativního zkoumání a učení.
- Kritické myšlení a analýza rámce vzdělávací politiky v kritických bodech.
- Studenti jsou vedeni k schopnosti nahlížet a zkoumat mentorskou praxi z mnoha různých pohledů, včetně mezinárodních pramenů.
- Studenti jsou také zapojeni do systematického sebehodnocení, hodnocení kritickým přítelem a podílejí se na pravidelných diskuzích se spolužáky a s týmem učitelů.
- Cíle je skutečně změnit vzdělávací kontext, ve kterém učitelé mentoři pracují, a také vytvořit nové znalosti v oblasti mentoringu a jeho postupů v současném Irsku.

Shrneme-li, co bylo o cílech studijního programu řečeno, vychází z toho, že cílem je rozvíjet koncept učitele jako profesionála a kolegy prostřednictvím role lídra v oblasti vzdělávaní a architekta změny v celé školní komunitě a v rámci partnerství školy a univerzity.

Z cílů je patrné, že mentoring je zde vnímám jako přístup podporující a komunitní školství a spolupráci, jak to v české republice zmiňovala Lazarová (Lazarová, Pedagogika 2010).

1.1.1. Obsah studijního oboru

Program je tříletý a je založen na modulech. V první a druhém roce studia prochází studenti čtyřmi moduly, ve třetím roce pak třemi moduly. Každý rok studia je certifikován samostatně. Po úspěšném splnění prvního roku, dostávají absolventi diplom „*Graduate Certifikate in Educational Mentoring*“. Po úspěšném absolvování druhého roku studia dostávají absolventi diplom „*Graduate Diploma in Educational Mentoring*“, a teprve po absolvování celého tříletého cyklu dostávají „*Master´s in Education (Mentoring)“.* (UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*, 2013)

První ročník je zaměřen na praxi a teorii mentoringu a klade důraz na osobní rozvoj. Druhý a třetí se zaměřují na výzkum, důležitý je rozvoj dovedností studentů, přičemž je stále akcentováno nahlížení na výzkum s ohledem na sebeuvědomění, reflexi školy a s ohledem na národní a mezinárodní literaturu. Ve studijním programu jsou dva výzkumné moduly, dva projektové moduly a moduly zaměřené na profesní rozvoj ve škole. Ostatní moduly v rámci tohoto vzdělávacího programu jsou následující (UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*, 2013):

- Mentoring v praxi

  Modul se zabývá znalostmi, dovednostmi, strategiemi a procesy, které jsou potřebné pro to, aby se student stal učitelem mentorem.

- Inovace ve vzdělávání

  Modul zkoumá mnoho implicitních předpokladů o Irském vzdělávacím systému, ze kterých vyplývá, že je zde málo prostoru na vytváření názorů, bádání nebo inovace a to i v 21. století

- Rámec mentoringu

  Modul se orientuje na uvažování o životním cyklu učitelů, na teoretické modely mentoringu a na analýzu potřeb dalšího profesního vzdělávání učitelů.

- Teorie a dovednosti zážitkových procesů ve skupině

  Modul poskytuje historickou perspektivu teorií a dovedností zážitkových procesů ve skupině. Studenti mají možnost účastnit se skupinových procesů a budou školeni ve facilitaci skupin

- Politika a praxe mentoringu

  Modul dává mentoring do mezinárodního kontextu a profesionalizace učitelské profese. Studenti dostanou možnost prohloubit si svoje mentorské i profesní dovednosti při vedení začínajících učitelů či studentů učitelství.

Za důležité považuje vedení tohoto oboru i uplatnění absolventů. Studenti jsou jak kvalifikovanými mentory pro školy v rámci dalšího vzdělávání učitelů, tak pro začínající učitele i pro studenty učitelství. Mentor je zde nositelem a lídrem změny, hlavním činitelem ve vytváření komunity školy. Uvedený aspekt je ve všech materiálech velmi silně akcentován a samo vedení ho považuje za zásadní (Mooney-Simmie, zvukový záznam na diktafon, 2013)

Pro přijetí studenta jsou požadovány tyto požadavky (UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*, 2013):

- Pro učitele: minimálně 3 roky v profesi učitele

- Pro ty, kteří nejsou učiteli: bakalářský diplom a relevantní praxe
- Od každého jsou požadovány reference od ředitele školy, od představenstva školy a současného zaměstnavatele.
- Poslední kolo přijímacího řízení je interview s uchazečem.

1.2. Program mentoringu pro začínající vědecké pracovníky

Na Univerzitě v Limericku je otevřen také program mentoringu pro začínající vědecké pracovníky. Program byl původně určen pouze pro ženy a měl podporovat jejich zapojení a začátek práce v akademickém světě. Po roce programu ale přišly protesty, které upozorňovaly na nerovnost přístupu a na pozitivní diskriminaci, a vznikl požadavek zpřístupnit program i mužům, což se rozhodlo vedení uskutečnit (CONOLLY, Marie, zvukový záznam, 2013). Vedení mentorského programu si v současné době, po 10 letech fungování programu, nemůže stěžovat na malý zájem. Pozitivní zkušenosti jak mentorů, tak mentee, lákají do programu stále nové zájemce (CONOLLY, Marie, zvukový záznam, 2013).

Do programu se dobrovolně hlásí jak mentoři, tak mentee. Program těží ze své dobré historie, mentory se po čase často stávají mentee, kteří mají s programem dobrou zkušenost. Klíčový prvek procesu, tedy párování mentora a menteeho, se děje dvojím způsobem. Nejčastější je, že vedení programu po krátkém interview s menteem, hledá dle svého úsudku vhodného mentora. Těžiště volby komptability dvojic je tedy na vedení programu, které se snaží obeznámit jak s menteem, tak s mentorem. Méně časté je, že mentee přijde s požadavkem na konkrétního mentora, vedení programu se pak snaží daného člověka získat pro to, aby se stal mentorem. Zajímavé je, že, jak vedení programu samo uvádí, je tento „head hunting“ z 90% úspěšný (CONOLLY, Marie, zvukový záznam, 2013).

Co motivuje mentory k tomu, aby se zapojili do programu? V materiálech k programu (UNIVERSITY OF LIMERICK. *UL Mentoring Scheme*. Limerick.), dle vedení (CONOLLY, Marie, zvukový záznam, 2013) i z výpovědí samotných mentorů je to pocit, že je třeba „něco vrátit“, tedy v angličtině „ *put something back“*. Většině z nich se někdo věnoval, pomohl jim. Jsou sami bývalými mentee či naopak mají zkušenost, jak velmi nelehké jsou začátky bez pomoci a rady zkušeného, kdy si člověk musí vše vybojovat sám. Jedním z aspektů, které motivují mentory je i to, že jsou užiteční a někomu pomohli. „*Bavilo mě být zapojená, myslím, že jsem svému menteemu pomohla“* (UNIVERSITY OF LIMERICK. *UL Mentoring Scheme*. Limerick).

Mentorský kontrakt se většinou uzavírá na jeden rok. Budoucí mentoři mají půldenní školení, kde je jim především vysvětlena jejich role mentora, cíle mentoringu, co má mentor dělat, hranice a odpovědnost ve vztahu mentor – mentee, proces mentoringu, první setkání mentora a menteeho a další setkání, různé učící se styly, dovednosti nutné pro mentora, plánování v mentoringu (UNIVERSITY OF LIMERICK. Outline for the One Day Training for Mentors). Počet setkání mentora a menteeho v průběhu roku není stanoven, ale minimum, které program předepisuje, je šest setkání a délka jednoho setkání je mezi 30 minutami až dvěma hodinami. Program umožňuje i setkávání skrze e-maily a další on-line prostředky, ale to až po té, kdy proběhlo několik osobních setkání. Jak je vidět, program nechává poměrně široký rámec tak, aby spolupráce byla jak pro mentora, tak menteeho přínosná a mohly být naplněny individuální potřeby obou dvou.

Cíle programu jsou definovány takto (UNIVERSITY OF LIMERICK. UL Mentoring Scheme. Limerick):

- Pomáhat menteemu budovat sebevědomí
- Sdílení vědomostí, dovedností a zkušeností

- Vytvořit spolupráci mezi odděleními a katedrami
- Pomáhat plánování kariéry
- Povzbuzování inkluze napříč univerzitou

Závěr

Mentoring má v celém Irsku velmi dobré postavení díky tomu, že je podporován státní vzdělávací politikou. Ta ho chápe jako klíč k úspěšnému zapojení začínajících učitelů a studentů budoucích učitelů do praxe.

Studijní obor mentoring je zaměřen a určen především učitelům z praxe. Buduje nejen dovednosti mentora, ale především dává teoretický rámec a rozvíjí myšlení. Obor mentoring, tak jako každý jiný obor, klade důraz na výzkum a rozvoj výzkumných dovedností u studentů. Inspirací do našich podmínek pro nás může být to, jak se studijní plán snaží propojovat teorii mentoringu s praxí mentoringu. To je něco, co v našich podmínkách chybí. Rozvíjíme pouze dovednosti mentorů a chybí propojení na teorii, vedení mentorů k sebereflexi i rozvíjení jejich myšlení z pohledu profese tak, jak je to součástí programu v Limericku. Za velmi inspirující lze také považovat skutečnost, že mentor je nositelem změny a mentoring slouží jako prostředek k budování komunity školy. V našich podmínkách o tomto aspektu zatím přemýšlíme spíše v teoretické rovině a bereme ho jako vedlejší produkt, kterému není věnováno mnoho pozornosti. Jak se ukazuje na příkladu z Irska, jde o podceňování významu mentoringu pro komunitní školství.

Program mentoringu pro začínající vědecké pracovníky je inspirující jako takový a zjevně pomáhá ve složité adaptační fázi, kterou se v ČR zabýváme pouze v souvislosti se začínajícím učitelem.

Irská Univerzita v Limericku je v oblasti mentoringu s jejími desetiletými zkušenostmi s ním velmi inspirující a je možné si jen přát, abychom v ČR zavedli některé jejich postupy, které je možné aplikovat i bez větší opory ve vzdělávací politice a aby i vzdělávací politika odrážela potřeby učitelů i studentů učitelství.

Literatura

Balů a Mauglí, aneb, "Můžeme být dítěti kamarádem?". Praha: NIDM - Národní institut dětí a mládeže, 2010, 17 s. ISBN 978-80-86784-89-2.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools come out on top. London: McKinsey.

BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. *Mentoring*: V*ýchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-807-3677-725.

CONOLLY, Marie. Interview. (zvukový záznam na diktafon), Limerick. 2013

Crone, L. J., &Teddlie, Ch. Further Examination of Teacher Behavior in Differentially Effective Schools: Selection and Socialization Process. Journal of Classroom Interaction, 30(1), 1-12.

Evaluační nástroje: Cesta ke kvalitě [online]. 2009 - 2011 [cit. 2013-04-25]. Evaluační nástroje. Dostupné z WWW: <http://www.evaluacninastroje.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=150&language=cs-CZ>.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is there search evidence? Australian Council for Educational Research. https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf (Retrieved 28 April 2009)

HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 174 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-508.

ITTE. *Mentoring and Coaching - Introduction* [online].[cit. 2013-03-24]. Dostupné z: http://www.itte.org.uk/icttutors/mentoring_and_coaching.html

LAZAROVÁ, Bohumíra. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, Praha: UK Pedagogická fakulta, 2010, roč. 55, 3-4, s. 254 - 264. ISSN 0031-3815.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Překlad Jiří Strážnický, Ivana Zahradníková. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2006, 230 s. ISBN 80-731-5114-6.

MOONEY-SIMMIE, Geradine. Interview (zvukový záznam na diktafón). Limerick.2013

Nabídka školení neslyší potřeby učitelů / [The offer of seminars doesn't meet teachers' needs] / Jana Kargerová ; [Autor interview] Barbara Hansen Čechová -- čeština In: Rodina a škola: časopis pro všechny rodiče a učitele -- ISSN 0035-7766 -- Roč. 55, č. 9 (2008), s. 6-8.

UNIVERSITY OF LIMERICK. *University of Limerick Profile 2013* [online]. Limerick, 2013, 2.5.2014 [cit. 2014-05-02]. Dostupné z: file:///C:/Users/misa/Downloads/Profile%202013.pdf

UNIVERSITY OF LIMERICK. *Master´s in Education: Mentoring*. University of Limerick, 2013.

UNIVERSITY OF LIMERICK. *UL Mentoring Scheme*. Limerick.

UNIVERSITY OF LIMERICK. Outline for the One Day Training for Mentors. University of Limerick, 2013.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolína DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011. ISBN 978-80-7290-51

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-807-2904-969.

Kontakt na autora

Mgr. Michaela Velechovská

Pedf UK, katedra primární pedagogiky

Kadlická 109, Liberec 15, 460 15, ČR

velechovska.m@seznam.cz

školiteľ: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Vzdelávacia politika Francúzska v minulosti a v súčasnosti

The education policy in France in past and present

Andrea Klabuzai

Abstrakt: *Zásada občianskej rovnosti zakorenená vo francúzskej ideológii sa v plnej miere prejavuje aj v jazykovej a vzdelávacej politike Francúzska. Mnohojazyčné Francúzsko vo verejnom živote, v kultúre a v umení, v školstve i v náboženstve používalo vždy iba jeden jazyk (latinčinu, francúzštinu). Posilnenie používania jazyka administratívy, práva a verejného života sa dialo práve prostredníctvom školských inštitúcií. Cesta k spoločenskému vzostupu viedla tiež cez centralizovaný vzdelávací systém s vyučovacím jazykom francúzskym.*

Kľúčové slová: *etniká, menšiny, komunita, kolektívne práva, úradný jazyk, občianska rovnosť, spoločenská integrácia, jazyková politika, vzdelávacia politika, vzdelávací systém.*

Abstract: *The principle of the civil equality ingrained in the French ideology is fully manifested in the language and educational policy in France. They spoke always only one language in the multilingual France in the public life, in culture and art, in education and also in religion (Latin, French). Reinforce to using of language of administration, law and public life became within the school institutions. The way to the social increase leaded through the centralized system of education with French learning language.*

Key words: *ethnics, minorities, communities, collective rights, official language, civil equality, social integration, language policy, education policy, system of education.*

Úvod

Francúzsko ako európska hospodárska moc je zakladajúcim členom Európskej únie. Je západoeurópska krajina s najväčším územím, disponuje s piatim alebo šiestim najväčším národným hospodárstvom. Francúzska republika, ako sa oficiálne nazýva, je poloparlamentná demokracia. Je najľudnatejšia európska krajina a zároveň aj etnicky jednou najrozmanitejšou krajinou Európy. Na jeho území žije dva aj pol miliónová alsasko-lotrinská spoločnosť, jedna aj pol miliónová bretónska spoločnosť, početná korzická a katalánska spoločnosť. 91 % obyvateľstva je Francúzom. Alsasania a Lotrinčania tvoria 3 %, Bretónci 2 %. Podiel Baskov je 1,5 %, Okcitánov 0,5 %, a iné 2 %. Na území Francúzka žije najviac prisťahovalcov, ktorých podiel na celkovom počte obyvateľov je 6,5 %. Približne 5 miliónov ľudí, najmä moslimovia. Inak v rámci Európskej únie vo Francúzku žije najväčšie spoločenstvo moslimov. Napriek tomu, že na jeho území žijú početné etnické a jazykové menšiny, jediným oficiálnym jazykom štátu je francúzština. Vo Francúzsku pojem národnostnej menšiny je neznámy.

1. Jazyková politika Franzúzska

„Keď si v súčasnosti myslíme na Francúzsko, len málokto si spomenie na mnohojazyčnosť a pojem národných menšín. Nie je čo sa diviť, veď dejiny tohto štátu sú vzorom pre stáročia trvajúci dôsledný boj o vytvorenie silného, jednotného a pevného národného povedomia. Pojem samotného národného štátu ako právna kategória je francúzskeho pôvodu." (Ortutay, K., 2002, s. 38). S tým, že vo Francúzsku oficiálne neexistujú menšiny, resp. žiadna komunita nemôže disponovať s kolektívnymi právami, oficiálna francúzska politika dospela k stanovisku, že rozlišovanie komunít do Francúzska nepatrí. Špeciálne skupiny sú nebezpečné pre jednotu štátu, pre jednotný a nedeliteľný francúzsky štát. Jednoduchším

riešením sa javila spoločenská integrácia. Potrebu a dôležitosť integrácie zdôrazňovali vo vzťahu k diskriminovaným osobám. Tak isto v prípade rasovej diskriminácie, ako aj vo vzťahu k národnostným menšinám v prípade diskriminácie na základe príslušnosti k národnostnej menšine a etnickej skupine. Riešenie v boji proti rasizmu videli tiež v integrácii prisťahovalcov. V prípade národnostných menšín a etnických skupín jednoznačne prichádza do úvahy začlenenie menšín do väčšinovej spoločnosti. Preto môžeme v súvislosti s Francúzskom tvrdiť, že politika týkajúca sa národnostných menšín sa sústreďuje na boj proti diskriminácii a na spoločenskú integráciu menšín. Právna úprava menšín vo Francúzsku sa tak pohybuje okolo antidiskriminačnej právnej úpravy, do ktorej patrí rasová, národnostná alebo etnická, jazyková, náboženská atď. diskriminácia. Pri nie príliš rozsiahlej francúzskej úprave práv menšín je potrebné odkázať na právnu úpravu v jednotlivých územných spoločenstvách. Územné spoločenstvá disponujú totiž s takými právomocami, ktoré umožnia úpravu práv menšín najmä v oblasti jazyka, kultúry, vzdelávania a národnej identity. V uvedených oblastiach úprava štátu sa dostáva do úzadia, čo ale neznamená, že neexistuje. Podľa francúzskej ústavy Francúzsko je nedeliteľný, sekulárny, demokratický a sociálny štát. Zabezpečuje pre všetkých občanov rovnosť pred zákonom bez ohľadu na rasu alebo náboženstvo. Uctieva vieru každého. Text celej ústavy odzrkadľuje obraz vytvorený o Francúzsku ako jednotného, homogénneho a národného štátu. Francúzsko zdôrazňuje rovnosť občanov pred zákonom. Zásada občianskej rovnosti zakorenená vo francúzskej ideológii sa v plnej miere prejavuje aj v jazykovej a vzdelávacej politike Francúzska. Podľa oficiálnej francúzskej politiky zabezpečovanie práv menšín by bolo v rozpore s ústavou, ústava sa o nich ani nezmieňuje, ani nepoužíva pojem menšín. Verný obraz francúzskej ideológie stelesňuje jazykový zákon z roku 1974. Na jednej strane, ideu jednotného národného štátu, na druhej strane vzťah Francúzska k menšinám a francúzsky výklad etnického pluralizmu. Zákon o používaní francúzskeho jazyka predpisuje povinné používanie francúzskeho jazyka. Oproti zákonu z roku 1874 v oveľa širšom kruhu zakotvuje oblasti, v ktorých sa povinne používa jazyk štátu. Francúzsko ale vynikne svojou multietnicitou a z toho vyplývajúcou multilingvistikou: Alsasania, Bretónci, Baskovia. Oksitáni, Korzičania a prisťahovalci. Oficiálnym jazykom štátu je predsa francúzština. Iným miestnym dialektom rozumejú ako napr. provensálsky, katalánsky, baskicky, bretónsky, kreolsky (haitický), korzický, flámsky alebo lotrinsky, ale používanie vo verejnej sfére nie je charakteristický. Vo Francúzsku aj medzi dialektmi robia rozdiely. Nárečia, ktoré majú spisovnosť, sa uznávajú (dialecte), nárečia, ktoré spisovnosť nemajú (patois), sa neuznávajú. Sledujúc príklad purizmus – čistej francúzštiny, zbavenej akýchkoľvek cudzích vplyvov – v súvislosti s jazykom existuje verzia jazyka nasledovaniahodná pre každého, t.j. čistá, dokonalá verzia, a akákoľvek odlišná verzia jazyka je len zavrhnutiahodná a zlá. Uvedený pohľad ale odporuje prirodzenosti jazyka. V každom jazyku sú nárečia, ktoré v konečnom dôsledku vytvárajú regionálne jazyky. V živote jazyka a prirodzene aj francúzskeho sú tzv. rozdeľujúce a spájajúce sily. Prostredníctvom vzniknutých dialektov, pôvodu jazykov používaných v krajine, ako aj vzájomného vplyvu jazykov sa vytvára jazyková rôznorodosť, ktoré je charakteristické pre Francúzsko od stredoveku až po súčasnosť. Jazyky latinské, germánske, indoeurópske a baskické vždy boli prítomné vo Francúzsku, ale tak isto aj regionálne jazyky a nárečia francúzskeho jazyka. Francúzsko už aj v stredoveku charakterizovalo mnohojazyčnosť. Napriek tomu oficiálnym jazykom bola latinčina. Vo Francúzsku korene ponímania súvisiace s jazykom je potrebné hľadať vo francúzskej republikánskej ideológii. V skutočnosti oveľa skôr, už v stredoveku, keď používanie latinského jazyka vládlo vo verejnom živote, v štátnej administrácii a v zákonodarstve. Jazykom kultúry, umenia, práva a náboženstva bola latinčina, keď obyvateľstvo Francúzska ani neovládalo latinčinu. Trestný proces bol medzi prvými oblasťami, v ktorom v roku 1510 kráľ Ľudovít XI. nariadil,

aby používali jazyk vidieckeho ľudu. Uvedomil si, že uskutočnenie trestného procesu len vtedy môže maž vplyv na ľud, keď tomu rozumejú.

2. Vývin francúzskeho národného jazyka

Francúzsky jazyk sa stal štátnym jazykom v čase absolutizmu. V roku 1539 nariadením upravili – nariadenie Františka I. z Villers-Cotterêts (Ordonnance de Villers-Cotterêts) –, aby všetko bolo písané v materinskom jazyku a nie v inom. Navyše nariadil, aby vo veciach verejných a daňových sa má používať dialekt požívaný v Paríži a v jeho okolí. V tomto dialekte sa vyhotovovali zákony a neriadenia, v tomto dialekte sa spísali zmluvy a závety. V čase, keď na území Francúzska nebolo charakteristické používanie francúzskeho jazyka, keď značná časť obyvateľstva ani neovládala francúzštinu. Kráľ vlastne mienil uskutočniť reformu cirkevného práva. Od toho času sa aj matričné knihy povinne viedli po francúzsky. Zanikla teda autokracia latinčiny a do popredia sa dostávala francúzština, „jazyk kráľa“. Zatlačením regionálnych jazykov do úzadia sa začala jazyková homogenizácia. Nebolo to inak ani v čase francúzskej revolúcie, najmä v druhej fáze revolúcie, počas jakobínskej diktatúre. Podľa šíriacich sa revolučných ideí každý občan musel byť rovní. Neprijali súčasným medzinárodným právom uznané špecifické práva. Považovali to za akúsi výsadu, ale doba výsad sa už skončila. Uvedené ponímanie je možné vykladať ako nejakú formu reakcie na obdobie spred revolúciou z roku 1789, keď niektoré vrstvy mali viac práv. Jakobíni na území Francúzska neuznali iný jazyk ako francúzštinu, ale ani iné regionálne nárečia. Národnú jednotu Francúzska videli v ohrození. Usilovali sa o jazykovú asimiláciu, keď z vtedajších 25 miliónov obyvateľstva Francúzska približne 3 milióny ľudí hovorili francúzskym jazykom. Tomu nasvedčuje aj historický fakt, že revolučné proklamácie v prvej fáze revolúcie (1789-1792), vydávali v nemčine, inak by tomu neboli rozumeli. V záujme šírenia revolučných ideí mali liberálny a tolerantný prístup k regionálnym jazykom. Revolučný konvent nariadil, aby dekréty boli preložené do regionálnych jazykov. V každom prípade podľa francúzskych revolučných ideí v ovládaní a používaní francúzskeho jazyka videli viazanosť k francúzskej republike, uplatnenie občianskych práv. Znamenalo to osvietenie a dali do súvislosti s možnosťou dostať sa do vyššej spoločenskej pozície, s dosiahnutím vyššej kultúry. Výlučnosť francúzskeho jazyka, najmä v druhej fáze revolúcie (1792-1794), sa prejavila v publikovaní nariadení a dokumentov v jazyku francúzskom. Po páde revolúcie (1795-1806) používanie francúzskeho jazyka sa viac posilnilo. Francúzština sa stala jazykom štátu, jazykom štátnej administratívy, práva a každodenných spoločenských vzťahov, ktorú sám aj Napoleon podporoval a šíril.

Mnohojazyčné Francúzsko vo verejnom živote, v kultúre a v umení, v školstve i v náboženstve používalo vždy iba jeden jazyk, v stredoveku latinčinu, neskoršie francúzštinu. Regionálne jazyky vystriedala francúzština. „Jazyk kráľa“ najprv bol iba jazykom elity, šľachty a vyvolených, postupne sa stal jazykom všetkých. Francúzština sa používala ako jazyk administratívy, práva a verejného života. Niekdajší „jazyk kráľa”, neskorší „štátny jazyk” zakladali a súčasné ustanovenia o „jazyku republiky“ posilnili jednojazyčné Francúzsko. K vytvoreniu jednojazykového národného štátu prispela aj industrializácia, vzdelávanie, odborný výcvik, migrácia, urbanizácia, armáda a v neposlednom rade aktuálna štátna moc. Prirodzená asimilácia tiež napomáhala k začleneniu národnostných menšín a etnických skupín do francúzskeho národa. Posilnenie používania jazyka spoločenského a verejného života sa dialo práve prostredníctvom školských inštitúcií. Cesta k spoločenskému vzostupu viedla tiež cez centralizovaný vzdelávací systém s vyučovacím jazykom francúzskym.

3. Školské zákony vo Francúzsku

Vo francúzskych základných školách, patriacich pod centrálny dozor, jazykom vyučovania na celom území štátu bola francúzština. So spoluprácou ministra školstva, Guizotta, v roku 1833 nastalo zorganizovanie primárnych škôl. Francúzština sa stala od školského roku 1881-1882 jediným vyučovacím jazykom. O povinnom sekulárnom a bezplatnom vyučovaní sa rozhodol minister školstva, Jules Ferry a zaviedol to medzi rokmi és 1880 a 1886. Vyučovanie prebiehalo podľa jednotných učebných plánov a učebníc a v jednom jazyku, t.j. po francúzsky. Založilo to vzdelávací zákon Jules Ferryho z roku 1883. Už tento zákon zaviedol povinne pre všetkých, aj pre dievčatá, sekulárne štátne školy. V školách trestali, keď sa nerozprávali po francúzsky. Samozrejme, to všetko sa udialo na úkor autochtónnych menšín. Cieľom bolo „pofrancúzštenie“ národností. Uvedené obdobie charakterizoval ústup menšinových jazykov. Vo viacerých prípadoch prispeli k tomu aj samotní národností rodičia, veď v používaní francúzskeho jazyka videli možnosť spoločenského vzostupu. Často sa vzdávali aj zástancovia regionálnych jazykov, ušli pred centralizačnými snahami. Do konca 19. storočia sa nepodarilo dosiahnuť jazykovo jednotné Francúzsko. Ani prvá svetová vojna, samozrejme neprispela k vývoju regionálnych jazykov, ba dokonca používanie francúzskeho jazyka bolo zaužívané. Po druhej svetovej vojne sa situácia regionálnych jazykov zlepšila. Zosilnili sa národnostné hnutia, najmä v Bretónsku, a v Alsasko-Lotrinsku, v dôsledku čoho sa stalo potrebným usporiadať situáciu regionálnych jazykov. Isté zlepšenie nastalo iba v roku 1951, keď zákonodarstvo zákonmi Deixonnea vytvorilo právny pozadie. Umožnili týždenne v jednej hodine štátne vyučovanie fakultatívnych menšinových jazykov. Mohli teda vyučovať „základné pravidlá čítania a písania miestnych jazykov a zodpovedajúc k tomu vybrané literárne diela”(3.článok). Vyučovanie jazykov baskického, bretónskeho, katalánskeho, oksitánskeho a neskoršie korzického sa vzťahovalo aj na gymnáziá vrátane maturitnej skúšky z regionálneho jazyka ako i na vytvorenie univerzitnej katedry. Aplikáciu uvedeného právneho predpisu znemožnil, že nevydali k tomu vykonávací predpis. V skutočnosti boli školy nepripravené na aplikáciu zákona, alebo to jednoducho nedodržali. Pravdou je, že vyučovanie miestnych jazykov sa uskutočnilo na dobrovoľnej báze. V takom období, v ktorom centralizovaný štát nedovolil žiadnu formu sebaurčovania. Preto zákony Deixonnea mali veľký význam. Silu národnej súdržnosti považovali za dostačujúce na to, aby Francúzsko si dovolilo decentralizáciu takého rozsahu. Habyho zákon z roku 1975 tiež zabezpečil, „výučbu regionálnych jazykov počas celej doby zaškoľovania“ (Ortutay, K., 2000, s. 47). Znamenalo to, že zákon z roku 1975 bolo možné uplatňovať na každom stupni vzdelávania. Posilnil ďalej zákony Deixonnao, ako i obohacovanie jazykov a kultúr, ale prenikavý úspech nemohol dosiahnuť.

Inštitút decentralizácie a samosprávy nanovo bola nastolená v roku 1980, v súvislosti s tým výučba jazykov autochtónnych a prisťahovaleckých menšín. Patrilo to medzi cieľmi socialistickej vlády, čo potom vláda, ktorá ich vystriedala, zmietla zo stola. Pravica sa zorientovala k prisťahovalcom, vidiac v nich zdroj nebezpečenstva. Krajná pravica (Národný front – Jean-Marie Le Pen) sa vyslovene sústreďovala na arabských prisťahovalcov. Jazykový zákon prijatý v roku 1974 verne odzrkadľuje francúzsku ideológiu, jednak ideológiu jednotného francúzskeho štátu, z iného hľadiska vzťah Francúzska k národnostným menšinám a francúzsky výklad etnického pluralizmu. Jazykový zákon z roku 1981 už prijala „právo odlišnosti”, ktoré nasledoval jazykový zákon z roku 1994. Rozšíril používanie francúzskeho jazyka na oblasť vzdelávania, kultúry, práce, obchodu, tlače a verejných služieb. Savaryo zákon z roku 1984 podporoval dvojjazyčné vyučovanie, výučbu francúzskeho a národnostného jazyka. Medzi regionálnymi jazykmi, ktoré bolo možné vyučovať už v Savaryho obežníku z roku 1982 figuroval okrem vyššie uvedených aj alsaský a flámsky. Savary, ako minister školstva veľa urobil pre výučbu regionálnych jazykov a kultúr. Savaryho zákon ustanovuje, že štát si berie na seba vytvorenie výučby regionálnych jazykov a kultúr, že výučba regionálnych jazykov a kultúr je súčasťou verejného vzdelávania a výučba je založená

na dobrovoľnosti učiteľov. Savaryho zákon o vysokoškolskej výučbe z roku 1984 zadal za úlohu aj vysokému školstvu rozvíjanie regionálnych jazykov a kultúr.

Na úseku výučby je potrebné spomenúť Vzdelávací kódex prijatý v roku 2000, ktorý je zákonom centrálnej štátnej moci. Zabezpečuje výučbu regionálnych jazykov a kultúr. Vystriedal Deixonneho zákony z roku 1951, ktorý ako prvý umožnil fakultatívnu štátnu výučbu regionálnych jazykov. Kým v zmysle Deixonneov zákonov fakultativita sa prejavila v tom, že o fakultatívnu štátnu výučbu regionálnych jazykov musel požiadať učiteľ, podľa Vzdelávacieho kódexu z roku 2000 výučba regionálnych jazykov a kultúr sa uskutoční na základe dohody medzi štátom a miestnou komunitou. Ďalej umožnil tzv. program imerzie (ponorenia) vo výučbe jazyka. Umožnil štátne používanie regionálnych jazykov v materských školách a v základných školách. To všetko za účelom podporovania výučby francúzskeho jazyka. Ak si pedagógovia v záujme výučby francúzskeho jazyka uznali za osožné, mohli vyučovať aj v regionálnom alebo v menšinovom jazyku. Savaryho zákon z roku 1984 hodlal uskutočniť reformu výučby menšinových jazykov. Jeho význam ohľadom na súčasnú francúzsku zákonnú úpravu spočíva v tom, že na základe dohôd uzavretých s predstaviteľmi rôznych škôl, ktorých zriaďovateľmi sú združenia, vyučovanie v školách do dnešného dňa prebieha podľa dvojjazyčných vyučovacích programov, navyše aj v takých školách, ktoré sú financované sčasti zo štátnych prostriedkov. Odjakživa vo Francúzsku bola zo strany predstaviteľov národnostných menšín snaha o dosiahnutie výučby menšinového alebo regionálneho jazyka v základných a stredných školách. V gymnáziách je menšinový jazyk druhým alebo tretím voliteľným cudzím jazykom. Maturitné skúšky je možné zložiť z bretónskeho, baskického, katalánskeho, korzického, galského, oksitánskeho, alsaského a moselského jazyka. Zaujímavé je, že kým vo Francúzsku v druhej polovici 19. storočia viac ako 10 %-a žiakov základných škôl neovládal francúzštinu, v druhej polovici 20. storočia 1 % žiakov základných škôl ovláda niektorý menšinový jazyk.

4. Školsky vzdelávací systém vo Francúzsku

Súčasný vzdelávací systém vo Francúzsku podobne ako systém štátnej správy a samosprávy, systém súdnictva, volebný systém, systém úpravy občianstva atď. je pomerne zložitý. Povinná školská dochádzka vo Francúzsku je od 6. roku života žiaka do 16. roku života žiaka. Vo francúzskom vzdelávacom systéme školskej výchove predchádzajú materské školy. Základný stupeň vzdelávania trvá prvých 5 ročníkov základnej školy, z ktorého 1. ročník je tzv. prípravný ročník. Potom nasleduje štúdium na nižšej strednej škole (collége), ktorý má 4 ročníky. Vyššie stredné školy sa volajú líceá (lycée). Majú 3 ročníky, ktoré sú osobitným názvom rozdelené na seconde (1. ročník), premiére (2. ročník) a terminale (3. ročník). Samotné stredoškolské vzdelávanie sa začína už na nižšej strednej škole (collége). Do prvých štyroch ročníkov stredoškolského štúdia sú prijaté všetci žiaci. Žiaci, ktorí ukončili II. stupeň základnej školy a majú najviac 12 rokov, bez výnimky sú prijatí na nižšiu strednú školu (collége). Uvedený typ škôl zabezpečuje splnenie povinnej školskej dochádzky. Po päťročnom štúdiu, ktorým získajú iba všeobecné stredoškolské vzdelanie, môžu pokračovať na všeobecných, technických a odborných lýceách (lycée). Všeobecné alebo technické lýceá (Lycées dénseignement dénéral et technologique) sú vlastne gymnáziá, ktoré pripravujú študentov vyslovene na vysokoškolské štúdium, tzv. prípravné triedy pre vysoké školy (classes préparatoires pour les grandes écoles – CPGE), alebo sú vyššie technické sekcie (STS), ktoré ponúkajú pomaturitné štúdium (postbacca lauréat). Vyučovanie vo Francúzsku prebieha podľa národných učebných plánov. Základná školská dochádzka je bezplatná. Nižšie stredné školy (colléges) sú tiež verejno-štátne (s právnou zodpovednosťou a finančnou autonómiou). S tým, že vo Francúzsku sú školy štátne (verejné) a súkromné (cirkevné, zriadené menšinovými združeniami) žiaci môžu navštevovať hociktorý typ školy a je právne

vyriešená aj prechod žiakov zo súkromnej školy, ktorá má zmluvu so štátom, prípadne opačne, zo štátnej školy na súkromnú. Pri prestupe sa však musia podriadiť pravidlám vybranej školy.

Záver

Francúzsko je tvorcom jednotného jednojazyčného národného štátu. Celý vývoj vytvárania jazykovo jednotného Francúzska je podriadený myšlienke, že jazykom štátu je francúzština. Ústavný princíp rovnosti občanov pred zákonom vo Francúzsku neumožňuje okrem všeobecnej úpravy diskriminácie špeciálnu úpravu voči určitým skupinám. Zákaz diskriminácie sa rovnako vzťahuje na každého a na všetky druhy diskriminácie. Zdôraznenie diskriminácie na základe národnostnej alebo etnickej príslušnosti a jej osobitná úprava medzi jednotlivými druhmi diskriminácie neprichádza do úvahy. Francúzska štátna politika vzťahujúca sa na národnostné menšiny sa preto sústreďuje na všeobecný boj proti diskriminácii a na spoločenskú integráciu menšín. Aplikácia osobitného zaobchádzania voči špeciálnym skupinám na regionálnej úrovni je však možné. Vyššie uvedené ponímanie sleduje aj francúzska vzdelávacia politika. Francúzsko vo verejnom živote používalo vždy iba jeden jazyk (latinčinu, francúzštinu). Školstvo, resp. jej inštitúcie boli jedným z prostriedkov na dosiahnutie jazykovej jednotnosti. Francúzsko ako silný príklad centralizovaného národného štátu, bezpochybne uplatnilo centralizáciu aj v systéme školstva. Centralizovaný vzdelávací systém s vyučovacím jazykom francúzskym upravovali predpisy centrálneho štátu. Idea homogénneho národného štátu, teória jedného národa a jedného jazyka a obraz vytvorený o Francúzsku ako štátu bez národnostných menšín sa rozpadáva, keď sa ozývajú národnostné a etnické menšiny. Ich predstava o používaniu menšinových jazykov sa spojila so snahou o zavedenie menšinového alebo regionálneho jazyka ako vyučovacieho jazyka. V súčasnosti výučba regionálnych jazykov a kutúr prebieha na základe dohody medzi štátom a miestnou komunitou. Jedná sa o šesť jazykov kontinetnálneho Francúzska, z ktorých niektoré sú označené za ohrozené jazyky, vzhľadom na nízky počet počet hovoriacich. Od roku 2008 so zmenou francúzskej ústavy sa regionálne jazyky stali súčasťou kultúrneho dedičstva Francúzska. Uvedené nedávno prijaté ustanovenie potvrdzuje tých, ktorí podporujú regionálne jazyky a kultúry, ale zdá sa, že Francúzsko s prijatím uvedeného ustanovenia sa oneskorilo.

Použitá Literatúra:

CSERNUSNÉ ORTUTAY, K. 2002. Nyelvtörvények, elnemzettelenítés (Jazykové zákony, odnárodňovanie). Budapešť: História – Történelmi folyóirat (Historia – dejepisný časopis), 2002/09-10. 36-39 s.

CSERNUSNÉ ORTUTAY, K. 2000. A francia nyelvpolitika és a kisebbségi nyelvek (Jazyková politika Francúzska a menšinové jazyky) Budapešť: Intézeti Szemle. Tudományos és módszertani folyóirat XXII/1 Magyar Nyelvi Intézet („Intézeti Szemle". Vedecký a metodický časopis XXII/1) 2000. p. 38-53.

ŽÁČKOVÁ, M. Školský vzdelávací systém vo Francúzsku: http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/sys_vzdel_v_zahranici/system_vzdelavania_Francuzsko.pdf

Kontakt na autora

JUDr. Andrea Klabuzai
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Mostová č. 406, 925 07
andreaklabuzai@centrum.sk
Prof. Dr. Dr. h.c. Pusztay János

Uplatňovanie a význam spoločenskej zodpovednosti vo vzdelávacích inštitúciách

Application and the importance of social responsibility in educational institutions

Stanislav FINDRA

Abstrakt: *Príspevok nadväzuje na trendy v podnikaní, kde sa implementácia koncepcie spoločenskej zodpovednosti stáva dôležitým prvkom firemnej konkurencieschopnosti a diferenciácii na trhu. Autor sa v texte snaží pretransformovať prvky firemnej spoločenskej zodpovednosti na podmienky vzdelávacích inštitúcii, aj na základe konkrétnych príkladov z praxe, ktoré pramenia z výročného ocenenie Granátt, ktoré oceňuje spoločenskú zodpovednosť vzdelávacích inštitúcií.*

Kľúčové slová: *marketing, spoločenská zodpovednosť, vzdelávacie inštitúcie*

Abstract: *Contribution builds on trends in business, where the implementation of a social responsibility concept has become an important element of the corporate competitiveness and differentiation in the market. Author´s text seeks to transform the elements of social responsibility in business to the conditions of educational institutions based on practical examples from the annual award „Granátt" which appraises the social responsibility of educational institutions.*

Key words: *marketing, social responsibility, educational institutions*

Úvod

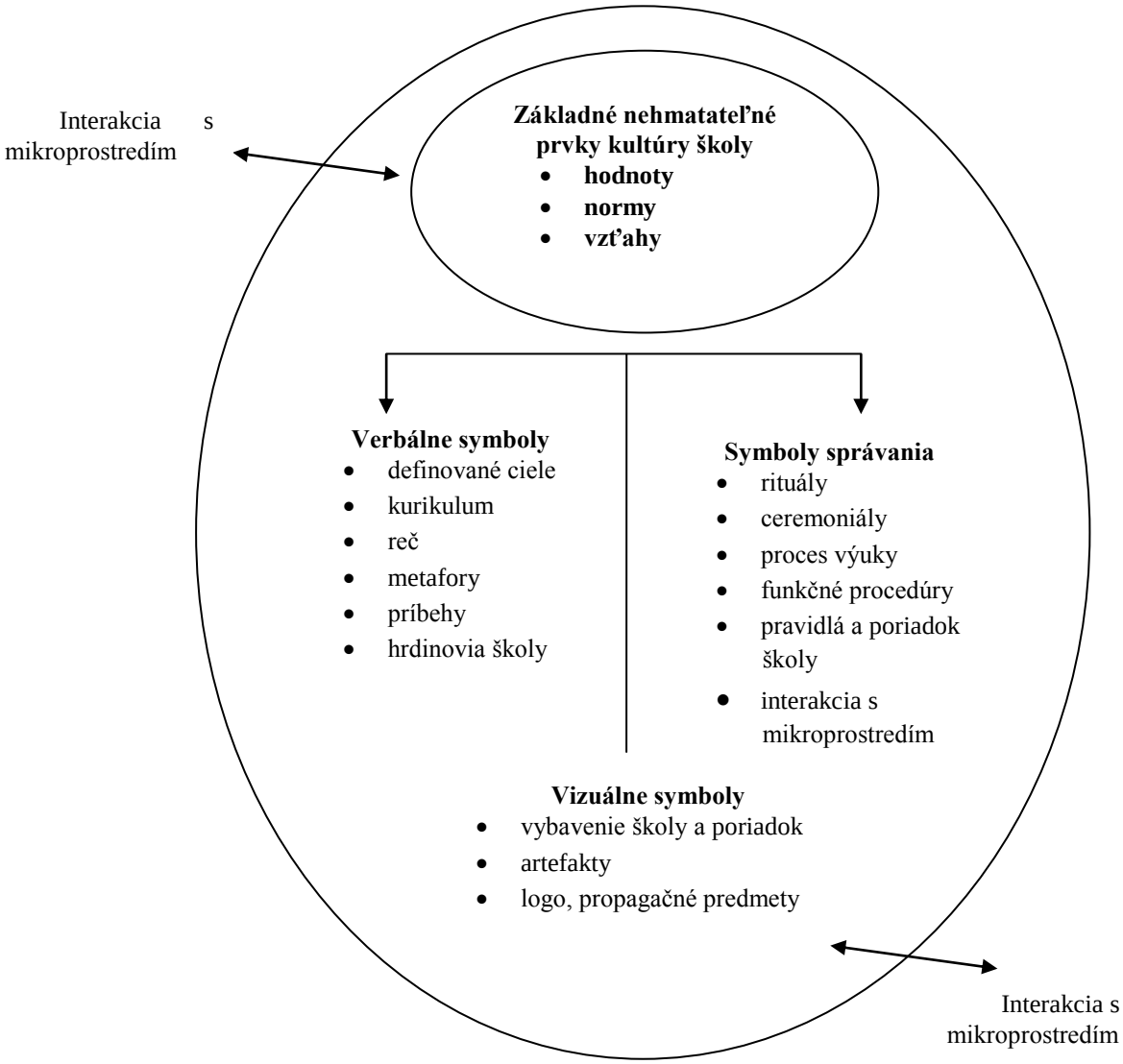
Významnou črtou súčasného smerovania ekonomiky i spoločnosti vo všeobecnosti je trend trvalo udržateľného rozvoja, ktorý sleduje vytváranie hodnôt pre súčasné generácie aj s ohľadom na ďalší vývoj spoločnosti ako celku. Trvalo udržateľný rozvoj je jedným zo základných kameňov vytvárania znalostnej ekonomiky, ktorá spočíva v „tvorbe pridanej hodnoty na základe zúročenia znalostí, nielen vďaka manuálnej výrobe a rastie v nej význam vzdelania a využitia vedeckých poznatkov z hľadiska celkovej konkurencieschopnosti krajiny." (Lengnick, 2003). Platformou pre trvalo udržateľný rozvoj je spoločenská zodpovednosť, ktorej význam s nárastom diskusií o udržateľnom rozvoji priamo úmerne narastá, pričom implementácia daného konceptu sa v podnikateľskom sektore stáva komplexnou stratégiou prejavujúcou sa naprieč celým podnikaním. Súčasnosť však vyžaduje rozvíjanie spoločenskej zodpovednosti aj na pôde vzdelávacích inštitúcii, čím sa zvyšuje potenciál pochopenia danej stratégie naprieč generáciami, pričom prvky koncepcie spoločenskej zodpovednosti môžu byť pre danú inštitúcii významným prvkom pre vytváranie lepšej konkurenčnej pozície voči ďalším inštitúciám pôsobiacim v rovnakom segmente.

1. Špecifikácia marketingovej komunikácie vo vzdelávacích inštitúciách

Vzdelávanie kategorizujeme ako službu, ktorú vnímame ako ekonomickú kategóriu, ktorú vnímame ako samostatnú terciárnu sféru ekonomiky alebo ako ekonomické aktivity, výstupom ktorého nie je hmotný produkt, ale úžitok spotrebiteľovi služby vo forme pomoci či poučenia. (Ďaďo, 2006, str.16). Vzhľadom k postaveniu škôl v segmente služieb má aj marketing a s tým súvisiaca marketingová komunikácia vzdelávacích inštitúcii svoje nezameniteľné špecifiká, v ktorých sa líši od podnikateľského sektoru, avšak to v žiadnych

oblastiach školám nebráni efektívne a zároveň účinne so svojimi cieľovými skupinami komunikovať. V rámci vzdelávacích inštitúcii sa v menšej miere stretávame s dopytovom orientovanými nástrojmi marketingovej komunikácie, ako je reklama, pričom daný nástroj je aplikovaný prevažne v situáciách, keď škola potrebuje v krátkom čase získať väčšie množstvo uchádzačov o štúdium. Z dôvodu finančnej náročnosti sa s takýmito prípadmi stretávame minimálne a kontinuálna reklamná kampaň, ktorá nepôsobí len ako jednorázová aktivita nie je možná.

Vzhľadom k podmienkam, v ktorých vzdelávacie inštitúcie fungujú sa priestor pre dlhodobejšiu a účinnejšiu komunikáciu otvára prostredníctvom public relations (vzťahy s verejnosťou) ale aj spoločenskej zodpovednosti, ktoré vyjadrujú celkovú kultúru školy a jej základné hodnoty a smerovanie tak voči interným ako aj externým súčastiam inštitúcie, ktoré ju ovplyvňujú alebo sú ňou ovplyvňované. „Zverejňovanie činnosti každej školy je jednou z jej priorít. Je potreba zaujať v prvom rade rodičov a ich deti, aby sa pri voľbe školy rozhodli práve pre Vašu školu. K tomu je potrebné školu vhodne spropagovať, a to na základe konkrétnych, obsahovo zaujímavých a originálnych aktivít. K tomu je nevyhnutné aktualizovať a modernizovať celkové zameranie školy, jej aktivity tak, aby vzbudili záujem.“(Švecová, 2014, str. 7)



Graf 1: Obsahová náplň pojmu kultúra školy
Zdroj: Eger podľa Světlíka a Jakubíkovej

Pri pohľade na špecifický obsah kultúry vzdelávacej inštitúcie sledujeme, že spoločenská zodpovednosť vyjadruje všetky 3 nehmatateľné prvky kultúry:

- hodnoty – spoločenská zodpovednosť vyjadruje zainteresovanie aj vo vyššie princípy ako je plnenie základného poslania organizácie a prostredníctvom tejto koncepcie sa formulujú hodnoty organizácie ako organizácie snažiacej sa nie len o kvalitné vzdelanie ale aj o ovplyvňovanie a riešenie ďalších širších spoločenských otázok
- normy – spoločenská zodpovednosť predstavuje konanie nad rámec toho, čo organizácii prikazuje zákon, pričom zodpovednosť je zakotvená v základných normách správania danej organizácie vo vzťahu k sociálnej, ekonomickej a environmentálnej oblasti
- vzťahy – spoločenská zodpovednosť rozvíja a upevňuje vzťahy tak vo vnútri organizácie ako aj vzťahy inštitúcie k externému prostrediu, pričom základ tvorí vytváranie spoločnej hodnoty pre všetky zúčastnené subjekty

1.1. Spoločenská zodpovednosť – marketingový nástroj a platforma pre trvalú udržateľnosť

Význam spoločenskej zodpovednosti vo všeobecnosti spočíva vo vykonávaní takých aktivít a prijímaní takých rozhodnutí, ktoré nesledujú len záujem danej firmy alebo inštitúcie ale berú ohľad aj na širšie otázky dotýkajúce sa spoločnosti a súvisiace so sociálnou, environmentálnou alebo ekonomickou oblasťou.

Implementácia spoločenskej zodpovednosti do činností inštitúcií má päť základných úrovní, ktorými by mala prejsť každá organizácia zaoberajúca sa daným konceptom:

- **informovanosť** – široké ocenenie spoločenskej zodpovednosti a toho ako sa jej dopad môže prejaviť v každodennom rozhodovaní
- **porozumenie** – základné znalosti určitých okruhov spoločne s kompetenciou aplikovať niektoré z nich na špecifické činnosti
- **aplikácia –** schopnosť dopĺňať základné znalosti okruhov spoločne s kompetenciou aplikovať ich na špecifické činnosti
- **integrácia –** hlboké porozumenie okruhom a odbornosť v začleňovaní spoločenskej zodpovednosti do procesu riadenia inštitúcie
- **riadenie** – schopnosť pomocou vedúcich pracovníkov v celej organizácii pracovať takým spôsobom, ktorý plne integruje koncept spoločenskej zodpovednosti do rozhodovacieho procesu

Pre každú organizáciu je dôležité poznať základné princípy spoločensky zodpovedného správania, na základe ktorých môže následne plánovať a aplikovať do praxe jednotlivé aktivity. Na poznanie princípov spoločenskej zodpovednosti slúži štandardizovaná norma ISO 26 000, pričom prvým krokom je uznanie spoločenskej zodpovednosti, čo zahŕňa porozumenie toho ako rozhodnutia a aktivity organizácie vplývajú na jej okolie. Druhým krokom je identifikácia a zapojenie zainteresovaných subjektov (stakeholderov) do aktivít a rozhdovania organizácie. Na základe vyššie spomenutého norma ISO 26 000 stanovuje sedem základných princípov spoločenskej zodpovednosti::

- **zodpovednosť** organizácie za svoje dopady na spoločnosť a životné prostredie
- **transparentnosť** organizácie v jej rozhodnutiach a aktivitách, ktoré majú dopad na okolie

- princíp **etického správania sa**, ktorý stanovuje, aby sa organizácie za každých okolností správali eticky
- princíp **stakeholderov** stanovuje, že organizácia by mala rešpektovať a brať do úvahy záujmy všetkých zainteresovaných subjektov (ktorých sa aktivity a rozhodnutia organizácie môžu dotýkať)
- pravidlo **zákonnosti** znamená, že organizácie musia rešpektovať platnú legislatívu
- princíp **medzinárodných štandardov** stanovuje, že organizácia by mala rešpektovať relevantné medzinárodné štandardy tam, kde sú tieto štandardy priaznivejšie z hľadiska udržateľného rozvoja a blaha spoločnosti
- princíp **ľudských práv** určuje, že organizácia by mala uznávať dôležitosť a univerzálnosť ľudských práv (Zadražilová, 2010, str. 9)

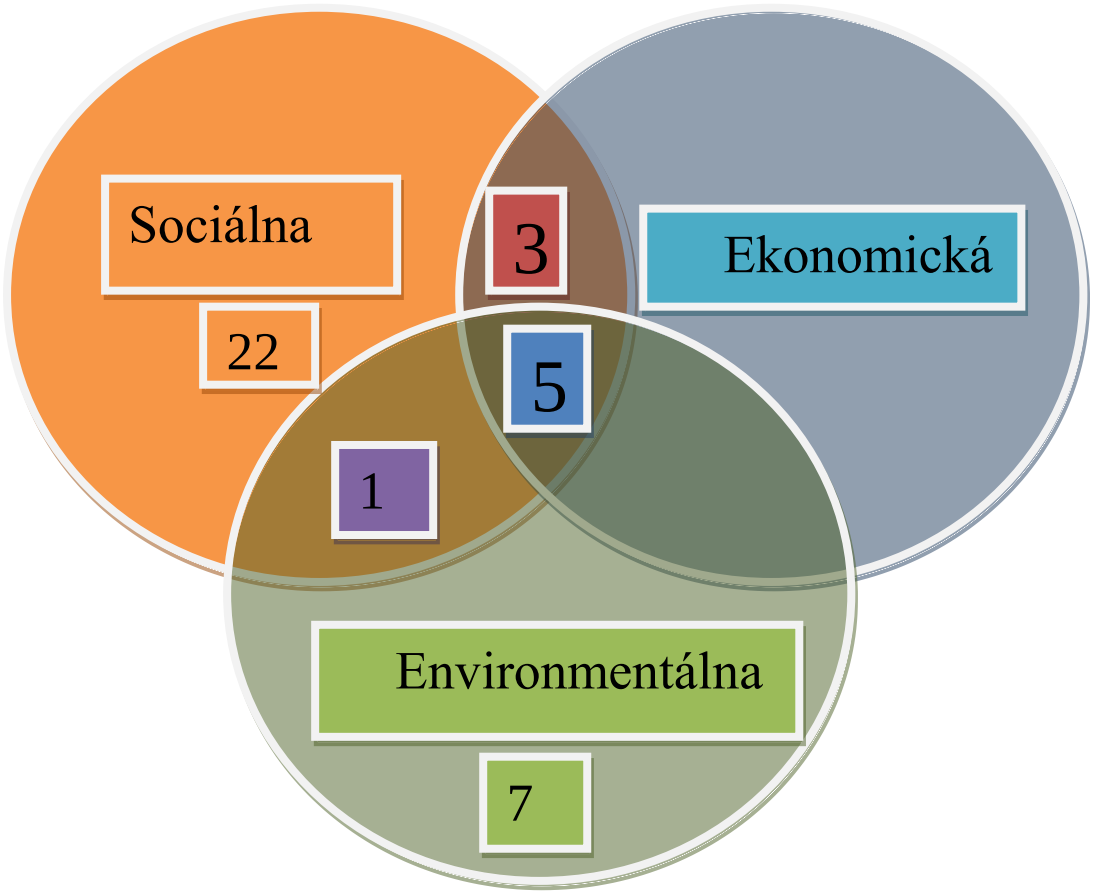
Spoločenská zodpovednosť prináša vzdelávacím inštitúciám príležitosť nielen rozvíjať svoje vnútorné prostredie ale je nástrojom ako efektívne pracovať s externým prostredím, so zreteľom najmä na podnikateľský sektor, ktorý predstavuje pre školy dôležitého partnera, či už z hľadiska budúceho praktického uplatnenia študentov alebo ako donora školských aktivít a projektov. V rámci spoločenskej zodpovednosti je dôležitým prvkom vytváranie spoločnej hodnoty, pričom keď škola prezentuje pred firmou, ktorá je v spoločenskej zodpovednosti aktívna, svoje aktivity aj so zreteľom na spoločenskú zodpovednosť, jej vyjednávacia pozícia je výhodnejšia, keďže už existuje určitá spoločná (zdieľaná) hodnota medzi podnikateľom a školou. Princíp zdieľanej hodnoty hovorí, že firmy už nenahliadajú na vlastný základný kameň ponikania a spoločnosť ako na opozíciu, ale rozpoznali svoj obrovský potenciál pre pomoc a podporu spoločenského pokroku. Súčasne pochopili, že ak chcú firmy prosperovať, sú závislé na zdravej a fungujúcej spoločnosti. Tieto firmy sa preto snažia vytvárať zdieľanú hodnotu, t.j. zahŕňanie spoločenských tém do svojich hlavných obchodných stratégií.(Porter, Kramer Creating Shared Value, Harvard Business Review, January – February 2011)

1.2. Ako rozšíriť povedomie a zároveň motivovať k spoločenskej zodpovednosti na poli vzdelávacích inštitúcií

Na začiatku procesu implementácie spoločenskej zodpovednosti do procesov organizácie stojí informovanosť o danom koncepte, predovšetkým jeho obsahovej náplni ale aj o možných prínosoch do samotných procesov inštitúcie.

V rámci kreovania povedomia o spoločenskej zodpovednosti medzi vzdelávacími inštitúciami sa vyhlasuje výročné ocenenie Granátt, ktoré sleduje rovnaké ciele ako ocenenia Via Bona Slovakia v podnikateľskom sektore – oceniť významné projekty na poli spoločenskej zodpovednosti a zároveň prinášať nové podnety a motiváciu pre ďalší rozvoj tejto koncepcie.

Pre ilustráciu uvediem v nasledujúcej časti určité fakty, ktoré vyplynuli z prvého ročníka ocenenia Granátt aj s ohľadom na oblasti, v ktorých boli samotné aktivity realizované.



Graf 2: Vyjadrenie projektov v ocenení Granátt podľa realizovanej oblasti spoločenskej zodpovednosti
Zdroj : Vlastné spracovanie

Z daného grafu vyplýva zaangažovanosť zapojených inštitúcií predovšetkým v sociálnej oblasti, no sledujeme aj zaujímavý počet aktivít, v ktorých sa jednotlivé oblasti prelínajú. Víťazný projekt – Žijeme medzi Vami zo základnej školy v Muránskej Dlhej Lúke bol zo sociálnej oblasti, pričom prostredníctvom knižnej publikácie predstavoval život Rómov v osade Rúbanka, pričom elektronická verzia knihy je voľne dostupná na internete a takisto bola distribuovaná i tlačená verzia, čo predstavuje pre školu možnosť rozširovať svoje meno a povedomie a zároveň inšpirovať ostatných ako prispieť k rozvoju spoločnosti prostredníctvom aktivít a angažovanosti učiteľov a žiakov.

Záver

Predkladaný príspevok slúžil ako podklad pre hlbšie pochopenie spoločensky zodpovedných aktivít vo vzdelávacích inštitúciách, pričom dané aktivity je možné chápať ako marketingový nástroj, súvisiaci s možnosťou odlíšiť sa od ostatných konkurentov a zároveň vytvárať dobré vzťahy so všetkými zainteresovanými subjektmi, ktoré vzdelávacie inštitúcie ovplyvňujú alebo sú nimi ovplyvňované. Príspevok vychádza z konkrétnych príkladov dobrej praxe, ktoré dokumentujú, že spoločensky zodpovedné aktivity nie sú závislé od finančného rozpočtu, ale závisia od zainteresovanosti všetkých súčastí organizácie, čo pri vzdelávacích inštitúciách znamená pochopenie konceptu spoločenskej zodpovednosti tak vedením školy, ako aj

učiteľmi a v neposlednom rade žiakmi – až vtedy má daný koncept strategický charakter a môže sa stať významným nástrojom zvýšenia konkurencieschopnosti..

Literatúra

BUSSARD, A. – MARČEK, E. – MARKUŠ, M. – BUNČÁK, M. - MAZURKIEVICZ, P., 2004, Spoločensky zodpovedné podnikanie. Bratislava : Nadácia Integra, 2004

ĎAĎO, J., - PETROVIČOVÁ, J. – KOSTKOVÁ, M. 2006. Marketing služieb. Bratislava : Vydavateľstvo Epos, 2006. 302 s. ISBN 808 – 05- 766- 29

EGER, L. 2006. Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. Plzeň : Fraus, 2006. 224s. ISBN 80-7238-583-6

PORTER, MICHAEL E. – KRAMER, MARK R. 2011. Creating Shared Value. Harvard Business Review 01/2011 PRKACOVÁ, M. – MARŠÍKOVÁ, K. – ŘEHOŘOVÁ, P. – ZBRÁNKOVÁ, M. 2008. Společenská odpovědnost firem, lidský kapitál, rovné příležitosti a environmentální management s využitím zahraničních zkušeností. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. 162 s. ISBN 978-80-7372-436-8

SVĚTLÍK, J. 1996 . Marketing školy. Zlín: EKKA, 1996, ISBN 80-902200-8-8

ŠVECOVÁ, M. 2014. Propagace a publicita školy v kontextu k udržitelnému rozvoji. Praha: KEV. Online dostupné na [http://www.kr-olomoucky.cz/clanky/dokumenty/4178/propagace-a-publicita-v-oblasti-ur-kev-6-3-2014.pdf]

ZADRAŽILOVÁ, D. 2010. Spoločenská odpovědnost podnikú. Praha : C.H. Beck, 2009. 192 s. ISBN 978- 80 -7400 -192 -5

Kontakt na autora

Mgr. Stanislav Findra

Fakulta masmediálnej komunikácie

Námestie Jozefa Herdu 2, 917 01 Trnava

stanislav.findra@gmail.com

školiteľ: Dr. h. c. doc. Jozef Matúš, CSc., mim. prof.

Pozitiva a problémy spojené s využitím služeb osobní asistence u nevidomých matek

Positives and problems associated with use of personal assistance services for the blind mothers.

Kristýna HAKLOVÁ

Abstrakt: *Tento příspěvek nabídne určité zamyšlení nad aspekty mateřství žen s těžkým zrakovým postižením, a to z oblasti využívání služeb osobní asistence v mateřeství. Jaké tato situace s sebou nese přínosy a kdy se naopak může objevit nesoulad?Na tyto otázky nám pomohou odpovědět názory a zkušenosti nevidomých žen, matek.*

Klíčová slova: *Osobní asistence; nevidomá matka; přínosy; úskalí*

Abstract: *This papper offers a reflection on aspects of motherhood for women with sever visual impairment, namely in the use of personal assistnace services in their motherhood. Which benefits this situation entails and when some mismatch may occur? On the following questions will help us to answer the views and experiences of blind women, mothers.*

Key words: *Personal assistnace; blind mother; benefits; pitfalls*

Úvod

Tento příspěvek představuje, jak již bylo předesláno, jisté zamyšlení nad problematikou mateřství žen s těžkým zrakovým postižením v rovině psychosociální. Konkrétně se zde budeme zabývat poměrně, řekněme specifickou situací nevidomé ženy, matky, ale v jedné osobě i uživatelky služby osobní asistence. Užívání služeb osobní asistence v situacích, vyžadujících kompenzaci zraku, nebo anticipujících zvýšený nárok na osobní bezpečnost je u nevidomých lidí poměrně běžným obyčejem, naprosto samozřejmou součástí jejich každodenního života. Co je zde pro zdárný průběh a výsledek asistenční služby však nezbytné, tak především navázání a prohloubení atmosféry důvěry, přiměřené přívětivosti, a také naprostého respektu k potřebám druhé osoby mezi asistentem a uživatelem jím poskytované služby.

Mateřství, péče o dítě, jeho výchova a sdílení společných zážitků, či aktivit jsou ovšem mnohdy záležitostmi ryze osobními, ne-li intimními, týkají se pouze matky a dítěte. Na těchto základech vzniká pouto matky a dítěte a utváří se zdravý, láskyplný a harmonický vztah. Spoluúčast jakékoli „třetí“ osoby zde může způsobovat nesoulad a komplikace ve vztahu matka-dítě.

Nevidomá žena v roli matky zažívá zcela novou situaci. Začíná jí takto životní etapa, v niž musí zvládnout precizně nejen péči o sebe ale rovněž zajištění plnohodnotného servisu svému dítěti. Ovšem hodnotná péče o dítě je pouze jednou rovinou, následuje zde a s postupujícím věkem dítěte stále akcentuje otázka dobré výchovy, adekvátního předání informací z okolního světa, nabytí dostatku pro další vývoj potřebných obohacujících zážitků a důležitých zkušeností. Tím vším však neustále prolíná potřeba zajištění bezpečnosti dítěte, a také vštípení jeho respektu k objektivním handicapům plynoucím ze zrakového, či jiného zdravotního deficitu matky.

Nelze se tedy podivovat nad tím, že se některé nevidomé matky přece jen rozhodnou zónu intimity vztahu matka-dítě narušit a přizvat do ní onu „třetí osobu“ v podobě asistenta. Ovšem podiv nemůžeme vyjadřovat ani v situaci, kdy nevidomá matka do svého života a výchovy

dítěte další osobu nepřizve, a to právě z obavy ze ztráty svých mateřských kompetencí a cenných chvil společně strávených s dítětem.

Jak moc komplikované je být matkou, ale zároveň uživatelkou služby osobní asistence, co tato situace přináší dobrého a užitečného a naopak, kdy se na scéně vyskytují problémy, nebo co vede nevidomou ženu k tomu, aby se využití osobní asistence ve své situaci vyhnula, zjistíme alespoň nástinem v tomto článku.

1. Teoretická část

Zde bude následovat stručné seznámení s problematikou mateřství nevidomých žen, především z pohledu praktického jednání.

1.1. Nevidomá matka a její dítě

Schindlerová (2007) o mateřství žen se zrakovým postižením hovoří takto: Velmi důležitou roli zde hraje dokonalá systematičnosti prostředí a činností. Maminka by měla mít ještě před návratem z porodnice vše v bytě přesně rozmístěné, vědět, kde se nacházejí důležité předměty a pomůcky pro péči o dítě. Miminko by žena měla mít vždy ve své bezprostřední blízkosti, aby měla přehled o jeho potřebách a v případě náhle vzniklé situace mohla rychle zasáhnout (např. dušnost). Ve vývojovém stádiu lezení vyvstává poměrně značné riziko, že by rodič mohl na lezoucí dítě nechtěně šlápnout, doporučuje se tedy pořídit dítěti nějaký zvukový předmět, kupříkladu závěsnou rolničku, aby měla nevidomá matka neustálé povědomí o jeho poloze. Když se dítě začíná stavět a posléze chodit, je velice zvídavé a snaží se komplexně poznat svět okolo sebe, vše bere do rukou, ochutnává. Zde vzniká nebezpečí úrazu, otravy apod. Nevidomá matka musí mít přesně zmapovaná místa, kde se dítě vyskytuje a nebezpečné předměty umístěné ve výšce, kam dítě nedostane. Aby dítě nebylo ochuzeno o podněty, je třeba mu vše zároveň v bezpečné rovině ukázat a popsat, vysvětlit, proč je to nebezpečné. Dítěti by se mělo vždy dostávat stejné množství všech podnětů, tedy pochopitelně i vizuálních. Matka by mu měla předkládat a popisovat hračky, předměty, popisovat barvy, prohlížet i knížky (vše je možné alespoň částečně vzájemně zpřístupnit – označit Braillovým písmem, použít rozpisovače barev apod.). Rovněž je důležité dítěti zpřístupňovat a všechny aktivity adekvátní jeho věku, podpořit malování, stavění z kostek, kdy se výborně procvičí znalost barev a povědomí o okolním světě, včetně podpory rozvoje dětské fantazie a tvořivosti. Doporučeno je používání voskovek, velkých, výrazných kostek z důvodu zajištění haptické přístupnosti matky a bezpečnosti dítěte. Matka je především v raném věku dítě hlavním a velmi významným prostředníkem mezi dítětem a jeho okolím. Úkolem matky je dítě seznámit s rozličnými předměty, jevy a situacemi. Důležitou roli zde však též sehrává schopnost rozpoznat, kdy je dítě nabízenými stimuly již přesyceno a naopak určit fázi aktivity a zvídavosti. Právě zde se nevidomá žena musí spoléhat na kompenzační smysly a také na intuici. Při kontaktu s dítětem by nevidomá matka měla dbát adekvátnosti vlastní miminky. Na základě odpozorovaného výrazu tváře matky se dítě učí porozumět lidským emocím a správně je odrážet. U nevidomých lidí se často vyskytují jisté „zlozvyk“, jako grimasování, strnulý výraz tváře apod. Nevidomá matka má také možnost zde pracovat se intonací a podbarvením svého hlasu, nápomocen jí tedy zde může a musí být způsob verbální komunikace. Dítě by mělo již od útlého věku o zrakové vadě své matky vědět a být do jejího stylu života v maximální možné míře plně zapojeno. V případě, kdy se dítěti situace náležitě objasní, bude jistě nadšeno, bude-li se moci v rámci svých možností aktivně zapojit do chodu domácnosti a případně pomoci své mamince. Užitečné je dítě též naučit přijít, nebo se ozvat na zavolání matky, opět je dobré doprovodné vysvětlení, proč je toto opatření nutné. Matkám se zrakovým postižením se doporučuje ve výchově dítěte ustanovit jasná pravidla, co dítě smí a co je již zakázáno, a to z důvodu bezpečnosti dítěte i matky. Velmi pomáhá důkladné

vysvětlení důvodu a otevřená, ale jasná komunikace s dítětem. Případné prohřešky proti pravidlům se nedoporučuje příliš přísně trestat, aby posléze dítě nezačalo své jednání před matkou skrývat, tedy účelově zneužívat jejích handicapu. Matka by tedy dítě měla vést k upřímné a otevřené komunikaci, vše pečlivě vysvětlovat a za správné chování vždy pochválit. Je tedy zcela patrné, že vztah matky se zrakovým postižením a dítěte jistá specifika a své zvláštnosti obnáší, ovšem nic z toho mu nemusí ubrat na plnohodnotnosti. V procesu vývoje zrakového poznávání světa dítěte přijde dříve, či později ke zvážení důležitá otázka, zda nepožádat o pomoc další vidící osobu, k níž bude mít nevidomý rodič plnou důvěru. Dobře vidící přítel rodiny, případně prarodič zcela jistě dítěti zprostředkuje snáze kvalitní informace o okolním světě, především vizuálního charakteru, včetně možnosti zajistit při tomto procesu bezpečnost jak dítěti, tak i nevidomým rodičům. Této své pozice však nesmí nikdy zneužít a mít stále na paměti, že výchova dítěte je výhradně záležitostí jeho matky, případně rodičů, kteří jsou i přes zrakové znevýhodnění zcela svéprávnými bytostmi a každé konečné rozhodnutí o jejich dítěti je výlučně v jejich kompetenci.

2. Empirická část

2.1. Metodologie

Hned zkraje je jistě užitečné uvést, že se zde jedná o výzkum nevelkého rozsahu, který neklade za cil postihnout předloženou problematiku v komplexním měřítku, ale pouze nabídnout menší exkurz do oblasti psychosociální empirie jen velmi malé skupiny oslovených respondentek k dané tématice.

Za komplexní cíl zde tedy bylo vytyčeno především zjistit, jak nevidomé matky vnímají ve své situaci eventualitu využívání osobní asistence.

Dílčími cíly zde dále bylo hlubší proniknutí do osobních pocitů, postojů, emocí a zkušeností nevidomých matek v situaci uživatelek služby osobní asistence. Dále též na základě výpovědi nevidomých žen poukázat na případné nedostatky a komplikace spojené s popisovaným jevem, ale také vyzvednout pozitiva a přínosy využívání služby osobní asistence. Výsledkem měl být souhrn doporučení nevidomých matek pro praxi a každodenní realitu ve vztahu osobní asistent-nevidomá matka-její dítě/děti.

Příležitost a prostor vyjádřit se k věci dostaly tedy nevidomé matky, které služeb osobní asistence využívají. Měly zde možnost vyjádřit své osobní zkušenosti, postřehy a i praktické návrhy pro další zdokonalení oblasti psychosociálního aspektu užívání asistenčních služeb. Nevidomé matky měly příležitost rovněž k určitému hypotetickému zamyšlení se nad danou problematikou. Tedy, na základě zhodnocení svých již prožitých zkušeností a zvážení potencionálních eventualit souvisejících s tématem měly respondentky nabídnout nápady a návrhy pro jednání a komunikaci nevidomé matky a osobní asistentky v praxi. Rozhovor sestával z osmi dopředu připravených otázek.

Jak tedy bylo výše nastíněno, ve výzkumu byla použita metoda rozhovoru s pevnou strukturou. Do rozhovoru zařazené otázky směřovaly k vyjádření respondentek ke svým původním očekáváním, případně obavám, které je provázely ještě před započetím využívání služby. Dále byly také tázány na formu, frekvenci, náplň a finanční stránku věci. Stěžejní zde byly dotazy směrované na osobní zážitky, zkušenosti a poznatky ve spojení s užívám asistenčních služeb, a to jak pozitivních, tak i problémových. Nevidomé matky také měly možnost zamyslet se nad, pro ně, nejpřijatelnějším modelem péče o dítě v momentech potřeby kompenzace zrakového deficitu, kde dostaly k výběru čtyři možnosti, a to pomoc blízké rodiny a přátel, zapojení asistenční služby, absolutní nezávislost na pomoci druhých a kombinace více variant. Dalším velice významným mezníkem rozhovoru byla žádost o návrhy respondentek v oblasti pracovního a lidského vztahu mezi nevidomou matkou

a osobní asistentkou, co by se zde mělo vzájemně ctít a jakým modelům jednání se vyhýbat. Respondentky, uživatelky asistenční služby, dostávaly otázky, které měly za cíl odrazit jejich reálnou empirii v tomto směru, ale také zlehka i rovinu hypoteticko-postojovou.

Výstupy z realizovaných rozhovorů budou prezentovány zcela anonymně, a to i vzhledem k povaze daného tématu a s ohledem na přání respondentek. Uvedeme pouze počet respondentek, kterými byly dvě nevidomé ženy, matky dětí ve věku batolecím a předškolním. Obě respondentky spojuje faktor užívání sociální služby osobní asistence v mateřství. Uváděna nebudou žádná další data, ani změněná jména a ani jiné údaje, které by mohly podat návod o totožnosti výzkumného vzorku. Prezentovány budou pouze informace získané od nevidomých matek pro účely výzkumného cíle.

V tomto výzkumu je kladen důraz na postihnutí emocí, postojů, empirie, myšlenek a názorů pouze malé skupiny oslovených respondentek. Jedná se tedy o výzkum kvalitativně orientovaný.

2.2. Interpretace informací získaných rozhovory

V této subkapitole následuje prezentace dat získaných jednotlivými rozhovory s nevidomými matkami, respondentkami výzkumného šetření.

2.2.1. Rozhovor A

Respondentka je matkou dítěte v předškolním věku. Osobní asistenci využívá od narození dítěte. V kojeneckém věku svého dítěte služeb užívala každý pracovní den v časové distribuci tří hodin. S odstupem času podotýká: *„Teď už bych to ale tímto způsobem určitě řešit nechtěla. Využívala bych pomoci osobní asistentky tak dvakrát, třikrát týdně, a to také dle potřeby a situace. Myslím si totiž, že pravidelná a častá přítomnost osobní asistentky narušuje rodinný řád a chod a také to škodí sžívání matky s dítětem. Hodně to zasahuje do soukromí rodiny a bohužel i výchovy dítěte“* Postupně tedy žena začala časovou dotaci asistenční službu snižovat a po druhém roce dítěte byla nucena vlivem událostí kompletně změnit náplň služby, ale i asistentku samotnou. V současné době asistenci využívá jedenkrát týdně.

Co se činností a aktivit týče, asistenci paní využívala v kojeneckém věku dítěte především pro účely výpomoci v domácnosti, při procházkách venku s kočárkem, stříhání nehtíků, čištění oušek, přečtení návodů k dávkování léků, umělého mléka a dalších potřebných věcí. Dále asistentka maminku s dítětem doprovázela k lékaři a pomáhala s dávkováním léků, pokud to bylo bez zrakové kontroly obtížné. Od jednoho roku věku dítka se dále přidaly i aktivity jako dohlížení na něho při hrách v dětském koutku, asistence během cvičení rodičů s dětmi, jako třeba předvedení různých cviků a poloh a další situace, které by byly pro nevidomou paní z důvodu jejího zrakového deficitu složité. Ve druhém roce dítěte se ráz průběhu asistence pozměnil a nevidomá žena služeb užívala převážně ve venkovních prostorách, jakožto dohled na dětských hřištích, v bazénu, při delších procházkách a výletech. Dále bylo třeba kontroly správnosti výběru a bližšího popisu oblečení dítěte. V současnosti s dítětem osobní asistentka také vzhledem k jeho věku pročítá různé dětské knížky, pomáhá mu s úkoly vyžadujícími doplňování obrázků, s vymalováváním obrázků, vystřihováním, psaním, hledáním rozdílů na obrázcích, určováním barev a dalšími činnostmi typickými pro rozvíjení psychomotorických dovedností dítěte předškolního věku, které jsou bez zrakové kontroly obtížně proveditelné.

Značnou část finanční podpory na zajištění osobní asistence respondentka získává každoročně z jednoho nadačního fondu. Každoročně je třeba podávat novou žádost o finance na osobní asistenci pro dítě. Doposud jí bylo vždy nadací vyhověno. Zbytek potřebné sumy nevidomá

maminka doplácí z vlastních peněžních zdrojů. Velmi by také ocenila, kdyby stát přispíval nevidomým rodičům na osobní asistenci pro děti ve věku předškolním a raném školním.

Nežli službu začala využívat, přiznává, že velká ani významná očekávání neměla. Byla tu určitá nejistota ohledně toho, jakým člověkem osobní asistentka bude, jaký má vztah k dětem a obava, zdali si budou vzájemně sympatické a podobně naladěné.

Bohužel, jak už bylo i v řádcích výše lehce naznačeno, tuto nevidomou maminku potkala velice negativní zkušenost hned s přístupem a jednáním první osobní asistentky, kterou pro pomoc ve své situaci využila. Na nepříjemné zážitky paní vzpomíná takto: *„Nejdřív měla tendenci mi říkat, jak se má mé dítě chovat, když nevidím, jak se mám chovat já, například rada, že mám delší dobu tajit a zapírat, že nevidím a dávat to do autu, aby mne nevyužívalo. Pak tu byla také forma různých hlášek typu, že s námi nebude mít naše dítě nikdy plnohodnotné Vánoce, protože nevidíme* (pozn. rodiče dítěte). *„Začala si určovat, jak a co bychom měli v domácnosti mít, kam by měl či neměl chodit náš vodící pes a vše vyvrcholilo tím, když jsem jí svěřila úkol, aby mi vyzvedávala dítě z mini školičky* (pozn. zařízení pro děti ve věku batolecím, které je možno využít ještě před nástupem do mateřské školy.)*, čímž jsem na ni přenesla více důvěry, a taky jí patřičně narostla křídla. Moje dítě mělo v tomto zařízení určité problémy s chováním a teta, neboli paní, která je měla na starosti, tyto problémy řešila bez mého vědomí s osobní asistentkou a nikoli se mnou, přitom tu možnost měla, neboť jsem pravidelně také mini školičku vždy každé ráno navštěvovala.“* Maminka pociťovala, že se pracovnice zařízení otevřené komunikace s ní obává právě z důvodu jejího zrakového postižení, a tedy situaci raději řešila s její asistentkou. Osobní asistentka respondente pouze sdělila, že společně s pracovnicí školičky jejímu, tenkrát pouze dvouletému dítěti „stanovili diagnózu“ poruch chování a pracují na jeho odeslání do pedagogicko psychologické poradny. *„Přišlo mi to tenkrát hodně neprofesionální a jako maminky se mne to silně dotklo a ponížilo mě to, že se někdo o mně baví beze mne a vůbec..o mém dítěti,“*vzpomíná na smutnou životní situaci respondentka a dále dodává, že se po tomto již vyostřeném incidentu snažila s asistentkou po odeznění prvotních emocí vše ještě jednou konstruktivně prohovořit, ale zdálo se, že asistentka jakékoli řešení odmítá. Například se nikdy nedostavila na žádné z maminkou navržených setkání, přičemž se vždy pouze vymluvila a namísto smysluplné osobní konfrontace posílala jen textové zprávy, které respondentka vnímala jakožto silně manipulativní, s tendencí ji citově zraňovat. S touto asistentkou nevidomá žena posléze ukončila veškerá jednání a propustila ji. Tato silně neblahá zkušenost respondentku přiměla k zamyšlení nad jistou reorganizací v procesu užívání osobní asistence do budoucna, kdy se pevně rozhodla, že již nedopustí, aby její dítě zůstávalo s asistentkou o samotě a aby jej vyzvedávala v jakémkoli zařízení, kam bude docházet a požadovat již po asistentce nebude ani výpomoc v domácnosti, pokud to nebude nezbytně nutné.

Klady plynoucí z užívání asistenční služby naopak maminka shledávání především v oblastech činností a aktivit, jako je:

- Pomoc při rozpoznávání příznaků různých nemocí (popis zbarvení pokožky, typu pupínku apod.)
- Dávkování léků, včetně čtení jejich popisků, a pomoc s případnou problematickou aplikací
- Dopomoc při „drobných zdravotnických úkonech“(desinfekce poraněného místa, vytažení třísky, či klíštěte, mazání nenahmatatelných skvrn na kůži apod.)
- U malého dítěte stříhání nehtíků a čištění oušek
- Vizuální stránka dohledu na dítě v prostorách bazénu, dětského koutku, dětského hřiště aj.

- Doprovod na výlety a jiné akce, hlavně v období, kdy bylo její dítě ještě malé
- Asistence během nákupu, třídění a výběru vhodného oblečení dítěte do mateřské školy
- Pomoc ve zprostředkování dítěti četby a prohlížení různých knih, časopisů, doplňovaček a další.
- Popis prostředí, kam dítě chodí, nebo se bude vyskytovat
- Pomoc při sdílení her s dítětem, které nejsou bez zrakové kontroly možné realizovat (například míčové hry, pexeso, obrázkové člověče nezlob se, výuka jízdy na kole a jiné podobné aktivity).

Jakožto ideální vzorec v péči o dítě maminky shledává zapojení více variant, tedy možnost využití profesionálně prováděné asistenční služby, je velmi ráda za pomoc blízké rodiny i přátel, pokud to situace dovolí, zvládá spoustu aktivit se svým dítětem samostatně.

Ohledně otázek na vzájemný pracovní i lidský vztah nevidomé matky a osobní asistentky měla respondentka spoustu podnětů, význam dává především dvěma základním aspektům, o nichž se ovšem dle jejího názory ony další události zásadní měrou odvíjejí:

- Za stěžejní považuje jasně stanovená pravidla ošetřené patřičnou smlouvou, která bude obsahovat náplň, frekvenci a finanční záležitosti spojené s asistencí, včetně oboustranného příslibu mlčenlivosti.
- Dále je dle respondentnky nezbytný vzájemný respekt mezi nevidomou matkou a osobní asistentkou.

K otázce se vyjadřuje obšírněji: *„Musím říct, že osobně bych do toho už bez smlouvy prostě nešla! Osobní asistentka by měla respektovat maminku i dítě a jejich hodnoty, postoje a přístup k dítěti. Měla by maminku brát jako plnohodnotnou osobnost, a né jako chudáčka, kterého její přítomnost spasí. Určitě by se tedy taky měla vyvarovat různých posudků, hodnocení na maminku, dítě, domácnost, partnera, pokud k tomu nebude uživatelkou vyzvaná. No, taky by neměla vůbec nijak zasahovat do chodu rodiny ani výchovy dítěte, pokud to uživatelka nebude chtít sama od sebe a ze své vůle řešit. Asistenti by neměli za žádných okolností jednat s jinými osobami v záležitosti chování, jednání nebo zdraví dítěte, měla by vždycky odkazovat na zákonného zástupce dítěte, což je přece rodič!, byť nevidomý. Asistentka by měla respektovat smluvené časy, vyvarovat se nedochvilnosti a omlouvat se opravdu jen ve vážných případech. Měla by svou práci brát jako každou jinou placenou práci. Setkávání by měla brát vážně a uvědomovat si, že svým případným laxním přístupem může ledacos ovlivnit a nevidomá maminka s její asistencí počítá. A nevidomá maminka..Tak, určitě by si neměla dělat z osobní asistentky služku, zneužívat její ochoty, křičet na ní, nadávat jí a také by měla vždycky respektovat pravidla, která se vzájemně domluví. Neměla by volat asistentce volném čase, tedy pokud by to nebylo opravdu doslova nezbytně nutné, a prostě celkově by měla respektovat nárok a na volný čas a osobní prostor asistentky, a taky ji využívat pouze na činnosti, které jsou opravdu spojené s pomocí dítěti, a tak. A také by měla respektovat osobní možnosti a schopnosti asistentky a nenutit ji do aktivit s dítětem, které jsou rizikové, nebo si jimi není asistentka úplně jistá a odmítá je.*

Jedná se o ženu vskutku mnoha osobnostních kvalit, disponující racionálním a vyzrálým pohledem na život.

2.2.2. Rozhovor B

Tato maminka využívá asistenci rok a čtvrt. Asistence probíhá na bázi dobrovolnické služby. Rodinu navštěvují střídavě dvě dobrovolnice, každá přichází pomoci zhruba jedenkrát týdně, pokud jim to časové možnosti dovolí.

Respondentka zatím využívá asistenční pomoci především k doprovodu na dětské hřiště, do dětských koutků, v rámci návštěv dětského centra, doprovodu k lékaři, na úřady, nákupy atd. Časem by ráda služby využila i k nácviku malování, rozpoznávání barev a jiných grafomotorických dovedností dítěte. Maminka uvádí, že si obě asistentky s jejím dítětem velice rády hrají.

Vzhledem k tomu, že se jedná o dobrovolnickou asistenci, probíhá služba zcela zdarma, bez jakýchkoli poplatků.

Maminka hovoří o období před započetím využívání služby: *„Obavy jsem ani žádné neměla. S oběma dobrovolnicemi jsme i s mým dítkem absolvovali ještě před začátkem spolupráce úvodní schůzku, kde jsme si hned všichni vzájemně sedli. Takže nebyl důvod se něčeho bát, těšila jsem se na vše hezké, co společně zažijeme.“*

Negativní zkušenosti nebo snad náznak nevhodného chování maminky stran asistentek dosud nezažila. Naopak uvádí, že se vždy na všem dokáží výborně domluvit a nikdy se jí nestalo, že by se asistentka pokoušela zasahovat do výchovy jejího dítěte.

O náplni asistence respondentka dále hovoří takto: *„Je to výborná pomoc v situacích, které nevidomá maminka sama děla nemůže nebo si na ně netroufá. Mám na mysli třeba kreslení s dětmi, učení barev, určitě i na dětském hřišti, pokud dítko jede na odrážedle je aspoň pro mne lepší, když ho jistí vidící člověk. Službu osobní asistence nevidomým maminkám prostě jednoznačně doporučuji.“*

Co se týče varianty péče o dítě, respondentka také preferuje více eventualit. Uvádí, že v blízkosti jejího bydliště žije babička dítěte (maminky respondentky), která jí také se vším velmi pomáhá a nevidomá maminka je této pomoci ráda.

K otázce, co by měly nevidomé matky a osobní asistentky vzájemně ctít a čemu se ve vzájemné spolupráci raději vyhnout, odpovídá respondentka takto: *„Obě strany by spolu měly vzájemně maximálně komunikovat! Asistentka by neměla rozhodně nevidomé mamince jakkoli zasahovat do jejího způsobu výchovy dítěte. Taky by asistentka měla nechat většinu úkonů stejně na matce, pokud by ale chtěla s dítkem nějak pomoci, určitě by se měla s nevidomou maminkou domluvit, jestli jí to nebude vadit.“*

Ačkoli byl tento rozhovor výrazně stručnější nežli ten předchozí, vše podstatné bylo řečeno. Respondentka je velice pozitivně naladěná žena s optimistickým myšlením a vnímám světa.

3. Shrnutí, diskuze a doporučení

I přes skutečně velice malý výzkumný vzorek je zde naprosto patrné, že osobní zkušenosti nevidomých matek s osobní asistencí jsou silně variabilní, charakteru značně individuálního.

Zatímco respondentka A se setkala s velice nepříjemnou formou hrubě neprofesionálního jednání, respondentka B nezaznamenala ani náznak čehokoli znepokojujícího v komunikaci s asistentkami ani v jejich interakci s dítětem. Faktorů, proč tomu tak bylo může být spousta. Kupříkladu už jen rozdílný pracovní vztah s asistentkami, kdy v případě A se jednalo již o hlavní pracovní náplň osobní asistentky, kdežto v případě B mamince vypomáhají dobrovolnice. Jak známo, v řadách dobrovolníků se povětšinou nacházejí mladí lidé, studenti, dobře finančně zajištěné osoby, anebo senioři s aktivním přístupem k životu. Dobrovolník tedy ve většině případů nevykonává svou činnost za účelem výdělku, jako spíše z osobního zájmu, či nadšení pro danou věc a pro dobrý pocit z možnosti být nápomocen potřebným

lidem. V případě A se jednalo o asistenci poskytovanou ženou několik let zaměstnanou na této pozici, takže již mohl určitou roli sehrát i negativní vztah k této práci, což ovšem nelze za žádných okolností považovat za omluvu daného jednání.

Očekávání obou respondentek se také mírně lišila. Respondentka B se na vše spojené s využíváním osobní asistence již dopředu těšila. Respondentka A již v samém počátku pociťovala určitou obavu z případných neshod s asistentkou. Lidská očekávání formuje nejen způsob smýšlení a pojímání světa, ale také další důležitý aspekt, kterým je spektrum předchozích zkušeností. Zde tedy hovoříme o zkušenostech nevidomých matek v rámci užívání sociálních, či jiných odborných tyflopedických služeb, které se v obou případech poněkud odlišují.

Z výčtu činností, aktivit a situací, v nichž respondentky asistenci využívají, či v budoucnu využít plánují je naprosto jasně patrné, že se jedná o službu velice významného rázu. A pokud je služba prováděna profesionálně, nevidomé ženě a jejímu dítěti může velice usnadnit každodenní život, obohatit jeho kvalitu a nepochybně figurovat jakožto význačný nástroj socializace v oblasti soudobých tyflopedických zájmů.

Obě ženy se absolutně shodly na tom, že při péči o dítě ocení pomoc nejen osobních asistentů, ale také jsou velmi rády, zapojí-li se jejich rodina, nejlépe babičky ze strany matek, ale pokud si jsou jisté bezpečností dané situace, anebo proveditelností určité činnosti, zvládají péči o děti bez problému samy. Je tedy evidentní skutečně velmi zodpovědný a racionální úhel vnímání jejich situace.

Jak bylo již také poukázáno, pojímání určité události, či záležitosti, na kterou člověk v životě narazí, je i odrazem minulé zkušenosti. Ano, právě ona rozdílnost zkušeností respondentek mohla být klíčová v otázce vnímání sebe sama v roli matky jakožto uživatelky asistenční služby. Tedy, zatímco respondentka A pociťuje, že užívání osobní asistence je spíše jistou nutností, kterou je třeba nějak zvládnout, respondentka B osobní asistenci považuje za příjemné zpestření života jejího i dítěte. Nutno však dodat, že jistá zvýšená opatrnost paní A v této záležitosti může být na základě jejích osobních zkušeností zcela pochopitelná a lze ji považovat za opodstatněnou.

Co se týče doporučení a podnětů k praktickému jednání nevidomých matek a jejich osobních asistentek, dlužno poznamenat, že obě respondentky podaly skutečně vyčerpávající výčet. Nad položenou otázkou se v zásadě příliš nezamýšlely, bylo znát, že v tomto směru vědí přesně, co od osobní asistentky a poskytované služby očekávají, avšak jsou si plně vědomy i svých povinností a závazků, které je vhodné a důležité dodržovat. Nyní si tedy na základě výpovědí respondentek utvořme určitý souhrn doporučených vzorců jednání mezi nevidomou matkou, dítětem a jejich osobní asistentkou:

- Stěžejní by mělo být utvoření oboustranně závazné smlouvy mezi nevidomou matkou a její asistentkou ještě před počátkem užívání služby, což stále není v naší společnosti úplně zažitým pravidlem.
- Následuje apel na naprostý respekt mezi oběma stranami. Osobní asistentka vnímá nevidomou žena jako plnohodnotného, svéprávného člověka a dítě jakožto uživatele jejich služeb. Nemyslitelné jsou tedy jakékoli zásahy do výchovy dítěte, rozhovory, nebo snad dokonce rozhodování o dítěti bez přítomnosti a vědomí jeho matky. Osobní asistentka by nikdy neměla s dítětem hovořit o jeho matce a jejím zrakovém postižení v její nepřítomnosti. Nevidomá matka by naopak měla být určitou měrou tolerantní k individuálním možnostem a schopnostem asistentky a respektovat její volný čas a osobní život, tedy ji nekontaktovat mimi smluvené časy, pokud k tomu nebude zvlášť závažný důvod.

- Od respektu není daleko k toleranci, kterou by měla disponovat jak osobní asistentka, jež by se měla vždy a za všech okolností vyhýbat jakýmkoli hodnocením, posuzováním, či kritikám jakéhokoli výchovného počínání, či osobního životního stylu nevidomé matky, pokud o to tedy nebude přímo klientkou požádána. A nevidomá matka by měla akceptovat rozhodnutí asistentky z pozice vidícího jedince, tedy například, odmítne-li asistentka vykonávat určitou aktivitu s dítětem z důvodu obav o jeho bezpečnost atd.
- Pokud se lidé respektují a vzájemně tolerují své individuální zvláštnosti, měli by být schopni také otevřené komunikace. A otevřenost, upřímnost a vzájemná poctivost komunikace je právě v tomto případě velmi význačným faktorem, který nabízí nevidomé matce a její asistentce možnost včasné, rozumné, zdravě asertivní a emočně nevypjaté domluvy v případě jakýchkoli nesrovnalostí.
- Vždy je velice důležitá také empatie. A tedy ctít heslo: „Co nechci, aby bylo činěno mně, nečiním druhým ani já.“
- Významnou úlohu zastává také jistý faktor osobních sympatií, či sdílení obdobných hodnot, názorů a postojů nevidomé matky a její osobní asistentky. V případě, že spolu obě strany vzájemně sympatizují a vyznávají podobná přesvědčení, hledají též shodná řešení vzniklých situací a lze očekávat, že se snáze na všem domluví.
- A na závěr nezapomeňme ani na potřebný podíl asertivity v jednání. Nevidomá maminka by si měla umět říci, co potřebuje, ale zdvořile odmítnou pomoc, či rady nevyžádané. V krajním případě by neměla váhat s propuštěním osobní asistentky. Osobní asistentka by měla umět slušně odmítnou zadaný úkol, ale zároveň své odmítnutí doplnit patřičným vysvětlením celé situace nebo problému.

Možná by kdosi čekal praktičtější „návody“, jak by měly nevidomé matky a osobní asistentky vzájemně jednat. Ovšem, jak prohlašují samy respondentky, výraznou roli zde hraje právě ono ctění a tříbení lidských hodnot a vlastností, jakými je respekt, tolerance, přiměřená asertivita spojená s jasnou, uctivou a otevřenou komunikací, včetně vzájemného pochopení a vcítění se do potřeb, či přání druhé strany. To vše spjato s písemným a závazným ošetřením vzájemného vztahu pracovního i mezilidského. Nevidomé matky a osobní asistentky se sice nenacházejí v jednoduché situaci, ale obě strany mají tu moc a příležitost si vše vzájemně usnadnit uzavřením a dodržováním smlouvy psané i mezilidské.

Respondentky se v podstatě shodly na pravdivosti teze hovořící o situaci, v níž by se lidé byli schopni vzájemně domluvit, a tak by nebylo třeba zavádět množství složitých zákonů. Jenže si velmi hluboce uvědomují, především respondentka A, jak komplikované však může být dosažení pro všechny strany vyhovujícího a přijatelného konsenzu. A právě zde je třeba vše propojit, tedy prokombinovat ve správném poměru stránku lidskou s tou legislativní. A to platí i v psychosociálním vztahu nevidomé matky, jejího dítěte a osobní asistentky.

I přesto, že se výzkumného šetření účastnily pouze dvě ženy, vzešlo z výzkumu poměrně značné množství důležitých informací. A vzhledem k tomu, že se v současné speciálně pedagogické výzkumné iniciativě stává tématika rodičovství osob s jakýmkoli typem zdravotního postižení poměrně atraktivní a žádanou, patří tedy též nevidomé matky k velmi často vyhledávaným respondentkám pro výzkumy rozmanitého charakteru. Tento fakt se pro ně může časem stát také nepříjemným a nepatřičným zásahem do osobního života jejich rodin. Proto je třeba na tomto místě spolupráci obou respondentek ocenit.

Závěr

Situace nevidomé matky a jejího dítěte v roli uživatelů služby osobní asistence je skutečně poměrně specifická. Ani sama osobní asistentka se ne vždycky nachází v právě jednoduché roli. Pokud se oběma „stranami“ dbá především vzájemného respektu, můžeme hovořit o velice důležité a cenné sociální službě, která může být nevidomé matce i jejímu dítěti značnou oporou v každodenní existenci, a tudíž má nemalý vliv na jejich kvalitu života.

Úplným závěrem už zbývá snad jen vyjádřit našim respondentkám velké poděkování a úctu za jejich otevřenost, s jakou byly ochotny se podělit o svůj pohled na věc a své osobní prožitky s tématem související.

Literatura

SCHNDLEROVÁ, O. 2007. Kapitoly ze sebeobsluhy nevidomých a slabozrakých. Praha; Tyfloservis, o.p.s., 2007. 96 s. ISBN 978-80-239-8822-2

Kontakt

Kristýna Haklová, Mgr.

Ústav speciálněpedagogických studiií, PdF, UPOL

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

E-mail: magenta.rose@seznam.cz

Školitel: Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.

Rozvoj matematické gramotnosti zábavnou cestou

Developing mathematical literacy by using a fun way

Martina HUBIŠTOVÁ

Abstrakt: *Příspěvek se zabývá rozvojem matematické gramotnosti na 2. stupni základní školy praktické. Společně se čtenářskou gramotností tvoří matematická gramotnost nezbytný předpoklad pro budoucí rozvoj každého jedince. Výzkumy však ukazují, že úroveň matematické gramotnosti je u žáků základních škol velmi malá. Je možné rozvíjet matematickou gramotnost zábavnou cestou? Na tuto otázku se snaží příspěvek odpovědět.*

Klíčová slova: *matematická gramotnost, lehké mentální postižení, motivace, zábava*

Abstract: *The paper deals with the development of mathematical literacy at secondary school for students with mild mental disabilities. Mathematical literacy with reading literacy constitude a necessary prerequisite for the future development of each individual. However, studies show that level of mathematical literacy at secondary school is very small. Is it possible to develop mathematical literacy by using a fun way? The paper tries to answer on this question.*

Key words: *mathematical literacy, mild mental disabilities, motivation, fun*

Úvod

Daná problematika je řešena v rámci specifického výzkumu na Univerzitě Palackého v Olomouci pod číslem IGA_PdF_2014013.

„ Nedělejte si starosti ohledně vašich potíží v matematice. Můžu Vás ujistit, že ty moje jsou stále větší.“
Albert Einstein

„Hluboce si vážím matematiky, neboť ti, ktož jsou obeznámení, v ní vidí prostředek k chápání všeho existujícího.“
Bháskára

Výzkumy v posledních několika letech ukazují zvyšující se počet žáků a studentů, kteří nemají rádi matematiku jako takovou. Matematika je tedy již tradičně považována za neoblíbený předmět. Přitom vztah žáka, k matematice ovlivňuje zejména učitel. Je tedy nutné změnit nezáživný a zastaralý způsob výuky tak, aby si žáci matematiku oblíbili. K tomu je třeba spolupráce učitelů a v neposlední řadě i dostatečná motivace žáků. Možností, jak motivovat žáky, je celá řada. Záleží jen na učiteli, které z možností dá přednost.

Podíváme-li se na zveřejněné výsledky mezinárodního srovnávání žáků v PISA (www.pisa2012.cz) zjistíme, že stav českého školství je velmi alarmující, a to nejenom v oblasti čtenářské gramotnosti, ale zejména v gramotnosti matematické a přírodovědné.

Častým argumentem žáků zejména „humanitně založených“ je, že matematiku vlastně v životě nepotřebují. Stačí jim pouze sčítání, odčítání, občas trojčlenka, možná ještě výpočet obsahu a obvodu čtverce či obdélníka, a tím jejich potřeba matematiky v běžném životě končí. Přitom matematika je jeden z nejdůležitějších předmětů, který potřebujeme celý život.

Jedná se o univerzální dovednost, která nespočívá pouze v zacházení s čísly, ale mimo jiné rozvíjí a trénuje abstraktní myšlení, logické uvažování, kreativitu atd.

V posledních několika letech se začínají vyskytovat i instituce, které se zaměřují zejména na neznalost jedinců v oblasti finanční gramotnosti, jejíž součástí je gramotnost matematická. Můžeme tedy říci, že matematická gramotnost je s naším životem propojena stejně jako například znalost cizích jazyků, ovládání a využívání výpočetní techniky atd.

Jednu ze skupin finančně negramotných tvoří právě jedinci s mentálním postižením. Jsou velmi důvěřiví a dostávají se tak do bludného kruhu půjček, ze kterého se sami nedostanou.

Možností, jak snížit počet jedinců, kteří padnou do rukou těchto institucí, je výuka finanční gramotností, tedy i gramotnosti matematické, již na základních školách běžného typu, i na základních školách praktických.

1. Matematika

„Matematika“ je slovo, které u mnohých žáků vyvolává pocit úzkosti, u jiných je matematika zase chápána jako jakýsi „svatý grál“ veškerého vzdělání.

Matematika je bezesporu jedním z nejdůležitějších a nejvšestrannějších předmětů, které existují. Její poznatky využívá např.

- Věda - rovnice (zákony fyziky),
- Psychologové - statistické metody,
- Farmaceutické a lékařské obory - interpretace dat,
- Architektura a inženýrství
- Ekonomika - modelace situací na burze,
- Sociologie
- Malířství - Kandinský (využívá geometrické útvary), Escher (využívá optické klamy),
- Příroda - zlatý řez, Fibonacciho posloupnost,
- Hry - Sudoku, Kakuro,
- Atd.

V posledních dvou desetiletích prochází školství v České republice změnami, a to nejen v oblasti kurikulárních reforem, ale také v pohledu žáků na vyučování. V minulosti byl učitel považován za „diktátora“. Po roce 1989 výrazně vzrostl počet alternativních škol, které přinesly do školství „pozitivní školní klima“.

Postupem času se začalo mluvit o tzv. humanizaci. Výuka se začala soustředit více na potřeby žáků, na jejich možnosti, specifické podmínky apod. Do popředí se dostaly pojmy jako motivace, aktivizace, tvořivost apod.

Mnoho odborníků si začalo klást otázku, kdo je „dobrý učitel“. Většina odborníků se přiklání k názoru, že dobrým učitelem je ten, kdo své žáky povzbuzuje, podněcuje je k vlastnímu objevování, naslouchá žákům, má smysl pro humor a motivuje žáky.

Žáci si většinou ani neuvědomují, že matematika je praktickým nástrojem téměř u všeho, co momentálně používají. Nejde tady však o tzv. našprtání se vzorců, rovnic atd. bez nutnosti pochopení, proč a jak se to počítá. V tomto případě matematiku opravdu nebudou nikdy umět. Přesto je v matematice budován celý nový abstraktní svět. Žáci se učí přesnému a logickému myšlení.

2. Motivace

Jiřina Novotná (in Budínová a kol., 2009, str. 96) charakterizuje motivaci jako „souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, nebo naopak utlumuje a brzdí, tak

i psychický proces, který aktivuje naše chování a dává mu účel a směr. Je to interní hnací síla ženoucí nás k uspokojení našich nenaplněných potřeb. Je to hnací síla, která nás vede k dosažení osobních a organizačních cílů.“

V. Hrabal a kol. (1984, str. 26) chápou motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu ve dvojím smyslu:

1. „Jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – motivování žáků ve vyučování,
2. Jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – rozvoj motivační sféry žáků.“

„Zvýšený zájem o probíraná témata a kladná motivace k práci ve vyučovací hodině vedou k pozitivnímu vztahu k učení jako celku, ke škole, k učitelům, k příslušné vědní oblasti na dlouhou dobu a významně ulehčují proces. Lze tedy říci, že učení a zábava nejsou v rozporu.“ (Sitná, 2009, str. 26)

Podle intenzity a délky trvání se rozlišuje:

- Krátkodobá motivace – intenzivnější a silnější
- Dlouhodobá motivace – vyžadující cílevědomost

Sitná (2009) rozděluje dále motivaci na počáteční, průběžnou a konečnou.

U žáků s lehkým mentálním postižením je důležitá zejména krátkodobá motivace, dále se u žáků využívá motivace počáteční, průběžná, ale také konečná.

2.1. Motivace v matematice

V hodinách matematiky lze na ZŠ praktické využít následující možnosti motivace (Hubištová, 2012):

- Zajímavé úlohy.
- Samostatná, tvůrčí a objevitelská činnost žáků
- Soutěže a matematické hry
- Odměny a tresty
- Hodnocení, event. sebehodnocení žáků
- Aktuálnost a matematizace reálné situace
- Humor

„Pro rozvoj tvořivosti žáků ve vzdělávacím procesu je důležité, aby učitel žáky motivoval, podporoval rozvoj samostatnosti, odpovědnosti, sebehodnocení, sebejistoty, sebevědomí, individuálních vloh žáků, dále žáky podněcoval k produkci myšlenek, nápadů a kladení otázek.“ (Novotná, in Budínová, 2009, str. 98)

3. Matematická gramotnost

V úvodu kapitoly Studie k problematice matematické gramotnosti v základním vzdělávání v publikaci „Gramotnosti ve vzdělávání“ (VÚP, 2011, str. 28) se píše: „Stejně tak jako v jiných oblastech, i v oblasti vzdělávání se setkáváme s pojmy, kterým sice intuitivně rozumíme, ale při jejich přesném vymezování mohou nastat problémy. Mezi takové pojmy patří i matematická gramotnost – pojem v poslední době často diskutovaný ve sdělovacích prostředcích především ve vztahu ke zhoršujícím se výsledkům českých žáků v mezinárodních výzkumech PISA a TIMSS.“

Přesně definovat pojem matematická gramotnost je velmi obtížné. Ve stěžejných dokumentech pro oblast matematického vzdělávání, v odborných článcích nebo v příspěvcích na odborných konferencích se setkáváme s různými vymezeními tohoto pojmu.

Nejčastěji citovaným vymezením pojmu matematická gramotnost, které je chápáno mnoha odborníky za definici, je vymezení pro mezinárodní výzkum OECD PISA: „Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.“ (Palečková, Tomášek, 2005, str. 13)

Definice matematické gramotnosti dle PISA 2012 zní: „Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.“ (ÚIV, 2012, str. 3)

Matematickou gramotnost můžeme definovat jako „schopnost jedince formulovat, používat a interpretovat matematické problémy v různých kontextech, zabývat se jimi a využívat matematiku v soukromém životě, v zaměstnání a ve společnosti přátel a příbuzných jako konstruktivní, zainteresovaný a přemýšlivý občan.“ (Straková a kol., 2002, str. 15)

3.1. Složky matematické gramotnosti

Matematická gramotnost obsahuje následující složky (Němčíková a kol., 2011):

- Situace a kontexty
- Kompetence, které se uplatňují při řešení problémů:
  - Matematické uvažování.
  - Matematická argumentace
  - Matematická komunikace
  - Modelování
  - Vymezování problémů a jejich řešení
  - Užívání matematického jazyka
  - Užívání pomůcek a nástrojů
- Matematický obsah - tvořený strukturami a pojmy nutnými k formulaci matematické podstaty problémů
  - Kvantita
  - Prostor a tvar
  - Změna a vztahy
  - Neurčitost

3.2. Výsledky matematické gramotnosti výzkumu PISA 2012

Výsledky výzkumu PISA nejsou nikterak lichotivé. V posledních letech byla zjištěna klesající tendence finanční gramotnosti mladých lidí. Poslední výzkum PISA proběhl v roce 2012 a účastnilo se ho celkem 66 států. Hlavní testovanou oblastí se v tomto výzkumu stala matematická gramotnost (součást finanční gramotnosti).

Z posledního výzkumu PISA 2012 vyplývá (www.pisa2012.cz):

- V matematickém testu nejlépe uspěli žáci sedmi asijských zemí, z nichž výrazně nejlepšího výsledku dosáhli žáci ze Šanghaje.
- Výsledek českých žáků bal průměrný až lehce podprůměrný.
- Česká republika se zařadila do 11 zemí OECD, jejichž nadprůměrný výsledek v roce 2003 se za 9 let statisticky významně zhoršil.
- V České republice se podstatně zvětšil podíl patnáctiletých žáků s nedostatečnou matematickou gramotností - každý 5. žák z České republiky se začlenil do skupiny nejslabších žáků.

4. Didaktické hry

„Didaktické hry jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností, upevňování poznatků, dovedností jejich uplatnění, rozvíjení smyslového vnímání a myšlenkových procesů. Zvyšují aktivitu a motivaci žáků. Přinášejí zábavu, radost ze hry, podporují soutěživost, spolupráci, rozvíjí i sociální vztahy mezi žáky, komunikaci apod.“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, str. 32)

Maňák a Švec (2003, str. 127) definují didaktickou hru jako „seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která se svobodnou volbou, uplatněním zájmů, spontánnosti a uvolněním přizpůsobuje pedagogickým cílům.“

„Při včleňování her do výuky je třeba postupovat uvážlivě a vždy s ohledem na konkrétní pedagogický cíl. Jinak hrozí nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času. Na druhé straně je třeba zdůraznit, že zájem o určitý vyučovací předmět je jedním z faktorů rozhodujících o školní úspěšnosti žáků v něm i o trvalosti vědomostí, A právě hry patří k těm mnoha prostředkům, které v nejvyšší míře podněcují zájem žáků o sdělované učivo.“ (Jankovcová a kol., 1988, str. 111)

M. Jankovcová a kol. (1988) třídí didaktické hry podle různých hledisek:

- Podle délky trvání, místa konání, druhu převládajících činností, podle hodnocení, hodnotitele, podle počtu hráčů, podle zařazení do hodiny atd.

Prostřednictvím didaktických her lze žáky s lehkým mentálním postižením velmi dobře motivovat, zvýšit u nich zájem o učivo a v neposlední řadě i osvojené vědomosti a dovednosti jsou u žáků trvalejší. Díky didaktickým hrám se ve třídě vytvoří pozitivní atmosféra plná radosti z práce, humor, pozitivní emoce atd.

Němčíková (2011) uvádí, že didaktická hra má řadu aspektů, mezi něž se řadí aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický.

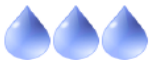
4.1. Dva příklady didaktických her

SPOTŘEBA VODY

Didaktický cíl: Využít a prohloubit matematické dovednosti a schopnosti

Sledované kompetence: Rozvoj matematických dovedností, logického myšlení, představivosti, vnímání, rozvoj komunikačních dovedností a spolupráce

Forma organizace: 2 členné skupiny
Motivace: Odměna
Časová dotace: 15 až 20 minut
Pomůcky: Pracovní arch, psací potřeby
Průběh: Každému žákovi je dán pracovní arch, na kterém je jedna velká tabulka a úkolem žáka je vypočítat spotřebu vody v jednotlivých rodinách.

Příprava jídla	
mytí nádobí ve dřezu	
mytí nádobí v myčce	
sprchování (1 osoba)	
koupání ve vaně (1 osoba)	
POZNÁMKA	Jedna kapka znamená 5 litrů vody.

Rodiny:
Rodina Macháčkových má 2 členy. Každý den připravují jídlo, myjí nádobí ve dřezu a každý den se koupou ve vaně. Kolik litrů vody denně spotřebují?

Rodina Kuchaříků má 4 členy. Každý den připravují jídlo, nádobí myjí v myčce a každý den se sprchují. Kolik litrů vody denně spotřebují?

Rodina Novotných má 6 členů. Každý den připravují jídlo, nádobí myjí v myčce a každý den se sprchují. Kolik litrů vody denně spotřebují?

Otázky:

Která rodina má nejnižší spotřebu vody?

Myčka stojí 6000 Kč, vyplatí se některé z rodin její koupě?

Jak můžou jednotlivé rodiny ušetřit za vodu?

Hra převzata: SCHEJBALOVÁ, Monika. Spotřeba vody: základní vzdělávání – první stupeň – druhé období. In: *Metodický portál RVP*: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2012-02-11]. Dostupné z: http://dum.rvp.cz/materialy/spotreba-vody-2.html.

U PEKAŘE

Didaktický cíl: Využít a prohloubit matematické dovednosti a schopnosti, procvičit matematické operace (sčítání, odčítání, násobení a dělení)

Sledované kompetence: Rozvoj početních dovedností, logického myšlení, představivosti a vnímání

Forma organizace: Individuální forma

Motivace: Odměna

Časová dotace: 15 až 20 minut

Pomůcky: Pracovní listy, psací potřeby

Průběh: Na pracovním archu mají žáci tabulku s aktuální nabídkou pečiva u pekaře Bohouška a s nákupními taškami paní Nohavičkové, Kadeřavé, Pupalkové, Karáskové a Chudé. Žáci mají za úkol zodpovědět otázky v archu.

Předloha: U pekaře Bohouška

Kmínový chléb:	22kč
Slunečnicový chléb:	36kč
Žitný chléb:	16kč
Selské koláče:	12kč
Kobliha:	7kč
Rohlík:	2kč
Makový šáteček:	11kč
Jablečný závin:	15kč

Paní Nohavičková nakoupila 15 rohlíků, 6 selských koláčů a 1 kmínový chléb.

- Paní Kadeřavá nakoupila 3 jablečné záviny, 5 koblih, 2 rohlíky a 3 makové šátečky.
- Paní Pupalková nakoupila 4 selské koláče, 1 makový šáteček a 1 žitný chléb.
- Paní Karásková nakoupila 1 slunečnicový chléb, 1 jablečný závin, 1 makový šáteček a 8 rohlíků.
- Paní Chudá nakoupila 1 selský koláč, 2 rohlíky, 1 žitný chléb a 1 slunečnicový chléb.

a) Která paní utratila v pekárně nejvíce peněz?
b) Která paní utratila v pekárně nejméně peněz?
c) Co by sis koupil ty, kdybys měl v peněžence 200kč?

Závěr

V dnešním světě je nezbytná znalost matematické gramotnosti, tedy i gramotnosti finanční. Vzhledem k velké důvěřivosti jedinců s lehkým mentálním postižením je důležité začít s výukou matematické gramotnosti co nejdříve. Nejlépe na základní škole praktické. Výuka matematické gramotnosti nesmí být hlavně nudná a nezáživná. Je přece tolik možností, jak vyučovat matematickou gramotnost zábavně.

Literatura

BUDÍNOVÁ, I. a kol.. (2009) *Setkání učitelů matematiky II. Matematika a hry. Seminář určený učitelům a studentům*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4969-7.

FALTÝN, J., NEMČÍKOVÁ, K., ZELENDOVÁ, E. (2010) *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* Praha: VÚP. ISBN 987-80-87000-74-8.

HRABAL, V. a kol. (1984) *Psychologické otázky motivace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN.

HUBIŠTOVÁ, M. (2012). *Specifika matematického vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého. Diplomová práce.

JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. (1988) *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: SPN. ISBN 80-04-23209-4.

MAŇÁK J., ŠVEC, V. (2003) *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. (2005) *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-123-5.

NĚMČÍKOVÁ, Katarína a kol. (2011). *Matematická gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha: NÚV.

PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. (2005) *Učení pro zítřek*. Praha : TAURIS. ISBN 80-211-0500-3

SCHEJBALOVÁ, Monika. Spotřeba vody: základní vzdělávání – první stupeň – druhé období. In: *Metodický portál RVP*: *Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2014-5-11]. Dostupné z: http://dum.rvp.cz/materialy/spotreba-vody-2.html.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

Straková, J. a kol. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-2110-411-2.

ŠVARCOVÁ, Iva (2003) *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče.* 2. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8821-X.

Program pro mezinárodní hodnocení žáků PISA 2012 [online]. [2014-04-10]. Dostupný z WWW: <http://www.pisa2012.cz>.

Výzkumy společnosti STEM/MARK [online]. [2014-01-10]. Dostupný z WWW: <http://www.stemmark.cz>.

Kontakt

Martina Hubištová, Mgr.
Ústav speciálněpedagogických studiií, PdF, UPOL
Žižkovo náměstí 5
771 40 Olomouc
E-mail: magenta.rose@seznam.cz

ADAPTAČNÉ ŤAŽKOSTI A ICH PREVENCIA V ZAČIATOČNOM VYUČOVANÍ

Adaptation difficulties and its prevetion in the elementary school education

Diana BORBÉLYOVÁ

Abstrakt: *Harmonický priebeh adaptácie ovplyvňuje nielen školskú úspešnosť a sociálnu pozíciu dieťaťa, ale aj jeho zdravie, najmä v prvých mesiacoch po nástupe do školy, prípadne aj neskôr. Cieľom príspevku je objasniť problematiku prispôsobovania sa dieťaťa na školu a poukázať na dôležitosť prevencie adaptačných ťažkostí. Príspevok sa venuje aj adaptačným programom, ako jednému z možných efektívnych riešení v rámci prevencie.*

Kľúčové slová: *adaptácia, adaptačné problémy, stupne adaptability, prevencia, adaptačný program.*

Abstract: *The harmonic process of adaptation affects not only the success at school and social position of the child, but also its health, especially in the first months after school entry, alternatively also later. The aim of this contribution is to clarify the problems of adaptation of the child to school and refer to the importance of prevention of adaptation difficulties. The contribution deals with adaptation programmes as one of the possible effective solutions in the terms of prevention.*

Key words: *adaptation, adaptation problems, stages of adaptation, prevention, adaptation programmes.*

Úvod

V začiatkoch zaškolenia prebieha proces prispôsobovania sa dieťaťa ku škole, ale aj školy k dieťaťu. V tomto období zaznamenávame u detí zvýšenú citlivosť na prebiehajúce sa zmeny. Ak sa dieťa v novom prostredí necíti bezpečne, môže sa to negatívne odraziť v kvalite osvojovania si novej sociálnej pozície, ale aj na celkovom rozvoji jeho osobnosti. Harmonický priebeh adaptácie ovplyvňuje nielen školskú úspešnosť, výkon a sociálnu pozíciu dieťaťa, ale aj jeho zdravie, najmä v prvých mesiacoch po nástupe do školy, prípadne aj neskôr. Dobrí pedagógovia a učitelia považujú za dôležité v rámci edukačného procesu zachovať telesné a mentálne zdravie detí, preto sa často zamýšľajú nad okruhom otázok týkajúcich sa triády detí, rodičov a učiteľov. Tešia sa deti do školy? Prechod z materskej školy alebo z domáceho prostredia do základnej školy im nespôsobí ťažkosti? Venujú im viac trpezlivosti, pozornosti a lásky v tomto období rodičia, rodinní príslušníci, pedagógovia? Je pripravená škola, resp. učiteľ sústrediť sa okrem vyučovania aj na adaptáciu detí, na riešenie problémov takéhoto charakteru?

Pre dnešnú edukačnú realitu je žiaľ charakteristické, že je edukácia v prvom ročníku orientovaná na vzdelávanie dieťaťa (dominuje vzdelávacia funkcia školy), dostáva sa do popredia rozvoj kognitívnych kompetencií a uprednostňované sú učebné činnosti. Základná škola chce produkovať viditeľné výsledky podľa očakávania dnešného výkonnostne orientovaného sveta. Edukácia v našich materských a základných školách je preto orientovaná na výchovu „top - manažérov“ (Vekerdy, T. 2010). Väčšina škôl ešte stále kladie dôraz na to, aby sa deti naučili čítať a písať do konca januára a pritom sa zanedbáva rozvíjanie tých kompetencií a oblastí, ktoré často nie je možné merať preukázateľným a prezentovateľným spôsobom. Jednou z týchto oblastí je adaptácia dieťaťa, v rámci ktorej je potrebné klásť veľký

dôraz najmä na rozvíjanie intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií, a preto je nevyhnutné venovať dostatočnú pozornosť stimulácii sociálnej a emocionálnej sféry dieťaťa.

1. Adaptácia

Adaptácia vo všeobecnosti znamená prispôsobenie (prispôsobovanie) sa človeka k novým zmeneným podmienkam prostredia a životným situáciám tak, aby dokázal v danom prostredí žiť a pracovať. Cieľom je dosiahnutie rovnováhy a harmónie. Proces prispôsobovania má dve úrovne. Môže ísť o proces akomodácie (pasívna úroveň adaptácie), ktorým sa jednotlivec prispôsobuje podmienkam prostredia, ktoré sa buď nedajú zmeniť, alebo by ich zmena vyžadovala nadmernú námahu, alebo o proces asimilácie (aktívna úroveň adaptácie), v rámci ktorej sa jednotlivec snaží niektoré prvky prostredia prispôsobiť sebe a jeho potrebám tak, aby ho chránili. S adaptáciou úzko súvisia pojmy adaptabilita a adaptabilnosť. Adaptabilita predstavuje interindividuálne rozdielne predpoklady jednotlivca zvládať zmeny vonkajšieho prostredia. Adaptabilnosťou označujeme určitý stav, výsledok adaptačného procesu.

Pojem adaptácia má mnohodimenzionálne poňatie. V kontexte našej problematiky sú dôležité najmä pedagogické, psychologické a didaktické aspekty chápania samotného pojmu a procesu, ktoré nie je možné celkom oddeliť od seba. Vysvetlenie danej problematiky je totiž možné len komplexne: súbežne v týchto troch líniách. V pedagogike sa pojem adaptácia spravidla využíva predovšetkým v súvislosti s otázkami prispôsobivosti a prispôsobovania sa dieťaťa podmienkam patričnej inštitúcie. V psychologickom chápaní sa pod adaptáciou rozumie zmena citlivosti. Je skúmaný vzťah prostredia a jedinca, respektíve jeho reakcie na podnety. Z didaktického hľadiska je dôležité skúmať prispôsobovanie edukačného procesu k dieťaťu, k jeho vekovým charakteristikám a individuálnym zvláštnostiam. Ak sú tieto tri línie pospájané do jednotného celku, je možné vysvetliť problematiku adaptácie komplexne.

Podľa G. S. Korotajeva (2008) môže byť adaptácia fyziologická, psychologická a sociálna (adjustácia). Pod pojmom fyziologická adaptácia rozumieme proces, ktorý zahŕňa v sebe prispôsobenie sa organizmu ku zmene vonkajšieho prostredia: organizmus človeka si musí zvyknúť na prácu v novom režime a za nových podmienok. Časová dynamika adaptácie má svoje zákonitosti, podľa ktorých odborníci vyčlenili tri etapy fyziologickej adaptácie (Bezrukich, M., Jefimovova, S.P. 2000; Burlakova, O.G. 2010):

1. etapa – orientačná (fáza všeobecnej orientácie): trvá približne 2-3 týždne po nástupe do školy. Je to takzvané obdobie „fyziologickej búrky“, lebo sú charakteristické búrlivé reakcie zo strany dieťaťa. Ide najmä o získanie základných informácií o novom prostredí, o organizácií života, o normách a požiadavkách. Dochádza ku konfrontácii predstáv a skutočnosti.

2. etapa – nestále prispôsobovanie sa (fáza nevyhnutnej - uvedomelej orientácie): napätie v organizmu sa čiastočne znižuje, organizmus hľadá možné riešenia. Prehlbuje sa interakcia jedinca s prostredím, v rámci ktorej sa začína proces prispôsobenia sa k zmeneným podmienkam pomocou nových stratégií.

3. etapa – obdobie relatívne stáleho prispôsobovania (fáza prispôsobenia sa - integrácie): organizmus nachádza najvhodnejšie varianty reagovania na záťaž. Vyznačuje sa dosiahnutím psychickej rovnováhy. Jedinec je pripravený podávať primeraný, až optimálny výkon. Cíti sa v novom prostredí bezpečne.

Po preštudovaní rôznych ruských odborných literatúr, môžeme vo všeobecnosti zhrnúť nasledovné úrovne fyziologickej adaptácie:

- *dostatočná úroveň fyziologickej adaptácie:* nie sú prítomné psychosomatické prejavy, energetická bilancia organizmu je v norme, pomocou obranných reakcií je zachovaná fyzická a psychická rovnováha,

- *čiastočná fyziologická adaptácia:* prítomné sú niektoré psychosomatické prejavy, energetická bilancia organizmu nie je vyrovnaná, hľadajú sa účinné stratégie, pomocou ktorých je možné zvládnuť situáciu,
- *nedostatočná fyziologická úroveň adaptácie*: častá chorľavosť v adaptačnom období, charakteristické sú psychosomatické prejavy a nízka energetická úroveň organizmu. Človeku sa nepodarí úspešne aktivizovať fyziologické a psychické obranné reakcie.

V niektorých štúdiách je psychologická a sociálna adaptácia skúmaná ako celok pod pojmom psycho-sociálna, alebo sociálno-psychologická adaptácia (Aleksandrovna, G.E., 2013; Slezáková, T. 2012). Podľa T. Slezákovej a A. Tirpákovej (2006) adjustáca je špecifický typ adaptácie. Zahŕňa v sebe prispôsobenie sa novým sociálnym podmienkam. Je to vzťah medzi človekom a spoločenským prostredím, v ktorom dochádza ku konfrontácii individuálnych a spoločenských motívov i k uspokojovaniu potrieb. Podľa P. Nravdoruba (2013) ukazovateľom úspešnej psychologickej adaptácie je, že dieťa ide do školy s radosťou, rado urobí domáce úlohy, rado rozpráva o školských udalostiach, má dobrú náladu a nie je uzavreté do seba. Opačné prejavy svedčia o tom, že dieťa sa ešte neadaptovalo. Podľa niektorých odborníkov základnou podmienkou adaptácie je identifikácia človeka so spoločenskou (sociálnou) rolou. Sociálna adaptácia môže mať komplikovanejší priebeh najmä u tých detí, ktoré nechodili do materskej školy, nakoľko sa dieťa musí naučiť spolupracovať, nájsť si priateľov, riešiť konflikty a pod. Preto je veľmi dôležitý, aby pedagóg okrem učebného procesu upriamil svoju pozornosť aj na atmosféru v triede a na vzťahy v kolektíve.

1.1. Adaptácia dieťaťa na školu

V rámci sociálnej (psycho-sociálnej) adaptácie autori vyčleňujú školskú adaptáciu, ktorú chápu ako proces aktívneho prispôsobovania sa indivídua (žiaka) k novým zmeneným podmienkam sociálneho prostredia, ktorým je škola. Podľa S. N. Gennadevna (2012) je adaptácia v tomto kontexte chápaná ako prispôsobenie sa dieťaťa k novým sociálnym podmienkam, je spojená s prijatím novej sociálnej roly, vybudovaním si nových sociálnych vzťahov a jej úroveň je ukazovateľom stabilizácie sociálneho rozvoja osobnosti dieťaťa. O úspešnej školskej adaptácii môžeme hovoriť vtedy, ak je súlad medzi požiadavkami edukačného prostredia a možnosťami dieťaťa ich zvládnuť.

G. A. Cholodova (2010) ako základné ukazovatele úspešnej adaptácie označuje:

- zachovanie fyzického, psychického a sociálneho zdravia detí,
- ustálenie rovnováhy v kontaktoch (žiak a spolužiaci, žiak a učiteľ),
- formovanie adekvátneho správania,
- osvojovanie si základných učebných návykov, učebných kompetencií.

Cieľom samotného adaptačného procesu je dosiahnuť to, aby žiaci čo najrýchlejšie a najlepšie zvládli nároky a požiadavky, ktoré sú na nich kladené a to tak, aby sa cítili v bezpečí. Počas adaptačného obdobia fungovanie adaptačných mechanizmov vo veľkom determinuje chod a úspešnosť adaptácie. Vznikajú sociálne reakcie, prostredníctvom ktorých dieťa modifikuje svoje správanie, zvyky, ale aj vonkajšie prostredie (ak je to možné), aby vytvorilo také podmienky, ktoré sú preňho vhodné z hľadiska uspokojovania svojich potrieb. Vznikajú rôzne adaptačné reakcie, ktoré predstavujú hľadanie nových stratégií. Počas hľadania vhodných stratégií dieťa reaguje rôzne a hľadá možné riešenia. Jeho organizmus chce dosiahnuť rovnováhu. Pomocou nových stratégií sa dieťa začína prispôsobovať k zmeneným podmienkam, prípadne sa snaží prispôsobiť prostredie k svojim nárokom. Pomocou adekvátnych stratégií vie dieťa prekonať stres a tieto nové stratégie mu pomáhajú zvládnuť záťažové situácie. Neadekvátne adaptačné reakcie sa spolupodieľajú na vzniku

adaptačných problémov. Prostriedky použité na dosiahnutie rovnováhy sa označujú ako vyrovnávacie stratégie (coping strategies) alebo vyrovnávacie adaptačné mechanizmy.

Adaptácia môže byť úspešná vtedy, ak ku zmenám dochádza postupne a dieťa má dostatok času na to, aby našlo vhodné stratégie. Samozrejme úlohou učiteľov a rodičov je, aby pomáhali dieťaťu a snažili sa mu tento proces uľahčiť. Adaptačný proces je možné považovať za úspešne ukončený vtedy, ak žiak dosahuje duševnú rovnováhu, je vyrovnané, podáva primeraný výkon v súvislosti k svojim schopnostiam a svoje stratégie vie úspešne aplikovať v novom prostredí.

1.2. Dimenzie adaptácie

Pri prechode dieťaťa z materskej školy, alebo z rodinného prostredia do prvého ročníka základnej školy nastanú veľké zmeny v živote dieťaťa. Vstupom do školy sa zásadne mení spôsob jeho života a mení sa aj dynamika spôsobu života. Hra ustupuje do pozadia a do popredia sa dostáva učebná činnosť. Aktivity začínajú mať pravidelný charakter a viazaný rytmus. Život dieťaťa sa stáva pevne organizovaným. Dieťa si musí neuvedomele osvojovať nové vzorce správania, nakoľko niektoré doterajšie schémy reagovania už v novom prostredí nefungujú tak efektívne, ako v predchádzajúcich prostrediach. Tieto zmeny vyvolajú nadmernú záťaž na psychiku a celý organizmus dieťaťa. Dieťa v tomto veku ešte nedokáže regulovať proces vlastnej adaptácie, preto dôležitú úlohu zohráva škola a rodinné prostredie. Učitelia a rodičia sa stávajú hlavnými aktérmi a determinantmi celého procesu. Adaptačný proces má preto svoje špecifické dimenzie:

1. *dimenzia adaptácie - prispôsobovanie sa dieťaťa ku škole:*

Nakoľko ide o prispôsobenie sa dieťaťa k požiadavkám školy, je potrebné prihliadať na fakt, že do školy pôjde predškolské dieťa a postupne sa formuje u neho pozícia školáka. Dieťa sa stáva členom novej sociálnej skupiny a získa určitý sociálny status. Postupne si osvojuje rolu žiaka a rolu spolužiaka, ktoré sú preňho obligatórnymi rolami (Slezáková, T. 2012). Za normálnych okolností sa prispôsobí novému školskému životu, dennému režimu a požiadavkám učiteľa bez väčších problémov. Žiaľ, v procese adaptácie dominuje táto dimenzia: musí sa žiak prispôsobiť ku škole a nie opačne. Preto sa väčšina žiakov uzavrie do seba, nepodávajú svoj reálny obraz osobnosti, len aby vyhoveli daným podmienkam. Z toho hľadiska je adaptácia odrazom toho, do akej miery je schopné sa dieťa podriadiť škole. Podľa T. Vekerdiho (2010) sa navonok dievčatá ľahšie a rýchlejšie adaptujú na nové prostredie ako chlapci. V niektorých prípadoch sa však môže vyskytnúť problém aj vtedy, ak sa dieťa na prvý pohľad adaptovalo veľmi dobre. Dievčatá v snahe vyhovieť požiadavkám za každú cenu majú sklon na intenzívne prispôsobenia sa na úkor vlastného zdravia. Tým, že potláčajú komponenty vlastnej osobnosti a nie sú uspokojované ich potreby po určitom čase vzniká frustrácia, čo sa môže negatívne odraziť na osobnosti a zdraví dieťaťa, a ktorú tiež môžeme chápať ako adaptačný problém. Charakteristické je, že takéto deti majú výnimočné výsledky v učení, ale časom sa stávajú introvertnými, osamelými, nekomunikujú s prostredím a dištancujú sa od spoločných aktivít a konfliktov. Je to výsledkom toho, že škola uzná a „honoruje“ len dobré výsledky a bezproblémovú adaptáciu. T. Vekerdy (2010) zdôrazňuje aj to, že úlohou dieťaťa nie je prispôsobiť sa k okoliu, k svetu dospelých, ku škole - veď tým je ohrozené jeho mentálne a telesné zdravie, ale malo by prežívať radostné detstvo. Samozrejme pritom jeho osobnosť je možné ale aj potrebné rozvíjať, ale len v súlade s jeho vekovými charakteristikami.

2. *dimenzia adaptácie - prispôsobovanie sa školy k dieťaťu:*

Pri vstupe do školy sa základná škola stáva novým edukačným prostredím pre dieťa, ktoré má celkom iné špecifiká ako materská škola, respektíve rodinné prostredie. V dnešnej dobe zohráva veľmi dôležitú úlohu to, ako reaguje škola na očakávania rodičov a na potreby detí.

V neposlednom rade významnými faktormi v procese adaptácie sú pripravenosť školy, odborná pripravenosť pedagógov a osobnosť učiteľa. Priebeh adaptácie vplýva na celkový rozvoj osobnosti a výkon dieťaťa, a tým pádom determinuje aj úspešnosť žiaka. V tomto období sa dostáva do popredia učenie, hra sa presúva do pozadia. V škole sa dieťa stretáva s učebnými činnosťami, ktoré sú realizované preňho nepoznaným spôsobom - celkom inak ako v materskej škole. Objaví sa nielen slovné, ale aj písomné hodnotenie. Pokiaľ bola hra v materskej škole prostriedkom rozvíjania osobnosti dieťaťa a základom učebnej činnosti, v prvom ročníku väčšinou úplne vymizne. Bolo by dobré aspoň v prvých mesiacoch po nástupe do základnej školy učebné činnosti spájať s hrou z dôvodu, aby bol pre dieťa prechod čo najplynulejší a menej „šokujúci". Potrebu aplikácie hry zdôrazňuje aj T. Vekerdy (2010), podľa ktorého sa školská spôsobilosť dieťaťa síce začína formovať okolo piateho roku života, avšak tento „kortikolizačný proces", ktorý je spojený so zrením organizmu sa ukončuje až v siedmom, prípadne v ôsmom veku dieťaťa. Preto odporúča, aby sa charakter vyučovania v prvom a druhom ročníku podobal na učebný proces uskutočňovaný v materskej škole. Tým pádom by bola zabezpečená kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania. Schopnosti a zručnosti detí, ktoré sú nevyhnutne potrebné k vykonávaniu školských činností by sa takto oveľa rýchlejšie rozvíjali humánnejším spôsobom a dieťa centrickejším spôsobom. Dôsledkom takéhoto prístupu by bol ľahší prechod dieťaťa z materskej do základnej školy. Samozrejme túto dimenziu ovplyvňujú aj priestorové a materiálno-technické podmienky školy, ako napríklad vybavenosť a priestorové usporiadanie tried. Dôležitými determinantmi adaptácie v tejto dimenzii sú aj plánovanie a organizovanie edukačných činností. Keď činnosti nezodpovedajú vývojovým faktorom (sú príliš náročné), budú frustrovať dieťa, alebo sa dieťa bude nudiť (pri veľmi jednoduchých činnostiach).

Rizikové faktory zo strany školy:

- stresujúca pedagogická taktika učiteľa,
- nevhodná osobnosť učiteľa,
- prílišná intenzifikácia vyučovacieho procesu,
- neadekvátne metódy a formy,
- nedostatočné vedomosti učiteľa,
- netaktný prístup učiteľa,
- absencia systému práce,
- neakceptovanie vekových a individuálnych osobitostí dieťaťa,
- negatívne hodnotenie,
- ponižovanie dieťaťa,
- neprimerané očakávania a pod.

3. *rodinná dimenzia adaptácie:*

Význam rodiny v procese adaptácie je veľmi dôležitý, nakoľko rodina je primárnym výchovným prostredím pre dieťa. Úspešnosť žiaka pri vstupe do školy v mnohom determinuje aj domáce prostredie, prístup a očakávania rodičov. Zvlášť veľkú pozornosť je potrebné venovať tejto dimenzii, nakoľko to, že do akej miery bude dieťa úspešné v role žiaka a spolužiaka, v mnohom závisí aj od pripravenosti rodičov zvládnuť svoju rolu byť rodičom školopovinného dieťaťa. Dôležité je aj to, či je rodič spôsobilý na to, aby poskytol svojmu dieťaťu adekvátnu podporu pri plnení jeho školských povinností. Podľa V. Kurincovej (2009, In Slezáková, T. 2012) od kvality podmienok, ktoré rodičia vytvárajú pre svoje deti v rodine, vo veľkom závisí úspešné zaškolenie dieťaťa. Preto sa dôležitým faktorom adaptácie stáva pripravenosť rodičov. I. Chomenko (2007) vyčleňuje nasledovné kritériá pripravenosti rodičov:

1. psychologická pripravenosť: Je to pripravenosť rodiča rešpektovať individualitu svojho dieťaťa, jeho potreby a záujmy. Rodič by mal bezpodmienečne prijať svoje dieťa s jeho úspechmi a neúspechmi a mal by vytvárať pokojnú domácu atmosféru. Ďalej by sa mal naučiť oddeliť svoje potreby od potrieb dieťaťa a vytvárať podmienky pre samostatnosť dieťaťa. Dôležité je aj to, aby podporoval autoritu učiteľa.
2. pedagogická pripravenosť: Je dôležité, aby rodičia poznali špecifiká školy a podľa toho sa riadili pri jeho výbere. Preto je potrebné mať na zreteli, či dieťa dokáže zvládnuť nároky vybranej školy. Rozhodujúcim môže byť pri výbere aj osobnosť učiteľa. Rodičia by mali mať dostatočné vedomosti aj o tom, ako vytvoriť v domácom prostredí vhodné podmienky na plnenie školských povinností dieťaťa: ako zariadiť pracovný kútik, kedy poskytnúť dieťaťu pomoc a podporu.
3. sociálno-právna pripravenosť: Rodičia by mali poznať svoje práva, ale aj povinnosti (vo vzťahu ku škole a vo vzťahu k svojmu dieťaťu). Dôležité dokumenty, ktorých obsah by mali poznať aj zákonní zástupcovia detí: Zákon č. 36/2005 Z.z. o rodine, Deklarácia práv dieťaťa, Dohovor o právach dieťaťa, Charta práv a povinností rodičov Európy, Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní.
4. materiálna pripravenosť: Jej obsah tvoria vedomosti rodičov o kúpe vhodných školských pomôcok a vedomosti o tom, ako zariadiť pracovný kútik, aké knihy kupovať pre deti. Úroveň pripravenosti rodičov v tejto oblasti je celkom dobrá, nakoľko im učitelia často poskytujú poradenstvo.

1.3. Determinanty adaptácie

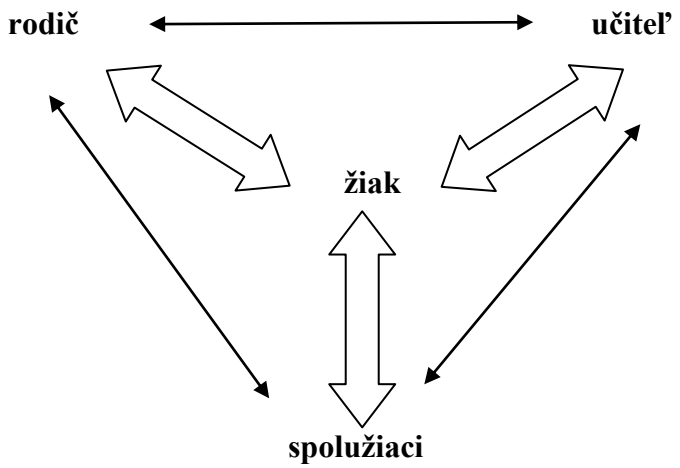
A. D. Masanskaja a M. V. Samsonova (2013) ako faktory ovplyvňujúce adaptáciu označili školskú pripravenosť (pripravenosť vykonávať učebné činnosti) a rolu dospelých. Považujeme za dôležité zdôrazniť, že okrem uvedených faktorov v adaptačnom období úspešnosť dieťaťa a prijatie novej sociálnej roly, vo veľkom determinujú vzťahy medzi účastníkmi procesu (žiak, učiteľ, rodič a spolužiaci), ale aj iné rôzne vonkajšie a vnútorné faktory. Preto je priebeh adaptácie z nášho pohľadu determinovaný nasledovnými faktormi:

1. *vonkajšími faktormi,* ako školské a domáce prostredie (napr. vybavenosť, ergonomické parametre a pod.), sociálna klíma, podmienky, vzťahy medzi účastníkmi a pod.
2. *vnútornou dispozíciou dieťaťa*: vek, genetická vybavenosť, temperament, schopnosti, osobitnosti v emocionálnej sfére dieťaťa, fyzický a psychický zdravotný stav, hodnotová alebo kultúrna orientácia dieťaťa, pripravenosť dieťaťa na školu, odolnosť voči záťaži, pracovné tempo, výkonová pripravenosť a pod.

Dieťa sa môže úspešne adaptovať len vtedy, ak sa bude cítiť v bezpečí a jeho medziľudské vzťahy budú na primeranej úrovni. V ideálnom prípade rodič podporuje svoje dieťa, ale aj autoritu učiteľa, ktorý je empatický a záleží mu na psychickom a fyzickom zdraví žiakov. Cieľom každej dobrej školy by malo byť vytvorenie takých podmienok, ktoré neblokujú vnútornú tendenciu dieťaťa k rastu a rozvoju. Preto je nevyhnutné, aby v škole bola vytvorená atmosféra, v ktorej vládne porozumenie, empatia a bezpodmienečné prijatie dieťaťa. Vytvorenie atmosféry vo veľkom závisí od triedneho učiteľa: od jeho osobnostných a odborných kompetencií. Samozrejme interakcie medzi dieťaťom a spolužiakmi tiež vo veľkom determinujú postoj žiaka ku škole a jeho emočné pohodlie. Ak hlavným aktérom v škole je učiteľ a direktívne riadi edukačný proces, v rámci ktorého sa dieťa musí prispôsobovať ku škole a k osobnosti učiteľa, hovoríme o „učiteľo - centrickom“ vyučovaní (teacher - centered education). Ak je výchova a vzdelávanie detí orientované na potreby, záujmy a osobnosť dieťaťa, čiže pedagogický prístup je orientovaný na dieťa, hovoríme o „dieťa - centrickom“ vyučovaní (child - centered education). Samozrejme z pohľadu

úspešnej adaptácie by mal vládnuť v triede dieťa - centrický prístup (Krejčová, V., Kargerová, J. 2011).

Obr.1 Sociálne interakcie determinujúce adaptáciu žiaka



2. Adaptačné ťažkosti v začiatočnom vyučovaní

Začiatok školskej dochádzky je významným sociálnym medzníkom v živote dieťaťa. Adaptácia na nové prostredie znamená pre dieťa určitú záťaž. Každé dieťa je indivíduum, preto každé jedno dieťa prežíva inak toto náročné obdobie. Pre niektoré z nich prechod z materskej školy alebo z rodinného prostredia do školy nespôsobuje žiadne ťažkosti. Avšak pre väčšinu detí tento proces predstavuje obdobie zvýšenej záťaže.

V kontexte adaptácie na základe odborných literatúr T. Slezáková (2012) vymedzuje úrovne adaptabilnosti detí nasledovne:

1. *úroveň - vysoká adaptabilnosť*: tvoria ju deti s najväčšou úrovňou adaptabilnosti. Je pre nich charakteristické, že rýchlo nadväzujú kontakty s učiteľom a so spolužiakmi. Úlohy plnia bez väčších problémov a tešia sa do školy, majú dobrú náladu. Aj v tejto skupine sa môžu vyskytnúť v začiatkoch problémy. Proces adaptácie trvá približne dva mesiace. Koncom októbra všetky ťažkosti vymiznú.
2. *úroveň – stredná adaptabilnosť*: tvoria ju deti, ktoré potrebujú dlhší čas na adaptáciu. Charakteristická je pre nich zvýšená potreba hry, plačlivosť, alebo agresivita. Tieto deti vyžadujú zvýšenú pozornosť učiteľa, ale aj rodičov. Adaptujú sa ku koncu prvého polroka.
3. *úroveň- nízka adaptabilnosť*: patria sem deti ktoré majú veľké problémy s prispôsobením sa na novú rolu školáka, ktorá integruje v sebe rolu žiaka a spolužiaka. V ich správaní a v prežívaní sa vyskytujú negatívne prejavy. Ťažkosti pretrvávajú aj v druhom polroku. Ideálne by bolo sa týmto žiakom venovať individuálne.

Môže sa vyskytnúť aj *maladaptácia* (neschopnosť adaptácie), ktorú V. Kósáné Ormai (2012) označuje pojmom sociálna inadaptibilita. Dieťa sa nedokáže adaptovať na zmenené podmienky, nezvláda záťaž. Dôvodom je nesúhlas medzi potrebami jedinca a podmienkami prostredia. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s pojmom maladjustácia. Podľa A. Kopányiovej (2009, s. 157) *„nesúlad potrieb, hodnôt a noriem jedinca voči prostrediu*

zodpovedá sociálnej maladaptácii (maladjustácii, dysadaptácii) t.j. narušenej, neprimeranej alebo nedostatočnej adaptácii jedinca alebo malej sociálnej skupiny".

Adaptačné problémy alebo poruchy vznikajú v čase adaptácie v dôsledku zmien a stresových situácií. Označujú stav subjektívneho utrpenia emočného charakteru v dôsledku dlhodobého zaťaženia organizmu. Tento stav bráni jednotlivca v sociálnom účinkovaní, v splnení úloh a v uspokojovaní potrieb. Stres poškodzuje žiakove sociálne vzťahy a môže vyvolať krízu. Tento stav sa môže odraziť aj na fyzickom a psychickom zdraví dieťaťa, ale poškodzuje aj jeho sociálnu sféru. Prejavy môžu byť rozličné. M. Vágnerová (1996) adaptačné poruchy rozdeľuje na *odchýlky v oblasti citového prežívania,* ktoré učiteľ môže interpretovať rôzne, preto často nie sú identifikované a na *poruchy v oblasti správania***,** ktoré sa dajú ľahko identifikovať. Podľa S. N. Gennadevna (2012) sa môžu adaptačné poruchy prejaviť v nasledovných oblastiach:

- nevyformované učebné kompetencie,
- absencia učebnej motivácie,
- nedostatky v oblasti spôsobilostí, ktoré regulujú pozornosť a učebné činnosti,
- neschopnosť prispôsobiť sa k tempu školského života.

V. E. Kagan (1984) adaptáciu osobnosti skúmal zo sociálno-psychologického aspektu a vymedzil tri základné druhy inadaptibility („dezadaptácie"):

- situatívna inadaptibilita: prejavuje sa v určitých situáciách, alebo za prítomnosti niektorých skupín detí,
- prechodná (dočasná) inadaptibilita: nestabilná adaptácia, prejavy sa odstraňujú pomocou adekvátnych opatrení,
- celková všeobecná - ustálená inadaptibilita: prítomnosť frustrácie aktivizuje vznik patologických javov a aktivizujú sa aj ochranné mechanizmy.

Výsledky výskumov (uskutočňované počas viacerých rokov) v Maďarsku dokázali, že pre 15-30% detí prechod z materskej školy do základnej školy nie je bezproblémový (Ronkovicsné, F. E., Gergely, K. A. 2012). Adaptačné ťažkosti rôzneho charakteru sa spravidla vyskytli na začiatku školskej dochádzky, najmä v prvých týždňoch. Výskumy realizované v Rusku zisťovali, ako sa adaptujú deti počas prvých troch mesiacoch po nástupe do prvého ročníka v súvislosti s úrovňami adaptácie. Zistilo sa, že 32% detí sa adaptovalo bezproblémovo (vysoká adaptabilnosť). 44% detí pripadalo do stredného pásma (stredná adaptabilnosť), mali menšie problémy s prispôsobením sa a zadaptovali sa koncom prvého polroku. 20% detí malo väčšie problémy s prispôsobovaním sa (nízka adaptabilnosť). Nepodarilo sa im zadaptovať v prvom polroku, problémy pretrvávali aj v druhom polroku. Vyskytla sa aj maladaptácia. 4% detí nebolo schopné sa zadaptovať na zmenené podmienky. (Masanskaja, A. D., Samsonova, M.V. 2013).

V kontexte problematiky musíme pripomenúť, že počas celého nášho života sú nám pridelené (väčšinou) záväzné roly, ktorým sa musíme prispôsobiť. Čiže proces socializácie človeka znamená osvojovanie a preberanie rozličných spoločenských a špecifických rolí. Dieťa, ktoré vstúpi do školy v rámci obligatórnych rolí žiaka a spolužiaka sa musí učiť roli spolupracovníka, ale aj roli súpera, ktoré sa od sebe líšia a v určitej miere sú protikladné. V rámci role súpera sa dieťa musí naučiť uplatniť sa v rôznych situáciách, ale aj to, ako premôcť druhého a ako ho predstihnúť. Na druhej strane v rámci role spolupracovníka musí byť empatické a solidárne prihliadať na ostatných. Z pohľadu dieťaťa je veľmi náročné dosiahnuť rovnováhu medzi súperením (súťažením) a kooperáciou, veď sú to preňho protikladné póly. Dieťa si musí postupne v tomto období osvojiť hodnoty spoločnosti cez „pravidlá hry", platnosť noriem a zásad, ale aj hodnoty poriadku a režimu. Vzhľadom na to, že dieťa pri vstupe do školy cíti potrebu obstáť a prežiť úspech, môže dôjsť k vnútorným

konfliktom. Ak sú podmienky z jeho pohľadu priaznivé a jeho potreby sú uspokojované, dieťa sa adaptuje bez väčších problémov. V tom prípade, ak podmienky z jeho hľadiska nie sú vhodné a jeho potreby nie sú uspokojované, stále neúspechy predestinujú adaptačné problémy. A naopak, adaptačné problémy môžu vyvolať pocit neúspechu.

Menšie alebo väčšie nedostatky, adaptačné alebo iné problémy môžu byť príčinou školského neprospievania - neúspechu dieťaťa. Avšak podľa D. Kutálkovej (2004) by mali byť všetky deti v prvej triede úspešné. Bolo by na čase sa zamyslieť nad tým, či by sme nemali vymeniť kult úspešného dieťaťa na kult spokojného dieťaťa. Veď ak dieťa je spokojné, cíti sa v bezpečí, má väčšiu odolnosť a je motivované na učebné a iné činnosti. Aj podľa T. Vekerdyho (2001) by sme mali zabezpečiť našim deťom v prvých ročníkoch (najmä v prvých týždňoch) emocionálnu stabilitu, pohodlie a bezpečie. Podľa neho spokojnosť a úspešnosť človeka v živote viac závisí od emočnej inteligencie (EQ), ako od IQ. Emočnú inteligenciu je však možné rozvíjať len v emočne bezpečnom prostredí: v predškolskom prostredí pomocou hier a rozprávok, v primárnom vzdelávaní najmä výchovou pomocou umenia a zaradením hier do vyučovacieho procesu. Dôležitú úlohu zohráva preto v prvých ročníkoch osobnosť učiteľa, organizácia vyučovacieho procesu, zaradenie hier, a samozrejme hudobná a výtvarná výchova, ako aj telesná výchova. Najsilnejším determinantom pocitu istoty a bezpečia školy je učiteľ. Ak žiak má pozitívny vzťah k učiteľovi, tento osobný vzťah mu zabezpečuje emočné pohodlie a pocit emocionálnej stability (Vekerdy, T. 2001).

2.1. Adaptácia alebo školský stres?

Vstup do školy je často považovaný za zlomové až kritické obdobie. Je to doba stúpajúcich nárokov na vzdelanie, na učebné činnosti a pracovnú výkonnosť. Preto sa pre niektoré deti môže škola stať stresujúcim prostredím.

V odbornej literatúre sa môžeme v súvislosti s adaptáciou stretnúť s pojmami ako adaptačná choroba, školský stres, školský šok, alebo školská fóbia. Tieto pojmy naznačujú to, ako prežíva istá časť (skupina) detí vstup do základnej školy. Niektorých zmena prostredia môže frustrovať a problém môže vyústiť aj do krízy, keď sa v dôsledku kumulácie, či nárastu problémov narúša psychická rovnováha dieťaťa. Typickým prejavom je zlyhanie adaptačných mechanizmov. Objavuje sa napätie, úzkosť, narušenie pocitu istoty a bezpečia. Vtedy je potrebná pomoc odborníka - psychológa. Aby sme predišli adaptačným poruchám, tak je našou úlohou obmedziť pôsobenie poškodzujúcich faktorov, budovať pozitívny sebaobraz dieťaťa, pomáhať získať emočnú rovnováhu a podporovať budovanie adekvátnych sociálnych vzťahov. Stotožňujeme sa s názorom D. Kutálkovej (2004), podľa ktorej je v prvej triede každé dieťa vystavené určitému stresu, s ktorým sa musí vyrovnať. Zmeny najhoršie znášajú labilné deti, ktoré sú príliš viazané na matku alebo rodinu, prípadne úzkostné a oslabené deti sú tiež častejšími kandidátmi ťažkostí. Samozrejme problémy sa môžu vyskytnúť aj u „odolných“ detí, ak príčina, ktorá problém vyvolala, je dostatočne silná. Napríklad dlhodobé preťaženie, dlhodobé konflikty so spolužiakmi, neprimerané metódy, veľké množstvo domácich úloh a pod. D. Kutálková (2004) problémy rozdeľuje na fyzické a psychické. Ak stres prekročí únosnú mieru, môže spôsobiť fyzické problémy, ktoré sa prejavia formou psychosomatických ochorení. Na tieto fyzické prejavy stresu je však charakteristické, že cez víkend alebo sviatky celkom vymiznú. Psychické problémy sa môžu prejaviť rôznymi formami: napríklad tikom, koktavosťou, neurotickými prejavmi (podrobnejšiu klasifikáciu pozri v kapitole 2.2). Niekedy symptómy adaptačných ťažkostí sú skryté. Dieťa je v škole úspešné, podáva primerané výkony, ale postupne sa uzatvára do seba, dokonca môže dôjsť k jeho izolácii od ostatných. Tento problém vyžaduje takú istú pozornosť, ako viditeľné prejavy adaptačných ťažkostí, ktoré vieme jednoduchšie diagnostikovať.

Stres je telesná a duševná reakcia na vonkajšie a vnútorné podnety a môžeme ho chápať ako stav nadmerného zaťaženia alebo ohrozenia, avšak nemusí mať vždy len negatívny význam. Eustres – pozitívne pôsobiaci stres môže človeka aktivizovať, stimulovať ho k hľadaniu účelného riešenia situácie a tým rozvíjať jeho schopnosti a zručnosti. Ak je záťaž relatívne v normálnych medziach a dieťa je naň pripravené, dokáže sa s ňou vyrovnať dostatočne rýchlo. Nadmerné zaťaženie (distres) však môže vyvolávať v deťoch rôzne reakcie a častú chorľavosť. Našou úlohou je preto zabrániť tomu, aby sa stal proces adaptácie pre dieťa dlhodobou nadlimitnou a nadmernou záťažou. Ak adaptačné obdobie skúmame ako proces zvládania záťažovej situácie, môžeme konštatovať, že zvládanie stresových situácií závisí od mnohých faktorov: od vývinových vplyvov, genetických faktorov, skúseností, sociálneho zázemia, od súčasného psychického a fyzického stavu jednotlivca, od temperamentu, od emočnej inteligencie a pod.

M. Račková (2009) vyčleňuje typické príznaky stresu nasledovne:

- fyziologické príznaky (vo funkciách organizmu): potenie, zvýšenie krvného tlaku, búšenie srdca, tráviace ťažkosti, zrýchlené dýchanie, tras tela alebo rúk, svalové napätie, tiky, migrény, sčervenanie na tvári a krku,
- emocionálne príznaky (citové príznaky stresu): prudké zmeny nálady, emočná instabilita, obmedzenie kontaktov s druhými, únava, vyčerpanosť, napätie, úzkosť, podráždenosť,
- behaviorálne príznaky stresu (správanie a konanie ľudí v strese): agresívne reakcie, chaotické pohyby, nervozita, problémy so zaspávaním, zmeny aktivity a výkonu.

Každý jedinec má určitú schopnosť odolávať stresu. Samozrejme táto schopnosť je individuálna a tvoria ho určité predispozície, ktoré pomáhajú prekonať adaptačný proces. Schopnosť odolávať stresu má priebeh, ktorý možno rozdeliť do troch fáz (Gyurán, Š. 2005):

1. *poplachová fáza* - fáza aktivizácie fyziologických i psychických obranných reakcií. Cieľom fyziologických obranných reakcií je aktivizovať energie, ktoré môžeme použiť pri zvládaní záťaže. Zmyslom psychických obranných reakcií je zachovanie alebo obnovenie psychickej rovnováhy.
2. *adaptačná fáza* - fáza hľadania účinných stratégií: zmierňujú účinky stresu, alebo aspoň pomáhajú zvládnuť situáciu. Ak sa záťaž dlhodobo nedarí zvládať, nastupuje ďalšia fáza.
3. *fáza vyčerpania kapacít* - fáza rozvoja stresom podmienených porúch. Zlyhajú obranné reakcie, jedinec nedokáže nájsť optimálne stratégie na riešenie situácie. Typickým príkladom môžu byť psychosomatické poruchy.

Vychádzajúc z uvedených skutočností môžeme konštatovať, že tretia fáza generuje adaptačné poruchy. Dieťa už nedokáže aktivizovať vlastné sily a potrebuje pomoc. V dôsledku stresových situácií podľa M. Zvarikovej (2012) môžu vznikať rôzne reakcie dieťaťa, ako:

1. emočné reakcie:

- úzkosť (starosti, obavy, napätie, strach), aj syndróm tzv. postraumatická stresová porucha (otupenosť, opakované prežívanie traumy v spomienkach a snoch, úzkosť prejavujúca sa poruchami spánku, ťažkosťami so sústredením a nadmernou ostražitosťou,...)
- zlosť, ktorá môže viesť k agresii (môže byť aj presunutá na inú osobu alebo objekt) i opačná: uzavretie sa do seba a apatia, príp. až depresia (teória naučenej bezmocnosti: skúsenosť s nepríjemnými a neovplyvniteľnými udalosťami môže viesť v krajných prípadoch až k apatii a depresii)

2. kognitívne reakcie:

- oslabenie kognitívnych funkcií (ťažkosti so sústredením a logickým usporiadaním myšlienok, v dôsledku narušenia spracovávania informácií alebo rušivými myšlienkami), neschopnosť uvažovať o alternatívnych spôsoboch správania.

Dôsledkom dlhodobého stresu môže byť aj znížená imunita, môžu vznikať zdravotné ťažkosti a telesné poruchy, psychosomatické symptómy. Dlhodobé výskumy realizované v Rusku v Inštitúte vozrastnoj psychológie potvrdili fakt, že škola je príčinou zhoršenia zdravotného stavu (u 20-40%) detí (Berzrukich, M. M., Jefimovova, S. P. 2000). Výskumy realizované v Nemecku dokázali, že deti medzi 6. a 8. vekom sú oveľa častejšie choré, ako deti v inom veku. Pokiaľ chorľavosť u 3-6 ročných detí bola 14%, u 6-8 ročných bola 24% (Vekerdy, T. 2001). V Maďarsku sa dopracovali k podobným zisteniam: pokiaľ chorľavosť u 3-6 ročných detí bola 12%, u 6-8 ročných bola 20% (Nemes, L. 2001). Z toho je pre nás zrejmé, že adaptačné obdobie je pre dieťa veľmi náročné a má dopad aj na jeho fyzické a psychické zdravie.

2.2. Príčiny a prejavy adaptačných problémov

Ako sme to už odôvodnili výsledkami výskumov, po vstupe do základnej školy veľký počet detí vykazuje rozličné prejavy neprispôsobenia sa. U týchto detí sa problémy väčšinou prejavia vo výučbe a v správaní. Často je znížené sebahodnotenie dieťaťa a problémy ovplyvňujú aj postavenie v kolektíve. Úvahy pri hľadaní príčin adaptačných problémov väčšinou vychádzajú z aktuálnych pohľadov na problematiku, ktorú skúmajú zo psychologických aspektov rozvoja detskej osobnosti zohľadňujúc vekové charakteristiky a zdôrazňujúc individuálne odlišnosti detí. Podľa T. Slezákovej (2012) medzi najčastejšie príčiny nezvládania požiadaviek školy a s tým súvisiacich problémov rôzneho charakteru (napr. ťažšie prispôsobovanie sa na rolu žiaka, školská neúspešnosť žiaka) na začiatku školskej dochádzky patrí nedostatočná zrelosť organizmu dieťaťa a jeho školská nepripravenosť v psychickej, v socio-emocionálnej, prípadne vo fyzickej oblasti. A. N. Sergejevna (2008) prostredníctvom výskumov realizovaných v školských rokoch 2004-05 a 2005-06 dokázala, že najčastejšími príčinami školskej dezadaptácie sú školská nepripravenosť, nedostatočné psychické funkcie, hyperkinetický syndróm a poruchy v intelektových kompetenciách. Podľa M.M. Bezrukich (2011) medzi základné príčiny narušenia adaptačného procesu patria:

- neadekvátne nároky učiteľov alebo rodičov,
- čas obmedzujúci stres,
- preťaženie (emocionálne, intelektuálne, fyzické),
- narúšanie režimu dňa, narušenie organizácii učebných a mimoškolských činností,
- narušené psychické a fyzické zdravie,
- psychická alebo funkčná nepripravenosť k školskému vyučovaniu, k požiadavkám.

Na základe preštudovaných odborných literatúr najčastejšie príčiny adaptačných problémov sme usporiadali nasledovne:

a/ individuálne charakteristiky dieťaťa: schopnosti, zručnosti, zdravotné oslabenie, nedostatočná pripravenosť na školu, emočná nezrelosť, závislosť na rodičoch a pod.

b/sociálno-ekonomické podmienky: materiálne zázemie, sociálne prostredie, skupina vrstovníkov, postavenie v triede, prístup učiteľa,

c/sociálno-kultúrne podmienky: rodinné zázemie, hodnotová orientácia, kultúrna úroveň.

Z uvedených je pre nás zrejmé, že príčiny adaptačných ťažkostí môžu byť rôzne. Dôležitou úlohou pedagóga je však pred odhaľovaním príčin včasné spoznanie príznakov, symptómov, ktoré vznikajú v dôsledku nedosiahnutia duševnej rovnováhy dieťaťa. Príznaky adaptačných

problémov tiež môžu byť rôzne, preto ich spoznanie nie je ľahké. L. Cole(ová) (In Cole, L. W., Hall, I. N. 1970) vymedzuje sedem ukazovateľov maladaptačných problémov: fyzické príznaky, príznaky emocionálnej nezrelosti, príznaky abnormality v sociálnych situáciách, symptómy abnormálnej emocionality, príznaky exhibicionizmu, príznaky intelektuálnych ťažkostí a príznaky antisociálnych tendencií.

D. H Stott spolu s E. G. Sykesovou (In Flekalová, M. 2008) vypracovali metódu na diagnostikovanie maladjustovanosti u 5-15 ročných detí. Uskutočňovali prieskum a na základe výsledkov vyčlenili 16 ukazovateľov, v ktorých sa najčastejšie vyskytli maladjustačné príznaky podľa poradia závažnosti (začínajúc s najťažším syndrómom):

1. deficity v prekonávaní sa,
2. malátna a depresívna nálada,
3. uzavreté jednanie,
4. úzkosť a neistota,
5. nepriateľské správanie sa voči dospelým,
6. úzkosť (axiozita) potvrdená a akceptovaná inými deťmi,
7. odmietavý (indiferentný) postoj k svetu dospelých,
8. nepriateľské správanie sa voči deťom,
9. rozptýlenie,
10. symptómy emocionálneho napätia alebo narušenia,
11. neurózy,
12. vplyvy prostredia ,
13. oneskorený mentálny vývoj,
14. sexuálny vývin ,
15. psychosomatické ťažkosti,
16. telesné defekty.

Na základe odborných literatúr sme zhrnuli najčastejšie a najtypickejšie prejavy (príznaky) adaptačných problémov:

- neurózy, neurotické poruchy (psychické poruchy): duševná nerovnováha, úzkostné poruchy (úzkosť a strach), fóbia, panika, hysterické reakcie, častá únava, nadmerné potenie, negatívna nálada a pod.,
- zníženie učebnej motivácie, zhoršenie vo vykonávaní denných úloh,
- somatické symptómy: - zníženie hmotnosti, bledosť,
  - zníženie imunity, oslabenie organizmu, častá chorľavosť,
- problémy so sústredením, nepozornosť,
- poruchy učebnej činnosti,
- depresívne reakcie: neustála smutná nálada, nízka sebaúcta a sebakritika, nespokojnosť, podráždenosť, sociálna uzavretosť – samotárstvo, znížené sabahodnotenie,
- poruchy správania alebo odchýlky v správaní: vedomé a nevedomé porušovanie noriem, porucha konania, porucha opozičného vzdoru, agresivita, ničenie majetku, podvádzanie, krádež, porušovanie pravidiel, poškodené intrapersonálne vzťahy, záchvaty zlosti, negativistický postoj, búrlivosť a pod.,
- problémy v emocionálnej oblasti: poruchy nálady, afektívne poruchy, poruchy emócií, emocionálne napätie,
- adaptačné ťažkosti môžu mať za následok aj rôzne psychosomatické symptómy, ako poruchy spánku, nechutenstvo, neadekvátne reakcie, bolesti, unavenosť, bojazlivosť, ranná nevoľnosť, rečové problémy, podráždenosť, zvracanie, enuréza, zajakávanie, závrat, časté močenie a pod.

Podľa T. Slezákovej (2012) je zaujímavé, že negatívne prejavy v správaní sa často vyskytujú len v známom prostredí, v rodine. Dieťa „v škole je ako anjel a doma sa mení na čerta“. Najcharakteristickejšie prejavy krízy podľa nej sú:

- Dieťa sa tvári, že nepočuje príkaz, požiadavku rodiča.
- Hádka: na požiadavku rodiča dieťa reaguje odmietavo, háda sa s ním.
- Nesplnenie požiadaviek rodiča (dieťa sa stáva neposlušným).
- Dieťa sa správa ako dospelý - svoje konanie obhajuje argumentmi dospelých (napríklad: nebude čítať, lebo si pokazí zrak).
- Ďalšie, ako: tvrdohlavosť, neadekvátne reakcie a pod.

V súvislosti s problematikou musíme podotknúť, že v dnešnej hektickej dobe treba osobitnú pozornosť venovať zo strany učiteľa deťom imigrantov, handicapovaným, zo sociálne znevýhodneného prostredia, nadaným a talentovaným, národnostnej menšiny, s chronickými chorobami a so somatickým oslabením. Reakcie detí patriacich do týchto skupín totiž môžu byť špecifické, veď priebeh adaptácie u nich determinujú ďalšie špecifické faktory.

3. Prevencia

Vo všeobecnosti je známe, že problémom sa dá predchádzať včasnou prevenciou a stanovením opatrení zameraných na elimináciu stresu a záťažových situácií. Ide o pedagogické, sociálne a psychologické pôsobenie, ktoré eliminuje alebo obmedzuje vplyv rizikových faktorov a prispieva k udržiavaniu telesného a duševného zdravia detí. Zmyslom prevencie je teda ochrana predchádzaním niečomu nežiaducemu, preto v kontexte našej problematiky prevenciu môžeme chápať ako ochranu pred vznikom adaptačných ťažkostí a porúch, ktorá spočíva v odstránení rizikových faktorov, včasnej diagnostike a liečbe, respektíve rehabilitácie.

Rozlišujeme tri úrovne prevencie: primárnu, sekundárnu a terciálnu. A. Kopányiová (2009) na základe modernejšieho chápania vymedzuje tri základné úrovne prevencie: univerzálnu, selektívnu a indikovanú prevencia. Podľa odborníkov primárna (univerzálna) prevencia je vždy efektívnejšia a lacnejšia, ako sekundárna (selektívna), prípadne terciálna (indikovaná) prevencia.

3.1. Prevencia adaptačných ťažkostí

Hlavným cieľom prevencie v 1. ročníku je predchádzať vznikom adaptačných ťažkostí, preto dôležitou úlohou každej základnej školy by malo byť premyslieť a vypracovať stratégie prevencie, ktoré by mali účinne fungovať v praktickej rovine. Nakoľko podstatou prevencie je pôsobiť na žiakov tak, aby sa v škole cítili bezpečne, odporúčaným východiskom pri voľbe komplexnej preventívnej starostlivosti a v rámci nej pri voľbe stratégií je analýza podmienok a potenciálov danej školy, vrátene ľudských faktorov. Popritom cielené preventívne stratégie a aktivity by mali byť vymedzené vo všetkých troch úrovniach.

Primárna (univerzálna) prevencia zahŕňa vytváranie optimálnych podmienok na telesný, psychický a sociálny vývin detí. Zabezpečovanie týchto podmienok a predpokladov má byť zahrnutý do programov školskej, zdravotníckej a sociálnej politiky štátu. Dotýka sa širokého okruhu pedagógov, učiteľov, vychovávateľov a pod. V súvislosti problematiky zahŕňa predovšetkým aktivity zamerané proti vzniku adaptačných porúch. Cieľom je pomáhať orientovať sa v medziľudských vzťahoch, zvyšovať sociálnu spôsobilosť dieťaťa, naučiť ho adekvátnym spôsobom riešiť náročné situácie, ovládať konflikty. Realizátorom je predovšetkým materská škola, základná škola a rodičia. Za primárnu prevenciu môžeme

považovať prípravu dieťaťa na vstup do školy v kontexte komponentov školskej pripravenosti, ako aj realizáciu plánu spolupráce materskej a základnej školy.

Sekundárna (selektívna) prevencia sa zaoberá rizikovými deťmi z pohľadu adaptácie. Cieľom je včasné vyhľadanie problému (zachytenie v počiatočnom štádiu), jeho riešenie a zabránenie vznikom adaptačných porúch. Čiže selektívna prevencia má zabrániť pretrvávaniu relatívne ľahkých porúch a vzniku problémov, zachytiť ich v počiatočnom štádiu a okamžite zabezpečiť potrebné opatrenia pre ohrozené deti. V rámci tejto úrovne prevencie považujeme za dôležité vypracovať súbor konkrétnych opatrení, ktoré ovplyvnia vznik problémov preventívnymi opatreniami. Veľmi dôležité je predchádzať sociálnym rizikovým faktorom, ktoré sa dajú ovplyvniť. Ako možné efektívne riešenie navrhujeme vypracovať adaptačné programy, ktoré môžu znížiť výskyt adaptačných ťažkostí. Adaptačné programy však môžeme chápať ako dvojdimenzionálne riešenie: ako primárnu, ale aj ako sekundárnu prevenciu. Z hľadiska pedagogickej praxe a úspešnosti procesu je dôležité aj to, aby pedagóg na základe príznakov správne diagnostikoval aktuálny stav a prípadné problémy. Cieľom diagnostiky v tejto súvislosti je analyzovať adaptačný proces, jeho priebeh a výsledok. Ak prevencia nie je dostačujúca, môžu sa prejavovať u dieťaťa varujúce príznaky, vážne psychické a zdravotné problémy. Tieto je potrebné odstraňovať čo najskôr, aby psychické i fyzické zdravie dieťaťa nebolo dlhodobo ohrozené.

Terciálna (indikovaná) prevencia má predchádzať zhoršovaniu stavu a znižovať následky. Patria sem opatrenia a stratégie na zmiernenie a odstránenie problémov (pripadajú do oblasti pedagogickej rehabilitácie). Školy majú zabezpečiť predovšetkým primárnu prevenciu v najširšom zmysle slova.

3.2. Adaptačné programy

Neexistuje univerzálny model riešenia adaptácie a adaptačných ťažkostí, ale na základe preštudovania zahraničných odborných literatúr a metodických materiálov môžeme vyvodiť záver, že adaptačné programy predstavujú jeden model z možných efektívnych riešení v rámci prevencie. Adaptačné programy sú zamerané na prevenciu adaptačných problémov, na elimináciu stresu a záťažových situácií, na udržiavanie duševného zdravia, prípadne na obnovenie stratenej duševnej rovnováhy dieťaťa pri prechode do základnej školy. Podľa nášho pohľadu ich efektívnosť spočíva v optimálnej periodizácii a v zohľadnení postupnosti a cyklickosti v systéme dávkovania zaťaženia.

Adaptačný program je súbor opatrení, ktoré regulujú adaptáciu. Má byť zostavený s ohľadom na vekové osobitosti a individuálne zvláštnosti jednotlivca. Obsah je potrebné podľa možnosti prispôsobiť k záujmom a potrebám detí. V súvislosti s dimenziami adaptácie vyčleňujeme tri aspekty riadenia adaptačného procesu:

- *aspekt žiaka*: uspokojovanie jeho potrieb, emocionálna stabilita, pocit spokojnosti a bezpečia, rozvoj osobnosti, identifikácia s rolou školáka (žiaka, spolužiaka) a pod.,
- *aspekt školy*: efektívne zvládnutie učebných činností a dodržiavanie tempa,
- *aspekt rodiča*: emočné pohodlie a adekvátna podpora.

V Rusku existujú podprogramy k vzdelávacím programom škôl na viacerých stupňoch vzdelávania. V primárnom vzdelávaní je to Program na organizáciu adaptačného procesu prváčikov ku školskému vyučovaniu. Základné školy majú na primárnom stupni vypracované adaptačné programy, ktoré aplikujú v praxi. Vypracúvajú ich pedagógovia spolu so psychológmi, alebo metodické združenia. Tieto programy majú určité spoločné črty:

- uvedú ciele a 4 základné ukazovatele radostnej adaptácie,
- majú vytýčený základné smery rozvoja (7),

- obsahujú časový harmonogram a konkrétne nápady, návrhy aktivít,
- niektoré obsahujú aj vzory kariet podľa P. V. Ovčarovoj (na zaznamenávanie úrovne školskej pripravenosti) i vzor adaptačnej karty,
- obsahujú presné a konkrétne organizačné pokyny.

Nakoľko situácia tejto problematiky nie je u nás doriešená, zahraničné modely nás v mnohom inšpirovali, veď v Rusku sú už dlhoročne úspešne využívané. Našim cieľom je vytvorenie a overenie adaptačného programu, ktorý bude:

- zabezpečovať zdravý vývoj dieťaťa (zdravie v tomto kontexte je chápané ako stav telesnej, duševnej a sociálnej pohody),
- zabezpečovať fyzickú a psychickú rovnováhu dieťaťa, ale aj emočné pohodlie a bezpečie,
- zabezpečovať harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa v adaptačnom období,
- zabezpečovať rozvoj potrebných kompetencií na bezproblémové osvojenie si roly školáka a zvládnutia učebných činností, záťažových situácií,
- napomáhať k osvojeniu si potrebných stratégií na zvládnutie záťažových situácií,
- napomáhať k zvýšeniu kvality spolupráce medzi účastníkmi procesu,
- podporovať oblasť osobnostného a sociálneho rozvoja u dieťaťa tak, že dokáže získané schopnosti aplikovať v sociálnych skupinách, v ktorých žije (v rodine, v triede, v škole, medzi spolužiakmi).

Program bude zameraný predovšetkým na psychické a sociálne uchopenie nového obdobia a na vytvorenie adaptačných mechanizmov, pomocou ktorých je možné predísť prípadným adaptačným ťažkostiam, alebo obnoviť stratenú rovnováhu pri prechode do nového prostredia a zároveň takýmto spôsobom napomáhať k dosiahnutiu osobného maxima dieťaťa. Pomocou aplikácie programu v praxi bude možné zabezpečiť, aby si dieťa čo najskôr zvyklo na nové prostredie, a to bezproblémovo a aby táto zmena neohrozila jeho rozvoj osobnosti, emočné a sociálne zdravie, ani úspešné fungovanie v triede, ako aj samotnú školskú prácu.

Nakoľko počas adaptácie reakcie detí môžu byť rôzne, pri vypracovaní adaptačného programu musíme prihliadať aj na tento fakt. K. N. Zacharovna (2010) v rámci ekologicko-fyziologickej úrovne adaptácie rozlišuje štyri typy reakcií prispôsobenie sa na školu:

1. typ – dobrá (vyhovujúca) psycho-sociálna a fyziologická adaptácia, pre ktorú je charakteristická priaznivá dynamika rozvoja rozumových schopností, pracovných spôsobilostí a pozornosti, zachovanie alebo zvýšenie funkčných rezerv organizmu, vysoké ukazovatele úspešnosti a vysoká až stredná úroveň spokojnosti,

2. typ – charakteristické sú kompenzačné (vyrovnávacie) reakcie, ktoré sú sprevádzané zvýšením úrovne napätia v cievnych systémoch - v krvnom obehu, prípadne sú sprevádzané príznakmi srdcovo-cievnych ochorení (napr. vysoký tep, zvýšene krvného tlaku). Tieto zdravotné problémy následne determinujú pozornosť a výkonnosť dieťaťa. Ďalej je charakteristická stredná úroveň úspešnosti a spokojnosti.

3. typ – charakteristické sú špeciálne reakcie, pri ktorých je z jednej strany zaznamenávaná nízka úroveň práceschopnosti a pozornosti, ktorá sa zviditeľňuje vyčerpanosťou a únavou. Na druhej strane sa prejavuje nízkou úrovňou spokojnosti, úzkostlivým stavom, prípadne búrlivými reakciami.

4. typ – v dôsledku pocitu chronického stresu sú charakteristické nasledovné reakcie: vysoké indexy fyziologických porúch, problémy s práceschopnosťou, pozornosťou, nízke ukazovatele úspešnosti, nespokojnosť, búrlivé reakcie, úzkosť.

Záver

Adaptácia je proces aktívneho prispôsobovania sa človeka životným podmienkam a zmenám. Nakoľko na život každého jedinca sú charakteristické neustále zmeny, počas svojho života sa človek musí adaptovať niekoľkokrát. Adaptačné obdobie je považované za jedno z najťažších, ale zároveň najdôležitejších období v živote človeka.

Nakoľko prváčikovia sú vystavení mnohým významným zmenám, nástup do školy im často spôsobí ťažkosti. Adaptačné obdobie je pre nich náročné tak zo psychického ako aj z fyzického hľadiska. Aby sme predišli možným ťažkostiam, preto je dôležitá príprava v období pred nástupom do školy. Z tohto hľadiska by malo každé dieťa navštevovať materskú školu aspoň jeden rok, pretože sa tam vyvíjajú okrem ostatných aj sociálne a osobnostné kompetencie. V materskej škole sa deti učia nielen začleniť do kolektívu, ale aj kooperovať v ňom. Riešia skupinové úlohy a naučia sa prijímať a rešpektovať pravidlá, ktoré sú dôležité z hľadiska prijímania roly školáka a fungovania v kolektíve. Druhým dôležitým krokom je uľahčiť adaptačné obdobie pri nástupe do prvého ročníka, aby sme zbytočne nezaťažovali detský organizmus. K rýchlej a úspešnej adaptácii dieťa potrebuje predovšetkým cítiť podporu, lásku a istotu. Odborný a citlivý prístup zo strany učiteliek, vytvorenie vhodnej atmosféry a bezstresové prostredie prispeje k lepšej adaptácii. Preto je dôležité, aby sme v rámci prevencie vytvárali také adaptačné programy, ktoré nám napomáhajú úspešne zvládať toto náročné obdobie.

Literatúra

ALEKSANDROVNA, G.E., 2013. *Socialno-psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov kak uslovije uspešnovo obučenija mladších školnikov*. (online). Dostupné na: http://festival.1september.ru/articles/534484/, citované 16.04.2014

BEZRUKICH, M.M. - JEFIMOVOVA, S.P., 2000. *Rebjonok idjet v školu*. Moskva: Akademia, 2000. ISBN 5-7695-0684-9

BEZRUKICH M. M. 2011. Trudnosti adaptacii pervoklassnikov k škole. In Bezrukich, M.M *Upravljenie načalnoj školoj*. 2011. № 8, s. 24-31.

BURLAKOVA, O. 2010. *Adaptacija pervoklassnikov v škole.* (online). Dostupné na: http://burlakova-olga.ru/index.php?name=news&op=view&id=7, citované 18.04.2014

COLE,.L.W. – HALL, I.N.1970. *Psychology of adolescence*. New York: Holt, Rinehart § Winston, 1970. 669 s. ISBN 978-0030781254.

FLEKALOVÁ, M. 2008. *Adaptační problémy dětí v prvním ročníku*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity v Brne, 2008. 98 s.

GENNADEVNA, S.N. 2012. *Puti uspešnoj adaptacii pervoklassnikov k škole*. (online) dostupné na. http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/puti-uspeshnoy-adaptacii, citované 23.04.2014

GYURÁN, Š. 2005. *Stres a jeho priebeh*. (online) http://www.efocus.sk/images/archiv/file_185_0.pdf, citované 21.04.2014

CHOLODOVA, V.A. 2010. *Programma: Adaptacija pervoklassnikov k škole*. Orsk: Sredňaja občšeobrazovatelnaja škola №38, 2010.

CHOMENKO, I. 2007. *Mnogije roditeli absoljutno negotovy k tomu, što ich deti stanovitsja školnikami*. (online). Dosptupné na: www.regnum.ru/news/869764.html, citované 11.9.2013

KAGAN, V.E.1984. Psichogennie formy školnoj dezadaptacii. In *Vopros psichologii*, rok 1984, č. 4.

KOPÁNYIOVÁ, A. 2009. *Terciálna prevencia v školstve.* Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 2009. 167 s.

KOROTAJEVA, G.S. 2008. *Adaptacija k škole.* (online) dostupné na:

http://adalin.mospsy.ru/l_04_00/1_04_05.shtml. citované 02.09.2013
KÓSÁNÉ ORMAI, V. 2012. *Magatartási zavarok – szociális inadaptáció.* 2012. (online), http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0040/balogh_pedpszich0040.html, citované 02.04.2014
KREJČOVÁ, V. - KARGEROVÁ, J. 2011. *Vzdelávací program Začít spolu.* Metodický pruvodce pro 1. stupeň základní školy. Step by step. Praha: Portál, 2011. 228 s. ISBN 978-80-7367-906-4
KUTÁLKOVÁ, D. 2004. *První třídou bez problému.* Praha: Galén, 2004. ISBN 80-7262-267-6 .
MASANSKAJA, A.D. - SAMSONOVA, M.V. 2013. *Problema adaptacii rebjonka-pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija.* Metodičeskij material. Krasnojarsk, 2013.
NEMES, L. 2001. *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban.* Budapest: Akadémia Kiadó, 140 s. ISBN 963-05-0119-8
NRAVDORUB, P. 2013. *Psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole.* (online). Dostupné na: http://www.chudo-dieta.com/semiya-i-dom/uyut-i-garmoniya/roditeli-i-deti/2675-psihologicheskaya-adaptatsiya-pervoklassnikov-k-shkole, citované 22.05.2014
RAČKOVÁ, M. 2009. *Náročné životné situácie. Stres jeho vplyv na osobný výkon a zdravie.* (online). Dostupné na: https://www.tuke.sk/tuke/vzdelavanie/usek-vzdelavania-1/univerzita-tretieho-veku/literatura/literatura-stare-materialy/Stres-a-vplyv-zdravie.pdf. citované 19.05.2014
RONKOVICSNÉ, F. E.- GERGELY, K. A. 2012. Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája. In *Hét aranyalma.* Budapest: ERFO Nonprofit Kft, 2012. s.87-113, ISBN 978-963-89595-0-8
SERGEJEVNA, A.N. 2008. *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psichologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii.* (online). Dostupné na: https://festival.1september.ru/articles/314289/, citované 15.04.2014
SLEZÁKOVÁ, T. - TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu.* Nitra: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191s. ISBN 80-8050-968-9
SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy*. Bratislava: Iris, 2012. 108 s. ISBN 978-80-89256-81-5.
SLEZÁKOVÁ, T. 2012. Diverzita v začiatočnom vyučovaní. In DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. *Diverzita v edukácii*. 2012.Nitra: UKF PF, 2012. s. 252. ISBN 978-80-558-0223-7
VÁGNEROVÁ, M. 1996. *Komplexní problematika školního neprospěchu.* Liberec: Technická univerzita, 1996. ISBN 80-7083-174-X.
VEKERDY, T. 2001.*Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó Kft, 2001. 161 s. ISBN 978 963 7168 15X
VEKERDY,T. 2010. *Az óvoda és az első iskolai évek.* Budapest: Saxum Kiadó Kft, 2010. 207 s. ISBN 97-896324-810-2-9
ZACHAROVNA,K.N. 2010. *Ekologo-fiziologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole*. Dissertacija. Altajskij Gasudarstvennij Universitet, 2010.
ZVARIKOVÁ, M. 2012.*Systém adaptačných procesov, stavov a vlastností*. (online) Dostupné na: www.ceky.szm.sk/Texty/Fsposob.doc, citované 21.04.2014

Kontakt na autora:

PaedDr. Diana Borbélyová
Materská škola Eleka Benedeka s VJM
Alžbetínske námestie 323/3, 929 01 Dunajská Streda
E-mail: diana.borbelyova@gmail.com
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Tatiana Slezáková PhD.

KARIÉROVÉ PORADENSTVO PRE ŽIAKOV SO ŠPECIÁLNYMI – VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

Career advice for students with specific needs

Agnesa PATAIOVÁ

Abstrakt : *Kariérové poradenstvo pre žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami si vyžaduje špecifické postupy a špeciálne pedagogické poradenstvo. Hlavným cieľom príspevku je objasniť niektoré aspekty kariérového poradenstva v centrách špeciálno-pedagogického poradenstva z pohľadu súčasných inovácií.*

Kľúčové slová *: kariéra, kvalifikácia, kariérové poradenstvo*

Abstract : *Consulting on career and qualifications for is students very important. It is important to understand that career development is related to development of qualifications. Qualification is a systematic development of education, skills, professional competence, characteristics, experience and talent.*

Keywords *: career, qualification, career consulting*

Úvod

Problematikou školského začleňovania žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami sa spoločnosť zaoberá už dlhé stáročia. Medzi prvoradé hľadisko na ktoré sa prihliada, patrí základné ľudské právo, a to právo na vzdelanie bez ohľadu na intelektovú úroveň konkrétneho dieťaťa. Na základe neho musia byť vytvorené podmienky a možnosti aj pre dieťaťa, ktorý trpí určitou mierou ťažkostí týkajúcich sa nadobúdania nových vedomostí a zručností. Spoločnosť sa stále viac snaží nevyčleňovať detí s určitým druhom postihnutia zo spoločnosti a na základe toho hľadá efektívne spôsoby, možnosti a prostriedky ako tento cieľ dosiahnuť, a to aj individuálnym začleňovaním žiakov do školského systému.

1. Teoretické východiská špeciálno-pedagogického poradenstva

Špeciálno-pedagogické poradenstvo je súčasťou systému špeciálnej pedagogiky, ktorá vzhľadom na svoj predmet patrí, v rámci pedagogických vied, do sústavy vied o človeku. Ako neoddeliteľná súčasť poradenského systému v rezorte školstva by malo svoje poslanie aj naďalej splniť v dvoch hlavných rovinách:

- vo vertikálnej rovine: by malo poskytovať odborné intervencie a služby všetkým vekovým kategóriám žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami,
- v horizontálnej rovine: by malo obsiahnuť všetky druhy a vzájomné kombinácie špeciálnych potrieb žiakov.

Školská legislatíva v posledných rokoch zaviedla do praxe pojem „ žiak so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami„ (ďalej len „ŠVVP“), s ktorým sa bežne v praxi pedagógovia sa stretávajú. Učitelia základných a stredných škôl získavajú postupne odbornú prípravu na edukáciu pre týchto žiakov. Často krát od nich vyžaduje pedagogická práca v triedach veľkým počtom žiakov s rozličnými vedomosťami a schopnosťami. Viacerí odborníci (Vítková, M. 1998, 2004; Seidler, P. 1997; Hučík, J., Žolnová, J. 2004) sledujú a diskutujú o tejto problematike. Zdokonaľovanie kompetencií učiteľom v oblasti edukácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa poslednom období stáva

kľúčovým faktorom. Š. Vašek (2003, s.58) definuje predmet špeciálno-pedagogického poradenstva ako „inštitucionalizované skúmanie (diagnostikovanie), harmonizácia foriem a uspokojovanie potrieb žiaka zo strany rodičov, školy, sociálneho prostredia, ale aj seba samého v záujme dosiahnutia rovnováhy medzi špeciálnymi edukačnými potrebami a ich spoločensky akceptabilnou saturáciou.“ Výsledkom špeciálno-pedagogickej diagnostiky a následnej saturácie potrieb môžu vzniknúť rôzne pedagogické opatrenia, rady, usmernenia s edukačným alebo výchovno-rehabilitačným charakterom , ktoré podporujú školu, rodinu, alebo samotného žiaka. V rámci výchovy a vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami v inkluzívnom procese zohrávajú veľmi dôležitú funkciu poradenské zariadenia.

Systém poradenstva v oblasti školstva je reprezentovaný systémom výchovného poradenstva a prevencie, v ktorom sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálno-pedagogická vrátane logopedickej a liečebno-pedagogická činnosť a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérneho vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogickeho poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

- centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,
- centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

„Medzi najdôležitejšie oblasti poradenstva v oblasti inkluzívnej pedagogiky patrí: skorá depistáž, včasná vývojová stimulácia, realizácia diagnostiky a rediagnostiky, psychologická a sociálna pomoc, špeciálno-pedagogické intervencie a podpora rodiny s deťmi s postihnutím. Zaisťovanie školení a seminárov pre učiteľov a ďalších pracovníkov v teréne, tvorba potrebných učebných pomôcok a učebných materiálov a iné. Spracovanie a distribúcia materiálov a informácií týkajúcich sa vyučovacích metód, zabezpečovanie pomoci bežným základným školám. Stredným školám a rodičom s deťmi s postihnutím, podpora a pomoc pri vstupe žiakov a študentov na trh práce.“ (Lechta, V. 2010, s.186-187)

Centrá špeciálno-pedagogického poradenstva poskytujú komplexnú psychologickú, diagnostickú, výchovnú, špeciálno – pedagogickú a preventívnu starostlivosť žiakom najmä v oblasti optimalizácie, ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu. Okrem uvedených činností sa spolupodieľajú na tvorbe kariérových programov pre žiakov. Usmerňujú koordinátorov prevencie, školských psychológov, výchovných poradcov a špeciálnych pedagógov na základných školách. Vydané metodické materiály usmerňujú pedagógov na základných školách, výchovných poradcov, školských psychológov, školských špeciálnych pedagógov a usmerňujú činnosť vychovávateľov a sociálnych pedagógov v základných a stredných školách. Patrí sem aj dôkladná a správne realizovaná pedagogická diagnostika. „Špeciálno-pedagogická diagnostika sa zameriava na identifikovanie a analýzu charakteristických vlastností jednotlivca s postihnutím, narušením, talentom alebo ohrozením, na zistenie druhu postihnutia a jeho stupňa a v neposlednom rade vplyv postihnutia na život dieťaťa a to nielen v rodinnom, ale aj širšom sociálnom prostredí .“ (Tichá, E. 2008, s.12). V špeciálno-pedagogickej diagnostike sa špeciálny pedagóg ako poradenský pracovník snaží vypracovať komplexnú diagnostiku, so zámerom získať komplexný pohľad na čiastkové diagnostiky od jednotlivých odborníkov. Špeciálno-pedagogická diagnostika má hľadať schopnosti, vedomosti a kompetencie jednotlivca s postihnutím, preto by vždy mala byť ladená pozitívne, aby tak zistila všetky zdroje, z ktorých môže ďalej vychádzať (Slowík, J. 2007, s.53).

Špeciálno-pedagogickú diagnostiku môžeme deliť podľa rôznych hľadísk. Jedno z najdôležitejších je hľadisko podľa druhu postihnutia. E. Tichá (2008, s. 19) uvádza nasledovne delenie :

- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s poruchami učenia,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s poruchami správania,
- s psychosociálnym narušením,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s nadaním a talentom,
- s viacnásobným postihnutím,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s mentálnym postihnutím,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov so zrakovým postihnutím,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov so sluchovým postihnutím,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- špeciálno-pedagogická diagnostika jednotlivcov s telesným postihnutím, chorých a zdravotne oslabených.

Diagnostika zisťuje aktuálny emočný, kognitívny a psychomotoricky stav dieťaťa , ktorý je smerodajný pri vypracovaní individuálneho vzdelávacieho programu. Na základe dôkladnej diagnostiky môžeme navrhnúť integráciu žiaka. Integrácia žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami do bežných škôl je jedna z priorít špeciálnopedagogického poradenstva. O integráciu svojho dieťaťa do triedy základnej školy musia rozhodnúť predovšetkým jeho rodičia, prípadne zákonný zástupca dieťaťa. Aby proces integrácie fungoval správne, musí sa splniť viacero požiadaviek. V prvom rade sa musí dbať na to, aby žiak svojím handicapom nenarúšal celkový proces edukácie a v konečnom dôsledku musí byť takáto integrácia prínosom ako pre žiaka, tak aj pre ostatných spolužiakov (Seidler, P. Kurincová, V. 2005).

1.1. Kompetencie učiteľa a spolupráca rodiny, školy a centra špeciálno-pedagogického poradenstva

Komunikácia medzi školou a rodičmi je vo všeobecnosti mimoriadne dôležitá, v niektorých prípadoch však býva zložitá. Takým zvláštnym mostom medzi týmito dvomi „inštitúciami“ je učiteľ, ktorý v problémových situáciách zastáva funkciu poradcu. Kladný vzťah medzi rodičmi a učiteľom je aj preto dôležitý, aby učitelia rodičov presvedčili, že to čo robia, robia pre ich deti. Ako uvádza D. Matýsková, (2003) každá škola i učiteľ má istú predstavu o tom, čo od rodičov očakáva, kde začínajú a končia kompetencie jednej i druhej strany. Prikláňame sa názoru I. Tureka, (2003), že kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon a v niektorej oblasti. Európska komisia definuje kompetencie ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností, a postojov, ktoré potrebuje každý žiak pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešné zaradenie do zamestnania. Aj napriek tomu, že kompetencie učiteľa nie sú novým pojmom, v poslednom období sa tejto problematike venuje zvýšená pozornosť. Jednou z najvýznamnejších klasifikácií učiteľa je klasifikácia podľa Z. Helusa, (1995, s.105), ktorý uvádza nasledovné kompetencie :

- odborno – predmetové,
- psychologické,
- pedagogicko – didaktické,
- komunikatívne,
- riadiace (pedagogicko – manažérske),
- poradensko – konzultatívne,
- plánovacie a pre projektovanie stratégií.

Ďalším trendom výchovy a vzdelávania je rozvoj kooperatívnych kompetencií, ktoré poukazujú na socializáciu a stimuláciu rozvoja osobnosti zvlášť u žiakoch so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami. Tieto kompetencie spočívajú v pripravenosti a schopnosti učiteľa aktívne sa podieľať a zodpovedať na skupinových procesoch. Pritom aj poskytovať svoje vedomosti, byť ústretový k ostatným a rešpektovať názory, dodržiavať dohodnuté pravidlá. Kooperatívna kompetencia učiteľa teda ako, uvádza V. Kurincová (2001) v sebe zahrňuje špecifické teoretické vedomosti, praktické, resp. metodické zručnosti, ale i osobnostné predpoklady. Podľa citovanej autorky, by mal učiteľ po rozvinutí kooperatívnej kompetencie následne dokázať:

- stimulovať rodičov, aby rozvíjali individualitu v najširšom zmysle slova,
- podnecovať rodičov k intenzívnejšiemu pôsobeniu na deti v emocionálnej oblasti, ktorá je rodinu nezastupiteľná
- inšpirovať rodičov k uvedomelému podnecovaniu a rozvíjaniu ušľachtilých záujmov a mimoškolských aktivít dieťaťa na jeho profesionálnu orientáciu,
- viesť rodičov k súladu životného štýlu svojej rodiny, jej kultúrnej a filozofickej orientácie so životným štýlom demokratickej spoločnosti a jej humanistických tradícií,
- sociálne a pedagogicky orientovať tak, aby záujmy, materiálne, sociálne a kultúrne potreby rodiny a jej príslušníkov boli v súlade so záujmami a potrebami spoločnosti,
- aktivizovať rodičov tak, aby našli partnerský vzťah ku škole a využili svoje schopnosti a záujmy v priamej výchovnej spolupráci,
- permanentne sa usilovať o zvýšenie úrovne pedagogických vedomostí a spôsobilosti rodičov a popularizovať v ich radoch najnovšie poznatky z pedagogických vied.

Ako je teda jednoznačné, že učiteľov treba vyzbrojiť kompetenciami pre komunikáciu s rodičmi tak, aby sa účinne zaujímali o to, čím môžu svoju školu obohatiť, na radosť svoju vlastnú a pre úžitok svojho dieťaťa a celej jeho triedy (Helus, Z., 1995, s. 22). Vidíme, že spolupráca medzi rodinou a školou, resp. centrami špeciálno-pedagogického poradenstva je chápaná ako dôležitá súčasť učiteľskej profesie a ako uvádzajú Š. Štech, (1998), V. Kurincová, (2001), E. Frýdková (2010).

Cieľom integračných snáh učiteľa musí byť podpora a socializácia týchto žiakov, ich lepšia príprava pre bežný život. Nevyhnutnou súčasťou začlenenia žiakov so ŠVVP do bežných škôl je efektívny poradensky servis nielen pre žiakov ale aj pre rodičov a navyše dobre sformulované požiadavky, ciele a potreby v školskom vzdelávacom programe. Predpokladom sú jasne formulované možnosti formálnej adaptácie žiakov (modifikácia obsahu vzdelávania, úpravy organizácie vyučovania, úpravy vyučovacích metód, pravidlá hodnotenia a klasifikácie žiakov so ŠVVP) , personálne zabezpečenie výchovy a vzdelávanie žiakov, materiálno – technické zabezpečenie, vytváranie individuálnych študijných plánov a samozrejme spolupráca s rodičmi.

2. Kariérový vývin žiaka so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami

U žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami častejšie ako u intaktných žiakov je prítomná nižšia školská úspešnosť, zdravotné oslabenie, postihnutie, narušenie, intelektová nedostatočnosť a samotná prognóza vývinu alebo stavu. Práve pre to, úlohou poradcu je oveľa náročnejšia. Je potrebné komplexné kariérové poradenstvo, ktoré predstavuje komplexnú odbornú pomoc žiakom so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami pri riešení ich rozmanitých vývinových úloh, situácií a pri realizácii ich potrieb vo sfére práce, zamestnania,

povolania, vrátane vzdelávania a odbornej prípravy. Predstavuje systémový vývinový prístup k človeku počas životnej cesty.

V poradenstve pri riešení vývinových úloh mladých ľudí v tomto období sa pristupuje systémovo, nakoľko ich kariérový vývin je občas izolovaný, podmienení rôznymi determinantami.

Vývin dieťaťa je poznačené dôležitými biologickými a sociálnymi zmenami, ktoré ovplyvňujú psychický i fyzický vývin. Každý žiak má právo – bez rozdielu – na primeranú odbornú starostlivosť a samozrejme aj poradenstvo pri voľbe svojho budúceho povolania. Ako uvádza kolektív autorov (Tholtová, Gandelová, Barkayová, Takáčová, Machajová, Kopányiová, Sojčák) v Metodickej príručke k skupinovému programu so zameraním na voľbu povolania žiakov v základných školách „Kroky k povolaniu“ (2008) na žiaka vplývajú počas vývinu rôzne rizikové faktory. Rizikovými faktormi môže byť všetko, čo nestimuluje optimálny vývin žiaka. Medzi najvýznamnejšie rizikové faktory patria:

- zdravotné oslabenie, postihnutie, narušenie, aktuálny zdravotný stav dieťaťa,
- intelektové danosti, intelektová nedostatočnosť,
- osobnostné vlastnosti,
- úroveň sociálnych zručností,
- dopad znevýhodnenia na psychiku,
- neúplná alebo nefunkčná rodina (rodič dlhodobo v zahraničí, dlhodobá choroba rodiča, duševné ochorenie rodiča, závislosť rodiča, smrť rodiča, náhradná rodina, detí z detských domovov, rozvedené rodiny, homosexuálne rodiny, rodiny workoholikov),
- vzdelanostná úroveň rodičov,
- vek rodičov,
- viacgeneračná rodina, jediné dieťa v rodine,
- slabá ekonomická situácia rodiny, odkázanosť rodiny,
- lokalita bydliska – rozdiel medzi dedinou a mestom, bývanie na lazoch, margalizované lokality, deti migrantov, utečencov, menšinové etnikum.

Samozrejme určujúcim prvkom pri vývine dieťaťa je v prvom rade druh a stupeň znevýhodnenia, postihnutia, narušenia a jeho následný dopad na psychiku žiaka a druhom rade tiež samotná prognóza vývinu alebo stavu.

Poslaním kariérového poradenstva pre žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami je pomôcť pri voľbe povolania s prihliadnutím na dosiahnutie najvyššieho možného stupňa ich socializácie, čiže úspešný vstup po čase na trh práce.

3. Kariérové poradenstvo pre žiakov ohrozených školskou neúspešnosťou

Kariérové poradenstvo na školách často nie je súčasťou stratégie prevencie predčasného odchodu zo školy, predovšetkým u žiakov, ktorým hrozí neúspech. Úlohou tvorcov koncepcií je postarať sa o to, aby takéto poradenstvo na školách existovalo, pomôcť a umožniť žiakom zapojiť sa do edukačného procesu a následne úspešne sa zapojiť aj do pracovného procesu.

Podľa Š. Vendela (2008, s. 51) kariérové poradenstvo je najkomplexnejšie definované Európskou komisiou v spolupráci s Organizáciou pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj OECD: „Kariérové poradenstvo ... predstavuje súbor služieb a aktivít vykonávaných s úmyslom slúžiť jednotlivcom každého veku a v každej životnej situácii pri voľbe povolania, odbornej príprave a pri riadení ich kariéry. Takéto služby môžu poskytovať školy každého druhu, vzdelávacie inštitúcie, zamestnávatelia mimovládne organizácie, verejný, alebo súkromný sektor. Môžu existovať na individuálnom, alebo skupinovom princípe a sú vykonávané v osobnom styku, alebo dištančnou formou. Kariérové poradenstvo zahrňuje

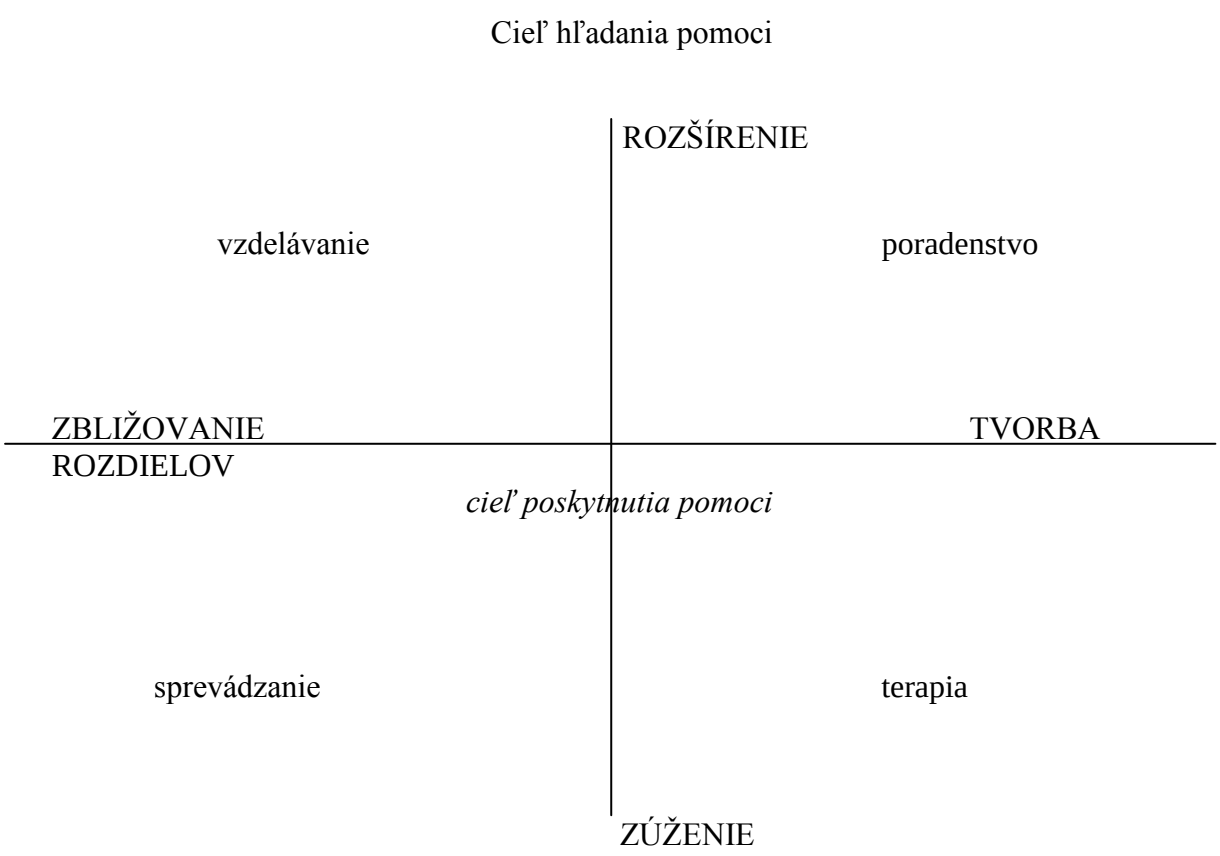
poskytovanie informácií, diagnostických nástrojov, poradenských rozhovorov, kariérových vzdelávacích programov (na ohodnotenie svojich schopností, možností a na získanie zručností k riadeniu vlastnej), testovacích programov, programov na podporu hľadania práce a poradenstvo v období životných zmien".

Na bežných školách kariérové poradenstvo musí byť nástrojom sociálnej pomoci, ktorý umožňuje na jednej strane podieľať sa žiakom pri rozhodovaní a na druhej strane zaväzuje poradcu jednať primeranie a s prihliadnutím na konkrétny problém a autonómnosť žiaka. V tejto súvislosti hovoríme o niekoľkých základných princípoch pri uplatňovaní poradenstva v praxi:

- akceptovať iných bez toho, aby sme sa s nimi identifikovali,
- vytvárať pozitívnu atmosféru založenú na dôvere a vzťahu,
- individualizovať a rešpektovať autenticitu žiaka,
- začať tam, kde sa žiak nachádza, tým, o čo žiak žiada,
- zvoliť tempo práce primerané žiaka,
- pomáhať žiakovi hľadať riešenie, neimponovať rýchlymi návodmi a radami,
- preferovať spoluprácu s žiakmi a kolegami, nie súperenie,
- stanovovať spolu s žiakmi realistické ciele,
- motivovať žiakov pre dosiahnutie cieľov,
- vytvárať priestor pre žiaka, stávať sa postupne nepotrebným.

Kariérové poradenstvo môžeme definovať aj ako možnosť psychologickej pomoci. K. Ludewig (1994) rozlišuje situácie podľa cieľa hľadania a poskytovania pomoci a identifikuje štyri rôzne spôsoby pomoci:

- vzdelávanie,
- poradenstvo,
- sprevádzanie,
- terapia.



Obr. 1. Základné druhy odbornej pomoci (Ludewig, K., 1994)

Cieľom žiakovho hľadania pomoci môže byť želanie po rozšírení, ktoré smeruje napr. k rozšíreniu jeho schopností a možností, ktoré by mu umožnili lepšie znášať vyskytujúce problémy. Ak poradca uplatňuje vo vzťahu svoje poznatky, porozumenie a vedomosti potom bude cieľom pomoci zbližovanie. V tomto systematickom modeli je poradenstvo chápané ako proces pomoci, kde sa dôraz kladie na prácu s žiakom, s jeho vlastným problémom a poradca v ňom vystupuje v úlohe podporovateľa rozvoja vlastných možností žiaka. Teda cieľom aj kariérového poradenstva je dosiahnuť poradenskými metódami a postupmi pozitívny výsledok pre žiaka.

Záver

Kariérové poradenstvo je dôležitou súčasťou praxe. V edukačnom procese zohráva dôležitú úlohu, lebo pracuje so žiakmi a mládežou a dlhodobo sa pričiňuje o to, aby ich správne profesionálne usmerňoval. Obsah príspevku bol zameraný aj na analýzu činnosti kariérneho poradcu a pohľadu rôznych aspektov, predovšetkým na úlohy, ciele, ktoré je potrebné rešpektovať.

Každopádne naďalej je potrebné aby spoločnosť rešpektovala individuálne diferencie u žiakov so špeciálnymi – vzdelávacími potrebami a zároveň si vyžaduje od učiteľov pripravenosť, zodpovednosť a širšiu podporu myšlienok inklúzie.

Literatúra

FRÝDKOVÁ, E. 2010. Rodičia ako edukační partneri školy. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2010. ISBN 978- 80- 8105- 200-2

GABURA, J. – PRUŽINSKÁ, J. 1995. Poradenský proces. Praha: SLON, 1995,. 148 s. ISBN 80-85850-10-9

HARGAŠOVÁ, M. 2008. Štandardy poradcov v systéme výchovného poradenstva. Projekt ESF. ISBN 112 – 30 – 3100 – 39

HELUS, Z. 1995. Jak dál ve vzdělávaní učiteu. In *Pedagogika*. 1995. roč.45, č.2, ISBN 3330-3815

HORVÁTOVÁ, K. 2002. Koncepcia práce výchovného poradcu v súčasnosti. In *Aktuálne otázky výchovného poradenstva v školskej praxi.* Bratislava: MPC, 2002, ISBN 987- 87-6987-085-0

HUČÍK, J.,- ŽOLNOVÁ, J. 2004. Ako sme pokročili v školskej integráii? In *Efeta*, roč.14, 2004, č.3.

KLIMOVÁ, M. a kol. 1978. Teória a prax výchovného poradenstva. Praha: SPN, ISBN 478-89-98741-251-1

KELLER, J. 2009. Nejistota a důvěra k čemu je modernitě dobrá tradice. Praha: SLON, s.176. ISBN 978-80-7419-002-5

KOŠČO, J. 1980. Poradenská psychológia. Bratislava: Ibis Publising, 1980. ISBN 80-967063-57- 4

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In *PORUBSKÁ, G.- SEIDLER, P.,- KURINCOVÁ, V.: Diferenciácia, integrácia, a kooperácia v edukačnom prostredí.* Nitra: PF UKF, 2001. s. 169 – 242, ISBN 80 – 8050-415-6

KURINCOVÁ, V. – SEIDLER, P. 2007. Pripravenosť rodičov na integráciu so špeciálnymi edukačnými potrebami do bežného typu na začiatku školskej dochádzky ako jeden z predpokladov úspešnosti. Nitra : PF UKF, 2007, ISBN 987-80-8094-085-0

LUDEWIG, K. 1994. Systematická terapia. Praha: Pallata, 1994. ISBN 975-7258-898-6

MATÝŠKOVÁ, D. 2003. Pohled rodiču na spolupráci se školou. Brno: Konvoj, spol.s.r.o. ISBN 80-7203-064-5

MAREŠ, P. - SIROVÁTKA, T. 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda v: Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008. Vol. 44, No. 2, s. 271 - 294

LECHTA, V. 2010 . Základy inkluzívni pedagogiky. Praha. Portál, 2010. ISBN 978-7367-679-7

LEPEŇOVÁ, D. 2008. Kariérová výchova a kariérové poradenstvo. Bratislava. Projekt ESF, ITMS 11230310039

SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. a kol. 2008. Cesty k inklúzii. Nitra : PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-4-9

SEIDLER, P .1997. Špeciálna pedagogika v príprave učiteľov I.stupňa školy. In *Efeta*. roč.6, 1997. č.2, s.7-9.

SLOWÍK, J. 2007. Speciální pedagogika. Praha: Grada. 2007. 159 s. ISBN 978-80-247-1733-3

ŠEFRÁNKOVÁ, M. 2001. Výchovný poradca. Bratislava. 2001. MPC. ISBN 80-8925-60-1

PETERSON, G.- SAMPSON, J. - REARDON , R. 1991. Career development and services a cognitive approach. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.

TUREK, I. 1997 . Zvyšovanie efektívnosti vyučovania. Bratislava. 2001. MPC. ISBN 80-88-796-49-0

TICHÁ, E. 2008. Špeciálnopedagogická diagnostika. Bratislava: Mabag. 2008. 150 s. ISBN 978-80-8911350-7

VENDEL, Š. 2008. Kariérní poradenství. Praha: Grada Publishing, a.s.2008. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9
VÍTKOVÁ, M. 1998. Vytvářění rámcových podmínek pro integratívni výchovu v vzdělávaní dětí a žákú se specifickými vzdělávacími potrěbami. In Integratívni speciální pedagogika Brno: Paido,1998. 19-26.s. ISBN 80-7315-134-0
ZUNKER, V. 1998. Career counseling. (5. ed.). Pacific Grove, CA: Brooks / Cole

Kontakt na autora :

PaedDr.Agnesa Pataiová
UK Nitra Pedagogická fakulta
Šahy, 936 01 Mládežnícka 40
pataiova7@gmail.com
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

Test ČI(s)TA VYSOKOŠKOLÁK a výskum čítania nielen s porozumením u študentov terciárneho vzdelávania

TEST ČI(S)TA UNDERGRADUATE and research of reading not only with understanding by students of tertiary education

Alena DUFEKOVÁ

Abstrakt: *Problematika študentov so špecifickými poruchami učenia, ich každodenné problémy a spôsoby ich riešenia sú predmetom nášho príspevku. Príspevok je zameraný najmä na analýzu predbežných dát k výskumu, ktorý má za cieľ vytvoriť nový štandardizovaný test čítania pre študentov terciárneho vzdelávania s názvom ČI(s)TA VYSOKOŠKOLÁK.*

Kľúčové slová: *edukačná a poradenská diagnostika; test čítania; čítanie s porozumením, pracovná pamäť.*

Abstract: *Issue of students with specific learning disabilities, their daily problems and ways to solve them are the subject of this paper. The paper is particular focus on analysis preliminary data of the research, which aims to create new standardized test of reading for students of tertiary education named ČI(s)TA UNDERGRADUATE.*

Key words: *assessment and diagnostic in education and counselling; reading test; reading comprehension, working memory.*

Úvod

Dnešná doba stiera kontrasty a vedie spoločnosť k zmierlivejšiemu posudzovaniu odlišnosti. Z inakosti možno získať nové hodnoty, ktoré môžu obohatiť spoločnosť ako celok. Príkladom je aj diverzifikácia akademického prostredia, ku ktorej prispievajú svojou účasťou aj študenti so špecifickými potrebami. Podľa zákona 131/2008 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov, sa za študenta so špecifickými potrebami považuje študent:

- so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- s chronickým ochorením,
- so zdravotným oslabením,
- s psychickým ochorením,
- s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- s poruchami učenia.

Študent so špecifickými potrebami, ktorý súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb, má podľa odseku 2 spomínaného zákona nárok na podporné služby, a to najmä na zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky; individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných jednotiek študijného programu pre študentov so zmyslovým postihnutím; osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez znižovania požiadaviek na študijný výkon; individuálny prístup vysokoškolských učiteľov; odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch, ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu. Uvedený zákon ďalej uvádza, že „vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich

študijný výkon“. Pričom vytvorením všeobecne prístupného akademického prostredia a vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami sa zaoberá špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré by podľa spomínaného zákona malo byť zriadené na danej vysokej škole. Špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier. Ďalšou právnou normou upravujúcou štúdium študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole je Vyhláška 458/2012 ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 20. decembra 2012 „o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami“, ktorá hovorí o tom, že študent so špecifickými poruchami učenia, a teda aj s dyslexiou má nárok na: Zapožičanie literatúry z akademickej knižnice na predĺžený čas; Pomoc v knižnici pri práci s katalógmi; Individuálny harmonogram plnenia študijných povinností. Predpokladáme, že uvádzaný dokument vznikol na základe problémov študentov aj s dyslexiou pri vysokoškolskom štúdiu. Uvádzame preto vymedzenie problémov súvisiacich s dyslexiou, ktoré ovplyvňujú život mladých dospelých s dyslexiou podľa S. Moodyho (2007) v nasledovných oblastiach:

- pravopisné schopnosti: nesledovanie technických inštrukcií, rýchle čítanie správ a písanie poznámok s pravopisnými chybami;
- pamäť: problém so zapamätávaním telefónnych čísel, zabúdanie čo bolo povedané na stretnutiach alebo prednáškach;
- schopnosť postupnosti: problémy so správnym vyplňovaním dokumentov a vyhľadávaním pojmov v slovníkoch a telefónnych zoznamoch;
- reč: neorganizovaný rečový prejav pri schôdzkach a pri telefonovaní;
- zraková orientácia: problémy pri práci s mapami, slabá koordinácia ruka/oko - slabá prezentácia v písanej podobe;
- organizačné schopnosti: miesto na pracovisku môže pôsobiť neorganizovane, častá neúčasť na schôdzkach;
- emocionálne faktory: hnev, rozpaky a úzkostlivosť.

Mladí dospelí jedinci s dyslexiou ale aj s inými špecifickými poruchami učenia bývajú okrem organizačných ťažkostí znevýhodnení aj v sociálnych vzťahoch. Niektorí autori odporúčajú stratégie, ktoré im pomôžu v zvládaní štúdia a neskôr zamestnania. Napríklad je vhodné pre prehľadnosť urobiť si denný zoznam povinností a značiť si v ňom už splnené úlohy; rozdeliť si úlohy na viacero krokov a plniť ich po častiach; odporúča sa používať diáre a zvýrazňovače; triediť si dokumenty; využívať počítačové programy pre uľahčenie práce (slovníky alebo programy pre kontrolu pravopisu); nehanbiť sa požiadať o radu; keď je to potrebné, využívať rôzne tabuľky.

1. Diagnostika dyslexie

Diagnostika má za cieľ zachytiť aktuálny stav, ale aj vývinovú zmenu. Pri diagnostikovaní sa každý odborník opiera o nejakú definíciu či usmernenie, čo má a čo nemá rozumieť pod touktorou diagnózou alebo kategóriou. V prípade dyslexie je však niekoľko názorov na definovanie dyslexie a je na každom odborníkovi k akému názoru sa vnútorne prikloní a s akými argumentmi sa viac stotožní.

R. I. Nicolson a A. Fawcett zhrnuli všetky dostupné teoretické modely dyslexie do piatich teórií. Teórie deficitov vo fonologických schopnostiach, v automatizácii, a teória dvojitého deficitu ponímajú dyslexiu z kognitívneho hľadiska. Magnocelulárna a cerebelulárna teória vychádza z neurologického hľadiska.

1. *Teória fonologického deficitu* hovorí, že príčinou špecifických problémov v čítaní sú určité abnormality vo fonologických procesoch. Tieto problémy zapríčiňujú problémy so segmentáciou zvukov (napr. analyzovanie hlások v slove) a zamieňanie si slov, čo môže kriticky ovplyvniť čitateľský vývoj;
2. *Teória magnocelulárneho* deficitu zdôrazňuje, že ťažkosti v čítaní súvisia s ťažkosťami pri zmene zrakového podnetu na auditívny alebo naopak. Tieto ťažkosti s transformáciou stimulov môžu vysvetľovať ťažkosti vo fonológii. Stein a Tallal (tamtiež) nezávisle od seba zhodne tvrdia, že dyslektické deti majú preukázateľné abnormality v magnocelulárnych spojoch, ktoré spôsobujú tieto ťažkosti;
3. *Teória dvojitého deficitu* hovorí o tom, že dyslektické ťažkosti vyplývajú z dvoch rozhodujúcich deficitov: deficity vo fonologických oblastiach a deficity v rýchlosti funkcionovania procesov pri spracovávaní informácií (tieto sa merajú testami na rýchle pomenovanie, tzv. RAN testami – Rapid Automatized Naming). Problémy v rýchlosti spracovávania informácií sa prejavujú napr. tak, že dieťa si nevie spomenúť na grafický tvar alebo na zvukovú podobu grafém;
4. *Teória deficitov v automatizácii* obhajuje koncept, že problémy v automatizácii určitého úkonu pri učení vysvetľujú množstvo problémov, ktoré dyslektici vykazujú. Dyslektici robia chyby v úlohách vyžadujúcich si zautomatizované zručnosti. Táto teória vychádza z teórie učenia a priniesla mnoho inšpirácií pre výskum, napriek tomu, že dyslexia je často strešný termín pre špecifické poruchy učenia;
5. *Teória cerebelárneho deficitu* predpokladá prítomnosť abnormality v cerebelárnych oblastiach (mozoček) ako jednej zo súbežných faktorov spôsobujúcich dyslexiu (in Žovinec, E., 2012).

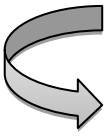
2. Model schémy diagnostického rozhodovania podľa M. Mikulajovej

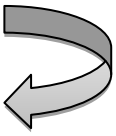
M. Mikulajová (2012) však uvádza, že diagnostika by nemala zostať na úrovni popisu silných a slabých stránok jednotlivca. V každom prípade cieľom diagnostiky má byť odkrývanie čo najhlbších vývinových vrstiev, a nielen opis prejavov deficitov, ktoré pozorujeme v správaní, teda na behaviorálnej úrovni. Základom v každom prípade sú však diagnostické informácie. Ich zisťovanie nám umožňuje a uľahčuje schéma diagnostického rozhodovania, ktorú spracovala M. Mikulajová (2012). Pre potreby našej práce uvádzame iba jednu časť tejto schémy.

ŤAŽKOSTI V ČÍTANÍ A PÍSANÍ	
Behaviorálna úroveň	
ČÍTANIE	**PÍSANIE**
1. Technika čítania - dekódovanie 2. Plynulosť a intonácia čítania 3. Porozumenie textu a pochopenie významu 4. Reprodukcia textu	1. Technika písania slov 2. Grafomotorická stránka písania 3. Písanie slov a dodržiavanie pravopisných pravidiel 4. Písomné naratíva (sloh)

Diagnostické otázky	
V čom je problém?	V čom je problém?
1. Technika čítania - dekódovanie	*1. Technika písania slov*
▪ Pozná písmená? ▪ Dokáže čítať slová? ▪ Ako číta pseudoslová?	▪ Vie písať písmená (malé, veľké, tlačené, písané)? ▪ Má zautomatizované písanie písmen?
2. Plynulosť a intonácia čítania	*2. Grafomotorická stránka písania*

▪ Sú ťažkosti v čítaní na úrovni viet /textu? ▪ Je čítanie primerane plynulé? ▪ Je intonácia prirodzená?	▪ Poukazuje písomný prejav na motorické ťažkosti (dysgrafiu)?
3. Porozumenie textu a pochopenie významu	*3. Písanie slov a dodržiavanie pravopisných pravidiel*
▪ Rozumie informáciám priamo vyjadreným v texte? ▪ Dokáže vyvodiť závery z prečítaného?	▪ Dokáže písať slová fonologickou stratégiou („píš ako počuješ“)? ▪ Dodržiava pravopisné pravidlá, ktoré sa už učil? ▪ Robí veľa nešpecifických chýb?
4. Reprodukcia textu	*4. Písomné naratíva (sloh)*
▪ Dokáže zrozumiteľne prerozprávať text?	▪ Vie napísať krátky súvislí text na zadanú tému?





Jazykovo-kognitívna úroveň	
Analýza príčin ťažkostí v čítaní a písaní	
A. Ťažkosti v čítaní a písaní slov a pseudoslov Nešpecifické chyby v písaní slov	▪ Percepčné deficity sluchové, zrakové ▪ Deficity vo fonematickom uvedomovaní ▪ Deficity v grafémovo - fonémových prevodoch a opačne ▪ Deficity v expresívnej fonológii ▪ Verbálna dyspraxia ▪ Grafomotorické deficity
B. Nedodržiavanie pravopisných pravidiel, ktoré sa učil/a (pravopisné chyby) Špecifické chyby v písaní slov	▪ Deficity v morfematickom uvedomovaní ▪ Neznalosť pravopisných pravidiel ▪ Deficity v kapacite pracovnej pamäti ▪ Deficity v pozornosti a v exekutívnych funkciách
C. Neplynulé čítanie, neprirodzená intonácia	▪ Osvojená nesprávna technika čítania (napríklad dvojité čítanie) ▪ Lipnutie na stratégii dekódovania (čítanie po písmenách) ▪ Nevybudovaná lexikálna cesta čítania (slabikovanie dlhších slov) ▪ Zvládnutá technika čítania, nedostatočný dôraz na porozumenie vetám ▪ Deficity v slovnej zásobe
D. Ťažkosti v porozumení informáciám priamo vyjadreným v texte (na úrovni viet)	▪ Deficity v porozumení hovoreným vetám (morfosyntaktické) ▪ Deficity v slovnej zásobe ▪ Deficity v pracovnej pamäti
E. Ťažkosti v porozumení informáciám na úrovni textu Kohézia a koherencia	▪ Deficity v porozumení súvislej hovorenej reči (napr. morfostyntaktické deficity) ▪ Deficity v chápaní makroštruktúry a mikroštruktúry textu (konektory) ▪ Deficity v pracovnej pamäti ▪ Deficity v pozornosti a exekutívnych funkciách

F. Ťažkosti v reprodukovaní prečítaného textu	▪ Deficity v porozumení a chápaní čítaného textu ▪ Deficity v chápaní makroštruktúry a mikroštruktúry textu (konektory) ▪ Ťažkosti s vyhľadávaním kľúčových informácií v texte ▪ Všeobecnejšie pamäťové deficity ▪ Deficity vo vyhľadávaní slov v pamäti ▪ Deficity v expresívnej reči – morfosyntaktické a/alebo lexikálne ▪ Neznalosť témy ▪ Deficity v pozornosti a exekutívnych funkciách
G. Ťažkosti s vyvodzovaním záverov	▪ Nedostatočná skúsenosť s prácou s textom ▪ Nedostatočné metakognitívne a metalingvistické stratégie ▪ Učenie sa memorovaním ▪ Neznalosť témy
H. Ťažkosti s písaním súvislého textu	▪ Deficity v chápaní makroštruktúry textu ▪ Deficity v použití konektorov a dodržiavaní kohézie textu ▪ Morfosyntaktické a/alebo lexikálne deficity ▪ Deficity v pracovnej pamäti ▪ Deficity v pozornosti a exekutívnych funkciách

Tabuľka č. 1: Analýza ťažkostí v čítaní a písaní na behaviorálnej úrovni a ich možných príčin na jazykovo-kognitívnej úrovni (In Mikulajová, M., 2012, s. 68-69).

Tak ako sme už uviedli, základom diagnostiky v každom prípade sú informácie. Uvedená schéma diagnostického rozhodovania je taktiež založená na zisťovaní diagnostických informácií.

3. Východiská k tvorbe testu ČÍ(s)TA VYSOKOŠKOLÁK

Vzhľadom na to, že v súčasnosti v Slovenských podmienkach nedisponujeme štandardizovaným diagnostickým nástrojom zameraným na diagnostikovanie čítania študentov terciárneho vzdelávania, našou úlohou bolo daný diagnostický nástroj najprv adaptovať a štandardizovať na už spomínané podmienky. Ak chýba diagnostický nástroj na tak elementárnu oblasť ako je čítanie, ako asi bude vyzerať tvorba terapeutických plánov, kvalita intervencie a edukácia študentov s poruchami čítania na terciárnom stupni vzdelávania? Obdobnú situáciu v Českej republike uvádza P. Cimlerová pred rokom 2007. Tie boli východiská pre tvorbu diagnostickej batérie Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob (Cimlerová a kol., 2007) v Českej republike.

E. Žovinec (2008) preukázal rôznorodý, ale najmä neobjektívny prístup k diagnostike porúch čítania v neskoršom veku a využívanie rôznych kritérií pri diagnostike dyslexie. Poradenské zariadenia realizovali diagnostiku troma spôsobmi. Buď použili testy pre mladších a interpretovali zistenia na základe subjektívnych kritérií, alebo používali staršie testy ako Štúrov čítací test bez noriem. Tretí spôsob je prerozprávanie akéhokoľvek naratívneho textu bez bližšie nešpecifikovaných kritérií hodnotenia. Poradenské zariadenia uvádzali nasledovné využívanie testov v diagnostike čítania (Žovinec, E., 2008) u žiakov sekundárneho vzdelávania:

- Čítací test – T 202 (Matejček a kol.) – 34 %.

- Štúrov čítací test – 11 %.
- Milanova G – skúška – 4 %.
- Čítací test Čižmarovič a Kalná – 1 %.
- Prerozprávanie vybraného textu – 6 %.

Nedostatok kvalitných diagnostických nástrojov znemožňuje realizovať dobrú diferenciálnu diagnostiku. E. Žovinec (2008) v položkách dotazníka pre poradenských pracovníkov zisťoval, s ktorými ťažkosťami čitateľského porozumenia sa stretávajú u dyslektických čitateľov. Medzi najčastejšie uvádzané konkretizované problémy v oblasti čitateľského porozumenia patrili:

- prerozprávanie postupnosti deja (23 % respondentov),
- identifikácia hlavnej myšlienky (viac ako 20 % respondentov),
- vytváranie sumarizácií (18 %),
- monitorovanie vlastného porozumenia (10 %).

Pri tvorbe diagnostického nástroja ČI(S)TA VYSOKOŠKOLÁK sme teda vychádzali z diagnostických batérií určených pre žiakov nižšieho a vyššieho stupňa sekundárneho vzdelávania – konkrétne v súčasnosti Erikom Žovincom štandardizovaného diagnostického nástroja ČI(S)TA, taktiež zo v súčasnosti štandardizovanej diagnostickej batérie vytvorenej tímom odborníkov strediska Teiresias na Masarykovej Univerzite v Brne, určenej pre študentov terciárneho vzdelávania. Test vychádza taktiež z testovej batérie TORCH 4 – Test of Reading Comprehension (4. ed.) autorov V. L. Brown, J. L. Wiederholt, D. D. Hammil (2009). Ale súčasťou nami vytvorenej diagnostickej batérie je viacero rôznorodých subtestov a skúšok. Test momentálne prebieha procedúrou štandardizácie. Vychádza z hypotézy o ťažkostiach s porozumením čítaného súvislého aj nesúvislého textu, ktoré bývajú súčasťou sekundárnej symptomatológie porúch čítania v staršom veku pri pretrvávajúcich deficitoch v oblasti fonematických schopnostiach, ktoré sú ťažšie prístupné testovaniu ako v mladšom veku. V predvýskume sme identifikovali čas, za ktorý respondenti úlohu zvládli a stanovili sme časové limity na úlohu. V druhom pilotnom overovaní (september 2013) identifikujeme chyby a položkovú analýzu testu (vylúčenie úloh nad 85 % a pod 15 % úspešnosti). Test obsahuje vyše 81 úloh (bez testu delenie slov) rozdelených do 6 subtestov:

- *Čítanie s porozumením* – Napriek tomu, že mnoho mladých dospelých už dokáže nahlas čítať relatívne plynulo, je otázkou koľko si z toho zapamätajú a či text vôbec pochopia. L. Krejčová a Z. Pospíšilová (2011) taktiež uvádzajú, že je rozdiel medzi čítaním beletrie pre potešenie a čítaním odborným študijných textov. Mnoho mladých dospelých uvádza, že učebné texty musia čítať niekoľkokrát, kým im porozumejú. Subtest čítanie s porozumením je zložený z troch textov doplnených o otázky a úlohy zamerané na porozumenie obsahu textu a serialitu. Ide o skúšku hlasného čítania, ktorého výstupom je presnosť dekódovania pri čítaní, ďalej zistenie stupňa porozumenia čítanému, kvalita reprodukcie prečítaného textu, schopnosť seriality a úroveň vyjadrovacích schopností a zachytenie prítomnosti dysgramatizmu. Na začiatku každého textu sú uvedené otázky a zadania úloh, aby sa probant mohol s nimi vopred oboznámiť. Každý text je povolené prečítať iba jedenkrát a následne probant odpovie na jednotlivé otázky a vyplní uvedené úlohy. P. Cimlerová a kol. (2007) uvádzajú, že u dyslektikov možno očakávať ťažkosti pri práci s textom, ťažkosti pri extrahovaní podstaty prečítaného textu a zároveň ťažkosti pri porozumení čítanému textu.
- *Latyš* – skúška hlasného čítania nezmyselného textu. Text Latyš je zložený z nezmyselných slov (pseudoslov). Použijeme verziu textu, ktorá vyšla v psychodiagnostike pod označením T-202/slov. TK-8. Čítanie neznámych či nezmyselných slov vyžaduje schopnosť presného fonologického kódovania, ktorá

je u dyslektikov spravidla porušená. P. Cimlerová a kol. (2007) uvádzajú, že čitateľ sa pri čítaní pseudoslov nemôže spoliehať na globálne čítanie, ktoré možno uplatniť pri zmysluplnom texte v podobe odhadovania známych a frekventovaných slov. Sú tu eliminované kompenzačné mechanizmy v čítaní. Zatiaľ čo čítanie zmysluplného textu sa v priebehu života zlepšuje, a to aj u dyslektikov vplyvom kompenzačných mechanizmov, čítanie nezmyselného textu však zostáva v priebehu života na veľmi nízkej úrovni. Výstupom testu je skóre, ktoré poskytuje celkový index čitateľských schopností, a to presnosť dekódovania a rýchlosť čítania. Pre diagnostický rozbor je dôležitý počet správne prečítaných slov za 1 minútu, potom za 2 a 3 minúty. Nižšia výkonnosť v prvej minúte signalizuje prítomnosť tenzie či nedostatočného čitateľského zácviku. Klesajúca výkonnosť s postupujúcou časovou záťažou býva známkou únavy pri uplatňovaných kompenzačných mechanizmoch. Ďalším výstupom je kvantita čitateľskej chybovosti v jednotlivých minútach čítania, pričom narastajúca chybovosť je prejavom únavy a kvalitatívny rozbor chýb nám poskytne možnosť odhaľovať príčiny v širších súvislostiach. Posledným výstupom uvádzaného testu sú sprievodné prejavy probanta pri čítaní (nápadné prejavy bývajú diagnosticky významné).

- *Delenie slov* – rozlúštenie nezmyselného textu vyžaduje schopnosť presného fonologického kódovania, ktorá je u dyslektikov spravidla porušená. Nezmyselnosť textu je zabezpečená pospájaním slov do celku, celý text je písaný veľkými písmenami čo čítanie ešte sťažuje. Úlohou probanta je oddeliť jednotlivé slová zvislými čiarami tak, aby text dával zmysel. Pre diagnostický rozbor je dôležitý počet správne oddelených slov za 5 minút.
- *Opis textu* – L. Krejčová a Z. Pospíšilová (2011) uvádzajú, že problémy s písaním rozsiahlych súvislých textov sa objavujú so samotnou podobou textu pri písaní rukou. Študenti často po sebe nevedia prečítať, nie to aby po nich vedel prečítať ešte niekto ďalší. Ďalšou oblasťou ťažkostí pri písaní je zaznamenávanie myšlienok v písomnej podobe. Preto sa často stáva, že študenti nelogicky formulujú svoje seminárne práce, jednotlivé vety a vetné spojenia nedávajú zmysel. A v neposlednom rade ide o problémy v jednoduchom opise textu. Text určený na opis pozostáva z viet použitých v subteste určenom na porozumenie textu. Čiže probant sa s opisovaným textom stretne už po druhýkrát. Napriek tomu predpokladáme, že opis probanta s poruchou čítania bude vykazovať vyššiu chybovosť ako opis probanta bez poruchy čítania. Pri subteste opis textu nie je meraná jednotka času. A probant opisuje každú druhú vetu predkladaného textu, pričom začne prvou vetou v texte.
- *N-Back test & Pracovná pamäť* – ťažkosti s krátkodobou a pracovnou pamäťou patria k typickým prejavom dyslexie, ktoré s pribúdajúcim vekom nemiznú. N-Back test bol predstavený Wayne Kirchnerom v roku 1958. Úlohou probanta je pozorne počúvať rad slov alebo hlások a povedať stop, hneď ako započuje rovnaké slovo alebo hlásku, ktoré sa zhoduje so slovom vysloveným o jedno slovo v rade skôr. Úlohy sa postupne sťažujú a nie sú časovo limitované. Pre diagnostický rozbor je dôležitý počet správne zachytených slov probantom podľa zadania úlohy.
- *Screaning dotazník & anamnestický dotazník* – Screaningový dyslektický dotazník pre starších a dospelých (Adult Dyslexia Checklist – upravená verzia, M. D. Vinegrad, 1994) použijeme ako súčasť diagnostickej batérie na dotazníkový screaning. Dotazník obsahuje otázky, ktoré by mohli identifikovať v populácii dospelé osoby so špecifickými poruchami učenia aj vtedy keď u nich táto porucha nebola diagnostikovaná. P. Cimlerová a kol. (2007) preto uvádzajú, že informácie získané týmto dotazníkom je potrebné považovať iba za orientačné. Dotazník možno použiť pri individuálnej diagnostike ale je možné ho použiť aj pre skupinovú administráciu.

Dotazník je v písomnej forme ale je možné ho zadávať aj ústne. Dotazník nie je časovo limitovaný, každý probant postupuje svojím vlastným tempom. Otázky sú formulované tak, že probant odpovedá áno alebo nie podľa toho, čo najlepšie vypovedá o skutočnosti.

- *Anamnestický dotazník* je podľa P. Cimlerovej a kol. (2007, s. 9) nespochybniteľnou súčasťou psychologických a špeciálno-pedagogických vyšetrení klienta, pričom mapuje osobné údaje o klientovi a jeho ťažkostiach, a to v širších súvislostiach a taktiež sumarizuje významné informácie o rodine klienta. Náš anamnestický dotazník mapuje v prvom rade doposiaľ poskytovanú odbornú starostlivosť v oblasti špecifických porúch učenia u klienta, zisťuje aktuálne ťažkosti klienta v oblasti čítania a písania, a to v oblasti študijnej i pracovnej. Zachytáva údaje o zdravotnom stave klienta a o vývoji špecifických ťažkostí od ranného veku.

Záver

Momentálne stále prebiehajú pilotné testovania a zber vývinových noriem. Štandardizáciu ukončíme v roku 2015. Test by mal byť odbornej verejnosti dostupný v II. polroku 2015. Našou snahou je priniesť nový test čítania, ktorý bude jednak rozlišovať špecifické problémy v gramotnosti v staršom veku, mohol by sa využívať aj pri diagnostike u dospelých, určí potrebu a spôsob reedukácie u starších a prinesie so sebou nové podnety pre edukáciu a reedukáciu orientovanú na metakognitívne stratégie učenia. Okrem iného sa metakognitívnymi stratégiami zaoberajú aj autori ako E. Žovinec (2013), Šándorová, Z. (2005,2013) a Škorvagová, E. (2006).

Literatúra

BROWN, V. L., WIEDERHOLT, J. L., HAMMIL, D. D. (2009). TORCH 4 – Test of Reading Comprehension (4. ed.) Austin: Pro-Ed.

CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E. 2007. Diagnostika specifických poruch učení u adolescentú a dospelých osob. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství v ČR. 2007. s. 81. ISBN 978-80-86856-41-4.

KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2011. Já na to mám. Metodika k programu. Praha: DYS - centrum. 2011, 64 s. ISBN 978-80-904494-8-0.

MIKULAJOVÁ, M. a kol. 2012. Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov. 2012, s. 296. ISBN 978-80-89113-94-1.

MOODY, S. 2007. Dyslexia: Surviving and Succeeding at College. London: Routledge, 2007. ISBN 80-415-43059-3.

ŠÁNDOROVÁ, Z. 2013. Vybrané kapitoly z psychologie a psychiatrie. Jihlava: VŠPJ, 2013, 42s.

ŠÁNDOROVÁ, Z. 2005. Základy komprehenzívní a integrativní speciální pedagogiky raného věku. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 98 s. ISBN ISBN 80-7041-259-X.

ŠKORVAGOVÁ E., SARMÁNY SCHULLER I. 2006. Účinnosť cirkadiánnych rytmov na školský výkon u stredoškolských študentov.In: Acta humanica : Kontexty edukačných vied v dimenziách informačnej spoločnosti : Turčianske Teplice 13.-14.9.2006. - ISSN 1336-5126. - č. 2 (2006), s. 168-177.

VINEGRAD, M. D., 1994. Adult Dyslexia Checklist. Dostupné online [cit. 17.11.2013]: http://beta.dyslexia-international.org/content/Checklists/DyslexiaCheckAdultsVinegrad.pdf

ZÁKON 131/2008 Z. z. o vysokých školách

ŽOVINEC, E. 2013. Metakognícia v teóriách čítania In: Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii : edukace a

poradenství : edukácia a poradenstvo. - 1. vyd. - Bratislava : IRIS, 2013. - ISBN 978-80-8153-018-0, S. 21-37.
ŽOVINEC, E. 2012. Moderné tendencie v diagnostike čitateľských zručností a diferencionálnej diagnostiky dyslexie. In: Patopsychológia – vznik, vývin a… : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 7. decembra 2012 v Bratislave. Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. ISBN 978-80-223-3325-2, s. 147-155.
ŽOVINEC, E. 2008. Stratégie na rozvoj čitateľského porozumenia u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Dizertačná práca. UKF v Nitre.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **KEGA 021UKF-4/2012 Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania** a výskumnej úlohy UGA IV/4/2014 Diagnostika a rehabilitácia študentov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v akademickom prostredí.

Kontakt na autora

Mgr. Alena Dufeková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovensko
E-mail: alena.dufekova@ukf.sk
Školiteľ: prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Konzultant: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

Hodnotenie efektívnosti vyučovacieho procesu z hľadiska činnosti učiteľa a úspešnosti žiakov

Evaluation of the Effectiveness of the Educational Process from the Point of View of Teacher's Activity and Pupils' Success

Alžbeta LOBOTKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok teoretického charakteru poukazuje na problematiku efektívnosti vyučovacieho procesu z hľadiska vplyvu učiteľa na výkonovú motiváciu žiaka, v snahe vyhnúť sa neúspechu vs. dosiahnutie úspešného výkonu. V príspevku uvádzame aj metódy, prostredníctvom ktorých sa dá zisťovať úroveň výkonovej motivácie a autodiagnostický nástroj pre učiteľov na zisťovanie výkonovej motivácie.*

Kľúčové slová: *efektívnosť, výkonová motivácia, školská úspešnosť žiakov*

Abstract: *The theoretical contribution points to the issues of the efficiency of learning process in terms of the impact of a teacher on the achievement motivation of his/her pupils, in order to avoid failure vs. achievement of successful performance. We also present methods through which the level of achievement motivation can be ascertained. Furthermore, we provide a self-diagnostic tool for teachers to identify achievement motivation.*

Key words: *effectiveness, achievement motivation, educational achievement of pupils*

Úvod

V súčasnej dobe sa v oblasti školstva vynára otáznik, týkajúci sa zefektívnenia a skvalitnenia vyučovacieho procesu. Logickou domnienkou na otázku ako zefektívniť a skvalitniť vyučovací proces môže byť, že práve od učiteľa závisí, ako bude spomínaný proces realizovať, ako bude vplývať, motivovať, aký bude mať prístup k žiakom, a v neposlednom rade, ako bude ovplyvňovať ich výkonnosť.

Cieľom príspevku je zamerať sa na efektívnosť vyučovacieho procesu, na ktorú nazeráme z hľadiska vplyvu učiteľa na výkonovú motiváciu žiaka, ktorá spočíva v snahe dosiahnuť úspech, resp. snahe vyhnúť sa neúspechu. Dovoľujeme si tvrdiť, že práve výkonová motivácia je dôležitou súčasťou úspešnosti dieťaťa a vyučovaní a má v škole nezastupiteľné miesto, pretože samotný pojem úspech tvorí jadro výkonovej motivácie a je akýmsi motivačným činiteľom, na ktorý by každý učiteľ nemal zabúdať, aby žiak mohol dosahovať úspešné školské výkony. Ako však uvádza Sejčová (2007, s. 24) školský výkon neovplyvňuje len osobnosť žiaka, učiteľa a rodina, ale i motivácia podávať dobré výkony, ktorá je u každého individuálne rozvinutá. Preto by si mal teda učiteľ uvedomovať ako tiež motivuje žiakov na vyučovaní. V príspevku sa zameriavame na objasnenie problematiky, prostredníctvom vymedzenia terminologického aparátu, ktoré tvoria efektívnosť, motivácia a výkonová motivácia. V závere príspevku prinášame ukážku autodiagnostického nástroja pre učiteľov v podobe Dotazníka výkonovej motivácie pre žiakov a Dotazníka výkonovej motivácie pre učiteľa.

1. Efektívnosť a výkonová motivácia

V súčasnosti sú na školy a v prvom rade na učiteľov kladené veľké nároky, týkajúce sa problematiky, ako zvýšiť, zabezpečiť a hodnotiť efektívnosť vyučovacieho procesu. Každý učiteľ by si mal neustále uvedomovať, ako vedie vyučovací proces, čo je správne v jeho

konaní, ako pôsobí na žiaka (motivácia, aktivizácia, hodnotenie, vzťah- interakcia), pretože v súčasnosti väčšina učiteľov považuje vykonávanie svojej profesie a vzťah k žiakom za správny a optimálny, no stáva sa, že si neuvedomujú možno všetky nedostatky, ktorými práve ovplyvňujú vykonávanú prácu a dosiahnuté výsledky- úspechy u žiakov (Petlák, 2000). Skôr ako sa budeme venovať danej problematike, považujeme sa dôležité oboznámiť sa a vymedziť si základné pojmy. V prvom rade už spomínaný pojem efektívnosť je dnes veľmi často skloňovaný vo vzťahu k jednotlivým oblastiam, napr. vedy a techniky, vo vzťahu k prírodným vedám, technickým vedám, k matematike, no v neposlednom rade vo vzťahu s vyučovacím procesom. V tomto prípade rozumieme pod efektívnosťou dosiahnutie čo najlepších výchovno-vzdelávacích výsledkov, v čo najkratšom čase a s čo najmenšou vynaloženou námahou zo strany učiteľa a žiakov. Obdobný pohľad na efektívnosť prináša Babanskij, J.K. (1978), ktorý pod týmto pojmom rozumie dosiahnutie žiaducich výsledkov za určitý čas, ktorý prichádza do súvislosti s pojmom optimalizácia vyučovania. Práve tá predpokladá zvýšenie efektivity vyučovacieho procesu prostredníctvom komplexu prostriedkov, ktoré sú najvhodnejšie pre dané vzniknuté podmienky. Existuje však ešte mnoho definícií na efektívnosť, no dovoľujeme si zhrnúť viaceré tvrdenia a prichádzame k záveru, že efektívnosť môžeme posudzovať ako nástroj, ktorý umožňuje, aby bol edukačný proces skvalitnený a zároveň je akýmsi jeho očakávaným výsledkom, na ktorý vplýva veľké množstvo činiteľov, ktoré sa podieľajú na jeho realizácii a dosiahnutí efektívnych výsledkov. Dovoľujeme si citovať Petláka (2000, s. 9), ktorý tvrdí, že pri efektívnosti *prirodzene nejde o náhlenie sa, ale o premyslený výber vyučovacích metód a premyslenie činností učiteľa a žiakov.* Práve spomínaná činnosť učiteľa, žiakov, výber vyučovacích metód a zložitosť preberaného učiva tvoria akési kľúčové body, ktoré ovplyvňujú efektívnosť vyučovacieho procesu. Na snahu dosiahnuť a hodnotiť efektívnosť vyučovacieho procesu sa v našom prípade obraciame na otázku oblasti vplyvu učiteľa na výkonovú motiváciu žiakov. Sme toho názoru, že ak učiteľ zvolí vhodné metódy pre vzniknutú situáciu, bude správne motivovať a aktivizovať žiakov, a najmä bude vhodne ovplyvňovať ich výkonnosť na vyučovacom procese, vzniká tak predpoklad úspešnej a efektívnej práce učiteľa a tým aj snaha o dosiahnutie efektívnosti vyučovacieho procesu. Vráťme sa však k vyššie spomínanej výkonovej motivácie a objasnime si danú problematiku. Vzhľadom na odporúčania viacerých publikácií by sa samotnej výkonovej motivácii v školskom prostredí malo venovať viacej pozornosti, pretože je považovaná za jednu z najčastejších pohnútok-podnetov k učeniu a taktiež za dôležitý a komplexný zdroj žiakovej motivácie k učeniu (Hrabal, V.- Pavelková, I., 2010).

Skôr ako definujeme a vymedzíme pojem výkonová motivácia, považujeme za dôležité objasnenie pojmu samotného pojmu motivácia. Motivácia je v súčasnosti veľmi často rozoberaný, ale ja veľmi dobre rozpracovaný pojem. Pri snahe zhrnúť viaceré definície z viacerých pedagogických zdrojov prichádzame k záveru, že motivácia je akýsi súhrn vonkajších a vnútorných faktorov, ktoré poháňajú jedinca k podávaniu a dosahovaniu určitých výkonov. Prinášame však aj pohľad, ktorý prinášajú Hrmo- Krelová (2010, s.131), ktorí tvrdia, že „z motivácie na vyučovaní vyplýva, že to nie je len oznámenie cieľa hodiny, ani len „vyzývanie“ žiakov do učebnej činnosti alebo jej prikazovanie a pod., je to predovšetkým premyslený prístup učiteľa k celej vyučovacej hodine a ku všetkým činnostiam seba a žiakov“.

Pri snahe vymedziť pojem výkonová motivácia vychádzame z tvrdenia Sejčovej (2007, s.21), ktorá definuje výkonovú motiváciu „ako súhrn vnútorných dimenzií podnecujúcich jedinca na výkonové konanie, čiže na dosahovanie dobrých výkonov v rozličných druhoch činností“. V dôsledku výkonovej motivácie dôležitú úlohu zohrávajú výkonové potreby, sociálne a v neposlednom rade potreby poznávacie. Práve pri výkonových sú prostredníctvom rôznych

situácií na žiakov kladené požiadavky a slúžia na vzbudenie a udržanie jedinca, smerujúceho k dosiahnutiu úspechu a dobrého výkonu (Hrabal, V.- Pavelková, I., 2010). Z teoretického hľadiska výkonovej motivácie venovali pozornosť už v 50-tych rokoch minulého storočia mnohí psychológovia (napr. Hrabal, Man, Rheinberg, a iní ďalší) a existuje nespočetné množstvo modelov výkonovej motivácie. V našom prípade sa budeme zameriavať na Atkinsonovu teóriu, ktorá je založená na predstave, že potreba úspešného výkonu a potreba vyhnúť sa neúspechu sú navzájom prepojené (Hrabal, V.- Pavelková, I., 2010).

Tak ako sú potreby úspešného výkonu a potreby vyhnúť sa neúspechu prepojené, tak sa Atkinson, spolu s T.N. Featherom (1966) zhodli, že za spoluúčasti viacerých pôsobiacich činiteľov vytvárajú motivačnú tendenciu, ktorá ma značný vplyv na správanie sa žiaka a na dosahovanie jeho výkonov. Ide teda o tendencie dosiahnuť úspešný výkon (T_v) a tendenciu vyhnúť sa neúspechu (T_n), ktoré sa vytvárajú pôsobením odpovedajúcich potrieb (potreby dosiahnuť úspešný výkon a potreby vyhnúť sa neúspechu), vzbudzujúcej motivácie na cieľ a subjektívnej pravdepodobnosti úspešného dosiahnutia cieľa, ktoré sa dajú vyjadriť uvedenými rovnicami:

$T_v = P_v \ x \ Sp_v \ x \ I_v$, kde P_v znamená potrebu úspešného výkonu, Sp_v subjektívnu pravdepodobnosť úspešného dosiahnutia cieľa a I_v vzbudzujúcu motiváciu na cieľ, ktorá sa vypočíta: $I_v = 1\text{-}Sp_v$.

$T_a = P_a \ x \ Sp_n \ x \ I_n$, kde P_n znamená potrebu vyhnúť sa neúspechu, Sp_n subjektívnu pravdepodobnosť, že ciele nebudú dosiahnuté ($Sp_n = 1\text{-}Sp_v$) a I_n vzbudzujúca motivácia na neúspech ($I_n = -Sp_v$)

Aby sa zistilo a vedelo určiť, či žiak-jedinec bude vykonávať výkonovo zameranú činnosť je výsledkom tendencie, ktorá je závislá na rozdiele tendencie dosiahnuť úspešný výkon a tendencie vyhnúť sa neúspechu, ktorá sa vypočíta prostredníctvom nasledovnej rovnice: $T_{výsl.} = T_v - T_n$. Ak bude rozdiel kladný, žiak bude danú činnosť vykonávať, ak záporný, žiak sa bude činnosti vyhýbať (Helus, Z.- Hrabal, V.- Kulič, V.- Mareš, J., 1979, s. 22-23).

1.1. Vplyv učiteľa na výkonovú motiváciu žiakov= motivácia žiakov na výkony ako predpoklad dosiahnutia a hodnotenia efektívnosti vyučovacieho procesu

Na úvod prinášame tvrdenie Tureka, I (2002, s.6), ktorý uvádza, že *„pri zisťovaní efektívnosti vyučovacieho procesu nestačí zisťovať iba jeho výsledky a porovnať ich s požadovanými cieľmi. Treba aj určiť, prečo sa dosiahli dobré či zlé výsledky, v čom sú rezervy, čo treba vo vyučovacom procese zlepšiť, zefektívniť“.* Práve v tomto spomínanom prípade sa zameriavame na oblasť vplyvu učiteľa na výkonovú motiváciu žiaka. Samotný učiteľ tvorí jeden z najvýraznejších prvkov, a taktiež nemenej dôležitejšiu úlohu pri zvyšovaní efektívnosti vyučovacieho procesu, na ktorý sa budeme zameriavať už z vyššie uvedeného aspektu výkonovej motivácie, na ktorú sa pozeráme zo spomínaných dvoch základných hľadísk: potreba dosiahnutia úspešného výkonu a potreba vyhnúť sa neúspechu.

„Učitel může motivovat žáka různými způsoby, měl by však při tom využívat jeho motivační předpoklady; nedělá-li to, je efekt jeho působení minimální, případně negativní“. „Učitel má řadu možností, jak ovlivňovat výkonnost svých žáků. Nerespektuje-li však při tom jejich individuální předpoklady, může být výsledek jeho snažení i negativní“.

Hrabal, V.-Pavelková, I., 2010

Z uvedeného môžeme usúdiť, že aby učiteľ dokázal a vedel, ako pristupovať k jednotlivým žiakom, aké úlohy podľa obtiažnosti si pripraviť, považujeme z hľadiska motivácie poznať výkonové zameranie. Preto v nasledujúcej časti prinášame ukážky pravdepodobného správania sa žiakov s výkonovou orientáciou:

Žiaci s potrebou úspešného výkonu:

- Pri plnení cieľov a úloh, pri narazení na prekážky sa nevzdávajú a príliš ľahké úlohy sú pre nich nezaujímavé
- Vyberajú si úlohy strednej obtiažnosti, ktoré majú pre nich najväčšiu motivačnú hodnotu
- Sú súťaživí- súťažia s rovnocennými partnermi (takéto typy žiakov je potrebné viesť k menšej súťaživosti a k väčšej spolupráce so svojimi spolužiakmi)

Žiaci s potrebou vyhnúť sa neúspechu

- Takíto žiaci majú tendenciu vyhnúť sa akejkoľvek činnosti na hodine, najmä v prípade ak má byť ich výkon posudzovaný s inými spolužiakmi. Existujú rôzne spôsoby správania sa takýchto žiakov, ktoré sú podmienené obavou z neúspechu, napr. v triede sa hlásia iba vtedy, keď učiteľ položí veľmi jednoduchú otázku, vyhľadávajú také situácie, kde nemožno dosiahnuť úspech (Hrabal, V.- Man, F.- Pavelková, I., 1989).

Uvedené ukážky môžeme považovať za akési pomôcky pre každého učiteľa, aby dokázal a vedel posúdiť výkony žiakov na vyučovacom procese a taktiež vedel žiakov včas diagnostikovať a nachádzať riešenia.

Na základe vyššie uvedeného si dovoľujeme tvrdiť, že úspech tvorí dôležitý kľúčový bod tak pre žiakov, ktorí majú potrebu dosiahnuť úspešný výkon, ako aj pre žiakov s potrebou vyhnúť sa neúspechu. Samotný úspech, je akýmsi motivačným činiteľom, na ktorý by každý učiteľ a v neposlednom rade aj žiak v škole nemali zabúdať (Hrabal, V.- Man, F.- Pavelková, I., 1989). Práve na žiaka a na silu potreby dosiahnutia jeho úspešných výkonov vplývajú 2 základné faktory:

- Výkonová orientácia rodičov (v prípade, ak dieťa vyrastá v rodine s obidvoma rodičmi orientovanými na dosahovanie úspešných výkonov, vzniká tým u dieťaťa moment, kedy sa stáva veľmi citlivým na svoje úspechy/neúspechy. Očakávania budú spočívať v tom, že bude podávať čo najlepšie dosahované výkony a bude vynikať nad ostatnými. Postupne, ako sa dieťa začína osamostatňovať, začína byť u dieťaťa potreba úspešného výkonu na želaniach rodičov nezávislá).
- Osobné skúsenosti jedinca s úspechom (pocit vlastnej úspešnosti sa vytvára najmä v závislosti na hodnotení človeka jeho sociálnym prostredím a taktiež aj porovnávaním dosiahnutého výkonu s uznávanými normami spoločnosťou. Preto je vývoj potreby úspešného výkonu závislý na skúsenosti s odmenou a trestom. Jedinci, ktorí vynikajú silnou potrebou dosiahnutia výkonu, bývali v detstve často odmeňovaní, príp. chválení za dosiahnutý výkon. Naopak tí, u ktorých sa zameriavala pozornosť na neúspechy, kritiku, trestane majú potrebu úspešného výkonu nižšiu, či dokonca sa vytvára u nich potreba vyhnúť sa neúspechu) (Helus, Z.- Hrabal, V.- Kulič, V.- Mareš, J., 1979).

Na základe toho považujeme za dôležité podotknúť, že od učiteľa sa preto očakáva, aby žiakov neustále sledoval a vedel presne diagnostikovať ich výkonovú motiváciu. Mal by si všímať zapájanie žiakov do činností, na základe vyššie spomínaných charakteristík a ukážok žiakov správania sa žiakov s určitou výkonovou orientáciou. Už vyššie spomínaná Sejčová (2007, s.23) uvádza, že *„význam primeranej motivácie na učebnú činnosť detí a mládeže je nezanedbateľný. V prípade nízkej úrovne výkonovej motivácie žiak nedosahuje dobré výkony v škole i napriek intelektovým schopnostiam. Zlyháva nie preto, že by nevedel, alebo sa nemohol naučiť, ale preto, že sa nechce alebo prestal chcieť učiť a dosahovať dobré výsledky“*. Na základe uvedeného tvrdenia, si dovoľujeme povedať, že síce je motivácia

považovaná za zdroj, ktorý umožňuje vzbudiť záujem žiakov o učenie a ovplyvňuje žiaka na dosahovanie úspešných výkonov, ale každý učiteľ by však mal byť veľmi obozretný pri motivácii, pretože na výkon žiaka môže mať aj negatívny účinok, a vtedy hovoríme o nadmernej motivácii.

Existuje množstvo činiteľov (rodinné prostredie, preťažovanie žiakov množstvom učiva, nezáujem žiaka), ktoré ovplyvňujú celkovú úspešnosť/neúspešnosť žiakov. Na jednej strane úspech je dôležitým bodom pre žiaka, pre potrebu dosiahnuť úspešný výkon, ale dovoľujeme si tvrdiť, že určite každý jeden učiteľ sa stretol s tým, že nie všetci žiaci dosahujú žiaduce výsledky. Dôležitým činiteľom, na ktorý by sa však nesmelo zabúdať je strach (Petlák, 2000). Učiteľ si dokáže na základe dotazníkov, príp. pozorovania všimnúť, že žiaci čoraz viac majú prejavy strachu z neúspechu. Preto by každý učiteľ mal brať ohľad na problematiku týkajúcu sa potrebe vyhnúť sa neúspechu u žiaka a na druhej strane, očakáva sa od neho pomoc smerujúca k žiakom, ktorá sa dá uskutočniť prostredníctvom zadávania úloh a premyslenej obtiažnosti zadávaných úloh (Hrabal, V.-Pavelková, I., 2010, s.159).

Uvedieme príklad, ktorý Sejčová (2007, s.45) uvádza nasledovne: *„Môže sa napríklad stať, že si žiak uvedomí, že v triede získa svojim výkonom nálepku „bifľoša“ a stratí priazeň spolužiakov. Keďže budú jeho sociálne potreby výraznejšie, prestane sa učiť a vznikne u neho motív vyhnutia sa úspechu zo strachu straty obľúbenosti. Naopak pri prevahe poznávacích potrieb človeka bez výrazných výkonových potrieb bude žiak veľa študovať, ale nebude mať snahu svoje poznatky a schopnosti prezentovať, napr. v škole, dosiahnuť nimi uznanie či pochvalu. Bude mať možno paradoxne aj horšie známky, lebo nebude mať snahu svoje schopnosti v škole využiť“.*

Na záver si dovoľujeme zhrnúť, že od učiteľa nestačí, keď bude žiakov viesť k dosahovaniu dobrých výkonov, ale hlavne sa má podieľať na formovaní a rozvíjaní osobnosti žiaka a má efektívne a kvalitne viesť vyučovací proces. Taktiež sa od učiteľa a dosiahnutia efektívnosti vyučovacieho procesu neočakáva, že úspechy žiakov bude posudzovať iba na základe dosiahnutých výkonov, ale taktiež na základe vykonávaných činností (samostatnosť, tvorivosť, originalita, flexibilita). Preto, ako uvádza Fenyvesiová, L. (2006, s.104) *„poskytovanie príležitostí žiakom k prežitiu úspechu je dôležitým prvkom, ktorý nesmie chýbať vo vzťahu učiteľa k žiakom. Priemerný žiak býva v priemernej triede úspešný tak na 50%. Ak učiteľ dosiahne, že úspechy žiakov začnú prevládať nad neúspešnými riešeniami, zlepšia sa ich učebné výsledky, vzrastie tým i ich sebavedomie a zmení sa i postoj k učeniu sa i ku škole....Jasne z toho pre pedagóga plynie, že v priebehu vyučovania musí poskytovať čo najviac príležitostí žiakom k prežitiu pocitov úspešnosti.“* Z výsledkov výskumov z posledných desaťročí sa dospelo k záveru, že ak sa u učiteľa objavujú uvedené atribúty, medzi ktoré L. Tóth (2003, s.215) zaraďuje: *„1. Jasnosť, 2. Schopnosť zmeny, 3. Orientácia na učebné úlohy, 4. Plné využívanie času potrebného na učenie, 5. Dostatočné poskytovanie príležitostí žiakom k prežívaniu úspechu“,* pri vykonávaní svojej činnosti, môžeme jeho prácu označiť ako úspešnú a efektívnu. V nasledujúcej časti textu sme sa rozhodli prezentovať ďalšie výsledky výskumov, týkajúce sa problematiky výkonovej motivácie a metódy, ktoré nám umožňujú zisťovať jej úroveň.

2. Metódy zisťovania úrovne výkonovej motivácie a autodiagnostický nástroj pre učiteľov na zisťovanie výkonovej motivácie

Pod slovom metóda rozumieme cestu, spôsob na dosiahnutie stanoveného cieľa. Nižšie uvádzané metódy slúžia na zisťovanie úrovne výkonovej motivácie a motivácie na učenie, ktoré Sejčová (2007, s.22) uvádza nasledovne:

1. *projekčné techniky: Leistungs-Motivation-Gitter (L-M-G), vhľadový test Frenchovej*

2. *dotazníkové metódy: Dotazník motivácie výkonu (T. Pardel, L. Maršálová, A. Hrabovská, 1984), Smithova miera výkonovej motivácie, 7-stupňová škála výkonovej motivácie ((Vorwerg, 1978)".*

Neskôr však začali vznikať iné motivačné programy, ktoré boli založené na princípe a teóriách výkonovej motivácie. Napríklad Harvardské tréningové programy motivácie, ktoré vychádzajú z Atkinsonovej teórie výkonovej motivácie, založené na potrebe rozlišovania motívu úspechu a vyhnutia sa neúspechu, ďalej Washingtonské programy na rozvoj motivácie, Heckahausenov prístup k rozvíjaniu motivácie žiakov, kedy použil kognitívnu koncepciu výkonovej motivácie žiakov (Sejčová, 2007).

V nasledujúcej časti sa zameriavame na oboznámenie s autodiagnostickým nástrojom pre učiteľov a *Dotazníkom školskej výkonovej motivácie*. Tento je určený pre učiteľov na meranie intenzity u žiakov v 3oblastiach: potreba úspešného výkonu v škole (PÚV), potreba vyhnúť sa neúspechu v škole (PVN) a školská výkonová orientácia žiaka (ŠVO). Učiteľ nechá žiakov vyplniť dotazník a následne učiteľ nezávisle na žiakoch vyplní ten istý dotazník, ako si myslí, že by žiak odpovedal. Po skončení spočíta PÚV, PVN a ŠVO, ktoré získa rozdielom PÚV-PVN. Prostredníctvom tohto dotazníka si môže aj sám učiteľ porovnať svoju predstavu o jednotlivých žiakoch a ich sebahodnotením (Hrabal, V.- Pavelková, I., 2010).

Obr. 1: Dotazník výkonovej motivácie pre učiteľov

H. Dotazník výkonové motivace MV – 6 U (pro učitele)

Plný rozsah: *Vyplňte pro každého žáka jeden dotazník, a to tak, jak si myslíte, že ho vyplnil on sám.*

Zkrácený postup: *Ohodnoťte každého žáka pomocí škály 1–5 v oblasti výkonové motivace (PÚV) a na škále 5–1 v oblasti obavy z neúspěchu:*

Žák je:
5 vysoce výkonově motivovaný
4 výkonově motivovaný
3 průměrně výkonově motivovaný
2 nízce výkonově motivovaný
1 výkonově nemotivovaný

Žák má:
5 velikou obavu z neúspěchu
4 obavu z neúspěchu
3 průměrnou obavu z neúspěchu
2 malou obavu z neúspěchu
1 žádnou obavu z neúspěchu

Pomocí nabídnutých škál pak charakterizujte jednotlivé žáky z hledisek výkonové motivace a obav z neúspěchu:

Záznamový arch pro učitele:

Posouzení jednotlivých žáků podle nabízených škál:

Jméno žáka	A – výkonová motivace	B – obava z
žák č. 1		
žák č. 2		
žák č. 3		
atd.		

Hrabal, V.-Pavelková I. (2010, s. 194)

Obr. 2: Dotazník výkonovej motivácie pre žiakov



G. Dotazník výkonové motivace MV – 6 Ž (pro žáky)

Datum _____ **Jméno žáka.** _____ **Třída** _____

Milí žáci/žákyně, studenti/studentky, následující dotazník vám nabízí 14 různých možných postojů k učení a ke klasifikaci. Vaším úkolem je označit křížkem tu možnost, která se na vás nejvíce hodí. Pracujte prosím pokud možno rychle, nejde o jednotlivé předměty, jak se v nich cítíte, nýbrž o váš celkový, převažující pocit.

1. Abych byl vynikajícím žákem, o to stojím:
a) __moc
b) __dost
c) __středně
d) __moc ne
e) __vůbec ne

2. Dobré známky pro mě mají:
a) __velmi vysokou hodnotu
b) __vysokou hodnotu
c) __někdy mají, někdy nemají vysokou hodnotu
d) __nemají vysokou hodnotu
e) __mají velmi malou hodnotu

3. Při učení se mi daří soustředit:
a) __téměř vždycky
b) __často
c) __někdy
d) __většinou ne
e) __téměř nikdy →

4. Při učení jsem:
a) __hodně pečlivý
b) __dost pečlivý
c) __středně pečlivý
d) __málo pečlivý
e) __vůbec nejsem pečlivý

5. Ve škole se hlásím:
a) vždycky, když je to možné
b) často
c) někdy
d) málokdy
e) téměř nikdy

6. Kdybych si mohl vybrat, chtěl bych být známkovaný:
a) __ve všech předmětech
b) __ve většině předmětů
c) __jenom v některých předmětech
d) __jenom v jednom nebo ve dvou předmětech
e) __v žádném předmětu

7. Mám-li před vysvědčením nerozhodnou známku, přihlásím se, abych byl vyzkoušen:
a) __téměř vždycky
b) __většinou
c) __někdy
d) __málokdy
e) __téměř nikdy

8. Když mám být zkoušený, mám strach:
a) __téměř vždycky
b) __dost často
c) __někdy
d) __málokdy
e) __téměř nikdy

9. Mám-li být upřímný, tedy se školy:
a) __hodně bojím
b) __dost bojím
c) __trochu bojím
d) __moc nebojím
e) __vůbec nebojím

10. Když máme psát nějakou písemnou práci:
a) __mám téměř vždycky chuť nejít do školy
b) __mám často chuť nejít do školy
c) __mám někdy chuť nejít do školy
d) __moc mi to nevadí
e) __vůbec mi to nevadí

11. Když jsem zkoušený a moc neumím:
a) __ mám vždycky pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
b) __ mám často pocit, že bych se nejraději sebral a odešel
c) __mám někdy takový pocit
d) __nemívám většinou takový pocit
e) __nemívám takový pocit téměř nikdy

12. Když jdu ráno do školy, mívám strach, jak to zase dopadne:
a) __téměř vždycky
b) __často
c) __někdy
d) __málokdy
e) __téměř nikdy

13. Špatných známek se obávám:
a) __hodně
b) __dost
c) __někdy ano, někdy ne
d) __málo
e) __vůbec

14. Když ve škole píšeme písemnou práci, počítám raději s tím, že dostanu horší známku:
a) __téměř vždycky
b) __ často
c) __ někdy
d) __ málokdy
e) __téměř nikdy

Hrabal, V.-Pavelková, I. (2010, s. 191-193)

Záver

Cieľom uvedeného príspevku bolo upriamiť pozornosť na sledovanie efektívnosti vyučovacieho procesu. Preto v snahe zvyšovania kvality a zefektívnenia vyučovacieho procesu sa zamýšľame a domnievame, že vzájomný vplyv faktorov podieľajúcich sa na realizácii vyučovacieho procesu umožňuje jej kvalitný a najmä efektívny dosah. Na druhej strane, žiaci, ktorí majú potrebu dosiahnuť úspešný výkon, resp. potrebu vyhnúť sa neúspechu, dovoľujeme si tvrdiť, že očakávajú od učiteľa vplyv na ich osobnosť a na

podávanie výkonov, ktoré v konečnom dôsledku prináša pocit úspechu na strane žiaka. Teda, ak učiteľ využije vhodné metódy, bude motivovať žiakov, a tiež bude ovplyvňovať ich výkonnosť, vzniká predpoklad nielen úspešnej a efektívnej práce učiteľa, ale aj snaha o dosah efektívnosti vyučovacieho procesu. Autodiagnostický nástroj pre učiteľov- Dotazník výkonovej motivácie pre žiakov a Dotazník výkonovej motivácie pre učiteľa umožňuje učiteľovi komparovať predstavy o žiakoch v jednotlivých triedach a ich sebahodnotením a meria intenzitu u žiakov v oblasti potreby úspešného výkonu v škole, potrebe vyhnúť sa neúspechu a školskej výkonovej orientácie.

Literatúra

HRMO, R. & KRPÁLKOVÁ-KRELOVÁ, K. (2010). *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita. 2010. 176 s. ISBN 978-80-227-324-9-9.

FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: PF UKF,2006. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.

HELUS, Z. – HRABAL, V. ml. – KULIČ, V. – MAREŠ, J. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků.* Praha: SPN, 1979. 264 s. ISBN nie je.

HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN. 233 s. ISBN 80-04-23487-9.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.

SEJĆOVÁ, Ľ. 2007. *Motivácia žiakov na výkony.* Bratislava: ALBUM, 2007. 240 s. ISBN 978-80.968667-6-2.

TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Metodické centrum, 2002. 326 s. ISBN 978-80-80521-36-3.

Kontakt na autora

Mgr. Alžbeta Lobotková

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská cesta 4

949 01 Nitra

Slovenská republika

e mail: alzbeta.lobotkova@ukf.sk

školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Posilnenie motivačno–aktivizujúceho efektu vo výučbe

Strengthening effect incentive-energizing in teaching

Veronika NIKODEMOVÁ

Abstrakt: *Príspevok poukazuje na oblasť motivácie, o ktorej sa tiež hovorí, že by jej v našej edukačnej praxi malo byť viac. Jej poňatie je práve preto v texte predstavené nielen charakteristikami tohto edukačne významného javu, ale aj príkladom osvedčenej metódy, ktorá má v sebe potenciál posilniť žiaduci motivačno-aktivizujúci efekt výučby. V texte príspevku sú zakomponované aj vyhliadky edukácie, ktorých docenenie naznačuje zlepšenie „motivačného vyučovania", ako aj prístupu k žiakom.*

Kľúčové slová: *Fenomén motivácie, motivácia žiakov do učebnej činnosti, vyučovací proces, metóda vzťahových rámcov, priaznivý motivačný efekt*

Abstract: *The contribution points out on motivation's area about whose we should tell, that in the educational practise would have more shown. Her conception is in the text introduced no only according to hers characteristics, which are very hightly for an educational outcomes but even as the example approved method. This method includes potential how to strengthen desirable motivational – activate effect of teaching. In the text you can also see sample views of the education, whose appreciate can point to become better in the motivational - education as well approach to pupils.*

The key words: *Phenomenon of motivation, student's motivation into the teaching activity, teaching process, method of relational framework ,the convenient motivation effect*

Úvod

V súvislosti s edukáciou poznáme viaceré oblasti, ktoré sa dnes často akcentujú. Tie oblasti edukácie, takpovediac každodenne diskutované učiteľmi, nielenže rezonujú, ale vyžadujú si tiež skutočné docenenie v reálnej výchovno-vzdelávacej práci našich škôl. My takýmto aspektom zasluhujúcim si pozornosť, myslíme problematiku motivácie, o ktorej sa popri jej nemalom význame na učebnú úspešnosť žiakov tiež hovorí, že by jej v našej edukačnej praxi malo byť viac. Napokon, ostatné výsledky medzinárodných meraní a najmä viaceré novšie pozorovania vyučovania vytvárajú presvedčenie, ako keby sme poznatky vied, bohatstvo pedagogicko-didaktických, psychologických a aj metodických informácii nevedeli v našich školách pretaviť do reálnej práce so žiakmi s následkom úspechu.

Ak teda vychádzame zo subjektívneho posúdenia poňatia vyučovacieho procesu, ktoré do popredia stavia aktívnu úlohu žiaka, uplatnenie tých najrozmanitejších foriem či metód výučby, nemožno o optimalizácii edukácie uvažovať bez prítomnosti motivácie. Motivácia je kľúčovou a želateľnou otázkou úspešnej výchovy a vzdelávania, zvlášť v procese riadenia vyučovacej hodiny a vôbec, javí sa byť nevyhnutnou súčasťou vyučovacej hodiny, keďže pomáha predovšetkým žiakom, u ktorých prebúdza želateľnú aktívnu činnosť.

Vzhľadom na aktuálne trendy vývoja edukácie, ktoré vyučovanie kreujú do mnohorakosti podôb verzus aktuálny stav, je správne zaujímať sa o to, či učitelia na vyučovacej hodine vyvolávajú priaznivý motivačný efekt. Jedna z možností ako vyučovaciu hodinu v tomto kontexte analyzovať spočíva v priamom pozorovaní učiteľovho uplatnenia metódy

vzťahových rámcov. Ide o metódu, ktorá odkazuje na to s kým a ako porovnáva učiteľ výkon žiaka, alebo jeho správanie.

1. Motivácie – jej druhy a podstata

... Má blízko k aktivite, prebúdza aktívnu činnosť. Dynamizuje a usmerňuje prežívanie a správanie človeka. Podmieňuje úspešnosť. Odkazuje na efektivitu. Jej prítomnosť a podobu rozpoznávame v našich životoch (kedykoľvek a kdekoľvek). Už niekoľko rokov je pre teoretikov obsahovo zaujímavá. Je kľúčovou a želateľnou otázkou v mnohých oblastiach. Je považovaná za významný činiteľ, zvlášť v procese riadenia vyučovacej hodiny. Od jej úrovne, od využitia rôznych a adekvátnych motivačných metód, ale aj od ďalších činností učiteľa sa v značnej miere odvíja kvalita plnenia stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, kvalita sprístupnenia učiva, kvalita výsledkov učebnej činnosti žiakov a vôbec, javí sa byť nevyhnutnou súčasťou edukácie....

Tieto a iné subjektívne myšlienky viacerých autorov, vo svojich formuláciách prezrádzajú vymedzenie fenoménu motivácia, pre ktorý je príznačné hľadanie odpovede na otázku: *Prečo? Prečo sa človek správa práve tak ako sa správa, prečo človek robí, čo robí, prečo sa usiluje o to a nie o iné?*

V snahe pochopiť podstatu motivácie a vytvoriť i jej adekvátnu teóriu, vznikali rôzne náhľady a výkladové princípy o tom, čo motivácia je. Už jedna z prvých definícií tohto pojmu z tridsiatych rokov 20 st. (dovtedy sa v psychologickej terminológii pod motiváciou rozumela vôľa) vypovedá o tom, že je akýmsi celkom vedomých a nevedomých psychických faktorov, ktoré sú základom nášho chcenia a konania. Vtedajší autori, J. Drever, P. T. Young a J. Linhart, považovali motiváciu za proces, ktorým je aktivované, zahájené určité správanie sa a je ním udržiavaná aktivita, ktorá je následne zameriavaná určitým smerom. V motivácii videli organizujúcu a riadiacu funkciu, ktorá usmerňuje aktivačné a emočné stavy konajúceho jedinca. Motivovať teda znamená poskytovať alebo pôsobiť ako pohnútka k dosiahnutiu cieľa: vzbudiť, udržať a usmerniť ľudskú aktivitu. Od tohto momentu, v uvedených intenciách vymedzenia pojmu motivácia, ktoré sa považuje inak za ustálené, ďalší autori, najmä v začiatkoch osemdesiatich rokov 20 st. začínajú upozorňovať na všestranné poslanie motivácie vo výučbe. J. Skalková poznamenáva, že mnohé výskumy realizované v súvislosti s problematikou neprospievajúcich, slabo prospievajúcich žiakov jednoznačne dokázali, že skutočnou a prvotnou príčinou zlyhania často nie je intelektuálna neschopnosť zvládnuť učivo, ale práve nedostatky a poruchy v emocionálnej motivačnej sfére. (In Langr, L., 1984, s. 8-9). Najčastejšie, v súvislosti s motiváciou sa možno stretnúť v odbornej literatúre s jej delením na dve od seba odlišné formy, t.j. vnútorná a vonkajšia motivácia. V tabuľke 1 ponúkame bližší opis znakov vnútornej a vonkajšej motivácie podľa autorky Susan Harter, ktorá delí motiváciu k učeniu na dve dimenzie, t.j. „motivational dimension“ (obsahuje prvok výzvy, zaujímavosť a ovládnutie) a „cognitive informational dimension“ (zameriava sa na to, čo žiak vie a na akom základe robí rozhodnutia), ktoré však, ako sama tvrdí, nie je správne opisovať v opozícií, keďže obe formy motivácie sú vo vzájomnom vzťahu.

Tabuľka 1 Znaky motivácie k učeniu podľa S. Harter (In Schmidt, R. A., Lee, T. D., 1999, s. 255).

	Druhy motivácie	
Dimenzia	**Intrinsická motivácia (vnútorná)**	**Extrinsická motivácia (vonkajšia)**
Motivačná dimenzia	Predstavuje učenie, ktoré je motivované záujmom a zvedavosťou. Preferencia náročnejších úloh,	Predstavuje učenie, ktoré je motivované získať dobrú známku, uspokojiť učiteľa

	nových a flexibilných činností. Prítomná snaha pracovať pre svoje vlastné uspokojenie. Prítomná snaha pracovať samostatne. Prítomnosť pocitu uskutočňovať vlastné rozhodnutia späté so školou, s učením.	alebo rodiča. Preferencia jednoduchších, menej náročných úloh a činností. Závislosť na pomoci učiteľa. Žiak sa spolieha na názor a rozhodnutia učiteľa o ďalšom postupe učenia sa.
Kognitívno-informačná dimenzia	Žiak je schopný posúdiť vlastný úspech či neúspech dosiahnutý v učení.	Hodnotenie žiakovho vlastného úspechu či neúspechu sa opiera o učiteľov názor/spätnú väzbu.

Uvedený koncept intrinsickej a extrinsickej motivácie vychádza z rozpracovania teórie sebadeterminácie (Deci, Ryan, Koestner), ktorá vysvetľuje mieru, v akej človek určuje a reguluje vlastné prežívanie a správanie. Motiváciu v tomto kontexte možno rozčleniť i na jej viacero podôb, ktoré však budú zakaždým reflektovať na príčiny a zámery vykonávania istých činností, alebo správania sa daného človeka. (In Schmidt, R. A., Lee, T. D., 1999, s. 261).

V pedagogickej teórii je motivácia ďalej predstavená i cez jej širšie a užšie poňatie takto:

1) Užšie poňatie pod motiváciou k učeniu vyjadruje a rozumie osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast získaných vedomostí a kompetencií. Rozhodujúcu úlohu zohráva existencia jasnej vízie cieľového stavu, pretože tá riadi učebnú aktivitu žiaka, iniciuje žiakovo úsilie o nárast vedomostí a kompetencií. Aktivita na strane žiaka nastáva z toho dôvodu, že sám žiak chce získať náhľad do problému, chce lepšie porozumieť učivu, vidieť ho v súvislostiach. Ide o typ učenia, ktoré sa zvykne označovať ako autoregulované (self-regulated learning).

2) Širšie poňatie pod motiváciou k učeniu vyjadruje a rozumie vytváranie optimálnych podmienok na učenie sa. Zvyčajne je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, ak je to možné, tak i „hravé“, aby bolo orientované na podnietenie aktívnej činnosti žiaka, a aby prebiehalo v príjemnej sociálnej atmosfére. Pokiaľ táto priaznivá situácia nastane, nárast vedomostí a zručností sa z pohľadu žiaka objaví akoby mimochodom. (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001).

Takisto sa v odbornej literatúre môžeme stretnúť i s názormi, že motivácia je „účinný prostriedok zvyšovania učebných výkonov a riešenie mnohých školských ťažkostí, pričom si treba uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jeho zložky a funkcie“ (Lokšová, I., 1996, s. 9) ako i s názorom, že je „úzko spojená s pozornosťou, strachom a spätnou väzbou“. (Tóthová, M., 2006, s. 56).

Napriek uvedeným variáciám pojmu motivácia, faktom naďalej ostáva, že niektorí autori sa v riešení problematiky motivácie viac sústreďujú na jej obsahovú stránku, sledujú to, čo človeka motivuje a iní sa zameriavajú na procesuálnu stránku, na to, ako motivácia ovplyvňuje správanie človeka. Táto dvojakosť zamerania produkuje množstvo definícií pojmu motivácia, v ktorých sa vždy do istej miery odráža najčastejšia predstava, všeobecný konsenzus v tom, že motivácia je súhrou vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré aktivizujú a zameriavajú správanie a prežívanie človeka, čo pre školské prostredie znamená istú situáciu „pohybu, zmeny“, ktorá v jedincovi povzbudzuje proces učenia. Táto naznačená želateľná predstava je i súčasťou akronymov, ako sú napríklad: *KEMSAK, t.j. systém vyjadrujúci rozvoj*

nonkognitívnych funkcií; DITOR, t j. systém vyjadrujúci heuristiku, čiže tvorivé riešenie úloh; FOCUS, t.j. systém vyjadrujúci možnosti motivácie cez kľúčové otázky javu - fantázia, ocenenie, cieľ, úspech a zmysel; TARGET, t.j. systém, ktorý vyjadruje možnosti motivácie žiakov do učebnej činnosti tak, aby v nej žiaci pracovali so záujmom. Sú to predovšetkým modely motivácie, modely pedagogicko-didaktického zamerania, ktoré sú podľa našej mienky, učiteľom k dnešku dostatočne známe. Vychádzajúc z tohto presvedčenia, že učitelia istotne vo výučbe uvedené prístupy alebo modely neodmietajú, často ich aj využívajú, a to aj bez toho, že by poznali všetky ich kroky, natíska sa nám na tomto mieste otázka, či: *Vyvolávajú učitelia na vyučovacej hodine priaznivý motivačný efekt? Či je prítomnosť motivácie vo vyučovacej hodine vyvolávaná učiteľom len spontánne, alebo je istým systémom?* Odpovede na otázky zhrňujeme v nasledovnom texte príspevku.

2. Prítomnosť motivácie vo vyučovaní

Napriek všeobecne konštatovanej významnosti motivácie žiakov do učebnej činnosti, napriek častým výskumom, ktoré majú rozličný záber, napr.: od zisťovania motivácie v rámci jednotlivých učebných predmetov, cez zisťovanie motivácie učebnej činnosti žiakov, až po motiváciu vo všeobecnosti sme toho presvedčenia, že najmenej sú preskúmané jej možnosti formovania a ovplyvňovania v podmienkach edukačného procesu. Taktiež sa málo dozvedáme aj o zisteniach, ktoré sa týkajú vyjadrenia celkovej miery participácie žiakov na vyučovacom procese.

Koncom 80-tych rokov 20. st odkazuje na prítomnosť motivácie vo vyučovaní realizovaný výskum docenta P. Ferka (In Petlák, E., 2000, s. 59), ktorý sa zameral v snahe vyjadriť profil reálneho vyučovania aj na parameter motivácie žiakov. Výsledkom je, že žiaci sú vo vyučovaní aktívni a motivovaní v priemere cca 22 minút z nominálneho času vyučovacej hodiny. O niečo neskôr sa dozvedáme z publikovanej vedeckej štúdie J. Komoru (2005, s. 67) o efektívnosti diferencovaného vyučovania, že cca 12 minút je hodnota aktívneho využitia času vyučovacej hodiny. Pristavením sa pri tomto výsledku nám musí byť jasné, že motivácia vo výučbe nechýba, i keď by sme si želali v zhode podľa odporúčaní niektorých autorov, napr.: M. Veselského (2005) , ktorý vo svojich odporúčaniach uvádza, aby učiteľ 70% vyučovacej hodiny učil aktivizujúcimi metódami, t.j. cca 31 minút aktivity a motivácie žiakov, aby jej v našej edukačnej praxi bolo viac.

Z doposiaľ uvedeného si dovolíme formulovať auspície (vyhliadky) pedagogiky, ktoré by nám mali na základe empirického bádania do blízkej budúcnosti zistiť, aké majú naši učitelia z praxe: vedomosti a presvedčenie o motivácii, či je ich prístup k motivácii žiakov do učebnej činnosti intuitívny alebo je motivácia v práci učiteľa istým systémom, vedomosti a presvedčenie o novších „moderných“ motivačných metódach, či sa využívaním motivačných metód usilujú o vyššiu efektívnosť vyučovania, alebo zistenia o tom, ako sa motivácia prejaví vo výsledkoch práce žiakov.

Na záver tejto časti príspevku v názve „Prítomnosť motivácie vo vyučovaní“, uvádzame pre zlepšenie motivácie, ale najmä aj kvôli tomu, aby jej v našej edukačnej praxi bolo viac, opis niekoľkých zásad, ktoré interpretuje autor K. Kruszewski (1991, 263-267) v publikácii s priliehavým názvom Sztuka nauczania – čo v preklade znamená Umenie vyučovať. Podľa neho k najpotrebnejším didaktickým zásadám patria tieto zásady motivácie:

1) Motivácia do splnenia, na dokončenie úlohy je pre žiaka tým silnejšia, čím mocnejšie je on sám presvedčený, že obsah úlohy, podmienky pre jej realizáciu splnenia a rozhodnutie o jej význame závisia od neho.

Uvedomme si, že žiak nemusí byť vedomý (a často nie je) účelu a vzťahov v rámci celej úlohy, ktorú učiteľ stavia pred neho. Taktiež i jeho pocit a postoj k splneniu úlohy nemusí byť

vždy zhodný s tým učiteľovým. Preto učebnú činnosť, vzdelávanie, ktoré môže byť často bezcenné, možno u žiaka zvýšiť vďaka tejto zásade motivácie do splnenia úlohy, ak necháme žiaka, aby pôsobil na úlohu vlastným vplyvom, aby mal nad úlohou kontrolu, pretože žiak:

- vie, čo sprevádza splnenie úlohy, vie, prečo vykonáva akýkoľvek úkon k jej splneniu,
- vie, „prečo“ to považuje za nevyhnutné,
- rozumie vzťahu medzi cieľom úlohy a jej spôsobu realizácie tým, že má vplyv na výber a utváranie spôsobu práce k jej splneniu. Žiak nadobúda domnienku, že realizácia aktivít závisí predovšetkým na ňom, nie na strane okolností a má i istotu, že nie je iba hračkou v rukách učiteľa, že nie je pasívnym objektom a žiadnym bezvýznamným objektom v priebehu udalostí, ale že to, čo sa s ním spája v škole, závisí predovšetkým od neho.

2) Kladný vzťah k úlohám zvyšuje motiváciu do činnosti. Pozitívny postoj do ktoréhokoľvek elementu situácie, v ktorej žiak má vyriešiť úlohu je ľahko uplatniteľný.

3) Úlohy podnecujúce zvedavosť, záujem žiaka a umožňujúce ich uspokojenie vzbudzujú motiváciu do ich splnenia.

Táto závislosť je zrejmá. Preto by mala každá úloha, zadanie vo svojej formulácii pripraviť žiaka k jej prijatiu, alebo i len vzbudiť zvedavosť k obsahu a otázkam. Učiteľ, ktorý chce motivovať svojich žiakov k učebnej činnosti môže zakomponovať do vyučovania tieto prvky:

- usilujte sa obsah vyučovacieho predmetu (témy) predstaviť žiakom cez prekvapujúce a znepokojujúce vyhlásenia o ich skutočnostiach a nechať tak žiakov nájsť vysvetlenia,
- usilujte sa o to, aby tento postoj hľadania dôvodov, pýtať sa prečo a túžba nachádzať riešenia, boli charakteristikami vašich žiakov.

4) Sú žiaci, pre ktorých je hlavným zdrojom motivácie splnenia školských úloh spoločenská akceptácia predovšetkým zo strany učiteľov, potom rodičov a tiež spolužiakov. Namiesto potreby akceptácie sa môže vyvinúť potreba podriadenia, prispôsobenia sa učiteľom, rodičom alebo spolužiakom, ktorá sa môže stať dôležitým činiteľom motivujúcim do učenia.

Analógiu užitočnú pre vysvetlenie tejto zásady nachádzame v snobstve. Človek dokáže pre potrebu prijatia podľahnúť tlaku skupiny, do ktorej patrí. Žiak začína svoje správanie prispôsobovať ostatným členom skupiny, napríklad napriek nedostatku záujmu o hudbu, začína chodiť na koncerty. Po istej dobe sa takýto záujem zhmotní, stáva sa vnútornou potrebou. Je dobré mať na mysli, že hlavné nebezpečenstvo trvalého užívania konformnej motivácie spočíva najmä v tom, že učenie žiaka je kvôli niekomu, nie kvôli niečomu a nie pre seba samého. Mnoho príkladov takto motivovaného učenia nachádzame u absolventov, ktorí napríklad po úspešnom skončení konzervatória nerobia hudbu, ale stávajú sa jej ochotnými poslucháčmi.

O motivácii na základe tohto príkladu sa zistilo a platí, že môže byť nie len silnejšia alebo slabšia, viac či menej efektívna, ale aj viac či menej pedagogicky hodnotná.

5) V prípade, ak žiak považuje splnenie, vykonanie úlohy za úspech, potom vzrastá aj motivácia do činnosti. Avšak môže platiť aj: Ak žiak vníma nesplnenie úlohy ako neúspech „zlyhanie“, vzrastá motivácia do splnenia úlohy.

6) Motivácia do splnenia školských úloh závisí od dĺžky trvania a sily intenzity akú vyvoláva úloha alebo sprevádzajúce okolnosti.

Už od roku 1908 je známy Yerkes-Dodsonov zákon, ktorý hovorí o tom, že existuje jednoduchá závislosť medzi silou motivácie a efektivitou učenia, ktorá však trvá len do istej miery a potom nastáva opak. Zvýšenie sily motivácie inhibuje (spomaľuje) výkon učenia. (In Veselský, M., 2010, s. 20). Dodajme len, že úloha, zadanie, ktoré by malo vo svojej

formulácii vyvolávať isté napätie, nesmie byť v rozpore so žiakovým pocitom bezpečia. Prípadné hrozby, sankcie, zvýšený hlas učiteľa, urážlivý tón môžu ľahko vytvoriť moment prekročenia optimálneho bodu motivácie.

7) Nielen zo zreteľom na úroveň splnenia danej úlohy, ale aj vzhľadom na všeobecné, širšie ciele učenia je potrebné snažiť sa pretvárať u žiakov motiváciu vonkajšiu na vnútornú.

Na záver tejto časti príspevku uvedieme už len krátku poznámku k zamysleniu, ktorá vychádza z našej vlastnej praxe a iste i z praxe mnohých učiteľov.

Vieme, že v triede je vždy časť tých žiakov, ktorí sú aktívni a motivovaní aj bez použitia zvláštnych vyučovacích metód, či prostriedkov zo strany učiteľa. Mnohí sa však môžu správať situačne, t.j. dávajú pozor, prejavujú záujem, prípadne aktivitu len v momentoch, keď ich k tomu učiteľ privedie, napríklad zaujímavým uvedením učebnej látky, teda správnou motiváciou. Taktiež nesmieme zabudnúť ani na časť tých žiakov, ktorí len zriedkakedy, prípadne veľmi ťažko prejavujú participáciu na vyučovacej hodine. Majme preto na mysli, že i u nich je rovnako možné zvýšiť zainteresovanosť vo vyučovaní, a to prostredníctvom uplatnenia správnych aktivizujúcich a motivačných postupov zo strany učiteľa.

3. Motivácia a aktivizácia žiakov metódou vzťahových rámcov

Motivácia a aktívna pracovná činnosť žiakov v priebehu vyučovania patria k tým, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú jeho výslednú efektívnosť. Preto je žiaduce žiakov okrem motivovania k samotnej vzdelávacej činnosti motivovať aj k zvýšenej aktivite, ktorá sa výraznou mierou podieľa na dosiahnutí učebného výkonu (úspechu). V procese vyučovania je možné posilniť tento želateľný motivačno-aktivizujúci efekt viacerými metódami, formami ale i prostriedkami. Keďže vo vyučovaní sú základnou rozvíjajúcou činnosťou úlohy, otázky učiteľa, cvičenia, ktoré si vyžadujú aktivitu, riešenie zo strany žiaka, rozhodli sme sa vyjadriť prítomnosť motivačno-aktivizujúceho efektu pomocou záznamu uplatňovania metódy vzťahových rámcov, ktorej autorom je F. Rheinberg práve preto, že v nej ide o to, s kým a ako porovnáva učiteľ výkon žiaka, alebo jeho správanie. K takémuto hodnoteniu, porovnávaniu žiakovho výkonu učiteľom existujú dve možnosti:

1. uplatňovanie sociálneho vzťahového rámca, t.j. učiteľ porovnáva výkon žiaka, jeho správanie s ostatnými žiakmi z triedy.
2. uplatňovanie individuálneho vzťahového rámca, t.j. učiteľ porovnáva výkon žiaka s jeho vlastnou „výkonovou históriou“ v čase. (In Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1989, s. 142-143).

Ak nazeráme na metódu vzťahových rámcov z pohľadu motivácie, výskumy ukazujú vo svojich zisteniach, že silne prevažuje používanie sociálneho vzťahového rámca pri hodnotení žiakov a chýba individuálny vzťahový rámec. Učitelia, ktorí sa viac orientujú na uplatňovanie sociálnej vzťahovej normy, teda porovnávajú výkon žiaka s úrovňou dosiahnutého výkonu triedy, sa snažia o akúsi „rovnosť ponuky“, o zadávanie štandardizovaných úloh, približne o rovnako obťažných úloh rovnakého typu. Výsledok tohto spôsobu učiteľovej práce je taký, že výkonovo silnejší žiaci z hľadiska svojich schopností pracujú na menej náročných úlohách a žiaci výkonovo slabší naproti tomu, na úlohách pre nich neprimerane náročných. Táto skutočnosť vedie k tomu, že žiaci, ktorí sú v príslušnej činnosti, predmete slabší, ktorí nedosahujú stabilné priemerné alebo nadpriemerné výkony, sú neustále stresovaní a deprimovaní tým, že sú v porovnaní s ostatnými horší. Preto pedagogicko-didaktický postup učiteľa by sa mal zmeniť i k aplikácii individuálneho vzťahového rámca, ktorá okrem iného vedie k tomu, že žiak má možnosť prekonať seba, súťaží so sebou, vzrastá uňho viera v pokrok, zvládnuť úlohu, zatiaľ čo len ťažko uspeje v súťaži s najlepšími žiakmi v triede.

Ďalší výskum F. Rheinberga a jeho spolupracovníkov ukázal, že aplikáciou individuálnej vzťahovej normy v porovnaní so sociálnou normou sa v priebehu vyučovania dosahuje toho, že:

- aktivita žiakov na vyučovaní a vo výchovných činnostiach vzrastá,
- žiaci sa častejšie hlásia, menej vyrušujú,
- pasivita a strach zo skúšania sa znížili,
- neúspechy žiaka vo vyučovaní sú len výnimočne pripisované nedostatočným schopnostiam,
- tlmí sa sklon žiaka zdôvodňovať vlastné úspechy v učení na základe obťažnosti úlohy,
- zmierňuje sa rozdiel, kto v rámci triedy patrí do skupiny lepších a kto do skupiny horších žiakov,
- vo vedomostných testoch žiaci dokážu dosiahnuť lepších výsledkov (In Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1989, s. 144-145).

Z výskumných výsledkov autori upozorňujú i na to, že aplikovať len prístup z hľadiska individuálneho vzťahového rámca nie je možné, ale je ho preto treba efektívne vyberať a používať najmä pri slabších žiakoch, keďže motivuje žiakov k dosiahnutiu lepších výkonov.

To, či učitelia vo vyučovaní uplatňujú vo väčšej miere sociálny alebo individuálny vzťahový rámec sme sa rozhodli zaznamenať prostredníctvom techniky výkonovej spätnej väzby pri vyučovaní, učení. Dôležitou pozorovacou kategóriou sa pre nás stali všetky hodnotiace reakcie učiteľa žiackych výkonov. Priebeh priameho pozorovania sa realizoval na báze zaznamenávania výskytu tejto kategórie, pričom sme do pripravenej schémy zapisovali i doslovné znenie učiteľovej hodnotiacej reakcie žiakovho výkonu. V mesiaci apríl a máj šk.r. 2013/2014 sme priamemu pozorovaniu podrobili celkom 21 vyučovacích hodín, ktoré z hľadiska organizácie boli hodinami klasického typu. Išlo o vyučovacie hodiny odborného predmetu, ktorý sa vyučuje v rámci študijného odboru učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo. Avšak nasledovné zistenia, ktoré budeme prezentovať sme odvodili z počtu 14 vyučovacích hodín, keďže sme rešpektovali dôležitý poznatok, o ktorom referuje M. Zelina alebo aj N. Flanders, a to, že učiteľ pri prvom, druhom pozorovaní hodiny hrá pre pozorovateľa akési divadlo. Tu platí, že učiteľ po prekonaní piatich až siedmich vyučovacích hodín sa stáva sám sebou, je takým, akým je bežne, zbavuje sa dovtedajšej štylizácie a už sa na nič nehrá a nepredstiera. (M. Zelina, 2006, s. 81).

Z realizácie pozorovania, ako a či učiteľ preferuje individuálny alebo sociálny vzťahový rámec pri hodnotení výkonu žiaka, sme zistili, že:

- učiteľ uplatňoval vo vyučovaní častejšie individuálny vzťahový rámec než sociálny, t.j. 7:4,
- rovnako i pri slovnej odpovedi žiaka (skúšanie) bola preukázateľná aplikácia individuálnej vzťahovej normy naproti sociálnej, t.j. 5:1.

Okrem týchto zistení sa nám podaril do kvantitatívnej podoby premeniť i spôsob učiteľovho riadenia vyučovacej hodiny, ktorého dominancia spočívala v kladený otázok. My sme pod otázkou rozumeli úlohu, ktorá vyvoláva u žiakov aktivitu, ktorú smie následne učiteľ hodnotiť. Nám sa podarilo zaregistrovať 88 otázok kladených zo strany učiteľa (v priemere 6 úloh na jednej vyučovacej hodine). V tejto časti riadenia vyučovacej hodiny sme zaznamenali i navodenie motivácie s využitím vonkajších vplyvov, konkrétne pochvaly a povzbudenia žiakov najmä za odpoveď, splnenie úlohy slovami: výborne, súhlasím, správne. Z učiteľovho prejavu sme zaznamenali i ďalšie slovíčko áno, o ktorom sa však

domnievame, že sa pre učiteľa stalo „slovnou barličkou“. Učiteľ toto slovo áno verbalizoval pri tvorbe žiakovej odpovedi na otázku, čím do istej miery vyvolával povzbudenie žiaka, potvrdzoval správnosť odpovede, avšak žiakova odpoveď, napriek svojej možnosti byť prezentovaná súvisle, tak neodznela.

V nasledovnej tabuľke uvádzame doslovný záznam verbalizácie individuálneho a sociálneho vzťahového rámca, ktoré učiteľ uplatnil pri hodnotení žiakovho výkonu po ústnej odpovedi (skúšanie) a po reakcii žiaka na otázku, po splnení úlohy, ktoré boli dominantnou súčasťou učiteľovho riadenia vyučovania.

Tabuľka 2 Verbalizácia metódy vzťahových rámcov

	Verbalizácia metódy vzťahových rámcov	
	Individuálny vzťahový rámec	**Sociálny vzťahový rámec**
Uplatnenie vzťahového rámca po skúšaní žiaka	Výborne, dnes, oveľa lepšia odpoveď ako minule; Pekne, tentoraz si ma presvedčila, že sa vieš doučiť; Pamätáš, dnešná odpoveď je podobná s tou, keď sa ti podarilo vylepšiť si známku, len tak ďalej; Zlepšuješ sa, tie chyby z minula si dnes nechala doma; Verím, že toto správne tempo si udržíš;	Nemám čo dodať, excelentná odpoveď oproti ...;
Uplatnenie vzťahového rámca po splnení úlohy	Máš pravdu, správne si to vysvetlila, zaslúžiš si jednotku; Výborne, teší ma, že to vieš a ešte k tomu bez poznámok;	Pekná odpoveď, ale aspoň tak dobre, ako reagovala spolužiačka, keby vedela každá z Vás; Tentoraz správne, ale musíš sa lepšie pripravovať, napríklad ako...;

Uvedené verbalizácie vzťahových noriem nám dokazujú a potvrdzujú skutočnosť, že i bez poučenia o motivačnej teórii sa učiteľovi daril uplatňovať viac prístup z hľadiska individuálnej vzťahovej normy, ako prístup opačný. V tomto momente však nie je možné tieto výsledky zovšeobecniť, poslúžili nám iba ako vzorka na základe, ktorej sa môžeme domnievať, že ak učiteľ hodnotí výkony svojich žiakov v tejto línii, potom sa vyučovanie stáva v istej miere situáciou, pre ktorú zodpovedajú vyššie uvedené potvrdené priaznivé výskumné zistenia.

Záver

Budeme sa opakovať, ak zdôrazníme, že motivácia a aktívna pracovná činnosť žiakov v priebehu vyučovania patria k tým, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú jeho výslednú efektívnosť. Avšak na to, aby sme sa k efektívnosti vyučovacej hodiny priblížili a mohli o nej vôbec usudzovať, je potrebné vyhodnocovať ju nielen z hľadiska využitia času, ale predovšetkým z hľadiska aktivity žiakov, ku ktorej ich privedú učitelia, možno i touto opísanou metódou vzťahových rámcov. Je správne a želateľné, aby sa učitelia usilovali vyvolávať na vyučovaní motivačno-aktivizujúci efekt, ktorého význam sa iste onedlho

odzrkadlí v tvorivosti, ako aj v úrovni osvojených žiackych vedomostí. Veríme, že nie iba odborníci zorientovaní v problematike všeobecnej didaktiky , ale i učitelia z praxe nám uznajú, že je potrebné v zmysle posilnenia motivačno-aktivizujúceho efektu rešpektovať „moderné“ didaktické zásady, ktoré svojim obsahom odkazujú na motiváciu, ale aj realizovať hlbší prienik do poznania vyučovacieho procesu najmä, uskutočnením sebareflexie i prostredníctvom „mikroanalýzy“ vyučovacej hodiny.

Sme toho názoru, že nami navrhnuté auspície (vyhliadky) pedagogiky naznačujú zlepšenie motivačného vyučovania, ako aj prístup k žiakom.

Literatúra

HRABAL, V. – MAN, F. – PAVELKOVÁ, I. 1989. Psychologické otázky motivace ve škole. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9

KOMORA, J. 2005. Diferenciácia a efektívnosť. In *Diferenciácia ako prostriedok zefektívňovania pedagogickej činnosti v školských zariadeniach.* Nitra : PF UKF, 2005, s. 63-72, ISBN 80-8050-900-X

KRUSZEWSKI, K. 1991. Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne. In *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa : WN PWN, 1991, s. 263-267. Dostupné na: http://www.kul.pl/files/154/Dziak/Kruszewski_cz_1.pdf

LANGR, L. 1984. Úloha motivace ve vyučování na základní škole. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 1984. 112 s.

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1996. Cez relaxáciu k tvorivosti v škole. Prešov : ManaCon. 1996. 194 s. ISBN 80-85668-32-7

PETLÁK, E. 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Bratislava : IRIS. 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X

RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J. 2001. Ovlivňování učebné motivace. In Pedagogika, roč. 51, 2001, č. 2. s. 155-184. ISSN 3330-3815

SCHMIDT, R. A. – LEE, T. D. 1999. Motor control and learning: a behavioral emphasis. Champaign : Human Kinetics, 1999. 495 s. ISBN 0-88011-484-3

TÓTHOVÁ, M. 2006. Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ. Nitra : PF UKF, 2006. 190 s. ISBN 80-8094-033-9

VESELSKÝ, M. 2005. Pedagogická psychológia 2. Teória a prax. Bratislava : Univerzita Komenského, 2005. 168 s. ISBN 80-223-1911-2

VESELSKÝ, M. 2010. Motivácia žiakov učiť sa. Teória a prax. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. 116 s. ISBN 978-80-223-2820-3

ZELINA, M. 2006. Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy. Teória – metodika – výsledky. Bratislava : OG – vydavateľstvo Poľana, spol. s.r.o. Bratislava, 2006. 148 s. ISBN 80-89192-29-7

Kontakt na autora

PaedDr. Veronika Nikodemová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Slovenská republika
veronika.nikodemova@ukf.sk
školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

Hudobný materinský jazyk ako súčasť vývinu dieťaťa a komunikácie

Musical mother tongue as an integral part of child´s development and communication

Monika KORMANÍKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok prezentuje východisko výskumného problému dizertačnej práce – hudobný materinský jazyk. Opiera sa o analýzu pojmu materinský jazyk a hľadá súvislosti medzi pojmami materinský jazyk a hudobný materinský jazyk. Naznačuje hudobno-teoretické východiska pojmu hudobný materinský jazyk, ktorý vníma ako východisko hudobnej komunikácie dieťaťa s okolitým svetom.*

Kľúčové slová*: Hudobný materinský jazyk. Materinský jazyk. Hudobná pedagogika. Hudobná komunikácia.*

Abstract: *The article presents a starting point of the research problem of the dissertation thesis – musical mother tongue. It is based on the analyses of the term mother tongue and it searches the context between the terms mother tongue and musical mother tongue. It draws music-theoretical starting points of the term musical mother tongue which is perceived as a starting point of the musical communication of the child with the outside world.*

Key words*: Musical mother tongue. Mother tongue. Music pedagogy. Musical communication.*

Úvod

V súčasnej dobe je výučba jazykov trendom. Deti sa od útleho detstva učia ďalší jazyk alebo vyrastajú v bilingválnej rodine, kde sú dva jazyky úplne bežné. Na jednej strane je tendencia, aby sa deti učili cudzie jazyky, ale na druhej strane zabúdame na svoj materinský jazyk a s ním úzko spätý hudobný materinský jazyk. Prvky hudobného materinského jazyka sú podľa môjho názoru dôležitým zdrojom jazykových schopností a zručností. Okrem toho, hudobný materinský jazyk je nezastupiteľným prostriedkom intelektuálneho, emocionálneho a sociálneho rozvoja osobnosti.

Pojem hudobný materinský jazyk sa objavuje v jednom z cieľov hudobnej výchovy platného Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1, kde ho môžeme nájsť v tomto znení: Cieľom predmetu „je prostredníctvom poznania a precítenej interpretácie slovenských ľudových piesní, pochopením úlohy ľudovej piesne v živote človeka a spoločnosti osvojiť si *hudobný materinský jazyk* a takto prispieť k rozvíjaniu kultúrnych kompetencií žiakov“ (ISCED 1).

Tento takmer nepoužívaný termín ma zaujal ako učiteľku, ako matku, ale aj ako príslušníka národnostnej menšiny. Bohužiaľ, doposiaľ sme sa nestretli so zdrojmi, ktoré by sa zaoberali problematikou hudobného materinského jazyka na Slovensku. Považujeme ho však za veľmi dôležitý atribút v živote jedinca aj za dôležitý komponent pri koncipovaní školských vzdelávacích programov a vytváraní výchovno-vzdelávacích plánov s rešpektovaním kultúrno-národnostnej rôznorodosti žiakov.

Spomínané fakty ma viedli k rozhodnutiu venovať sa problematike hudobného materinského jazyka, ktorej sa budem venovať v rámci dvoch výskumných problémov. Prvý z nich, chápanie podstaty pojmu hudobný materinský jazyk, budem skúmať pomocou využitia výskumných metód a nástrojov kvalitatívneho výskumného prístupu. Cieľom bude zmapovať a komparovať súčasný a historický kontext chápania podstaty formulácie hudobný

materinský jazyk. Druhý výskumný problém bude riešiť pragmatickú rovinu chápania hudobného materinského jazyka a jeho praktický význam pre školskú prax. Bude sa zaoberať možnosťami využitia prvkov hudobného materinského jazyka v primárnej škole. Cieľom druhého výskumného problému bude experimentálne hľadanie možností využitia a uplatnenia hudobného materinského jazyka v hudobnej edukácii.

Nasledujúce kapitoly približujú údaje získané v počiatočnej fáze výskumu, venujú sa analýze pojmu hudobný materinský jazyk a prebádaným teoretickým východiskám tejto problematiky, ktoré vysvetľujú a špecifikujú podstatu hudobného materinského jazyka.

1. Čo je hudobný materinský jazyk?

Pri analýze termínu hudobný materinský jazyk sa oprieme o význam slovného spojenia materinský jazyk. Slovenský jazykovedec Ján Findra sa zaoberal podobným problémom v jednej zo svojich prednášok. Pri hľadaní odpovede na otázku, čo je materinský jazyk priznal, že odpovedať nevedel hneď a zamýšľal sa sám nad sebou, ktorý jazyk je jeho materinský jazyk. Pravdepodobne sa pri definovaní pojmu materinský jazyk stretol s podobnými zmiešanými a nejednoznačnými pocitmi a asociáciami, ktoré tento pojem vyvoláva v mnohých z nás. Tento pojem ho okamžite preniesol do detstva, do blízkosti jeho matky a rodiny. Súhlasil s názormi, že materinský jazyk je jazyk slovenský, jazyk národa, avšak vo všeobecnom chápaní. Dodal, že slovenský jazyk je jazyk národný, je to základný dorozumievací jazyk. Materinský jazyk považuje za jazyk nášho detstva a hovorí, že prostredníctvom tohto jazyka „vnímal svet, vrastal do spoločenských a kultúrnych vzťahov a kontextov. Ak náš problém vnímame v takýchto súvislostiach, jazyk našej matky je naším materinským jazykom“(Findra 2008). Pri takomto ponímaní jazyka nie je dôležité, či je to jazyk spisovný alebo rodné nárečie. Materinský jazyk tvorí nárečie, rozprávky a riekanky, ktoré dostávame do vienka od svojich rodičov. Je to prvá „literatúra“, ktorá ovplyvňuje vnímanie sveta, tvaruje ľudský, vecný, emocionálny a etický rozmer.

Prídavné meno „materinský“ sa vo výkladovom slovníku definuje ako súvisiaci s matkou, pochádzajúci od matky. Definícia ďalej špecifikuje, že materinský jazyk je jazyk naučený od rodičov. Pri hľadaní odpovedí na otázky, čo je podstatou hudobného materinského jazyka, čo sa chápe pod týmto slovným spojením, hľadáme odpovede v mnohých cudzojazyčných odborných textoch a literatúre, preto považujeme za vhodné vysvetliť chápanie tohto pojmu napríklad aj v anglickom jazyku. Anglický jazyk používa na pomenovanie prvého jazyka, s ktorým sa jedinec stretáva, výraz materinský jazyk („mother tongue“), kde je toto slovné spojenie, podobne ako v slovenskom jazyku, vysvetľované a spájané s matkou. Pojem národný jazyk (native language) je spájaný s danou krajinou alebo štátom.

Na základe uvedených faktov môžeme sumarizovať, že na slovné spojenie materinský jazyk môžeme pozerať z dvoch uhlov pohľadu: zo širšieho, kedy pod pojmom materinský jazyk chápeme národný jazyk a z užšieho, kedy pod týmto pojmom chápeme jazyk, ktorým sa k nám prihovárali naši rodičia a blízke spoločenstvo, čiže sú to nárečia jednotlivých regiónov a národností.

Prvé asociácie v súvislosti so slovným spojením hudobný materinský jazyk vedú k prvým piesňam, ktoré svojim deťom spievame, k prihováraním a riekankám, ktorými sa im prihovárame, k hudobný hrám, ktoré sa každodenne hrávame, a to nielen od ich narodenia, ale už aj pár mesiacov predtým. Prvky hudobného materinského jazyka sú mnohokrát pozitívnym prostriedkom v ťažších životných chvíľach, kedy veríme práve v silu a pomoc uspávanky alebo prihováranky pri utíšení nespokojného dieťaťa. Hudobný materinský jazyk je jednoducho neodmysliteľnou súčasťou komunikácie s deťmi.

V slovníkoch neexistuje definícia, ktorá definuje hudobný materinský jazyk, avšak pre potreby nášho bádania budeme uvedené definície aplikovať na hudobný materinský jazyk. V širšom kontexte pod týmto názvom budeme chápať hudobné prejavy slovenského národa, v užšom kontexte hudobné prejavy konkrétneho regiónu, národnosti alebo etnickej skupiny, čiže prvý hudobný jazyk, s ktorým sa človek v živote stretáva, teda hudobný jazyk našich najbližších ľudí a rodiny. V našom skúmaní sa sústredíme hlavne na chápanie výrazu hudobný materinský jazyk z užšieho pohľadu a na význam hudobného materinského jazyka pre rozvoj hudobno-kultúrnych a komunikačných kompetencií dieťaťa.

2. Význam hudobného materinského jazyka v zrkadlení myšlienok známych pedagógov

V prvej polovici 20.storočia sa zastával názor, že dieťa má byť v prípade potreby ošetrené, ale všetkému ostatnému má byť prenechaný voľný priebeh. Kolísky boli z domácností povyhadzované, akýkoľvek emocionálny a zmyslový kontakt s dieťaťom bol zakázaný. Výsledkom boli neurotické deti, deti zaostávajúce vo vývine, ako aj deti, z ktorých sa neskôr stali rodinní utláčatelia. Neskôr sa však ukázalo, že pre správny vývin osobnosti, predovšetkým v prvých rokoch života, je dôležitým prostriedkom sociálna hra, spievanie a kolísanie detí. Už Komenský vo svojich dielach vyzýval rodičov, aby ich deti netrpeli nedostatkom veselosti a potešenia. Prvé roky života dieťaťa majú byť bohaté na „kolísanie, spievanie, hranie sa, hrkanie, tlieskanie, žartovanie, hudby počúvanie“ (1992, s. 22).

V súčasnosti sme si zvykli nahrádzať spievanie prehrávaním komerčných CD, DVD. Nepopierame ich pozitívny vplyv na dieťa a ich význam, avšak tieto technické výdobytky doby takmer úplne suplujú prirodzenú hudobnú komunikáciu s našimi deťmi. Spev matky, aj keď nie je dokonalý, má na dieťa oveľa efektívnejší vplyv ako akákoľvek profesionálna a kvalitná nahrávka. „Bádatelia tvrdia, že zvlášť spev matky má bezprostredný vplyv na psychický a intelektový rozvoj i hudobnú inteligenciu“ (Krbaťa, P., 1994, s. 116). Spievanie piesní bolo každodenným „partnerom“ ľudí v minulosti. Spievali si doma, pri práci, pieseň bola vyjadrením takmer každej ich činnosti. Potreba detí hrať sa a dospelých zabávať ich nebola o nič menšia ako je dnes, avšak variabilnosť a dostupnosť hračiek, či príležitostí zabávať ich nebola taká bohatá, takže ľudia si hru a zábavu pre deti museli vytvárať sami. S deťmi spievali, hrali sa, tancovali, rytmizovali riekanky, kuchynské potreby im nahrádzali hudobné nástroje. Prihováranky, uspávanky či riekanky „boli hračkami“, teda hudobnými prostriedkami, ktoré matky využívali nielen na komunikáciu so svojimi deťmi, ale aj ako hudobnú činnosť, ktorou by zaujali a zabavili svoje dieťa. Tieto základné hudobné formy a ich využívanie od útleho veku efektívne prispievajú nielen k hudobnému rozvoju dieťaťa, ale podporujú rozvoj reči, prispievajú k zdravému psychickému vývinu dieťaťa, a v neposlednej miere sú nenahraditeľným prostriedkom komunikácie s dieťaťom. Batoľa sa ich opakovaným počúvaním naučí rozpoznávať hlasy blízkych ľudí. Bezpečne rozpozná hlas matky a odlíši ho od iných ženských hlasov. Dojča reaguje na hovorený hlas a spev matky skôr ako na zvonec alebo zvuky hudobných nástrojov. Snáď aj to je dôvod, prečo sú matky schopné upokojiť svoje dieťa spevom alebo prihováraním sa už v prvých týždňoch či mesiacoch života (Krbaťa, P., 1994).

Mnohé výskumy potvrdzujú pozitívny efekt uspávaniek na vývinj dieťaťa. Poslaním uspávaniek nie je len uspať dieťa, ich obsah a význam má oveľa širší záber. Uspávanky sú zdrojom poskytujúcim množstvo všeobecných a dôležitých informácií. Dôležitá je komunikačná funkcia prvých hudobných foriem, s ktorými sa dieťa stretne prostredníctvom matky. Závisia od nich prvé emocionálno-komunikačné prejavy dieťaťa. Hudba sa považuje za prvý jazyk dieťaťa. Dieťa nepotrebuje byť učené ako má reagovať na hudbu, pretože hudobné prvky používa intuitívne na seba-vyjadrenie, porozumenie a komunikáciu s okolím.

Maria Montessoriová sa vo svojich dielach často sústreďuje na podstatu matky a rodinného prostredia. V starostlivosti matky vidí princíp budovania života láskou. Kritizuje spôsoby ľudského správania a civilizáciu, ktoré privčas rozdeľujú matku a dieťa. Rodičia kvôli práci nechávajú dieťa bez domáceho zázemia, čo Montessiorová považuje za dôležitý faktor psychického, emocionálneho a morálneho rozvoja. Absencia silných rodinných vzťahov, tendencia sociálnej izolácie veľmi nepriaznivo vplýva na jedinca, a tým aj na celú spoločnosť. Rodičia nemajú čas na svoje deti, a tak lásku a čas strávený so svojimi deťmi často nahradzujú materiálnymi hodnotami. Deti potrebujú rodinu pre svoj zdravý a harmonický vývin. Často sa stretávame s prípadmi narušených vzťahov rodičov a starých rodičov neuvedomujúc si, aké bohatstvo je tak odopierané deťom, a na druhej strane, vo vzťahu k starým rodičom, koľko vitálnej energie by im prinieslo stretnutie s vnúčatami. Pevná a zdravá rodina, v ktorej dieťa vyrastá, sa stáva základom pre jeho ďalšiu existenciu v spoločnosti. Montessoriová nachádza východisko riešenia problému v „Domoch detí“, kde „vychovávateľ poskytuje dieťaťu istotu a vedie ho ako otec, matka, učiteľ, ale v podstate zostáva jednoducho jeho blížnym, ktorý miluje dieťa ako seba samého“ (Helmingová, H., 1992, s. 142). V „ Domoch detí“ by mala vzniknúť atmosféra, v ktorej sa dieťa cíti bezpečne a chránene. Našou snahou je vytvárať takéto bezpečné a chránené prostredie pre deti v materských a základných školách, kde by sme mali hľadať priestor na elimináciu tejto disintegrácie tradičných rodinných hodnôt, alebo ešte viac, snažiť sa prispieť k jej reintegrácii. Prvky hudobného materinského jazyka poskytujú neobmedzené možnosti na zachovávanie rodinných hodnôt a tradícií.

3. Pojem hudobného materinského jazyka v hudobno-pedagogických koncepciách

Z pohľadu hudobno-pedagogických koncepcií používa slovné spojenie hudobný materinský jazyk maďarský hudobný pedagóg Zoltán Kodály a považuje zaň jednoduché ľudové piesne svojho národa. Jeho hudobná filozofia vychádza z názoru, že deti, a to od útleho detstva, sa musia najprv učiť hudobný materinský jazyk, ľudové piesne ich vlastného kultúrneho dedičstva. Tieto získané hudobné schopnosti a zručnosti sú dôležitým základom pre ďalší hudobný rozvoj dieťaťa, ako aj pre získavanie hudobných poznatkov na vyššej kognitívnej úrovni z pohľadu hudobnej gramotnosti. Hudobným materinským jazykom v súvislosti s Kodályovou koncepciou sa zaoberal vo svojej štúdii čínsky profesor Dafu Lai, zdôrazňujúc tie princípy Kodályovej koncepcie, podľa ktorých by sa mal materinský jazyk osvojovať a rozvíjať v súlade s hudobným materinským jazykom. Kodály je v oblasti hudby a hudobnej edukácie jednoznačným zástancom hudobného materinského jazyka, dokonca zástancom materinského jazyka aj v otázke osvojovania reči. Kodály nebol priaznivcom výučby cudzieho jazyka v ranom veku. Vysvetlil to tvrdením, že základná vrstva duše nemôže pozostávať z dvoch rôznych látok. Podľa Kodálya ľudové piesne najlepšie vyjadrujú vzťah medzi jazykom a hudbou.

V dnešnom svete globalizácie, migrácie, enkulturalizácie nemôžeme úplne súhlasiť alebo jednoznačne zastávať názor Kodályovej výučby len jedného jazyka do desiateho roku života dieťaťa. V súčasnej dobe sa nevyhneme bilingválnym rodinám alebo rodinám, ktoré pozostávajú z rozdielnych národnostných a kultúrnych zázemí žijúcich v danej krajine. Kodályov princíp osvojovania si hudobného materinského jazyka a jeho prínos pre súčasnosť vidia niektorí hudobní pedagógovia (Choksy, Lai) v zachovávaní ľudových piesní a ich využívaní ako vzácneho prostriedku pre rozvoj komunikačných a kultúrno-hudobných schopností a zručností detí. Na základe odborných prác spomínaných autorov zaoberajúcich sa Kodályovou metódou a jej aplikáciou v hudobnej edukácii sme ďalej zistili, že v súčasnosti sa táto metóda využíva v rôznych krajinách zvlášť kvôli nasledujúcim atribútom: právo a predpoklad každého jedinca na hudobné vzdelanie, hudobné vzdelávanie od najútlejšieho

veku, používanie hudobného materinského jazyka, ktorý je považovaný za základ hudobnej identity, komunikácie a kultúrnych kompetencií.

K opodstatnenosti využívania hudobného materinského jazyka ako prostriedku komunikácie a rozvoja hudobno-kultúrnych kompetencií prispieva tiež hudobno-pedagogická koncepcia Suzuki. Je síce zameraná na výučbu hry na hudobnom nástroji, avšak jej metódy a princípy vyzdvihujú filozofické teórie podporujúce význam prostredia na hudobný vývin a rozvoj dieťaťa. Základ Suzuki koncepcie spočíva v teóriách osvojovania si jazyka. Tak, ako sa každé dieťa učí svoj materinský jazyk úplne prirodzene v prostredí, v ktorom vyrastá, podobne je možné dosiahnuť aj osvojenie si hudobných schopností a zručností. Každé dieťa môže mať predpoklady dosiahnuť vysokú úroveň hudobného vzdelania, ak má k tomu vytvorené vhodné podmienky. Táto koncepcia pripisuje veľký význam hudobným podnetom od útleho detstva, ako aj nezastupiteľnej úlohe rodičov pri hudobnom vzdelávaní. Dieťa – hudba – rodina je interakčná trojica, ktorá sa bezpodmienečne spája s podstatou hudobného materinského jazyka a potrebou jeho rešpektovania v edukačnom procese.

Záver

Rýchle životné tempo a globalizácia má nielen pozitívny, ale aj negatívny dopad na rôzne aspekty nášho života. Týmto dopadom sú určite poznačené aj elementy hudobného materinského jazyka, ktoré sa postupne vytrácajú z nášho hudobného repertoáru. Vedecké štúdie ukazujú, že s podobným problémom sa boria mnohé krajiny (Japonsko, Cyprus, USA, Južná Kórea, Singapur, Indonézia, atď.). Elimináciu tohto problému vidíme v osvojovaní prvkov hudobného materinského jazyka v edukačnom procese. Ak sa dieťa zoznámi s prvkami hudobného materinského jazyka v ranom detstve a hudobná edukácia v škole prispeje k nadväzovaniu na tento proces v živote dieťaťa, vzniká tu predpoklad, že dieťa si k hudobnému materinskému jazyku vytvorí blízky vzťah, čo by malo prispieť k uchovaniu a prezentovaniu svojráznej kultúry každej etnickej skupiny alebo národnosti vo svete. Význam hudobného materinského jazyka spočíva v jeho silnej spojitosti s rodinou, kultúrou a hudobnou identitou človeka. Sami si nepamätáme, ako nám v detstve spievali naši rodičia či prarodičia. Vieme to len z ich rozprávania, alebo z čias, keď sme boli starší. Ale ich hudobný materinský jazyk zanechal výrazné stopy v podobe nášho duševného a hudobno-kultúrneho rozvoja. Hudobný materinský jazyk je dar, ktorý dostávame od svojich rodičov, svojej rodiny a neskôr by sme ho mali odovzdať svojim deťom ako putovné dedičstvo.

Literatúra

FINDRA, J. 2008. Materinský jazyk-jazyk nášho detstva. In: *Verejná správa* [online], č. 6 [cit. 1.apríla 2014]. Dostupné z: http://www.e-obce.sk/clanky/588.html

HELMINGOVÁ, H. 1992. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00281-6

KOMENSKÝ, J.A. 1992. *Informatorium školy materské*. Praha: Kalich. ISBN 80-7017-492-7

KRBAŤA, P. 1994. *Psychlógia hudby (nielen) pre hudobníkov*. Prešov: Matúš. ISBN 80967089-4-5

LAI, D. 2008. A Critical Reflection on the Kodály Approach and the Lens of Praxial Music Education. In: *28th World Conference of the International Society for Music Education*[online], Pert Western Australia, s. 76 [cit. 3. apríla 2014]. ISBN 9780980456028 Dostupné z: http://issuu.com/official_isme/docs/28_world_conference_proceedings/76

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE 1.STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE. *ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogicky ústav, 2008.

Kontakt:

PaedDr. Monika Kormaníková
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 15, 080 01 Prešov
E mail: monika.kormanikova@pf.unipo.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Daniel Šimčík, PhD.

Mikrovyučovanie ako efektívna tréningová metóda

Microteaching as an effective training method

Patrícia PIŠTEKOVÁ

Abstrakt: *Mikrovyučovanie sa osvedčuje nielen u pedagógov začiatočníkov, ale aj u učiteľov s dlhoročnou praxou. Vplyv tejto techniky bol široko videný v rôznych formách vzdelávania, ako aj v rôznych odvetviach a oblastiach. Cieľom tejto štúdie bolo preskúmanie postojov 46 budúcich učiteľov, zapojených do vzdelávacieho kurzu na zlepšenie ich pedagogických zručností.*

Kľúčové slová: *mikrovyučovanie, vzdelávanie učiteľov, pedagogické zručnosti*

Abstract: *Microteaching certifying teachers not only in beginners, but also for teachers with years of experience. The impact of this technology has been widely seen in various forms of education, as well as in various sectors and areas. The aim of this study was to review the attitudes 46 students teachers involved in the training course to improve their teaching skills.*

Key words: *microteaching , teacher training, teaching skills*

Úvod

Mikrovyučovanie ako technika vzdelávanie učiteľov sa v súčasnej dobe praktizuje po celom svete, poskytuje učiteľom príležitosť pre zlepšenie svojich pedagogických zručností. Osvedčuje sa nielen u pedagógov začiatočníkov, ale aj u učiteľov s dlhoročnou praxou. Medzi základné zručnosti, ktoré sa mikrovyučovaním trénujú, patria najmä prezentačné zručnosti. Pomáha začínajúcim učiteľom byť počas svojej výučby sebavedomý v maximálnej možnej miere. Vplyv tejto techniky bol široko videný v rôznych formách vzdelávania, ako aj v rôznych odvetviach a oblastiach. Rozvíjajúce sa zmeny v študijných programoch predpokladajú nutnosť tohto osobitného vzdelávania učiteľov a monitorovanie ich zručností pre ich pokračujúci efektívny výkon v každom veku.

Pochopenie, vnímanie a obavy učiteľov, študentov sú rozhodujúce pre podporu výsledkov vzdelávania učiteľov. Cieľom tejto štúdie bolo preskúmanie postojov 46 budúcich učiteľov, zapojených do vzdelávacieho kurzu na zlepšenie svojich pedagogických zručností. Na zber dát boli použité dotazník a rozhovor s budúcimi učiteľmi. Celková analýza výsledkov ukázala, že budúci učitelia opísali rad výhod, ktoré mikrovyučovaním získali. Záverom sme definovali odporúčania pre prax ako aj prípadné návrhy pre ďalšie štúdie. Cieľom tohto výskumu bolo poukázať na to, že mikrovyučovanie má potenciál ovplyvniť pedagogické zručnosti, a to nielen, začínajúcich učiteľov.

Umenie vzdelávacieho procesu nie je len jednoduchý prenos poznatkov z učiteľa na žiakov. Kvalita učiteľa je odhadovaná v tom, koľko študenti pochopili (Akalin, 2005). So zavedením mikrovyučovania, pred piatimi desaťročiami, boli medzery vo vzdelávacom procese medzi teóriou a praxou prekonané (Amobi, 2005).

Cieľom tohto článku je zdôrazniť nutnosť použitia mikrovyučovania častejšie a efektívnejšie, v čo možno najväčšom počte vzdelávacích zariadení.

1. Mikrovyučovanie a efektívna výučba

Zložitosť reálneho vyučovania je pri mikrovyučovaní znížená s nižším počtom študentov. Po každom tréningu je poskytnutá študentom spätná väzba. Novodobé multimediálne

a nahrávacie zariadenia, hrajú kľúčovú úlohu v procese mikrovyučovania (Fernandez, 2010, Fernandez, Robinson, 2007).

Pozorovanie kolegami na vlastných výukových sedeniach je veľmi častým spôsobom sebavzdelávania učiteľov. Mikrovyučovanie pomáha pri odstraňovaní chýb a buduje silnejšie pedagogické zručnosti začiatočníkov ako aj učiteľov s dlhoročnou praxou. Mikrovyučovanie zvyšuje sebavedomie, zlepšuje učebné výkony (Bajtoš, Orosová, 2008), a rozvíja manažérske zručnosti v triede (Hong, 2010). Tradičné vyučovanie kladie dôraz na odovzdávanie faktických znalostí, kde učitelia sú hlavným zdrojom informácií. Ale konvenčné metódy prípravy učiteľov často nie sú dostatočné. Mikrovyučovanie umožňuje učiť každú zručnosť v maximálnej miere, dáva priestor načúvaniu, pozorovaniu, precvičovaniu.

Získavanie vedomostí, získavanie zručností a ich prenos sú tri rôzne fázy mikrovyučovania (McNamara, Roberts, Basit, Brown, 2002). V prvej fáze, prípravnej, učiteľ získava vedomosti formou prednášok, diskusií, ilustrácií a demonštrácií zručností u svojich kolegov odborníkov. V ďalšej fáze získava zručnosti. Následne plánuje mikrovyučovacie lekcie pre nácvik preukázanej schopnosti. Kolegovia a vrstovníci môžu pôsobiť ako konštruktívni hodnotitelia, pričom im tiež umožňuje na základe videného meniť ich vlastnú stratégiu vyučovania, postupy výučby (Fry, Hin, 2006). Dohliadajúci učiteľ – koordinátor mikrovyučovacej hodiny môže posilniť správanie a zručnosti, ktoré sú nevyhnutné a naopak stlmiť, ktoré nie sú potrebné. Nakoniec, môžu integrovať a prenášať naučené zručnosti zo simulovanej mikrovyučovacej výučby do reálnej učebne (Bajtoš, 2009).

Pre správne porozumenie by mal účastník pripraviť mikrovyučovaciu hodinu na všetky jemu potrebné pedagogické zručnosti. Prípravu môže vykonať sám a s minimálnymi nárokmi na zariadenie, na týždennej alebo mesačnej báze. Primeraná a vhodná konštruktívna spätná väzba pre každú schopnosť môže podporovať opätovné učenie sa, prípadne opätovné vykonávanie mikrovyučovania, až kým sa nedosiahne požadovaný cieľ. Poskytovanie spätnej väzby tiež zlepšuje hodnotiace zručnosti učiteľa. Aj keď je možné, že v priebehu počiatočných sedení ešte nemá spätná väzba učiteľov potrebnú kvalitu, no tá sa zvyšuje s počtom mikrovyučovacích vystúpení (Seferoglu, 2006).

Mikrovyučovanie je založené na tom, že výučba môže byť analyzovaná a hodnotená použitím rôznych jednoduchých úloh, zručností, ktoré sú súborom správania a konania učiteľa, ktoré uľahčujú učenie (priamo alebo nepriamo). Pri popise mikrovyučovania, bolo identifikovaných takmer 20 pedagogických zručností, no to sa v priebehu jeho vývoja zvýšilo.

Mikrovyučovanie začína plánovaním. Organizácia mikrovyučovacej hodiny ba mala byť v určitom logickom slede. Obsah by mal byť stručný, primeraný, relevantný a časovo ohraničený. Z literárnych zdrojov vyplýva, že mikrovyučovanie má kľúčovú úlohu vo vzdelávacích programoch a prispieva do značnej miery na lepšie porozumenie vzdelávacieho procesu a jeho zložitosti. Úspešne demonštruje rast vedomostí a rozvoj osobnosti a nových zručností. Okrem zvýšenia výkonov sa mikrovyučovanie ukázalo byť aj účinné pri zachovaní naučeného a to aj 6 mesiacov po ukončení kurzu. Mikrovyučovanie v rámci seminárov profesijného rozvoja v rôznych odboroch je účinný spôsob ako zlepšiť a rozvíjať komunikačné schopnosti, riešenie problémov a kritické myslenie (Ambili, 2013).

Mikrovyučovanie pomáha nielen v rozvoji zručnosti začínajúcich učiteľov, alebo študentov, ale môže napomôcť k zlepšeniu vybranej zručnosti u pracujúcich s niekoľko ročnou praxou, má schopnosť zlepšiť zručnosti riešenia problémov, kritické myslenie, kladenie otázok a mnoho ďalších.

Cieľom mikrovyučovania pre učiteľskú prax je lepšie pripraviť budúcich učiteľov na svoje povolanie, v dôsledku čoho by predstupovali pred svojich žiakov pripravený, s menšou úzkosťou a väčších pocitom pohody.

2. Metodika výskumu

Predmetom tejto štúdie bolo 46 budúcich učiteľov, ktorí sa zúčastnili kurzu na zlepšenie svojich pedagogických zručností. Osemnásti (a) už mali skúsenosť s reálnou výučbou žiakov pričom 28 (b) z nich boli učitelia bez predchádzajúcej pedagogickej praxe. Kurz pozostával z dvoch blokov a bolo nevyhnutné pre účely tejto štúdie absolvovať oba. Prvý kurz bol predpokladom pre druhý. Oba kurzy boli vedené rovnakým vyučujúcim. V každom kurze bolo požadované, aby každý budúci učiteľ pripravil dvadsaťminútovú mikrovyučovaciu hodinu.

Na zber požadovaných dát bol použitý dotazník, ktorý zahŕňal 32 položiek organizovaných do štyroch blokov v súlade s účelom výskumnej témy tejto štúdie.

Pôvodne dotazník obsahoval štyridsaťdva položiek, ktoré boli neskôr revidované a znížené až na 32, v súlade s pripomienkami a návrhmi budúcich učiteľov, tak aj cvičného učiteľa. Otvorená otázka bola umiestnená na koniec dotazníka, aby umožňovala pridať ďalšie postoje, názory budúcich učiteľov, účastníkov kurzu. Kurz prebiehal od septembra 2013 do decembra 2013, pričom zozbieranie dotazníkov sa konalo v decembri 2013 po absolvovaní oboch častí kurzu a mikrovyučovacích vystúpení všetkých zúčastnených budúcich učiteľov. Všetci budúci učitelia, ktorí s kurzom začali, ho aj dokončili a všetky dotazníky boli úplne vyplnené a tak mohli byť administrované.

3. Výsledky a diskusia

Cieľom tejto štúdie bolo preskúmať názory a postoje budúcich učiteľov na uplatňovanie mikrovyučovania v kurze na zlepšenie svojich pedagogických zručností. Použili sme dotazníkovú metódu a výsledky štúdie boli analyzované na základe štyroch výskumných blokov otázok.

Analýza odpovedí na blok otázok č. 1, týkajúci sa rozvoja komunikačných schopností, vplyvu mikrovyučovania na budúcich učiteľov a spokojnosti s mikrovyučovacou hodinou ukázala, že budúci učitelia boli presvedčení o pozitívnom vplyve mikrovyučovania počas kurzov na ich pedagogické zručnosti (tabuľka 1). Výsledky rozhovorov s budúcimi učiteľmi počas kurzu tiež potvrdili pozitívne postoje voči mikrovyučovaniu. Zo zúčastnených 36 vyjadrilo svoj úmysel pokračovať v účasti na mikrovyučovacích aktivitách aj vo svojom ďalšom vzdelávaní sa. Tento výsledok ukazuje, že budúci učitelia cítili, že mikrovyučovanie im pomohlo zlepšiť ich jazykové kompetencie, a že ocenili užitočnosť mikrovyučovania.

Benton - Kupper (2001) uvádza výsledky v súlade s našimi zisteniami tejto štúdie. Respondenti uviedli mikrovyučovanie ako cennú príležitosť vyskúšať si rôzne vzdelávacie teórie a ako efektívny učebný nástroj, ktorý im umožnil objaviť a rozvíjať svoje jazykové schopnosti a implementovať metódy, ktoré sa počas kurzu naučili. To znamená, že výhody mikrovyučovania odôvodňujú jeho používanie.

Tab. 1 Rozvoj komunikačných schopností, spokojnosť s mikrovyučovacou hodinou

	x̄	*a*	*b*	*T-test*	*Sig.*
Mikrovyučovanie:					
mi pomohlo rozvinúť dôveru v moje rečnícke schopnosti	*4,73*	*4,78*	*4,67*	*0,765*	*0,443*
mi pomohlo naučiť sa hovoriť jasne	*4,53*	*4,61*	*4,33*	*1,330*	*0,184*
povzbudilo ma k rozvoju slovnej zásoby	*4,36*	*4,44*	*4,09*	*1,120*	*0,142*

mi umožnilo uplatniť myšlienky, ktoré som sa naučil z rôznych iných kurzov	*4,56*	*4,28*	*4,51*	*-0,890*	*0,287*
povzbudil ma pracovať tvrdšie	*4,72*	*4,85*	*4,62*	*0,960*	*0,478*
ma motivovalo do tejto metódy v kurze	*4,23*	*4,22*	*4,49*	*-0,320*	*0,801*
mi pomohlo lepšie pochopiť rôzne vyučovacie metódy	*4,65*	*4,67*	*4,50*	*0,120*	*0,956*
mi pomohlo objaviť a opraviť svoje jazykové slabé stránky	*4,49*	*4,18*	*4,62*	*-1,730*	*0,089*

**p< 0.05*

Výsledky na blok otázok č. 2 (Ako učitelia vnímajú mikrovyučovanie, aký má dopad na ich pedagogické schopnosti.) ukázali, že zúčastnení sa domnievajú, že mikrovyučovanie hrá kľúčovú úlohu v podpore ich pedagogických schopností a zručností (tabuľka 2).

Tab. 2 Rozvoj pedagogických schopností

	ẍ	*a*	*b*	*T-test*	*Sig.*
Mikrovyučovanie:					
mi pomohlo rozvíjať povedomie o mojej učiteľskej spôsobilosti	4,23	4,19	4,43	-0,807	0,390
mi pomohlo rozvinúť skutočné pedagogické zručnosti, ktoré budem potrebovať neskôr	4,49	4,40	4,52	-0,102	1,020
mi dalo príležitosť učiť sa pozorovaním ostatných	4,72	4,68	4,78	-0,402	0,809
mi ukázalo, čo robí dobrého učiteľa	4,65	4,70	4,60	1,430	0,209
mi dalo cennú príležitosť uplatniť svoje pedagogické zručnosti.	4,34	4,56	4,22	1,280	0,199
ma povzbudilo, aby som si rozvíjal samostatnosť	3,89	4,32	4,00	1,310	0,209
mi pomohlo objaviť svoje silné a slabé stránky	4,82	4,86	4,79	0,499	0,620

**p< 0.05*

Vo väčšine prípadov sa budúci učitelia zhodli, že mikrovyučovanie im pomohlo objaviť svoje silné a slabé stránky v oblasti svojich pedagogických schopností a zručností. Priemerné skóre pre túto premennú boli 4,67. Tento výsledok poskytol dôkaz o tom, že budúci učitelia využili skúsenosti z mikrovyučovania a zistili, že je prospešné ako nástroj odbornej prípravy. Podobne počas skupinových rozhovorov takmer polovica budúcich učiteľov uviedla, že mikrovyučovanie im ponúklo skutočnú príležitosť dozvedieť sa o svojich silných a slabých stránkach, aj keď niekedy sa cítili trápne, keď boli „kritizovaní" pred svojimi kolegami. Podobný výsledok uviedol aj Benton - Küpper (2001) o študentoch vo svojej práci. Pozitívne vnímali zážitky z mikrovyučovania. Študenti uviedli, že mikrovyučovanie bolo príjemným zážitkom, a ponúklo im príležitosti na zvýšenie sebavedomia pri objavovaní a zvyšovaní ich

pedagogických zručností a jazykových schopností. Podobne Butler (2001) uvádza, že budúci učitelia považujú mikrovyučovanie za veľmi prospešnú činnosť, ktorá ich pripravuje na "skutočnú" vyučovaciu prax. Karckay a Sanli (2009) uvádzajú výsledok potvrdzujúci, že mikrovyučovanie môže mať pozitívny vplyv na študentov a ich učiteľské kompetencie.

Pozorovanie ostatných budúcich učiteľov pri ich mikrovyučovacom výstupe bolo považované za cennú skúsenosť učiť sa od seba navzájom (celkové priemerné skóre, 4,40). Údaje z rozhovorov potvrdili, že budúcim učiteľom bolo pohodlné počúvanie sa navzájom, pripomienky a spätná väzba a táto skúsenosť im pomohla učiť sa od seba navzájom. To by mohlo znamenať, že študenti sa cítia pohodlnejšie pri práci s ostatnými študentmi, ktorí majú takmer rovnakú úroveň jazykových schopností a pedagogických skúseností. Tiež toto zistenie dáva náznak, že vzdelávanie sa v rámci skupiny spolužiakov, kolegov je priaznivá skúsenosť. Fry a Hin (2006) odhalili, že študenti počas priebehu mikrovyučovania v skupine, v ktorej sa poznajú, sa cítia pohodlne, sebaisto a uvoľnene.

Analýza výsledkov na blok otázok č. 3 (Ako budúci učitelia vnímajú mikrovyučovanie vo vzťahu k ich manažérskym zručnostiam a príprave.) preukázala, že budúci učitelia pociťujú, že mikrovyučovanie im pomáha zvýšiť aj manažérske schopnosti a prípravu (tabuľka 3).

Tab. 3 Príprava a vedenie

	ẍ	*a*	*b*	*T-test*	*Sig.*
Mikrovyučovanie:					
mi pomohlo naučiť sa organizovať svoj čas	*4,59*	*4,60*	*4,50*	*0,306*	*0,758*
mi pomohlo naučiť sa riadiť triedu	*4,49*	*4,51*	*4,47*	*0,646*	*0,549*
mi ponúklo praktickú príležitosť viesť vyučovaciu hodinu	*4,60*	*4,65*	*4,55*	*0,672*	*0,532*
mi dalo príležitosť, aby som si zlepšil plánovanie hodiny	*4,65*	*4,66*	*4,60*	*0,356*	*0,767*
mi pomohlo stanoviť dobré výkonnostné ciele	*4,58*	*4,60*	*4,57*	*0,138*	*0,923*
ma povzbudilo k rozvoju vzdelávacích činností a materiálov	*4,56*	*4,57*	*4,50*	*0,127*	*0,912*
mi pomohlo naučiť predvídať problémy v triede	*3,87*	*3,90*	*3,87*	*0,090*	*1,020*
mi pomohlo naučiť sa používať vhodné technológie	*4,31*	*4,35*	*4,29*	*0,503*	*0,634*

**p< 0.05*

Výsledky preukázali pozitívny vplyv mikrovyučovania na budúcich učiteľov a na ich pedagogické kompetencie.

Dostupná literatúra ukázala, že budúci učitelia si myslia, že mikrovyučovanie je cenná skúsenosť, pretože im pomohla preklenúť priepasť medzi teóriou a praxou, naučili sa vzájomne spolupracovať, rozvíjať sebareflexiu aj ocenenie kolegami v rámci spätnej väzby (Britton, Anderson, 2010, Fernandez, Robinson, 2007, Benton - Kupper, 2001). V tejto štúdii 19 respondentov uviedlo, že mikrovyučovanie je praktickým spôsobom naučiť sa účinné postupy pre správnu organizáciu učebne pre výučbu, plánovanie lekcie a riadenie času.

Výsledky na blok otázok č. 4 (Aký postoj alebo pocit majú budúci učitelia pri mikrovyučovacom výstupe.) zdôraznili pozitívne názory na mikrovyučovacie výstupy vo svojom študijnom programe (tabuľka 4).

Tab. 4 Postoje a osobný pocit

	ẍ	*a*	*b*	*T-test*	*Sig.*
Mikrovyučovanie:					
bolo vykonané v umelom prostredí	3,70	3,65	3,72	-0,178	0,902
malo za následok zanedbávanie kľúčových aktivít v rámci metód	3,26	3,34	3,11	1,267	0,236
spotrebováva veľa môjho času	3,35	3,31	3,40	-0,204	0,865
ma nudí	1,98	1,80	2,09	-0,754	0,465
núti ma do ťažkých úloh	3,05	2,67	3,45	-1,934	0,059
bolo príliš časovo obmedzené a riadené	3,62	3,34	3,90	-1,565	0,120
Cítil som sa trápne, keď som učil svojich kolegov	2,98	2,45	3,32	-1,601	0,119
ma donútilo premýšľať o hodnotiacich kritériách pri plánovaní	3,60	3,10	3,89	-3,021	0,007
ma donútilo premýšľať o hodnotiacich kritériách pri výučbe	3,41	2,83	3,96	-3,679	0,003

**p< 0.05*

Údaje získané z rozhovorov počas kurzu poskytli dôkazy o tom, že budúci učitelia mali pozitívne postoje k aplikácii mikrovyučovania. Mnoho z budúcich učiteľov (34) uviedlo, že oceňujú priaznivé skúsenosti, ktoré získali mikrovyučovaním, tvrdili, že je veľmi užitočné pre ich kariéru. Ogeyik (2009) uvádza podobné výsledky, keď poukazuje na pozitívny pohľad budúcich učiteľov na mikrovyučovanie. V jeho práci budúci učitelia uvádzajú, že oceňujú mikrovyučovanie, pretože im pomohlo rozvíjať profesionálne zručnosti, sebareflexiu, sebavedomie a kritériá výberu materiálu. Ďalšie štúdie tiež dosahujú rovnaké výsledky, pokiaľ ide o pozitívne názory budúcich učiteľov k výhodám mikrovyučovania (Fernandez, Robinson, 2007, Benton-Kupper, 2001). Vyššie uvedené dve štúdie dospeli k záveru, že začlenenie mikrovyučovania do prípravy budúcich učiteľov, či do ďalšieho vzdelávania učiteľov je vysoko ocenené.

Tabuľka č. 4 uvádza dva hlavné významné výsledky relevantné pre budúcich učiteľov, obavy z ich hodnotenia mikrovyučovacieho výstupu. Ukazujú, že budúci učitelia neustále mysleli na hodnotenie svojimi kolegami a cvičným učiteľom z čoho mali značné obavy. Priemerné skóre na otázku: Mikrovyučovanie ma donútilo premýšľať o hodnotiacich kritériách pri plánovaní pre skupinu a 3,10 a pre skupinu b 3,89. A priemerné skóre na otázku: Mikrovyučovanie ma donútilo premýšľať o hodnotiacich kritériách pri výučbe, pre skupinu a bolo 2,83 a pre skupinu b 3,96.

Tieto významné výsledky môžu byť interpretované vo vzťahu budúcich učiteľov k predsudkom o ich učení a/alebo k ich pedagogickým kompetenciám v rámci mikrovyučovacej hodiny, čo môže súvisieť s ich predošlými skúsenosťami a v rámci mikrovyučovania mohli prispieť k rozdielom v názoroch oboch skupín v rámci otázok

týkajúcich sa hodnotiacich kritérií pri plánovaní a pri výučbe mikrovyučovacej hodiny. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že budúci učitelia vnímali, že cvičný učiteľ ma od nich očakávania v rámci ich mikrovyučovacieho výstupu v súlade s ich akademickými skúsenosťami, z čoho pramenila ich najväčšia obava (Butler, 2001). Ogeyik (2009) uvádza, že skúsenosti z mikrovyučovania by mohli zohrávať kľúčovú úlohu vo vývoji kompetencií budúcich učiteľov.

Záver

V článku sme sa zamerali na vplyv skúsenosti z mikrovyučovania na názory budúcich učiteľov. Je zameraný predovšetkým na charakteristické pojmy, ktoré sa objavili v dôsledku vykonávania mikrovyučovacích výstupov s kolegami v simulovaných situáciách. Celkové výsledky tejto štúdie preukázali, že začlenenie mikrovyučovania do vzdelávacích programov má pozitívny vplyv na študentov, budúcich učiteľov. Výsledné údaje poskytli jasné dôkazy o tom, že budúci učitelia ocenili pozitívne skúsenosti z mikrovyučovania v rozvoji ich pedagogických kompetencií a odporúčajú jeho používanie. Významným zistením štúdie bolo, že budúci učitelia majú obavy zo svojho výkonu a jeho posúdenia. Toto zistenie zdôraznilo potrebu vykonania ďalších štúdií, ktoré by sa mohli konkrétne zamerať na študentov, ich predsudky a zistenie obáv z mikrovyučovania, čím by ich bolo možné eliminovať a mikrovyučovanie tak zefektívniť, v rámci rôznych vzdelávacích programov.

Literatúra

AKALIN, S. 2005. Comparison between traditional teaching and microteaching during school experience of student teacher. In *Eurasian Journal of Educational Research*. 2005. 20(1), s. 1-13. ISSN 1302-597X

AMBILI, R. 2013. Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. In *Journal of Research in Medical Sciences.* 2013. 18(2): s. 158–163. ISSN: 1735-7136

AMOBI, F. A. 2005. Pre-service teachers‟ reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. In *Teacher Education Quarterly*. 2005. 32(1), s. 115–128. ISSN 0737-5328

BAJTOŠ, J. 2009. Realizácia mikrovyučovania v podmienkach UPJŠ v Košiciach ako progresívna edukačná technológia v príprave študentov učiteľstva [Realisation of microteaching in conditions of UPJS in Kosice as a prossive educational technology for preparation future teachers]. In *Nové technológie ve výuce 3. ročník : sborník abstraktů a elektronických verzi příspěvků*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 13 s. ISBN 9788021050921

BAJTOŠ, J., OROSOVÁ, R. 2008. Mikrovyučovacie analýzy v pregraduálnom štúdiu študentov učiteľstva. In *Acta humanica 2/2008*. Aktuálne problémy výchovy k euroobčianstvu v dimenziách spoločensko – vedných odborov. Žilina: FPV ŽU, 2008. s. 103-106. ISSN 1336-5126

BENTON-KUPPER, J. 2001. The microteaching experience: Student perspectives. In *Education.* 2001. 121(4), s. 830-835.

BRITTON, L. R., AND ANDERSON, K. A. 2010. Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilized concept. In *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26(2). s. 306–314. ISSN: 0742-051X

BUTLER, A. 2001. Pre-service music teachers‟ conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences and teaching performance. In *Journal of Research in Music Education*. 2001. 49(3), s. 258–272. ISSN: 0022-4294

FERNANDEZ, M. L., AND ROBINSON, M. 2007. Prospective teachers‟ perspectives on microteaching lesson study. In *Education*. 2007. 127(2), s. 203–215.

FERNANDEZ, M. L. 2010. Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. In *Teaching and Teacher Education*. 2010. 26(2), s. 351–362. ISSN: 0742-051X

FRY, J. M., AND HIN, M. K. T. 2006. Peer coaching with interactive wireless technology between student teachers: Satisfaction with role and communication. In *Interactive Learning Environments*. 2006. 14(3), s. 193–204. ISSN 1049-4820

HONG, J. Y. 2010. Pre-service and beginning teachers‟ professional identity and its relation to dropping out of the profession. In *Teaching and teacher Education*. 2010. 26(8), s. 1530-1543. ISSN: 0742-051X

KARCKAY, A. T., SANLI, S. 2009. The effect of microteaching application on the pre-service teachers‟ teacher competency levels. In *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2009. 1(1), s. 844–847. ISSN: 1877-0428

MCNAMARA, O., ROBERTS, L., BASIT, T., BROWN, T. 2002. Rites of passage in initial teacher training: Ritual performance, ordeal and numeracy skills test. In *British Educational Research Journal*. 2002. 28(6), s. 863–878. ISSN: 1469-3518

OGEYIK, M. C. 2009. Attitudes of the student teachers in English language teaching programs towards microteaching technique. In *English Language teaching.* 2009. 2(3), s. 205-212. ISSN: 1916-4750

SEFEROGLU, G. 2006. Teacher candidates‟ reflections on some components of a pre-service English teacher education program in Turkey. In *Journal of Education for Teaching*. 2006. 32(4), s. 369–378. ISSN: 1552-7816

Kontakt na autora

Patrícia, Pišteková, Ing.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Katedra techniky a informačných technológií

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

Latorická 11, 821 07 Bratislava

patricia.pistekova@gmail.com

prof. Ing. Ján Bajtoš, CSc. PhD.

Rozvoj kľúčových kompetencií žiakov technických odborov vzdelávania

Development of key competencies of students in technical fields of education

Jana JUHÁSOVÁ

Abstrakt*: Tento článok popisuje, ako možno rozvíjať kľúčové kompetencie žiakov technických odborov vzdelávania. Cieľom tohto článku je poukázať na výber vhodných aktivizujúcich metód vo výučbe a tým aj zlepšiť vývoj jednotlivých kompetencií. Zaoberá sa tiež aké aktivizujúce metódy sme zvolili vo výskumnej časti dizertačnej práce a zároveň uvádzame výsledky práce.*

Kľúčové slová: *učiteľ, vzdelanie, metóda, inšpirácia, kompetencie*

Abstract: *This article describes how to develop key competencies of students in technical fields of education. The aim of this article is to highlight the selection of appropriate activating methods in teaching and thus enhance the development of individual competencies. It also discusses which activating methods we have selected in the research of the dissertation and also we are presenting results of work.*

Key words: *teacher, education, method, inspiration, Competencies*

Introduction

The importance of developing educational process is important for the quality of education. The quality of education is assessed outcomes, certificate, but are also important processes that take place at school and with whom the student is constantly coming into contact. The highest form of assessment is considered self-assessment.

One of the motives behind the development of the personality is developing key competences, such as the example. Self-learning, to give the unemployed a new impetus to be independent and responsible for learning. This leads the person to independence and the ability to give people guidance and lead them to the next step to getting a job. Competencies of students are the capabilities to demonstrate the quality of the education in cognitive and practical situations. Basic types of competencies are defined as the capability to acquire a pupil permanently and are ready to apply them in training and in life outside of school. One of the attention-grabbing definitions of key competences, to which I am inclined can be considered definitions set out in H. Belz and M. Siegrist (2001, p.354): "Key competences are those knowledge systems which can hold at any given time a large the number of positions and functions, which are suitable to handle the many problems mostly unpredictably changing requirements in the course of life."

1. Teaching methods to support the development of key competencies

Teaching methods constitute the learning process is very important element. By using these students conveys relevant curriculum content.

Brainstorming

No less important part of the discussion activating methods, whose positive effect in adult education is very significant, is called "brainstorming", which means storm drain shakeout (brain - brain storm - storm). (Kalnický, 1994, p. 41).

The objective of brainstorming is to produce the greatest number of ideas, and for a successful brainstorming is important and combining the connections between different ideas and improvements.

Case Studies

Case studies can be used in teaching "if the teacher wants to focus more attention on the practice and encourage in students the ability to solve particular problems." (Kips, 2005, p. 92). Students analyze, design, organize, and establish conclusion and generalization - lessons from the handling of the case. This improves their creativity, initiative and ultimately independence solutions. Acquiring these skills and qualities contribute to preparing young people for their roles separated, incorporated and responsible members of society.

Project teaching

Project teaching is among teaching concepts that are characterized by the highest degree of autonomy cognitive activity of students. It is seen as a complementary adjunct to conventional teaching that allows expanding the quality of teaching and learning. Based on the belief that the curriculum gives the importance of science, when incorporates into the human experience, or when used for joint action. (Bajtoš 2003).

Problem teaching

Problem teaching lies in the fact that in the process solutions specifically designed system problems and problematic tasks students gain experience of creative activity, creative ongoing acquisition of knowledge and methods of operation.

Didactic game

Didactic game is a game that is included in the educational process at the school. Each didactic game should have own goal and to have a precise rules governing. Educational games can be used to explain, verification, strengthening the curriculum, but also to enrich children's learning and motivation. The game must be appropriate for the age, must correspond to the tasks of educational work and thematic units relevant curriculum.

2. Design of experiment

Experimental teaching

2.1. Monitoring and evaluation of road transport operation

Teacher divides students into three-member groups. Groups should be equivalent to the number of students as well as knowledge. The role of a teacher during the didactic games will generally monitor compliance with the rules and possibly guided by the course of the game. The evaluation will consist in scoring when getting the best grades. Teacher assigns a task:

Record of vehicle operation (JCC) Write out data:
Name of the driver:
date of performance:
fuel:
place of loading:
place of discharge:

initial state tachograph:
fulltime tachograph:
No. JCC:
registration number of such vehicles:
type of motor vehicle

Experimental teaching

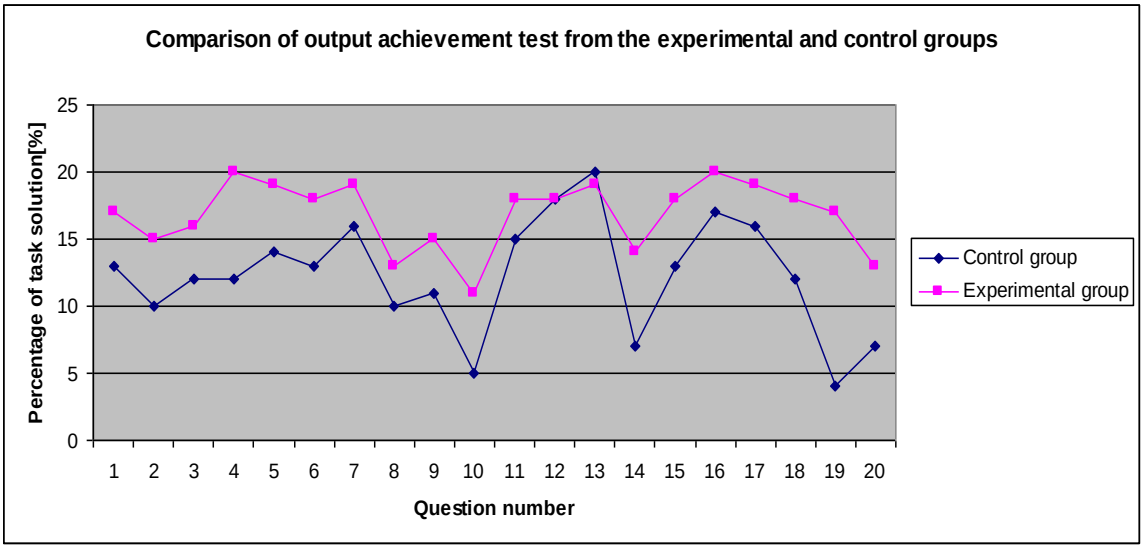
2.2. Driving, loading and transport capacity

Teacher explains the basic concepts of the curriculum pupils interpretative form, explains the meaning and use of indicators in the business of freight and passenger traffic, which makes use of examples, illustrations. Will use the help and students will expect the feedback. It is used the form storytelling, demonstrations solving tasks where students will interact. The teacher divides students into 5-6 member teams. The number of students has to be equal in each group as well as knowledge. The role of a teacher during the didactic games will generally monitor compliance with the rules and possibly guided by the course of the game. The evaluation will consist in getting the best result.

The teacher prepares cards. Half of them give different terms relating to the technical-economic indicators (driving, loading and transport capacity) , on the other half writes the corresponding definition of a unit in which they are expressed. Divide the students into groups. Each group has its own set of cards. After the game, each student based on their cards verifies the knowledge of other students in the group while they control each other.

3. Comparison of success in the control and experimental groups of output achievement test

Output achievement test were subjected to students in both groups: control and of experimental. The following chart shows a comparison of output achievement test results of both groups:



Graph No.1 Comparison of output achievement test from the experimental and control groups

From the results, we show graphically it can be concluded that students in the experimental group scored higher than students of the control group.

4. The research results - verification and evaluation of hypothesis

The main objective of the research was to compare the effectiveness of didactic development of key competencies by introducing activating and traditional teaching methods. To fulfill the main goal, we have formulated the milestones where our task was to seek the views of students and teachers to use appropriate teaching methods preferring to work independently and mutual development of core competencies in the subject of Road transport. Based on the sub-targets we have set the main hypothesis and the resulting working hypothesis.

These we statistically evaluated and the results confirmed that the introduction of activating methods in teaching learning is more effective than traditional teaching. Efficiency in this case, we understand better the results achieved in a significant achievement test positive student's attitudes expressed in the questionnaire. Designed an experimental system of teaching vocational syllabus Road transport was more effective than traditional teaching even confirmed after statistical processing of the results of hypotheses.

Table No.1 Verification of hypothesis

Hypothesis	**Verification and evaluation of hypothesis**	**Result**
H1	Fisher- Snedecor F-test F= 2,7599 F Crit = 1,921=>F> F crit = Thus, the scattering is a statistically significant difference	Confirmed
H2	Personas chi-square, $\chi^2 = 15.81$ Resulting value of the test criteria $\chi^2 = 15.81$ compared with the critical value χ^2 KR = 9.4877 which applies $\chi^2 > \chi^2$ KR	Confirmed
H3	Personas chi-square, $\chi^2 = 35.81$, χ^2 KR = 9.4877 which applies $\chi^2 > \chi^2$ KR	Confirmed
H4	Personas chi-square, $\chi^2 = 14,53$, χ^2 KR = 9.4877 which applies $\chi^2 > \chi^2$ KR	Confirmed

5. Conclusions

Students not only the experimental group showed better knowledge and attitudes to teaching the subject, but the final interview , we found that the applied teaching methods can be used in other subjects . The results of the opinions, attitudes exit questionnaire mastering the curriculum was easier for them and more interesting. Based on the results of research can confirm the effectiveness of the instruction, which was confirmed by better results of students. Student's progress is reflected in the development of its core competencies, which results in targeted training for their progressive development. With this work we want to highlight the importance of using activating methods in teaching that contribute to the development of key competences of pupils and teachers at the same time.

Solution, results and recommendations were presented at national and international conferences.

We hope that the presented results contribute to deeper insights into research problems, create

space for an informed debate and will open up a new perspective on improving the development of core competencies in teaching.

References:

BAJTOŠ, J: *Teória a prax didaktiky*. Žilina : vydavateľstvo žilinskej univerzity- EDIS, 2003.384 s ISBN 80 – 8070 – 130 – X.
BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejích rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. s. 376. ISBN 80-7178-479-6.
KIPS M. 2005. *Didaktika.* Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2005. 100 s. ISBN 80-89075-25-8
KALNICKÝ J. 1994. *Progresívna andragogika – Androdidaktika*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 1994. 80 s. ISBN 80-7121-062-5

Contact:

Name: Ing. Jana Juhasova
Institution: Constantine the Philosopher University in Nitra
Contact address: Brezova 13 Nova Dedinka 90029
Email address: jana.kapralova@gmail.com
Consultant: doc. Ing. Pavel Krpálek, CSc.
Consultant: doc.PaedDr. Danka Lukáčová, PhD

Zefektívnenie práce diagnostika využitím výpočtovej techniky

Streamlining work of evaluator using computer technology

Michal SEDLÁČEK

Abstrakt: *Príspevok pojednáva o možnostiach zefektívnenia práce diagnostika a poukazuje na konkrétne možnosti zefektívnenia. Príspevok sa orientuje na časovú a prácnu stránku efektívnosti Sociometricko-ratingového dotazníka.*

Kľúčové slová: *Sociometricko-ratingový dotazník, Efektivita,*

Abstract: *Contribution deals with the possibilities of streamlining the work of assessment points to the specific possibilities of streamlining. The contribution is focused on time and works page-efficiency Sociometric-rating questionnaire.*

Key words: *Sociometric-rating questionnaire, Effectiveness,*

1. Efektívnosť a efektivita vybraných oblastí edukačnej reality

Efektívnosť z ekonomického hľadiska môžeme vyjadriť vzorcom:

E=Vstup/Výstup=Účinok/Náklady

Podľa tohto vzorca môžeme efektívnosť zvyšovať:

- Zvyšovaním výstupov pri konštantných vstupoch.
- Znižovaním vstupov pri konštantných výstupoch.
- Zmenou obidvoch veličín s cieľom dosiahnuť najoptimálnejšiu efektívnosť. (Benčo, J. Štefanko, M., 2002 s, 85)

Efektivitu práce učiteľa môžeme zvýšiť prostredníctvom informačno-komunikačných technológií v podobe robotizácie rutinných operácií. Podľa A. Tofflera a H. Tofflerovej (1996 s. 57) sa najjednoduchšie robotizuje nekvalifikovaná a rutinná práca. J. Šušol, Ľ. Hridnáková a P. Rankov (2005 s. 79) k jednoducho robotizujúcim sa činnostiam zaraďujú aj opakovanú rutinnú administratívu, duševnú prácu.

Aj v súčasnej pedagogickej literatúre sa čoraz častejšie začína skloňovať potreba modernizácie, efektívnosti, optimalizácie a racionalizácie vyučovania. Podľa E. Petláka (2000, s. 9 - 10) môžeme tieto pojmy definovať nasledovne:

Pojem efektivita v kontexte edukácie môžeme vyjadriť nasledovne: v čo najkratšom čase, s najmenšou námahou učiteľa i žiakov dosiahnuť čo najlepšie výchovno-vzdelávacie výsledky. Prirodzene nejde o náhlenie sa, ale o premyslený výber vyučovacích metód a premyslenie činnosti učiteľa a žiakov.

Modernizácia – nie je len „technika“ vo vyučovaní, ako často zdôrazňujú, ale aj modernizácia obsahu vzdelávania, vyučovacích metód a organizačných foriem vyučovania. Iste netreba zvlášť objasňovať a vysvetľovať, že najzložitejším riešením je modernizácia obsahu vzdelávania.

Optimalizácia – veľmi úzko súvisí s efektívnosťou. Jej podstatu možno vyjadriť tak, že metódy a formy práce sa vzťahujú na konkrétneho žiaka, triedu situáciu a pod. Ďalej E. Petlák v príklade zdôrazňuje, že pre dodržanie optimalizácie vyučovacieho procesu je dôležité aby učiteľ diferencoval svoj prístup k jednotlivým triedam a dokonca žiakom.

Racionalizácia – sa o. i. zaoberá vzťahmi medzi obsahom vzdelávania a dĺžkou školovania, organizáciou školstva (mikro– i makroriadením), otázkami overovania výsledkov práce škôl, ale aj samotného výchovno-vzdelávacieho procesu.

Jedným z jednoduchších vyjadrení miery efektívnosti vyučovacej hodiny je vzorec (E. Petlák, 2000, s. 58) :

$$E = \frac{Sč}{Nč} * 100$$

Kde:
Sč – Skutočne využitý čas
Nč – Nominálny čas

Vzorec vyjadruje pomer medzi skutočným časom využitým učiteľom (čas práce žiaka) a nominálnym časom, ktorý v škole tvorí dĺžka jednej vyučovacej hodiny (45 min)

Presnejší výpočet získame vtedy ak do vzorca dosadíme počet žiakov ako násobky (skutočne využitého času) Sč a (nominálneho času) Nč. Vzorec bude vyzerať nasledovne:

$$E = \frac{Sč * Pž}{Nč * Pž} * 100$$

Kde
Pž - Počet žiakov.
Sč – Skutočne využitý čas
Nč – Nominálny čas

Je však všeobecne známe, že nie všetci žiaci pracujú rovnako dlhý čas na rovnakej úlohe preto môžu byť uvedené výpočty v nieFktorých prípadoch nepresné. Napríklad ak 3 žiaci pracujú na jednej úlohe kým ju nesplnia nasledovne: 1 žiak – 5min, 2 žiak – 4min a 3 žiak – 3min a na úlohu mali desať minúť je možné podľa prvého vzorca vypočítať efektivitu práce jedného žiaka ale podľa vzorca číslo 2 už nie je možné vypočítať súhrnnú efektivitu celého úkonu vykonávaného všetkými žiakmi. Aby bol výpočet reálny je potrebné výpočet upraviť a to nasledovne:

$$E = \frac{Scz_1 + Scz_2 + Scz_3 + ... + Scz_{n-1} + Scz_n}{N * Nč} * 100$$

Alebo ekvivalent

$$E = \frac{\sum_{i=1}^{N} (Scz_i) / N}{Nč} * 100$$

Pž - Počet žiakov.
Scz – Skutočne využitý čas žiaka
Nč – Nominálny čas

Vzorce vyjadrujú podiel súčtov časových výkonov žiakov a počtu žiakov zúčastnených sa danej aktivite.

Ďalšia možnosť, ktorou je možné sledovať efektívnosť nejakého procesu je počítane množstva operácií, ktoré je potrebné uskutočniť na jeho úspešné dokončenie. Logickým odvodením dospejeme k výsledku, že postup pri ktorom je potrebné vykonať menej krokov pre úspešné vykonanie činnosti je efektívnejší.

Index efektívnosti z pohľadu počtu operácií môžeme odvodiť z predošlých vzorcov.

$$E = (\frac{PoN}{PoS} * 100) - 100$$

Kde:
PoN – Počet operácií novou metódou
PoS – Počet operácií starou metódou

Vzorec vyjadruje percentuálnu hodnotu efektívnosti nového postupu v pomere zo starým postupom. Pokiaľ sa výsledná hodnota bude pohybovať v rozmedzí intervalu (0 ; -100> môžeme hovoriť, že nový postup je efektívnejší o absolútnu hodnotu čísla E. V prípade ak bude získaná hodnota E=0 nový postup z pohľadu počtu operácií je rovnako efektívny ako starý. V prípade získania kladnej hodnoty čísla E môžeme tvrdiť, že starý postup je efektívnejší.

2. Sociometricko-ratingový dotazník

V rámci práce sa chceme zamerať na štandardizovaný dotazník: **Sociometricko-ratingový dotazník**. Autorom Sociometricko-ratingového dotazníku (ďalej len SO-RA-D) je český pedagogický psychológ V. Hrabal (Hrabal, 1998). SO-RA-D je určený pre žiakov od šiesteho ročníka základných škôl a žiakov 2 až 4 ročníka stredných škôl.

Úlohou žiakov je prideliť všetkým svojim spolužiakom hodnotenie 1 – 5 v kategórii vplyv a sympatie. V ďalšom kroku je úlohou žiakov prideliť svojim spolužiakom slovné hodnotenie a tým zdôvodniť prečo hodnotili svojich spolužiakov tak ako uvádzajú v záznamovom hárku. Tento krok dokáže presnejšie pri vyhodnocovaní popísať dôvody umiestnenia sa jednotlivých žiakov na príslušných miestach v sociálnom systéme triedy.

Možnosťou zefektívnenia práce so Sociometricko-ratingovým dotazníkom je vytvorenie komplexnejšej verzie softvéru, ktorá bude podporovať okrem spracovania údajov aj ich zber a prípadné exporty vo viacerých podobách. Všeobecne sa odporúčajú ako výstupy tlačové zostavy, PDF dokumenty alebo iné dátové súbory napr. typ súboru „.csv“ (Comma-separated values), ktorý dokáže prečítať napríklad aj MS Office Excel.

2.1. Overovanie sociometricko-ratingového dotazníku:

Zber výskumných dát v triedach prebiehal v dvoch fázach. Prvou fázou bolo testovanie žiakov prostredníctvom klasickej „papierovej“ verzie Sociometricko-ratingového dotazníku presne podľa inštrukcie uvedenej v dotazníku. Druhá fáza zberu výskumných dát prebiehala prostredníctvom digitalizovanej verzie Sociometricko-ratingového dotazníku vlastnej konštrukcie. Tento dotazník je tvorený dvomi previazanými aplikáciami, ktoré bolo potrebné distribuovať na jednotlivé počítače v učebni.

Voľbu výskumnej vzorky sme prispôsobili dvom faktorom. Prvý faktor bola dostupnosť riaditeľov, ktorý boli ochotný umožniť nám testovanie žiakov na pôde ich školy a zároveň vybavenosť škôl výpočtovou technikou. Druhý limitujúcejší faktor výberu potrebnej vzorky

respondentov vychádza zo samotného výskumného nástroja. Sociometricko-ratingového dotazníku limituje vzorku z pohľadu veku respondentov.

Sociometricko-ratingový dotazník je použiteľný pri žiakoch štyroch vekových kategóriách:

a) 6. Trieda ZŠ
b) 7. Trieda ZŠ
c) 8. alebo 9. Trieda ZŠ
d) 2 – 4 ročník SŠ

Konečná podoba vzorky pri testovaní sociometricko-ratingovým dotazníkom bola nasledujúca.

Skupina	Dievčat	Chlapcov	Nezúčastnilo sa testovania		Spolu zúčastnených
			Dievčatá	Chlapci	
6.trieda	9	10	1	1	17
7.trieda	8	9	0	0	17
2. – 4. Trieda SŠ	5	18	0	2	21
Spolu	**22**	**37**	**1**	**3**	**55**

Tabuľka 1: Počet respondentov

2.2. Analýza výskumného problému.

Výskumný problém:

Aký je vzťah medzi konkrétnym vyhotovením (digitálna alebo papierová forma) diagnostického nástroja a efektívnosťou práce diagnostika a žiaka počas procesu diagnostikovania.

H1: Predpokladáme, že pri diagnostikovaní digitálnym diagnostickým nástrojom SORAD.exe musí diagnostik vykonať menej úkonov ako pri diagnostikovaní klasickou formou diagnostického nástroja SORAD.

H2: Predpokladáme, že diagnostikovanie digitálnym diagnostickým nástrojom SORAD.exe trvá kratšie ako diagnostikovanie klasickou formou diagnostického nástroja SORAD.

Počet úkonov, ktoré musí diagnostik vykonať pri diagnostikovaní konkrétnym diagnostickým testom závisí od štruktúry tohto konkrétneho testu.

Všetky úkony pri realizácii testovania je možné rozdeliť do niekoľkých skupín podľa fáz ku ktorým prislúchajú. Činnosti alebo úlohy nástrojov s ktorými sme pracovali mi je možné rozdeliť do nasledujúcich fáz:

1. Príprava nástroja na testovanie – Sem sme zaradili činnosti ktoré slúžia k zabezpečeniu prípravy nástroja do takej podoby aby bolo možné jeho bezprostredné použitie na diagnostikovanie skupiny alebo jednotlivca.
2. Realizácia testovania – Je fáza ktorá obsahuje činnosti priamo spojené s motiváciou respondentov, zo zberom dát od respondentov a dozerania na činnosť respondentov.
3. Spracovanie získaných dát – Do tejto fázy sme zaradili činnosti priamo spojené so spracovaním získaných dát z predošlej fázy. V prípade nami skúmaných nástrojov sú tieto činnosti orientované prípravu hárkov na spracovanie údajov, na prekódovanie

a sumarizáciu dát a matematicko-štatistické operácie.

4. Vyslovenie diagnózy – V tejto fáze pre naše účely sledujeme spravidla dve činnosti a to spracovanie výsledkov do takej podoby aby s nich bolo možné vysloviť diagnózu pre konkrétneho žiaka alebo triedu a činnosti spojené z dodatočnou archiváciou a generovaním výsledkov.

Činnosti, ktoré sú potrebné pre vykonanie testovania Sociometricko-ratingovým dotazníkom v klasickej a digitálnej podobe popisuje nasledujúca tabuľka. Znak „X“ v príslušnom stĺpci znamená že danú činnosť musel vykonať diagnostik alebo si žiadala priamy zásah diagnostika aby bola vykonaná. Napríklad: Pri kopírovaní záznamových hárkov nie je nutné aby ich diagnostik sám prepisoval, ale je potrebné aby spustil a obsluhoval kopírovacie zariadenie. Ako je možné s nasledujúcich tabuliek identifikovať, digitálna a klasická podoba diagnostikovania majú niekoľko spoločných a niekoľko obdobných činností, ktoré je nutné v daných podobách testov vykonať pre úspešnú diagnostickú činnosť. Medzi identické činnosti sme zaradili inštruktáže pre jednotlivé úlohy zadané respondentom. Naopak medzi takmer diametrálne odlišné činnosti ale s rovnakým výsledkom sme zaradili činnosti, ktoré sú podľa tabuľky zaradené do fázy prípravy nástroja alebo fázy vyslovenia diagnózy. Poslednou skupinou činností ktoré je možné z tabuľky identifikovať sú činnosti, ktoré sa v digitálnej podobe testovania vykonávajú automaticky a nevyžaduj si od diagnostika žiadnu fyzickú alebo psychickú činnosť. V uvedenej tabuľke sú to činnosti uvedené v tretej fáze „Spracovanie dát“ Tieto činnosti si pri diagnostikovaní klasickou formou podľa našich skúseností vyžadovali najviac sústredenia zo strany diagnostika.

SORAD Počet úkonov potrebných na zrealizovanie testovania			
Fáza	Činnosť	Papier	Počítač
Príprava nástroja	Zápis mien do hárku	X	
	Spustenie kopírovacej techniky	X	
	Nakopírovanie hárkov	X	
	Spustenie počítačov		X
	Nakopírovanie softvéru		X
	Zápis mien a nastavenie softvéru		X
Realizačná fáza	Rozdistribuovanie záznamových hárkov	X	
	Motivácia respondentov k činnosti	X	X
	Inštruktáž Vplyv	X	X
	Inštruktáž Sympatie	X	X
	Inštruktáž Vysvetlenie sympatií	X	X
Spracovanie dát	Príprava záznamovej matice Obľuba/Náklonnosť	X	
	Príprava záznamovej matice Vplyv	X	
	Prepis žiackych záznamových hárkov do matíc (Sympatia)	X	
	Prepis žiackych záznamových hárkov do matíc (Vplyv)	X	
	Výpočet súčtov a premenou v matici (Náklonnosť, Obľuba)	X	

	Prideľovanie stenových hodnôt (Náklonnosť, Obľuba)	X	
	Výpočet súčtov a priemerov v matici (Vplyv)	X	
	Prideľovanie stenových hodnôt (Vplyv)	X	
	Výpočet triednych indexov v oboch maticiach	X	
Vyslovenie diagnózy	Spísanie výsledkov pre jednotlivých respondentov	X	
	Uloženie/vytlačenie výsledkov		X
Počet úkonov		18	8

Tabuľka 2: Počet úkonov pre prácu s klasickou a digitálnou verziou testu

V prvej, druhej a tretej fáze pri diagnostikovaní Sociometricko-ratingovým dotazníkom sme vykonali približne rovnaké množstvo úkonov. Najmarkantnejší rozdiel je vidieť v tretej fáze „Spracovanie výsledkov“, kde je pomer vykonávaných činností diagnostikom pri klasickom alebo digitálnom testovaní 9:0. Všetky činnosti spojené s digitálne administrovaným spracovávaním získaných údajov vykonáva počítač na základe predprogramovaných a diagnostikom v prvej fáze nastavených príkazov.

Sumárny pomer činností ktoré musí diagnostik vykonať pri realizácii digitálnej alebo klasickej forme diagnostikovania je 18:8. Diagnostikovaním digitálnou formou SORADu môže diagnostik urobiť až o 10 činností menej ako pri klasickom testovaní.

Na základe údajov uvedených v tabuľke môžeme hypotézu: „H 1: Predpokladáme, že pri diagnostikovaní digitálnym diagnostickým nástrojom SORAD.exe musí diagnostik vykonať menej úkonov ako pri diagnostikovaní klasickou formou diagnostického nástroja SORAD,“ považovať za potvrdenú pretože skutočne na základe automatizácie spracovania údajov od respondentov prišlo k výraznému odbremeneniu diagnostika od rutinných no zdĺhavých úkonov.

SORAD - Čas potrebný na získanie údajov od respondentov									
	Papier					Počítač			
Resp.	**Vplyv**	**Sympatie**	**Vysvetlenie sympatií**	**Spolu**		**Vplyv**	**Sympatie**	**Vysvetlenie sympatií**	**Spolu**
Súčet	270	262	935	1467		263	256	915	1434
Priemer	5	4,85	17,32	27,17		4,87	4,74	16,94	26,55
E	11,11	10,78	38,48	60,37		10,82	10,54	37,65	59,01
P	0,195	0,281	0,002403	0,000645					
Max	7	8	26	36		7,7	8,47	23,5	33,15
Nominálny čas	45								
Počet respondentov	54								

Tabuľka 3: Čas potrebný na získanie dát od respondentov

Tabuľka 3. zobrazuje časy potrebné na zber dát od respondentov v jednotlivých oblastiach testovania. Ako môžeme vidieť testovania sa celkovo zúčastnilo 54 respondentov u ktorých sme sledovali dĺžku času, ktorý potrebovali respondenti na hodnotenie vplyvu, sympatií a vysvetlenie svojich sympatií. Tabuľka rovnako uvádza aj sumárny čas potrebný na zber dát od jednotlivých respondentov. Meranie času v digitálnej podobe zabezpečovali samotné aplikácie, ktoré sme pre tento účel upravili. Meranie času pri testovanie klasickou podobou sme zabezpečili tak, že žiaci dostali inštrukciu navyše a to v približnom znení: „Po ukončení práce na danej úlohe napíšte presný čas, ktorý zobrazujú hodiny."

Medzi časmi potrebnými na zber hodnotenia vplyvu v digitálnej a v klasickej podobe administrovania nie je štatisticky významný rozdiel P = 0,195 o tomto svedčí aj minimálny rozdiel medzi priemernými hodnotami, ktorá sa rovná 0,13 min.

Avšak ako je možné vidieť porovnanie maximálnych nameraných časov spolu je podstatne významnejšie a to 2,85 min v prospech počítačom administrovaného testovania.

SORAD - Čas potrebný na spracovanie získaných dát	Papier			Počítač		
	6. trieda	7. Trieda	SŠ	6. trieda	7. Trieda	SŠ
Príprava 2 záznamových hárkov s maticami (Vplyv, Obľuba, Náklonnosť)	7,10	6,37	7,83	0	0	0
Prepis žiackych záznamových hárkov do matíc (Sympatia)	10,23	9,19	13,73	0	0	0
Prepis žiackych záznamových hárkov do matíc (Vplyv)	9,19	10,20	12,94	0	0	0
Výpočet súčtov a premenou v matici (Náklonnosť, Obľuba)	26,17	23,97	32,90	0	0	0
Prideľovanie stenových hodnôt (Náklonnosť, Obľuba)	3,37	3,00	3,73	0	0	0
Výpočet súčtov a priemerov v matici (Vplyv)	11,98	13,18	16,40	0	0	0
Prideľovanie stenových hodnôt (Vplyv)	1,63	1,47	1,80	0	0	0
Výpočet triednych indexov v oboch maticiach	2,34	2,10	2,87	0	0	0
Spolu	72,01	69,48	92,20	0	0	0
Počet respondentov	16	17	21	16	17	21

Tabuľka 4: Čas potrebný na spracovanie získaných dát

Čas spracovania údajov sa pomerne výrazne líši v závislosti od potu respondentov v danej skupine. Pri meraní hodnôt klasicky administrovaného testovania sme rozdelili spracovávanie údajov do niekoľkých fáz ktoré sme merali samostatne. Ako je možné vidieť v tabuľke medzi časovo najnáročnejšie fázy patria výpočty súčtov a priemerov v jednotlivých maticiach. Celkovo spracovanie údajov klasicky administrovaného testu v závislosti od počtu žiakov nám trvalo 69,48 – 92,2 minúty. Ak spočítame celkové časy potrebné na spracovanie troch nami realizovaných testovaní a vydelíme ich počtom respondentov vo všetkých troch skupinách dostaneme priemerný čas potrebný na spracovanie dát jedného respondenta. V našom prípade sa jedná o 4,33 minúty na jedného respondenta.

Časy uvádzané pri digitálnej (počítačom realizovanej) podobe testu sú uvádzané ako nulové, nakoľko ich počítač vykoná rádovo v milisekundách a to automaticky bez zásahu administrátora.

Celkové zhodnotenie času potrebného na testovanie

SORAD	Papier		Počítač	
Fáza	Priemer na jedno testovanie	Priemer na jedného respondenta	Priemer na jedno testovanie	Priemer na jedného respondenta
Príprava nástroja	6,84	0,35	14,49	0,74
Inštruktáž 1	2,06	0,1	6,61	0,34
Inštruktáž 2	1,52	0,08	2,73	0,14
Inštruktáž 3	1	0,05	2,22	0,11
Zber dát	36*	27,17	33,15*	26,55
Spracovanie dát	77,9	3,96	0	0
Spolu	89,32	31,71	26,05	27,88
Priemerný počet respondentov	19,67		19,67	
* hodnota nie je vypočítaná ako priemer ale sa jedná o maximum namerané v danej fáze				

Tabuľka 5: Celkový čas potrebný na administráciu klasickej a digitálnej verzie testu

Pri Sociometricko-ratingovom dotazníku sme testovanie rozdelili do niekoľkých základných fáz pri ktorých sme sledovali čas potrebný na ich realizáciu. Tabuľka uvádza priemerné časy ktoré sme dosiahli pri testovaní. Pri sociometricko-ratingovom dotazníku sme vykonávali testovania 3 tried, respektíve 54 respondentov. Pri kategórii zber dát sme pri hodnote „Priemer na jedno testovanie“ nedosadili priemernú hodnotu ale hodnotu maximálnu hodnotu nameranú v danej kategórii, pretože pri tetovaní v triede sme limitovaný najpomalším respondentom.

Pri porovnaní celkových hodnôt nameraných v priemere na jedno testovanie prostredníctvom klasickej verzie a digitálnej verzie testu sme dosiahli 70,83% úsporu času v prospech digitálnej verzie nástroja. Pri rovnakom prepočte na jedného respondenta nie je táto úspora času taká markantná (12,08%) no stále hovorí v prospech digitálnej verzie testovania.

Najväčšiu úsporu času pri administrovaní testu digitálnou verziou sociometricko-ratingového dotazníku sme zaznamenali vo spracovania získaných dát, ktorá tvorí 100% času potrebného na spracovanie údajov klasickou podobou testu.

Hypotézu: „H 2: Predpokladáme, že diagnostikovanie digitálnym diagnostickým nástrojom SORAD.exe trvá kratšie ako diagnostikovanie klasickou formou diagnostického nástroja SORAD“ považujeme na základe uvádzaných hodnôt za potvrdenú.

ZÁVER

Ako je možné vidieť zdigitalizovanie diagnostických nástrojov môže v konečnom dôsledku priniesť výraznú úsporu času a námahy diagnostikom. Zaujímavým je taktiež zistenie, ku ktorému sme dospeli na základe rozhovorov so žiakmi po ukončení zberu dát, že práca na počítači, hoci sa jednalo o diagnostický test je pre nich pútavejšia a dokonca samotný žiaci mali subjektívny pocit rýchlejšej práce. Vidíme teda veľký význam využitia počítačov

v pedagogickej diagnostike, nakoľko sme dospeli k výsledkom, že počítačom podporený diagnostický proces výrazne šetrí čas.

Odporúčania pre prax:

- Navrhujeme implementovať do prípravy budúcich učiteľov techniky a spôsoby rozvoja počítačových a diagnostických kompetencií tak, aby vo svojej budúcej praxi dokázali bez vážnejších problémov využívať digitálne diagnostické nástroje.
- Odporúčame ďalšie vzdelávanie učiteľov v oblasti informačno-komunikačných technológií z dôvodu možnosti zefektívnenia diagnostickej práce
- Podporiť ďalší výskum zameraný na používanie informačno-komunikačných technológií v kontexte diagnostiky učiteľmi, školskými psychológmi a inými odbornými pracovníkmi v škole.

Literatúra

Benčo, J., Štefanko, M., 2006, Ekonómia vzdelávania, Bratislava: Iris 2002, ISBN 80-89018-46-6

PETLÁK, E., 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*, Iris, 2000, 125 s. ISBN 80-89018-05-X.

TOFFLER, A., TOFFLEROVÁ, H. 1996, Utváranie novej civilizáie: Politika tretej vlny, Bratislava: Open Windows 1996, ISBN 80-85741-15-6

Šušol, J., Hridnáková, Ľ., Rankov, P., 2005 Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní. Bratislava: Stimul, 2005, ISBN 80-88982-97-9

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Iris, 2007, 125 s. ISBN 80-89018-05-X.

HRABAL, V. 1979. *SO-RA-D: sociometricko-ratingový dotazník: Príručka*. Psychodiagnostické a didaktické testy. Bratislava. 1979.

Kontakt na autora

Mgr. Michal Sedláček

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,

Pedagogická fakulta, Katedra peagogiky,

Dražovská cesta 4
949 74 Nitra

michal.sedlacek@ukf.sk

Školiteľ: doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.

Medzigeneračné programy v školskom prostredí ako výzva budúcnosti

Intergenerational programmes in schol context as a challenge of the future

Petra JEDLIČKOVÁ

Abstrakt: *O problematike medzigeneračného učenia, resp. medzigeneračných programov sa vplyvom demografických zmien a ich spoločenských dôsledkov stále viac uvažuje a diskutuje, s čím je spojený evidentný rozvoj a nárast realizovaných medzigeneračných projektov. V našom príspevku sa budeme snažiť objasniť a vysvetliť základnú terminológiu konceptu medzigeneračného učenia, priblížiť historické a kultúrne „korene" jeho vzniku a na konkrétnych projektoch poukázať na jeho pozitívny prínos pre zúčastnené generácie.*

Kľúčové slová*: historický kontext, medzigeneračné učenie, medzigeneračné programy, medzigeneračná solidarita, školské prostredie.*

Abstract: *As a result of demographic changes and their social consequences, the issue of intergenerational learning, or intergenerational programmes, is increasingly considered and discussed, which has caused an obvious development and growth in the number of implemented intergenerational projects. In this paper we will aim to clarify and explain the basic terminology of the concept of intergenerational learning, study its origin, and using concrete examples demonstrate its benefits for the participating generations.*

Key words: *historical context; intergenerational learning, intergenerational programmes; intergenerational solidarity; school context.*

Úvod

V súčasnosti sme na jednej strane svedkami jednej z najvýznamnejších demografických zmien v histórii ľudstva, za ktorú sa považuje starnutie populácie, resp. pribúdanie počtu ľudí v seniorskom veku, a zároveň na strane druhej je naša doba poznačená vzrastajúcim výskytom závažných sociálno-patologických javov ohrozujúcich našu spoločnosť, zväčšujúcou sa priepasťou medzi jednotlivými generáciami, a z toho vyplývajúcich medzigeneračných konfliktov a predsudkov, nedostatkom vzájomného porozumenia, rešpektovania, ocenenia bohatstva a prínosu odlišnosti mladšej či staršej generácie. Jedným z efektívnych riešení problematických medzigeneračných vzťahov, ako aj prevencie a eliminovania nárastu sociálno-patologických javov v školskom prostredí, sa ukazuje práve medzigeneračné učenie, ktoré sa realizuje prostredníctvom rôznych foriem medzigeneračných programov, resp. projektov.

V rámci výskumného projektu ***VEGA č. 1/0024/12*** bolo naším cieľom zistiť úroveň proseniorskej edukácie v rodinách a zároveň názory mladšej generácie na seniorov, na ich význam v našej spoločnosti. Zo získaných výsledkov vyberáme vyhodnotenie len jednej otázky dotazníka vlastnej konštrukcie, nakoľko práve tieto rezultáty poukazujú na dôležitosť riešenia nami skúmanej problematiky medzigeneračného učenia, resp. medzigeneračných programov.

Na otázku ***Aký je Váš názor na starých ľudí?*** odpovedali naši respondenti (200 žiakov 8. ročníka základných škôl z piatich krajov Slovenska) nasledovne (vyberáme najpočetnejšie zastúpené odpovede): 51,9 % ich považuje za potrebných, 28,5 % sa nad tým nikdy nezamýšľalo a 27,6 % sa vyjadrilo, že starí ľudia nechápu mladšiu generáciu. Uvedené

výsledky jasne dokazujú skutočnosť existencie vzdialenosti medzi príslušníkmi rozdielnych generácií a z toho prameniacich predsudkov, neporozumenia, absencie vzájomnej úcty, rešpektu a tolerancie. Rozdielnosti sú vnímané ako niečo, čo rozdeľuje a nie ako prínos a bohatstvo. A práve medzigeneračné programy sa javia ako jedno z efektívnych riešení pre zlepšenie medzigeneračných vzťahov.

1. Základný pojmový aparát v medzigeneračnej problematike

Nakoľko je predkladaná téma málo skúmanou oblasťou v našej krajine a absentuje aj literatúra teoretického či empirického charakteru, považujeme za dôležité objasniť obsah a význam používaných pojmov v rámci nášho príspevku, čo zároveň napomôže porozumieť aj konkrétnym medzigeneračným projektom, ktoré uvádzame v záverečnej časti.

1.1. Medzigeneračné učenie

Sáez (in: Martínez, S. et al., 2009) definuje intergeneračné vzdelávanie ako súbor procesov a postupov, ktoré sa vzájomne podporujú, pričom sa zdôrazňuje kooperácia a interakcia medzi dvomi alebo viacerými generáciami. Cieľom je zdieľanie skúseností, poznatkov, zručností, schopností, postojov, hodnôt a hľadanie prejavov vzájomnej úcty a osobnej sebarealizácie. Rovnako je cieľom transformovať tieto stretnutia na učenie sa s druhými.

Základným rozlišovacím znakom oproti iným typom učenia je jeho zameranosť na účastníkov učenia z rôznych generácií. Môžu to byť dve generácie idúce za sebou alebo obgenerácia. O medzigeneračnom učení môžeme ďalej uvažovať v dichotómii vedomého a nevedomého učenia, čo znamená, že proces prenosu poznatkov, skúseností z generácie na generáciu sa deje nevedome a nedobrovoľne. Prenášajú sa tak, že o tom nevie ani učiteľ ani žiak. Čo sa týka druhu učenia, je možné počítať so všetkými druhmi: senzomotorickým, verbálno-kognitívnym i sociálnym, i keď s rôznym akcentom, v rôznom smere a v rôznej intenzite (Rabušicová, M. et al., 2011).

Intergeneračné učenie sa môže realizovať v sociálne odlišných kontextoch: v škole, doma, v komunite, na pracovisku i v rezidenciálnych zariadeniach. Tradične sa spájalo s rodinným prostredím, ale v dôsledku zásadných a významných zmien spoločnosti 20. storočia sa o ňom začalo uvažovať práve aj vo vzťahu ku škole.

Medzigeneračné učenie v kontexte školského prostredia spočíva v realizácii medzigeneračných programov v rámci školy, v špeciálnych kurzoch a odboroch zameraných na intergeneračnú edukáciu. Ide o vyučovanie organizované a riadené s dôrazom na medzigeneračný kontext a s cieľom, aby dochádzalo k zámerným vzájomným interakciám medzi rôznymi generáciami žiakov a študentov (Kolland, F., 2008).

1.2. Medzigeneračné programy

Medzigeneračné programy ako nástroje medzigeneračného učenia sú v súčasnosti objektom vedecko-výskumného záujmu, sú často diskutovanou témou, a preto sa stretávame s množstvom existujúcich definícií a termínov vzhľadom k tejto problematike. Realizujú sa s cieľom starostlivosti o starších občanov a deti, posilniť edukačný systém a obohatiť život ľudí na dôchodku, zlepšiť vzťahy medzi vnukmi a starými rodičmi, podporiť pretrvanie cenných kultúrnych tradícií, prebudiť citlivosť a zodpovednosť za starostlivosť o životné prostredie, byť oporou pre neúplné rodiny, kde deti žijú s jedným rodičom atď. Medzigeneračné programy a projekty môžeme nájsť po celom svete. Líšia sa v jednotlivých krajinách metodologickým zameraním, pojmoslovím, ale spája ich spoločné presvedčenie: žijeme lepšie a plnšie ako individuálne bytosti, ako členovia rodín, komunít a spoločenstiev, keď máme príležitosť na vzájomnú komunikáciu, starostlivosť a oporu medzi generáciami

(Sanchéz, M. et al., 2010). Ich evidentným cieľom je podpora vzťahov a pravidelných interakcií medzi deťmi, mladými a seniormi, ktoré prinášajú prospech všetkým generáciám a prispievajú k rozvoju vzájomných vzťahov.

Vytvoriť medzigeneračný program nie je ľahká úloha, lebo vychádzame zo skupín, ktoré majú veľmi odlišné názory, záujmy a hodnoty v dôsledku etapy života, v ktorej práve žijú a ktoré už majú za sebou. Preto je potrebné dbať na to, aby tieto programy boli vhodné a prispôsobovali sa potrebám každej skupiny, ako aj kultúrnej a sociálnej realite zúčastnených osôb (Gonzáles, M., 2007). Ako sme spomínali, aktívna účasť na medzigeneračných programoch je pozitívnym prínosom pre všetky participujúce generácie. Na ukážku uvádzame aspoň niektoré uvedené v zahraničnej literatúre:

- staršia generácia je nositeľom a pokračovateľom kultúrnych hodnôt, čím sa stáva zdrojom prenosu skúseností a poznatkov nadobudnutých v minulosti, a zároveň vytvára spojenie s minulými tradíciami,
- generácie sa učia vzájomnej spolupráci, porozumeniu, tolerancii, akceptovaniu odlišných názorov, oceneniu pozitívnych aspektov druhej generácie a zbavovaniu sa možných predsudkov, ktoré sú prameňom osobných i sociálnych konfliktov, ako aj diskriminácie (Gonzáles, M., 2007),
- u oboch generácií sa rozvíja schopnosť učiť sa; podporuje sociálnu integráciu a redukuje sociálnu segregáciu (García, M. J., Bedmar, M. M., 2002); zvyšovanie pocitu osobnej hodnoty a sebadôvery (Sánchez, M. et al., 2010),
- zvyšovanie školskej dochádzky, lepšie školské výsledky, nižšia pravdepodobnosť sociálno-patologického konania (Rabušicová, M. et al., 2011),
- útek zo samoty, z izolácie, reintegrácia do rodín a do spoločnosti, vznik nových priateľstiev; zvyšovanie sebaúcty a motivačných činiteľov; rozvoj predovšetkým sociálnych zručností (Sánchez, M. et al., 2010),
- odstraňuje prekážky, ktoré rozdeľujú obe generácie; je základom pokojného dialógu, ktorý rieši konflikty, podporuje solidaritu, vzájomné porozumenie a harmóniu,
- mladí ľudia a deti sa učia oceniť a rešpektovať starších ľudí s cieľom eliminovať negatívny pohľad, ktorý v nich zväčša vyvoláva staroba (García, M. J., Bedmar, M. M., 2002),
- staršia generácia sa stáva pre mladšiu oporou vo chvíľach ťažkostí a problémov, v menšej miere spoluúčasť na agresívnych asociálnych a antisociálnych činoch (Sanchéz, M. et al., 2010),
- mladšia generácia sa učí praktickým zručnostiam potrebným pre bežný život,
- zvyšovanie pocitu sociálnej zodpovednosti; zapájanie sa do rôznych voľnočasových aktivít v spolupráci s dospelými a seniormi.

Medzigeneračné programy tiež upevňujú hodnoty ako: solidarita medzi generáciami, model tradičnej rodiny, sebaúcta, vedomie hodnoty každej generácie (Pérez, R., 2014).

1.3. Medzigeneračná solidarita

Medzigeneračnú solidaritu môžeme definovať ako sociálnu súdržnosť, kohéziu, vzájomnú pomoc, kooperáciu a podporu medzi členmi a príslušníkmi odlišných generácií. Medzigeneračné učenie je prostriedkom i nástrojom dosahovania a rozvoja medzigeneračnej solidarity, rovnako ako aj rodinná výchova či edukácia seniorov. Môžeme teda hovoriť a uvažovať o medzigeneračnej solidarite v kontexte rodinných vzťahov, alebo mimo nich, v spoločnosti ako takej. Niet pochýb o tom, že staršia generácia prostredníctvom intergeneračných interakcií odovzdáva aj hodnoty solidarity. Medzigeneračná solidarita vlastne umožňuje, aby generácie navzájom dokázali spolupracovať s cieľom dosiahnuť obojstranný úžitok a prínos. Avšak táto spolupráca nespočíva v nutnej recipročnej pomoci (ja ti pomôžem v miere, v akej ty pomôžeš mne), ale môže nadobúdať aj iné podoby

(napríklad altruistické správanie voči členom odlišnej generácie, ktoré je solidárne v zmysle, že neočakáva nič za preukázanú pomoc, teda reciprocita nie je prítomná) (Hrozenská, M., 2013; Orozco, M., 2012; Sánchez, M. et al., 2007; Kolektív autorov, 2007).

Solidarita medzi generáciami na všetkých úrovniach – rodinnej, komunitnej i národnej, je základným elementom na úspešné vytvorenie existencie *spoločnosti pre všetky vekové kategórie.* Solidarita takisto predstavuje prvoradú a dôležitú zložku sociálnej kohézie (Sánchez, M. et al., 2007).

Sociológ Vern L. Bengtson (in: Jeřábek, H., 2013) so svojím tímom charakterizoval a popísal model šiestich dimenzií medzigeneračnej solidarity v kontexte rodiny. Pre potreby nášho príspevku sme ho modifikovali a aplikovali na vzťah medzi seniormi a populáciou školského veku:

1. *Citová solidarita*: vyjadruje vzájomné city, ktoré navzájom voči sebe prežívajú a prechovávajú jednotliví príslušníci rozdielnych generácií.
2. *Solidarita kontaktov* (asociačná solidarita): vyjadruje typ a častosť vzájomných medzigeneračných kontaktov.
3. *Solidarita súhlasu*: tento typ solidarity je vyjadrený ako zhoda v hodnotách, postojoch a presvedčeniach medzi členmi odlišných generácií.
4. *Solidarita pomoci* (funkčná solidarita): vyjadruje stupeň medzigeneračnej podpory a pomoci tak materiálnej, ako aj emocionálnej či psychickej.
5. *Normatívna solidarita*: vyjadruje predpoklad alebo očakávanie záväzkov, ktoré majú seniori a zástancovia mladšej generácie. Môžeme do tejto podskupiny rovnako zahrnúť hodnotenie sily týchto záväzkov.
6. *Štruktúrna solidarita (solidarita príležitosti)*: predstavuje konkrétne podmienky realizácie, príležitosti a možnosti vzájomnej pomoci a podpory.

2. Rozvoj medzigeneračného učenia v historickom kontexte

Medzigeneračné učenie existuje od vzniku samotného ľudstva. Vzdelávanie medzi generáciami bolo známe a prirodzené od počiatku existencie ľudskej civilizácie. Koncept „medzigeneračnosti“ teda nie je nový, ale je historicky včlenený do rodinných vzťahov rôznych kultúr (Bostrum, A. K. et al., 2001).

Postupom času však medzigeneračné učenie slablo spolu s oslabovaním vzoru rodín. Vplyvom spoločenských či ekonomických zmien, ako aj podmienok života a na základe potrieb jednotlivcov vzdelávanie menilo svoju formu i spôsob realizácie. Kontakty medzi generáciami sa postupne redukovali až strácali a škola sa stala fundamentálnym prostriedkom edukačného procesu. Formujúce sa sociálne vzťahy a politické systémy prispeli k tvorbe široko rozvinutých možností uspokojovania vzdelávacích potrieb. Avšak môžeme hovoriť skôr o segregačných modeloch vzdelávania zameraných len na jednu generačnú štruktúru (deti, mládež, dospelí, seniori), kde tematické programy a študijné odbory sú adresované len danej vekovej kategórii a neumožňujú rozvoj intergeneračných vzťahov, nevytvárajú priestor pre medzigeneračnú komunikáciu a teda ani pre medzigeneračnú výuku (Rabušicová, M. et al., 2011).

V dnešnej dobe však znovu začíname poznávať, že súčasne odlišné generácie, mladšia i staršia, môžu byť navzájom pre seba veľkým zdrojom emocionálnej a sociálnej opory (Žumárová, M., Balogová, B., 2010), tak potrebnej pre intaktný sociálny a psychický vývin a ich vzťah je rovnocenný z pohľadu profitu, ktorý z neho majú obe generácie. Výhody teda prúdia oboma smermi. Deti prinášajú energiu, elán, živosť vlastnú ich veku, entuziazmus a podporu do života seniorov a často dve generácie môžu pracovať spoločne k získaniu

osobných výhod (Hrapková, N., 2002). Súčasná literatúra, ktorá sa venuje danej problematike, hovorí o úspešných praktikách intergeneračného učenia, ktoré prispieva k rovnováhe rozdielností medzi generáciami, podporuje zvýšenie vzájomného porozumenia a úcty a umožňuje vývoj týchto spoločenstiev (Pinto, T. A. et al., 2009).

Nasledovné spoločenské zmeny, ktoré uvádzame, sa ukázali ako spoločné pre krajiny z rôznych kontinentov sveta (Nemecko, Švédsko, Holandsko, Anglicko, Čína, Kuba, Japonsko, Palestína, Južná Afrika, USA), ktoré boli zapojené do medzigeneračného projektu organizovaného UNESCOm. Myslíme si, že tieto premeny sa týkajú aj podmienok našej krajiny, preto je vhodné ich spomenúť:

- Zvyšovanie priemerného veku obyvateľstva a nárastu staršej populácie. Táto zmena bola zjavná vo všetkých krajinách. Podľa OSN takýto podobný rýchly a všadeprítomný rast nebol nikdy zaznamenaný v histórii ľudskej existencie.
- Meniace sa modely ekonomiky a blahobytu spojené s nebezpečenstvom skutočnosti, že starí ľudia sú vnímaní a považovaní za príťaž spoločnosti, za osoby menejhodnotné, ktoré sa stretávajú s menším postojom rešpektu a úcty ako predchádzajúce generácie.
- Zmeny a nové usporiadanie v štruktúre rodiny, v ktorej mnohí členovia sú nútení cestovať za prácou, čo má významné dôsledky, reálne i potenciálne, na sociálnu politiku.
- Tradičný model trojgeneračnej rodiny sa zmenil na rodinu nukleárnu, kde žijú spolu len rodičia a deti.
- Podporovanie a rozvoj myšlienky „celoživotného vzdelávania“.

Vznikajúca potreba, aby sa sociálna politika zakladala na angažovanosti celej spoločnosti, tiež aby bola pozitívne orientovaná a zdôrazňovala nutnosť rozvoja a upevňovania vzájomných vzťahov medzi jednotlivými generáciami (Hatton-Yeo, A., 2001).

Existujú aj dva skryté dôležité faktory, ktoré sú významným dôvodom realizácie medzigeneračných programov:

1. Odovzdávanie kultúrnej a historickej tradície smerom od seniorov k mladšej populácii.
2. Potreba spájať generácie, najmä cez rodinné zväzky a vzťahy (Bostrum, A. K. et al., 2001).

Historický rozvoj medzigeneračných programov môžeme rozčleniť do troch etáp.

Prvú etapu môžeme situovať do USA do obdobia 60-tych a 70-tych rokov minulého storočia. Za príčinu vzrastajúceho záujmu o tieto projekty sa považuje zväčšujúca sa vzdialenosť medzi súčasne žijúcimi generáciami. Táto priepasť vznikala dôsledkom geografického rozdelenia mladších a starších členov rodiny, daného zmenou požiadaviek pracovného trhu. Spomínaná separácia negatívne ovplyvnila rodinné vzťahy, vzájomné interakcie jej členov a zároveň prispela k izolácii seniorov, k mylnému vnímaniu druhej generácie, k šíreniu sa mýtov a stereotypného správania vo vzťahu k odlišnej generácii. V danej dejinnej epoche sa preto aj skúmanie oblasti medzigeneračného učenia spájalo najmä s prostredím rodiny. Teoretickou oporou teda bolo štúdium príbuzenských vzťahov (Sánchez, M. et al., 2007). Významnú úlohu zohrala v tomto smere tzv. *life-span teória* (teória celoživotného vývoja) E. Eriksona, ktorý sa v nej okrem iného zameriaval aj na vysvetlenie konfliktu medzi adolescentmi a dospelými a poukázal na možnosť riešenia daného problému práve prostredníctvom medzigeneračných programov (Jarott, S. E., 2011). V oblasti starorodičovstva bola pozornosť sústredená na prenos hodnôt, význam úlohy starých rodičov vo vzťahu k vnúčatám, ako aj na rozvoj dieťaťa. Ďalším dôležitým posunom bol fakt, že zúžená orientácia na líniu rodič-dieťa sa transformovala na recipročnú líniu, teda rodič-dieťa a súčasne dieťa-rodič. Týmto javom sa akcentovala dôležitosť ich vzájomnej interakcie (Rabušicová, M. et al., 2011).

Prvé medzigeneračné programy boli adresované generácii starých rodičov a vnúčat, zvlášť sa zameriavali na poznávanie a akceptovanie procesov starnutia a všetkého, čo s ním súvisí. Medzigeneračné štúdie sa však postupne rozšírili za rámec rodinnej paradigmy, a to najmä v podobe rozvoja rôznych medzigeneračných programov a tento trend pretrváva až do dnešných dní (Rabušicová, M. et al., 2011). V tomto období sa publikovali aj prvé manuály vysvetľujúce ako realizovať medzigeneračné programy, ale aj formačné materiály, ktoré umožnili objavenie sa odborníkov a špecialistov na danú medzigeneračnú problematiku. V roku 1978 vznikol na univerzite v Pittsburghu prvý univerzitný program, ktorého aktivity boli zamerané práve na medzigeneračnú výmenu. V 80-tych rokoch otvorila univerzita v Tempeli Medzigeneračné centrum (Jarrott, S. E., 2011). V USA bola zriadená národná inštitúcia *Generations United* (Spojené generácie) pre podporu a ochranu medzigeneračných iniciatív. *Generations Together* (Generácie spolu) – centrum pripojené k univerzite v Pittsburghu zaviedlo ako prvé Medzigeneračný certifikát, ktorý predstavoval významnú príležitosť pre mnohých odborníkov, aby sa mohli akreditovať na tomto novom výskumnom poli (Sánchez, M. et al., 2007).

Druhá fáza prebiehala do 90-tych. rokov, tiež v Severnej Amerike (v USA a Kanade), kedy sa medzigeneračné programy vnímali ako prostriedok riešenia sociálnych problémov spojených s kultúrnymi, sociálnymi i ekonomickými potrebami. Ich cieľom bolo pokúsiť sa zmierniť problémy, ktoré sa dotýkali tých najslabších a najzraniteľnejších, teda detí/mladých a starých ľudí: nízka sebaúcta, drogové a alkoholové závislosti, zlé školské výsledky, izolácia a samota, absencia adekvátnej opory systému, nezamestnanosť a odlúčenie od rodiny i od spoločnosti (Kolektív autorov, 2007).

Na konci 90-tych rokov sa vo výraznej miere začali rozvíjať medzigeneračné programy aj v Európe. Zdali sa byť odpoveďou na problémy, ako je integrácia imigrantov (Holandsko), sociálna inklúzia a nové roly seniorov v spoločnosti (Anglicko), alebo kríza tradičného modelu rodinnej solidarity a rozvoj aktívneho starnutia (Španielsko). Postupne začali vznikať aj tréningové materiály, manuály, metodiky a ďalšie podporné nástroje (Sánchez, M. et al., 2007; Rabušicová, M. et al., 2011). Najlepším dôkazom prebudenia a rozvoja medzigeneračných programov bolo v roku 1999 vytvorenie medzinárodnej organizácie pre medzigeneračné programy: The International Consortium for Intergenerational Programmes (ICIP) ako odpoveď na naliehanie OSN považovať medzigeneračnú prax za metódu na podporu sociálnej inklúzie a na zvýšenie sociálneho kapitálu (Kolektív autorov, 2007).

V tretej fáze, v ktorej sa nachádzame, okrem nárastu realizovaných a vypracovaných medzigeneračných programov, sme svedkami naliehavosti ich aplikácie práve v európskom kontexte. V roku 2001 vznikla podporná sieť European Network For Integenerational Learning, ktorej cieľom je rozvoj oblasti medzigeneračného učenia podporou výmeny informácií, skúseností a inšpirácií medzi profesionálmi a realizátormi medzigeneračných programov (www.enilnet.eu). V tom istom roku vzniklo aj Centrum medzigeneračnej praxe nadácie Beth Johnson v Anglicku a o dva roky neskôr začal vychádzať v USA (v súčasnej dobe štvrťročník) Journal of Intergenerational Relationship (JIR). Ide o časopis, ktorého cieľom je podporiť komunikáciu na poli medzigeneračného učenia. Venuje sa výlučne publikovaniu článkov z oblasti praxe, výskumu a politiky spojených s uvedenou tematikou (Sánchez, M. et al., 2007; Rabušicová, M. et al., 2011). A napokon v roku 2005 v Španielsku sa zriadila tzv. Sieť medzigeneračných vzťahov Inštitútu pre seniorov a sociálne služby (IMSERSO). Od roku 2007 univerzity v Pittsburghu v USA a v Lampeter v Anglicku organizujú a ponúkajú formačné kurzy, zamerané na vytváranie medzigeneračných programov (Kolektív autorov, 2007).

Európska únia sa tiež vyjadrila k téme vzťahov a solidarity medzi generáciami. V roku 2005 predložila dokument Libro Verde (Zelená kniha – vydáva Európska komisia, aby rozprúdila

diskusiu a naznačila návrhy budúcnosti legislatívy EÚ) ohľadom danej problematiky, v ktorom Európska komisia vyslovila názor, že na úspešné čelenie demografickým zmenám (a ich možným negatívnym dôsledkom pre rast a udržanie systému sociálnej ochrany) je potrebné rozvinúť nové formy solidarity medzi generáciami, založené na vzájomnej opore, na prenose a odovzdávaní zručností, vedomostí a skúseností. V prípade Európskej únie vznikajúce znepokojenie ohľadom medzigeneračnej solidarity ide ruka v ruke s jej záväzkom a prísľubom zvýšenia produktivity a socio-ekonomického rastu vo vzťahu k obyvateľom členských krajín. Preto nalieha na objavovanie a ocenenie potenciálu rastu a rozvoja, ktorého nositeľom je tak mladá generácia ako aj seniorská časť populácie. Vzhľadom k tejto skutočnosti akcentuje dôležitosť pracovných príležitostí aj pre starších ľudí, ak si to oni sami želajú, a tak môžu tiež prispieť istou mierou k žiaducemu globálnemu rozvoju (Kolektív autorov, 2009).

Zo spomínaného projektu organizovaného UNESCOm, v ktorom spolupracovalo 10 krajín, vyšli dve potenciálne výzvy pre rozvoj medzigeneračných programov v porovnaní s historickou praxou. Na prvom mieste vznikla potreba prejsť od tradičných medzigeneračných programov, orientovaných jednosmerne (mladý človek sa učí od staršieho) k medzigeneračným programom, založeným na recipročných vzťahoch jednotlivých generácií a na druhom mieste je nutné skúmať možnosť rozvíjať v rôznych kultúrnych kontextoch medzigeneračné programy mimo rodinného prostredia, v ktorých by účastníci bez príbuzenských vzťahov a z rôznych vekových skupín boli pozvaní k aktívnej interakcii s ľuďmi odlišnej generácie (Bostrum, A. K. et al., 2001).

3. Zrealizované medzigeneračné projekty ako inšpirácia pre školskú prax

Reťaz skúseností - most generácií: ide o dlhodobý medzigeneračný projekt založený na vzájomných stretnutiach seniorskej a školskej generácie, ktorý má svoj počiatok v roku 2012, ktorý bol rokom aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami. V rámci spoločných interakcií si najstaršia a najmladšia generácia medzi sebou vymieňala poznatky, skúsenosti, zručnosti a spoznávala svoje pohľady na svet cez spoločné zážitky a aktivity ako varenie, opekanie, šport, záhradkárčenie, cudzie jazyky, ale aj domáce majstrovanie či zoznamovanie sa s modernou technikou. Stretnutia prebiehali v denných centrách seniorov, v školských priestoroch, ale aj vonku. Išlo o neformálne a nenásilné vzájomné prepojenie oboch generácií prostredníctvom zážitkových aktivít a podujatí. Realizátormi projektu bol Miestny úrad Bratislava – Petržalka a Nadácia Orange na Slovensku. Medzigeneračné činnosti boli rozvrhnuté podľa záujmov oboch generácií (Grebeňová-Laczová, M., 2012).
Petržalka je typické územie, kde bývajú obyvatelia z celého Slovenska. Značná časť obyvateľov sem kedysi prišla za prácou alebo štúdiom a usadila sa tu, vytvorila si rodinu. Tým, že korene má v rôznych kútoch Slovenska, mnohé vnúčatá majú starých rodičov ďaleko a stretávajú sa s nimi len počas sviatkov. Naopak seniori od istého veku strácajú kontakt s mladšou generáciou, často o nich nemajú záujem ich vlastné deti, alebo nemajú na rodičov čas, sú pracovne vyťažené, alebo bývajú ďaleko. Seniori majú málo možností nadväzovania sociálnych kontaktov s mladými. Tento projekt práve zabezpečoval medzigeneračné zapojenie seniorov, ktoré je pre nich nesmierne dôležité. Vďaka tomuto projektu prežívali seniori pocit potrebnosti v spoločnosti, mali možnosť deťom odovzdávať svoje skúsenosti i zručnosti. Deti zas naučili seniorov technickým novinkám doby. Ďalším z prínosov projektu je aj eliminácia sídliskovej anonymity a nevšímavosti, väčšia spolupatričnosť, priateľstvo generácií, ľahšie vytváranie sociálnych vzťahov, odstránenie patologického správania detí, uzavretosti, prípadne nevraživosti niektorých seniorov k dnešným deťom (Grebeňová-Laczová, M., 2012).

Calgary After School **–** tento projekt vznikol v roku 2010 pre deti a mládež školského veku s cieľom pomôcť im zmysluplne využiť „kritické hodiny“ popoludnia, keď im skončí povinné školské vyučovanie, a to prostredníctvom vzájomných stretnutí s príslušníkmi seniorskej populácie. Rovnako je zámerom projektu zvýšiť poznanie, citlivosť a empatiu študentov a žiakov vo vzťahu k témam, ktoré sa dotýkajú starých ľudí. Tento fakt tiež napomáha k zmenšovanou priepasti medzi generáciami. Daný projekt je naplánovaný na tri roky a jeho organizátori si naplno uvedomujú pozitívne výsledky – najmä zníženie kriminality a zlepšenie medzigeneračných vzťahov, ktoré so sebou prináša skutočnosť intergeneračnej výmeny a zdieľania. Cieľovou skupinou sú predovšetkým deti a mladí ľudia vo veku od 12-16 rokov. Projekt zahŕňa štyri rôzne programy na realizáciu medzigeneračného učenia (http://www.link-ages.ca/schoolPrograms.html#senior).

After School Program **–** tento projekt, ktorý tiež vznikol v USA, spočíva v tom, že skupina seniorov príde do základnej školy, vytvorí dvojice so žiakmi, ktorí majú problémy s čítaním a snažia sa im pomáhať prekonávať, zmierňovať a eliminovať tento nedostatok. Druhá možnosť predstavuje aktivity so študentmi strednej školy, ktorí majú problémy v oblasti správania a sú rizikovou skupinou, u ktorej bez včasnej a efektívnej intervencie môže dôjsť k výskytu aj sociálno-patologických javov
(http://www.stthomasu.ca/research/youth/manual/tips.htm).

Generations@school **-** tento projekt prebiehal v rámci Európskeho roku aktívneho starnutia a solidarity medzi generáciami 2012. Bol navrhnutý agentúrou PAU Education. Všetky školy a školské výchovno-vzdelávacie zariadenia v Európe boli vyzvané otvoriť dvere svojich tried starším generáciám, a tak objavovať ako dialóg medzi generáciami môže prispievať k lepšiemu vzdelávaniu. Projekt sa sústreďoval na spájanie detí a starších ľudí v diskusii a rozhovoroch o tom, čo znamená starnutie a ako starší a mladší ľudia môžu spolupracovať pri lepšom spolunažívaní. U nás tento projekt podporil aj Úrad vlády SR (http://www.er2012.gov.sk/7666/projekt-generations@school/).

ADD LIFE (medzigeneračné vzdelávanie na univerzitách) – projekt, ktorý v sebe zahŕňa 6 učebných modulov. Ich cieľom je rozšíriť spektrum ponuky vzdelávacích činností pre seniorov, prispieť k zvýšeniu kvality ich života a umožniť medzigeneračný dialóg. Ide o zvyšovanie kvality života prostredníctvom medzigeneračného vzdelávania na univerzitách (http://www.eucen.eu/ADD%20Life).

Záver

Príspevok by sme ukončili myšlienkou Gándhiho: „*Bez činu zostáva aj tá najkrajšia myšlienka bezcennou“* (in: Rabušicová, M., 2011, s. 163). Všetci si zaiste uvedomujeme, ako súčasná doba svojím životným tempom a požiadavkami ekonomickými či sociálnymi, negatívne ovplyvňuje naše vzájomné vzťahy a postupne sa vytrácajú hodnoty, ako je porozumenie, tolerancia, rešpekt, úcta vo vzájomných vzťahoch. Najviac túto skutočnosť môžeme vnímať u najmladšej populácie, ktorá len začína akúsi „cestu ľudskosti“ a ktorá potrebuje nutne vonkajšie podnety z okolia pre správny rast a nadobudnutie zmysluplnej hierarchie hodnôt. Preto nestačí len teoretizovať o potrebe medzigeneračného učenia či dialógu, vytvárania medzigeneračných programov, ale pre dosiahnutie zlepšenia medzigeneračných vzťahov a s tým súvisiaceho porozumenia voči odlišnej vekovej generácii, je potrebné konkrétne realizovať a umožňovať pravidelné stretnutia medzi mladšou a staršou generáciou. Školské prostredie je adekvátnym miestom na vytváranie medzigeneračných príležitostí, čo prispeje k dobru nielen zúčastnených členov jednotlivých generácií, ale i celého okolia a spoločnosti, v ktorej žijú.

Literatúra

BOSTRUM, A. K. et al. 2001. Una valoración general de iniciativas de PI en los países involucrados. In *Programasintergeneracionales: Politica Publica e Impicaciones de la Investigacion. Una perspectiva internacional*. Hamburg: Instituto de la UNESCO para la Educación, s. 1 – 3. [04-28-2014] Dostupné na internete: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf

GARCÍA MÍNGUEZ, J. – BEDMAR MORENO, M. 2002. *Hacia laeducaciónintergeneracional*. Madrid: Dykinson, 2002. 2002. 269 s. ISBN 84-8155-885-0.

GONZÁLEZ, M. 2007. *La educación intergeneracional: necesidad de la sociedad actual.* Prednáška na 8. národnom Kongrese organizácie pre seniorov. [05-28-2013] Dostupné na internete:http://www.ceoma.org/viii-congreso/pdfs/comunicaciones/Comunicacion-07.pdf.

GREBEŇOVÁ – LACZOVÁ, M. 2012. *Reťaz skúseností-most generácií. Celoročný partnerský projekt.* [04-26-2014] Dostupné na internete: http://www.humanisti.sk/view.php?cisloclanku=2012030040

HATTON-YEO, A. 2001. Introducción. In HATTAN-YEO, A. – OHSAKO, T. (ed.). *Programas intergeneracionales: Politica Publica e Implicaciones de la Investigacion. Unaperspectivainternacional*. Hamburg: Instituto de la UNESCO para la Educación, s. 3-9. [04-28-2014] Dostupné na internete: http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergenspa.pdf

HRAPKOVÁ, N. 2002. Intergeneračné vzťahy a kontakty vo vzdelávaní seniorov. In *InternationalReview of Education. Editorial*. SpringerNetherlands, Zv. 48, č.5, 2002.

HROZENSKÁ, M. 2013. Medzigeneračná solidarita z perspektívy vzťahov medzi dospelými deťmi a ich starnúcimi rodičmi. In *Pedagogika.* Roč. 4, č.3. s.197-213. ISSN 1338-0982.

JARROTT, S.E. 2011.EvaluationResearch of Intergenerational Programs. In *Journal of Intergenerational Relationships.*roč. 9., č.1. s. 37-39. ISSN 1535-0770.

JEŘÁBEK, H. 2013. Vývoj konceptualizace a měření mezigenerační solidarity v rodinách. In JEŘÁBEK, H. a kol. *Mezigenerační solidarita v péči o seniory*. Praha : SLON, s. 158-179. ISBN 978-80-7419-117-6.

KOLEKTÍV AUTOROV, 2007. *Los programas intergeneracionales. Solidaridad intergeneracional y cohesión social.* Pre vnútornú potrebu spoločnosti Hartu-emanak (Spoločnosť pre celoživotné vzdelávanie a pre sociálnu účasť seniorov). Bilbao: hartu-emanak, 18s. [04-29-2014] Dostupné na internete: www.hartuemanak.org.

KOLEKTÍV AUTOROV, 2009. *Relaciones integeneracionales.* Správa z 3. národného kongresu pre seniorov v Španielsku. 14 s.[04-30-2014] Dostupné na internete: http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/relacintergenercinales.pdf

KOLLAND, F. 2008. Proč potřebujeme mezigenerační vzdělávaní? In *ADD LIFE European Tool Kitj ako souprava nástrojů pro vývoj mezigeneračního vzdělávaní na úrovni vysokoškolského vzdělaní.*Rakúsko: Univerzita v Štýrskom Hradci, 2008. 51s. ISBN 978-3-9502601-2-0.

OROZCO, M. 2012. Programas intergenracionales: reflexiones generales a través del análisisdafo. In *Poiésis. Revista electónica de PsicologíaSocial.*č. 24, s.1-15. ISSN 1692-0945.

PÉREZ, R. 2014. *Introducción a las relaciones intergeneracionales: los mayores y los jóvenes*. Kurz pre dobrovoľníkov pre medzigeneračné aktivity. [05-02-2014] Dostupné na internete:

http://www.uco.es/ugt/proyectocentros/archivo/AnexoVI_curso_relaciones_intergeneracionales.pdf.
PINTO, T.A. et al. 2009. *Spoločne včera, dnes a zajtra.* Sprievodca nápadov k plánovaniu a vybudovaniu medzigeneračných projektov projekt MATES. Portugalsko: Association VIDA, 2009. ISBN 978-989-8283-04-7.
RABUŠICOVÁ, M.- KAMANOVÁ, L.- PEVNÁ, K. 2011. *O mezigeneračním učení.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. 212s. ISBN 978-80-210-5750-0.
MARTÍNEZ, S. et al. 2009. *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson. 252 s. ISBN 978-84-9982-844-2.
SÁNCHEZ, M. et al. 2007. *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todaslasedades.* Barcelona: Fundación la Caixa, 2007. 262 s. ISBN: 978-84-690-9274.
SANCHÉZ, M. et al. 2010. *Programas intergeneracionales.* Guía introductoria. Madrid: Imserso, 2010. 128 s. ISBN 841-10-056-5.
ŽUMÁROVÁ, M. – BALOGOVÁ, B. 2009. *Medzigeneračné mosty*. Svidník: Tlačiareň svidnícka pre Menta Media, 2009. 112 s. ISBN 978-80-89392-08-7.

Kontakt na autorku

Mgr. Petra Jedličková
Katedra pedagogiky PF UKF
Drážovská 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: petra.jedlickova@ukf.sk
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

Žena ako subjekt edukácie na prelome XIX. a XX. storočia v Uhorsku

Woman as a subject of education at the turning of 19th and 20th century

Edita ÖLVECKÁ

Abstrakt: *Podstatnú a neoddeliteľnú súčasť úvah o ženskej otázke tvoril boj o vzdelávanie dievčat/žien, o prístup k nemu, o jeho obsah a následné uplatnenie. V publikácii sa zaoberám charakterizáciou jednotlivých typov dievčenských škôl (vzdelávacích inštitúcií) a prezentujem vybrané zákony a nariadenia, ktoré ovplyvnili vzdelávanie dievčat v skúmanom období. Okrem toho sa zaoberám pro a kontra argumentmi skúmanej problematiky.*

Kľúčové slová: *žena, vzdelávanie, dievčenské vyššie školy, dievčenské gymnázium*

Abstract: *The theme of this presentation is the research of the education at the secondary schools for girls. In my presentation I deal with the laws and directions concern to education of girls. The women's education was an often discussed problem in the circle of philanthropist, legislation and church in 19th century. A part of presentation is dedicated to characteristics of certain types of secondary schools for girls (e.g. civil schools for girls, secondary grammar schools for girls). Furthermore I deal with pro and contra arguments of women's education.*

Key words: *woman, education, higher education for girls, secondary grammar schools for girls*

Úvod

Na úrovni elementárneho školstva sa vzdelanie pre dievčatá presadilo zákonnou cestou na konci 18. storočia, kedy sa zaviedla povinná školská dochádzka. O vzdelávanie dievčat na úrovni stredoškolského stupňa sa zvádzal boj medzi filantropmi, zákonodarcami, cirkvou a dobovými predsudkami počas 19. storočia. Schopnosť živiť sa intelektuálne získanými vedomosťami bola u žien stále spochybňovaná. Tým sa udržiavali pri živote predsudky o nezmyselnosti investovať do vzdelávanie dievčat (Kodajová, D., 2006).

V období 19. storočia dominovalo vzdelávanie dievčat v rámci rodín a cirkevných rádov. Absencia štátneho inštitucionalizovaného školstva spôsobila, že vzniklo veľmi pestré spektrum súkromných vzdelávacích a výchovných inštitúcií. Zriaďovateľmi týchto ústavov mohli byť aj súkromné osoby, cirkev, predstavenstvá miest a obcí.

Zavedením povinnej školskej dochádzky na elementárnej úrovni na konci 18. storočia sa zvýšila skôr gramotnosť ako vzdelanosť. Pojem „vyššie vzdelanie" vtedy znamenalo vyššie nad rámec elementárneho vzdelania. Týkalo sa teda dievčat vo veku od 10 (neskôr 12) po 14-15 rokov (Kodajová D., 2006).

1. Vyššie vzdelávanie dievčat

Vyššie vzdelanie mohli získať dievčatá v cirkevných a kláštorných školách, ďalej v súkromných vzdelávacích ústavoch alebo rodinách. Súkromné vzdelávacie ústavy navštevovali najmä dievčatá pochádzajúce zo zámožných rodín, teda absolventky z vyššej spoločenskej kategórie. Rodinnú výchovu častokrát kritizovali súdobí teoretici. Podľa teoretikov tento typ vzdelávania mal viac charakter spoločenskej konverzácie než výuky.

Domáce „vyučovanie“ rozvíjalo viac nadanie ako vzdelanie, pretože sa sústreďovala hlavne na formovanie umeleckých schopností a zručností dievčat – napr. literárnych, hudobných, výtvarných (Kodajová D., 2006).

V podmienkach neexistujúceho trhu práce pre ženy sa vzdelávanie dievčat neriadilo praktickými potrebami budúceho samostatného uplatnenia v spoločnosti. Na túto skutočnosť upozorňovali neskôr zástancovia myšlienky vzdelávania dievčat. Zastávali názor, že dievčatá sa učili konverzovať v cudzích jazykoch (po francúzsky, po anglicky, po nemecky) a osvojili si základy hudby, ale „o pre život potrebných veciach ani chýru (Ambro, P., 1870, 327).“ Ale tento prístup k výuke necharakterizoval iba súkromné školy. Cirkevným školám sa vyčítalo, že vedome zanedbávali „vzdelávanie ženského pohlavia obmedzivše na náuku v čítaní, ale naučiť dievča písať, to už pokladala stará škola za vec zbytočnú (Maliak, J., 1902, 163).“ V tom období totiž panoval názor, že žene stačí vedieť čítať, lebo s písomnosťami aj tak nepríde do kontaktu bez mužskej prítomnosti.

Pri sledovaní dievčenských škôl tvoria dôležité medzníky z hľadiska vývoja legislatívy opatrenia z druhej polovice 19. storočia. Patrí k nim uhorský školský zákon č. 38 z roku 1868, ktorý nariaďoval povinnú školskú dochádzku pre deti vo veku od 6 do 12 rokov, zjednotil základné školstvo v krajine (Schubert J., 282). Zákon z roku 1868 umožňoval mestám zakladať meštianky pre dievčatá. Pretože sa tak nedialo podľa očakávania ministerstva kultu a osvety, vydalo dodatok k zákonu z roku 1874, ktorý priamo nariaďoval väčším mestám zriaďovať školy tohto typu. Prvá štátna vyššia dievčenská škola (6-triedna) vznikla v Budapešti v roku 1875. Postupne vznikali vyššie dievčenské školy aj v mestách Slovenska: v Trenčíne (1877), v Levoči (1879), v Banskej Bystrici a v Bratislave (1883) a v Košiciach (1892) (Potemra, M., 1990, 510).

Popri domácom vzdelávaní fungovali aj školy pri ženských rádoch a súkromné dievčenské školy a ústavy. Roku 1867 bolo na celom území Uhorska 86 súkromných vyšších dievčenských škôl, z toho 13 na území dnešného Slovenska. Vyučovalo sa v maďarčine a nemčine (Potemra, M., 1990, 510).

S rozvojom školstva súviselo i budovanie siete učiteľských ústavov a prípraviek, tzv. preparandií. Roku 1872 existovalo v Uhorsku 61 učiteľských ústavov, z toho 2 na území dnešného Slovenska, v Bratislave a v Košiciach. Špeciálne na prípravu učiteliek dievčenských škôl boli zamerané Rímskokatolícky ženský učiteľský ústav v Nitre, Ženský učiteľský ústav v Prešove a Ženský učiteľský ústav uršulínskeho rádu v Trnave. Vyučovacím jazykom bola maďarčina a cieľom bola popri odbornosti aj celková príprava budúcich učiteľov a učiteliek zameraná na výchovu v maďarskom duchu (Michalička, V., 2002, 3).

Legislatívne úsilie uhorských vlád ukazuje v 60-tych rokoch, že prijímali opatrenia na rozširovanie počtu a druhov štátnych škôl všeobecne, a teda aj pre dievčatá. Najprv formou zakladania dievčenských škôl, potom od 90-tych rokov zriaďovaním štátnych koedukovaných stredných škôl. Trh práce ženských profesií postavený na profesionalizácii sa nadväzovalo na otvorenie univerzít pre ženy koncom 90-tych rokov (Kodajová, D., 2006).

Meštianske dievčenské školy poskytovali štvorročné štúdium, oproti nim meštianské školy chlapcov boli šesťročné. Popri získavaniu všeobecných vedomostí pripravovali svojich študentov a študentiek na zvládnutie praktických zručností v každodennom živote. Meštianské dievčenské školy boli vytvorené pre tie 10-14-ročné dievčatá, ktoré po ukončení 4. ročníka základenej školy chceli pokračovať svoje štúdia. Tieto školy zabezpečili výuku v národnom duchu. Meštianske dievčenské školy navštevovali najmä dcéry remeselníkov, obchodníkov a úradníkov. Po úspešnom ukončeni 4. ročníka mohli dievčatá pokračovať svoje štúdia na vyšších dievčenských školách alebo na rôznych typoch stredných odborných škôl.

Vyššie dievčenské školy poskytovali šesťročné štúdium. Do prvého ročníka mohli byť prijaté tie dievčatá, ktoré dovŕšili 10. rok života a úspešne ukončili 4. ročník základnej školy. Medzi vyučovacími predmetmi (riadne/povinné predmety) bola mravná a náboženská výchova, maďarský jazyk a literatúra, nemecký jazyk a literatúra, francúzsky jazyk a literatúra, história (svetové dejiny a dejiny Uhorska), geografia, matematika a aritmetika, prírodoveda, chémia, zdravoveda, telesná výchova a krasopis. Vyučovali sa tu aj tzv. špecifické predmety určené pre dievčatá, napr. veda o výchove, tzv. „ženské práce“, hudba a spev. Ako voliteľný predmet sa vyučovala angličtina.

„Najmladším“ typom inštitúcií zamerajúcich na vzdelávanie dievčat je dievčenské gymnázium. Cieľom dievčenských gymnázií bolo poskytovať výuku na tej istej úrovni ako v chlapčenských gymnáziach a umožniť dievčatám zužitkovať získané vzdelanie aj na vysokoškolskom stupni štúdia. V zriaďovaní dievčenských gymnázií už predbehli Uhorsko viaceré európske mestá, napr. Praha (1890), Viedeň (1892), Karlsruhe (1893), Berlín (1893), Leipzig (1894).

2. Nariadenia v oblasti vzdelávania dievčat

Gyula Wlassics, tedajší minister kultu a osvety, nepodporoval myšlienku zriaďovania samostatných gymnázií pre dievčatá. Problematiku vzdelávania dievčat chcel riešiť nasledovne: chcel doplniť šesťročné štúdium vyšších dievčenských škôl ešte s dvoma ročníkmi a takýmto spôsobom nahradiť dievčenské gymnáziá. Podľa jeho názoru, dievčenské gymnázium ako vzdelávacia inštitúcia neberie do úvahy primárne poslanie a úlohy žien a nedbá na prípravu dievčat na rodinný život.

Vypracoval koncepciu dievčenského gymnázia kombinovaným s vyššou dievčenskou školou. Vznikajúcu sa inštitúciu rozdelil na 3 stupne: nižší, stredný a vyšší stupeň.

1. Nižší stupeň (I-III. ročníky) – všetky predmety by boli totožné na dievčenskej vyššej škole a na dievčenskom gymnáziu. Na tomto stupni by sa ešte nevyučovala latinčina, dievčatá namiesto nej by študovali francúžštinu.
2. Stredný stupeň (IV-VI. ročník) – študentky vyššej dievčenskej školy by pokračovali štúdium francúzštiny. Okrem toho by študovali ešte ekonomiku, kreslenie a tzv. „ženské práce“. Študentky dievčenského gymnázia by od 4. ročníka začali študovať latinčinu namiesto francúzštiny, od 6. ročníka aj grécky jazyk a geometriu.
3. Vyšší stupeň (VI-VIII. ročník) – má čisto gymnaziálny charakter, pretože vyššie dievčenská škola sa uzatvárala úspešným ukončením 6. ročníka. Na tomto stupni došlo k prehĺbeniu vedomostí z jednotlivých predmetov a k príprave na ďalšie štúdium.

Podľa nariadenia ministra kultu a osvety bolo potrebné zriadiť dievčenské gymnázia na vzor chlapčenských gymnázií. Aj vyučovanie na dievčenských gymnáziach sa muselo odohrávať podľa platných študijných plánov. Medzi teoretikmi o výchove a vzdelávaní sa našli aj takí, ktorí uvažovali o tom, či bude toto rozhodnutie užitočné a úspešné z pedagogického a psychologického hľadiska. Pochybovali aj o úspešnosti tohto nariadenia, lebo neberie do úvahy dôležité pedagogické faktory.

S touto problematikou sa zaoberal aj vo svojej štúdii László Bellaagh, učiteľ a neskôr riaditeľ Vyššej dievčenskej školy a dievčenského gymnázia IV. kraja v Budapešti. Podľa neho by dievčenské gymnázium nestratilo svoj gymnaziálny charakter, keby určil a organizoval učebnú látku podľa vývinových a pohlavných špecifík študentiek. Bellaagh zdôrazňoval, že vzdelávanie dievčat na gymnaziálnom stupni bude úspešné vtedy, ak požiadavky učebných plánov sa prispôsobia k fyziologickým vlastnostiam dievčat (Bellaagh L., 1911, 9.).

Bellaagh chcel zaviesť nasledujúce zmeny:

•vyučovanie latinského jazyka na dievčenských gymnáziach by sa malo začínať iba v III. ročníku, týždenne v 6 hodinách;

Bellaagh svoju argumentáciu podložil tým, že dievčatá sú náchylné voči štúdovaniu cudzích jazykov, preto pre nich stačí začínať výuku latinského jazyka v III. ročníku a takto sa môžu predísť preťaženiu, čo by bolo dôsledkom raného vyučovania latinčiny. Svoju argumentáciu podložil slovami talianského ministra Bianchiho, ktorý vyhlásil: „Vyučovanie latinského jazyka v nižších ročníkoch je pedagogickým a psychologickým omylom (Bellaagh L., 1911, 9).“

•namiesto literatúry, ktorou nahradili grécky jazyk, by mali dievčatá študovať francúzsky jazyk, týždenne v troch hodinách, počas štyroch rokoch;

Podľa Bellaagha vynechanie tohto predmetu zo študijného plánu nespôsobuje nedostatky vo vedomostiach študentiek, lebo učivo tohto predmetu je už zahrnuté vo výuke literatúry a histórie.

•vyučovanie nemeckého jazyka by sa malo začínať už v 1. ročníku dievčenského gymnázia, lebo môže slúžiť ako „organická báza“ k neskoršiemu štúdiu latinského jazyka;

•zdôrazňuje dôležitosť kreslenia, ktoré by už nebolo súčasťou geometrie, vyučovalo by sa týždenne v rozsahu jednej vyučovacej hodiny;

•taktiež zdôrazňuje dôležitosť vyučovania spevu;

V študijnom pláne chlapčenských gymnázií bol spev zaradený do skupiny nepovinných/voliteľných predmetov, avšak vo výchove dievčat sú veľmi dôležité a užitočné umelecko-výchovné predmety, pretože vyzdvihujú „ženskosť“ a prispejú k zdokonaľovaniu estetického cítenia dievčat a náchylnosti voči umeniu a kráse.

Veľkým podporovateľom vzdelávaniu žien v Uhorsku bol András Fáy, ktorý vydal viaceré publikácie o dôležitosti výchovy žien v Uhorsku. Chcel, aby v Uhorsku sa zriadili aj učiteľské ústavy pre budúcich učiteľov a učiteliek dievčenských škôl. V takýchto ústavoch by vyučovali maďarský učitelia, okrem cudzích jazykov. Vyučovacími predmetmi by boli nasledovné: mravná a náboženská výchova, maďarský jazyk a literatúra, nemecký jazyk a literatúra, francúzsky jazyk a literatúra, história (svetové dejiny a dejiny Uhorska), geografia, matematika a aritmetika, prírodoveda, zdravoveda, telesná výchova a krasopis.

V roku 1841 vydal dielo Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemesek', főbb polgárok' és tisztes karuak lyánykáira. V tomto diele vyhlásil, že prvým krokom vzdelávania žien je vychovávať maďarské matky. Za veľmi dôležité považoval vyučovanie maďarského jazyka a literatúry v dievčenských školách.

3. Pro a kontra argumenty o vzdelávaní dievčat

Spomínané autori hlásali dôležitosť výchovy a vzdelávania v národnom duchu.

Eva Takács bola prvá maďarská žena, ktorá vyjadrila svoje názory o vzdelávaní žien širokej verejnosti v roku 1822 so snahou zlepšiť úroveň vzdelanosti žien v Uhorsku. Kritizovala súkromné dievčenské vzdelávacie inštitúcie, ktoré mali zvyčajne zahraničných majiteľov. Podporovala myšlienku zriaďovania takých vzdelávacích inštitúcií pre dievčatá, v ktorých by sa vyučovali výlučne učitelia maďarskej národnosti a vyučovacím jazykom by bola taktiež maďarčina. Podľa jej názoru v týchto vzdelávacích inštitúciach by mali dbať na „formovanie“ srdca a na rozvíjanie umeleckého cítenia (Fehér, K.,).

Eva Takács vyhlásila, že medzi ženskou a mužskou inteligenciou niet rozdielu. Ak sú zabezpečené predpoklady k získaniu vedomostí na rovnakej úrovni ako pre mužov, aj ženy sú schopné poukázať výborné výsledky v oblasti vedy a umenia.

Gustáv Steinacker v roku 1840 vydal štúdiu, v ktorom sa zaoberal stavom súdobých súkromných a štátnych vzdelávacích inštitúcií. Ako najdôležitejšiu oblasť vzdelávania žien pokladá mravnú výchovu, počas ktorej sa musia spĺňať tri podmienky. Tie sú nasledovné: jednota, nestrannosť a ľudskosť. Podľa jeho názoru národný duch musí prenikať cez telesnej, duševnej aj mravnej výchovy.

Teréz Karacs, dcéra Evy Takács, sa taktiež aktívne zúčastnila v boji o vyššie vzdelávanie žien. Podľa nej štát by mal zriadiť také vzdelávacie inštitúcie pre dievčatá, v ktorých by neboli najdôležitejšími predmetmi tanec, hudba, ručné práce a francúzska konverzácia, ale študentky by mohli získať aj užitočné, praktické vedomosti.

Blanka Teleki v roku 1845 publikovala v časopise Pesti Hírlap svoju štúdiu s názvom Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében. Za vážny problém pokladá zamestnávanie zahraničných učiteľov/vychovávateľov v uhorských dievčenských vzdelávacích inštitúciach. Uvádza, že výsledkom toho bolo v skúmanom období maďarské dievčatá ovládali konverzáciu v troch-štyroch cudzích jazykoch, ale nerozumeli v národnom jazyku (alebo rozumeli, ale hovoriť nevedeli). Možným riešením danej problematiky by bola podľa nej zriadenie učiteľských/vychovávateľských ústavov, kde by mohli získať kvalifikáciu budúci učitelia/vychovávatelia dievčenských vzdelávacích inštitúcií.

Taktiež vypracovala aj plán dievčenskej školy, ktorú chcela zriadiť sama. Chcela poskytovať vyššie vzdelanie v národnom duchu. Do svojej dievčenskej školy chcela prijať 8-12-ročné dievčatá. Vyučovacím jazykom školy by bol maďarský jazyk. Vyučovacími predmetmi by boli nasledovné: dejepis (svetové dejiny a dejiny Uhorska), geografia (svetový zemepis a zemepis Uhorska), prírodoveda, prírodopis, mitológia, krasopis, výpočty, maďarská gramatika a pravopis, francúzska a nemecká konverzácia, literatúra, náboženská výchova, kreslenie a ručné práce. Okrem týchto by zabezpečila aj vyučovanie talianskeho jazyka, hry na klavíri a vyučovanie hudby za extradoplatok k ročnému školnému. Zdôrazňovala dôležitosť telesnej výchovy a zdravej životosprávy. Ročné školné určila na 350 pengőforintov. Z toho sa vyplýva, že táto škola bola vytvorená pre dievčatá, ktoré pochádzali z aristokratických alebo zemianskych rodín.

V období pred revolúciou panoval názor, že ženy majú právo na vzdelanie, ale svoje vedomosti majú zužitkovať v rodinnom kruhu, hlavne pri výchove detí. Tento názor hlásala aj Józsa Oroszhegyi, ktorá publikovala viaceré štúdie o vzdelávaní žien. Podľa nej primárnou úlohou vzdelávania žien je vychovávať dokonalé manželky a starostlivé matky.

V štúdii Szózat a nőnevelés ügyében (Oroszhegyi J., 1847) zahrnula svoje názory o možných riešeniach otázky vzdelávania žien do troch bodov:

- v každom meste je potrebné zriadiť štátne učiteľské/vychovávateľské ústavy;
- učiteľky/vychovávateľky, ktoré získali kvalifikáciu v hore uvedených inštitúciach, dostanú plat zo štátneho rozpočtu;
- je potrebné vydať odborné knihy o vzdelávaní žien.

Ferenc Révy, učiteľ vyššej dievčenskej školy v Budapešti v štúdii A magyar nyelv és irodalom a budapesti állami felsőbb leányiskolában vyhlásil, že všeobecná vzdelanosť žien/dievčat musí byť postavená na národnej báze. Ženu pokladá za najvyššiu bytosť v komplexnej prírode, keďže žena je centrálnym komponentom vyššieho celku, t.j. rodiny. Révy pokladá štát za množinu, ktorá sa skladá z istých väčších komponentov, t.j. rodín, takže vplyv ženy je dôležitý aj z hľadiska štátu. Ako prostriedok na upevňovanie národnostného cítenia žien/dievčat pokladal predmet maďarský jazyk a literatúra. Vyučovanie maďarského jazyka a literatúry by malo byť detailné v jednotlivých typoch dievčenských škôl. Navrhoval aj to, že vyučovanie tohto predmetu by malo byť rozšírené s maďarskými dejinami.

Podľa autora štúdie je veľmi dôležité, aby učitelia dbali na správny výber literárnych diel, ktoré dávajú čítať dievčatám na povinné čítanie. Cieľom čítania literárnych diel (beletristických) je rozvíjanie estetického a mravného cítenia dievčat, obohatenie predstavivosti, rozvíjanie dobrého vkusu a logického myslenia.

Neoddeliteľnú súčasť výuky maďarského jazyka a literatúry tvorili v jednotlivých typoch dievčenských škôl (vyššie dievčenské školy, dievčenské gymnázia) tzv. písomné práce (slohové úlohy) a recitácia. Recitáciu pokladali za užitočnú preto, lebo pozitívne vplývala na výslovnosť dievčat, obohatila ich literárne vedomosti a rozvíjala ich mravné a estetické cítenie.

Lajos Felméri vo svojej štúdii Nőnevelésünk és az iskola (1844) vyhlásil, že v moderných civilizáciach je podstatne dôležité, aby aj ženy získali vzdelanie, a to vzdelanie vyššie ako elementárne. Zdôraznil, že dievčatá potrebujú iné, špecifické vzdelanie a nie také isté ako chlapci. Ako príklad uvádza francúzsky a anglický školský systém, ktoré boli vyspelejšie ako uhorský školský systém. V skúmanom období v Anglicku a vo Francúzsku už existovali samostatné dievčenské a chlapčenské stredné školy. Francúzske a anglické dievčenské školy stredného stupňa umožnili dievčatám, aby vo vyšších ročníkoch samy si vybrali z ponuky tzv. „náročnejších“ predmetov (napr. aritmetika, fyzika, astronómia) tie, ktoré považovali pre seba za najviac vhodné a užitočné. Uvádza aj študijný plán jednej dievčenskej školy v Sèvrese.

Felméri považoval pre dievčatá za veľmi dôležité predmety hudbu a kreslenie, pretože práve pri týchto činnostiach sa rozvíja estetické vnímanie dievčat. Tvrdil, že z literárnych diel sú užitočné len klasické diela a treba vynechať romantické prvky z literatúry a aj z hudby. V dôsledku týchto romantických prvkov sa rozvíja sentimentalizmus dievčat, čo nepovažuje za užitočné z hľadiska výchovy. Zastával názor, že literatúru treba vyučovať v spojitosti s históriou a dôležité sú tie literárne diela, ktoré podávajú svedectvo a poskytujú informácie a dobovú charakteristiku jednotlivých historických období, napr. Bánk bán od Józsefa Katona alebo Zalán futása od Mihálya Vörösmarty.

Za najlepšie vzdelávacie inštitúcie dievčat pokladal verejné dievčenské školy. Zastával názor, že vo výchove je veľmi dôležitá spolupráca rodiny a školy.

Károly Szántó (1886) v štúdii A nőnevelésről charakterizoval úroveň vzdelávania na rôznych typoch dievčenských škôl Uhorska. Taktiež vyvrátil názor o tom, že ženy sú neracionálne. Podľa neho aj ženy majú k dispozícii všetky predpoklady k tomu, aby poukazovali rovnaké výsledky v jednotlivých oblastiach života ako muži. Hlásal názor, že priam dôležité je, aby vo vzdelávacích inštitúciach dievčat vyučovali aj učitelia, teda muži a nielen ženy, lebo iba takýmto spôsom je možné zabezpečiť rovnováhu.

Záver

Jednotlivé typy dievčenských škôl (meštianské dievčenské školy, dievčenské vyššie školy, dievčenské gymnázia) v 19. a 20. storočí poskytovali výuku na rovnakom stupni ako vzdelávacie inštitúcie toho istého typu zriadené pre chlapcov. Používané učebnice v jednotlivých typoch dievčenských škôl v značnej miere sa zhodujú s učebnicami používaných v školách zriadených pre chlapcov. Z týchto faktov môžeme vyvodiť záver, že v skúmanom období poskytovali dievčenské školy výuku na rovnakom stupni ako školy zriadené pre chlapcov, nemožno ich kvalifikovať za menejcenné. Praktické vyučovanie pridáva ešte niečo k charakteristike týchto škôl.

Literatúra

AMBRO, P. 1870. Vzdelávanie žien. In: Orol, 1, 1870, 10, s. 327.
BELLAAGH, L. 1911. A leánygimnázium szervezetére vonatkozó reformjavaslat. In: Budapest IV. kerületi felsőbb leányiskola és leánygimnázium értesítője, 1911/12, s. 7-15.
FÁY, A. 1840. Nőnevelés és nőnevelő intézetek hazánkban. Pest
FEHÉR, K. Leánynevelésünk eszméi és intézményei. (http://www.drfeherkatalin.hu/upld/3.8leannev.pdf)
FELMÉRI, L. 1885. Nőnevelésünk és az iskola. In: Magyar Philosophiai Szemle, 4. ročník, 3. číslo, s. 161-191.
GHYCZY, J. 1896. A felsőbb leányiskolák reformja, tekintettel a leányok középfokú oktatására és egyetemi képzésére. In: Magyar Királyi Felsőbb Leányiskola Értesítője, s. 3-9.
KODAJOVÁ, D. 2006. Vyššie vzdelávanie dievčat v 19. storočí. In: Človek a spoločnosť – internetový časopis pre pôvodné, teoretické a výskumné štúdie z oblasti spoločenských vied. Ročník 9, 2006/4. (http://www.saske.sk/cas/archiv/4-2006/index.html)
MALIAK, J. 1902. Nové položenie-nové úlohy. In: Dennica, 5, s. 163.
MICHALIČKA, V.-VANĚKOVÁ, D.-ZACHAROVÁ, E. 2002. Dejiny najstarších učiteľských ústavov na Slovensku-výskyt školských pamiatok. In: Pamiatky a múzeá, 2002, s. 3-7.
SCHUBERT, J. 1976. Školstvo, výchova a pedagogika na Slovensku v rokoch 1867-1918. In: MÁTEJ, J. 1976. Dejiny českej a slovenskej pedagogiky, s. 282
STEINACKER, G. 1840. Házi leánynevelésünk állapotjáról, s annak köz leánynevelési viszonyáról. In: Atheneaum 1840. II.
POTEMRA, M. 1990. Školstvo na Slovensku v rokoch 1901-1918. Bibliografický prehľad. Košice: Štátna vedecká knižnica, s. 510.
RÉVY, F. 1882. A magyar nyelv és irodalom a budapesti állami felsőbb leányiskolában. In: A budapesti állami felsőbb leányiskola értesítője, 1882/83, s. 3-35.
SZÁNTÓ, K. 1886. A nőnevelésről. In: Pozsonyi Magyar Királyi Állami Felsőbb Leányiskola Értesítője, 1886/87, s. 3-12.

Kontakt na autora

PhDr. Edita Ölvecká
Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr
Dražovská 4, 949 74 Nitra
olvecky.edit@gmail.com
Prof. PhDr. Ondrej Mészáros, PhD.

Proces pripútania medzi matkou a dieťaťom

The process of attachment between mother and child

Adriána VAILING

Abstrakt: *Duševné zdravie detí je nevyhnutné k tomu, aby dieťa v dojčenskom i v neskoršom období prežívalo intímny, vrelý a neprerušovaný vzťah s matkou. V tomto vzťahu nachádza radosť a uspokojenie tak dieťa ako aj matka. Považujeme za nevyhnutné priblížiť a poukázať na negatíva vyplývajúce z narušenia procesu pripútania matky a dieťaťa, ktoré majú priamy dopad na kvalitu nasledujúcich vzťahov v živote dieťaťa. Poznanie rôznorodosti povahy pripútania dieťaťa k matke a následkov z toho vyplývajúcich naberá v súčasnosti na veľkej aktuálnosti a podnecuje k ďalšiemu skúmaniu.*

Kľúčové slová: *vzťahová väzba, fázy vzťahovej väzby, pripútanie, typy vzťahovej väzby, vzdelávanie rodičov, rodina, matka*

Abstract: *Mental health of children is necessary to make the child in infant even and in later period of the life survive an intimate, warm and continuous relationship with his mother. This relationship is pleasure and satisfaction as the child as well as the mother. We consider it necessary to explain and highlight the negatives stemming from disruption in the mother and child attachment that have a direct impact on the quality of the following relationships to the child's life. Knowledge of the diversity of the nature of the child's attachment to the mother and the consequences resulting from it currently gaining a large updated and encourages further examination.*

Keywords: *attachment, the phases of attachment, fixing, types of attachment, formal and informal learning, family, mother*

Úvod

Dieťa je krehké, zraniteľné stvorenie plné očakávaní a potrieb, ktorých naplnenie závisí od rodičov. Je zrejmé, že každé dieťa už od narodenia túži cítiť blízkosť milujúcej matky, potrebuje spať v blízkosti milujúcich rodičov, či utíšiť nimi keď má žiaľ. Tieto ako aj mnohé iné základné potreby detí však nenapĺňajú všetky rodiny v plnej miere. V tomto príspevku pojednávame práve o prejavoch a správaní sa detí z rôznych typov rodín, o fázach tvorby pripútania, ako aj možnostiach informovanosti rodičov o procese a tvorbe zdravej väzby na Slovensku.

1. Proces pripútania a vnútorné pracovné modely/matrice :

Matkina citlivá, jemnocitná reaktivita a starostlivosť o dieťa, o jeho potreby prejavované rôznymi signálmi, sú predpokladom dobrého fungovania ich vzájomného vzťahu. Ide o väzbu, ktorá je pre dieťa nevyhnutná v jeho ďalšom zdravom každodennom fungovaní v oblasti zvládania záťažových situácií. v spôsobe prežívania, hľadania riešenia týchto problémov a všetkých vzťahov s ľuďmi. Túto problematiku skúma teória vzťahovej väzby.

1.1. Teória vzťahovej väzby

Teória vzťahovej väzby je koncept, ktorý sa zaoberá práve vzťahom medzi matkou a dieťaťom a prejavmi tejto vzájomnej relácie. Jej primárnym autorom je psychiater John Bowlby (1907 – 1990). Bowlby (1988) definuje „attachment“, teda vzťahovú väzbu ako

akúkoľvek formu správania, ktorej výsledkom je vytváranie blízkeho vzťahu, puta s osobou subjektívne identifikovanou ako schopnejšou, možnou zvládať nástrahy sveta a poskytnúť bezpečie a oporu.

Charakteristika jedných z najvýznamnejších domácich psychoanalytikov zaoberajúcich sa touto problematikou hovorí, že teória vzťahovej väzby: „...patrí k mimoriadne komplexným a zásadným konceptom emocionálneho a sociálneho rozvoja človeka. Jej základným pojmom je „tzv. vzťahová väzba (angl. attachment)“, ktorá označuje spontánne, automaticky prítomné (manifestujúce sa) vrodené tendencie naviazať sa a je zreteľná najmä u detí. Táto tendencia ostáva v človeku počas celého života vo forme vyhľadávania blízkosti, pomoci a ochrany v blízkych osobách a jej dôsledkom je intenzívna reakcia ne separáciu od nich“ (Hrubý, R., Hašto, J. 2012, s.1).

Zaujímavý názor na pôvod attachmentu má skupina ATTACh, ktorá ho definuje nasledovne: „Pripútanie je niečo, čo neexistuje v dieťati samotnom; skôr je to proces, ako sa dieťa naučí vytvárať spojenia a viazať sa na významné osoby, predovšetkým na rodičov“(2012, s. 21).

Pochopenie povahy vzťahu rodič (matka) - dieťa nám môžu poskytnúť práve zážitky z detstva, ktoré vytvárajú prvotnú matricu. Táto matrica je predpokladom pre budovanie ďalších budúcich vzťahov. Ako odborníci skupiny ATTACh hovoria: „prvá matrica sa formuje interakciami medzi rodičom a dieťaťom a je dokončená koncom prvého roka života. Prostredníctvom tohto základu vytvoreného v detstve si odvodzujú aj dospelí vedomia vlastnej hodnoty, dôveryhodnosti iných a predstavu o bezpečí okolitého sveta“ (2012, s 22).

Ďalej skupina ATTACh (2012) podobne ako Bowlby, Ainsworthová a iní hovoria, že práve tento prvý vzťah v živote dieťaťa (vo väčšine prípadov vzťah matka - dieťa) modeluje maticu dieťaťa ako sa „vzťahuje“ k ostatným. Ak sú tieto matice z útleho detstva vytvorené na základe zdravého vzťahu, sú priaznivým predpokladom pri vytváraní nových emocionálnych matíc aj v dospelosti v spätosti s vlastnými deťmi.

1.2. Fázy tvorby vzťahovej väzby:

Vzťahová väzba medzi dieťaťom a jemu najbližšou osobou (matkou) prebieha postupne na seba nadväzujúcimi niekoľkými fázami.

Vychádzajúc od hlavného autora teórie vzťahovej väzby (attachment theory) Johna Bowlbyho je potrebné spomenúť ním definované 4 fázy tvorby väzby:

- orientácia a signály bez rozlišovania figúry,
- orientácia a signály orientované na jednu alebo viac osôb, ktoré sú odlišované od druhých,
- udržiavanie blízkosti k odlišovanej osobe,
- tvorenie partnerstva korigovaného cieľom.

Významná priekopníčka v oblasti skúmania vzťahovej väzby je nepochybne americko-kanadská psychologička Mary D. Salterová Ainsworthová (1979) sa rovnako ako J. Bowlby zaoberala identifikáciou štyroch fáz vzťahovej väzby. Pri ich porovnaní ide v podstate o rovnaké fázy aj teóriu, len s inou a to nasledovnou formuláciou:

- zahajujúca predvzťahová väzba,
- vytváranie vzťahovej väzby,
- vyjasňovanie vzťahovej väzby,
- ujasnený vzťah s vytýčeným cieľom.

Detailnejšie tieto fázy popisujú Ainsworthová a Bowlby nasledovne:

1. fáza: Hneď na začiatku dieťaťu trvá 8 až 12 týždňov naučiť sa odlišovať matku od ostatných ľudí pohybujúcich sa v jeho okolí. Dieťa nemá schopnosť rozlišovať osoby s ktorými príde do styku, aj keď reaguje na podnety od daných ľudí. Dieťa sa na konkrétnu osobu orientuje, sleduje ju očami, chytá jej časti tela, usmieva sa a vydáva džavotavé zvuky. Vo väčšine prestane plakať, keď zbadá ľudskú tvár alebo začuje ľudský hlas. V tejto danej fáze dieťa ostáva radšej v prítomnosti kohokoľvek, akoby malo byť ponechané osamote, preto je táto etapa tiež známa aj ako štádium nerozlišujúcej vzťahovej väzby.

2. fáza: V tejto fáze sa odohráva diskriminácia, alebo rozlišovanie medzi rodinnými členmi a osobami mimo rodiny. Dieťa sa k osobám vo svojom okolí chová rovnako priateľsky ako k preferovanej osobe, no výraznejšie reaguje na matku (figúru pripútania). Rozlišovanie dieťaťa na základe auditívnych podnetov v prvých 4 týždňoch je málo pravdepodobné a na zrakové podnety v prvých 10 týždňoch. Individuálne rozlišovanie je už celkom bežné od 12 týždňov života dieťaťa. Táto fáza bežne trvá do 6 mesiaca, avšak v nepriaznivých podmienkach rodiny aj dlhšie. Oba prvky blízkosť vyžadujúceho správania už dieťa plne využíva a to konkrétne plač a naťahovanie rúk, k preferovanej osobe.

3. fáza: Táto fáza tvorby vzťahovej väzby dieťaťa je charakteristická cieleným vyhľadávaním blízkosti špecifickej osoby pohybom a iným emočným správaním, ktorému matka ako primárny opatrovateľ chápe. Dieťa má pri odchode matky tendenciu ju nasledovať, pri jej návrate sa s ňou zase radostne zvíta. Matku vníma ako východiskovú bezpečnú základňu *(tzv. „secure base“)*. V tomto období dochádza zároveň k redukcii priateľských reakcií na iné osoby. Dieťa prijíma niektoré ďalšie osoby selektívne a to ako figúry vzťahovej väzby, iné zase nie. Cudzí ľudia môžu u dieťaťa vyvolať strach a stiahnutie sa a dieťa je k nim viac opatrné. Vzťahová väzba na matku je teraz jasne viditeľná. Začiatok fázy je okolo 6 mesiaca života dieťaťa a podľa J. Bowlbyho je ono už v tejto fáze jednoznačne pripútané.

4. fáza: Dieťa v štvrtej fáze je schopné vnímať štyri veci o primárnom opatrovateľovi (matke) a sú to jej, motívy, pocity, plány a ciele. Táto fáza je preto nazývaná tiež „partnerstvo“. Vzniká tzv. kognitívna mapa a matka je v nej považovaná za nezávislý objekt. Tento objekt – matka pretrváva v časovo- priestorovom kontinuu a jej pohyb je viac-menej predvídateľný. Dieťa sa pozorovaním matky a jej správania učí to, aké má matka plány a ciele. Obraz o svete si dieťa utvára už omnoho komplexnejšie a jeho správanie je flexibilnejšie. Pre túto fázu je charakteristické, že dieťa v nej nadobúda vzhľad do motívov, emócií a cieľov svojej matky (Ainsworth, M. D. 1979a; Ainsworth, 1979b; M. D. Sidiropoulos, D. et al. 2006, Hašto, J. 2005).

Bowlby zároveň upozorňuje, že dané členenie si nemožno predstaviť v ohraničených úsekoch. Spomínané jednotlivé fázy sa medzi sebou môžu prelínať (Hašto, 2005).

1.3. Typy vzťahovej väzby

V roku 1970 autorka M. Ainsworthová skúmala a popísala typy vzťahovej väzby v tzv. „neznámej situácii“ (strange situation-SST). Experiment prebiehal v malej miestnosti, v ktorej bola jedna zo stien presklená, takže situáciu mohlo pozorovať viacero výskumníkov, bez toho aby rušili priebeh situácie.

V danej miestnosti boli umiestnené dve stoličky a niekoľko hračiek. Samotná experimentálna situácia pozostávala zo siedmich 3 minútových častí:

1. Matka a dieťa sú v miestnosti sami.

2. K dieťaťu a matke sa pripája cudzí človek.
3. Matka odchádza a s dieťaťom ostáva cudzí človek.
4. Matka sa vracia a cudzí človek odchádza.
5. Dieťa zostáva opäť celkom samé, pretože matka znovu odchádza.
6. Vracia sa cudzí človek.
7. Opäť prichádza matka a odchádza cudzí človek.

Podľa reakcií dieťaťa na navodenú separáciu, cudzieho človeka a návrat matky popísala Mary D. Salterová Ainswothová (1970) štyri typy pripútania:

- bezpečné,
- úzkostné/vyhýbavé,
- ambivalentné
- dezorganizované.

(In: Ainsworth, 1979a; Ainsworth, 1979b; Braungart & Stifter, 1991).

2. Matrice zdravých vzťahov:

BEZPEČNÉ PRIPÚTANIE

Deti si nemôžu vybrať a bez nových skúsenosti ani zmeniť typ pripútania k rodičom (konkrétne k matke). Avšak nik nie je dokonalý a neexistujú dokonalý ani rodičia. Preto sa využíva výraz dostatočne starostliví pre ktorých je typické dobré uspokojovanie konkrétnych a individuálnych potrieb dieťaťa. Dieťa v útlom veku vyjadruje svoje potreby džavotaním, prejavmi nepokoja, či rozrušenia, ako napríklad pri hlade plačom. Dané signály dieťaťa dobrý rodič rozozná, reaguje na ne náležitým uspokojením a prostredníctvom toho sa učí dieťa tolerovať. Pre bábätko to znamená, že sa na rodiča môže spoľahnúť, pomáha mu to vrátiť sa do pokojného stavu a prežíva harmonizáciu vzťahu s matkou (rodičom). To že negatívne pocity dieťaťa trvajú krátko pomáhajú mu byť flexibilným a odolným, vďaka čomu je schopné zniesť od rodičov menej pozornosti a aktívnej podpory v porovnaní s úzkostlivým, plachým a ľahko znepokojiteľným dieťaťom. Ako píše o deťom s bezpečnou vzťahovou väzbou k primárnemu opatrovateľovi (matke) (ATTACh, 2012, s. 27): „Deti zažívajú samy seba ako dobré, milovaniahodné, hodnotné a schopné...Keď zakopnú o hrbolce na ceste, je naporúdzi upokojenie a pomoc – takto sa deti učia pocitu dôvery a odolnosti“.

M. Ainsworthová popisuje reakcie dieťaťa s bezpečnou vzťahovou väzbou počas testovej situácie SST nasledovne:

- Dieťa a matka sú osamote ponechané v miestnosti s hračkami.
- Keď je matka prítomná v miestnosti, dieťa sa uvoľnene pokojne hrá s hračkami a na cudzích reaguje pozitívne.
- Keď však matka miestnosť opustí, dieťa dáva prirodzene viditeľne aj počuteľne najavo, že je v nepohode.
- Je nepravdepodobné, že dieťa utíši cudzí človek.
- V momente, keď sa matka vráti, dieťa jej vylezie do náručia, veľmi rýchlo sa upokojí a pokračuje v hre s hračkami (Doughty, 2007; Ainsworth, 1979a; Ainsworth, 1979b).

Bezpečná vzťahová väzba je teda charakteristická prežívaním strachu u dieťaťa, plačom a vyhľadávaním matky pri odlúčení. Dieťa sa dá pri návrate matky telesným kontaktom ľahko utíšiť (Ainsworth, 1985).

Stručne a prehľadne dané deti s bezpečným pripútaním popisuje nasledujúcou tabuľkou:

Presvedčenie o sebe	**Presvedčenie o iných**	**Presvedčenie o svete**	**Zameranie**	**Potreby**
Hodné lásky	Bezpeční	Bezpečný	Skúmanie	Náklonnosť, povzbudenie, vnímavá starostlivosť
Dobré	Dôveryhodní	Objekt zvedavosti	Učenie	Pochvala za snahu a prijatie, aj keď sa mýli
Cenné hodnotené	Spoľahliví	Predvídateľný	Vnímavosť	Štruktúrované prostredie, konzistentné
Schopné	Užitoční	Zaujímavý, zvládnuteľný	Zvládanie niečoho	Vývinovo primerané úlohy, povzbudenie alebo pomoc pri frustrácii

Zdroj: ATTACh, 2012, s.27.

NEISTÉ PRIPÚTANIE

Je smutné a zároveň určite stojí na zamyslenie, že len asi 60 - 65% dospelých malo v detstve optimálne podmienky pre bezpečné pripútanie. Ostatných 30- 35% si vytvára neistú vzťahovú väzbu. Prvé skúsenosti týchto ľudí v detstve v nich voči rodičom (matke) alebo svetu nerozvinuli pravý pocit dôvery, bezpodmienečného milovania. Práve naopak, naučili sa prijímať lásku, prijatie, pochvalu s podmienkami, ponechali ich v pochybnostiach o sebe samých, o ich vlastnej hodnote, čím sa u nich vytvorila neisté pripútanie. Takýto rodičia nie sú častokrát schopní reagovať vnímavo, empaticky na potreby svojich detí. Tým sa dieťa naučí, že jeho potreby budú uspokojené vtedy, ak sú v súlade s potrebami rodiča a dieťa môže následne skrývať svoje potreby, aby nerozrušilo svoju matku či otca. Alebo opačným prípadom je presvedčenie dieťaťa o naplnení jeho potrieb a až vtedy, ak je poriadne náročné, nástojčivé vďaka čomu mu búdu rodičia uspokojovať potreby venujú mu aj potrebnú pozornosť. To môže viesť v miernejších formách k vytvoreniu neistých vzťahových väzieb a v extrémnejších prípadoch k vytvoreniu porúch pripútania (ATTACh, 2012).

Vyhýbavý štýl pripútania

Vyhýbavá, úzkostná vzťahová väzba ATTACh (2012) nazývaná tiež ako štýl „UROBÍM TO SÁM“ sa prejavuje u detí zvyčajne zažívajúcich nedostatočnú útechu, bezpečie a pomoc v rôznej miere. Dané deti sa na prvý pohľad zdajú ako veľmi nezávislé a emočne tiež samostatné, avšak je to z ich strany len obranná reakcia. Naučili sa totiž, že ich potreby uspokoja rodičia najlepšie vtedy ak veľa nepožadujú, no znamená to tiež že v sebe potláčajú, skrývajú svoje pocity strachu, zranenie a častokrát ich prekrývajú slovami „nič sa nedeje“, teda pocitom ľahostajnosti. Tieto deti sú nadmerne samostatné a snažia si vypĺňať všetok čas až tak, že sú stále zaneprázdnené, čím predpokladajú, že sa vyhnú pocitom frustrácie a osamelosti. Deti s vyhýbavým štýlom pripútania majú problém s rozpoznaním vlastných potrieb, znepokojujú ich vlastné intenzívne pocity ako aj pocity druhých.

Reakcie dieťaťa počas testovej situácie SST:

- Matka a dieťa sú ponechané osamote v miestnosti s hračkami.
- Dieťa je zväčša ľahostajné voči tomu kde matka sedí a čo robí.
- Dieťa môže, ale nemusí začať plakať, keď matka miestnosť opustí.
- Keď dieťa znervóznie, tak cudzí ľudia rovnako efektívne ako matka dokážu dieťa utíšiť.

– V tom okamihu, keď sa matka vracia do miestnosti sa dieťa otáča iným smerom namiesto vyhľadávania jej prítomnosti kvôli bezpečiu a istote (Doughty, 2007; Ainsworth, 1979a; Ainsworth, 1979b; Kulísek, 2000).

Mary D. Salterová Ainsworthová (1985) popisuje túto neistú - vyhýbavú väzbu stručne tak, že dieťa v situácii odlúčenia neprejavuje nepokoj, neprotestuje. Ľahostajnosť a nezáujem dieťaťa je pozorovateľný aj po návrate matky.

V nasledujúca tabuľka skupiny ATTACh zhŕňa prejavy dieťaťa s neistým- vyhýbavým štýlom pripútania nasledovne:

Presvedčenie o sebe	**Presvedčenie o iných**	**Presvedčenie o svete**	**Zameranie**	**Potreby**
Hodné lásky dovtedy, kým nepotrebujem veľa	Bezpeční, dovtedy, kým nepotrebujem veľa	Bezpečný	Skúmanie	Naučiť sa prežívať a vyjadrovať svoje pocity
Moje pocity sú desivé, takže sa im radšej vyhnem	Spoľahliví, ak sa nedostanem príliš blízko	Objekt zvedavosti	Učenie	Naučiť sa hľadať útechu, upokojenie u druhých
Veľmi schopný, takže to môžem urobiť sám	Občas užitoční	Predvídateľný	Zameranie navonok	Naučiť sa hľadať pomoc u druhých

Zdroj: ATTACh, 2012, s. 30.

Ambivalentný štýl pripútania

Žiaľ v našej spoločnosti sa objavujú i deti, ktoré boli zo strany rodičov (matky) vystavené rôznym zraneniam. To má za dôvod vytvorenie neistého štýlu pripútania a vytvorila sa u nich ambivalentná vzťahová väzba. Tieto deti tiež možno kategorizovať do skupiny s úzkostno-ambivalentným štýlom pripútania. Ide z ich strany o zúfale správanie zamerané na získanie pozornosti svojich rodičov, chýba im však viera, že daný rodič bude naporúdzi, že je ich „bezpečným prístavom“. To v dieťati vyvoláva úzkostný konflikt, zmätené reakcie lipnutia dieťaťa na matke (rodičovi), či odstrčením rodiča, vďaka čomu môžu deti pôsobiť ako keby sa zasekli medzi priblížením a vyhýbaním sa matke (rodičovi). Ďalším znakom týchto detí je zvýšená intenzita pocitov a požiadaviek, či dokonca zveličenie ich bezmocnosti. Dieťa tento znak či reakciu nadobudlo na základe skúsenosti s rodičom, na ktorého sa nemohlo spoľahnúť z pohľadu dostupnosti alebo pozornosti. Ďalej skupina ATTACh (2012, s. 31) hovorí, že: Dané reakcie dávajú zmysel, ak sa dieťa naučilo, že rodič zareaguje iba pri hlasnom alebo dostatočne srdcervúcom sťažovaní a naliehaní“.

M. Ainsworthová popisuje konkrétne reakcie dieťaťa počas testovej situácie SST nasledovne:

– Matka a dieťa sú osamote ponechané v miestnosti s hračkami.
– V novej situácii má dieťa od začiatku problém, nedokáže sa bezprostredne hrať, aj keď je matka v miestnosti prítomná.
– Dieťa zostáva v blízkosti matky neustále a javí sa ako úzkostné.
– Keď matka odíde z miestnosti, dieťa je veľmi nepokojné a rozrušené.

- Dieťa sa neupokojí ani po návrate matky a zostáva rozrušené.
- Dieťa aj keď má možnosť hľadať obnovenie kontaktu s matkou odmieta jej snahy priblíženie.
- Dieťa zlostne plače aby ho matka vzala na ruky, no následne sa z objatia snaží vyslobodiť
- Dieťa sa s neochotou vracia k hre, no neustále sleduje či matka znovu neodíde

(Doughty, 2007; Ainsworth, 1979a; Pöthe, 2000).

Neistá - ambivalentná väzba, ktorá sa podľa Ainsworhovej prejavuje pri odlúčení zreteľným protestom dieťaťa, no na rozdiel od bezpečne viazaných detí, tu pri opätovnom stretnutí s matkou dieťa prejavuje na jednej strane túžbu po kontakte, avšak pri priblížení sa stiahne. (Ainsworth, 1985).

Nasledujúca tabuľka zhrňuje prejavy a správanie sa dieťaťa s úzkostno-ambivalentným štýlom pripútania:

Presvedčenie o sebe	**Presvedčenie o iných**	**Presvedčenie o svete**	**Zameranie**	**Potreby**
Nie som si istí, či som hodné lásky	Moje potreby uspokojujú, len keď som naozaj rozrušené	Skúmanie nie je prioritou	Uspokojenie mojich potrieb	Konzistentné, predvídateľné reakcie od môjho rodiča
Moje pocity sú skutočne veľké a zaplavujú ma	Nespoľahliví Nemôžem byť na nich závislé Nie vždy k dispozícii pre útechu	Nie som si istý, či je svet bezpečný, pretože najprv musím uspokojiť svoje potreby, až potom môžem skúmať	Pozornosť "vzťahového" človeka, mať svojho rodiča nablízku	Štruktúrovaná rutina a hranice Pomoc pri regulovaní mojich pocitov, hranice
	Nekonzistentní	Svet by bol zaujímavý, ak by som malo uspokojené potreby	Vzťah k rodičom	Pomoc skúmať a učiť sa

Zdroj: ATTACh, 2012, s. 31.

Dezorganizovaný štýl

Pre tento štýl pripútania je u detí typická neistota, ktorá nepramení z frustrácie alebo nenaplnených túžob po vzťahu, ale hlavne z obáv a strachu vďaka rôznym závažným psychickým i fyzickým priestupkom rodiča voči dieťaťu. Svoje pocity dávajú najavo veľmi rozporuplne, priam bizarne ako možno vyjadriť príkladom riadenia auto súčasne s nohou na

brzde aj na plyne. Dané deti reagujú bez organizovaného vzorca, pretože prirodzený inštinkt malému dieťaťu napovedá hľadať blízkosť, útechu rodiča, ale jeho skúsenosť v kontakte s rodičom mu naháňa strach a vytvára pocit nebezpečia. Dieťa sa prirodzene stáva bojazlivým, reaguje útekom, stiahnutím sa, či vypnutím. Tak sa dieťa dostáva do situácii, v ktorých je samé so svojou hrôzou, bolesťou, zmätkom. Rodič sa prirodzene nestáva zdrojom utíšenia, upokojenia a tak sú deti ponechané s nevyriešenými traumami, nespracovanými zranenými spomienkami, ktoré môžu byť v budúcnosti spúšťačmi rôznych obranných reakcií.

V priebehu experimentu „neznáma situácia“ alebo SST je možné u detí s dezorganizovaným typom pripútania pozorovať celý rad bizarných motorických i verbálnych prejavov. Ide o nedokončené, nezmyselné, či asymetrické pohyby, spomalenie pohybu, zmeny výrazu tváre. Dieťa sa po návrate matky správa naďalej neorganizovane, až chaoticky. Príkladom toho je, že dieťa sa k matke približuje, ale tesne pred telesným kontaktom sa jej vyhne a mení smer, taktiež sa môžu objaviť rôzne stereotypie ako zamrznutie tváre a pod. V ohrozujúcej situácii hľadá dieťa inštinktívne blízkosť matky, po jej návrate sa k nej chce priblížiť, avšak zároveň si je vedomé toho, že matka, ktorá mu v minulosti neraz ublížila, môže byť preň tak zdrojom bezpečia ako aj ohrozenia a bolesti. Preto sa dieťa ocitá v spore a to medzi inštinktívnym hľadaním bezpečia a pocitu istoty u matky a strachom z ohrozenia, ktoré s tohto stretnutia môže plynúť. Dieťa s takouto citovou väzbou sa javí ako prehnane opatrné, sociálne odťažité, pasívne, zakríknuté (Solomon & George, 1996; Pöthe, 2000; Hašto, 2005, Liotti, 2011).

Radu presvedčení a zameranie na potreby daných detí ponúka tabuľka s dezorganizovaným štýlom pripútania:

Presvedčenie o sebe	**Presvedčenie o iných**	**Presvedčenie o svete**	**Zameranie**	**Potreby**
Nie som hodné lásky Som zlé	Ostatní nie sú bezpeční Ostatní sú desiví	Svet je desiví Svet je nebezpečný	Moje zameranie je dezorganizované	Istota a pomoc, aby som sa cítilo bezpečne
Nie som hodnotné	Ostatní sú nedôveryhodní Nie sú naporúdzi ak potrebujem upokojenie	Svet mi nepomôže, aby som sa cítilo lepšie	Prežitie	Senzitívna, konzistentná a spoľahlivá opatera, ktorá uspokojuje moje potreby
Moje pocity ma zaplavujú, sú nad moje sily	Nespoľahliví Nekonzistentní Nedá sa na nich spoľahnúť Desiví	Neexistuje miesto, kde by som našiel bezpečie	Vyhýbanie sa pocitom alebo agresívne usilovanie sa o bezpečie	Pomoc, aby som sa naučil regulovať seba samého Pomoc, aby som poznal samého seba
Nepatrím nikde, ani nikdy nebudem	Neuisťujú ma alebo nezaujímam ich	Žiadne bezpečné miesto	Uzavretie do seba alebo agresívne kontrujúci	Pocit spolupatričnosti

Zdroj: ATTACh, 2012, s. 34.

3. Neformálne a informálne vzdelávanie rodičov v oblasti pripútania:

Pri podpore a predchádzaní vzniku jedného z typov zlého pripútania môžu napomôcť neformálne a informálne vzdelávanie budúcich ale súčasných rodičov.

Neformálne vzdelávanie poskytuje systematické a organizované vzdelávanie pre určité skupiny ľudí, dospelých i deti v rôznych vybraných formách, typoch a obsahových oblastiach. Organizuje sa rôznymi inštitúciami a obsahuje rôzne programy ako napríklad plánovanie rodičovstva, program funkčnej gramotnosti pre dospelých zdravotnú výchovu a iné (Průcha a kol. 2003). U nás je poskytované prostredníctvom rôznych občianskych združení, neštátnymi organizáciami či cirkevnými združeniami, ktoré vznikajú na podnet rodičov samých. Rodičia si tak prostredníctvom rôznych prednášok a kurzov osvojujú nové vedomosti a zručnosti, ktoré využívajú v praxi v svojej rodine pri výchove detí.

Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania sa, nemusí byť zámerné uvedomované. Vzdelávajúci sa nemusí ani rozpoznať, ako prispieva k jeho vedomostiam a zručnostiam.

Informálne vzdelávanie je prirodzenou súčasťou každodenného života. V porovnaní s formálnym a neformálnym vzdelávaním, nemusí byť zámerné a uvedomované. Informálne vzdelávanie je proces osvojovania nových zručností, získavania nových skúseností z prostredia a kontaktu s inými ľuďmi pri práci, vedomostí a kompetencií z každodennej skúsenosti a činnosti v práci, v rodine, medzi vrstovníkmi a pod. (Průcha, 2003).

Medzi najznámejšie centrá, zdroje informácii pre rodičov a ich rodiny u nás patria: Únia materských centier, Pro Natal, Detské centrum Zorka, Kvietok, Srdiečko, Efektívne rodičovstvo, Baby Panda Club- Tai Chi centrum, Kvapka- centrum pre rodinu, Detstvo deťom, Akadémia pre rodičov, Akadémia praktického rodičovstva (Prof. PhDr. Ivan Štúr, CSc.), Akadémia rodiny, Občianske združenie INFODOM, Lono, portál Rodinka.sk, Mamaaja.sk, ATTACh- Sprievodca pre rodičov v oblasti traumy a pripútania, časopisy Rodina a škola, Naša rodina, Predškolská výchova a iné.

Po našom doterajšom skúmaní však zisťujeme, že ani jedna z inštitúcii, či centier nezameriava priamo pozornosť na využívanie informácii pre kurzy a rôzne kompletné tematické aktivity pre rodičov vychádzajúce z attachment theory. Z uvedených portálov poskytujúcich neformálne a informálne vzdelávanie rodičov sa vzťahovou väzbou zaoberá sériou článkov portál Rodinka, Bábätko a rodinka a časopis o sociálnej práci s rodinou a deťmi Mosty k rodine. Ponúkajú svojím čitateľom informácie, rady o optimálnom vytváraní citovej väzby medzi matkou a dieťaťom ako aj rozhovory s odborníkmi na danú tému.

Pri pohľade na rôzne svetové neformálne a informálne organizácie a médiá podporujúce a zaoberajúce sa vzdelávaním rodičov v oblasti väzby Slovensko výrazne zaostáva. Organizácie ako Center for Child and Family Policy, ATTACHMENT PARENTING INTERNATIONAL, ATTACHED PARENTING a iné majú dokonale rozvinuté programy spolupracujúce s rodinou a odborníkmi zaoberajúcimi sa komplexne problematikou podpory a pomoci vzťahovej väzbe (attachment) v rodine.

Bozky, objatia, úsmevy či slová uznania, pochopenia a vyjadrenia lásky žiaľ nie sú každodennou samozrejmosťou detstva všetkých detí. Nejde len o problém súčasnosti a nie je v našej moci úplne ho odstrániť. No možno väčšia informovanosť v oblasti dôležitosti pripútania dieťaťa k matke (najbližšej osobe) v živote rodiny môže moderných rodičov priviesť k voľbe vzťahovej výchovy svojich potomkov. Veríme že aj týmto príspevkom inšpirujeme a podporíme odbornú ako aj laickú verejnosť v oblasti vzťahovej väzby.

Zoznam použitej literatúry:

AINSWORTH, M.D. 1985. Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development. In*: Bull N Y Acad Med.* 1985 Nov;61(9):771-91.

AINSWORTH, M. D. 1979. Attachment as Related to Mother-Infant Interaction. In *Advances in the Study of Behavior*. 1979, vol. 9, no 1. (s. 1- 51).

AINSWORTH, M. D. 1979b. Infant-mother attachment. In *American Psychologist.* 1979, vol. 34, no. 10. (s. 932- 937).

ATTACH 2012. *Nádej na uzdravenie. sprievodca pre rodičov v oblasti traumy a pripútania.* Prešov: vydavateľstvo Návrat o.z. 183s. ISBN 978-80969621-5-0.

BRAUNGART, J. M. – STIFTER, C. A. 1991. Regulation of negative reactivity during the strangesituation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. In *Infant Behavior and Development*. 1991, vol. 14, no. 3. (s. 349-364).

DOUGHTY, C. 2007. Effective strategies for promoting Attachment between young children and Their parents. In *Nzhta Technical Brief*. 2007, vol. 6, no. 2. (s. 1- 71).

HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba- ku koreňom lásky a úzkosti.* Trenčín: vydavateľstvo F. 300 s. ISBN: 80-88952-28-X.

HRUBÝ, R., HAŠTO, J. 2013. *Integratívne neurovedecké aspekty vzťahovej väzby.* In. PSYCHIATRIA – PSYCHOTERAPIA -PSYCHOSOMATIKA, 20, 2013, č. 1, s. 46 - 49[cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: < http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/1-2013/ppp1-2013-cla14.pdf>.

LIOTTI, G. 2011. Attachment Disorganization and the Controlling Strategies: An Illustration of the Contributions of Attachment Theory to Developmental Psychopathology and to Psychotherapy Integration. In *Journal of Psychotherapy Integration*. 2011, vol. 21, no. 3. (s. 232-252).

KULÍSEK, P. 2000. Problémy teorie raného citového prilnutí (attachment). In *Československá psychologie*. 2000, vol. 45, no. 5. (s. 404-423).

PÖTHE, P. 2000. *Teorie vazby a prevence týraní a zanedbávání detí*. Retrieved January 1, Praha 2011, dostupné na internete: <http://www.drpothe.com/index.php?option=com_content&view=article&id=129%3Ate
orie-vazby-a-prevence-tyrani-a-zanedbavani-dti&Itemid=75>.

PRŮCHA, J. a kol. 2003. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha. *Portál*, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SIDIROPOULOS, D. et al. 2006. A Review of Postpartum Psychosis. In *Journal of Women's Health*. 2006, vol. 15, no. 4. (s. 352- 368).

SOLOMON, J. – GEORGE, C. 1996. The effects on attachment of overnight visitation in divorced and separated families. In *Infant Behaviour and Development*. 2002, vol. 19, no. 1. (s. 79- 86).

Kontakt na autora

Mgr. Adriána Vailing

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta

Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra

adriana.vailing @ukf.sk

Meno školiteľa: doc. Mgr. Adriána Récka, PhD.

Rodičovstvo ako spoločenský status, etapy a činitele, ktoré ho ovplyvňujú

Parenthood, as social status, stages and factors affecting it

Lucia TÓTHOVÁ

Abstrakt: *Postavenie človeka v spoločnosti je úzko ovplyvnené jeho rolou. Zmenou statusu a nadobudnutím role rodiča získava človek isté nové postavenie. V článku opisujeme teoretické východiská od domácich aj zahraničných autorov zaoberajúcich sa touto problematikou. Poskytujeme vysvetlenie základných pojmov aj vzájomný vplyv rodič-dieťa-rodič.*

Kľúčové slová: *rola matky, rola otca, rodičovstvo*

Abstract: *Position of man in society is closely influenced by its role. Changing status and role of the parent entry person acquires some new status. In this report we describe the theoretical basis of domestic and foreign authors dealing with these issues. We provide an explanation of the basic concepts and mutual influence parent-child-parent.*

Key words: *role of mother, father role, parenting*

Úvod

V článku opisujeme teoretické východiská problematiky rodičovstva a jednotlivých pojmov s tým spojenými. Vymedzili sme základné otázky. Následne v článku vystupujú spojitosti medzi týmito pojmami. Uvádzame rozdiely medzi pohľadom na rodinu v minulosti a v súčasnosti. Rovnako opisujeme postavenie dospelých ľudí v spoločnosti v statuse muža/ženy a otca/matky. Článok je doplnený aj o jednotlivé funkcie rodiny. Celkovo poskytujeme stručné zhrnutie pohľadu na rodinu a rodičovstvo od domácich a zahraničných autorov.

1. Základné pojmy – rodičovská rola, rodina

Výchova a rodina požaduje k presnému a jednoznačnému vymedzeniu aj členov. Členmi rodiny sú rodičia a deti. Chronológia tohto systému vyžaduje pojatie jednotlivých pojmov a ich presné odborné vymedzenie.

1.1. Pojem rodina ako základná jednotka spoločnosti

Rodina je v základnom ponímaní považovaná za základnú stavebnú jednotku spoločnosti, za základnú sociálnu skupinu. Z oblasti sociológie je považovaná za dlhodobé spojenie príbuzných s prihliadnutím na zabezpečenie socio-kultúrnych podmienok, reprodukciu ľudského rodu, ale aj dôležitým prostredím pre socializáciu intimity a sociálnej podpory (Jandourek, J., 2001).

V priebehu vývoja spoločnosti nastali významné zmeny aj vo funkcii rodiny, resp. jej základných znakov.

Vlastnosť/obdobie	Predindustriálne obdobie	Industriálne obdobie
Veľkosť rodiny	- veľká – viacgeneračná	- malá - dvojgeneračná

Rodina ako spoločnosť	- produktívna	- konzumná
Základná funkcia	- životné spoločenstvo	- spoločenstvo lásky
Štruktúra rodiny	- autoritársky - patriarchálna štruktúra	- demokraticko - partnerská štruktúra

(Böttcher, L., 1979)

Pokiaľ by sme chceli definovať rodinu z globálneho pohľadu zastrešujúc celé jej pôsobenie, siahli by sme po psychologickom determinovaní tohto pojmu. Ten pojednáva o tom, že rodina je základná spoločenská jednotka,, ktorá je pre jednotlivca prvou sociálnou skupinou, do ktorej sa rodí, rešpektuje a dodržiava sa dodržiava jej pravidlá, má pre jeho nasledujúci vývin a život významný a nezanedbateľný vplyv. Je trvalá, kontroluje a podľa potreby reflektuje správanie sa jedinca aj po vstupe do iných sociálnych skupín. Tvorí intímne prostredie, v ktorom dieťa dostáva náležite lásku, podporu, spolupatričnosť, je mu zabezpečená bezpečnosť a podpora.

Samotná rodina však plní množstvo funkcií, ktoré je možné rozdeliť pre jednoduchší prehľad a doplnenie podľa vplyvu okolností, spoločenských a sociálnych situácií o ďalšie prvky na:

- výchovná (socializačná) – kde zahrňujeme základný predpoklad v najjednoduchšom ponímaní rodiny a teda, že rodina má na dieťa vplývať a pôsobiť výchovne, teda ho naučiť a odovzdať mu skúsenosti a poznatky od jednotlivých členov – primárne matka, otec. Táto funkcia je pre rodinu ako takú prirodzená a zakotvená najmä s odvolaním sa na časť definície, kde je rodina prvou, stálou a najvýznamnejšou sociálnou skupinou pre dieťa. Rovnako má byť pre dieťa prípravou (prostredníctvom výchovy) pre ďalšie správanie sa v iných skupinách a situáciách, do ktorých sa každý človek postupom času a s pribúdajúcim vekom dostane. Pre ilustráciu, dieťa po dovŕšení istého veku prichádza s rodičom na detské ihrisko, kde dochádza do kontaktu s inými rovesníkmi a musí sa prispôsobiť istým pravidlám a rešpektovať ich, v opačnom prípade by bolo s tejto spoločnosti vyčlenené. Ďalšími skupinami pre dieťa sú napríklad materská škola, krúžky, skupiny detí na prázdninách, škola, školský klub a iné;
- emocionálna – táto funkcia pre verejnosť spojená najmä s láskou a ochranou, ktorú dieťa dostáva od rodičov. Treba však uviesť, že nevyhnutnou a neoddeliteľnou súčasťou je potreba vzbudiť a upevniť v dieťati sebaúctu, ktorá v celom ďalšom živote pre neho nosným pilierom pre úspechy spoločenské, pracovné aj osobné. Rovnako táto oblasť zastrešuje aj potrebu istoty, ktorá nie je spojená iba z obdobím raného veku dieťaťa a času, keď žije s rodičmi, ale aj pocit a vedomie, že má priestor a prostredie, kde sa môže vrátiť, požiadať o pomoc a radu od ľudí, ktorí mu zabezpečovali nevyhnutné potreby a požiadavky počas života;
- biologická – táto funkcia považovaná za prirodzenú funkciu rodiny, z čoho vychádza aj základná definícia (základná spoločenská jednotka, v ktorej sú jednotlivý členovia spojený pokrvnými alebo inými zväzkami). Je však nevyhnutné podotknúť, že do tejto funkcie spadá aj oblasť sexuálna. Reprodukcia je bežne viazaná k roly otca a matky, no samotný rozvoj a uvedomenie si vlastnej sexuality človeka – dieťaťa je tiež jednou z úloh rodiny. Aj napriek stále pomerne vysokej tabuizovanosti tejto témy je množstvo odborníkov stotožnených s tým, že práve rodina dokáže poskytnúť dieťaťu ten správny a primeraný pohľad na otázky a nejasnosti týkajúce sa sexu, rozdielov pohlaví a uspokojenia základných biologických pudov;

- ekonomická – zastrešujúca zabezpečenie rodiny po finančnej a materiálnej stránke, ale aj poskytujúca výchovu v oblasti finančnej gramotnosti. V najjednoduchšom ponímaní je možné poukázať na potrebu chrániť si a vážiť si vlastné veci (hračky) a starať sa o ne primerane, aby sa nezničili. Práve takéto prvotné a minimálne poznatky a vzťahy sa následne rozvíjajú (Bratská, M., 1994).

Z týchto informácií je možné vyvodiť záver v zmysle, že rodina ako sociálna skupina bola, je a zostane nevyhnutnou súčasťou a základnou jednotkou spoločnosti. Preto s prihliadnutím na akokoľvek sa rozvíjajúci sa trend výchovy a rodinné vzťahy základné funkcie najmä vo vzťahu k dieťaťu rodina plniť bude. Do akej miery sa zmenili postoje, postavenie jednotlivých členov rodiny, role v rodine a pohľad na výchovu sa budeme venovať vo výskume.

1.2. Rodičovská rola – matka, otec

Vychádzajúc z definícií a základných pojatí rodiny je potrebné priblížiť ešte pojmy matka/otec – rodičovská rola.

Samotný pojem rola je stanovený ako spoločenský status, pozícia, poslanie, ktorá je určená súhrnom potrieb, postojov a hodnôt očakávaných ostatnými príslušníkmi spoločnosti. Rola charakterizuje určitého typického predstaviteľa danej pozície. Typickou rolou je rola muža a ženy. V rodinnom živote plnia muž a žena role otca a matky. Úloha dospelého človeka, v istej fáze života, kedy sa stal rodičom prechádza na rolu rodiča – matky, otca. Rodina a rodičovstvo sú pojmy, ktoré navzájom veľmi úzko súvisia. Dieťa je pre rodiča istým naplnením jeho potrieb. Podľa Z. Matějčeka (1986) sa jedná o nasledovné:

- potreba stimulácie – dieťa je neustálym zdrojom podnetov a pre rodiča prináša množstvo vzruchov a možností spoločensky sa začleniť do okruhu ľudí s podobnými záujmami (dieťa);
- potreba učenia vyplývajúca z podstaty človeka, ktorý má neustálu potrebu poskytovať nadobudnuté vedomosti a informácie ďalej, ale aj sám na sebe neustále pracovať a zdokonaľovať sa v určitých nových životných situáciách, ktorými príchod dieťaťa určite je;
- potreba bezpečia a istoty – ktorá je pre človeka vlastná na základe potreby byť v bezpečí, ale aj starať sa o niekoho, chrániť ho;
- potreba spoločenského uznania – rola rodiča by sa dala v spoločnosti považovať za určitú prestíž, ktorou sa človek stáva istejším, dôležitejším, hodnotnejším vo vlastnom ponímaní. Je to akési osobné naplnenie úlohy človeka v jeho živote;
- potreba otvorenej budúcnosti – kde sa človek môže a svojím spôsobom musí realizovať ako učiteľ, vychovávateľ, tvorí a vytvára pre potomstvo prostredie pre život a plnohodnotný rozvoj osobnosti. Následne sa dostane do role starého rodiča, kde jeho funkcia v miernej modifikácii pokračuje.

Všetky tieto potreby navzájom úzko súvisia a dopĺňajú sa. Jednotlivo sú vysvetliteľné, no nie je ich možné oddeliť, či vynechať. Vstupom do role rodiča, respektíve už prípravou na rodičovstvo si človek v plnej miere uvedomuje tieto potreby. Dovtedy dokázal svoje pocity popísať, no nedokázal ich priradiť konkrétnej životnej situácii, odôvodniť ich. Prirodzene tieto potreby vychádzajú z predpokladu, že človek je predurčený na reprodukciu, čím sa opäť vraciame k základným charakteristickým znakom rodiny.

Predpoklady byť rodičom sú u ľudí viazané na biologickú stránku. No predpoklady vykonávať funkciu rodiča a byť podľa akýchsi noriem spoločnosti, dobrým otcom, matkou sú podmienené istými nevyhnutnými zmenami, ktoré je potrebné podstúpiť po narodení dieťaťa. Človek sa podriaďuje istým zmenám, ktoré nastávajú, prispôsobuje sa svojimi záujmami,

či požiadavkami potrebám nového jednotlivca. Tieto zmeny však nie sú spojené iba s narodením dieťaťa. Pokračujú a sú novými skúsenosťami pre dospelého jednotlivca počas celého ďalšieho života. S narastajúcim vekom potomka prichádzajú jednotlivé neznáme situácie, ktoré dospelí pozná iba z pohľadu dieťaťa, no zrazu sa musí postaviť do pozície skúsenejšieho, staršieho, rozhodujúceho, určujúceho pravidlá, hranice, do pozície rodiča.

Nakoľko u mladých ľudí, ktorí nemajú s výchovou skúsenosti, je potrebné nadobudnutie istých zručností, no významne zastúpené je aj prispôsobenie sa v bežných situáciách:

- výchova,
- finančné a materiálne zabezpečenie,
- spoločenské postavenie a začlenenie,
- podriadenie sa režimu dieťaťa,
- prispôsobenie aktivít novému členovi rodiny a iné.

Rodičovstvo je vnímané ako status, ktorý je spoločensky uznávaný. V samotnej príprave na rodičovstvo však zohráva úlohu množstvo faktorov. Postupne sa zo zžitím so svojou rolou každý človek dostáva cez fázy, ktoré vymedzil D. E. Papalia (In Harwas – Napierala, B., 2003) nasledovne:

1. *Anticipácia* - ktorá je vymedzená v priebehu prenatálneho obdobia (tehotenstva), rodičia sa pripravujú a sú plní očakávania z príchodu svojho potomka. Majú istú predstavu o výchove, o živote, ktorú budú v nasledujúcom čase uplatňovať pri výchove svojho dieťaťa. Táto fáza dáva priestor na vytýčenie stratégie výchovy a dohodu týkajúcu sa vplyvu na spoločné dieťa.
2. *„Medový“ mesiac* – postnatálne obdobie - toto je doba, kedy rodič nadväzuje vzťah, utvrdzuje sa vo svojej rodičovskej roly a vyvára pevné emocionálne väzby medzi manželmi. Okrem vcítenia sa do novej role rodiča sa v priebehu tohto obdobia utvrdzuje aj samotný vzťah medzi manželmi.
3. *Plateau* – stredná fáza rodičovstva – je to obdobie, keď je rodina v bežnom životnom cykle až po dospievanie detí. V tejto fáze je status rodiča utvrdený a nastáva perióda, kedy sa matka, otec utvrdzujú v tom ako efektívna bola ich výchova.
4. *Uvoľňovanie sa* – postupné zanikanie plnohodnotného rodičovského poslania, toto obdobie je v čase, keď sa deti osamostatňujú a zakladajú si vlastné rodiny. Pre rodičov to býva ťažký prechod, často nie sú pripravení na odlúčenie a akýsi zánik ich role.

Rodičovská rola sa v súčasnej dobe významne prispôsobila požiadavkám a trendom dnešnej doby. Rola matky nie je výhradnou funkciou zabezpečujúcou starostlivosť o dieťa a čas tráviaci výchovou potomka počas materskej dovolenky. Matky, ktoré považujú kariéru a ňou spojené finančné a materiálne zabezpečenie za významné a neodkladné riešia situáciu zmenou úloh jednotlivých rodičov. Otec zostáva na rodičovskej dovolenke, zabezpečuje pre dieťa výchovu, stará sa oň a preberá v istých situáciách úlohu matky. Otázkou zostáva, či je to vhodné a do akej miery to zasiahne vzťah medzi jednotlivými rodičmi a rodičmi a dieťaťom navzájom. Nezanedbateľným pohľadom na situáciu však je fakt, že žena má na svoj kariérny rast rovnaké právo ako muž a jej profesionálne uplatnenie sa, je ukrátené o čas, ktorý trávi na materskej dovolenke.

O. Matoušek (1997) v súvislosti s týmto fenoménom predkladá názor, že v súčasnej dobe stráca rodina svoju primárnu funkciu v zmysle starostlivosti a výchovy detí, ale predchádzajú ju individuálne záujmy rodičov.

Paralelne so zmenou postavenia matky v rodine sa mení aj úloha (rola) otca, dokonca niektoré zdroje uvádzajú, že vo významnejšej miere. Približne od 70. rokov sa začalo viac apelovať na

potreby rozvoja vzťahov medzi otcom a dieťaťom a tým sa zvýšila zaangažovanosť muža do starostlivosti o dieťa (Sobotková, I., 2001).

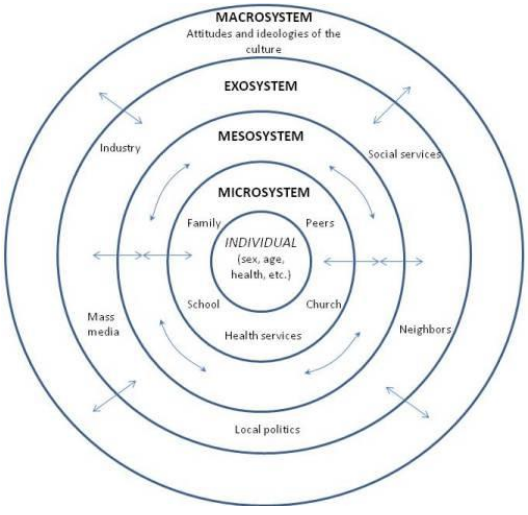
Pokiaľ sa dovtedy považovalo otcovstvo za okrajové vo význame zainteresovanosti do výchovy a opatery o potomka, v týchto obdobiach nastal zlom a čas dieťaťa trávený s otcom sa predlžuje a sním aj činnosti, ktoré boli dovtedy fenoménom matky. Rovnako sa eliminovala potreba mužov väčšou mierou zabezpečovať rodinu a celková fyzická námaha bola vystriedaná za prácu psychického charakteru. Práve tieto skutočnosti umocňujú fakt, že po čase strávenom v práci potrebuje človek istú formu fyzickej aktivity, ktorú predstavuje pre muža – otca v ideálnom prípade rodina, konkrétne dieťa/deti.

Náhľady na súčasnú pozíciu, postavenie a význam rodičovstva v spoločnosti z pozície rodičov aj „nerodičov“ sme sa rozhodli riešiť vo výskumnej časti našej práce. Rovnako ako aj možnosti pripravenosti na status matky a otca v našej krajine a samotná potreba týchto prípravných a priebežných kurzov.

2. Výchovné pôsobenie ako recipročný vplyv

Aj napriek tomu, že sme si pojem výchova už v predchádzajúcich častiach vymedzili, výchovné pôsobenie považujeme za súčasť, no nie totožné vysvetlenie. Za najjednoduchšie považujeme ponímanie rozdielov podľa autorov L. Ďuriš a kol (1997), ktorí opisujú ako výchovu ako vplyv (pôsobenie) vychovávateľa (rodiča, učiteľa,...) na vychovávaného (dieťa) so zámerom formovať a rozvíjať jeho osobnosť. Naproti tomu výchovné pôsobenie považujú za proces systematického formovania jednotlivých stránok osobnosti človeka – uvedomovania, mravnosti, správania, presvedčenia, konania.

Ako uvádza U. Bronfenbrenner, výchovné pôsobenie je obojstranné a tak, ako so zámerom odovzdať dieťaťu svoje skúsenosti a pripraviť ho na život v spoločnosti pôsobia na neho rodičia, dieťa vyžaduje určité zmeny, ktoré nastanú v živte rodičov. Okrem bežných materiálnych zmien prichádza aj náhľad na život, prehodnotenie priorít a akési navrátenie sa do vlastného obdobia detstva a dospievania, no tentoraz z pohľadu skúseného rodiča zodpovedného za svoje dieťa.



(Bronfenbrenner, U., 1979)

Samotné výchovné pôsobenie je veľmi viazané a svojím spôsobom závislé od prostredia, v ktorom jedinec vyrastá, ktoré na neho pôsobí. Podľa J. Hroncovej (2010) je možné jednotlivé typy prostredia stanoviť do piatich základných kategórií:

1. z hľadiska druhu podnetov, kde hovoríme o ďalšom delení na prírodné, spoločenské a kultúrne prostredie. Práve tieto majú najprioritnejší vplyv na výchovu a vzdelávanie, nakoľko spoločenské prostredie sú vlastne ľudia, ktorí

obklopujú jedinca a majú na formovanie jeho názorov veľký vplyv. Táto stránka však zahrňuje aj demografickú oblasť, analýza ktorej by však bola príliš rozsiahla a pre naše účely menej podstatná.

2. z hľadiska veľkosti – tu pojednávame o:
   a. mikroprostredí – detská izba,
   b. semiprostredí – rodina,
   c. mezzoprostredí – škola,
   d. makroprostredí – štát, krajina v ktorej žijeme,
   e. globálnom prostredí – zem (Kraus, B., 1978).

Pre tieto jednotlivé podoblasti sú charakteristické miesta, kde sa človek (dieťa) nachádza a aký majú na neho vplyv. Práve zabezpečenie vhodnej klímy je predpokladom k pozitívnym výsledkom v oblasti výchovy aj vzdelávania. Jednotlivé vzťahy plnia tiež nezanedbateľnú úlohu a funkciu, preto je na mieste venovať pozornosť aj ich vzájomným prepojeniam.

3. z hľadiska charakteru teritória – to má veľký význam, nakoľko v našich podmienkach stále platí, že ľudia na vidieku sú viac vzájomne spätý a tvoria akúsi aktívnu sociálnu skupinu. Naproti tomu ľudia žijúci v meste sú sociálnou skupinou iba vo významovom pojatí, teda niečo ich spája po formálnej stránke (život v meste, v paneláku, ...) a ich sociálne kontakty sú vo veľkej miere obmedzené. Tu rozlišujeme *veľkomestské, mestské, polovidiecke a vidiecke* prostredie.
4. z hľadiska kvality a kvantity podnetov – určujeme mieru akou je prostredie sýte na podnety, resp. aká je kvalita týchto podnetov.

(Határ, C., Szíjjártóová, K., Hupková, M., 2007) uviedli nasledovné delenie:

kvantita	*chudobné*	*optimálne*	*presýtené*
kvalita	*stereotypné*	*rôznorodé*	

5. z hľadiska vzťahu k výchove ide o:
   a. funkcionálne,
   b. intencionálne.

Vzhľadom k tomu, že sme sa zaoberali výchovou a výchovným pôsobením, je potrebné poznamenať, že existujú typy výchovy, ktorými sa dosahujú jednotlivé výsledky. To, ktorý typ je v dôsledku dlhodobej pôsobnosti najefektívnejší je relatívne hodnotiť, no odborníci sa prikláňajú k tomu, že demokratický štýl zastrešuje jednak primerané pôsobenie zo strany rodiča a na druhej strane poskytuje dostatočný priestor na sebarealizáciu dieťaťa.

Vplyv a výchova dieťaťa je v inštitucionálnom ponímaní poskytovaná vychovávateľmi, ktorí majú pre túto prácu isté kvalifikačné predpoklady. Naproti tomu výchova v rodine nie je podmienená týmito predpokladmi pre rodiča, no o to viac predpokladá, že človek zmenou svojho statusu a nadobudnutím novej životne úlohy – role rodiča prirodzene získava isté danosti, ktoré následne využije v prospech výchovného pôsobenia na dieťa. Autorka M. Potočárová, 2008 vymedzila nasledovné kompetencie rodičovskej výchovy:

- sociálna kompetencia – rozvoj správania, ktoré spoločnosť považuje za žiadúce, rozvoj individuality jedinca v kontexte jeho postavenia v spoločnosti a rozvoja medziľudských vzťahov;
- psychologická kompetencia – ako kompetencia zachovávajúca osobnosť človeka a pritom sa dokázať psychicky vcítiť do pocitov iných, zvládať životné úlohy, pomáhať, chrániť, prežívať;

- osobnostná kompetencia – prejavujúca sa v dospelosti ako schopnosť chápať, uvedomovať si svoju identitu, zachovať sa v jednotlivých situáciách správne.

Samotný výber výchovy, jeho aplikácia, rozvoj kompetencií, ale aj iné faktory nie sú dostatočne relevantne merateľné, resp. ich vhodnosť je vzhľadom na nesmierne vysoké množstvo ostatných faktorov relatívna. Veď pokiaľ by sme brali do úvahy iba vplyvy podmieňujúce úspechy zo strany dieťaťa, je ich nespočetne veľa. K tomu je potrebné brať do úvahy faktory zo strany rodiča, či spoločnosti. Nakoľko si ale spoločnosť vyžaduje výsledky a tie sú pre rôzne oblasti odborníkov nepostrádateľné, existujú isté kritériá, ktoré pomôžu pri posudzovaní predpokladov, či kompetencií rodiča.

- osobnosť rodiča – ktorá vplýva na výchovu, nakoľko dieťa prvotne prijíma podnety od svojho vzoru – rodiča. Ten musí mať všetky predpoklady (psychické, osobnostné);
- vzťah rodiča k dieťaťu – pozitívny vzťah a akceptácia dieťaťa sú nevyhnutné pre splnenie tejto podmienky a správny vývoj dieťaťa;
- charakter, morálka, štruktúra mravných noriem rodičov – dieťa si berie vzor nielen zo správania sa rodiča voči samému, ale aj jeho postoj k spoločnosti, iným ľuďom, čím si vytvára rebríček hodnôt a morálne predpoklady pre ďalší život;
- dieťa má právo na oboch rodičov – na jednej strane s ohľadom na správny vývoj dieťaťa – vnímanie oboch vzorov (mužského aj ženského), na strane druhej s právom dieťaťa poznať a stretávať sa s oboma rodičmi a budovať si s nimi pozitívny vzťah. Toto kritérium je zaradené najmä s apelom na rozvedených rodičov, ktorí často svoje deti využívajú na akúsi pomstu svojmu partnerovi, resp. na slobodné matky, ktoré dieťaťu otca taja;
- vzťah dieťaťa k rodičom – dieťa pre svoj zdravý a správny vývin potrebuje dospelú osobu, v ktorej vidí vzor, svoje správanie mu prispôsobuje a od dospelého očakáva v istom zmysle ochranu pred nebezpečenstvom. Tu hrá najdôležitejšiu úlohu rodič a dieťa si k nemu vytvára vzťah, ktorý následne počas života rozvíja a upevňuje;
- vzor na vytvorenie, sociálnej, najmä sexuálnej roly a identity – tento predpoklad vyplýva z biologickej funkcie rodiny, kedy má veku primeraným spôsobom dieťa prijímať sociálne roly, ale aj sexuálne a vnímať svoje identitu s prihliadnutím na zabezpečenie a utvrdenie si svojho vo vzťahu (partnerskom, spoločenskom);
- úroveň vzdelania a inteligencie rodiča – táto úroveň nezanedbateľným spôsobom vplýva na rozvoj dieťaťa najmä v jeho postavení voči získavaniu nových informácií, vzdelávania sa a rozvoju inteligencie. Rodičia s vyšším vzdelaním dokážu poskytnúť svojmu potomkovi viac podmetov, väčší rozhľad a predpoklad pre získanie vyššieho vzdelania;
- šírka rodinného zázemia – ako nezanedbateľný element v rozvoji osobnosti dieťaťa. Vhodné a aktívne rodinné vzťahy na úrovni ďalších generácií a iných príslušníkov poskytujú predpoklad pre správny sociálny a citový rozvoj dieťaťa;
- kontinuita prostredia pre dieťa – predpokladá, že pre zdravý vývin sú nevyhnutné vzťahy s prostredím, ktoré je pre dieťa prirodzené – rovesníci. Aj napriek vyťaženosti rodičov a iným negatívnym faktorom by sa malo v dostatočnej miere prihliadať na potreby dieťaťa;
- socioekonomický status rodiča – poskytujúci v zjednodušenom ponímaní predpoklad, že ekonomicky zabezpečení rodičia dokážu poskytnúť dieťaťu lepšie a vhodnejšie prostredie pre rast. Toto kritérium však predpokladáme za docielenia ideálnych ostatných podmienok. Samotné vysoké ekonomické postavenie nie je zabezpečením vhodnej výchovy dieťaťa (Bakalář, E., 2002).

Samotný pojem výchovná reciprocita môžeme teda z pohľadu predchádzajúcich informácií považovať za prispôsobenie sa v rôznych oblastiach života dospelého dieťaťu. Jednotlivé oblasti by sme mohli zhrnúť do základných predpokladov, ktoré sú logicky zjavné. Sú nimi napríklad sociálne postavenie a prispôsobenie svojich aktivít v spoločenskom živote, zmena, resp. zvýšenie zodpovednosti za svoje dieťa a iné.

L.W.H. Bäker (2001) konkretizoval desať základných výchovných pôsobení:

1. obojstranná komunikácia medzi dieťaťom a dospelým,
2. starostlivosť o fyzické a duševné zdravie dieťaťa,
3. zabezpečenie pravidelnosti vo forme štruktúrovaného denného režimu,
4. zabezpečenie materiálneho vybavenia a prostriedkov,
5. zabezpečenie bytových podmienok a životného prostredia,
6. dbať na rozvoj vhodných sociálnych vzťahov v rámci rodiny a najbližšieho okolia,
7. dbať na rozvoj širších spoločenských vzťahov v prostredí obklopujúcom dieťa,
8. stimulácia rozvoja dieťaťa prostredníctvom akceptovania jeho osobnosti,
9. stimulácia dieťaťa formou kladenia primeraných nárokov a požiadaviek a rešpektovania pravidiel,
10. stimulácie dieťaťa kontrolou aktivít a zabezpečením jeho bezpečia.

Na ich základe je možné presnejšie diskutovať o správnosti a vhodnosti výchovných metód a rodičovských úloh.

Záver

Uvedený článok je sumárom základných pojmov od domácich aj zahraničných autorov v oblasti rodiny. Poskytujeme pohľad na základné pojmy: rodina, rodičovstvo, matka, otec a i. Uvádzame funkcie rodiny, jednotlivé výchovné pôsobenia. Rovnako ponúkame pohľad na výchovu a výchovnú reciprocitu ako spoločenský fenomén a nevyhnutnosť spojenú so spoločenským statusom rodičovskej role.

Literatúra

BAKALÁŘ, E. 2002. Průvodce otcovstvím, aneb, Bez otce se nedá (dobře) žit. 1. vyd. Praha: Vyšehrad. 2002. 215 s. ISBN 8070216050.

BÄKKER, L. W. H. 2001. Pedagogische variabelen Ljist – PVL. Leuven/Apeldoorn: Garant. 2001. ISBN 90-441-1212-0.

BÖTTCHER, L. 1979. Soziologie in Stichworten. Hirt: Kiel, German. 1979. ISBN 3-554-80353-7.

BRATSKÁ, M. 1994. Metódy aktívneho sociálneho učeni a ich aplikácia. Bratislava: UK. 1994.

BRONFENBRENNER, U. 1994. Ecological Models of Human Development In *International Encyclopedia of Education.* 1994. Oxford: Elsevier, 2nd ed.

ĎURIČ, L. a kol. 2000. Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník, 7. zväzok, Bratislava: SPN. 2000. ISBN 80-08-02814-9,

HARWAS – NAPIERALA, B. (red.) 2003. Rodzina a rozwoj czlowieka doroslego. Poznaň: Wydawnictwo Naukowe, UAM. 2003. ISBN 83-232-1322-4.

HATÁR, C., SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., HUPKOVÁ, M. 2007. Základy sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie. Nitra: PF UKF. 282 s. 2007. ISBN 978-80-8094-174-1.

HRONCOVÁ, J. 2010. Slovenská rodina v kontexte transformačných premien, Banská Bystrica. 2010. ISBN 978-80-557-0034-2.

JANDOUREK, J. 2001. Sociologický slovník. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-ý178-535-0.

KRAUS, B. 1978. Sociologiké problémy výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus. 1978.

MATĚJČEK, Z. 1986. Rodiče a děti. Praha: Avicenum. 1986. *ISBN:* 08–011–86.

MATOUŠEK, O. 1997. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství. 1997. ISBN 80-85850-24-9

POTOČÁROVÁ, M. 2008. Teoretické východiská rodinnej výchovy. Bratislava: UK. 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.

SOBOTKOVÁ, I. 2001. Psychologie rodiny. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-559-8

Kontakt na autora

Mgr. Lucia Tóthová

Pedagogická fakulta UKF

Dražovská cesta 4, Nitra

lucia.tothova@ukf.sk

prof. PhDr. Viera Kurincová, PhD

Využívanie neformálneho vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy v procese zvyšovania mediálnej gramotnosti

The use of informal education in Media Studies to increase media literacy

Ľubica BURIANOVÁ

Abstrakt: *V práci sa autorka venuje neformálnemu vzdelávaniu v oblasti mediálnej výchovy vo vybranej neziskovej organizácii – výskum je uskutočnený na kurzoch Mediálnej školy v Žiline. V teoretickej časti autorka definuje pojem mediálnej gramotnosti, metódy práce s mládežou, stručne priblíži pojem neformálneho vzdelávania a zámerom príspevku je zároveň priniesť sumarizáciu možností využívania neformálnych projektov implementujúcich výučbu mediálnej výchovy. V empirickej časti sa najskôr zameriava na charakteristiku jednotlivých mediálnych kurzov, neskôr interpretuje výsledky kvalitatívneho prístupu skúmania. Hlavné metódy, ktoré boli použité pri výskume sú pozorovanie a rozhovory.*

Kľúčové slová: *Mediálna výchova. Edukačný proces. Neformálne vzdelávanie. Mediálna škola. Mediálna gramotnosť. Mediálne kompetencie. Kritické myslenie.*

Abstract: *Main discussion of this thesis is informal education in Media Studies from non-profit organisation – researching informal education research was conducted in Media Studies College in Zilina. Firstly, the theoretical part of the thesis defines and discusses media literacy, the methods of youth work, furthermore it defines informal education and the intention of this paper is, based on theoretical assumptions and recommendations related to the implementation of teaching media education. On the other hand, the practical part is more focused on definition of specific modules of informal education and furthermore it discussed the results of qualitative research- using observations and interviews.*

Key words: *Media studies. Informal education. Education process. Media studies college. Media literacy. Media competence. Critical thinking.*

Úvod

Súčasnú informačnú dobru charakterizujú inovačné trendy, a preto je priestor pre kreativitu, iniciatívu, fantáziu a odvahu „experimentovať“ s rôznymi mediálnymi aktivitami otvorený. Väzby medzi médiami, vzdelávaním a mediálnou gramotnosťou sú v súčasnosti obrovské a téma mediálnej gramotnosti a mediálnej výchovy sa stáva stále bežnejšou súčasťou našich životov – prenikla už dokonca aj do obsahu všeobecného vzdelávania ako jedna z prierezových tém. Mediálna gramotnosť nie je ale len záležitosť školského vzdelávania, ale má aj svoju dimenziu mimoškolského vzdelávania, mimo iného aj prostredníctvom médií či rôznych kurzov a má rozmer aj profesijnej prípravy, napr. výchova budúcich novinárov, učiteľov.

Dlho pretrvávajúca tendencia klasického výchovno-mediálneho pôsobenia zdôrazňovala skôr obranu proti negatívnemu pôsobeniu ako aktívne posilňovanie pozitívnych vplyvov. Práve tu sú veľké možnosti uplatnenia mediálnej výchovy, predovšetkým u dospelej populácie. Mládež preberá totižto vzory správania od dospelých, teda ak tí budú vedieť s médiami žiť v harmónii, naučia to aj svoje deti. Mediálna výchova, ktorá umožní jednotlivcom optimálne využívať potenciál mediálnej komunikácie sa môže následne stať impulzom pozitívnej zmeny v predkladaných mediálnych obsahoch. Získané mediálne kompetencie v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu pomáhajú interpretovať ich obsahy a následne vytvárať posolstvá,

ktoré sú nielen vhodnejšie pre ďalšiu komunikáciu, ale napomáhajú aj aktívnejšie vyslovovať relevantné názory k ponuke médií a ich výstupom – a tak spätne ovplyvňovať distribuovaný mediálny obsah.

1. Neformálne vzdelávanie v oblasti mediálnej výchovy ako jedna z možností zvyšovania mediálnej gramotnosti žiakov stredných škôl

1.1. Klasifikácia mediálnej gramotnosti

Mediálna gramotnosť (media literacy) je spôsobilosť, ktorou chápeme a dešifrujeme mediálne obsahy prichádzajúce k nám mediálnymi kanálmi: schopnosť pristupovať, analyzovať a vyhodnocovať informácie v obrazoch, zvukoch a správach, s ktorými sme každodenne konfrontovaní. Týka sa všetkých druhov médií, od televízie, filmu, rozhlasu, hudby, printových médií, internetu i nových komunikačných technológií. Podľa Shepherda je *„mediálna gramotnosť informované, kritické chápanie médií. To zahŕňa poznanie techniky, technológií a inštitúcií zapojených do mediálnej produkcie; znamená schopnosť kriticky analyzovať mediálne obsahy; znamená poznanie, akú úlohu zohráva publikum pri tvorbe významu správ.“* (2011, s. 402) Zettl mediálnou gramotnosťou definuje kompetenciu *„prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať širokú škálu mediálnych obsahov.“* (1999, s. 124) Za mediálne gramotného jedinca môžeme označiť toho, kto dokáže sledovať médiá a narábať s nimi, získavať z nich informácie, ale i nechať sa nimi zabávať. Nie však každý je schopný interpretovať mediálne obsahy – aktívne si vyberať z mediálnej ponuky obsahy, citovo rozlišovať medzi svojimi záujmami a záujmami vlastníkov médií a kriticky skúmať mediálne informácie. Buckingham však podotýka, *že „otázka gramotnosti však nie je taká jednoduchá, ako sa na prvý pohľad môže zdať. V prípade mediálnej gramotnosti sa totiž nejedná o gramotnosť funkčnú (napr. pochopiť reklame, byť schopný napísať správu, použiť kameru), ale ide najmä o gramotnosť kritickú – o analýzu, hodnotenie a kritickú reflexiu vo vzťahu k médiám.“* (2011, s. 422)

Meyrowitz hovorí o troch typoch mediálnej gramotnosti:

Gramotnosť zameraná na mediálny obsah – médium sa vníma ako komunikačný kanál.

Gramotnosť umožňujúca analyzovať formy produkcie mediálnych obsahov – vyžaduje sa znalosť mediálnej gramatiky.

Gramotnosť stimulujúca porozumenie vplyvu médií na mikro a makoúrovni – médium ako vonkajšie prostredie. (2011, s. 403)

Jirák v otázke mediálnej gramotnosti jedinca konštatuje, že všetci sme určitým spôsobom mediálne gramotní, keďže sa pohybujeme v mediálnom prostredí. Viac funkčne mediálne gramotný človek sa pozná podľa toho, nakoľko reflektuje rolu médií vo svojom živote a nakoľko ju dokáže podriaďovať svojim potrebám. (2011, s. 403)

Vo všeobecnosti sa rozoznávajú dva rozmery mediálnej gramotnosti:

Vedomostný rozmer – osvojenie si vedomostí o princípoch fungovania médií, o ich histórii, financovaní a pod.

Zručnostný rozmer – získavanie praktických zručností pri práci s médiami.

Podľa *Európskej charty mediálnej gramotnosti* by mal byť každý človek, ktorý je mediálne gramotný, schopný:

- Efektívne využívať mediálne technológie na vyhľadávanie, zhromažďovanie a zdieľanie mediálnych obsahov s cieľom uspokojiť svoje záujmy a potreby.
- Rozhodovať sa na základe širokého výberu mediálnych obsahov rozdielnych kultúrnych zdrojov.

- Porozumieť tomu, ako s vytváranými mediálnymi obsahmi súvisí politický, technický, či právny koncept.
- Kriticky analyzovať význam posolstiev predkladaných v médiách, ich jazyk.
- Médiá využívať tvorivo na vyjadrovanie svojich myšlienok a názorov.
- Odmietať mediálne nežiaduce, urážlivé a pohoršujúce mediálne obsahy.
- Efektívne využívať médiá na upevňovanie svojich občianskych slobôd.

1.2. Metódy práce s mládežou

Autorka viacerých príručiek neformálnej práce s deťmi a mládežou Martina Čujová pod pojmom metóda rozumie *„spôsob, cestu, cieľavedomý postup, akým sa v procese učenia dá dopracovať k želaným cieľom“* (2010, s. 7).

Medzi najčastejšie metódy neformálneho vzdelávania používané pri práci s mládežou zaraďuje:

- **Brainstorming** – ide o kvalitatívnu metódu, ktorej podstatou je vyprodukovanie čo najväčšieho počtu možných riešení k určitej téme alebo úlohe, ktoré sa najskôr zapisujú, nesmú sa hodnotiť ani kritizovať. Táto metóda je vhodná najmä pri práci v menších skupinkách a výstupom je zvyčajne veľké množstvo kreatívnych a inovatívnych riešení.
- **Diskusia** – je to jedna z najpoužívanejších metód, kde ide o vzájomný rozhovor, výmenu názorov medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi na spoločnú tému. Rozlišujeme tri základné typy diskusií, a to riadená diskusia, voľná diskusia a štruktúrovaná diskusia.
- **Exkurzia**: je to plánovaná návšteva súvisiaca s témou mládežníckej výmeny, školenia, či inej vzdelávacej aktivity. Je orientovaná na prax, čo umožňuje vidieť účastníkom praktické využitie teoretických poznatkov, lepšie si ich zapamätať a inšpirovať sa nimi.
- **Energizér: tzv. „životabudič“** – využíva sa v situáciách, kedy chceme skupinu „zobudiť“, zaktivizovať, a to nielen na začiatku a v spojitosti s prelomením bariér, ale aj počas psychicky náročných častí programu, keď klesá pozornosť zúčastnených a všetci sa potrebujú znovu „naštartovať“.
- **Lámač ľadov (icebreaker)** – je to krátka aktivita, ktorej cieľom je prelomiť vzťahové bariéry, zaktivizovať vzťahy a komunikáciu medzi účastníkmi. Ide o aktivitu, pri ktorej sú účastníci v priamom fyzickom alebo verbálnom kontakte, nemusí podmienečne súvisieť s témou nasledujúceho programu. Ide o navodenie neformálnej a uvoľnenej atmosféry, o motiváciu skupiny k akcii a o prekonanie komunikačných bariér či prvotného ostychu účastníkov.
- **Prednáška** – metóda, ktorej využitie je vhodné v prípadoch, keď je potrebné odovzdať veľké množstvo informácií. Používa sa najmä vtedy, ak účastníci majú minimálne, resp. žiadne informácie o danej téme. Základné pravidlo je „keep it simple and specific“, ktoré hovorí o tom, že podávané informácie majú byť jednoduché a konkrétne. Na udržanie pozornosti účastníkov je dôležité využívať rôzne techniky vizuálneho charakteru (napr. prezentácie v PowerPointe, videoprojekcie) a zapájať poslucháčov do výkladu interaktívnou formou.

- **Prípadová štúdia** – ide o metódu, pri ktorej ide o vopred pripravenú, ústne alebo písomne detailne predstavenú situáciu s cieľom analyzovať predložený problém a nájsť čo najvhodnejšie riešenia. Mala by predstavovať nejaký praktický príklad zo života, môže sa realizovať individuálne alebo v skupinkách. Jej výhodou je aktívne zapojenie účastníkov a udržanie ich záujmu a pozornosti, záverečné zhodnotenie by malo vždy končiť diskusiou o procese a výsledkoch, ku ktorým sa dospelo.
- **Rolová hra** – odohráva sa na vopred určenej situácii zameranej na istú tému, kedy dvaja alebo viacerí účastníci zahrajú úlohu (rolu) pred „publikom". Tí musia svoje úlohy dobre pochopiť a zosobniť sa s prideleným modelom správania počas celej aktivity. Jej výhodou je aktivita a zanietenosť zúčastnených, ktorých úlohou je pozorovať a neskôr analyzovať postoje jednotlivých postáv vo vzťahu k preberanej téme.
- **Simulácia** – ide o rozšírený typ rolovej hry, pri ktorej sú účastníci zapojení do vymodelovanej situácie, pričom každý z nich má pridelenú úlohu. Patrí medzi časovo náročné metódy, preto sa väčšinou požíva pri simuláciách procesov, ktoré sa odohrávajú v dlhšom časovom období na rôznych miestach a pri náročnejších témach.
- **Sebareflexia** – je to metóda vlastnej analýzy stavu účastníka, priestor a čas na uvedomenie si seba samého, svojho pohľadu a postojov k danej téme a vytvorenie si vlastného obrazu o tom, ako sa daná téma dotýka reality každého účastníka. Veľmi dôležitá je téma daná na reflexiu, nepoužíva sa pri technických témach či pri aktivitách zameraných na získavanie vedomostí. Je frekventovaná pri preberaní komplexných tém a pri aktivitách založených na zmene postojov účastníkov.
- **Buzz groups** – ide o metódu, pri ktorej menšie skupinky diskutujú o stanovených alebo voľných témach bez prítomnosti lídra, skupinka môže mať určeného zástupcu, ktorý predstaví alebo pri spoločnom hodnotení prezentuje výsledky diskusie. Využíva sa pri veľkých skupinách alebo ak sa chce v relatívne krátkom čase dosiahnuť rýchla výmena ideí na jednoduchú tému. Najčastejšie sa používa pri hodnotiacich aktivitách na zhodnotenie programu, dňa, prístupu lídrov, metód; jej zásadou je, že žiadna informácia sa nedostáva mimo skupinky.
- **Prezentácia** – ide o jednu z najčastejšie využívaných metód, ktorá je založená na predstavení a prezentovaní teoretických poznatkov a informácií. Existuje veľa foriem a techník, ktoré sa dajú pri tejto metóde využiť, napr. obyčajné čítanie prezentácie, použitie nástenných panelov, počítačovej alebo inej didaktickej techniky. Metódu je vhodné zvoliť pre väčšie skupiny v prípade, ak majú byť účastníkom predstavené nové informácie o téme, spravené stručné zhrnutie doterajších poznatkov, predstavenie štatistík, či grafov.

Exituje mnoho iných druhov metód práce s mládežou, medzi ktoré zaraďujeme napr. tlačovú konferenciu, cvičenie, metódu fishbowl, demonštráciu, metódu tzv. „inteligentného prerušovania výkladu školiteľa, rôzne hodnotiace metódy a mnoho iných.

Predtým, ako sa zvolí tá najvhodnejšia metóda pre výkon danej aktivity, je veľmi dôležité:

- Byť si istý, že zvolená metóda je tá najvhodnejšia,
- vyskúšať si celú aktivitu vopred (ak je to možné),

- uistiť sa, že ciele aktivity korešpondujú s cieľmi programu,
- nevyberať metódy, pri ktorých môžu zažiť účastníci pocity, ktoré by nevedeli zvládnuť sami organizátori,
- akceptovať skutočnosť, že nie všetci ľudia sa chcú zúčastniť všetkých aktivít,
- mať starostlivo prepracovanú stratégiu rozboru a spätnej väzby,
- myslieť na to, že proces učenia je u každého účastníka aktivity individuálny, a preto sa môže stať, že zvolená metóda môže spôsobiť niekomu nepríjemný zážitok. (Čujová, M., 2010, s. 6)

Je veľmi dôležité zvoliť vhodnú metódu, ktorá nesúvisí len so samotnou témou, ale aj schopnosťami a možnosťami organizátorov (preferovaný štýl učenia, skúsenosti, zručnosti), charakterom celej skupiny (počet účastníkov, ich štýly učenia, vek, kultúrne pozadie, schopnosti, rodové zloženie, špeciálne potreby), charakterom prostredia (veľkosť miestnosti, tvar interiéru alebo exteriéru, osvetlenie, teplota, vybavenie), prípadne inými špecifikami realizovanej aktivity.

Pri jednotlivých metódach sa využívajú rôzne techniky, napr. videoprojekcia, použitie flipchartu, Powerpoint prezentácie, využívanie kostýmov, tvorbu puzzle z papierov s rôznymi informáciami, hľadanie pokladu, spev hudbu, vyjadrenie pocitu kartou a mnohé iné.

1.3. Projekty neformálneho vzdelávania na Slovensku v oblasti mediálnej výchovy

Neformálne vzdelávanie sa orientuje najmä na deti a dospievajúcu mládež a realizujú ho predovšetkým nezávislé inštitúcie, občianske združenia, cirkevné spolky alebo nezávislí odborníci. Medzi najvýznamnejšie projekty na Slovensku partia:

- Internetové projekty občianskeho združenia **eSlovensko**, napr.:
  - **zodpovedne.sk** – hlavným cieľom je zvyšovať povedomie o zodpovednom používaní internetu a mobilných telefónov a vzbudiť u rodičov záujem o to, čo robia ich deti na internete.
  - **pomoc.sk** – bezplatná linka, ktorej cieľom je koordinovaná pomoc a poradenstvo pre zodpovedné používanie internetu, mobilnej komunikácie a nových technológií.
  - **stopline.sk** – táto stránka bojuje proti zneužívaniu detí, rasizmu, xenofóbii a slúži na nahlasovanie nezákonného obsahu alebo činností na internete.
  - **ovce.sk** – slovenský animovaný seriál pre nižšiu vekovú kategóriu detí, ktorého obsahom je neformálna mediálna výchova v oblasti bezpečného používania internetu a mobilných telefónov. Mladým nastavuje zrkadlo nesprávneho správania na internete, dospelých majú rozprávky pobaviť i poučiť.
- **Za siedmimi wifinami a siedmimi statusmi** – rozprávky OVCE.sk v knižnej podobe, hlavným cieľom publikácie je priniesť prehľad hlavných ohrození vo virtálnom priestore a spôsobov, ako sa pred nimi chrániť. Vyšla koncom októbra 2013 a autori zvolili nový koncept 3v1 – ku knižke pribalili aj 112-stranovú rodičovskú príručku Deti v sieti a DVD s rozprávkami.
- **Občianske združenie Žabky** – pôsobí na regionálnej úrovni v Košiciach, realizuje akreditované vzdelávanie pod názvom *Vidieť či čítať, neznamená rozumieť*, realizuje školenia pre animátorov voľného času, prevádzkuje internetovú televíziu iTV žabky.
- **Televízna relácia Mediálni špióni** – štyridsaťdielny vzdelávací program určený deťom nechce mentorovať, ale je postavený na princípe vnímania a poznávania reality v médiách z pohľadu detí.

- **Divadelná inscenácia Mediálne historky** – divadelná spoločnosť z Rimavskej Soboty sa cez príbeh mladého Labaša snaží ukázať pozadie mediálnych nástrah, ktoré číhajú všade okolo nás.
- **Kampaň Vypni telku, zapni seba!** – celoslovenská kampaň pre deti a dospelých na podporu aktívneho prežívania voľného času trvajúca jeden týždeň, ktorú organizuje eRko – Hnutie kresťanských spoločenstiev detí.
- **Nehejtuj.sk** – je multimediálny projekt určený do slovenských základných a stredných škôl, ale aj do iných štátnych i súkromných inštitúcií pracujúcich s deťmi a mládežou. Výstupom projektu je metodická príručka a dvoj-DVD s výberom filmov slovenskej aj zahraničnej produkcie na témy netolerancie, ktorú si tieto inštitúcie môžu objednať. Cieľom projektu je vzdelávanie prostredníctvom faktov a emócií. Filmy vyberali profesionáli z oblasti audiovizuálnej tvorby v spolupráci s odborníkmi na tému nenávistných prejavov, s novinármi a pedagógmi, so Slovenským filmovým ústavom a organizátormi filmového festivalu o ľudských právach Jeden svet. Kompromisom je výber 12 filmov, ktoré sa nachádzajú na dvoch DVD. Každý film reprezentuje jednu z tém nenávisti. Súčasťou DVD je aj metodická príručka, ktorá opisuje všetky filmy a navrhuje postupy, ako jednotlivé témy deťom a mládeži priblížiť. Ku každému filmu sú pripravené otázky, na ktoré študenti odpovedia pred jeho pozretím, bez toho aby sa čokoľvek o problematike filmu dozvedeli.
- **Kampaň Vypni telku, zapni seba! –** celoslovenskú kampaň pre deti a dospelých na podporu aktívneho prežívania voľného času organizuje eRko – Hnutie kresťanských spoločenstiev detí od roku 2001. Trvá vždy jeden týždeň. Organizátori vyzývajú deti k vypnutiu televízora, internetu či počítačových hier, aby prežili voľný čas aktívne a dali prednosť osobným zážitkom.
- **Tlačová agentúra Slovenskej republiky a školský servis -** Cieľom projektu TASR do každej školy je prispieť k mediálnej výchove na všetkých stupňoch škôl, umožniť prácu s reálnym agentúrnym produktom, podporiť tvorbu a distribúciu nekomerčných informácií. Študenti majú prístup k najaktuálnejšiemu agentúrnemu servisu, správy môžu využívať školy a učitelia v rámci vzdelávania, ale aj pre tvorbu školských časopisov a internetových stránok.
- **Projekty reholí Saleziánov dona Bosca a Dcér Márie Pomocnice** – obe rehoľné spoločenstvá prostredníctvom svojich mládežníckych organizácií Domka a Laura ročne organizujú desiatky podujatí s mediálno-výchovným charakterom (mediálny tábor, besedy, interaktívne workshopy, publikačná činnosť, víkendové kurzy Pomedzi Riadky, bloky mediálnej výchovy na kurzoch Školy pre animátorov.) Saleziánsky mediálny tím vytvoril pre mládež výchovno-vzdelávací program *Mediálna škola,* ktorého náplňou je kriticko-analytický a zručnostný rozmer poznania médií.

2. METODIKA VÝSKUMU

2.1. Charakteristika objektu skúmania

Požiadavky mladých ľudí vzdelávať sa v oblasti médií podnietili vedenie mládežníckej organizácie Laura, združenie mladých, aby spolu so zástupcami jednotlivých zložiek saleziánskej spoločnosti vypracovali projekt **Mediálnej školy (MeŠ)**, ktorý v rámci svojej diplomovej práce vypracovala doktorka Mgr. Viktória Kolčáková, PhD. pod vedením pani dekanky doc. PhDr. Dany Petranovej, PhD. A práve týchto kurzov Mediálnej školy v Žiline som sa zúčastnila a uskutočnila na nich svoj výskum zameraný na neformálne vzdelávanie v oblasti mediálnej výchovy.

Účastníci kurzov boli vo veku od 15 – 19 rokov, mnohí z nich boli v maturitnom ročníku a rozhodovali sa, na akú vysokú školu pôjdu študovať. Kurzy mediálnej výchovy im mali byť nápomocné aj v tejto oblasti. Prvého kurzu sa zúčastnilo 57 poslucháčov a 10 vedúcich, druhého 43 poslucháčov pod dozorom 7 členov organizačného tímu. Počet členov reprezentatívnej vzorky výskumu v oblasti neformálneho vzdelávania teda bol 100 mladých ľudí.

2.2. Pracovné postupy a spôsoby získavania údajov

Pripravila som si približné okruhy otázok, ktoré som kládla žiakom v spoločnej diskusii (focus groups) a pri vzájomných rozhovoroch s nimi. Otázky boli smerované na priebeh jednotlivých kurzov (či sa im páči systém, akým sú kurzy vedené, akým spôsobom ich vedú jednotlivý lektori, čo na nich robia, akým aktivitám sa venujú najradšej, za čo sú hodnotení, ako vyzerajú ich výstupy a akým spôsobom ich prezentujú a pod.), ale i na ich všeobecný prehľad o médiách a záujem o ne (aké formy médií využívajú najčastejšie, aké programy pozerajú najradšej, či pozerajú televízne noviny, ak áno, na ktorej stanici najradšej, či uprednostňujú komerčné alebo verejnoprávne vysielanie, či čítajú dennú periodickú tlač, ak áno, ktoré noviny alebo časopisy uprednostňujú, ako často využívajú internet a aké interaktívne formy fungujúce v prostredí internetu využívajú najčastejšie (sociálne siete, portály, zdieľanie obsahov a pod.), či pravidelne počúvajú rozhlasové vysielanie, aké stanice, ako dlho denne a i.)

Použité metódy vyhodnotenia a interpretácie výsledkov

Vo výskume sme využívali **pozorovanie**, **individuálne rozhovory** so zúčastnenými (neštruktúrované interview s otvorenými otázkami) a formu skupinového rozhovoru – **focus group**.

Pozorovanie: Na neformálnych kurzoch som vykonávala zúčastnené otvorené neštruktúrované pozorovanie, stala som sa „jednou zo skupiny“, čo podľa môjho názoru veľmi pozitívne vplývalo na výsledky výskumu. Organizátori ma na začiatku kurzov predstavili a následne som dostala slovo aj ja, kde som mohla všetkým podrobne vysvetliť, kto som, prečo som s nimi na kurze a čo je predmetom mojej účasti. Pôsobila som ako **účastník ako pozorovateľ**, priala som rolu rovnoprávneho člena skupiny, ale účastníci si pritom boli vedomí mojej totožnosti. Veľmi rýchlo ma priali medzi seba, jednoducho ma brali ako jednu z nich, čiže sa mi pri individuálnych či skupinových rozhovoroch veľmi otvorili a vyrozprávali mi pre výskum veľmi dôležité informácie.

Rozhovory a Focus groups: Skupinovú diskusiu a jednotlivé rozhovory som na neformálnych kurzoch uskutočňovala v rámci prestávok medzi jednotlivými aktivitami, ako aj v rámci voľného času. Keďže na kurze sme vždy strávili 3 dni, voľný čas som mohla intenzívne využívať na potreby výskumu, účastníci kurzov boli veľmi ochotní a radi so mnou spolupracovali a pomáhali mi.

3. Interpretácia výsledkov kvalitatívneho výskumu – charakteristika jednotlivých mediálnych kurzov MeŠ

3.1. Neformálne vyučovanie mediálnej výchovy – mediálne kurzy MeŠ v Žiline

Názvy jednotlivých kurzov Mediálnej školy vychádzajú z hesla „Vidím, žijem, tvorím, dávam“, ktoré vystihuje proces premeny mladého človeka rozhodnutého stať sa súčasťou tohto konceptu. Zámerom mediálneho tímu je povzbudiť účastníkov, aby vedomosti a zručnosti získané na jednotlivých kurzoch posúvali ďalej vo svojich strediskách a mestách.

Z časového dôvodu som sa nemohla zúčastniť všetkých štyroch kurzov MeŠ. Prvé dva sa uskutočnili na jeseň (Vidím, Tvorím), ktoré som aj úspešne absolvovala, druhé dva sa uskutočnia v letných mesiacoch. Musím však podotknúť, že dva víkendy plno nabité programom boli veľmi intenzívne a na potreby výskumu tejto práce postačujúce.

Mediálne kurzy sa začínajú vždy na jeseň pre jeden ročník. Druhý kurz absolvujú účastníci začiatkom letných mesiacov, tretí opäť na jeseň a záverečný štvrtý kurz sa uskutoční vždy opäť pred letom. Kurzy som absolvovala so študentmi prvého a tretieho ročníka - to je dôvod, prečo som absolvovala dva jesenné kurzy.

3.1.1. Ciele Mediálnej školy a profil absolventa

Hlavným cieľom mediálnej školy je podporiť vzdelávanie mládeže v mediálnej oblasti – aby frekventanti vedeli analyzovať, hodnotiť mediálne obsahy a dekódovať posolstvá prezentované v médiách, aby sa vedeli zorientovať v mediálnej produkcii, vytvárať mediálne obsahy a primeraným spôsobom ich interpretovať cez médiá. Dôraz sa kladie predovšetkým na to, aby posolstvá, ktoré budú frekventanti svojou tvorbou komunikovať mali pozitívnu výchovnú hodnotu. Ďalším cieľom je motivovať účastníkov k prezentovaniu pozitívnych hodnôt, ako sú úcta k životu, k rodine a človeku.

Projekt je zameraný na stredoškolskú mládež, keďže médiá sú samozrejmou súčasťou života najmä mladých ľudí. Z nich získavajú väčšinu informácií, ovplyvňujú rast ich osobností, hodnotový systém a celkový prístup k životu. Na Slovensku už existujú akreditované programy pre učiteľov mediálnej výchovy na stredných školách, a tak je Mediálna škola i vhodným doplnkom formálneho vzdelávania. Jej účastníci by sa po absolvovaní všetkých štyroch kurzov mali orientovať v médiách – ako prijímatelia, vychovávatelia i tvorcovia.

Zámerom projektu je zapojiť mládež z celého Slovenska. Prijateľné miesto pre kurzy nielen pre účastníkov zo všetkých častí Slovenska, ale aj pre lektorov a hostí je mesto Žilina, konkrétne budova Strednej odbornej školy sv. Jozefa Robotníka, kde sú dostatočné priestorové kapacity na ubytovanie všetkých účastníkov i organizátorov, spoločenská miestnosť, jedáleň i priestory pre aktivity a skladovanie materiálov a techniky. Veľkou výhodou je, že na škole sa otvoril nový odbor grafik digitálnych médií, s čím súvisí aj vybudovanie štúdia a potrebné technické vybavenie, ktoré zriaďovatelia pre potreby Mediálnej školy ochotne poskytujú.

3.1.2. Metódy výučby a spôsob hodnotenia

Program Mediálna škola reflektuje tri oblasti rozvoja mladého človeka. *Kognitívnu* rozvíja cez prednášky – teoreticko-náučnú časť worskhopov. *Socio-motorickú* v praktických činnostiach. Tie sú súčasťou každého workshopu a aj prostredníctvom športovo-zábavných aktivít, ktoré prebiehajú počas prestávok. *Afektívna* zložka sa rozvíja vďaka sociálno-rozvojovému zameraniu projektu. Veľmi dôležitým komponentom programu je aj budovanie dobrých osobných vzťahov medzi organizátormi a frekventantmi, ale aj medzi účastníkmi navzájom.

Mediálny tím využíva niekoľko druhov metód: **sprevádzanie** (coaching) znamená pre členov tímu byť vždy ľudsky i odborne blízko mladému človeku takým spôsobom, aby sa on sám stával protagonistom svojho osobného a profesionálneho rozvoja. Ďalšou základnou metódou výučby je **učenie sa skúsenosťou** (learning by doing). Využívajú ju lektori najmä vo workshopoch. Ďalšiu metódu **učenie sa zážitkom** (learning throuht living) aplikuje mediálny tím na konkrétne aktivity a modelové situácie, napr. hra v meste, fotky frekventantov na bulvárnych titulkoch, aby posilnili tému a myšlienku kurzu. Účastníci kurzov pri tvorbe a plnení aktivít prežívajú dobrodružstvo, čím sa zvyšuje atraktivita

vlastného učenia. To, čo nás baví, si lepšie pamätáme. Medzi podporné činnosti patria rôzne hry a zoznamovacie aktivity s mediálnym posolstvom, ktoré slúžia na uvoľnenie a vytvorenie príjemnej atmosféry. Jednou z obľúbených metód je aj **role play**, prostredníctvom ktorej majú účastníci príležitosť vyskúšať si teoretické vedomosti v praktických činnostiach – stimulovaných situáciách typických pre pracovníka médií (napr. stimulovaná tlačová konferencia). V neposlednom rade významnou súčasťou formácie mladých sú i duchovné aktivity – modlitba, každodenná svätá omša či večerné slovko, ktoré sú súčasťou programu vzdelávania.

Frekventanti získavajú spätnú väzbu ústne alebo prostredníctvom mailov; keďže ide o neformálny spôsob výučby, klasifikácia podľa známok sa tu nevyužíva. Jednotliví členovia tímu sledujú zapájanie sa účastníkov do aktivít, ich ochotu spolupracovať (počas celých kurzov si svoje pozorovania zapisujú do hodnotiaceho formuláru) a okrem hodnotenia práce dostáva každý účastník komplexný pohľad na svoje účinkovanie počas kurzu najneskôr týždeň po jeho skončení. Na začiatku každého kurzu sa vždy posudzuje domáca úloha, ktorá súvisela s témou predchádzajúceho kurzu. Pri spätnej väzbe sa tím spolu s lektormi sústredí nielen na kritiku, ale aj ocenenie spracovaných zadaní, ktorých cieľom je motivovať hodnotených k väčším aktivitám a výkonom.

3.1.3. Charakteristika jednotlivých kurzov MeŠ

3.1.3.1 Mediálny kurz č. 1: Vidím

Cieľom prvého kurzu je v rovine prijímateľa priblížiť zobrazovanie reality médiami a zásady bezpečného používania internetu. V úrovni tvorcu je cieľom naučiť frekventantov základy písanej žurnalistiky, aby ich ako animátor strediska mohol vo svojom meste využiť na informovanie a propagáciu aktivít. Kurz sa uskutočnil od 12. – 14. 10. 2012, zúčastnilo sa na ňom 57 poslucháčov a 10 vedúcich – organizátorov.

3.1.3.2 Mediálny kurz č. 2: Žijem

Cieľom tohto kurzu je priblížiť život pracovníka v médiách s hlavným zreteľom na etiku a morálku v nich. Účastníci sa popri mnohom inom naučia i základy reportážnej a portrétnej fotografie (absolvujú vyučovacie bloky zamerané na fotenie portrétu a fotenie v meste), pracujú s bulvárnymi titulkami, tvoria fotoreportáž.

3.1.3.3 Mediálny kurz č. 3: Tvorím

Tretí kurz je zameraný na osobu tvorcu, ktorý sa má naučiť vnímať a koordinovať svoje verbálne i neverbálne prejavy a uvedomovať si, ako jeho život ovplyvňuje reklama. Kurz sa uskutočnil od 5. – 7. 10. 2012, zúčastnilo sa na ňom 64 poslucháčov a 7 vedúcich.

3.1.3.4 Mediálny kurz č. 4: Dávam

Zámerom posledného vzdelávacieho bloku je priblížiť frekventantom proces tvorby krátkeho audiovizuálneho diela, na úrovni prijímateľa sa zamerať na dramaturgický rozbor filmu so zreteľom na hlavného hrdinu. V úrovni animátora sa frekventanti naučia tvoriť metodiku stretnutí rovesníckych skupín. Frekventanti pozerajú film k nastolenej problematike, zoznamujú sa s teoretickou problematikou filmovej terminológie (námet, scenár, zábery a pohyby kamery, strih), zoznámia sa s jednotlivými filmovými profesiami – členmi výrobného filmového štábu, venujú sa filmovaniu - tvoria vlastné krátke filmy.

4. ZHRNUTIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Rozmer súčasného vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy má v našom edukačnom systému dve podoby – *teoretickú podobu* tvoria vedomosti získaných pojmov, definovanie, či

memorovanie, *praktická podoba* pozostáva z vytvárania konkrétnych mediálnych produktov. Neformálnym vzdelávaním v Mediálnej škole v Žiline sa snažia organizátori prostredníctvom školených lektorov a odborníkov preniesť rozvoj kritického myslenia z teórie do praxe. Účastníci sa kurzoch zúčastnili dobrovoľne a za poplatok (za každý kurz museli zaplatiť náklady na ubytovanie, stravu a lektorov v sume 20 €), takže už len to znamená, že je to pre nich veľmi dôležité, čo sa v praxi naozaj potvrdilo. Účastníci Mediálnej školy boli jednoducho „zapálení pre vec". Žiaci museli vyvíjať aktivitu, preukázať samostatnosť i originálnosť. Na plnenie jednotlivých úloh sa doslova tešili, i vo svojom voľnom čase, ktorý bol počas intenzívneho víkendu zúžený naozaj na minimum, dokázali rozoberať danú problematiku, tešili sa z toho, že ich tieto víkendy obohacujú vo viacerých smeroch a že sa jednoducho naučia niečo nové. Že zistia, ako to vyzerá na skutočnej tlačovej konferencii, že sa naučia pripraviť rozhlasovú hru alebo spraviť dobrú fotografiu. Jednotlivé prednášky boli naozaj pútavé a celý proces výučby bol jednoducho interaktívnejší, ako na hodine v škole. Všetci sa zapájali, pýtali, pri samostatnej práci sa navzájom povzbudzovali k väčším výkonom. I technika bola zabezpečená dokonale, takže pri práci boli využívané rôzne technické pomôcky, časté bolo premietanie, rozhlasová hra sa nahrávala v štúdiu a bola skutočne ostatným prezentovaná pomocou miestneho školského rozhlasu, ktorého využitie bolo zabezpečené v priestoroch konania kurzov. Častejšie využívanie materiálov a rôznych ukážok, i priestory boli jednoducho lepšie prispôsobené potrebným podmienkam. Na kurzoch neboli výnimkou rôzne interaktívne hry, na ktoré je potrebný dostatočný priestor, ktorý, bohužiaľ, na základných alebo stredných školách nie je k dispozícii.

Najmä prostredníctvom rozhovorov a focus group sa nám podarilo potvrdiť si predpoklady, ktoré sme sa domnievali. Mladí ľudia majú a v plnej miere využívajú neobyčajne široké možnosti, ktoré im mediálna komunikácia prináša, na druhej strane sú však relatívne slabo pripravení na zvládnutie informačného „preťaženia" a selektovania obsahov prispievajúcich k ich individuálnemu rozvoju a životu v spoločnosti. Pri osobných i hromadných rozhovoroch mi dokonca frekventanti sami dobrovoľne potvrdili správnosť tohto tvrdenia. Priznali a výsledky rozhovorov o tom aj vypovedajú, že využívajú internet predovšetkým na vzájomnú neformálnu komunikáciu – chatovanie na sociálnych sieťach a zábavu a vôbec nemyslia na také veci, ako je selektovanie mediálnych obsahov za účelom zníženia rizika informačného preťaženia. Väčšina z nich totižto nemá doma vytvorené pravidlá používania internetu, takže nie sú motivovaní k tomu, aby niečo také, čo i len pre vlastné dobro, robili. Ďalej sme si prostredníctvom výskumu potvrdili, že intenzita používania jednotlivých druhov médií sa u mladých ľudí postupne presúva od „pasívnych" foriem (sledovanie TV, čítanie tlačených časopisov a pod.) k interaktívnym formám fungujúcim v prostredí internetu (sociálne siete, portály, zdieľanie obsahov a pod.). Nové médiá v živote mladých ľudí zohrávajú kľúčovú úlohu. Používajú ich predovšetkým na zábavu, vzájomnú komunikáciu, ale aj na rôzne neformálne a zväčša neorganizované formy digitálnej komunikácie, rozvoj vlastnej kreativity a posilňovanie vlastnej identity. Zároveň menia spôsoby, akými sa mladí ľudia začleňujú do spoločnosti, ako sa učia, nadväzujú vzťahy s rovesníkmi a rozvíjajú svoje záujmy. Všetky tieto domnienky boli veľmi jednoducho a jednoznačne verifikovateľné, pretože reprezentatívna vzorka môjho výskumu bola zastúpená inteligentnými ľuďmi, ktorí vedia, aká je súčasná situácia v tejto oblasti a sami sa rozhodli pre to niečo robiť. Takže nemali problém priznať sa k tomu, že v súčasnosti si svoj život bez internetu a nových médií už ani nevedia predstaviť a sú na nich závislí. Internetové prostredie je dokonale postačujúce na uspokojovanie všetkých ich „mediálnych potrieb", ako sami priznali, dokážu si nasťahovať množstvo filmov, televízie majú v súčasnosti aj online vysielanie, ktoré taktiež využívajú v plnej miere. Byť informovaný pre nich už neznamená sadnúť si pred TV a pozerať hlavné televízne spravodajstvo alebo kúpiť si denníky v tlačenej forme, internetové spravodajstvo je aktualizované neustále, takže uprednostňujú tieto formy získavania informácií (v prípade, že

sa o ne zaujímajú). Mnohí z nich dokonca priznali, že dostatočne informovaní dokážu byť aj vďaka sociálnym sieťam, kde sa prostredníctvom zdieľania obsahov ich priateľmi vidia najnovšie aktuality, ktoré sa udiali vo svete. A to sa vôbec nemusia odísť od monitorov svojich počítačov.

Neformálne vzdelávanie má veľké množstvo svojich výhod i nevýhod. Študenti, ktorí sa v rámci svojich voľnočasových aktivít dobrovoľne zúčastňujú vzdelávacích kurzov v oblasti mediálnej výchovy vedia dôsledne charakterizovať základné pojmy, nové spôsoby poskytovania a výmeny informácií v prostredí internetu, či uvedomiť si riziká internetovej komunikácie. V chápaní odlišností multimediálnej reality vo vzťahu ku skutočnosti a využívaní internetu s mierou pre uspokojenie vlastných potrieb, získavaní a kritickom hodnotení informácií z webových stránok, odmietaní neetických obsahov a porušovaní etiky na internete sú na veľmi vysokej úrovni. Účastníci sú dobre pripravení pre reálnu prax – kurzy neabsolvujú z povinnosti, čo sa aj odzrkadľuje na ich skutočnom záujme o túto problematiku. Chceme však upozorniť na to, že platnosť výsledkov je vzťahovaná k výberovej vzorke účastníkov realizovaného výskumu. Vyvodené zistenia a závery nemôžeme interpretovať ako všeobecne platné z dôvodu malej výskumnej vzorky. Tá postačovala na vypracovanie tohto príspevku, ale na jej základe nemôžeme vyvodzovať závery platné pre celé Slovensko.

Záver

Úlohy a význam záujmového vzdelávania dospelých vystupujú v dnešnej, na poznatky zameranej a výkonovej spoločnosti stále viac do popredia. V súčasnosti sa kladie dôraz na každého jedinca, aby plnohodnotne využíval svoj voľný čas. Jednou z foriem aktívneho a plnohodnotného využívania voľného času je záujmové vzdelávanie, ktoré rozvíja osobnosť človeka po biologickej, psychickej i sociálnej stránke. Je postavené na báze dobrovoľnosti a ponúka mnoho rôznorodých aktivít, pri ktorých je prvoradá sloboda výberu. Každý jedinec má širokú a demokratickú možnosť, pre ktorú z aktivít sa rozhodne. Vyžaduje si to ale investovanie financií a dostatok voľného času.

Postupným študovaním odbornej literatúry a vlastným zainteresovaním sa o túto tému sme došli k záveru, že záujmové vzdelávanie má svoje nezastupiteľné miesto vo vzdelávacej sústave. Konštatujeme, že by mohlo byť akousi spájajúcou časťou toho, čo človek musí a čo chce poznať, vedieť, osvojiť si alebo dokázať. Záujmové vzdelávanie je realizované na báze dobrovoľnej účasti vzdelávajúcich sa, ktorí sú ochotní vynaložiť čas, úsilie, financie a osobný záujem za účelom svojej kultivácie a sebarealizácie vo voľnom čase. Výsledkom je slobodný rozvoj osobnosti, zvýšenie kvality života a udržanie psychického a fyzického zdravia.

Skutočnou osobnosťou sa môžeme stať vtedy, ak plne rozvíjame svoje záujmy v rôznych oblastiach (kultúrnej, športovej, politickej, jazykovej,...). V súčasnosti existuje veľké množstvo dostupných ponúk, z ktorých si môžeme slobodne vybrať, a tak napĺňať svoj voľný čas zmysluplnými aktivitami a prispieť k vlastnému rozvoju i k rozvoju svojho okolia.

Slovensko jasne deklaruje potrebu existencie mediálnej výchovy a rovnako kladie aj dôraz na dôležitosť rozvoja kritického myslenia prostredníctvom nej. Osobnosť učiteľa zohráva vo výchove k mediálnej gramotnosti významnú úlohu – mal by byť žiakovi rovnocenným partnerom na diskusiu a zároveň radcom, na ktorého sa žiak v prípade potreby môže vždy obrátiť. Aby túto náročnú úlohu učitelia zvládli, musia si sami zvyšovať úroveň mediálnej gramotnosti, rozumieť metódam rozvoja kritického myslenia, aby vedeli následne žiakov zaujať praktickými metódami a atraktívnymi formami práce. Majú žiakov motivovať a pozitívne nútiť pracovať, samostatne a tvorivo myslieť, a tak sa aktívne zapájať do vyučovacieho procesu.

Cieľom mediálnej výchovy má byť rozvoj kompetencie zmysluplne, kriticky a aktívne využívať médiá a ich produkty a zároveň aj aktívny divák, ktorý kriticky hodnotí médiá, rozmýšľa o ich obsahu a pristupuje k nim selektívne. Súčasná doba si jednoducho vyžaduje mediálnu gramotnosť, pretože médiá v súčasnosti prebrali na seba úlohu informátora a vzdelávateľa, ktorú mali v minulosti predovšetkým a výhradne školy. A práve mediálna výchova poskytuje priestor na to, aby sa jednotlivci učili správne formovať svoje názory, postoje a rozvíjať kritické myslenie vo vnímaní médií a prostredníctvom nich aj sveta okolo nás.

Na základe zistených výsledkov výskumu sme sformulovali pár odporúčaní pre prax:

- Podporovať projekty pre dospievajúcich mladých ľudí organizáciami zaoberajúcimi sa efektívnym využívaním voľného času,
- vypracovať a šíriť štatistiky týkajúce sa tejto problematiky s cieľom iniciovať skupiny tých mladých ľudí, ktorí neorganizovane trávia svoj voľný čas spojený najmä s médiami, zintenzívniť kontakty s osobami, ktoré sa aktívnemu využívaniu svojho voľného času už venujú, zlepšiť informovanosť (internet),
- iniciovať skupiny mladých ľudí venujúcich sa aktívne akejkoľvek forme vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy, aby robili prednášky zamerané na túto problematiku ako prostriedok efektívneho trávenia voľného času,
- odporučiť publikovanie niektorých kapitol tohto príspevku do školských časopisov,
- upovedomiť rodičov dospievajúcich mladých ľudí o efektívnom využívaní voľného času aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy,
- zvýšiť mediálnu osvetu v oblasti možností využitia voľnočasových aktivít mládeže i dospelých.

Na Slovensku mediálna výchova zaznamenala rozvoj predovšetkým v poslednom desaťročí a jej opodstatnenie je dnes už samozrejmosťou. Súčasná situácia nie je jednoduchá a vyžaduje si ešte veľa poctivej práce, ale najdôležitejšie je veriť, že na Slovensku bude stále pár nadšencov nielen vo formálnom vyučovaní, ale predovšetkým v neformálnej časti vzdelávania v oblasti mediálnej výchovy, ktorým sa podarí nájsť efektívne spôsoby na skvalitnenie vzdelávania jednotlivcov, a tým zároveň aj skvalitnenie života celej spoločnosti.

Literatúra

ČUJOVÁ, M. 2010. *Do Európy hrou IV*. Bratislava : IUVENTA, 2010. 40 s. ISBN 978-80-8072-109-1

GLASNEROVÁ, M. 2010. Mediálni špióni. In: *Mediálna výchova v otvorenom priestore.* Zborník z konferencie 20. ročníka Ceny Dunaja. Bratislava : Ex-production, 2010.

JIRÁK, J. – WOLÁK, R. 2007. *Mediální gramotnost*. Praha : Radioservis, a., s., 2007. 152 s. ISBN 978-80-86212-58-6

PETRANOVÁ, D. 2011. Mediálna výchova. In: *Lexikón masmediálnych štúdií*. Trnava : FMK UCM v Trnave, 2011. 454 s. ISBN 978-80-8105.207-1

ZETTL, H. 1999. *Mediálna gramotnosť. Kontextuálna estetika médií ako základ mediálnej gramotnosti*. Bratislava : Kontakt, 1999. 157 s. ISBN 986-80-8746-517-6

Internetové zdroje

IMEC: *Mediálni špióni*. [online]. Dostupné na internete: <http://www.medialnavychova.sk/medialni-spioni/>. [2013 – 11 – 9].

IMEC: *Na Slovensku máme prvú mediálnu hru o mediálnych nástrahách.* [online]. Dostupné na internete: <http://www.medialnavychova.sk/na-slovensku-mame-prvu-divadelnu-hru-o-medialnych-nastrahach/>. [2013 – 11 – 20].

eRko pripravuje kampaň Vypni telku, zapni seba! [online]. Dostupné na internete: <http://www.erko.sk/tlacove-spravy/erko-pripravuje-kampan-vypni-telku-zapni-seba/>. [2013 – 12 – 7].

Kto sme. [online]. Dostupné na internete: < http://www.medialnaskola.sk/>. [2013 – 12 – 9].

O nás. [online]. Dostupné na internete: <http://zabky.sk/portal/index.php?kod=&menu=&id=26>. [2013 – 11 – 1].

Projekt zodpovedne.sk. [online]. Dostupné na internete: <http://www.zodpovedne.sk/kapitola4.php?kat=projekt>. [2013 – 12 – 1].

Stopline.sk – Hlavné ciele projektu. [online]. Dostupné na internete: <http://stopline.sk/sk/stopline>. [2013 – 11 – 23].

Základné informácie. [online]. Dostupné na internete: <http://sk.sheeplive.eu/o-projekte/zakladne-informacie>. [2013 – 11 – 19].

Združená linka Pomoc.sk. [online]. Dostupné na internete: <http://www.pomoc.sk/>. [2013 – 11 – 19].

Kontaktné údaje

Mgr. Ľubica Burianová

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Fakulta masmediálnej komunikácie

Katedra mediálnej výchovy

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

E-mail: lubka.burianova@gmail.com

Školiteľ: doc. PhDr. Dana Petranová, PhD.

Sekcia ŠVOUČ

Zabudnutá stredná pedagogická škola – história strednej pedagogickej školy v Hurbanove

The forgotten High School of Education - History of High School of Education in Hurbanovo

Lívia BRUCHTEROVÁ

Abstrakt: *Príspevok nesie názov Zabudnutá Stredná pedagogická škola - História Strednej pedagogickej školy v Hurbanove. Zaoberám sa problematikou dejín školstva z hľadiska historického vývoja Strednej pedagogickej školy. Príspevok podáva vcelku ucelený obraz o vzniku, fungovaní a zániku hurbanovskej strednej pedagogickej školy.*

Kľúčové slová: *Stredná pedagogická škola, dejiny školy, Hurbanovo.*

Abstract: *The title of this contribution is The forgotten High School of Education – History of High School of Education in Hurbanovo. The article discusses about an issue of educational history, it is looking through historical progress of High School of Education. The article also interprets whole and comprehensive image about formation of the school, schol life and the end of Hurbanovo´s High School of Education.*

Key words: *High School of Education, History of school, Hurbanovo.*

Úvod

Tému svojej práce som si zvolila z nasledovných dôvodov. Zaujímam sa o problematiku slovenských dejín školstva a pedagogiky. Už v minulosti som skúmala v rámci regionálnych dejín historický vývoj ľudových škôl. Konkrétne som sa venovala školstvu v obciach Radava a Trávnica. Z uvedených dôvodov sa zaoberám problematikou regionálnych dejín školstva aj v tejto práci. Konkrétne ma zaujala história Strednej pedagogickej školy v Hurbanove nakoľko jej dejiny neboli doteraz preskúmané a spracované. Cieľom tejto práce je teda spracovať dejiny spomínanej školy. Po tom ako som si tému časovo, vecne a miestne vymedzila, sústredila som sa na zistenie súčasného stavu bádania v danej. Hlavným zdrojom informácii pri tvorbe tejto práce boli zachované písané pramene zo súkromne zbierky Vojtecha Bögiho, ktorý na tejto škole istý čas pôsobil ako riaditeľ. Konkrétne sa jedná o pramene úradného inštitucionálneho pôvodu. Pri rekonštrukcii dejín uvedenej školy som tiež vychádzala zo spomienkového rozprávanie bývalých študentiek a pracovníkov tejto inštitúcie. Hlavnou metódou, ktorú som použila pri spracovávaní informácii z písaným a nepísaných prameňov bola kritika týchto prameňov. Túto metódu som aplikovala predovšetkým pri uvedených spomienkových rozprávaniach a tiež pri písaných prameňoch. Z kritikou prameňov bezprostredne súvisí aj priama metóda, ktorú som tiež použila. Dejiny školy som sa snažila spracovať v chronologickom slede čím som použila progresívnu metódu. Keďže škola tvorila relatívne stabilný a fungujúci celok existujúci uprostred spoločenského vývoja využila som štrukturálnu analýzu. Kombináciou hore uvedených metód historického výskumu som sa snažila zrekonštruovať historický vývoj Strednej pedagogickej školy v Hurbanove.

1. Vznik Strednej pedagogickej školy

Každá škola vzniká za nejakých spoločensko-politických a historických podmienok a taktiež potrieb pre tú danú spoločnosť. Výnimkou nie je ani táto škola. História Strednej

pedagogickej školy v Hurbanove sa začala písať v roku 1978. Jej vznik bol zrejme podmienený potrebou vychovávať a vzdelávať budúce učiteľky materských škôl. Je dôležité uviesť, že spomínaná škola bola zriadená pri postupnom zániku vtedajšieho gymnázia. Z dostupného písomného materiálu vyplýva, že o zrušení gymnázia rozhodli vyššie stranícke a štátne orgány v rámci novej československej výchovno-vzdelávacej sústavy. [13] Vojtech Bögi uvádza, že Stredná Pedagogická škola v Hurbanove je súčasťou vývoja stredoškolského vzdelávania. Od roku 1958 fungovala jedenásť ročná Stredná škola, potom Stredná všeobecná vzdelávacia škola a neskôr gymnázium.[14]

Stredná pedagogická škola tak vzniká 1. septembra 1978. Tento dátum potvrdzuje vyššie spomínaný písomný dokument, v ktorom riaditeľ školy Miloš Souček uvádza nasledovné : *„ ... gymnázium v Hurbanove bude postupne zrušené a namiesto neho že sa v období od 1.9.1978 do 30.6.1982 v jeho priestoroch zriadi osemtriedna dvojjazyčná stredná pedagogická škola pre prípravu učiteliek materských škôl.*[15] Keďže mesto Hurbanovo patrí do okresu Komárno a leží v južnej časti Slovenska, žilo a aj v súčasnosti žije tu pomerne značné množstvo maďarsky hovoriacich obyvateľov. Teda dvojjazyčnosť školy znamenala, že v škole boli zriadené triedy s vyučovacím jazykom slovenským a s vyučovacím jazykom maďarským. Tu je vhodné opäť uviesť ako danú situáciu videl vtedajší riaditeľ :*„ Vzhľadom k tomu, že SPgŠ Hurbanovo má náborovú oblasť najmä v južných dvojjazyčných oblastiach Slovenska, kde žije percentuálne viac občanov maďarskej národnosti, než občanov slovenskej národnosti a má sa dodržať tento pomer i v prijímaní žiakov na stredné školy, je pochopiteľné, že o školu má záujem viacej občanov maďarskej národnosti, než slovenskej národnosti, je to za prvé dve prijímacie konania v šk. roku 1977/78 a 1978/79 pomer približne 2:1 / na jedného občana slovenskej národnosti dvaja národnosti maďarskej /, škola však otvára zatiaľ iba dve triedy, jednu s vyučovacím jazykom slovenským a jednu s vyučovacím jazykom maďarským“.* [16] Pôsobnosť školy mohla byť celoslovenská, prípadne celokrajská, a to mohlo priniesť nemalé problémy. Tieto problémy bližšie špecifikoval práve vtedajší riaditeľ. Išlo o problémy spojené s ubytovaním a stravovaním žiačok, škola mala jedáleň bez kuchyne, chýbala telocvičňa, internát a areál, v ktorom by mali byť vybudované odpočívadlá a športoviská nie je dostatočne veľký. Ďalej píše, že všetky tieto problémy majú byť urýchlene vyriešené.[17] Spomínaný riaditeľ v dokumente *Predpokladaný vývoj Strednej pedagogickej školy v Hurbanove založenej na jeseň 1978* stanovil otázky, ktoré vychádzali z jeho stručnej analýzy novovznikajúcej školy. I keď sa jedná iba o štvorstranový dokument, Miloš Souček tu vcelku podrobne popísal oblasti, ktoré si vyžadujú perspektívne riešenia. Jedná sa o organizačnú oblasť, oblasť investičnej výstavby a kádrovú oblasť.[18] V ďalších rokoch existencie školy sa tieto a ďalšie oblasti vedenie školy snažilo rozvíjať a stanovilo si množstvo úloh. Pojednáva o tom dokument *Informačná správa o kádrových a materiálno-technických podmienkach SPgŠ Hurbanovo vo vzťahu k požiadavkám novej výchovno-vzdelávacej sústavy.* K úlohám v kádrovej oblasti napríklad patrilo doplniť pedagogický zbor

[13] [3] [4] Dokument - Predpokladaný vývoj Strednej pedagogickej školy v Hurbanove založenej na jeseň 1978. Jedná sa o dokument, ktorý napísal prvý riaditeľ školy Miloš Souček.

[14] Vojtech Bögi bol riaditeľom na Strednej pedagogickej škole v Hurbanove v rokoch 1982-1985.

[5] Dokument – Predpokladaný vývoj Strednej pedagogickej školy v Hurbanove.

[6] Kádrovanie a kádrovú prácu možno považovať za jeden z konštitutívnych rysov komunistického režimu. Ide o jav, ktorý sa prejavoval na mnohých úrovniach, mal svoju históriu, teóriu aj prax a prerastala naprieč celou spoločnosťou. M. Černá, Dějiny a současnost – kulturně historická revue. cit. online 10.4.2014.

kvalifikovanými učiteľmi najmä pre nosné vyučovacie predmety.[19] Ďalej po stránke odbornej bolo potrebné riešiť preorientovanie doterajším pedagógov tak, aby vyučovanie prispôsobili potrebám, ktoré si vyžaduje pedagogická škola. Tu uvediem príklad. Vo vyučovaní matematiky, fyziky a chémii sa mal znížiť rozsah a hĺbka oproti doterajšiemu gymnaziálnemu štúdiu. Aj výučba všeobecnej literatúry sa mala zameriavať najmä na detskú literatúru... Problémov z hľadiska odbornej stránky bolo viacero. Materiálne zabezpečenie školy bolo tiež nemalým problémom. Z dokumentu jasne vyplýva, že škola bola po materiálnej stránke z hľadiska priestorového zabezpečenia slabšie pripravená. Učebné pomôcky a didaktická technika bola primeraná, avšak bolo ju potrebné ďalej dopĺňať najmä pre potreby umelecko-výchovných predmetov. Ako závažný nedostatok sa v dokumente uvádzajú chýbajúce ubytovacie priestory. Z vyššie uvedeného je zrejmé, že novovznikajúca škola mala mnohé problémy a vedenie školy bolo postavené pred neľahké úlohy. Tieto všetky povinnosti, ktoré bolo nutné splniť v čo najkratšom čase a samozrejme aj kvalitne možno povedať, že škola plnila. Takýto záver môžu potvrdiť ďalej uvedené spomienkové rozprávania bývalých zamestnancov a študentiek školy. Záverom je ešte potrebné uviesť, aké okolnosti viedli k zániku pedagogickej školy v Hurbanove. Na základe získaných informácií prostredníctvom spomienkových rozprávaní o škole konštatujem, že školu zrušili respektíve pretransformovali najmä z dôvodu, že škola „vyprodukovala“ dostatok učiteliek pre materské školy pre Západoslovenský kraj. Ďalším prijímaním študentov pravdepodobne hrozilo, že si vo vyštudovanom odbore nenájdu prácu. Za jedno desaťročie fungovania celkovo brány školy opustilo 607 žiačok. Z toho v slovenskom jazyku získalo kvalifikáciu 277, v maďarskom jazyku 330 dievčat, škola okrem toho umožnila rozšíriť kvalifikáciu vykonaním doplnkových maturitných skúšok. Kvalifikáciu pre materské školy takto vtedy získala jedna vychovávateľka a 48 učiteliek materských škôl v odbore vychovávateľstvo.[20] Z môjho subjektívneho pohľadu pokladám zánik školy za nie veľmi pozitívny. Myslím, že všetko vynaložené úsilie, množstvo času, ktorý pedagógovia venovali fungovaniu školy a v neposlednom rade aj investované štátne financie vyšli takpovediac nazmar vzhľadom na pomerne krátku existenciu tejto inštitúcie. Stredná pedagogická škola v Hurbanove tak bola zrušená 30.6.1988.

1.1. Plán práce školy

Plán práce školy na školský rok 1980/1981 bol hodnotným zdrojom informácii najmä čo sa týka predpokladaného progresu novovznikajúcej školy. Na začiatku plánu sa píše, že práve spomínaný školský rok je posledný, kedy má škola dvojitý charakter, ruší sa gymnázium a skonsoliduje sa škola, ktorá bude vychovávať a vzdelávať budúce učiteľky materských škôl. V pláne práce školy je úvodom stručný rozbor dosiahnutých výchovno-vyučovacích výsledkov v školskom roku 1979/1980 so závermi a z neho vyplývajúcimi opatreniami na ďalší školský rok. Z rozboru vyberám len informácie týkajúce sa vtedy novovznikajúcej školy. V školskom roku 1979/1980 si škola stanovila nasledovné kľúčové úlohy :

1. Zabezpečenie rozvíjanie a prehlbovania všetkých zložiek komunistickej výchovy s prihliadnutím na špecifický charakter našej školy.
2. ... zlepšovanie profesijnej orientácie žiačok SPgŠ.
3. Zvyšovanie efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu napriek priestorovým a kádrovým ťažkostiam, v ktorých sa škola v dôsledku havarijného stavu a v dôsledku zmeny študijného profilu nachádza.

[19] Jednalo sa najmä o odborné predmety – pedagogika, psychológia, pedagogická prax, výtvarná, hudobná a telesná výchova s metodikou, brannú výchovu a hra na hudobný nástroj.
[20] Ročenka – Stredná priemyselná škola stavebná 1987/1988. Vojtech Bögi , Zo života SPgŠ v Hurbanove. s. 5

4. Zvyšovanie odbornej a ideovo-politickej prípravy všetkých vyučujúcich a u pedagógov SPgŠ preorientovanie na odborno-metodické požiadavky, ktoré vyplývajú z potrieb prípravy učiteliek pre materské školy.

5. Skvalitňovanie riadiacej práce za účasti MZ triednych učiteľov, MZ učiteľov na SPgŠ, jednotlivých PK, zvyšovanie samostatnosti a aktivity funkcionárov a výborov spoločenských organizácii.[21]

V pláne sa uvádza, že plnenie týchto úloh bolo veľmi zložité a ukázali sa aj značné rezervy v jednotlivých zložkách komunistickej výchovy. V oblasti pracovnej výchovy sa ukázalo, že žiačky SPgŠ nemajú taký vzťah k manuálnej práci ako mali gymnazisti. V oblasti odbornej prípravy je potrebné žiačky SPgŠ cieľavedome a dôsledne pripravovať na odbornú pedagogickú prax. Čo sa týka rozumovej výchovy u žiačok je treba voliť pri vyučovaní také metodické a aktivizačné postupy, aby sa naučili samostatne, logicky hodnotiť poznatky, aby osvojené poznatky vedeli aj aplikovať. Ďalej sa píše, že zvláštnu pozornosť treba venovať prospechu žiačok, ktoré prichádzajú z maďarských základných škôl a navštevujú slovenské triedy. Dôležitou poznámkou je, že vyučovací proces v pedagogických triedach nemá byť iba o osvojovaní poznatkov, ale je potrebné mať na zreteli, že žiačky sú budúce učiteľky materských škôl, a preto je potrebné ich naučiť ako poznatky odovzdať deťom predškolského veku.

V pláne sú podrobne rozpracované všetky zložky vtedajšej komunistickej výchovy. Nepokladám však za nutné ich ďalej uvádzať, nakoľko sú rozpracované veľmi podrobne. Pre potreby tejto práce považujem vyššie uvedené informácie za postačujúce.

1.2. Budúca učiteľka materskej školy

Pri bádaní histórie školy nemožno zabudnúť ani na vtedajšie poňatie študijného odboru, aký bol profil absolventky a sčasti načrtnúť učebný plán. Vychádzala som najmä z dokumentu, ktorý vydalo vtedajšie Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky. Študijný odbor bol označený 76-40-6 Učiteľstvo pre materské školy.

Z charakteristiky študijného odboru vyberám nasledovné : *Študijný odbor učiteľstvo pre materské školy pripravuje žiačky na výchovno-vzdelávaciu činnosť v predškolských zariadeniach pre 3- až 6-ročné deti. Absolventky tohto odboru sa uplatňujú ako učiteľky, po určitej dobe môžu byť menované za vedúce pracovníčky týchto zariadení. Študijný odbor pripravuje žiačky tiež na štúdium na vysokých školách, najmä na štúdium predškolskej pedagogiky a ďalších príbuzných odborov.* Ďalej charakteristika odboru je poňatá najmä ideologicky : *Spojenie všeobecného a odborného vzdelania umožňuje pripraviť všestranne rozvinuté osobnosti socialistických odborníkov, ktorí chápu politiku Komunistickej strany Československa a sú pripravení ju uskutočňovať; ľudí vzdelaných, ovládajúcich svoj odbor, logicky mysliacich, schopných samostatne pracovať a sústavne sa vzdelávať; ľudí s trvalým záujmom o vedu a techniku, so širokým kultúrnym rozhľadom*[22] Čo sa týka profilu absolventky Strednej pedagogickej školy, uvádzam len časti zo Základných pedagogických dokumentov : ... *Po odbornej stránke je absolventka pripravená tak, aby po nástupnej praxi a zapracovaní mohla vykonávať výchovno-vzdelávaciu prácu ako učiteľka materskej školy.. Charakteristickým znakom absolventky študijného odboru je jej svetonázorová a ideovo-politická vyspelosť, triedne uvedomenie a vedomie socialistickej internacionálnej jednoty, ktoré sa prejavuje v pochopení a podpore významného poslania robotníckej triedy pri*

[21] Plán práce školy na šk.rok 1980-1981. SPgŠ a Gymnázium v Hurbanove

[22] Základné pedagogické dokumenty pre stredné odborné školy – Študijný odbor 76-40-6 Učiteľstvo pre materské školy – Denné štúdium absolventov základnej školy, Vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky dňa 12.júla 1983 s platnosťou od 1.septembra 1984 začínajúc 1. ročníkom.

budovaní socialistickej spoločnosti pod vedením komunistickej strany, v aktívnej účasti na budovateľskom diele a v pripravenosti na obranu vlasti. Okrem takýchto silne politicky orientovaných myšlienok sa v profile uvádzajú aj najdôležitejšie osobnostné črty, základné vedomosti, zručnosti a návyky absolventky. Ide o nasledovné:- *samostatne myslieť a pohotovo sa rozhodovať, - aplikovať získané vedomosti a schopnosti v spoločenskej praxi, - získavať a využívať nové teoretické informácie v pracovnej činnosti a ďalej sa vzdelávať, - vedieť, že zákony, ktorými vyjadrujeme prírodné a spoločenské javy možno poznať a využiť na zmenu životných podmienok, - návyk sústavne sledovať vedecko-technický rozvoj odboru v odbornej literatúre a pohotovo ju spolu so skúsenosťami pokrokovej praxe uplatňovať vo vlastnej práci . . .* Vtedajší profil absolventky bol rozpracovaný veľmi podrobne. Okrem iného je rozpracovaná aj odborná a všeobecnovzdelávacia zložka profilu.[23]

Učebný plán pozostával z povinných vyučovacích predmetov. Tie boli rozdelené do troch kategórii. Prvou kategóriu boli spoločenskovedné predmety. Sem patrili : Slovenský jazyk a literatúra, Ruský jazyk, Občianska náuka, Dejepis a Vedecko-ateistická výchova. Ďalšou boli matematicko-prírodovedné predmety ako Matematika, Fyzika, Chémia a Zemepis. V tretej kategórii boli nasledovné odborné predmety : Pedagogika, Psychológia, Biológia a hygiena, Hudobná výchova s metodikou, Výtvarná výchova s metodikou, Telesná výchova s metodikou, Branná výchova s metodikou, Hra na hudobný nástoj, Literárna a jazyková výchova, Praktikum bábkového divadla, Praktikum pracovnej výchovy, Praktikum didaktickej techniky a Pedagogická prax. K nepovinným vyučovacím predmetom patrili : Športové hry, Zborový spev, Hra na ďalší hudobný nástroj, Hudobno-pohybová výchova, Matematika, Písanie na stroji, Ďalší živý jazyk, Praktikum logopédie a Dopravná výchova. Učebný plán mal všetky potrebné náležitosti, ktoré mal mať. Teda okrem iného uvádzal aj jednotlivú časovú dotáciu k vyššie uvedeným predmetom. V dnešnej dobe sa často diskutuje o podmienkach prijímania študentov na stredné školy. Ozývajú sa hlasy, že v súčasnosti nie je problém aby sa absolvent základnej školy dostal na akúkoľvek strednú školu. Mnohé školy často bojujú s nedostatkom uchádzačov o štúdium a tak sa môže stať, že sa na tú danú školu prijme aj študent, ktorý nemá všetky predpoklady aby také štúdium zvládol. Tu je vhodné uviesť aké boli vtedajšie podmienky prijatia na štúdium na strednú pedagogickú školu : *Do prvého ročníka štvorročného denného študijného odboru učiteľstvo pre materské školy sa prijímajú žiačky 8. ročníka ZŠ, ktoré splnili podmienky výberového konania a zdravotné kritériá. Do študijného odboru sa môžu prijímať iba dievčatá, ktoré majú vzťah k práci s malými deťmi, potrebné morálne, charakterové a spoločenské vlastnosti, ktoré majú potrebné hudobné a pohybové schopnosti, predpoklady na výrazný hovorený prejav a v čase výberového konanie bezchybnú výslovnosť. Na prijatie do študijného odboru je potrebná dobrá funkčná schopnosť pohybového ústrojenstva a chrbtice, jemná zručnosť aspoň jednej ruky, sluchová ostrosť pre šepot na tri metre so zachovalou schopnosťou rozlišovania tónových intervalov od 50 do 8000 Hz, centrálna zraková ostrosť do blízkosti J.č. 2 s prípadnou korekciou okuliarmi bez koncentrického zúženia zorného poľa aspoň jedného oka pod 45° /vrcholový uhol 90°/, bez významnejšej poruchy farbocitu a negatívny výsledok vyšetrenia na bacilonosičstvo. Ďalšie zdravotné podmienky prijatia sú stanovené systémom lekárskych kontraindikácii pre štúdium učiteľstva.*[24]

Zaujímavosťou je, že v texte sa spomínajú iba dievčatá, pozoruhodné je to z toho dôvodu, že na stredné pedagogické školy sa mohli hlásiť aj chlapci. Preto nevedno ako sa mohlo stať, že v oficiálnom dokumente, ktorý vydalo Ministerstvo školstva Slovenskej

[23] Základné pedagogické dokumenty pre stredné odborné školy – Študijný odbor 76-40-6 Učiteľstvo pre materské školy .

[24] Základné pedagogické dokumenty pre stredné odborné školy – Študijný odbor 76-40-6 Učiteľstvo pre materské školy – Podmienky prijatia, s.6.

socialistickej republiky orientovalo požiadavky iba na uchádzačky. Možno tu vytvoriť iba hypotézu, podľa ktorej mohlo ministerstvo predpokladať, že o takúto školu budú mať záujem iba žiačky, ktoré končia ôsmy ročník základnej školy. Možno sa tu takýmto spôsobom uplatnili rodové stereotypy.

1.3. Stredná pedagogická škola pohľadom Vojtecha Bögiho

Obzvlášť cenným zdrojom informácií bol pre mňa dotazník, v ktorom mi odpovede poskytol Mgr. Vojtech Bögi, ktorý počas fungovania školy istý čas pôsobil najskôr ako zástupca riaditeľa gymnázia, neskôr ako riaditeľ Strednej pedagogickej školy. V dotazníku som zámerne použila iba otvorené otázky. Takto som získala v celku ucelený obraz o spomínanej škole, avšak s prihliadnutím na subjektivitu odpovedí. Ďalej uvádzam otázky, ktoré boli súčasťou dotazníka a následne aj odpovede Vojtecha Bögiho.

Ako si spomínate na časy keď ste boli riaditeľom na Strednej pedagogickej škole?
„Boli to náročné časy. Mal som veľa pedagogických i organizačných skúsenosti z predchádzajúceho obdobia – pôsobil som ako zástupca riaditeľa gymnázia, ale keď som sa ujal funkcie riaditeľa Strednej pedagogickej školy, bol som konfrontovaný s mnohými výzvami. Stredná pedagogická škola bola celkom iný typ školy. Bolo treba budovať školu – metodicky, didakticky, organizačne, personálne, ohľadom materiálneho vybavenia od základov a v inom duchu ako gymnázium.“ [25]

Ako dlho ste boli riaditeľom na Strednej pedagogickej škole ?
„Riaditeľom Strednej pedagogickej školy v Hurbanove som bol od 1. marca 1982 do 1. augusta 1985.“
Práve pri tejto otázke sa mi potvrdila vhodnosť použitia otvorených otázok. Okrem vyššie spomínaného som sa dozvedela ďalšie informácie :
„Počas môjho riaditeľovania sa podarilo zrekonštruovať prístavbu školy – šesť učební, ktorá bola v havarijnom stave. Ako riaditeľ školy a ako skúsený pedagóg som participoval na tvorbe učebníc (literatúra pre deti a mládež v maďarskom jazyku), lektoroval som učebnice pre pedagogické školy.“

Každá škola je niečím špecifická a výnimočná. Aké špecifiká mala podľa Vás Stredná pedagogická škola v Hurbanove ?
„Škola mala viacero špecifík.
- Škola bola dvojjazyčná. Pripravovala učiteľky materských škôl s vyučovacím jazykom slovenským aj maďarským.
- Čisto dievčenský kolektív : usilovné žiačky, tvorivé prostredie, prístup . . .
- Dôležitou súčasťou edukačného procesu bola prax.
- Škola mala spevácky zbor. Spomeniem zbormajstrov Mgr. M. Majerová a Mgr. K. Szombath.
- Záujmová činnosť : účasť na súťažiach v prednese poézie a prózy, výtvarné súťaže.
– Významnou udalosťou počas fungovania školy bolo zorganizovanie 21. ročníka Celoslovenských športových hier.“

Aký bol učiteľský kolektív na Strednej pedagogickej škole ?
„Učiteľský kolektív bol mladý a tvorivý. Osobne som sa angažoval na tom, aby som na školu „dostal“ mladých, ambicióznych pedagogických zamestnancov. Navštívil som Pedagogickú fakultu v Nitre, kde som sa stretol s končiacimi študentmi, ktorým som ponúkol prácu v našej škole. Vtedy k nám prišli pracovať Mgr. Pajtinková, Mgr. Vanková, Mgr. Kováčiková, Mgr.

[25] Vojtech Bögi je absolventom Vysokej školy pedagogickej v Bratislave z roku 1959. V roku 1969 absolvoval funkčné štúdium pre riadiacich pracovníkov. Do funkcie zástupcu riaditeľa gymnázia bol stanovený v roku 1965.

Bodzsárová. Kolektív pedagógov bol po profesionálnej stránke veľmi pestrý – vzhľadom na široké spektrum vyučovacích predmetov a charakter študijného programu.“

Ako ste vnímali zánik Strednej pedagogickej školy ? *„Zánik Strednej pedagogickej školy v Hurbanove bol prirodzeným procesom. Po určitom čase geografický priestor – najmä západoslovenský kraj a južné okresy už nevyžadovali „produkciu“ ďalších učiteliek materských škôl, lebo stavy sa naplnili a absolventky sa už nemali kde zamestnať. Pripomínam, že škola pripravovala učiteľky aj pre materské školy s vyučovacím jazykom maďarským. Medzitým Stredná priemyselná škola stavebná v Komárne mala dlhodobé priestorové problémy. Ukázalo sa, že s malou investíciou sa dajú vylepšiť podmienky pre fungovanie tejto inštitúcie tým, že sa ona presťahuje do Hurbanova. A tak sa Stredná pedagogická škola pretransformovala na Strednú priemyselnú školu stavebnú, ktorá po odbornej a profesionálnej stránke a ohľadom na uplatnenia absolventov má svoje opodstatnenie dodnes. Ponúka tiež dvojjazyčné vzdelávanie vo viacerých študijných odboroch – pozemné staviteľstvo a vodné hospodárstvo.“*[26]

O tom, že pôsobenie Vojtecha Bögiho na Strednej pedagogickej škole v Hurbanove bolo pre školu výrazne obohacujúce svedčí aj dokument, v ktorom krajský školský inšpektor hodnotí jeho prácu. Uvádzam časť, v ktorej hodnotí riadiacu činnosť : *V riadiacej a kontrolnej činnosti využíva svoje odborné skúsenosti. Pod jeho vedením sa dosiahlo dobudovanie materiálno-technickej bázy školy, vybudovanie nových priestorov a konsolidácia vzťahov medzi členmi učiteľského zboru. Darí sa mu vytvárať a rozvíjať dobré vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi slovenskej a maďarskej národnosti. Má dobrú pracovnú disciplínu, zverené úlohy vybavuje včas a dôsledne.*[27]

1.4. Spomienkové rozprávanie o školských časoch v Hurbanove

Vo svojej práci ďalej uvádzam spomienkové rozprávanie vtedajších študentiek Strednej pedagogickej školy. Práve spomienkové rozprávanie bývalých študentiek môže vytvoriť istý obraz o danej škole z iného uhla pohľadu, ktorý považujem za veľmi cenný a hodnotný, pretože je dôležité aj vnímanie školy ako takej a vyučovacieho procesu cez optiku bývalých študentiek.

Jednou z bývalých študentiek je doc. Mgr. Adriana Récka, PhD., ktorá v súčasnosti pôsobí ako vedúca Katedry výtvarnej tvorby a výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Spomienkové rozprávanie bolo zamerané na dôvody, ktoré ju viedli k štúdiu na spomínanej škole, aké boli školské časy, aké vyučovacie predmety sa vyučovali, akí boli učitelia, aké boli učebnice a ako si spomína na pedagogickú prax.

„Dôvodov prečo som sa rozhodla študovať na Strednej pedagogickej škole bolo viac. Jedným z dôvodov bolo aj to, že obaja rodičia pôsobili ako učitelia. V čase keď som sa hlásila na strednú školu, chcela som si zvoliť takú, aká mi bude blízka aj na ďalšie štúdium. Tu sa mi javila najvhodnejšou práve Stredná pedagogická škola. Práve ona mi bola profilovo blízka, keďže som inklinovala aj k hudobnému aj výtvarnému umeniu. V obľube som mala aj humanitné predmety. Tým pádom práve táto škola spĺňala mnou stanovené kritériá. Na štúdium som nastúpila v školskom roku 1981/1982. Škola bola čisto dievčenská. Tým, že tam boli samé dievčatá aj učitelia sa k nám správali ako k dámam. Samozrejme zriedkavo sa vyskytli aj nejaké problémy, ktoré sa riešili. Stredná pedagogická škola poskytovala príjemné a tvorivé prostredie. Bolo to tým, že sa tu vyučovali aj umelecko-výchovné predmety, a práve tu bolo priestor na rozvoj kreatívneho myslenia a sebarozvoj. Vyučovacie predmety ako

[26] Vojtech Bögi, 15.3.2014, Hurbanovo, Dotazník – História Strednej pedagogickej školy v Hurbanove.

[27] Dokument – Zhodnotenie práce Vojtecha Bögiho, riaditeľa Strednej pedagogickej školy v Hurbanove zo dňa 27.12.1983.

matematika, fyzika, chémia boli trošku v úzadí. Vyučovací predmet matematika bol prispôsobený pre budúce učiteľky materských škôl. Okrem výtvarnej a hudobnej výchovy sme mali aj telesnú výchovu. Čo sa týka učebníc, nebol s nimi problém a jedinou učebnicou, ktorá chýbala bola na hudobnú výchovu. Spomínam si aj na učebnicu, ktorá bola zameraná na bábkové divadlo. Aj materiálne zabezpečenie z hľadiska učební bolo veľmi dobré. V škole bol aj ateliér kde sa vyučovala výtvarná výchova. Mimoriadne vysoká úroveň bola aj z hľadiska pedagogického zboru. Učitelia boli solídni a erudovaní avšak prísni. Zároveň však boli aj kamarátski a mali prirodzenú autoritu. Tak bol zabezpečený veľmi kvalitný vyučovací proces najmä čo sa týkalo výtvarnej a hudobnej výchovy. V období keď som tu študovala výtvarnú výchovu vyučovali akademická sochárka Rozália Darázsová a Mgr. Magdaléna Serbáková. Na hodiny pedagogiky, ktoré vyučovala Mgr. Erika Bodžárová rovnako spomínam len v dobrom. Pedagogická prax bola pre mňa jednou z najkrajších činností počas štúdia. V miestnej materskej škole som absolvovala najskôr náčuvovú prax. Výstupovú prax som neskôr absolvovala v meste Komárno. Školské časy hodnotím pozitívne a mám na ne veľmi dobré spomienky.[28]

Ďalšou absolventkou školy je PaedDr. Dana Kollárová, PhD., ktorá v súčasnosti pôsobí na Katedre pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Spomienkové rozprávanie sa nieslo v podobnom duchu ako spomienkové rozprávanie doc. Mgr. Adriany Réckej, PhD., avšak bolo obohatené o mimoškolskú činnosť.

„ *Prioritným impulzom prečo som sa rozhodla študovať na strednej pedagogickej škole bolo to, že som sa venovala činnostiam, ktoré boli zamerané na umelecko-výchovné predmety ako hra na hudobný nástroj, umelecký prednes, ale aj športové činnosti. Tak som hľadala školu kde by som sa v tomto smere mohla rozvíjať súčasne ma však lákala aj oblasť psychológie a práve spomínaná škola tieto kritériá spĺňala. Na strednej pedagogickej škole v Hurbanove som začala študovať v školskom roku 1984/1985 a bývala som tam na školskom internáte. Škola poskytovala veľký priestor na rozvíjanie sa v oblasti umeleckej aj v oblasti dramatickej tvorivosti. So spoluprácou s Kultúrnym domom v Hurbanove sme založili generačné divadlo Robus, ktorého jadro tvorila práve naša trieda. Keďže išlo o bábkové divadlo, po výtvarnej stránke sme spolupracovali práve s výtvarníčkou SPgŠ Mgr. Magdalénou Serbákovou. S inscenáciami sme precestovali niekoľko okresov, mávali sme približne 15 repríz. Vo finálnom roku štúdia sme vycestovali aj do bývalého NSR. Veľmi dobre bola na škole rozvinutá aj telovýchovná činnosť. Naša škola spolupracovala aj s vtedajším Stredným odborným učilišťom poľnohospodárskym, kde bola rozvinutá spolupráca v oblasti ľudového tanca. Tento súbor Žitavan viedli manželia Pajtinkovci (Mgr. Alena Pajtinková učila hudobnú výchovu a slovenský jazyk SPgŠ a t. č. stále na škole, v súčasnosti už stavebnej škole pôsobí). S tanečným súborom, ktorého tiež jadro tvorili prevažne študentky, ktorým bola triedna Mgr. Jadranka Foldesova (t.č. inšpektorka pre predprimárne vzdelávanie). So súborom sme precestovali veľkú časť Slovenska aj niektoré susedné štáty. Treba spomenúť aj to, že na vysokej úrovni bol na tejto škole rozvinutý aj umelecký prednes, niektorí recitátori sa umiestnili aj na popredných miestach na Hviezdoslavovom Kubíne. Bolo to opäť zásluhou rozvinutej spolupráce SPgŠ a Kultúrneho centra v Hurbanove, ktoré zabezpečovalo kurzy a rozličné semináre z tejto oblasti. Tým, že škola stála na námestí, bolo všetko veľmi blízko (kultúrny dom, internát, škola, kino, telocvičňa) boli sme takpovediac v centre diania. Chodievali sme do na rôzne literárne večery či do filmového klubu, ktoré organizovalo práve kultúrne centrum. Vo veľkej miere bol v tejto oblasti aktívny Mgr. Vladimír Červenák, on prichádzal z uvedenými umelecko-výchovnými projektmi v meste.*

[28] Adriana Récka, 10.3.2014, Nitra, Spomienkové rozprávanie o školských časoch v Hurbanove.

Čo sa týka vyučovacieho procesu, bol veľmi kvalitný, rovnako aj pedagógovia, ktorí vyučovali, každý učil ten predmet, ktorému rozumel. Nestávalo sa ani to, že by nám odpadávalo vyučovanie. Vyučovacie predmety ako pedagogika, psychológia a slovenský jazyk boli ťažiskové. Na škole bolo menej chémie a fyziky. Veľký dôraz sa kládol aj na umelecko-výchovné predmety, ako boli hudobná výchova, výtvarná výchova, ale aj na telesnú výchovu. Hra na hudobný nástroj bola povinná a bolo možné zvoliť si buď klavír, husle alebo flautu. Flautu sme mali všetky študentky povinnú a spravidla bolo delenie na nástroj také, že tie čo nemali absolvovanú hru na žiadnom hudobnom nástroji počas základnej školy, mali si zvoliť husle. (Čo bolo pre nich z celého štúdia asi najťažšie, ale aj pre nás - na internáte). Keďže som absolvovala akordeón na ZUŠ, na SPgŠ som mala klavír. Dobré spomienky mám aj na pedagogiku a psychológiu, ktoré vyučovala vtedy Mgr. Jadranka Foldesová, ktorá je v súčasnosti na Slovensku uznávanou odborníčkou v oblasti predškolskej pedagogiky. Na strednej pedagogickej škole sa venovala pozornosť aj Študentskej odbornej činnosti, ktorej som sa aj ja zúčastňovala. Tu musím spomenúť PaedDr. Máriu Vankovú, ktorá ma v mnohom inšpirovala a veľmi si ju vážim, práve ona sa starala o kultúrny život v škole (zabezpečovala zaujímavé koncerty, viedla spevácky zbor), a čo bolo aspoň pre mňa veľkým darom, že slovenskú literatúru vyučovala cez interpretáciu a porovnanie literárnych diel, bolo cítiť, že bola žiačkou tzv. nitrianskej školy. PaedDr. Mária Vanková po zrušení SPgŠ prešla pôsobiť na tunajšiu Pedagogickú fakultu UKF v Nitre. Bolo pre mňa šťastím a cťou, že opäť som mala možnosť vo svojej ŠVOUČ pracovať pod jej vedením, už však ako študentka na vysokej škole. Počas našej spolupráce od strednej školy sa nám podarili štyri umiestnenia na popredných miestach v celoštátnych (vtedy ČSR) - 1. alebo 2. a jedno 1. miesto na medzinárodnej súťaži ŠVOUČ.

Čo sa týka učební̇c, tie sme mali k dispozícii všetky študentky. Nebol s nimi žiadny problém.Ťažiskovou knihou a učebnicou zároveň bol pre nás Program výchovy a vzdelávania pre jasle a materské školy.

Na pedagogickú prax mám veľmi dobré spomienky. Absolvovali sme ju v štvor až päť členných skupinách. Cvičné učiteľky škola precízne vyberala. Všetky prípravy, ktoré sme si svedomito písali s nami cvičné učiteľky konzultovali. Bez toho, aby neboli prekonzultované s cvičnou učiteľkou, sme učiť nemohli. Priebežnú prax som absolvovala v Hurbanove. Materských škôl tu bolo dostatok, a dá sa povedať že boli kvalitné. Súvislú prax som neskôr absolvovala v mieste svojho bydliska, bolo pre mňa prínosné, že som si volila jednotriedku. Denníky, ktoré sme si viedli počas praxe kontrovala okrem cvičnej učiteľky aj naša triedna učiteľka. Okrem prípravy na vyučovanie sme písali veľmi podobne rozbor. Po odučení tá študentka, ktorá mala výstup si mala pripraviť a viesť aj rozbor svojej pedagogickej činnosti pre celú skupinu, ktorý doplňali otázkami ďalšie študentky v skupine, cvičná učiteľka, prípadne pedagóg zo školy, ktorý bol na kontrole praxe. Tento rozbor sme potom zaznamenávali tiež do denníkov pedagogickej praxe. Tento spôsob učenia, si dovolím tvrdiť, dal každej z nás veľmi veľa, pretože nás nútil nielen rozmýšľať o pedagogických súvislostiach, ale aj vystupovať a vyjadrovať sa súvislým prejavom pred skupinou ľudí a reagovať na rozmanité otázky. Vo veľkej miere sme sa zapájali aj do mimoškolských činností kde sme pracovali aj deťmi z hurbanovských materských škôl – uvediem súťaž v prednese detskej literatúry Štúrov pamätník, ktorý bol organizovaný pre študentky SPgŠ a materské školy v rámci celého Slovenska (čítalo sa deťom), zastihla nás vtedajšia Spartakiáda, kedy sme niektoré mali možnosť nahradiť mamy detí a cvičili sme s deťmi my, prípadne rozličné aktivity, ktoré usporiadali materské školy a my sme pomáhali s organizáciou, ale materské školy pravidelne pozývali na naše naštudované inscenácie - bábkové divadlo. Táto stredná škola bola dvojjazyčná a navštevovalo ju viac maďarsky hovoriacich študentiek, v žiadnom

prípade to však nevnímam ako negatívum. Každý rok sa otvárala v ročníku jedna slovenská a jedna maďarská trieda. Treba spomenúť, že náš ročník bol posledný. Škola sa potom pretransfomovala na Strednú odbornú školu stavebnú. V súvislosti s ukončením štúdia si spomínam na takzvaný Ballagás, ktorý sa v našich regionálnych podmienkach nevyskytuje. Išlo o oslavu úspešného ukončenia nášho štúdia, kde nás pred budovou školy slávnostne vyviedli, usadili a lúčili sa s nami učitelia. Bola to veľmi pekná udalosť, ktorej sa zúčastnili naši učitelia, rodičia, priatelia - bola plná kvetov. Na roky strávené na Strednej pedagogickej škole v Hurbanove mám len tie najlepšie spomienky, bolo to vzácne obdobie, na ktoré s radosťou spomínam dodnes.“[29]

1.5. Škola optikou vtedajšieho pedagóga

Učiteľ a škola k sebe neodmysliteľne patria. Tento fakt sa samozrejme odráža aj na kvalite školy. Akí teda boli učitelia na Strednej pedagogickej škole ? Ako je už vyššie uvedené, pedagogický zbor bol kvalitný z hľadiska odbornosti aj z hľadiska priebehu vyučovacie procesu. Akademická sochárka Rozália Darázsová[30] patrila k tomuto pedagogickému zboru. Okrem pohľadu bývalého riaditeľa či študentiek je aj jej spomienkové rozprávanie veľmi obohacujúce a cenné pre túto prácu. V spomienkovom rozprávaní spomína na časy keď učila na Strednej pedagogickej škole, aký bol učiteľský kolektív na škole, aké boli žiačky a ako vnímala zánik školy.

„Bolo to v čase už hodne dávno, ale spomienky mám pozitívne. Po prvé preto, že som bola mladá, to samozrejme možno aj trocha skresľuje spomienky. Predovšetkým treba konštatovať, že škola vznikala ,aj zanikala postupne, „vymierali“ triedy gymnaziálne a vznikali triedy pedagogické, tak sme na začiatku mali „miešaný“ pedagogický zbor. Škola tých učiteľov gymnázia, ktorí mali vhodnú aprobáciu si ponechala aj neskôr a my, čo sme nastúpili ako učitelia odborných predmetov (ja : výtvarná výchova s metodikou) sme sa tam dostávali postupne, najprv len ako externí s malým úväzkom (keďže v prvom roku boli len dve pedagogické triedy). Zrejme to bolo ťažké obdobie aj pre vedenie školy, ktoré to muselo „odveliť“, aby ani kvalita výučby na gymnáziu, aj na SPgŠ nebola poškodená. Podobný bol postup pri zrušení školy, kedy postupne nastúpili kolegovia stavebnej školy . Z môjho hľadiska to bola veľmi dobrá škola s výberom nadaných dievčat, s ktorými sa vynikajúco pracovalo, boli tvorivé, iniciatívne a všestranné. Obsah učiva bol zaujímavý a keďže boli tzv. výchovné predmety doplnené aj metodikou pre MŠ, aj my, učitelia sme si zároveň doplňovali vedomosti , absolvovali viaceré návštevy ostatných pedagogických škôl, metodické kurzy a pod. Výhodou bolo, že pedagogický zbor mal pomerne dobrú štruktúru mladých a starších učiteľov Škoda, že práve, keď sa už kádrovo, metodicky aj organizačne škola stabilizovala a pracovala na vysokej úrovni, niekto na ministerstve pretlačil jej zrušenie s odvolaním sa na skutočnosť, že pracovný trh je presýtený. Nevieme o tom nič bližšie, ale predpokladám, že to boli tlaky z konkurenčných škôl, (Levice), lebo rozbehnutím hurbanovskej školy prakticky stratili žiakov.

Niektorých kolegov sme „zdedili“ z gymnázia a podľa môjho názoru veľmi pomáhala nám, začínajúcim ich skúsenosť a rozvážnosť, my mladí sme však vniesli do práce dynamiku a energiu, čo zase inšpirovalo starších . Zbor mal vcelku vyhovujúce zloženie, vzťahy boli dobré a korektné, pracovalo sa v pohode. Škoda, že vedenie školy nevedelo odolať tlakom rôznych nadriadených orgánov (KNV, OV KSS) pri prijímaní žiačok a triedy boli

[29] Dana Kollárová, 26.4.2014, Nitra, Spomienkové rozprávanie o školských časoch v Hurbanove.

[30] Na Strednú pedagogickú školu v Hurbanove nastúpila ako externá učiteľka výtvarnej výchovy s metodikou v roku 1978. Pracovala tam od roku 1979 do roku 1985. V septembri v roku 1985 prestúpila na ZUŠ v Hurbanove.

predimenzované (často až 40 dievčat v triede), čo sťažovalo prácu a neskôr nepriamo(alebo priamo) viedlo až k zrušeniu školy.

Žiačky museli absolvovať prijímacie talentové skúšky z výchovných premetov a boli preverované aj logopedicky. Záujem o štúdium bol veľký, preto bol výber dobrý a žiačky boli dobré, pracovalo sa s nimi výborne. Samozrejme boli žiačky, ktoré boli viac nadané z pohybových predmetov, alebo na prednes a menej na výtvarnú tvorbu, resp. hudbu, ale vcelku možno povedať, že to boli všestranne nadané deti a učitelia si veľmi rýchlo vedeli vytvoriť „svoje tímy" reprezentantov v športe, spevokol, a my výtvarníci sme už v treťom roku existencie školy vedeli usporiadať veľkú reprezentačnú výstavu v okresnom meste z výtvarnej tvorby žiačok, čo zahrňovalo aj také oblasti ako tvorba bábok, plagátov, textilné hračky a pod.

Ako učitelia výtvarnej tvorby sme dbali aj na to, aby sa budova školy, jej vnútorné priestory a pracovné prostredie veľmi rýchlo premenili z trocha „tradičnej" podoby gymnázia na modernú školu, aby sa vytvorili estetické a vhodné učebne pre výučbu výtvarných techník, hudobnej výchovy ,vlastnej telocvične. Boli to niekedy až „zábavné" spory s vedením, alebo staršími kolegami, ale sme vedeli vždy obhájiť vyžadované zmeny , nakoniec sa z estetických a účelných priestorov všetci tešili.

Zánik školy sme asi všetci , pracovníci, verejnosť aj žiaci vnímali veľmi negatívne. Bolo nám samozrejme ľúto vynaložených peňazí, energie a práce, ktorá bola takto prerušená. Považovali sme to za unáhlený a nepremyslený krok, ale ako vidíme, koncepčnosť a perspektívne myslenie doteraz nie sú hlavnou črtou vedenia školstva na Slovensku. Bolo to závažné aj z dôvodu, že škola bola dvojjazyčná a plnila aj dôležitú úlohu v zabezpečovaní kvalitných učiteliek pre národnostné škôlky."[31]

Záver

V práci som sa snažila objasniť históriu Strednej pedagogickej školy v Hurbanove, ktorá doposiaľ nebola spracovaná. Myslím, že každá škola, ktorá vychováva a vzdeláva budúcich pedagógov si zaslúži pozornosť a nemalo by sa na ňu zabudnúť. Prínos práce spočíva v objasnení problematiky vzniku, fungovaní a zániku školy. Pri bádaní histórie som sa snažila objasniť práve tieto aspekty. Tak považujem cieľ práce za splnený. Avšak je dôležité uviesť, že históriu danej školy by bolo možné preskúmať ešte podrobnejšie. Informácie uvedené v práci by mohli byť akýmsi „základným kameňom", na ktorom by bolo možné ďalej budovať.

Spracovať dejiny hurbanovskej školy bola neľahká úloha. Preto svoju prácu zakončím citátom Francisa Bacona : „*Nechoď tadiaľ, kadiaľ vedie cesta. Vykroč tadiaľ, kde cesty niet, a zanechaj stopu."*

Príspevok je venovaný pamiatke Mgr. Vojtecha Bögiho.

Literatúra

Predpokladaný vývoj Strednej pedagogickej školy v Hurbanove, založenej na jeseň 1987.

Zhodnotenie práce riaditeľa Strednej pedagogickej školy v Hurbanove. 1983.

Informačná správa o kádrových a materiálno-technických podmienkach SPgŠ Hurbanovo vo vzťahu k požiadavkám novej výchovno-vzdelávacej sústavy.

Plán práce školy na šk. rok 1980-1981, SPgŠ a Gymnázium v Hurbanove.

Ročenka za školský rok 1987-1988. SPŠ stavebná v Hurbanove.

[31] Rozália Darázsová, 13.4.2014, Hurbanovo, Dotazník – História Strednej pedagogickej školy v Hurbanove.

Základné pedagogické dokumenty pre stredné odborné školy. Študijný odbor 76-40-6 Učiteľstvo pre materské školy. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

Ústne pramene

Bögi, V. : História Strednej pedagogickej školy v Hurbanove (Spomienkové rozprávanie formou dotazníka), 15.3.2014, Hurbanovo.

Darázsová, R. : História Strednej pedagogickej školy v Hurbanove, 13.4.2014, Hurbanovo

Kollárová, D. : Školské časy v Hurbanove, 26.4.2014, Nitra

Récka, A. : Školské časy v Hurbanove, 10.3.2014, Nitra

Internetový zdroj

Černá, M. *Dějiny a současnost*. : http://dejinyasoucasnost.cz/archiv/2009/11/od-skoly-az-do-duchodu-/

Kontakt na autora

Bc. Lívia Bruchterová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
E-mail : livia.bruchterova@gmail.com

Možnosti spolupráce rodičov a učiteľov v materských školách u nás a v zahraničí

The options of the collaboration of parents, and teachers in the elementary schools here and abroad

Petra MELIŠÍKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok popisuje obdobie predškolského veku dieťaťa so zreteľom na dôležitosť vzájomnej kooperácie rodičov a učiteľov. Venuje formám spolupráce a projektom, ktoré sú využívané u nás i v zahraničí. Bližšie sa špecializuje na projekty spolupráce rodičov a učiteľov na Slovensku v porovnaní s Českou republikou a USA.*

Kľúčové slová: *Spolupráca. Formy spolupráce. Projekty spolupráce.*

Abstract: *The contribution describes a period of a kindergarden age child with reference to importance of the mutual cooperation in between parents, and teachers. It pays attention to the forms of the collaboration and the project, which are used here, and abroad. It is more specialized on comparing projects of the parents and teachers´ collaboration in Slovakia compared to this collaboration in Czech and USA.*

Key words: *Collaboration. The forms of the collaboration. The projects of the collaboration.*

Úvod

Detstvo. Jedna z etáp ľudského života. Obdobie, kedy sa z dvoch buniek začne formovať nová bytosť, až po čas, kedy sa z človeka stane osobnosť. Osobnosť samostatná, pripravená na život, pripravená prekročiť pomyselný prah dospelosti.

Problematika dieťaťa a jeho detstva je ukotvená vo viacerých vedných odboroch. Skúma ju napríklad pedagogika, vývinová psychológia, pedagogika rodiny a predškolská pedagogika.

Odborná literatúra diferencuje toto obdobie na niekoľko častí. Jednou z nich je aj obdobie predškolského veku. Obdobie začínajúc dovŕšením tretieho roku, končiac nástupom dieťaťa do školy. Začína obdobie, ktoré má v živote dieťaťa zásadný význam. Dieťa prekonáva obrovské zmeny vo všetkých oblastiach. Rastie, vyvíja sa, začína si uvedomovať vlastnú identitu, vyhľadávať kontakt s rovesníkmi, postupne sa odpútavať od matky.

Súčasťou jeho života sa okrem rodiny stáva MŠ. Práve tieto dve inštitúcie zohrávajú v živote dieťaťa významnú rolu nielen v období predprimárneho vzdelávania, ale aj neskôr v základnej, či strednej škole.

Rodina si voči dieťaťu plní elementárne funkcie, uspokojuje jeho potreby. V neposlednom rade poskytuje zázemie a oporu, ktorá je preň tak dôležitá.

MŠ vhodným spôsobom dopĺňa rodinnú výchovu, kreuje osobnosť dieťaťa, podieľa sa na jeho raste, obohacuje ho o nové poznatky.

V tejto fáze je nutné si uvedomiť, že pri vývoji a rozvíjaní detského potenciálu je dôležité, aby obe inštitúcie nepracovali izolovane. Práve naopak, obrovský dôraz sa kladie na ich vzájomnú spoluprácu a snahu prepojiť tieto dva elementy do jedného celku.

Práve to je jeden z dôvodov, prečo sa tejto problematike v posledných rokoch venuje stále väčšia pozornosť. Zatiaľ čo po minulé roky bola na periférii, dnes sa na ňu kladie omnoho

väčší dôraz. Aj keď ju (aspoň u nás) môžeme neustále považovať za problematiku takmer „novú“.

Cieľom príspevku je poukázať na dôležitú úlohu rodičov a učiteľov v kontexte vzájomnej aktívnej kooperácie. Zameriava sa na fungovanie vzájomnej kooperácie v praxi, a to prostredníctvom rôznych projektov a programov využívaných nielen doma, ale i v zahraničí.

1. Možnosti spolupráce rodičov a učiteľov v materských

Problematika kooperácie MŠ a rodiny sa u nás v posledných rokoch stáva veľmi aktuálnou. Zatiaľ, čo minulé roky bola na periférií, dnes sa ňou zaoberá stále väčšia časť odborníkov a škôl aj u nás. Je zrejmé, že MŠ a ZŠ si uvedomujú dôležitosť vzájomnej kooperácie. Práve úroveň kooperácie je jedným z faktorov, ktorý zohráva dôležitú úlohu pri výbere vhodnej MŠ alebo ZŠ. Z tohto dôvodu sa v súčasnosti množstvo MŠ a ZŠ angažuje a vytvára vlastné projekty, v ktorých sa snažia rodičov v čo najvyššej miere zapojiť do života školy.

Ako sme už vyššie uviedli, problematiku kooperácie MŠ a rodiny môžeme u nás považovať za novšiu. Aj z tohto dôvodu bolo vyhľadávanie informácií o projektoch spolupráce u nás a v zahraničí zložitejšie. Vzhľadom ku konceptu príspevku a množstva zdrojov, ktoré nie sú dostupné v knižnej podobe, sme text tvorili najmä na základe internetových zdrojov, ktoré uvádzame v použitej literatúre. Záverečná časť vznikla na základe rozhovoru s Jenifer Cariss, pedagogičkou, pôsobiacou v MŠ Chapman v Californii, ktorá bola ochotná poskytnúť informácie o ich spôsobe kooperácie s rodičovskou verejnosťou.

1.1. Formy a projekty spolupráce rodičov a učiteľov u nás a v zahraničí

Je nepochybné, že vzájomnou aktívnou kooperáciou rodiny a školy vzniká množstvo výhod pre dieťa, jeho rodičov a taktiež učiteľa. S daným tvrdením korešponduje aj názor V. Kurincovej (1996), ktorá zdôrazňuje, „že úroveň spolupráce školy a rodiny sa skutočne stáva faktorom, ktorý má významný vplyv na všetkých, ktorí na spolupráci participujú.“ (Kurincová, V. 1996, s.79)

V tejto súvislosti musíme podotknúť, že problematiku vzájomného vzťahu rodič - pedagóg môžeme v literatúre nájsť pod rôznymi pojmami. Napr.: kooperácia, participácia v našej literatúre často používané partnerstvo, spolupráca či pomoc. Aj keď sú pojmy rôznorodé, ich hlavná podstata ostáva nezmenená. Zachytávajú vzájomný vzťah rodičov a učiteľov so zreteľom na dieťa ako ich hlavný objekt záujmu.

Aj napriek neustálej snahe o osvetu tejto problematiky sa v laickej verejnosti však častokrát stretneme z názorom, že spoluprácu rodiny a školy chápe ako stretnutie učiteľa a rodiča na rodičovských združeniach. Z tohto dôvodu sa spolupráca rodiča a učiteľa v teoretickej rovine môže zdať celkom jednoduchá. Je nutné poukázať na to, že skutočná kooperácia je omnoho zložitejšia, musí byť fundovane premyslená a organizovaná.

Výhodou pedagóga z MŠ je fakt, že k vzájomnému kontaktu s rodičom dochádza častejšie ako u učiteľa pôsobiaceho na základnej alebo strednej škole. Možnosti vzájomného stretnutia rodiča a učiteľa v MŠ popisuje V. Hajduková (2008) takto:

- možnosť vzájomného kontaktu pri preberaní a odovzdávaní dieťaťa
- prostredníctvom oficiálnych stretnutí, rodičovských združení
- pri aktivitách určených pre rodičov – výlety, besiedky, vystúpenia, brigády a pod.
- iniciatívou zo strany rodiča
- náhodne stretnutia v obchode, v lekárni, pri spoločenských akciách a pod.

Ako z vyššie uvedených tvrdení vyplýva, možností vzájomného kontaktu medzi rodičmi a učiteľmi je dostatočne veľa. V tejto súvislosti je dôležité podotknúť, že vzájomnú kooperáciu iniciuje učiteľ, ktorý by mal v dnešnej dobe disponovať množstvom poznatkov o danej problematike. K nadviazaniu vzájomného kontaktu a vytvoreniu pevného vzťahu mu pomáhajú rôzne metódy a formy. V súčasnosti má učiteľ k dispozícii na výber z množstva foriem spolupráce, ktorú bude k rodičom detí uplatňovať. Formy spolupráce možno rozdeliť na formálne a neformálne. Môžeme sa stretnúť i s diferenciáciou na tradičné a netradičné.

V. Hajduková (2008) delí formy vzájomnej spolupráce rodičov a učiteľov nasledovne:

„Formálne:

- prvá návšteva v materskej škole,
- úvodná informatívna schôdza, plenárna schôdza, triedne schôdzky,
- poradenská činnosť – pedagogická a zdravotná osveta, výchovné poradenstvo,
- návštevy v rodinách,
- miestnosť pre rodičov,
- požičiavanie kníh a hračiek,
- oslavy, výlety, slávnosti, besiedky, športové podujatia,
- letáčiky, príručky, informačné bulletiny,
- nástenky, školské časopisy,
- písomné odkazy, oznamy,
- individuálne záznamníky,
- schránka s návrhmi,
- hodnotiace správy.

Neformálne:

- rozhovory v čase príchodu/odchodu detí do a z materskej školy,
- oznamy a zápisníky,
- telefonický rozhovor,
- stretnutia rodičov a učiteľov. “ (Hajdúková, V. 2008, s. 187)

Iný pohľad na vzájomnú kooperáciu rodiny a školy vyjadruje V. Krejčová (2005), ktorá delí spoluprácu s rodinou na tri kategórie :

a) osobný kontakt pedagóga s rodičmi detí : (deň otvorených dverí, návštevu pedagóga v rodine, telefonické rozhovory, spoločné stretnutia ...)

b) písomné formy komunikácie a spolupráce: (letáčiky, brožúrky, internetová stránka školy, školský časopis, informačná nástenka, schránka pre návrhy)

c) účasť rodičov v triede/škole: (rodič ako návštevník triedy, rodič ako odborník, rodič asistent, rodič ako člen školskej rady).

Ako sme už vyššie uviedli, učiteľ má možnosť vybrať si, ktorú formu spolupráce bude smerom k rodičom uplatňovať. Pri výbere vhodnej formy spolupráce je dôležité prihliadať i na to, aká forma spolupráce vyhovuje rodičom. Práve táto problematika bola jednou z oblastí, o ktorú sa v rozsiahlom celoslovenskom výskume zaujímali Beňo, M.- Šimčáková, Ľ.- Herich, J. (2006). Autori si uvedomujú, že vzťah rodičov k škole je rôznorodý a môže byť

ovplyvnený celým radom faktorom. Jedna z otázok preto smerovala k zisteniu, aký typ spolupráce rodičom najviac vyhovuje.

Vo výskume bola rodičom položená otázka: aký druh spolupráce so školou uprednostňujete? Pričom rodičia mali možnosť vybrať si zo škály štyroch možností.

- pravidelné stretnutia s učiteľmi jednotlivo,
- rozhovor s učiteľom medzi štyrmi očami, ak treba,
- schôdzky rodičovského združenia,
- iný názor.

Viac ako polovica rodičov (54,87%) uprednostnila z daných možností schôdzky rodičovského združenia. 34,88% rodičov uprednostňuje rozhovor s učiteľmi. Pravidelné stretnutia s učiteľmi jednotlivo preferovalo 29,22% opýtaných rodičov.

Aj keď je výskum primárne zameraný na ZŠ a SŠ a ich vzájomnú spoluprácu s rodičovskou verejnosťou, istú paralelu tu v súvislosti s MŠ vidieť môžeme.
Na základe výskumu sa dá predpokladať, do akej miery sú rodičia detí z MŠ ochotní s pedagógmi spolupracovať.

Z výskumu vyplýva, že viac ako polovica rodičov sa prikláňa k formálnej spolupráci. Avšak druhá polovica rodičov je otvorená možnosti pracovať s učiteľom i neformálne. Výsledky tohto výskumu môžeme podľa nášho názoru brať ako veľmi uspokojivé, pretože svedčia o tom, že stále väčšia časť rodičov si uvedomuje dôležitosť vplyvu kvalitnej kooperácie na osobnosť a výsledky dieťaťa. Toto tvrdenie podporuje aj možnosť rodičov vyjadriť sa k položenej otázke a vysloviť vlastný názor.

Medzi ďalšie najčastejšie preferované možnosti spolupráce patrili:

- deň otvorených dverí
- neoficiálne rozhovory, otvorená a úprimná komunikácia, rozhovor medzi štyrmi očami
- písomné hodnotenie dieťaťa – napr. ako to robia waldorfské vysvedčenia
- spoločné besiedky, kultúrne podujatia, športové akcie, výlety, mimoškolské aktivity
- pravidelné stretnutia
- využívanie striedavých foriem spolupráce
- poskytnutie informácií o dieťati prostredníctvom internetu, konkrétne mailom, resp. telefonicky, pokiaľ sa rodič nemôže dostaviť na stretnutie osobne

Okrem uvedených foriem má pedagóg pri výkone svojej profesie (napr. v rámci ďalšieho vzdelávania, prostredníctvom internetu, rôznych seminárov a prednášok) možnosť zoznámiť sa s rôznymi projektmi, ktoré sa špecializujú na aktivizáciu rodičov a širšej rodiny v prostredí MŠ alebo ZŠ.

Tieto projekty majú dlhoročnú tradíciu najmä v zahraničí. V našom školstve sa začali uplatňovať až neskôr. Môžeme však tvrdiť, že ani dnes nie sú rozšírené tak ako v iných krajinách, aj keď sa situácia neustále zlepšuje.

Priekopníkom vo vytváraní takýchto projektov je USA. Projekty podpory edukácie začali vznikať už v 60. rokoch 20. storočia. Išlo najmä o projekty, ktorých cieľovou skupinou boli deti prisťahovalcov, deti z chudobných rodín, zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti z neúplných rodín. Neskôr vznikali projekty pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami. Väčšia časť odbornej verejnosti sa preto zaujímala, aká je ich efektívnosť. Ako výskumy ukázali, deti a rodiny, ktoré boli v projektoch zapojené, dosahovali lepšie výsledky ako rodiny, ktoré do projektov zapojené neboli. To podmienilo pedagógov, psychológ a samotné školy k vytváraniu ďalších projektov. (Slezáková, T. – Kurincová, V. 2009)

V súčasnosti sa v školskej praxi aplikuje množstvo projektov, ktorých cieľovou skupinou nie sú len deti a rodiny zo sociálne alebo inak znevýhodneného prostredia. V dôsledku priaznivých výsledkov začali vznikať projekty, orientujúce sa i na bežné rodiny a školy.

Dané projekty majú širokospektrálne využitie. V praxi sa môžeme stretnúť s rôznymi oblasťami, na ktoré sú orientované. Pre potreby daného príspevku predstavíme projekty, ktoré aktívne fungujú nielen u nás, ale aj v zahraničí. Sú zamerané na rôzne oblasti. Je však nutné podotknúť, že v každom z nich patrí medzi základné princípy aj aktívna spolupráca s rodinou.

1.2. Projekty spolupráce rodičov a učiteľov na Slovensku

Na Slovensku sú celoplošne rozšírené najmä tri veľké projekty. Prvým z nich je projekt Orava. Projekt bol do školskej praxe zavedený v roku 1994 a je určený celej pedagogickej komunite od ministerstva, cez univerzity, základné školy, materské školy až k rodičom a žiakom. Venuje sa širokej problematike výchovy a vzdelávania na školách.

Hlavným zámerom projektu je vniesť do edukačného procesu postupy podporujúce nezávislé myslenie, formuláciu vlastného názoru, partnerstvo, spoluprácu, osobnú zodpovednosť, integrované myslenie, toleranciu, rešpektovanie alternatívnych myšlienok a názorov a kreatívne riešenie problémov. (Pružinská, J. - Labáth, V. 1999)

Okrem zámeru projekt prirodzene obsahuje i základné ciele, ktoré definujú Pružinská, J. - Labáth, V. (1999) takto:

- zavedenie demokratických princípov na školách
- nadväzovať vzájomnú spoluprácu medzi univerzitami, základnými školami a materskými školami,
- stimulovať a podporovať a demokratické riadenie škôl,
- podporovať účasť rodiny na vzdelávaní a ich vzájomnú spoluprácu

Môžeme si všimnúť, že cieľov je v projekte niekoľko. Medzi nimi je pevne ukotvená oblasť vzájomnej spolupráce. Problematike kooperácie rodičov a pedagógov sa Združenie Orava venuje až dodnes. V tejto súvislosti už vydalo aj niekoľko publikácií, obsahujúcich námety a spôsoby nadväzovania vzájomných kontaktov s rodičmi, vytvárania vzťahov vzájomnej dôvery, spolupráce a neustálej komunikácie medzi rodinou a školou, a to oboma smermi. (Pružinská, J. - Labáth, V. 1999)

Ďalším projektom je projekt Veselé zúbky. Ide o úspešný projekt realizovaný v MŠ. Hlavným cieľom je najmä šírenie osvety v oblasti ústnej hygieny najmenších. Projekt sa pokúša zapojiť čo najviac MŠ a hravou formou učiť deti od útleho veku správnej technike čistenia zubov. Na to pedagógom slúžia i CD a DVD nahrávky veselých pesničiek a videí s touto tematikou. Okrem detí a učiteľov sú do projektu aktívne zapojení aj rodičia detí. Aktívna spolupráca rodičov a učiteľov v tomto projekte spočíva v tom, že rodičia sú pozvaní na Deň veselých zúbkov. Spolu s pedagógmi strávia príjemné popoludnie v MŠ. Pedagógovia sa snažia poukázať na dôležitosť ústnej hygieny, učia rodičov správnej technike starostlivosti o chrup a motivujú ich, aby si pesničky spolu s deťmi spievali aj doma a tak prispievali k správnemu vývoju detského chrupu. Pozitívom tohto projektu je najmä fakt, že rodičia pasívne nesedia, práve naopak, do činnosti sa aktívne zapájajú. S deťmi si môžu jednotlivé piesne zaspievať, alebo vyskúšať, ako zuby správne čistiť podľa inštruktážneho videa. Projekt je primárne

orientovaný na oblasť zdravia, aj v tomto smere je však spolupráca s rodičmi podľa skúseností učiteliek z MŠ prínosom. *(Veselé zúbky. 2013.)*

Jedným z ďalších úspešne realizovaných programov je vzdelávací program „Začať spolu“ (v medzinárodnej koncepcii Step by Step), do ktorého sa zapojilo 17 krajín, medzi nimi aj Česká republika a Slovensko. Základnou myšlienkou programu je umožniť dieťaťu výchovu a vzdelávanie v súlade s demokratickými princípmi. Hlavné ciele programu popisujú (Gardošová, J.- Dujková, L. 2003) takto:

- individuálny prístup ku každému dieťaťu
- viesť dieťa k samostatnosti a zodpovednosti
- prostredníctvom plánovaných činností rozvíjať v čo najvyššej miere schopnosti, zručnosti a vedomosti dieťaťa
- spolupráca s rodinou

Ako sme si mohli všimnúť, aj v tomto programe je spolupráca s rodinou jedným z hlavných princípov. Rodičia sa do výchovno-vzdelávacieho procesu v MŠ aktívne zapájajú, pričom sú využívané najmä neformálne spôsoby spolupráce (návštevy doma, porady rodičov a učiteľov, pomoc pri organizácií aktivít a akcií...).

Charakteristickým prvkom programu je v tejto oblasti dohoda vzájomnej spolupráce, ktorú rodičia s MŠ „uzavrú“. Dohoda zaväzuje rodičov detí k aktívnej spolupráci, ktorá sa od nich v programe očakáva.

Ďalším dôležitým prvkom je možnosť rodiny zúčastňovať sa priamo výchovno-vzdelávacieho procesu v triede. Rodičia, súrodenci, starí rodičia majú právo do triedy vstúpiť, pedagógom počas činností pomáhať, prípadne pracovať ako dobrovoľní asistenti.

Jednou z ďalších, osvedčených foriem spolupráce je ranná úloha. Je určená pre každé dieťa v triede, vyvesená na nástenke pred dverami. Úlohou dieťaťa je vyriešiť ju. Pokiaľ má dieťa s vyriešením úlohy problém, na scénu sa dostávajú rodičia, ktorí mu s rannou úlohou pomáhajú. Vo väčšine prípadov rodičia vstupujú do triedy, kde sa snažia dieťaťu pomôcť. Týmto spôsobom majú rodičia možnosť vidieť prácu pedagóga s deťmi a môžu sa zapojiť sa diania v MŠ už od rána.

Stretnutia rodičov a učiteľov sú ďalšou dôležitou formou spolupráce v programe Začať spolu. Uskutočňujú sa trikrát do roka a sú založené na obojstrannej komunikácii. Pri stretnutiach sa rozoberajú najmä pokroky dieťaťa, hodnotia sa krátkodobé a dlhodobé ciele. Po ich analýze pedagóg spolu s rodičom plánuje ďalšie výchovno-vzdelávacie ciele, vytvorené priamo na osobnosť a potreby dieťaťa.

Zaujímavá a osvedčená je práca s rodinným koordinátorom. Stáva sa ním jeden z rodičov, ktorý je vzájomnej spolupráci obzvlášť naklonený. Jeho úlohou je zlepšovať vzájomnú kooperáciu medzi rodičmi a pedagógmi a je zástupcom rodičov v oblasti vzájomných vzťahov. (Gardošová, J.- Dujková, L. 2003)

Vzdelávací program Začať spolu vykazuje za niekoľko rokov existencie výborné výsledky a aj v dôsledku vynikajúcej úrovne spolupráce si v radoch rodičov získava čoraz viac priaznivcov.

Na základe preštudovaných materiálov možno zhodnotiť, že okrem týchto projektov na Slovensku nenájdeme ďalšie, ktoré by združovali taký veľký počet MŠ a ZŠ. Ako sme už uviedli, primárnym cieľom týchto projektov nie je vzájomná spolupráca rodičov a učiteľov, no vo svojich princípoch sa o to pokúšajú. V tejto súvislosti je nutné poukázať na to, že na Slovensku neexistuje projekt, ktorý by sa špecializoval výlučne na spoluprácu rodičov a učiteľov v MŠ a ZŠ. O tom, do akej miery chcú byť MŠ a ZŠ rodičom otvorené, už

rozhodujú školy viac menej samy. Každá MŠ a ZŠ na Slovensku má možnosť vytvárať si vlastné projekty, v ktorých bude spoluprácu s rodičmi neustále podporovať. Ako pozitívum však môžeme brať fakt, že sa o to stále väčšia časť MŠ pokúša.

1.3. Projekty spolupráce rodičov a učiteľov v Českej republike

Aj Česká republika využíva v predprimárnom a primárnom vzdelávaní rôzne programy. Jedným z takýchto programov je Program (kurikulum) podpory zdravia. Program sa v Českej republike začal rozbiehať od roku 1995. Do roku 2005 v ňom prebiehali rôzne zmeny, ktoré vyústili až do jeho prepracovanej podoby. Dnes sa projekt zameriava najmä na MŠ a ZŠ. Orientuje najmä na dve oblasti, v ktorých chce:

- vytvárať pre dieťa počas pobytu v MŠ podmienky pre jeho telesnú, duševnú a spoločenskú pohodu (podporovať súčasné zdravie)
- viesť dieťa predškolského veku k zdravému životnému štýlu (podporovať jeho zdravie)

Filozofia programu podpory zdravia v sebe zahŕňa isté princípy. Orientuje sa najmä na tieto:

- Rešpektovanie prirodzených ľudských potrieb
- Rozvíjanie komunikácie a spolupráce

Práve vzájomná spolupráca hrá v programe významnú rolu. MŠ sa totiž stáva súčasťou rodiny a rodičia sú v MŠ považovaní za najdôležitejších partnerov. K vytváraniu aktívnej spolupráce využíva MŠ tieto prostriedky:

MŠ podporujúca zdravie pripravuje dieťa i jeho rodičov na vstup do MŠ: Pre bezproblémový vstup dieťaťa do MŠ si materská škola, podporujúca zdravie, vytvorila vlastný adaptačný program, prostredníctvom ktorého majú rodičia možnosť s dieťaťom v MŠ pobudnúť. Rodičia sú tak isto pozývaní na spoločné alebo individuálne schôdzky, kde získavajú všetky informácie o MŠ, oboznamujú sa s jej dokumentmi, s jej zámerom, s jej prácou a činnosťou. MŠ sa snaží rodičov aktívne zapájať do života školy. Rodičia majú možnosť zúčastňovať sa nielen na tvorbe dokumentov, ale aj na riešení problémov, vyskytujúcich sa v MŠ.

MŠ podporujúca zdravie vyzýva rodičov k účasti na výchovno-vzdelávacom procese, na akciách školy a neformálnych stretnutiach: Počas roka sa rodičia a pedagógovia stretávajú na rôznych akciách (Deň Zeme, Deň zdravia, Deň otcov). Vzájomná spolupráca sa utužuje aj každodenným rozhovorom pedagóga s rodičom pri preberaní alebo odovzdávaní dieťaťa. Učiteľka informuje rodičov o pokrokoch, úspechoch i slabších stránkach dieťaťa. Rodičom kladie otázky, o dieťa prejavuje úprimný záujem a získané informácie využíva pri ďalšom výchovnom pôsobení.

MŠ podporujúca zdravie organizuje pravidelné stretnutia s rodičmi: Stretnutia s rodičmi sa realizujú prostredníctvom rôznych besied a workschopov. Názory rodičov na prácu v MŠ sa získavajú prostredníctvom ankiet a dotazníkov. Rodičia sú na stretnutiach informovaní o činnosti MŠ a jej výsledkoch. Rodičom sú poskytované odborné informácie z oblasti predškolskej výchovy, v prípade záujmu aj besiedky s odborníkmi (psychológ, logopéd).

MŠ podporujúca zdravie poskytuje rodičom odbornú pomoc pri riešení problémov: Pedagógovia sa s rodičmi pravidelne stretávajú, spoločne riešia výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Navrhujú krátkodobé a dlhodobé ciele. V prípade problémov sa snažia vzniknutú situáciu riešiť, poskytujú odborné rady, ponúkajú odbornú literatúru, prípadne nasmerujú rodičov k návšteve odborníka. (Havlínová, M. - Vencálková, E. 2008.)

Ďalším veľmi úspešným projektom, realizovaným v Českej republike, je projekt Rodičia vítaní. Projekt vznikol na jar v roku 2011 a teší sa veľkej obľube nielen u pedagógov a škôl, no najmä v radoch rodičov. Projekt je výlučne zameraný práve na oblasť vzájomnej spolupráce a komunikácie rodičov a učiteľov. V priebehu troch rokov sa doň zapojilo viac než 400 základných škôl a gymnázií, ktoré sa môžu prezentovať značkou, resp. logom Rodičia vítaní. Do projektu sa môže zapojiť ktorákoľvek škola v Českej republike, pričom na získanie značky Rodiča vítaní musí splniť určité kritériá smerom k rodičom a k zlepšeniu vzájomnej kooperácie a komunikácie. Na získanie certifikátu musí škola spĺňať všetky základné a minimálne dve voliteľné požiadavky. Medzi základné kritériá certifikácie patria:

- Rodič má možnosť dostať sa do priestorov školy bez problémov, a to i v dopoludňajších hodinách
- Rodič má k dispozícií kontakty na všetkých učiteľov pôsobiacich v škole ako i na vedenie školy
- Rodič je informovaný o všetkom, čo a kedy sa v škole deje
- Rodičia majú garantované, že na rodičovských združeniach sa prospech a správanie dieťaťa preberá s učiteľom individuálne
- Škola preferuje partnerský spôsob komunikácie s rodičmi
- Škola pripravuje akcie pre rodičov v termínoch a hodinách im vyhovujúcich
- Značka Rodičia vítaní a informačná tabuľa je umiestnená viditeľne pri vchode školy. *(Škola otevřená rodičům , rodiče otevření škole. 2011.)*

Môžeme povedať, že takýmto spôsobom sa škola prezentuje. Vysiela širokej verejnosti a rodičom signál, že je otvorená vzájomnej spolupráci, úprimnej komunikácii, poskytovaním dostupných informácií a vzájomným rešpektom s cieľom rozvinúť potenciál dieťaťa v čo najvyššej miere.

V súvislosti s našou témou musíme podotknúť, že projekt je momentálne zameraný len na ZŠ a gymnáziá, avšak certifikácia pre MŠ už v Českej republike prebieha. Onedlho by sa mal projekt rozšíriť o sieť materských škôl. Ako pozitívum musíme brať fakt, že ide o prvý širokospektrálne využiteľný projekt, ktorý sa zameriava výlučne na oblasť vzájomnej kooperácie rodiny a školy, a teda i zlepšenia tohto vzťahu.

1.4. Spolupráca rodičov a učiteľov v USA

Ako sme už v príspevku uviedli, prvenstvo vo vytváraní projektov a programov vzájomnej kooperácie patrí bez pochýb USA. Takmer každá materská a základná škola má vytvorený program, resp. organizuje množstvo aktivít a podujatí, v ktorých rodičia a učitelia vzájomne aktívne spolupracujú a zapájajú sa do života triedy/ školy. Väčšinu aktivít takého charakteru nájdeme pod skratkou PTA (Parent Teacher Association), čo môžeme voľne preložiť ako asociáciu rodičov a učiteľov. Asociácia združuje rodičov detí a učiteľov, ktorí sa podieľajú na organizácii a prípravách rôznych aktivít. Je dôležité podotknúť, že členstvo v takýchto asociáciách je založené na báze dobrovoľnosti. *(Litlle Run Elementary School. 2014.)*

V porovnaní so Slovenskom, môžeme tvrdiť, že zainteresovanosť rodičov v MŠ a ZŠ je omnoho vyššia, pretože rodičia v USA považujú vzájomnú spoluprácu za niečo prirodzené. Samozrejme, vzájomná spolupráca je podmienená viacerými faktormi. Napr. lokalita, v ktorej sa MŠ alebo ZŠ nachádza ako i cieľová skupina detí, ktoré MŠ navštevujú.

V práci sme sa preto zamerali na štyri MŠ v USA a ich aktívnu spolupracujú s rodičovskou verejnosťou. Je nutné podotknúť, že väčšina MŠ sídli v budovách ZŠ. Preto realizované

programy a aktivity zahŕňajú deti od predškolského veku až po najstarších žiakov školy a ich rodičov.

Prvou materskou školu je MŠ Little Run, ktorá sa nachádza v meste Fairfax vo Virgínii. MŠ sídli v budove ZŠ, ktorá je založená od roku 1963. Školu navštevuje okolo 350 detí, spolu so zdravými deťmi školu navštevujú i žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V okolí si škola vyslúžila rešpekt a dobrú povesť aj na základe aktívnej kooperácie s rodičmi. V škole pôsobí (PTA) Asociácia rodičov a učiteľov, ktorá sa snaží robiť život v škole čo najzaujímavejší. Program vzájomnej spolupráce sa delí na jednotlivé mesiace podľa školského roku. V každom mesiaci sa teda organizuje akcia zameraná na stretnutie a aktívnu spoluprácu rodičov, učiteľov a detí. Napr. Maratón v októbri, Knižný veľtrh, Kakaová noc, Rodinná BINGO noc, Noc medzinárodných dezertov a umenia, Karneval, Predaj rastlín, Rodinná noc venovaná literatúre a mnoho ďalších. Veľkým pozitívom je, že o všetkom čo PTA organizuje sa rodič dozvie prostredníctvom internetovej stránky. Má teda možnosť nájsť všetky podrobnosti o pripravovanej akcii, prihlášku a taktiež informácie, ako sa môže do akcie zapojiť ako dobrovoľník. Napr. Noc medzinárodných dezertov a umenia je spoločná akcia detí, rodičov a učiteľov, na ktorej rodiny pripravujú dezerty z celého sveta a žiaci majú možnosť preukázať svoje nadanie a talent v hudobnej a tanečnej oblasti. Karneval, je ďalšou zo spoločných akcií a taktiež zábavný spôsob budovania komunity. Rodič sa do akcie môže zapojiť ako dobrovoľník. Napr. pri príprave hier, zabezpečení cien pre víťaza, ceny do tomboly, darovaní torty, upratovaní. *(Litlle Run Elementary School Parent-Teacher Association - PTA. 2014.)*

Ďalšou školou, v ktorej je vzájomná kooperácia na vynikajúcej úrovni, je MŠ Redding sídliaca v meste Redding v štáte Connecticus. Aj v tejto škole aktívne pracuje organizácia PTA. Asociáciu tvorí dynamická skupina rodičov - dobrovoľníkov a učiteľov, ktorí sa snažia v čo najvyššej miere obohatiť život detí a žiakov v MŠ a ZŠ a zapojiť rodičov a deti do života komunity, v ktorej žijú. Členom PTA sa môže stať ktokoľvek, kto o to prejaví záujem. Napr. rodičia, starí rodičia, širšia rodina, známy, podniky samozrejme učitelia a zamestnanci školy. Asociácia si smerom k svojim deťom a žiakom stanovila tri ciele:

- aby znalosti detí nepoznali hraníc
- aby deti boli voči škole správne zanietené
- uľahčenie komunikácie medzi rodičmi a učiteľmi

Aby bolo možné vytýčené ciele plniť, PTA sa neustále podieľa na živote školy a organizuje rôzne aktivity, kultúrne či športové podujatia a rôzne rodinné akcie. Medzi jej aktivity môžeme zaradiť napr. Umelecký festival, Slávnostné ukončenie leta, Rodinná skate noc, podujatie Veľká veda, Pyžamové večierky, kultúrne podujatie Úvahy, Rodinný táborák spojený so spievaním piesní a iné. Aj v tejto škole fungujú všetky podujatia na rovnakej báze, tzn. zlepšiť vzťah rodič- učiteľ- dieťa a budovať komunitu. Prostredníctvom dobročinných podujatí ako Zbierka zimného oblečenia, Zábavný beh alebo Deň fotografovania rodín (Deň , kedy majú rodiny možnosť nechať si vyhotoviť svoju rodinnú fotografiu profesionálom a zároveň podporiť PTA sponzorským príspevkom 75 dolárov) škola získava od darcov peniaze, ktoré neskôr využíva napr. na zakúpenie školských pomôcok pre deti. *(PTA Readding Elementary School. 2014.)*

Pre potreby príspevku sa nám podarilo skontaktovať priamo s pedagógom pôsobiacim v MŠ v USA, konkrétne v štáte California, s Jenifer Cariss, ktorá je učiteľkou v jednej z tunajších MŠ a poskytla nám informácie o MŠ, ako i o systéme ich spolupráce s rodičmi.MŠ sa nachádza v meste Chico v Californii a sídli v ZŠ Chapman. MŠ aj ZŠ navštevujú deti a žiaci

z rodín s nižším sociálno – ekonomickým zázemím. Z tohto dôvodu sa škola radí do kategórie škôl s označením 1 a na svojich žiakov dostáva extra financie.

Vzájomnú spoluprácu rodičov a učiteľov hodnotí učiteľka ako celkom pozitívnu a s prihliadnutím na cieľovú skupinu rodičov ako veľmi aktívnu. Na spoločných denných aktivitách sa zúčastňuje približne 40% rodičov, o čom svedčí najmä ich pracovná vyťaženosť. Naopak do nočných aktivít, sa zapája až 80% všetkých rodičov. V MŠ si uvedomujú zložitú situáciu rodičov, ale i napriek tomu sa učitelia snažia rodičov do vzájomnej spolupráce zapájať, a to najmä prostredníctvom rôznych aktivít, napr.: Multikultúrna noc, Otvorený dom, Rodičia späť v škole, Noc v MŠ, Rodinná matematická noc. Učitelia v MŠ taktiež aktivizujú rodičov v tom, aby podporovali svoje deti pri ich záujmových činnostiach, sledovali ich počas speváckych vystúpení, udeľovaní rôznych ocenení alebo počas zápasov.

Iný pohľad na vzájomnú spoluprácu nájdeme v MŠ Sierra View. Aj táto MŠ sídli v meste Chico, ale na rozdiel od predchádzajúcej MŠ, nemá také veľké množstvo detí a žiakov pochádzajúcich z rodín s nižším sociálno-ekonomickým zázemím. Toto tvrdenie môže podporiť aj fakt, že v MŠ je zapojenie rodičov do života triedy omnoho väčšie, o čom svedčí i veľmi silná a aktívne fungujúca (PTA) Asociácia rodičov a učiteľov.

Rodičia, ktorí sú dobrovoľníci v MŠ, sa zúčastňujú na výletoch, spolu s pedagógmi organizujú večierky / oslavy, denné aktivity ako sú spevácke vystúpenia, divadelné predstavenia alebo spoločné hry. Ani v tejto MŠ nechýbajú nočné aktivity. Počas nocí sa organizujú filmové večery, diskotéky, zhromaždenia, koncerty. Účasť rodičov na týchto aktivitách je konštantne veľmi vysoká a zúčastňuje sa ich takmer 90% všetkých rodičov, o čom svedčí aj množstvo projektov, do ktorých sú rodiča zapojení.

Aj na základe tohto príkladu môžeme vidieť, že spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi nielen u nás, závisí od rôznych faktorov. Jedným z nich aj socio-ekonomická situácia v rodine. Aj napriek tomu musíme podotknúť, že v USA je zainteresovanosť takýchto rodičov do života MŠ neporovnateľne vyššia ako u nás. Ako pozitívum môžeme brať fakt, že veľa MŠ na Slovensku sa snaží vzájomnú spoluprácu zlepšovať. Sme toho názoru, že pozitívny príklad by si mali MŠ, ale i ZŠ na Slovensku brať najmä zo systému vzájomnej spolupráce rodičov a učiteľov v USA. Je zrejmé, že aktivity a zainteresovanosť rodičov je na výbornej úrovni, o čom svedčí aj množstvo aktivít, ktoré tieto dve inštitúcie pre objekt svojho záujmu vytvárajú a organizujú.

Záver

Spolupráca rodiny a MŠ sa u nás dá považovať za jednu z novších problematík. Záujem o ňu stúpol najmä v posledných rokoch. Je dôležité uvedomiť si, že nástupom dieťaťa do MŠ nastáva v jeho živote nová etapa. Okrem rodiny sa dieťa stáva súčasťou širšej sociálnej skupiny. V jeho živote sa objavujú noví ľudia, vrstovníci z MŠ a jeho pani učiteľka. Dieťa sa teda stáva súčasťou dvoch inštitúcií. Rodiny a MŠ. Práve v tejto fáze je dôležité si uvedomiť, že každá z týchto inštitúcií je súčasťou jeho života a vo svojom záujme chce pre neho spraviť to najlepšie. Z tohto dôvodu by sa nástupom dieťaťa do MŠ mali tieto inštitúcie zmobilizovať a dieťa vychovávať a vzdelávať ako jeden celok.

Z tohto dôvodu sme v príspevku rozoberali formy a rôzne projekty, zameriavajúce sa na oblasť vzájomnej spolupráce rodičov a učiteľov nielen u nás ale aj v zahraničí. Uviedli a popísali som najfrekventovanejšie programy na Slovensku a v Českej republike. Na základe preštudovaných materiálov sa dá konštatovať, že v programoch u nás, aj v Českej republike sa vzájomnej kooperácii a komunikácií vo svojej hlavnej podstate venuje len jeden program. Ostatné v práci popísané programy sa vzájomnému vzťahu venujú taktiež, oblasť spolupráce patrí medzi základné princípy týchto projektov, ale nie je ich hlavnou náplňou.

V závere príspevku sme sa venovali programom vzájomnej kooperácie rodičov a učiteľov, ktoré existujú a prirodzene fungujú v USA. Popísali sme štyri MŠ z troch rôznych štátov a socio-ekonomických pomerov, ich program vzájomnej spolupráce ako aj zanietenosť rodičov pri dobrovoľníckych činnostiach a aktivitách rôzneho charakteru. Na základe preštudovaných materiálov môžeme konštatovať, že vzájomná kooperácia rodičov a učiteľov v USA je na vynikajúcej úrovni. Programy sú fundovane premyslené a záujem rodičov o ne pomerne vysoký. Sme toho názoru, že na základe príkladu z USA môžeme vidieť, že vzájomná spolupráca rodičov a učiteľov môže skutočne fungovať. Myslíme si, že ak sa bude tejto problematike venovať väčšia pozornosť nielen zo strany učiteľov, ale i zo strany rodičov, vzájomná kooperácia sa môže zlepšiť, a tým v čo najvyššej miere prispievať k rozvoju dieťaťa, ktoré je objektom záujmu nielen rodiny ale i MŠ.

Literatúra

BEŇO, M. - ŠIMČÁKOVÁ, Ľ.- HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole.* Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2006. 314 s. ISBN 80-7098-441-4.

GARDOŠOVÁ, J. – DUJKOVÁ, L. a kol. 2003. *Vzdelávací program Začít spolu : metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha : Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5.

HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy.* Bratislava : Metodické pedagogické centrum. 2008. 254 s. ISBN 978-80-8052-324-4

HAVLÍNOVÁ, M. - VENCÁLKOVÁ, E. 2008. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha : Portál, 2008. 223 s. ISBN 978-80-7367-487-8.

KREJČOVÁ, V. 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdelávání ve škole*. *Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. 93.s ISBN: 8070413913

KURINCOVÁ, V. 1996. Rodičia ako súčasť edukatívneho prostredia školy. In: ŠTEPANOVIČ, R. – KOLENČÍK, L. *Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ.* Zborník príspevkov z konferencie. Nitra : PF UKF, 1996. ISBN 80-8050-101-7, s. 79 -86.

KURINCOVÁ, V. - SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky*. *Edukačná podpora učiteľov a rodičov.* Nitra : PF UKF, 2009. 158 s. ISBN: 978-80-8094-457-5.

PRUŽINSKÁ, J. - LABÁTH, V. 1999. *Hodnotenie projektu*. [online], [cit. 2014-3-17]. Dostupné na internete: <http://www.zdruzenieorava.sk/>

Litlle Run Elementary School. 2014. [online], [cit. 2014-25-03]. Dostupné na internete: <http://www.fcps.edu/LittleRunES/>

Litlle Run Elementary School Parent-Teacher Association (PTA). 2014. [online], [cit. 2014-25-03]. Dostupné na internete: <https://sites.google.com/site/littlerunpta2/events>

PTA Readding Elementary School. 2014. [online], [cit. 2014-24-03]. Dostupné na internete: <http://www.resctpta.org/>

Readding Elementary School. 2014. [online], [cit. 2014-26-03]. Dostupné na internete: <http://www.reddingelementaryps.org/pages/res>

Škola otevřená rodičům , rodiče otevření škole. 2011. [online], [cit. 2014-10-03]. Dostupné na internete: < http://www.rodicevitani.cz/>

Veselé zúbky. 2013. [online], [cit. 2014-11-03]. Dostupné na internete: <http://www.veselezubky.sk/?page_id=796>

Kontakt na autora

Petra Melišíková

PF UKF, Nitra. petra.melisikova@student.ukf.sk

Osamelosť v adolescenci

Loneliness in adolescence

Robert TOMŠIK

Abstrakt: *Cieľom práce je poukázať na hlavné príznaky osamelosti v adolescencii. Je to práca teoreticko-výskumného typu a pozostáva z štyroch kapitol. V prvej kapitole sme sa zaoberali teóriou adolescencii. Názov druhej kapitoly je Osamelosť, v nej sme popisovali základné charakteristiky osamelosti. Tretia kapitola je výskumná časť práce. V štvrtej kapitole sme prezentovali výsledky.*

Kľúčové slová*: osamelosť, samota, adolescencia, identita.*

Abstract : *The aim of the work is remit the main symptoms of loneliness in adolescence. It's theoretical and research type of work and consists of three chapters. In the first chapter, we discussed the theory of adolescence. The title of second chapter is Loneliness, in this chapter we described the basic characteristics of loneliness. The third chapter is research work. In the fourth chapter we presented results.*

Keywords: *loneliness, solitude, adolescence, identity.*

ÚVOD

Tému práce sme zvolili preto, lebo si myslíme, že táto problematika je v dnešnej dobe veľmi aktuálna a je súčasťou každého jednotlivca. Aj keď osamelosť môže byť aj pozitívna aj negatívna, ľudia majú tendenciu spájať osamelosť skôr s negatívnymi faktami. Negatívna osamelosť čím ďalej, tým viac ovplyvňuje životy mladých ľudí. Faktory ktoré „napomáhajú" vzniku pocitu osamelosti sú rôzne, za čo môže dnešný zrýchlený životný štýl. Preto ohrozený môže byť každý. Žiaľ, nie každý si vie pomôcť a nie každý vie, kde má hľadať pomoc.

Cieľom práce bude práve poukázať na problematiku osamelosti v adolescencii a na faktory, ktoré s danou skúsenosťou súvisia a ju ovplyvňujú či napomáhajú jej vzniku. Práca je rozdelená na štyri časti, teoretická časť – Adolescencia a Osamelosť, metodika a výskumná časť. V prvej kapitole sme sa zamerali na obdobie adolescencie, popísali sme základné charakteristiky adolescencie vývin jedinca, zvýraznil jej význam ako dôležitú sféru života jednotlivca. V druhej kapitole sme sa zamerali na osamelosť. Osamelosť ako všeobecný jav a osamelosť pozorovanú z rôznych hľadísk, lebo nie všetky názory sú jednotné, teoretické chápanie osamelosti je v niektorých prípadoch rozdielne. Ako mnohí jednotlivci nevedia o pozitívnej osamelosti, podobne mnohí nepoznajú rozdiel medzi samotou a osamelosťou, preto sme sa v jednej kapitole práve zaoberali týmito dvomi faktami, ktoré v praxi jednotlivci považujú za synonymum. Ďalej sme sa zamerali na osamelosť v období adolescencie s najväčším dôrazom na to, prečo vzniká osamelosť v tomto špecifickom období, čo je príčinou a ako môžu faktory ako školský úspech, status jedinca, vek, pohlavie, sociálne siete a pod. vplývať na vznik pocitu osamelosti u mladých ľudí. Vo výskumnej časti sme popísali metodiku výskumu a výskumné zameranie. Špecifikovali sme sa na osamelosť medzi študentmi vysokých škôl Slovenska, Srbska a Česka a to presnejšie na výskyt osamelosti u študentov, ktorí počas navštevovania školy bývajú na internáte, priváte a doma. Osamelosť sme taktiež dávali aj do súvislosti s faktormi ako sú vek, pohlavie a školská úspešnosť. Výsledky sme štatisticky spracovali a prezentovali zistenia.

1. ADOLESCENCIA

1.1. Dospievanie ako kľúčové životné obdobie

V tejto kapitole zadefinujeme samotný termín adolescencia. Adolescencia je obdobie prechodu z detstva do dospelosti, mnohí jedinci si mylne myslia že adolescencia je to isté čo puberta. Termín adolescencia je odvodený z latinského slova "adolescere", ktoré znamená dorastať, dospievať, mohutnieť. Ako termín, označujúci určité obdobie života človeka, toto slovo bolo prvýkrát použité v 15. storočí. Popri označení adolescencie, ktoré je typické pre psychológiu, sa v slovenskom jazyku voľne zamieňa s označením dospievania, dorastu alebo mládeže, ktoré sú charakteristickejšie pre pedagogiku a sociológiu (Macek, P., 1999). Obdobie dospievania je prechodom medzi detstvom a dospelosťou. P. Hartl a H. Hartlová definujú obdobie dospievania ako: "obdobie ontogenetického vývoja, v ktorom vrcholí proces sexuálneho, emocionálneho a sociálneho zrenia" (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, s 120). Podľa Vágnerovej M. dochádza v priebehu dospievania ku komplexnej premene osobnosti (Vágnerová, M., 2005). J. Hartog (1980) označuje dospievanie za veľmi dynamické obdobie, počas ktorého sa modifikujú rôzne prejavy osobnosti a jej fungovanie v interpersonálnych vzťahoch (Gillernová, I., 2008). Nástup tohto obdobia a jeho koniec sa individuálne líši. J. Langmaier a D. Krejčířová vymedzujú fázy dospievania na obdobie od 11-12 rokov približne do 20-22 rokov (Langmaier, J., Krejčířová, D., 2006). P. Macek a M. Vágnerová zhodne uvádzajú, že obdobie dospievania časovo vypĺňa druhé desaťročie života a datujú ju teda približne od 10 do 20 rokov (Macek, P., 2003; Vágnerová, M., 2005).

Česká literatúra často delí dospievanie na obdobie puberty a adolescencie (Langmaier, J., Krejčířová, D., 2006). V anglosaskej literatúre označuje väčšinou pojem adolescencie celé obdobie dospievania, zatiaľ čo pojem pubescencie sa vzťahuje k telesným premenám tejto fázy. Mnohí autori preto aj v našom prostredí hovoria o celom období ako o adolescencii, ktorú ďalej delia na skorú, strednú a neskorú (Macek, P., 2003; Vágnerová, M., 2005). Obdobie adolescencie je považované za most medzi detstvom a dospelosťou a s určitou individuálnou variabilitou môžeme vymedziť obdobie adolescencie takto: dolná hranica 10 - 11 rokov, horná hranica 20 - 22 rokov.

P. Macek (1999) rozdeľuje obdobie adolescencie do troch fáz. Prvá fáza je skorá adolescencia – trvá v časovom rozmedzí od 10 (11) do 13 rokov. V tomto období dominujú pubertálne zmeny. Najnápadnejšia zmena je telesné dospievanie, spojené s pohlavným dozrievaním. Zmena výzoru tela má väzbu na zmenu sebaúcty. V rámci celkového vývoja dochádza k zmene spôsobu myslenia - dospievajúci je schopný uvažovať abstraktne. Taktiež sa stimulujú zmeny emočného prežívania. Pubescenti sa začínajú osamostatňovať z viazanosti na rodičov, rastie význam rovesníkov. Druhá fáza je stredná adolescencia – trvá v časovom rozmedzí od 14 do 16 rokov. Vlastné telo je predmetom ešte väčšej pozornosti. Pre toto obdobie je typická výrazná snaha adolescentov odlišovať sa od svojho okolia špecifickým životným štýlom (spôsob obliekania, počúvanie špecifickej hudby). Dôležitým sociálnym medzníkom je ukončenie základnej školy a prechod na strednú školu. Dochádza ku kvalitatívnym zmenám v oblasti vrstovníckych vzťahov. Myslenie začína byť viac relatívne, vzťahové a sebareflektujúce. Z psychologického hľadiska je to obdobie hľadania osobnej identity, tj vlastnej jedinečnosti a autentickosti. Nasledovná fáza je neskorá adolescencia – trvá v časovom rozmedzí od 17 do 21(22) rokov. Je to doba komplexnejšej psycho-sociálnej premeny. Dokončuje sa telesný rast a dochádza k prvému pohlavnému styku. Dôležitým sociálnym medzníkom je ukončenie prípravy na povolanie, ekonomická nezávislosť a prijatie nových sociálnych rolí. Emancipácia z viazanosti na rodinu je dokončená, vzťahy s rodičmi sa stabilizujú a upokojujú. Myslenie je v podstate na úrovni dospelých. Posilňuje sa sociálny

aspekt identity, tj. snaha niekam patriť, podieľať sa na niečom a niečo s druhým zdieľať (Macek, P., 1999).

Ako môžeme vidieť, o adolescencii vedci vedeli už v dávnych časoch, nie je to téma ktorá je neznáma alebo málo rozpracovaná. V česko – slovenskej literatúre sa môžeme stretnúť s radom definícií rôznych autorov, ktoré v konečnom dôsledku sú dosť podobné a vystihujú adolescenciu ako takú. Podľa nášho názoru najkompletnejšia a najvýstižnejšia definícia adolescencie je podľa Hartla a Hartlovej, kým Langmajer a Krejčířová najlepšie vystihli pretrvávanie adolescencie.

1.2. Telesný vývin

V období adolescencie sa výrazne mení telesný vzhľad dospievajúceho. Dochádza k výraznému telesnému rastu a k objaveniu sekundárnych pohlavných znakov. Tieto fyziologické zmeny sú univerzálne a prebiehajú v určitej postupnosti (Macek, P., 2003). Telesný rast v období adolescencie je nerovnomerný: na začiatku obdobia prichádza k rýchlejšiemu rastu končatín, čo vyvoláva dojem telesnej nevyvrátenosti a pohybovej neobratnosti – Zeller hovorí o „druhej premene telesnej stavby" (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998, s 140).

Telesné premeny, ktoré sú súčasťou pohlavného dospievania (u dievčat menštruácie, zväčšenie pŕs a nárast podkožného tuku, u chlapcov zväčšenie semenníkov, schopnosť ejakulácie a rast svalov, u oboch pohlaví ochlpenie pod pazuchou a v pubickej oblasti, rast postavy, neskôr u chlapcov ešte zmeny hlasu a ochlpenie na prsiach), bývajú vnímané ako samotným adolescentom, tak i jeho okolím. Premeny vlastného tela vnímajú adolescenti veľmi citlivo; objavenie sekundárnych pohlavných znakov sa stáva zdrojom úzkosti a je negatívne percipované predovšetkým u dievčat. Podľa dotazníka, medzi českými adolescentmi (Krch, D., 2000; In: Sejčová, Ľ., 2008) bola nespokojnosť so svojim telom zistená u 34,3% chlapcov a 57,4% dievčat. Vnútri organizmu prebieha mnoho zmien, intenzívne pracujú žľazy s vnútornou sekréciou, najmä pohlavné žľazy, dochádza k rýchlejšiemu rastu srdca, mierne sa zvyšuje krvný tlak, kosti a svalstvo rastú nerovnomerne. V dôsledku nerovnomerne prekrveného svalstva a veľakrát aj nepravidelnej činnosti srdca vzniká u dospievajúcej mládeže únava. Zvýšená unaviteľnosť zapríčiňuje, že dospievajúci napriek svojej psychomotorickej zrelosti nepodáva také výkony, akých je schopný (Čačka, O., 2000). Všetky tieto biologické a fyzické zmeny v období dospievania majú subjektívne rôzny význam. Niektorí jedinci sú na svoje dospievanie pyšní, iní sa za to hanbia.

Pre rad dospievajúcich je ich telo najväčším nepriateľom. Nespokojnosť so svojím telom riešia napríklad diétami alebo násilným vracaním (Petřková, A., 2005). Mnoho dospievajúcich percipuje svoje somatické zmeny negatívne. Dievčatá bývajú znepokojené, najmä v prípadoch urýchleného dospievania - dospelí totiž na ne reagujú v mnohých prípadoch nepokojom, obavami, aby dievča predčasne nevstúpilo do obdobia plnej účasti na sexuálnych vzťahoch a veľa dievčat mimovoľne preberá nepokoj svojich rodičov. Chlapci skôr bývajú frustrovaní pomalším dospievaním – rovesníci sa im posmievajú pre malú výšku, silu, pre detský vzhľad atď. Mladistvý porovnáva svoj vzhľad s ideálom, takéto porovnanie vychádza väčšinou nepriaznivo. Dievčatá aj chlapci venujú zvýšenú pozornosť svojmu vzhľadu, účesu a tiež oblečeniu (Mareš, J., 2001). Orientácia v zmenenej telesnej schéme a prijatie novej identity je proces, ktorý určitú dobu trvá. Telesná schéma je sociálnym reprezentantom vlastnej osobnosti, je prvá informácia, ktorú o jedincovi akýkoľvek sociálny partner dostáva. Adolescent si sociálne reakcie na jeho nový zovňajšok zahŕňa do svojej identity, ak je správanie ľudí, s ktorými sa stretáva, negatívne, zhoršuje to jeho sebavedomie (Vágnerová, M., 2000). V obliekaní adolescentov sa často prejavuje uniformita, podliehanie módnym trendom, napodobňovaním vzorov a ideálov. Adolescenti ochotne prijímajú všetko

nové, zvláštne, unikátne. Veľakrát svojim oblečením vyjadrujú opovrhnutie normám a štýlom konzumnej spoločnosti a potrebu jednoznačného odlíšenia, u iných je úprava zovňajšku zjavným odrazom neistoty, hľadania a potreby upútať pozornosť. Odev sa stáva prostriedkom komunikácie medzi rovesníkmi a významným signálom pre okolie (Vágnerová, M., 2000; Macek, P., 1999). Citlivosť na zovňajšok v dospievaní úzko súvisí s vývojom sebaúcty, sebavedomia a sebaistoty. V priebehu vývinu sa vzťah k vlastnému vzhľadu mení a jednotlivec ho už neprežíva tak intenzívne. Význam nadobúdajú nové hodnoty a do vývinu sebakoncepcie sa premietajú závažnejšie kvality osobnosti (Taxová, J., 1987).

1.3. Kognitívne zmeny v období adolescencie

Celé obdobie dospievania je vývojovou fázou s intenzívnym rozvojom poznávacích procesov. Vo vývoji poznávacích procesov dochádza k ďalšiemu uvoľňovaniu viazanosti na konkrétnu realitu. Dospievajúci je schopný uvažovať aj hypoteticky, nezávisle na konkrétnom vymedzení problému. Postupne si osvojí spôsob abstraktného uvažovania natoľko, že môže uvažovať o čomkoľvek, vie tiež uvažovať flexibilne (Petřková, A., 2005). Vnímanie dospievajúcich sa opiera o už rozvinuté funkcie analyzátorov, mnohostranné zásoby skúseností, vrátane schopnosti vyčleňovať zo senzorického poľa podstatné stránky javov a dávať ich do súvislostí. Efektivita pozorovania narastá so schopnosťou nielen údaje registrovať, ale zvlášť ich spracovávať. Samo vnímanie je teda predovšetkým zdrojom informácií pre spracovávanie vyššími funkciami. Ak je pozorovanie povrchné a nepresné - či ide o medziľudské vzťahy či javy v nejakej predmetnej oblasti, bývajú aj závery zjednodušené a unáhlené. Rady pojmov aj úplne abstraktnej povahy sa stávajú obsažnejšie, zrozumiteľnejšie a operatívnejšie, ak sú sprevádzané jasnými ilustratívnymi predstavami. Znižuje sa tým nebezpečenstvo verbalizmu a tvorba vedomostí opierajúcich sa len o mechanickú pamäť. Pozornosť spočíva vo výberovom sústredení vedomia na určitú oblasť. Je významnou súčasťou vnímania, obrazotvornosti a myslenia, vrátane ostatných duševných funkcií. Koncentrácia pozornosti dospievajúcich však často kolíše, čo poznamenáva ich duševné výkony. Ich nervová sústava je totiž oslabená v dôsledku rýchleho rastu a hormonálnej prestavby a aj nevyhranenosti záujmov, vrátane orientácie na problémy dospievania. Až v neskorej fáze dospievania sa orientácia pozornosti stáva vyhranenejšou a je pripútaná viac na objektívne významnosti javov.

Pamäť spočívajúca vo vštiepení a vybavení osvojeného, sa v období dospievania prejavuje výrazným prechodom z mechanickej pamäte na pamäť logickú, viazanú na hlbšie porozumenie látke a jej priraďovanie k skôr vytvoreným základom (Čačka, O., 1995). V období dospievania sa mení aj charakteristika pamäte a to ako krátkodobej tak aj dlhodobej. S pribúdajúcim vekom a životnými skúsenosťami sa prirodzene zvyšuje aj kvantita informácií uložených v dlhodobej pamäti. Vyššia miera sebareflexie vedie k uplatňovaniu väčšieho osobného vplyvu na zapamätané (Macek, P., 2003). Adolescenti v rámci myšlienkových operácií už nevyžadujú bezprostredne väzbu na konkrétne predmety a javy tak ako v predchádzajúcej fáze tzv. "názorných operácií", ale nachádzajú sa už v štádiu "formálnych operácií" - teda schopnosti uvažovať o javoch a vzťahoch bez názorného podkladu. Sú teda už schopní zachytiť v zadanej úlohe základný problém, orientovať sa v problémovej situácii, koncipovať hypotézy, overovať ich alebo zamietať a kontrolovať získané výsledky. Začínajú uplatňovať heuristické postupy, berúce do úvahy viac možných alternatív riešenia. Sú teda už schopní aj samotného tvorivého prístupu. Používajú aj proces "divergentného myslenia" spočívajúceho v hľadaní rôznych ciest a voľbe najvhodnejších postupov, tento prístup máva aj vyššiu motivačnú účinnosť (Čačka, O., 1995). Dospievajúci sú v stále väčšej miere schopní uvažovať rovnako ako dospelí, okrem čisto "logických" argumentov nadobúdajú na význame

ich zážitky, vzťahy, skúsenosti a potreba byť v určitom vzťahovom rámci efektívny, stabilný a oceňovaný (Macek, P., 2003).

Za špecifikum poznávacích funkcií tohto obdobia je považovaný tzv. adolescentný egocentrizmus. Na rozdiel od egocentrizmu ako typického znaku myslenia v predškolskom veku sa dospievajúci síce nedomnievajú, že fyzikálne svet existuje len pre nich, ale veria, že sa okolo nich točí celý "psychologický vesmír", že to, čo prežívajú oni, je jedinečné a neopakovateľné. Dôsledkom nových kompetencií v oblasti myslenia je tiež hyperkritičnosť a sklon polemizovať, ktorý vyplýva z potreby precvičiť a potvrdiť si nové intelektové schopnosti. Spolu s myslením sa v období dospievania rozvíja aj rečový prejav a to ako hovorený, tak písomný. Pre skoré a stredné obdobie dospievania je typické striedanie hlučnosti a urečnenosti s mlčanlivosťou. (Petřková, A., 2005). Úroveň poznávacích procesov sa svojím spôsobom zúročí v procese tvorivosti. Tvorivosť je chápaná ako taká forma ľudskej činnosti, ktorá prináša niečo nové, originálne a súčasne spoločensky užitočné. Adolescenti v tomto ohľade disponujú sviežou vnímavosťou dovoľujúcou im odhaľovať neobvyklé súvislosti a vzťahy, ich nápady však bývajú nekontrolované a často neuvážlivé a nezdržanlivo uplatňované. Pre obavy z nepremyslenosti, bezradnosti, unáhlenosti a nerozvážnosti je im ich tvorivosť často obmedzovaná. V období neskorého dospievania však už bývajú tvorivé aktivity modernejšie a plánovitejšie, vedia sa poučiť z chýb a nevzdávajú sa ľahko (Čačka, O., 1995).

1.4. Vytváranie identity adolescenta

Objasnenie vzťahu k sebe a hľadanie vlastnej identity je považované za základnú vývinovú úlohu obdobia adolescencie. Adolescent sa usiluje o nové sebavymedzenie, hľadá zmysel a kontinuitu, usiluje sa o integráciu jednotlivých zložiek svojej identity. Osvojuje si nové kompetencie, získava nové úlohy a s nimi spojené sociálne postavenie. Novovytvorená identita umožňuje lepšie porozumenie sebe samému a zároveň dáva určitý význam vonkajšiemu dianiu.

Vytváranie vlastnej identity je proces, v ktorom sa dospievajúci aktívne snaží uskutočniť svoju predstavu, kým by chcel byť. S tým súvisí aj úsilie o hlbšie sebapoznanie, o presnejšie vymedzenie seba samého, svojich schopností a možností (Vágnerová, M., 2005). Macek (2003) zdôrazňuje, že proces utvárania vlastnej identity nie je daný len osobnostne a ontogeneticky, ale aj skúsenosťami, príležitosťami ponúkanými konkrétnym sociálnym prostredím a kultúrou. Prekážkou, brániacou naplneniu môže byť napr. konflikt medzi hodnotami minorít a širšími spoločenskými hodnotami alebo strata a absencia modelu dospelého. Je veľmi dôležité, do akej miery a v akej podobe vytvára konkrétna spoločnosť tzv. psychosociálne moratórium, tj. chránený priestor a čas pre experimentovanie s novými rolami, skúsenosťami, zážitkami, pocitmi, hodnotami, zmyslom a zodpovednosťou. Moratórium podľa Říčana (2004) neznamená len dočasnosť a niečo "zatiaľ", ale je to aj určitá separácia života mládeže od sveta dospelých. Moratórium môže mať podobu napr. prehnanej usilovnosti, vášnivého zaujatia pre šport, hru na hudobný nástroj, ale tiež môže mať podobu členstva v pochybnej skupine, kde sa od adolescenta nežiada, aby bol osobnosťou, aby myslel na budúcnosť, aby niečo riešil. Toto odtrhnutie od každodennej reality môže v konečnom dôsledku viesť k pocitom neprijatia a nepochopenia. Čakanie na dospelú zodpovednosť tak niekedy smeruje k orientácii na hedonistické užívanie prítomnosti.

Z vývojového hľadiska ide o proces individualizácie osobnosti adolescentov, ktorý Josselsonová (In: Macek, P., 2003) opisuje v štyroch etapách. Prvá je fáza diferenciácie - na začiatku dospievania (10 - 13 rokov) si pubescenti stále viac uvedomujú svoju psychickú i fyzickú odlišnosť od rovesníkov a predovšetkým od rodičov. Je tomu tak preto, že dospeli k zrelšiemu spôsobu uvažovania a začínajú sa oveľa viac sústreďovať na seba a porovnávať sa

s inými ľuďmi. Mení sa vzťah k dospelým, dochádza k deidentifikácii s rodičmi, resp. s inými významnými autoritami. Dospievajúci už nechce byť ako oni, chce sa odlíšiť. Logickým dôsledkom tohto procesu býva spochybnenie rodičovských názorov, hodnôt a noriem, dokonca aj tých, ktoré považuje za dobré. Druhá etapa je fáza experimentácie, typická je pre obdobie medzi 14 - 15 rokom. V tomto období dospievajúci experimentuje s vlastnou emancipáciou. Snaží sa zbaviť všetkých závislostí na formálnych autoritách a postupne ju stále viac nahrádza viazanosťou na rovesníkov. Jedná sa o prechodné obdobie, v ktorom si dospievajúci zvyčajne volí typ strednej školy, avšak pre väčšinu z nich nemá dlhodobá osobná perspektíva ešte veľký význam. Ďalej nasleduje fáza postupnej stabilizácie - približne v období medzi 15 - 16 rokom dochádza k postupnému vyrovnávaniu a stabilizácii vzťahov s rodičmi, ich autorita je prijímaná selektívne, zvyšuje sa zodpovednosť za vlastné správanie a jeho dôsledky. Je to obdobie hľadania nových pravidiel a noriem vo vzťahu k druhým ľuďom. Posledná fáza je fáza psychického osamostatnenia - v období neskorej adolescencie dochádza ku konsolidácii vzťahu k sebe, je to fáza uvedomenia si seba samého v širšom časovom horizonte. Poslednou fázou individualizácie je dosiahnutie úplnej samostatnosti a vytvorenie vlastnej identity, ktorá potvrdzuje jedinečnosť osobnosti adolescenta. Takáto identita slúži ako integrujúci mechanizmus, ktorý reguluje budúce smerovanie aj aktuálne správanie a prežívanie jedinca.

Utváranie a rozvoj identity prebieha po celý život, ale v období adolescencie má zásadný význam a súvisí s rôznymi charakteristikami osobnosti. Problematikou identity sa v psychológii zaoberal Marcia, a to v rámci tzv. statusov identity. Status dosiahnutia identity je typický pre neskorú adolescenciu a súvisí s dobrými výsledkami v škole a so zodpovedným správaním vo vzťahoch. Týka sa jedincov, ktorí prešli obdobím hľadania alternatív a sami si zvolili vlastné záväzky, hodnotia sami seba pozitívnejšie, sú viac flexibilní a nezávislí. Naopak adolescenti, pre ktorých je typický status moratória, sú menej flexibilní, menej istí ako v súperení tak aj v spolupráci. Vo vzťahu k vlastnej budúcnosti zažívajú neistotu a nie sú príliš spokojní so svojimi školskými výsledkami. Sú to jednotlivci, ktorí sa aktuálne nachádzajú v kríze a doteraz si nevytvorili stále záväzky. Status predčasného uzavretia identity je charakteristický pre tých, ktorí sú spokojní sami so sebou, sú však závislí na autoritách. Majú nízke sebavedomie a časté sú u nich tiež konflikty s druhými ľuďmi. Identita vzniká napodobňovaním vzorov, ktoré poznajú a považujú za prijateľné, nemajú potrebu si overovať vlastné skúsenosti. Ku škole majú väčšinou kritický vzťah, nepriťahuje ich konvenčný život a nemajú potrebu ujasňovať si a potvrdzovať si vlastnú jedinečnosť a úlohy. Sú to jedinci, ktorí bez ohľadu na to, či prešli krízou, neprijali žiadne záväzky a nerobia si osobitnú starosť o nedostatok smerovania v živote (Macek, P., 1999).

2. OSAMELOSŤ

2.1. Základné charakteristiky osamelosti

V nasledovnej kapitole sa budeme zaoberať osamelosťou ako takou, definovaním, príčiny vzniku osamelosti a rôzne názory na osamelosť z hľadiska rôznych autorov. Okrem toho sa budeme zaoberať aj typmi osamelosti, ich definovaním a príčinami vzniku a prejavu.

Osamelosť je často charakterizovaná ako nepríjemná, bolestivá, úzkostná túžba po inej osobe alebo osobách (Hartog, J., 1980; Ponzetti, J.J., 1990). Je to zložitý jav a ľudské skúsenosti poukázali, že vo väčšej či menšej miere, všetci ľudia osamelosť zažijú v určitej fáze svojho života. Napriek skutočnosti, že osamelosť je jav, ktorý je často študovaný, ešte stále neexistuje žiadny konsenzus na jeho jednoznačné označenie. Existuje mnoho definícií osamelosti. Na základe analýzy svojich hlavných charakteristík, Pinquart a Sorensen (2001) dospeli k záveru, že prevládajú dva typy definícií. Prvé sú definície, v ktorých ako hlavnú

charakteristiku pocitu osamelosti uvádzajú utrpenie kvôli nedostatku kontaktov. Rook (1984; In: McWhirter, B., 1997) tiež uvádza, že je to nepríjemný emočný stav, ktorý nastane, keď sa človek cíti odmietnutý, odcudzený a nepochopený ostatnými a chýba mu spoločnosť, sociálne aktivity a emocionálna intimita. J.C. Woodward (1988; In: Woodward, J.C., Kalyan-Masih, V., 1990) definuje samotu ako pocit osamelosti a odpojenie alebo odcudzenie od pozitívnych ľudí, miest alebo vecí. Druhý, sociálno-kognitívny pohľad definuje osamelosť ako nesúlad v tom, aké medziľudské vzťahy majú ľudia s tými, ktoré by chceli mať. Tento model berie do úvahy možnosť, že osoba sa necíti osamelá napriek pomerne nízkej frekvencii sociálneho kontaktu a tiež to, že niekto sa cíti byť osamelým aj napriek vysokej úrovni sociálneho začlenenia (Pinquart, M., Sorensen, S., 2001). Do tejto skupiny sa zahŕňa aj najčastejšie uvádzaná definícia osamelosti A. Peplau a D. Perlmana (1982), "Osamelosť je subjektívna nespokojnosť s medziľudskými vzťahmi vyplývajúca z prebiehajúcich zmien v sociálnych vzťahoch, alebo zo zmien na prianiach a potrebách v sociálnych vzťahoch."

2.1.1. Typy osamelosti

Na otázku, či je osamelosť jednorozmerná alebo viacrozmerná vedci nedávajú jednoznačnú odpoveď. Kým zástancovia názoru, že osamelosť je jednorozmerný konštrukt, že ľudia sa líšia len množstvom samoty, pozorovanie osamelosti ako multidimenzionálny jav ukazuje, že existujú rôzne druhy osamelosti, ktoré sa líšia v termínoch, ktoré im predchádzajú, ako aj podľa charakteristík samej skúsenosti. V posledných rokoch, prevláda postoj k osamelosti ako multidimenzionálny konštrukt (McWhirter, B., 1997).

Okrem členenia osamelosti podľa dimenzii, Weiss (1973; In: Ivanov, L., 1998) na základe svojho výskumu uvádza, že osamelosť môže byť rozdelená do dvoch odlišných typov. Rozlišuje emocionálnu alebo intímnu osamelosť a sociálnu osamelosť ako rôzne skúsenosti vyplývajúce z deficitov v rôznych typoch vzťahov. Emocionálna osamelosť je výsledkom nedostatku intimity a intímneho pripútania na inú osobu. Je to zážitok, v ktorom sa človek cíti úplne izolovaný od ostatných. Tento druh osamelosti zažije väčšina ľudí, ktorí sa v poslednej dobe stali vdovami / vdovcami, ktorí sanedávno rozviedli alebo pretrhli blízky, intímny vzťah. Na druhej strane, sociálnu osamelosť môže zažiť osoba, ktorá môže mať životného partnera a dobré vzťahy s rodinou, ale má problémy s nadväzovaním kamarátskych vzťahov. Tento druh osamelosti môže vyplývať z nedostatku sietí sociálnych vzťahov, v ktorých jednotlivec je súčasťou skupiny priateľov, ktorí medzi sebou zdieľajú spoločné záujmy a aktivity. Tento typ osamelosti je charakteristický pre ľudí, ktorí sa v poslednej dobe presťahovali do nového sociálneho prostredia (nová práca, mesto, škola).

2.2. Rozdiel medzi samotou a osamelosťou

V tejto kapitole sa budeme zaoberať rozdielom medzi samotou a osamelosťou, pretože ich význam býva často spájaný a tým aj zle používaný a v dôsledku toho rôzne teórie, fakty, definície a pod. môžu dávať úplne iný význam. Samota sa nerovná osamelosti a naopak, osamelosť nie je samota. V prvom rade je dôležité uvedomiť si, že existuje rozdiel medzi pojmami samota a osamelosť.

Samota je stav, vďaka ktorému jednotlivec uniká zo svojho sociálneho prostredia v dôsledku rôznych vonkajších okolností a to buď dobrovoľne - slúži ako prostriedok vyrovnaniu sa s prežitými udalosťami, ako možnosť nerušeného hľadania riešení zložitej životnej situácie, ako príležitosť k odpočinku a čerpanie síl alebo pri potrebe premýšľať. Ďalej môže byť z vlastnej vôle ale pod tlakom - v dôsledku obavy zo straty priazne svojho sociálneho prostredia alebo zo strachu z odhalenia niektorých rysov správania a osobnosti; a tretia možnosť je nedobrovoľne - v dôsledku náhody, nehody alebo zavinením druhej osoby. Osamelosť si zadefinujeme ešte raz, aby sme vykryštalizovali diferenciu so samotou. Osamelosť je

nepríjemný pocit, keď človek prežíva silný pocit prázdnoty a samoty plynúce z nedostatočnej úrovne sociálnych vzťahov (Pokorná, A., 2010; Vágnerová, M., 2007). Osamelosť sa týka nášho vnímania sociálnych interakcií a ich charakteristík a prežívanie alebo pociťovanie dôverných medziľudských vzťahov. Vyskytuje sa vtedy, keď určitá osoba považuje svoje zapojenie do sociálnych vzťahov za slabšie a menej uspokojivé než by si sama priala (Vágnerová, M., 2007).

Ako vidíme podľa definície M. Vágnerovej, samota a osamelosť sú dva rozdielne pojmy, aj keď sú v rôznych slovníkoch, až na pár výnimiek, samota a osamelosť synonymá. Osamelosť býva nedobrovoľná a pre človeka neprijateľná, samotu by mal občas každý z nás vyhľadávať.

2.3. Príčiny vzniku osamelosti v adolescencii

V tejto kapitole sa zmienime o príčinách vzniku osamelosti v adolescencii. Ako sme v predošlej kapitole písali, každý človek je rozdielny, tým pádom aj príčin ktoré podmieňujú vznik osamelosti bude viac. Existuje niekoľko spôsobov ako určiť príčiny osamelosti a ich zaradenie do určitej kategórie. Najúplnejší model príčin osamelosti v adolescencii dáva A. Rokach (1989; Penezić, Z., 1999).

Podľa A. Rokacha tento model príčin osamelosti spočíva v interpretácii troch skupín, ktoré zahŕňajú osem faktorov. Prvá skupina je označená ako Nedostatok medziľudských vzťahov - v rámci tejto skupiny rozlišujeme tri faktory: faktor sociálneho odcudzenia - poukazuje na skúsenosť fyzickej izolácie osoby vzdialenej alebo izolovanej od známeho prostredia; faktor nedostatočnej sociálnej podpory – situácia, keď chýbajú priatelia a ľudia, ktorí sa starajú o jednotlivca a existencia sociálnej podpory, ktorá nezodpovedá potrebám jednotlivca; faktor problémových prepojení - disharmonické manželské alebo dokonca hocijaké intímne vzťahy charakterizované nedostatkom intimity, komunikácie a porozumenia. Druhá skupina je označená ako Stresujúce udalosti - táto skupina tiež zahŕňa tri faktory: faktor zmeny bydliska - je charakterizovaný zmenami v doterajších vzťahoch, odlúčenie od rodiny, priateľov a ďalších dôležitých osôb v živote jedinca tento faktor negatívne vplýva hlavne na študentov a žiakov; faktor straty - zahŕňa stratu intímnych a / alebo romantických vzťahov z dôvodu úmrtia blízkej osoby, priateľa, rodičov, alebo škodu spôsobenú prerušením vzťahov; faktor osobnej krízy - zahŕňa traumu alebo významné, náhle a dramatické zmeny v živote človeka. Posledná tretia skupina je označená ako Charakter a vývojové premenné - táto skupina sa vzťahuje na osobnostné charakteristiky, ktoré napomáhajú alebo bránia jedincovi vyrovnať sa s osamelosťou ako zrelá osoba a zahŕňa dva faktory: faktor vývojových chýb - zahŕňa tzv. "Cold home", ktorý súvisí s nedostatkom tepla a lásky v rodinnom prostredí, rozpadom rodiny, rodičmi, ktorí sú citovo chladný k dieťaťu alebo nežijú s ním, traumou v detstve, ktorá môže byť spojená s hospitalizáciou, rozvodom rodičov, nezhodami v domácnosti alebo fyzickým a sexuálnym zneužívaním dieťaťa; faktor osobného obmedzenia - je skutočný a trvalý pocit, že osoby nemôžu upútať pozornosť ostatných, nevedia sa kamarátiť a milovať a zahŕňa strach z intimity, negatívne vnímanie vlastnej osobnosti, deficity v sociálnej zručnosti, choroby, fyzické postihnutia a nepríjemné skúsenosti z minulosti.

2.4. Koreláty osamelosti v edukačnom prostredí

Osamelosť koreluje s rôznymi faktormi, v niektorých prípadoch ide o pozitívnu koreláciu a v niektorých opak, ide o negatívnu koreláciu. V tejto kapitole uvedieme niektoré najvýznamnejšie korelácie osamelosti, ako sú vek jedinca, pohlavie, socioekonomický status jedinca, jeho sociálne siete a školský úspech, sú to zároveň aj dôležitejšie faktory s ktorými sa žiak stretáva počas edukácie.

Prvý faktor, o ktorom by sme sa zmienili, čo koreluje s osamelosťou je vek jedinca. Krivka vzťahu veku a osamelosti má tvar "U" (Andersson, L., 1998). To znamená, že najvyššia

úroveň osamelosti je u adolescentov, čiže žiakov alebo študentov a u najstarších vekových skupinách nad 75 rokov. Mnohí autori zdôrazňujú, že je obzvlášť intenzívna osamelosť počas dospievania (Brennan, T., 1982; Weiss, R.S., 1973; Woodward, J.C., 1988; In: Kozjak, G., 2005). Zvýšená expresia osamelosti v dospievaní sa pripisuje vplyvu radu vývojových zmien, ktoré zvyšujú pocit izolácie a potrebe priateľstva. Výskum osamelosti u adolescentov je veľmi dôležitý, pretože veľa výskumov ukázali spojenia so zneužitím drog a alkoholu, delikvenciou a samovraždou (Brennan, T., Ausländer, N., 1979; In: Kozjak, G., 2005). Sú to patologické javy s ktorými sa v dnešnej škole často môžeme stretnúť.

Ďalej by sme sa zmienili o korelácii pohlavia k osamelosti. K dispozícii sú protichodné výsledky o rozsahu osamelosti vo vzťahu k pohlaviu. Zatiaľ čo niektorí výskumníci uvádzajú, že ženy sú osamelejšie než muži (napr. Weiss, P., 1973; In: Kozjak, G., 2005), iní nenašli žiadne rodové rozdiely v expresii osamelosti (napr. Russell, D., 1980; In: Kozjak, G., 2005). Autori ako sú A. Rokach a H. Brock (1995; In: Penezić, Z., 1999) poukázali na existenciu rodových rozdielov v prejavovaní osamelosti, ale tieto rozdiely boli v rôznych smeroch na rôznych faktoroch. Ďalší výskum ktorý naznačuje, že chlapci a dievčatá zažívajú samotu rozdielne (napr. Schmitt, J.P., Kurdek, L.A., 1985; In: Kozjak, G., 2005). Schmitt tvrdí že, dievčatá podliehajú vážnejšej osamelosti, keď nemajú intimitu a dôveru v medziľudských vzťahoch (intímna osamelosť), zatiaľ čo chlapci sa cítia osamelejší, keď im chýba skupina priateľov, na ktorých podporu by sa mohli obrátiť (sociálna osamelosť, In: McWhirter, B., 1997). To by mohlo byť vysvetlenie protichodných nálezov. V rôznych štúdiách sú použité rôzne nástroje na meranie osamelosti, v dôsledku toho existujú rozporné výsledky. V niekoľkých výskumoch, ktoré boli uskutočnené v Chorvátsku, v ktorých bola použitá krátka forma stupnice UCLA osamelosti, neboli rozdiely medzi pohlaviami Lackovic - Grgin, K., 1998; Penezić, Z., 1999).

Ďalší faktor ktorý významne koreluje s osamelosťou je socioekonomický status. Dva bežne používané ukazovatele ekonomického postavenia sú vzdelanie a finančná situácia. Žiakov v tomto prípade predovšetkým ovplyvňuje finančná situácia ich rodiny. Vyšší príjem umožňuje osobe, aby sa zapojila do rôznych spoločenských aktivít (výlety, vychádzky, kurzy a pod.), čo znižuje pravdepodobnosť osamelosti. Okrem toho sú nízke príjmy často spájané s nízkym sebahodnotením (Pinquart, M., Sorensen, S., 2001; In: Kozjak, G., 2005), čo môže brániť hľadaniu nových sociálnych kontaktov. Dôvody, ktoré viedli k pridruženiu sociálno-ekonomického statusu s osamelosťou u starších účastníkov, môžu viesť ku vzťahu medzi týmito premennými aj u adolescentov. Napríklad lepší finančný stav dospievajúceho poskytuje väčšie príležitosti (napr. chodiť na lepšie miesta, cestovanie, lepšie oblečenie, a pod.), otvára príležitosti pre sociálny kontakt, zvyšuje jeho postavenie v skupine a uspokojuje potrebu pre spoločenský život. Okrem toho môže socioekonomický status ovplyvniť osamelosť žiaka nepriamo - vplyv na kvalitu rodinných vzťahov. Je samozrejmé, že problémy v rodinnom prostredí sa prenášajú aj do školy. V skutočnosti, niektoré výskumy (napr. Lempers, N., 1997) ukázali, že slabý ekonomický status ovplyvňuje manželský vzťah a vzťah rodičov k deťom. Dôsledkom môže byť ich ťažšia sociálna adaptácia a s tým súvisí aj pocit osamelosti (Pinquart, M., Sorensen, S., 2001; In: Kozjak, G., 2005).

Významné pre túto prácu by však bolo spomenúť aj koreláciu školského úspechu a osamelosti. Pokiaľ ide o spojenie medzi samotou a akademickým úspechom, A.P. Dobson a kol. (1987; In: Kozjak, G., 2005) zistil, že študenti/žiaci, ktorí sú osamelí, sa menej venujú škole, majú viac negatívnych reakcií k svojim učiteľom a majú horšie známky ako tí, ktorí nie sú osamelí. Aj niektoré ďalšie štúdie (Brennan, T., 1982; In: Kozjak, G., 2005) našli negatívny vzťah samoty a školského úspechu. Avšak, takéto štúdie nie sú početné a obvykle sú robené na trochu starších adolescentoch. Nasledovný faktor ktorý koreluje s osamelosťou sú jednoznačne sociálne siete. Koncept sociálnej siete sa obyčajne odvolával na sieť, ktorá sa

skladá z konkrétnej osoby a všetkých ľudí, ktorých pozná, alebo ich pravidelne interaguje (Andersson, L., 1998). To sú zvyčajne príbuzní, priatelia, kolegovia v práci, alebo v našom záujme spolužiaci. Výskum E. Eriksona (1984, In: Andersson, L., 1998) ukázal, že priemerná sociálna sieť dospelého sa skladá z 25 až 40 osôb, z ktorých je 3-6 blízkych priateľov. Veľkosť a kvalita sociálnych vzťahov boli jedným z častých položiek záujmu štúdií korelácie osamelosti (Jackson, T., 2000.). Výskumy súvislosti medzi osamelosťou a veľkosťou sociálnej siete nedali konzistentné výsledky. Zatiaľ čo niektoré výskumy ukázali, že existuje negatívna korelácia, v iných nebol nájdený taký vzťah (Jones, W.H., 1985; In: Jackson, T., 2000).

Tieto nálezy naznačujú, že osamelosť má viac dočinenia s kvalitou sociálnych kontaktov, ako s ich dostupnosťou a frekvenciou. Toto tvrdenie je podložené dôkazom, že ľudia sa cítia menej osamelí, keď sú spokojní s ich sociálnymi sieťami (Jones, W.H., 1987; In: Jackson, T., 2000), prežívajú intimitu a blízkosť v medziľudských vzťahoch (Jones, W.H., 1985; Jackson, T., 2000) a vedia, že sa môžu spoľahnúť na podporu ľudí z ich sociálnej siete (Jackson, T., 2000), keď sú zapojený v sociálnej sieti, ktorej členovia sú medzi sebou prepojený (Stokes, J., 1985; In: Jackson, T., 2000). Sociálna opora je jedným z najdôležitejších ukazovateľov kvality sociálnej siete. I.G. Sarason a B.R. Sarason (1985; In: Andersson, L., 1998) definovali sociálnu podporu ako vieru, že jedinec získa pomoc a empatiu od členov svojich sociálnych sietí, keď je to potrebné. J. Stokes (1985; In: Jackson, T., 2000) sa domnieva, že podpora členov sociálnej siete dáva adolescentom, čiže študentom a žiakom pocit spolupatričnosti, čo prispieva k menšiemu pocitu osamelosti.

2.4.1. Varovné signály

Keď hovoríme o osamelosti žiakov v edukačnom prostredí je samozrejmé, že prvý kto si všimne a môže diagnostikovať túto poruchu u žiaka, je predovšetkým pedagóg, čiže učiteľ, triedny učiteľ, školský psychológ alebo vychovávateľ. Ak sa venuje dostatočná pozornosť žiakom, tento problém sa môže efektívne identifikovať a odstrániť. Je potrebné všímať si varovné signály v správaní žiakov, ktoré môžu byť vonkajším prejavom problémov v učení, emocionálnych alebo sociálnych problémoch. Avšak je nevyhnutné naznačiť aj to, že zároveň tieto deti sú rizikovou skupinou pre vznik ďalších problémov.

Ako prvé sa prejaví u žiaka to, že sa prehnane uzatvára, inými slovami, žiak sa cíti osamelý alebo izolovaný (Kendra, C., 2008). Ako sme už písali, osamelosť je predovšetkým spájaná so sociálnymi sieťami a v prípade osamelosti sociálne siete môžu byť často narušené a zároveň je to aj ďalší varovný signál, že žiak sa cíti byť alebo je odmietaný, stáva sa obeťou násilia, ostatní sa posmievajú alebo ho trápia. Takýto žiaci sa zvyčajne nezúčastňujú na spolupráci s inými, často v triede sedia sami, v školskom areáli ich tiež často možno stretnúť prevažne samých a pod. Nasledovným varovným signálom, ktorý nemožno vynechať ako v rámci našej témy tak aj v rámci korelácii osamelosti, je školský úspech. Žiaci trpiaci osamelosťou prejavujú malý záujem o školu a môžu dosahovať slabé akademické výsledky, nezúčastňujú sa v školských akciách, krúžkoch a pod. Osamelosť sa predovšetkým odrazí na emocionálnu stránku osobnosti.

Keď hovoríme o poruchách emocionality, ktoré nám naznačujú, že žiak trpí osamelosťou, môžeme si všimnúť, že žiak nevie zvládať a kontrolovať svoj hnev, má problémy s disciplínou, žiak býva zaujatý a netolerantný, ťažko akceptuje odlišnosť, u žiaka sa vyskytli prípady užívania alkoholu alebo drog a podobne (Kendra, C., 2008).

2.4.2. Následky osamelosti

V tejto kapitole sa zameriame na zdravotné problémy, ktoré môžu nastať vtedy, keď žiak trpí osamelosťou dlhšiu dobu. Aj keď si väčšina jednotlivcov mylne myslí, že osamelosť môže

mať len psychické následky, pravdou je, že tieto následky nezasahujú len na psychické zdravie jedinca ale aj na fyzické. U detí vedie ku všetkým druhom problémov. Neschopnosť byť spoločensky pripojený k vrstovníkom je vlastne aj dôvod, prečo väčšina jednotlivcov trpiacich osamelosťou predčasne ukončí školskú dochádzku. A toto sa odráža v nasledovnom správaní sa jedinca, ktorý podlieha asociálnemu správaniu či kriminalite.

Hlavným následkom osamelosti u adolescentov sú depresie a alkoholizmus (Marano, H.E., 2003). Psychológ John Cacioppo z Univerzity v Chicagu (In: Marano, H.E., 2003) sledoval vplyv osamelosti na život jedinca. J. Cacioppo (2003) vykonával sériu nových štúdií a prišiel na to, že osamelosť môže vážne ohroziť zdravie. Riziká sú nasledovné: Život v samote zvyšuje riziko samovraždy pre mladých aj starých; Osamelí jednotlivci majú vyššiu úroveň stresu; Sociálna interakcia osamelých ľudí nie je tak pozitívna ako u ostatných ľudí; Osamelosť zvyšuje hladiny cirkulujúcich stresových hormónov a úroveň krvného tlaku, tým pádom srdcový sval pracuje viac a cievy sú predmetom poškodenia z dôvodu turbulencie krvného prietoku; Osamelosť ničí kvalitu a efektivitu spánku, takže je spánok tým pádom menej regeneračný, ako fyzicky tak aj psychicky. Jednotlivci sa prebúdzajú viackrát v noci a dlhší čas v posteli sa pokúšajú zaspať, ako v skutočnosti spia. K dispozícii je veľká skupina výskumov, ktoré spájajú sociálnu izoláciu so zlým zdravím. Osamelí jedinci trpia viac depresiou, ochorením srdca, majú problémy so spánkom, vysoký krvný tlak a dokonca aj zvýšené riziko demencie v neskoršom veku. Osamelosť spôsobuje vysoký krvný tlak - osoba, ktorá trpí dlhú dobu osamelosťou, vo väčšine prípadov v dôsledku určitej emocionálnej poruchy, má zvýšenú možnosť, že ochorie na hypertenziu. Hypertenzia sama o sebe je hlavnou príčinou mnohých ďalších zdravotných problémov.

Je viac než dosť dôvodov prečo by sme na osamelosť a jej príznaky mali reagovať rýchlo a efektívne, lebo je veľa faktorov ktoré na život dieťaťa, teda žiaka negatívne vplývajú a ničia kvalitu jeho terajšieho života a taktiež sa tieto následky môžu prejaviť aj v budúcnosti (Tomšik, R., 2013).

2.4.3. Pomoc osamelým v edukačnom prostredí

Kladie sa otázka ako postupovať so žiakmi, ktorí trpia osamelosťou. Predovšetkým treba venovať priestor tomu, aby sa celý školský tím oboznámil s varovnými signálmi a ich významom. Takéto formy správania u žiaka sú volaním o pomoc, upozorňovaním, že niečo nie je v poriadku. Je tiež dôležité vnímať to, čo je za signálom, a nielen signál samotný - napríklad agresívne správanie žiaka. Riešením podobných vonkajších prejavov, respektíve ich nesprávnou interpretáciou sa problém neodstráni, namiesto pomoci, ktorú žiak potrebuje (a svojím správaním si žiada), môže získať akurát tak negatívne hodnotenie, označkovanie alebo trest.

Okrem poznania prejavov správania, ktoré signalizujú nejaký problém, je opäť najdôležitejšie budovanie vzťahu so žiakmi v škole. Je pravdepodobnejšie, že žiak sa so svojím problémom zverí radšej niekomu, od koho pociťuje podporu a komu dôveruje. Túto úlohu opory by mal plniť práve školský pedagóg, ktorý si na slovenských školách ešte miesto nenašiel, ale v mnohých štátoch v zahraničí napĺňa školský pedagóg svoju funkciu. V našich podmienkach by to bol školský psychológ, triedny učiteľ, ale aj každý pedagóg pracujúci na škole. Ku konkrétnemu postupovaniu pri uplatňovaní včasnej intervencie by sme vymedzili nasledovné typy: snažiť sa neublížiť, nezraniť; je potrebné snažiť sa chápať násilné a agresívne správanie žiakov v danom kontexte, snažiť sa pochopiť jeho príčiny - treba sa vyhýbať stereotypnému pohľadu na situácie; významné je pochopiť a brať do úvahy vývinové hľadisko, v ktorom sa daný žiak nachádza; je potrebné informovať sa o varovných signáloch možných problémov čo najviac ľudí - aj ostaných žiakov v triede a mimo nej, rodičov, či inú komunitu - každý môže byť užitočnou pomocou, môže upozorniť na niečo, čo si nikto iný nevšimol; bolo by vhodné

na škole vytvoriť priestor, kde sa môžu žiaci alebo ich rodičia obrátiť v podobných prípadoch, či už sa týkajú ich samotných alebo ich spolužiakov – je vhodné vymedziť čas, v ktorom môžu kontaktovať pedagóga, triedneho učiteľa, jednotlivých učiteľov, výchovného poradcu; potrebné je zabezpečiť, aby deti dostali pomoc, ktorú potrebujú – nestačí keď sa o probléme iba vie. Vo viacerých situáciách bude potrebné zapojiť širší okruh ľudí, nielen zamestnancov školy, niekedy je nevyhnutná spolupráca s rodinou dieťaťa a s potrebnými odborníkmi; vhodná by bola samozrejme aj prevencia a predchádzanie patologickým javom a vhodne pripravené intervenčné stratégie. Pri ich realizácii sa nesmie zabúdať na tímovú spoluprácu. Problémy jedného dieťaťa bývajú väčšinou formované viacerými vplyvmi, na ktorých sa podieľajú viaceré osoby, situácie. Iba pri súčinnosti všetkých zložiek môže byť zmena efektívna. Aj keď určitú intervenciu pedagóg vykoná, je vhodné sledovať efektivitu a dlhodobý účinok intervencie. Práve kvôli týmto opatreniam a intervencii je nevyhnutné zamestnať kompetentnú osobu na škole, teda školského psychológa alebo pedagóga, ktorý by sa deťom a žiakom, ktorí volajú o pomoc, mohli dôkladne venovať a riešiť ich problémy individuálne, skupinovo či prostredníctvom schránky dôvery za prospech kvalitnejšieho života žiaka (Cacioppo, J., 2003; In: Kendra, C., 2008)

3. VÝSKUM

3.1. Cieľ práce

V teoretickej časti sme sa pokúsili objasniť obdobie adolescencie a výskyt osamelosti u jedinca. Problematika osamelosti je v súčasnosti veľmi aktuálna. Existencia osamelosti u adolescenta je závažný zdravotný problém, ako psychický tak môže mať a fyzické následky, ktorý so sebou tiahne aj iné závažné ochorenia jedinca. Preto sa náš výskum sústreďuje na existenciu osamelosti u adolescentov. Cieľom výskumu bolo zistiť, či sa vyskytuje osamelosť u vysokoškolákov a stredoškolákov, zároveň sme tieto dve skupiny porovnávali. Ďalej sme chceli zistiť, či existujú rozdiely v úrovni osamelosti u adolescentov, ktorí počas štúdia bývajú doma a adolescentov, ktorí počas štúdia opúšťajú domov. Zamerali sme sa aj na koreláciu školského úspechu a osamelosti a taktiež aj na existenciu rodových rozdielov v expresii osamelosti.

Výskumný problém

V práci sme sa zamerali na výskyt osamelosti u vysokoškolákov a stredoškolákov. Domnievame sa, že osamelosť koreluje s faktormi ako sú vek jedinca, pohlavie, socioekonomický status jedinca, jeho sociálne siete a školský úspech, sú to zároveň aj dôležitejšie faktory, s ktorými sa žiak stretáva počas edukácie. To je dôvodom zamerania na skúmanie osamelosti u adolescentov.

Vo výskumnom probléme hľadáme odpovede na otázky ako vplýva osamelosť na školskú úspešnosť žiaka, či existujú rodové rozdiely v expresii osamelosti, ako sa prejavuje osamelosť u stredoškolákov a vysokoškolákov a či existujú rozdiely v ukazovateľoch osamelosti u študentov, ktorí počas návštevy školy bývajú doma a študentmi, ktorí počas návštevy školy bývajú na internáte alebo priváte.

Hypotézy výskumu

Hypotéza 1 – Predpokladáme, že adolescenti, ktorí opúšťajú domov, budú mať nižšie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako adolescenti, ktorí domov neopúšťajú.

K hypotéze 1 sme dospeli na základe výskumu G. Kozjakovej (2005), ktorá skúmala koreláty osamelosti u stredoškolákov.

Hypotéza 2 – Predpokladáme, že u stredoškolákov bude pozitívny vzťah medzi mierou osamelosti a školským prospechom.

K hypotéze č.2 sme dospeli na základe výskumu A.P. Dobsona (1987), ktorý zistil, že študenti/žiaci, ktorí sú osamelí, sa menej venujú škole, majú viac negatívnych reakcií k svojim učiteľom a majú horšie známky ako tí, ktorí nie sú osamelí.

Hypotéza 3 – Predpokladáme, že dievčatá budú mať vyššie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako chlapci.

K hypotéze č.3 sme dospeli na základe výskumu A. Rokacha a H. Brocka (1995), ktorí vo svojom výskume poukázali na existenciu rodových rozdielov v expresii osamelosti.

Hypotéza 4 – Predpokladáme, že stredoškoláci budú mať vyššie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako vysokoškoláci.

K hypotéze č.4 sme dospeli na základe výskumu L. Anderssona (1998), ktorí zistil, že existuje korelácia medzi osamelosťou a vekom, stúpaním veku respondenta sa skóre osamelosti zmenšuje.

3.2. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 292 respondentov, ktorými boli stredoškoláci a vysokoškoláci vo veku od 15 do 25 rokov (Tab. 1). Vo výskumnej vzorke sme stanovili nasledovné kategórie respondentov: vysokoškoláci, ktorí počas štúdia bývajú mimo domova; vysokoškoláci, ktorí počas štúdia bývajú doma; stredoškoláci, ktorí počas štúdia bývajú mimo domov a stredoškoláci, ktorí počas štúdia bývajú doma. Vo výskume, z celkového počtu respondentov sa zúčastnilo 178 vysokoškolákov. Išlo o vysokoškolákov Slovenských univerzít (Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre, Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave, Trnavská univerzita, technická univerzita v Košiciach, Katolícka univerzita v Ružomberku, Univerzita Komenského v Bratislave, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Prešove, Akadémia umení v Banskej Bystrici, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a iné), Srbských univerzít (Belehradská univerzita, Univerzita Nový Sad, Somborská univerzita) a Českých univerzít (Karlova univerzita v Prahe, Masarykova univerzita v Brne). Respondentov zo stredných škôl bolo celkovo 114. Boli to respondenti z Gymnázia Jána Kollára v Báčskom Petrovci (Srbsko) a Spojenej školy Kysucké Nové Mesto. Z celkového počtu respondentov bolo 210 dievčat a 82 chlapcov. Prvú časť výskumu sme uskutočnili v dňoch od 3. marca 2014 do 17. marca 2014 (vysokoškoláci) a druhú časť od 1.4.2014 do 10.4.2014 (stredoškoláci).

Tab. 1: *Prezentácia vzorky z hľadiska veku.*

Vek	N	Min	Max	M	SD
muži	82	15,00	25,00	18,26	3,09
ženy	210	15,00	25,00	20,78	2,77
spolu	292	15,00	25,00	20,07	3,08

N- *počet;* **Min**- *minimum;* **Max**- *maximum;* **M**- *medián- hodnota v strede množiny daných čísel;* **SD**- *štandardná odchýlka.*

3.3. Metodika práce a metódy skúmania

Vzhľadom na naše výskumné zámery sme respondentom administrovali nasledovnú metódu:

UCLA škála osamelosti

Vzhľadom k tomu, že na Slovensku problematika osamelosti nie je dostatočne preskúmaná a na jej meranie neexistuje žiadna domáca štandardizovaná technika, rozhodli sme sa uplatniť, v zahraničí často používanú, UCLA Škálu osamelosti. Skrátená forma UCLA škály osamelosti (University of California Los Angeles Loneliness Scale) obsahuje 20 položiek, na ktoré sa odpovedá na stupnici Likertovho typu z piatich stupňov (1-5). Z daných 20 položiek je 9 pozitívne štylizovaných („neosamelých") a 11 negatívne štylizovaných („osamelých") položiek v smere väčšej osamelosti. Hodnoty pozitívne štylizovaných položiek sú obrátené pred vypočítaním celkového skóre. Skóre môže dosahovať od 20 (najnižšia osamelosť) po 100 (najvyššia osamelosť). Vyššie skóre znamená vyššiu samotu. Škála meria jednorozmernú konštrukciu tak, že sa celkový výsledok formuluje ako lineárna kombinácia priemernej hodnoty stupnice. Ukázala sa byť stabilná na rôznych vzorkách účastníkov (rozdielnych podľa veku, pohlavia, rasy, vzdelania a ekonomického postavenia a pod.). Cronbachova Alpha reliabilita nášho testu je α=0,87. V pôvodnej verzii Crombachova Aplha reliabilita je α=0,92, nižšie skóre je pravdepodobne zapríčinené prekladaním z pôvodného anglického jazyka do slovenského a zo slovenského do srbského jazyka. Autormi UCLA škály osamelosti sú D. Russell a C. A. Curtona (Hupková, M., 2002). Do slovenského jazyka preložila a a naším podmienkam prispôsobila doc. PaedDr. Marianna Hupková, PhD., do srbského jazyka preložil Bc. Robert Tomšik.

3.4. Štatistické spracovanie

Výsledky výskumu sme spracovávali štatistickým programom SPSS 19. 0. (Statistical Package for Social Sciences). Na opis vzorky sme použili deskriptívnu štatistiku. Pri štatistickom spracovaní údajov sme použili nasledovné metódy:

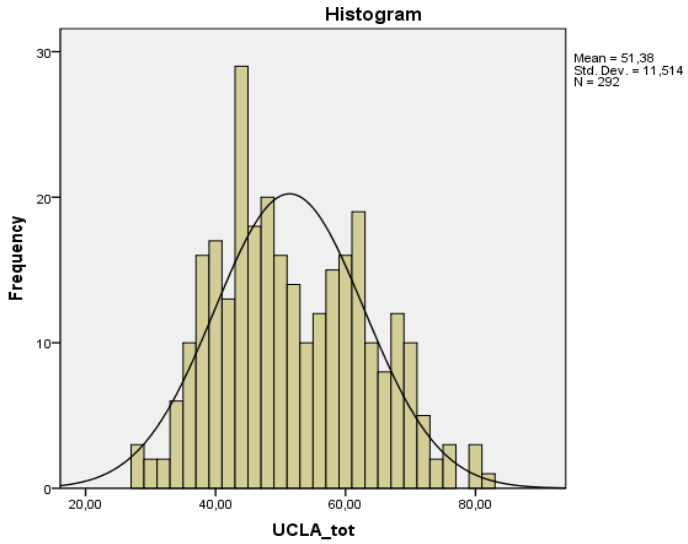
1. Študentov T-test pre dva nezávislé výbery, ktorý slúži na porovnávanie dvoch populácií podľa úrovne kvantitatívnej premennej, kde úroveň je identifikovaná priemerom - M (Sofrwareový program SPSS ver.19). Túto metódu sme použili na porovnanie úrovne osamelosti u žiakov, ktorí počas štúdia bývajú doma a mimo domova, na porovnávanie úrovne osamelosti medzi študentmi vysokých a stredných škôl a na porovnávanie osamelosti medzi mužmi a ženami.

2. Pearsonov koeficient korelácie, ktorý slúži na meranie sily lineárneho vzťahu medzi dvoma kvantitatívnymi premennými v jednej populácii (Softwareový program SPSS ver.19). Túto metódu sme použili na zistenie vzájomných väzieb (korelácií) medzi osamelosťou a školským úspechom stredoškolákov (Hupková, M., 2002).

4. VÝSLEDKY

Výskumnú vzorku tvorilo 292 respondentov, ktorými boli stredoškoláci a vysokoškoláci vo veku od 15 do 25 rokov (Tab. 1). Prostredníctvom grafu (Graf. 1) môžeme pozrieť odpovede respondentov.

Graf. 1 *Krivka osamelosti v adolescencii*



N- *počet;* **Mean**- *priemer;* **Std.Dev.**- *štandardná odchýlka.*

Krivka osamelosti v adolescencii ma dva vrcholy. Miera osamelosti sa pohybuje pod priemerom a nad priemerom. Priemer odpovedí bol 51,38 (na stupnici od 20 do 100) a štandardná deviácia 11,51.

Hypotéza č. 1

Predpokladáme, že študenti, ktorí opúšťajú domov počas štúdia, teda bývajú na internáte alebo na priváte, budú mať nižšie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako adolescenti, ktorí počas štúdia bývajú doma. Pomocou UCLA škály osamelosti sme zistili úroveň osamelosti študentov a výsledky sme rozdelili do dvoch skupín, doma (študenti, ktorí bývajú doma) a mimo domov (študenti, ktorí bývajú na internáte a priváte). Na zisťovanie rozdielu sme použili T- test.

Tab. 2: *Porovnanie študentov bývajúcich doma a mimo domova v miere osamelosti (UCLA).*

		N	M	SD	df	t	p
UCLA	doma	160	52,61	11,75	290	2,008	0,046
	mimo domova	132	49,90	11,09			

N- *počet;* **M**- *priemer- hodnota v strede množiny daných čísel;* **SD**- *štandardná odchýlka;* **df**- *stupne voľnosti;* **t**- *t- test;* **p**- *hladina štatistickej významnosti.*

Prostredníctvom tabuľky (Tab. 2) si môžeme všimnúť, že medzi skupinami študentov existuje štatistický významný rozdiel v celkovom skóre osamelosti (t=2,008; p=0,046). Študenti ktorí bývajú doma počas školenia, majú vyššie skóre v ukazovateľoch osamelosti. Prostredníctvom týchto zistení môžeme dospieť k záveru, že prvá hypotéza bola podporená.

Hypotéza č.2

Predpokladali sme, že u stredoškolákov bude negatívny vzťah medzi mierou osamelosti a školským prospechom. Pomocou UCLA škály osamelosti sme zisťovali úroveň osamelosti stredoškolákov a koreláciu skóre osamelosti s školským úspechom. Na zisťovanie korelácie sme použili Pearsonov koeficient korelácie.

Tab. 3: *Korelácia medzi mierov osamelosti a prospechom stredoškolákov.*

	N	M	SD	r
Priemer	87	2,11	0,62	**0,074**
UCLA	292	51,38	11,51	

N- *počet;* **M-** *priemer- hodnota v strede množiny daných čísel;* **SD-** *štandardná odchýlka;* **r-** *Pearsonov koeficient korelácie.*

Predpokladali sme, že existuje korelácia so školskou úspešnosťou a osamelosťou a to tak, že žiaci, ktorí budú mať vysoké skóre osamelosti, budú mať nižšiu školskú úspešnosť. Pomocou Pearsonovho koeficientu sme došli k záverom, že vzťah medzi osamelosťou a školskou úspešnosťou bol neutrálny (r=0,074). Prostredníctvom týchto zistení môžeme dospieť k záveru, že druhá hypotéza nebola podporená.

Hypotéza č.3

Predpokladáme, že dievčatá budú mať vyššie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako chlapci. Pomocou UCLA škály osamelosti sme zistil úroveň osamelosti stredoškolákov a zisťovali sme koreláciu miery osamelosti s pohlavím. Na zisťovanie rozdielu sme použili T- test.

Tab. 4: *Medzipohlavné rozdiely v miere osamelosti (UCLA).*

	Pohlavie	N	M	SD	df	t	p
UCLA	muži	82	52,02	10,97	290	0,594	0,553
	ženy	210	51,13	11,73			

N- *počet;* **M-** *priemer- hodnota v strede množiny daných čísel;* **SD-** *štandardná odchýlka;* **df-** *stupne voľnosti;* **t-** *t- test;* **p-** *hladina štatistickej významnosti.*

Na základe výskumu A. Rokacha a H. Brocka, 1995, ktorí zistili existenciu rodových rozdielov v expresii osamelosti, sme predpokladali rodové rozdiely. Prostredníctvom tabuľky (Tab. 4) si môžeme všimnúť, že medzi jednotlivými skupinami nie sú významné rozdiely (t=0,594; p=0,553) medzi pohlaviami v ukazovateľoch osamelosti.

Hypotéza č.4

Predpokladáme, že stredoškoláci budú mať vyššie skóre v ukazovateľoch osamelosti ako vysokoškoláci. Pomocou UCLA škály osamelosti sme zistili úroveň osamelosti stredoškolákov a zisťovali sme rozdiely v osamelosti medzi jednotlivými skupinami. Na zisťovanie rozdielu sme použili T- test.

Tab. 5: *Porovnanie stredoškolákov a vysokoškolákov v miere osamelosti (UCLA).*

		N	M	SD	df	t	p
UCLA	Vysoká škola	114	50,62	11,32	290	-0,903	0,367
	Stredná škola	178	51,87	11,64			

N- *počet;* **M-** *priemer- hodnota v strede množiny daných čísel;* **SD-** *štandardná odchýlka;* **df-** *stupne voľnosti;* **t-** *t- test;* **p-** *hladina štatistickej významnosti.*

Predpokladali sme, že existuje významný rozdiel medzi študentmi vysokých škôl a študentmi stredných škôl v expresii osamelosti. V tabuľke Tab. 5 si môžeme všimnúť, že medzi skupinami študentov neexistuje významný rozdiel (t=-0,903; p=0,367) v celkovom skóre

osamelosti. Študenti jednotlivých škôl sa od seba neodlišujú v celkovom skóre osamelosti. Prostredníctvom týchto zistení môžeme dospieť k záveru, že štvrtá hypotéza nebola podporená.

4.1. Interpretácia výsledkov a diskusia

Cieľom výskumu bolo overiť rozdiely v úrovni osamelosti vzhľadom na vek, pohlavie, školskú úspešnosť a miesto pobytu počas návštevy školy. Predpokladali sme, že existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni osamelosti u stredoškolských študentov a vysokoškolských študentov, rozdiel úrovni osamelosti u mužov a žien, rozdiel v úrovni osamelosti z pohľadu veku a miesta prebývania.

V prvej hypotéze sme predpokladali, že existuje štatisticky významný rozdiel v úrovni osamelosti a jej koreláciou s miestom prebývania študenta počas návštevy školy. Predpokladali sme, že sa študenti, ktorí počas návštevy školy bývajú na internáte alebo priváte, budú mať nižšie skóre osamelosti ako študenti, ktorí bývajú doma. Vychádzali sme z predpokladu, že študenti ktorí bývajú mimo domova, majú viac sociálnych interakcií a sociálnych sietí ako študenti, ktorí domov neopúšťajú. V našom výskume, ktorý sme uskutočnili na vzorke slovenských, srbský a českých študentov vysokých a stredných škôl, bolo zistené, že študenti, ktorí bývajú mimo domova počas návštevy školy, sa vyznačujú nižšou úrovňou osamelosti ako študenti ktorí bývajú doma. V výskume daná hypotéza bola podporená. Existujú štatisticky významné rozdiely medzi študentmi v prežívaní osamelosti. Myslíme si, že vyššie skóre osamelosti mali študenti, ktorí neopúšťajú domov počas návštevy školy preto, lebo majú viac priestoru tráviť čas sami a neprichádzajú do styku s ľuďmi tak často, ako študenti ktorí bývajú na internáte alebo na priváte.

Ďalšou oblasťou, ktorou sme sa zaoberali v mojom výskume, bolo zisťovanie korelácie osamelosti a školskej úspešnosti u stredoškolákov. Na základe výskumu Dobsona (1987) sme predpokladali negatívnu koreláciu osamelosti a školskej úspešnosti. Predpokladali sme, že stredoškoláci, ktorí budú mať vyššie skóre na stupnici osamelosti búdu mať nižšiu školskú úspešnosť.

Boli sme toho názoru, že osamelí žiaci sa menej venujú škole a školským záležitostiam ako neosamelí študenti a tým pádom sa to aj odzrkadlí na školskej úspešnosti. Pomocou Pearsonovho koeficientu korelácie sme porovnávali skóre stupnici osamelosti a školský priemer žiaka v poslednom polroku. Pearsonov koeficient korelácie nenaznačil významnú koreláciu medzi osamelosťou a školskou úspešnosťou. Dôvodom by mohol byť fakt, že sme vo výskumnej vzorke mali viac respondentov ženského pohlavia, ktoré vo všeobecnosti majú vyššiu školskú úspešnosť ako chlapci. Taktiež sme názoru, že dôvodom by mohla byť aj skutočnosť, že vo výskumnej vzorke som mal viac respondentov - stredoškolákov zo študentských domovov, kde majú presne vyhranený čas na plnenie školských povinností a tým pádom sa osamelosť neodzrkadlila na školskej úspešnosti. Tým pádom v takýchto podmienkach hypotéza nebola podporená.

V tretej hypotéze sme skúmali, či existujú rodové rozdiely v expresii osamelosti. Na základe výskumu A. Rokacha a H. Brocka, (1995) ktorí zistili existenciu rodových rozdielov v expresii osamelosti, sme predpokladali, že existujú rodové rozdiely v expresii osamelosti u adolescentov. Porovnaním mužov a žien sme nezistili významný rozdiel v expresii osamelosti. Dôvodom by mohol byť fakt, že sme vo výskumnej vzorke mali výrazne viac respondentov ženského pohlavia (ženy, 210 respondentov a muži, 82 respondentov). V dôsledku toho môžeme tvrdiť, že nezaznamenaný rozdiel mohol nastať v dôsledku rozdielneho počtu respondentov, alebo v našich podmienkach neexistujú rodové rozdiely v expresii osamelosti. Tým pádom v takýchto podmienkach hypotéza nebola podporená.

V poslednej hypotéze sme skúmali či sú rozdiely medzi stredoškolákmi a vysokoškolákmi v miere osamelosti. Podľa L. Anderssona (1998), krivka vzťahu veku a osamelosti má tvar "U". Tým pádom, sme predpokladali, že stredoškoláci budú mať vyššie skóre na stupnici osamelosti ako vysokoškoláci, lebo môže ísť o vekový rozdiel až do 10 rokov. Nezistili sme významný rozdiel v expresii osamelosti u týchto dvoch vekovo rozdielnych skupín. Porovnávali sme celkový počet študentov a aj extrémy ktoré sa vyskytovali na stupnici, ale ani v takýchto podmienkach nebol náznak rozdielu v expresii osamelosti. Domnievame sa, že rozdiel nebol zaznamenaný z dôvodu, lebo puberta a adolescencia sú krátko trvajúce obdobia života jedinca, kde prechod z puberty do adolescencie sa nevyznačuje drastickými premenami a dĺžka obdobia puberty a adolescencie je veľmi individuálna. Predpokladáme, že keby sme porovnávali iné obdobia života (napríklad pubertu a dospelosť), rozdiely by boli významné. V dôsledku toho, táto hypotéza nebola podporená.

ZÁVER

V našej výskumnej časti sme sa zaoberali problematikou osamelosti u adolescentov. Podstatou výskumu bolo overenie otázok týkajúcich sa osamelosti a ako osamelosť môže vplývať na život študenta. Z obrovského množstva oblastí, v ktorých sa osamelosť môže prejaviť, sme si vybrali jednu, a to vzdelanie. Odpoveď prečo práve vzdelanie je to, že patrí k najdôležitejším faktorom, ktoré ovplyvňujú fungovanie jedinca, jeho vývin, uplatnenie v živote a kvalitu života v budúcnosti. Je to veľmi významné lebo osamelosť u jedinca so sebou nesie aj svoje následky a neraz aj patologické správanie. Konkrétnejšie sme sa zamerali na zisťovanie úrovne osamelosti u žiakov, rozdiely prežívania osamelosti u žien a mužov, rozdiely v expresii osamelosti v dvoch vekových kategóriách a chceli sme zistiť ako sa osamelosť odzrkadlí na školskú úspešnosť žiaka.

Pri porovnávaní úrovne osamelosti u respondentov pomocou UCLA škály osamelosti sme zistili, že u adolescentov má krivka osamelosti má dva vrcholy. To znamená, že najvyššia úroveň osamelosti u adolescentov, čiže žiakov alebo študentov, sa vyskytuje pred a po priemere. Zistili sme, že na našej vzorke respondentov neexistujú žiadne významné odchýlky v expresii osamelosti podľa veku a pohlavia. Taktiež, podľa Personovho koeficientu korelácie nebola zaznamenaná žiadna korelácia medzi osamelosťou a školskou úspešnosťou žiakov.

Uvedomujeme si, že náš výskum je ohrozený viacerými druhmi internej validity. Pri výskume sme použili pomerne veľkú vzorku respondentov, ale v nej sa nachádzali respondenti z troch krajín a prevládali respondenti ženského pohlavia. Bolo by potrebné tento výskum realizovať na vzorke s rovnomerným rozložením respondentov z hľadiska rodu. Taktiež, do budúcna sa zameriame aj na rozdiely osamelosti na nacionálnej úrovni.

Naším výskumom sme chceli poukázať na závažnosť výskytu osamelosti u žiakov. Je to jav ktorý je nebezpečný, ohrozuje život žiaka a taktiež aj jeho budúcnosť. Je veľmi dôležité uvedomiť si, ako osamelosť zasahuje na zdravotný stav žiaka, aké sú varovné signály a ako by sme v danej situácii mali konať, keď zistíme, že niekto volá o pomoc. Táto problematika je v posledných rokoch veľmi aktuálna, avšak prakticky málokto ju rieši. Preto si myslíme, že je potrebné byť o tejto téme informovaný, pretože osamelosť má veľký vplyv na formovanie osobnosti, pocitov a budúceho života žiaka.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ANDERSSON, L. 1998. Loneliness research and interventions: A review of the literature. *Aging and Mental Healt. 1998, vol. 2, no. 4,* p. 264 – 275.
ČAČKA, O. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
ČAČKA, O. 1995. *Psychologie dítěte*. Tišnov: SURSUM, 1995. 112 s. ISBN 80-210-0904-7.

GILLERNOVÁ, I. 2008. *Edukační interakce dospělých a dětí.:* habilitačná práca. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa. Fakulta sociálných vied a zdravotníctva. 2008. 251 s.
HARTOG, J. 1980. *The anlage and ontogeny of loneliness*. In: *The anatomy of loneliness*.1980, New York: International Universities Press. p. 13 – 33.
HARTL, P. A HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000.
HUPKOVÁ, M. 2002. Osamelosť a zmysel života u adolescentov: diplomová práca. UKF, Nitra. 2002, 74 s.
IVANOV, L. – PENEZIČ, Z. – GREGOV, LJ. 1998. Relacije usamljenosti i samoefikasnosti s nekim osobnim varijablama. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio FPSP*. 1998, vol. 37, no. 14, p. 53 – 66.
JACKSON, T. – SODERLIND, A. – WEISS, K.E. 2000. Personality traits and quality of relationships as predictors of future loneliness among American college students. *Social Behavior and Personality. 2000, vol. 28, no. 5*, p. 463 – 470.
JONES, W. H. (1981). Loneliness and social contact. *Journal of Social Psychology*, 113, p. 295-296.
KENDRA, C. 2008, Loneliness: Causes, Effects and Treatments for Loneliness. [online], [cit. 2013-03-19]. Dostupné na internete: <http://psychology.about.com/od/ psychotherapy /a/loneliness.htm>
KOZJAK, G. 2005. Korelati usamljenosti kod srednjoškolaca : diplomová praca. Zagreb : Sveučilište, 2005. 48 s.
LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie.* vyd. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 807169195X.
LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie.* 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
LACKOVIČ-GRGIN, K. 1998. Usamljenost i samoća studenata : uloga afilijativne motivacije i nekih osobnih značajki In *Društvena istraživanja.*1998, vol. 7, no. 4 – 5, ISSN 159-942-057-87.
MACEK, P. 1999. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících.* Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
MACEK, P. 2003. *Adolescence.* 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
MAREŠ, J. 2001. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. 1 vydanie. Praha : Nucleus, 2001. 151 s. ISBN 8-0862-2519-4.
MARANO, H. E. 2003, The Dangers of Loneliness. [online], [cit. 2013-03-19]. Dostupné na internete: <http://www.psychologytoday.com/articles/200308/the-dangers-loneliness>
McWHIRTER, B. 1997. Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of counseling & development*. 1997, *vol. 75, no. 6*, p. 460 – 470.
PEPLAU, L.A. – PERLMAN, D. 1982. *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy.* New York: Wiley-Interscience. 1982. p. 430. ISBN 0-4710-8028-4.
PENEZIĆ, Z. 1999. *Zadovoljstvo životom: relacije sa životnom dobi i nekim osobnim značajkama.*: diplomová práca. Zagreb : Sveučilište. 1999. 132 s.
PETŘKOVÁ, A. 2005. *Úvod do ontogenetické psychologie*. Olomouc: Uverzita Palackého, 2005. 82 s. ISBN 80-244-1259-4.
PINQUART, M. - SORENSEN, S. 2001. Influences on loneliness in older adults. *Basic & Applied Social Psychology.* 2001. *vol. 23,no. 4,*p. 245-266.
POKORNÁ, A. 2010. *Komunikace se seniory.* 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80- 247-3271-8.
PONZETTI, J.J. 1990. Loneliness among college students. *Family relations.*1990. *vol. 39, no. 3*, p. 336 -341.
ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

ROKACH, A. 1989. Antecedents of loneliness: A factorial analysis. *Journal of Psychology*. 1989. *vol. 23, no. 4*, p. 369-384.
SEJČOVÁ, Ľ., 2008. *Nespokojnosť so svojím telom u vysokoškolákov.* [online], [cit. 2013-03-18]. Dostupné na internete: <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/22008/PSY2-2008-cla2.pdf>
TAXOVÁ, J. 1987. *Pedagogicko – psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha : Státní pedagogické nakladateství, 1987. 276 s.
TOMŠIK, R., 2013. *Osamelosť v adolescencii*: bakalárska práca. UKF, Nitra. 2013, 38 s.
VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie 1 : dětství a dospívání.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. *Dětství, dospělost, stáří*. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Vývojová psychologie II. Dospělost a stáří.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007. 461. ISBN 978-80-246-1318-5.
WEISS, R. S. 1973. Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press. 1973.
WOODWARD, J. C., & KALYAN-MASIH, V. 1990. Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence.* 1990. *no. 25*, p. 977-988.

Kontakt na autora

Bc. Robert Tomšik
Univerzita Konštantína filozofa, Pedagogická fakulta
Lesná 1, Nitra, 94974
Email: robert.tomsik@student.ukf.sk

Dramatická výchova ako metóda rozvoja sociálnych kompetencií u detí s poruchami správania

Drama education as a method of social competence development in children with behavioural disorders

Kristína ŠKORICOVÁ

Abstrakt: *U detí s poruchami správania nie sú vyvinuté sociálne kompetencie, ktoré v definujeme aj v spojitosti s dramatickou výchovou. V prvej kapitole definujeme poruchy správania a ich prejavy u detí. V druhej kapitole hovoríme o sociálnych kompetenciách z hľadiska teoretických východísk. V tretej kapitole sa píše o sociálnych kompetenciách práve v spojitosti s dramatickou výchovou, kde dramatická výchova vystupuje ako metóda rozvoja týchto kompetencií u detí s poruchami správania. V štvrtej kapitole sa vymedzujú charakteristiky a prejavy detí s poruchami správania priamo zo špeciálnej školy v Nitre.*

Kľúčové slová: *Poruchy správania, dieťa s poruchami správania, sociálna kompetencia, dramatická výchova, dramatoterapia, rozvoj sociálnych kompetencií.*

Abstract: *Social competence – also defined in connection with drama education - is not developed in children with behavioural disorders. The first chapter defines behavioural disorders and their manifestations in children. The second chapter deals with social competence in terms of the theoretical basis. The third chapter describes the social competence in connection with drama education, which is presented as a method of this competence development in children with behavioural disorders. The fourth chapter defines the characteristics and manifestations of behavioural disorders in children directly from the special school in Nitra.*

Key words: *Behavioural disorders, children with behavioural disorders, social competence, drama education, dramatotherapy, development of social competence.*

Úvod

Každý z nás sa v živote dostane do situácie, kde je nútený zaujať stanovisko a adekvátne reagovať. U ľudí s prirodzene vyvinutými sociálnymi kompetenciami je normálne riešiť problémy, konfrontovať svoj názor s iným. Naopak však deti s poruchami správania nemajú prirodzene vyvinuté tieto schopnosti, čo im v živote spôsobuje značné problémy. Ostatné deti ich môžu potom vnímať ako otravné, nebezpečné, nevychované, ale pravdou je to, že tie deti s poruchami správania sa len snažia na seba upútať pozornosť, že niečo nie je v poriadku.

Práve dramatická výchova, viac menej ako prirodzená forma hry pre dieťa znamená pre neho pomoc, ktorá má pomôže prežiť si na vlastnej koži iné situácie a vžiť sa do inej role. Je vedené pedagógom, ktorý si to dieťa prostredníctvom príbehov, situácií, ale aj vďaka vnímaniu seba samého prinesie zážitok. Budú mať príležitosť prežiť zážitok a budú mať vlastnú skúsenosť ako sa s podobnými situáciami vyrovnať v bežnom živote.

1. DIEŤA S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Každý rodič si pred narodením svojho dieťaťa praje, aby bolo zdravé. Zdravie dieťaťa je pre nich najdôležitejšie počas celého jeho života. Často sa stáva, že rodičia si želajú, aby dieťa bolo fyzicky zdatné, šťastné a bolo rovnaké ako ostatné deti. Nie vždy sa takéto prianie

vyplní. Zdravie sa však zaručiť nedá. Aj keď sa dieťa narodí bez postihnutia či narušenia môže sa v jednom nečakanom okamihu prihodiť niečo, čo sa môže stať neznesiteľným bremenom. Spočiatku boli poruchy správania u detí prijímané s úsmevom na tvári a chápali sa ako detské nezbednosti. Z nádejí a túžob sa neskôr vyvíjali pochybnosti a obavy. Rodičia si často myslia, že správanie ich detí sa zmení, že z neho vyrastie alebo tomu správnemu správaniu sa naučí (Train, A., 2001, s. 11).

Deti s poruchami správania mávajú negatívne skúsenosti s okolím a ich reakciami na ich správanie. Táto negatívna skúsenosť môže nastať v materskej škole, kde ani rodičia ostatných detí nepristupujú práve pozitívne a perspektívne k deťom s postihnutím. Práve oni nemajú záujem aby sa ich deti stretávali s problémovými a poruchovými deťmi, aby neprevzali ich štýl správania. Všetky tieto vplyvy ešte väčšmi ovplyvňujú správanie problémového dieťaťa. (Vojtová, V., 2008)

1.1. Vymedzenie problému porúch správania

V pedagogickej praxi sa stretávame s viacerými definíciami od rôznych autorov, ktorí si vysvetľujú poruchy správania rôzne. Uvedieme pár názorov od autorov na poruchy správania. S pojmom poruchy správania sa stretávame od konca 60. rokov, kde sa využíval hlavne v lekárskom prostredí. Išlo o pojem, ktorý sa prejavuje problémami v reakciách jedinca, jeho prejavoch, sociálnych vzťahoch. Ide o správanie, ktoré je sociálne neakceptovateľné a jedinec má oslabené alebo porušené mechanizmy regulácie správania V 80. rokoch sa v odborných kruhoch blízkych americkej špeciálnej pedagogike zaviedol pojem poruchy emócií a správania (emotional and behavioral disorder). Tento pojem v v zahraničnej terminológii stále prevažuje (Vojtová, V., 2008, s. 47).

Poruchy správania sa v pedagogickom slovníku (Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J., 2000, s. 170) definujú ako prejavy správania detí a mládeže, ktoré nerešpektujú ustálené spoločenské normy. Teda na základe tohto tvrdenia môžeme zhodnotiť, že poruchy správania sa skôr vyskytujú u sociálne narušenej mládeže, ale nevyvraciame tvrdenie, že sa vyskytujú aj s iným typom postihnutia.

Z. Martínek (2009, s. 85) hovorí, že u detí sa poruchou správania označuje rada výchovne nežiaducich prejavov, ktoré sú často dôsledkom narušenia ich sociálnej prispôsobivosti. Ďalej uvádza, že väčšina týchto porúch nemá jednotnú príčinu. Mnohé z porúch vznikajú dôsledkom nevhodného výchovného pôsobenia, teda môžeme zhodnotiť, že nejde o prejav duševného ochorenia. Medzi najčastejšie poruchy správania zaraďuje:

- ADHD,
- opozičná porucha,
- klamstvá,
- krádeže,
- záškoláctvo,
- úteky a túlanie,
- porucha správania s protispoločenskými rysmi.

M. Vágnerová (2004) k tomuto deleniu najčastejších porúch správania dopĺňa:

- impulzivitu,
- depresie,
- úzkosti,
- neurotické prejavy,
- agresiu a násilnosti,
- nepriateľské správanie a závislostné správanie,
- negativizmus a vzdor.

Bower (1981, In Vojtová, V., 2008, s. 83) definoval charakteristiky na základe ktorých je možné spoznať dieťa s poruchami emócií a správania. Tie charakteristiky sú:

- neschopnosť dieťaťa sa učiť (ak nejde o intelektové, zmyslové alebo zdravotné problémy),
- neschopnosť nadväzovať uspokojivé sociálne vzťahy s vrstovníkmi a s učiteľmi ,
- neprimerané správanie a emotívne reakcie v bežných podmienkach,
- celkový výrazne silný pocit nešťastia alebo depresie,
- tendencia vyvolávať si somatické symptómy ako je bolesť, strach (v spojitosti so školskými problémami).

1.2. Príčiny vzniku porúch správania

Príčiny, na základe ktorých sa objavujú poruchy správania sú spôsobené viacerými vnútornými i vonkajšími činiteľmi. Ak sa vyskytnú poruchy správania u dieťaťa tak je potrebné, aby sme si uvedomili, že sa môžu v priebehu jeho života negatívne rozvinúť, ale taktiež je možné, že sa úplne stratia.

Príčiny na základe ktorých vznikne porucha správania môžu byť podmienené psychicky. Krejčířová (1995) rozlišuje:

- hľadanie náhradného uspokojenia pri citovej deprivácii, často je dôležitá potreba pozornosti, uznania, môže ísť o hľadanie vlastnej identity,
- volanie o pomoc (ide o náhlu poruchu správania, ktorá je sprevádzaná úzkosťou alebo depresiou, vzniká hlavne v záťažovej situácii. Dieťa sa správa panicky, nevie si svoje konanie vysvetliť,
- dlhodobá emocionálna deprivácia dieťaťa v rodine alebo v ústavnom prostredí (ide o kombináciu s poruchami učenia, ak je dieťa pocitovo spoločnosťou odmietané, má problémy pri nadväzovaní hlbších citových vzťahov,
- disharmonický vývin osobnosti (dieťaťu chýba schopnosť nadviazať vzťahy k iným ľuďom, deti nemajú možnosť prežívať lásku ani pocit viny. Sú impulzívne, taktiež majú silné agresívne tendencie, ich činy sa zameriavajú na okamžitosť v uspokojení ich potrieb),
- iné závažné psychické poruchy ako schizofrénia alebo depresia (problémy v správaní sa prejavujú „iným svetom“, v ktorom si jedinec s duševnou chorobou žije).

1.3. Možnosti nápravy porúch správania

Ako možné a navrhované nápravy porúch správania sa u detí, mládeže sú (Metodický materiál pre účastníkov projektu „Prevencia porúch správania“):

- rešpektovať osobnosť dieťaťa so všetkými jeho vekovými špecifikami (pri práci s nimi postupujeme individuálne a špecificky, rovnako ako aj u žiakov s inými poruchami, napr. pri žiakoch s mentálnym postihnutím),
- odstránenie nálepkovania, ktoré pôsobí ako bariéra v socializácii,
- je potrebné zistiť či ide o stav prechodný, ktorý je zapríčinený vekom, alebo ej to trvalý problém a je ho nutné riešiť,
- zistiť, čo je cieľom dieťaťa, ktorý svojim správaním sleduje (ide buď o získanie pozornosti, moci, alebo ide o odplatu),
- nezabúdame na povzbudzovanie, rozvoj jeho zodpovednosti, pri inštrukciách musíme byť dôslední a jednotní, dáme mu možnosť voľby, berieme ho ako rovnocenného partnera, snažíme sa ho získať pre spoluprácu,

- môže sa stať, že tieto metódy nápravy nám nepomôžu a preto potom využijeme pomoc odborníkov, kde začneme najskôr požiadaním o odborné vyšetrenie, kde nám pomôžu určiť závažnosť poruchy, stanoviť následnú liečbu a postup práce s dieťaťom.

2. SOCIÁLNE KOMPETENCIE A DETI S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Človek sa osobnosťou nerodí, ale stane sa ňou v tej dobe, keď sa u neho v ranom detstve utvára špecifická ľudská forma organizovania a fungovania psychiky. Vznik osobnosti je spojený so vznikom jeho „ja“ a tento vznik a jeho vývoj k sebapoňatiu sú základnými aspektmi fungovania osobnosti, jeho ďalšieho utvárania, pretože osobnosť funguje ako otvorený systém, ktorý je v neustálej interakcii so životným prostredím (Nákonečný, M., 1995, s. 36). Spomínaná interakcia je dôležitá, pretože vďaka nej dochádza k procesu socializácie. Proces socializácie J. Oravcová (2004, s. 54) definuje ako proces vrastania, zaraďovania sa a včleňovania sa jedinca do spoločnosti. Proces, ktorý je založený na rozširujúcej a prehlbujúcej sa interakcii jednotlivca a sociálneho prostredia v rámci socio – kultúrneho systému.

2.1. Význam sociálnej kompetencie pre zdravý rozvoj dieťaťa

Osvojenie si sociálnej kompetencie je základný predpoklad pre rozvoj sociálnej inteligencie (Nákonečný, M., 1995, s. 104). Sociálna inteligencia je tou, ktorá pri interakcii s druhými ľuďmi pomáha človeku k uspokojovaniu základných životných potrieb tak, ako ich stanovil A. H. Maslow. V osobnostnom raste A. H. Maslow (In Říčan, P., 2006, s. 53) vidí prejav základnej tendencie, ktorá je vlastná každému človeku a je potrebné ju podporovať. Preto je rozvoj sociálnych kompetencií veľmi zásadný v osobnostnom rozvoji dieťaťa. Bez dostatočnej sociálnej kompetencie dieťa nie je schopné naplniť svoju prirodzenosť, teda ako sa hovorí tvora spoločenského, v ktorom sa zjednocuje cítenie a poznania a to všetko vďaka variabilným spôsobom vyrovnania sa s fungovaním sveta a stáva sa tak nástrojom k dosahovaniu životných cieľov.

P. Hamadová (2006, s. 109) vymedzuje sociálnu kompetenciu tak, že tvorí multidimenzionálny koncept, ktorý vzniká spojením niekoľkých sociálnych schopností a zručností, ktoré sa stávajú kompetenciami tak, že jedinec ich dokáže používať v rôznych situáciách bežného života podľa potreby.

2.2. Faktory ovplyvňujúce vývin sociálnej kompetencie

Sociálna kompetencia závisí od rozvoja schopností, ktorými sú sociálne uvedomenie, sociálne zručnosti a sebavedomie. Počas života sa mení. Na jej vývin vplývajú rôzne faktory podľa I. Schoona (2009, In Čavojová, V. a kol., 2011, s. 196):

1. zdroje z prostredia (tie veci, ktoré podporujú a napomáhajú vývinu schopnosti koordinovať emócie, kognície aj správanie tak, krátkodobej adaptácii alebo dlhodobému pokroku vo vývine),
2. individuálne zdroje (možnosti pohybovania sa od špecifických vlastností a zručností až po všeobecné konštrukty – sebaúcta od charakteristík),
3. biologické aspekty (prepojenie sociálnej kompetencie s trvalými osobnostnými charakteristikami a genetickými faktormi),
4. sociálna zmena (narušenia sociálnej kompetencie sa častejšie vyskytujú vzhľadom na inštrumentalizáciu a individualizáciu sociálnych vzťahov. Iní poukazujú na nové hodnoty, životný štýl, na toleranciu etnickej, kultúrnej a sexuálnej diverzity).

Vývin sociálnej kompetencie vo veľkej miere ovplyvňuje aj detská hra a interakcie, ktoré sú vytvárané v rámci hry. Niektorí výskumníci tvrdia, že iba hra, ktorej typ je špeciálny súvisí so sociálnou kompetenciou ako napríklad hra na predstieranie (Cutting, A. L. – Dunn, J., 1999).

2.3. Sociálne kompetencie u detí s poruchami správania

Na základe predchádzajúcich podkapitol vieme, čo je sociálna kompetencia. Pod pojem sociálna kompetencia spadá viacero termínov. Sociálnu kompetenciu môžeme vidieť v rovine osobnostnej, kam spadajú – sebapoňatie (sebapoznanie, sebahodnotenie, sebaovládanie, sebakritiku).

N. Hayesová (1998, s. 21-22) hovorí, že sebapoňatie sa vytvára na základe spätnej väzby, ktorú dostávame od druhých, pričom aspekty nášho „ja“ sa rozvíjajú a kultivujú. V sebapoňatí ide o to, čo si o sebe myslíme a priamo súvisí so sebapoznaním a sebahodnotením.

M. Vágnerová (2000, s. 201) uvádza, že sebapoňatie má význam i pre budúcnosť dieťaťa. Predurčuje to, o čo sa bude dieťa snažiť, akú pozíciu získa v skupine a ako to bude prežívať.

Rovnako ako sú dôležité sociálne kompetencie v osobnostnej rovine je dôležitý správny vývin kompetencií v interakčnej rovine. Zahrňuje schopnosti, ktoré vedú človeka k prosociálnemu správaniu sa a umožňujú mu, aby bol prijatý do spoločnosti.

Medzi sociálne kompetencie v interakčnej rovine zahrňujeme tieto:

- schopnosť komunikovať,
- schopnosť spolupráce,
- schopnosť empatie,
- schopnosť riešiť problém.

Ako nedostatok sa u týchto detí prejavuje ich impulzivita. Dieťa sa prejavuje ako veľmi živé, nedokáže sa ovládnuť a počkať než príde na neho rada. J. Drtilová (1994) hovorí, že dieťa, ktoré je impulzívne odpovedá bez rozmyslenia, bezhlavo, okamžite a často neprimerane. A. Munden (2002, s. 23) uvádza, že dieťa, ktoré je impulzívne skáče druhým do reči, bez rozmýšľania rozpráva nevhodné veci, podpichuje druhé deti, lebo majú takú potrebu a na základe toho, býva odmietané v skupine rovesníkov. Sklony detí s poruchami správania reagovať impulzívne súvisí s emočnou instabilitou, ktorá pramení z neadekvátneho správania sa dieťaťa. U dieťaťa sa rýchlo menia nálady (z nálady šťastia a radosti rýchlo skončí v smútku a podráždenosti). Podľa M. Vágnerovej (1995) nedokáže dieťa oddeliť prežívanie od konania. To, že je rozladené dáva ihneď najavo, bez ohľadu na situáciu, je citovo dráždivejšie. I. Stuchlíková a kol. (2005) hovorí o tom, že regulácia emócií znamená zosilnenie pozitívnych emócií alebo ich udržanie dlhšiu dobu.

Rovnako je to so schopnosťou komunikácie, kde deti s poruchami správania ju majú narušenú. Deti môžu mať malý rozsah slovnej zásoby, môžu mať problém hovoriť o svojich pocitoch, potrebách, ak na to v rodine neboli zvyknutí. So schopnosťou spolupráce je to približne na rovnakej úrovni ako so schopnosťou komunikácie. Spolupráca je u nich veľmi málo rozvinutá. Odmietajú autority, spolupracujú iba s tými, ktorí porušujú normy, ďalej nemajú potrebu s niekým spolupracovať, ale to iba v prípade, kým nezistia, že to pre nich môže byť výhodné (A. Horneyová, In Jedlička, R., 2004). U detí s poruchami správania sa často prejavuje hrubosť, bezohľadnosť, ľahostajnosť, nevytvárajú si štandardné citové väzby vo vzťahoch (Vágnerová, M., 2004, s. 787). U detí je znížená frustračná tolerancia, pričom každý problém vnímajú zväčšene, a stres alebo napätie, ktoré sa k nemu pripojí znášajú ťažšie. E. Fergusová (In Jedlička, R., 2004, s. 234) píše, že deti, ktoré majú malú sebadôveru pochybujú o svojej sile. Negatívna zaujatosť založená na pochybných odhadoch skutočných udalostí zo života brzdí jedinca v nachádzaní riešení problému a predurčuje je stiahnutie do pozadia alebo neadekvátne reakcie. Neschopnosť dieťaťa vyriešiť problém môže prameniť

z jeho emočnej instability. I. Stuchlíková (2005) uviedla spojitosť pamäti a pozornosti s jeho častými zmenami nálady. Pričom sa teda venuje negatívnym informáciám na rozdiel od toho, aby hľadalo možnosti riešenia problému.

3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA AKO METÓDA ROZVOJA SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ U DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA

Na základe toho, že narastajú problémy v sociálnom učení u detí s poruchami správania, tak sa im snažíme predchádzať včasným rozvojom ich sociálnym kompetencií aj práve spomínanou dramatickou výchovou. Keď sa chceme venovať možnostiam použitia dramatickej výchovy na rozvoj sociálnych kompetencií u detí s poruchami správania, musíme si jasne vymedziť pojem dramatickej výchovy, jej predmet a proces.

3.1. Vymedzenie pojmu dramatická výchova

Dramatická výchova je označovaná ako výchovný postup, ktorý využíva prvky drámy. V tomto postupe ide hlavne o proces učenia sa cez zážitky, získavanie skúseností a poznatkov cez dramatické stvárňovanie a prostredníctvom metód dramatiky. S. Macková (1995, s. 18) dramatickú výchovu chápe ako tvorivý proces preverovania témy, hľadania a vytvárania vlastných postojov k nemu a objavovanie postojov druhých. Robí sa tak pri konaní a poznaní, ku ktorému dospievame a je založená na priamej skúsenosti a prežitku.

J. Valenta (2008, s. 40) vymedzuje dramatickú výchovu ako systém riadeného, aktívneho umeleckého, sociálneho, antropologického učenia detí či dospelých, ktorý je založený na využívaní základných princípov a postupov drámy, divadla so zreteľom ku kreatívne-umeleckým a pedagogickým požiadavkám a k bio-psycho-sociálnym podmienkam osobnosti.

S pojmom dramatickej výchovy úzko súvisí pojem dramatoterapia, ktorá sa používa pri nápravách porúch správania. Tento pojem sa skladá z dvoch slov: terapie a drámy. Drámu môžeme chápať ako literárny druh, vážnu resp. tragickú udalosť alebo ako dramatickú tvorbu. K. Majzlanová (2004, s. 11) uvádza, že všetky tieto významy, ktorými sa dá vysvetliť dráma nesú v sebe aktivitu, emocionálnu zaujatosť, zainteresovanosť a očakávania, ktoré plynú z konfliktov.

Slovo terapia má pôvod v gréckej terminológii a znamená liečiť. Teda voľne môžeme dramatoterapiu charakterizovať ako liečenie pomocou drámy.

M. Barhama (1995) ju definuje ako umeleckú a liečebno-výchovnú metódu, ktorá je aplikovateľná v rámci individuálnej aj skupinovej práce. Teda ide o úmyselné využívanie drámy a divadelných procesov, za tým účelom, aby sa dosiahli terapeutické ciele. Ide o symptómovú úľavu, emocionálnu a fyzickú integráciu a osobnostný rast. M. Valenta (1993) ju považuje ako prostriedok na upravovanie narušených činností organizmu psychologickými a špeciálno-pedagogickými prvkami, ktoré sú charakteristickými pre dramatické umenie. Môžeme povedať, že M. Valenta ako keby vychádzal z definícií P. Sladeho (1954), ktorý pôsobil s deťmi s narušením a dráma pre neho znamenala možnosť vyjadrenia seba samého a možnosť ventilovania emócií, ktoré boli potláčané. Podľa neho je to životná činnosť, pri ktorej dochádza k stotožneniu sa s osobami a obsahmi a aj k lepšiemu porozumeniu, ventilácii negatívnych pocitov a k nácviku úloh.

V liečebnej pedagogike je dramatoterapia súčasťou liečebno-výchovných prístupov u detí, mládeže a dospelých s rôznymi druhmi postihnutí a porúch. Je komplex liečebno-výchovných prístupov a metód, kde sa dramatické prostriedky využívajú na osobnostný rast, emocionálne uzdravenie, korekcii nežiaducich postojov a správania u osôb, ktoré si vyžadujú osobitý prístup. Teda ide o terapeutické proces, ktorý je zámerný a má verbálny alebo neverbálny dramatický prejav, dramatické činnosti, ktoré majú za cieľ dosiahnuť zmenu na osobnosti, ale

s tým, že sa zachová vzťah terapeut – skupina alebo terapeut a jednotlivec (Majzlanová, K., 2004, s. 15).

Matkou dramatickej výchovy sa označuje Winifred Wardová, ktorá v USA sa od 30.tych rokov snažila vytroviť tvár tejto výchovy. Upozorňovala na podstatu dramatickej výchovy, ktorá ma výbornú potenciál, pretože integruje všetky umenia navzájom a ponúka tak účastníkom najucelenejšiu príležitosť na osobnostný rozvoj človeka prostredníctvom jeho predstáv (Zymonová, H., 1996).

Nasmerovanie dramatoterapie teda súvisí so základným zameraním dramatoterapeutov, s ich orientáciou, ich vzdelaním a oblasťou pôsobenia. Tomuto nasmerovaniu zodpovedajú aj modely prístupov, ktorými sú:

- divadelný,
- psychoterapeutický,
- dramatoterapeutický.

3.2. Ciele, formy, metódy a techniky dramatickej výchovy

Ciele dramatoterapie

Základným cieľom a hodnotou dramatickej výchovy podľa W. Wardovej (1957, s. 8) je sociálny rozvoj, teda ako poskytnutie príležitosti vyvíjať sa v sociálnom porozumení a spolupráci. Teda aby sme druhej osobe rozumeli a vedeli ako sa cíti, musíme vedieť vstúpiť na jej miesto a skúsiť sa cítiť ako ona.

Zhrnutím cieľov dramatoterapie sme zistili, že ide o:

- rozvinutie sociálnych zručností,
- kooperáciu, komunikáciu,
- odstraňovanie problémov,
- konfliktov v skupine,
- rozvíjať porozumenie,
- zlepšiť orientáciu vo vzťahu medzi ľuďmi,
- učiť sa chápať a rešpektovať požiadavky iných,
- prestavba nových návykov v správaní (Majzlánová, K., 2004, s.31-33).

Formy dramatoterapie

Dramatoterapia sa môže uskutočňovať ako individuálna a skupinová práca s klientom. Ak ide o skupinovú, tak skupina je buď zatvorená – dramatoterapeutické stretnutia sa začínajú a končia so všetkými členmi. Alebo ak je otvorená – je stanovených napríklad 20 stretnutí a niektorí klienti môžu po 8 stretnutiach odísť, ale aj naopak v prvých 5 stretnutiach, môžu byť prijatí aj noví klienti. Počet členov skupiny nie je pevne daný, je variabilný. Závisí od zloženia skupiny, problémov v skupine a uplatňovaných techník v skupine (Majzlánová, K., 2004, s. 35). V dramatoterapeutickom stretnutí je terapeutický prístup nedirektívny. Ale u niektorých klientov, zvlášť agresívnych, hyperaktívnych detí, málo samostatných detí, môžeme uplatniť štruktúrovanejšiu (viazanejšiu) formu stretnutia.

Ďalšími formami dramatoterapie sú:

- ambulantná (občianske združenia, privátne praxe, neziskový sektor, špeciálne školy, denné centrá, inštitúcie špeciálnej výchovy),
- klinická (liečebne, psychiatrické oddelenia, kliniky). (Valenta, M., 2011, s. 42).

Metódy a techniky dramatoterapie

Základné rozdelenie metód dramatickej výchovy/dramatoterapie:

1. metódy úplnej hry,
2. metódy pantomimicko- pohybové,
3. metódy verbálne- zvukové,
4. metódy graficko- písomné,
5. metódy materiálovo- vecné.

3.3. Použitie dramatickej výchovy pre rozvoj sociálnych kompetencií u detí s poruchami správania

Dieťa s poruchou správania má problém so zdravým sebapoňatím. Vedie k tomu neschopnosť dieťaťa byť autentickým, pretože sa bojí neúspechu. Z toho vyplývajú neskôr bloky v reči, v pohybe. Absentuje u nich spontánnosť. Pri dramatickej výchove učiteľ nikdy dieťa nesmie nútiť do stvárnenia niečoho určitým spôsobom, ale musí dieťa viesť tak, aby to vyjadrilo samo.

Pri práci s týmito deťmi sa používajú hry a cvičenia, ktoré sú blízke a akceptované deťmi s poruchami správania. Hrami učíme deti, aby dodržiavali pravidlá, ktoré musia dodržiavať. Použitím pravidiel udržujeme kľudné a nekonfliktné prostredie, aby sa deti mohli sústrediť. Deti s poruchami správania majú problémy so sluchovým vnímaním, sluchovou diferenciáciou, zrakovou analýzou, reverzibilitou figúry a pozadia, jemnou motorikou a dieťa je nekľudné. Tieto nedostatky u detí môžeme korigovať pomocou cvičení, ktoré rozvíjajú zmysly, napríklad poznávanie hmatom, sluchom, čuchom alebo chuťou. Dôležitou súčasťou každej aktivity u týchto detí je rozvíjať u nich obrazotvornosť, pretože tá napomáha rozvoju schopnosti empatie, vcítenia sa do iných ľudí a taktiež k rozvoju pozitívnych a dlhodobejších vzťahov (Way, B., 1998).

Prostredníctvom dramatickej výchovy sa snažíme vhodne využiť energiu týchto detí, aby nenarušovali priebeh stretnutia. Odporúča sa využívať hromadné cvičenia, naopak treba sa vyhnúť súťaživým cvičenia, pretože tam majú potrebu niekomu niečo dokazovať. Za osvedčené sa považujú cvičenia, kde sa využíva hudba, zrkadlá, pantomimické vyjadrenia. Pri týchto hrách sa učia pomalým pohybom, zrýchľovaniu pohybov a taktiež následnému skľudneniu sa. V herných situáciách majú možnosť objavovať a osvojovať si rôzne spôsoby komunikácie, môžu si rozšíriť slovnú zásobu. Pri aktivitách takéhoto typu sa učia počúvať druhého a verbalizovať svoje potreby (Zemanová, J., 2007, s. 34).

4. CHARAKTERISTIKA A PREJAVY DETÍ S PORUCHAMI SPRÁVANIA NA SPOJENEJ ŠKOLE INTERNÁTNEJ V NITRE

Charakteristiky a prejavy detí s poruchami správania je téma, ktorá ma zaujíma a s ktorou sa budeme zaoberať aj diplomovej práci, kde budeme zostavovať intervenčný program, založený na dramatickej výchove a jej vplyve na rozvoj sociálnych kompetencií u detí s poruchami správania. Intervenčný program bude realizovaný jedenkrát týždenne po dobu 45 minút v čase mimo vyučovania so skupinou detí s poruchami správania. Realizovať sa bude na Spojenej škole internátnej v Nitre. Trvať bude septembra do januára budúceho školského roka 2014/2015. Už z názvu vieme povedať, že ide o špeciálnu základnú školu. Ide o žiakov s mentálnym postihnutím a pridruženými poruchami správania.

Podľa pozorovania ich charakteristickými spoločnými prejavmi a znakmi správania správania sú: impulzívne prejavy, zvýšená dráždivosť na rôzne podnety, netrpezlivosť, časté zmeny nálad, agresívne prejavy verbálne a fyzické, teatrálnosť a iné. Vďaka svojej netrpezlivosti

a neposednosti pôsobia veľakrát neohrabane a roztržito. Dieťa s poruchami správania pôsobí v triede vždy nápadnejšie, rado býva stredobodom pozornosti. Vzbudzuje pozornosť akýmkoľvek správaním, veľmi často negatívnymi prvkami správania.

Majú problém dodržiavať pravidlá správania v triede či inej komunite. Veľmi ťažko zotrvajú pri jednej činnosti a často ju nedokážu dokončiť. Tento aspekt priamo súvisí s ich úspešnosťou pri výchove a vzdelávaní, pri dosahovaní konkrétnych výsledkov. Neúspešnosť v nich vyvoláva pocit menejcennosti, ktorý si kompenzujú a maskujú nápadnými negatívnymi prejavmi správania ako sú provokácia, opozičné zámerné správanie, agresivita voči ostatným, prípadne voči vlastnej osobe, vzbudzovanie pozornosti, nerešpektovanie dospelého, šaškovanie, podpichovanie a zosmiešňovanie spolužiakov, fyzické útoky na spolužiakov, prípadne aj na učiteľa, drobné krádeže a pod.

Žiak s poruchami správania je osobnosť, ktorá pôsobí v triede rušivo, narúša vyučovací proces, vytvára chaos, nevie sa ovládať, rebeluje. Keď sa im nedarí, rýchlo rezignujú a majú pocit, že sa neoplatí snažiť sa. Ich kamarátske vzťahy sú nestabilné, striedajú kamarátov, ťažko sa prispôsobujú a zotrvávajú v pevných priateľstvách.

V procese sociálnych interakcií prejavujú nízku úroveň empatie. Napriek týmto negatívnym prejavom deti s poruchami správania sú precitlivené a majú veľkú potrebu prijímania lásky a pozornosti. Túto skutočnosť viem potvrdiť z vlastnej skúsenosti, keďže som sa počas pedagogickej praxe niekoľkokrát zúčastnila ich činnosti mimo vyučovania. Neustále vzbudzovali moju pozornosť či už v dobrom alebo v zlom, alebo ma len ohlásili, aby som si ich všimla alebo len dotykom pohladila. Nevedia sebakriticky vyhodnotiť svoje správanie a cítia často krivdu. Potrebujú neustálu motiváciu a povzbudzovanie k práci. Majú veľkú túžbu po ocenení a uznaní. Je veľmi dôležité klásť takýmto žiakom požiadavky, ktoré dokážu splniť a zaslúžene ich pochváliť, posilňovať ich sebadôveru. Vytvárame situácie, ktoré budú pre nich priaznivé, kde môžu obstáť a byť úspešné. Priamo posilníme pozitívne správanie, čo je najúčinnejšou metódou vhodnej výchovy detí.

Záver

Pre človeka sú sociálne kompetencie ako je komunikácia, empatia a všetky ostatné veľmi dôležité. Bez nich by si svoj život ani nevedel predstaviť. Rovnako aj deti poruchami správania majú nárok na rovnakú možnosť. Snahou je, aby kvôli svojmu „inému“ správaniu neboli vylučovaní zo spoločnosti, aby mali rovnaké šance ako všetci ostatní. Rozvoj ich sociálnych kompetencií je možný, ale nejde to hneď. Ide o sústavnú prácu s tými deťmi, snahou pomôcť im a ukázať im, že im chceme pomôcť a spolu to môžeme zvládnuť.

Štúdiom materiálov, publikácií, internetových stránok a rôznych časopisov sme zistili, že je veľa možností ako tieto kompetencie rozvíjať. Sú rôzne programy, kde sa o to snažia. Je množstvo cvičení, aktivít, kde sa dajú tieto kompetencie trénovať, len si to vyžaduje čas a ochotu človeka to skúsiť. Práca autorky aj jej budúca intervencia bude zameraná práve na poruchy správania, ale ešte v kombinácii s mentálnym postihnutím, ale o to viac to bude zaujímavé a krásne, ak sa to, čo sme si teoreticky uviedli, že naozaj dramatickou výchovou, správnymi aktivitami je možnosť rozvoja sociálnych kompetencií, keby sa to podarí.

Literatúra

BARHAM, M. 1995. *Dramatherapy:* The Journey to becoming a profession Dramatherapy. Vol. 17, NOS 1, Summer 1995.

COOLAHAN, K. ed. 2000. Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviours and conduct. Journal o Educational Psychology. N. 92, p. 458- 465.

CUTTING, A. L. – DUNN, J. 1999. Theory of mind, emotion understanding, language, and faminuly backround: Individual differences and interrelations. Child Development. N. 70, p. 853- 865.
ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
ČAVOJOVÁ, V. a kol. 2011. Chápanie duševných stavov v kontexte kognitívneho vývinu detí. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2011. 311 s. ISBN 978-80-88910-32-9.
DENHAM, S. A. – COUCHOUD, E. A. 1991. Knowledge about emotions: relations with socialization and social behavior.
DRTILOVÁ, J. – KOUKOLÍK, F. 1994. Odlišné dítě. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.
GAGNON, S. G. – NAGLE, R. J. 2004. Relationships between peer interactive play and social competence ai at-risk preschol children. Psychology in the Schools. N. 41, p. 173- 189.
HAMADOVÁ, P. 2006. Socioprofesní dimenze edukace žáků se zrakovým postižením: dizertačná práca. Brno: MU, 2006. 231 s.
HAYESOVÁ, N. 1998. Základy sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. 166s. ISBN 80-7178-415-X.
HELUS, Z. 2007. Sociální psychologie pre pedagogy. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 80-2471-1680.
MACKOVÁ, J. 1995. Dramatická výchova ve škole. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění, 1995. 100 s. ISBN 80-85429-16-0.
MACHKOVÁ, E. 1998. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998. 199s. ISBN 80-7068-103-9.
MAJZLANOVÁ, K. – ŠKOVIERA, A. – FUDALY, P. 2004. Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike. Bratislava: Humanitas, 2004. 124 s. ISBN 80-968053-9-8.
MAJZLANOVÁ, K. 2004. Dramatoterapia v liečebnej pedagogike. Bratislava: Iris, 2004. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
MARTÍNEK, Z. 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
MATĚJČEK, Z. 1986. Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1986.
MUNDEN, A. – ARCELUS, J. 2002. Poruchy pozornosti a hyperaktivita. Praha: Portál, 2002. 119 s. ISBN 80-7178-625-X.
NÁKONEČNÝ, M. 1995. Psychologie osobnosti. Praha: Academia, 1995. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
ORAVCOVÁ, J. 2004. Sociálna psychológia. Banská Bystrica: UMB Fakulta Humanitných vied, 2004. 314 s. ISBN 80-8055-980-5.
PLAMÍNEK, J. 2006. Jak řešit konflikty. 1.vyd. Praha: GRADA. 2006, 127 s. ISBN 80-247-1591-0.
PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2001. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1995. Dětská klinická psychologie. Praha: Avicenum, 1995. 398 s. ISBN 80-7169-168-2.
ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. Dětská klinická psychologie 4. Praha: Grada, 2006. 603 s. ISBN 978-80-247-1049-5.
SLADE, P. 1954. Child drama. London: University Press, 1954.
STUCHLÍKOVÁ, I. a kol. 2005. Zvládaní emočních problémů skoláků. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.

ŠKOVIERA, A. 1978. Dramatické hry a improvizácie v detskom diagnostickom a detskom výchovnom ústave. In Bulletin Fice, č. 44, zápisy z referátov. Bratislava, 1978. s. 68
TRAIN, A. 2001. Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
VÁGNEROVÁ, M. 2004. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinium, 2004. 170 s. ISBN 80-7178-488-8.
VALENTA, J. 1993. Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou. Praha: IPOS, 1993. 61 s. ISBN 80-7068-066-0.
VALENTA, J. 2011. Dramatoterapie – 4. Aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.
VALENTA, J. 2008. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
VÍTKOVÁ, M. ed. 2004. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
VOJTOVÁ, V. 2008. Úvod do etopedie 1. vydání. Brno: Paido, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7315-166-9.
VOJTOVÁ, V. 2008. Kapitoly etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. Brno: MU, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.
WAY, B. 1996. Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací. Praha: ISV, 1996. 218 s. ISBN 80-85866-16-1.
ZEMANOVÁ, J. 2007. Dramatická výchova jako nástroj pro rozvíjaní sociální kompetence u detí s predikcí poruch chování. Brno: MU, 2007. 54 s.
ZYMONOVÁ, H. 1996. Dějiny tvořivého dramatu. In Pohled z USA, roč. VII., č. 3, s. I-XVI.

Kontakt na autora

Bc. Kristína Škoricová
PF UKF Nitra
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
kristina.skoricova@student.ukf.sk

Recenzie

Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii - edukácia a poradenstvo

Alena Dufeková, PF UKF v Nitre

Recenzia: *ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2013. Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo. Bratislava: IRIS, 163 s., ISBN 978-80-8153-081-0.*

Problematika špecifických porúch učenia je v súčasnej dobe často pertraktovaná téma. „Žiaci so špecifickými poruchami učenia bývajú charakterizovaní ako aktívni, ale neefektívni študenti, ktorí nemajú ľahký prístup a koordináciu viacerých súbežných mentálnych procesov, ktoré bežia pri učení, ktorí majú problémy so sebaregulačnými procesmi ako monitorovanie, kontrolovanie a opravy v procese učenia pri bežnom vyučovaní“ (Žovinec, E., Krejčová, L., Pospíšilová, Z., 2013). Tieto deficity možno nazvať aj deficitmi v metakognitívnych stratégiách. Súčasný knižný trh na Slovensku trpí nedostatkom odborných a vedeckých knižných prác zaoberajúcich sa problematikou špecifických porúch učenia u širokej skupiny edukantov.

Jeden z autorov publikácie, doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD. je významným odborníkom v oblasti špeciálnej a liečebnej pedagogiky. Po absolvovaní štúdia v odbore učiteľstvo špeciálnych škôl: pedagogika mentálne postihnutých na Univerzite Komenského v Bratislave vykonal rigorózne a doktorandské štúdium na PF UKF v Nitre. Vedecké zameranie sa týka problematiky pedagogickej inklúzie výnimočných žiakov, prevencie a terapie špecifických vývinových porúch učenia. Je autorom doposiaľ publikovaných šiestich monografií a spolupodieľal sa na riešení viacerých výskumných projektov VEGA 1/3632/06 „CESTY K INKLÚZII Východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie“. Výskumná úloha Exaktné vyhodnotenie výsledkov a formulácia praktických odporúčaní z medzinárodnej štúdie PISA 2006 a PIRLS 2006 v roku 2009 (spoluriešiteľ, spoluautor výskumnej správy). Riešiteľ a realizátor ESF projektov: Univerzum – PPP Hlohovec Slovenský učiteľ – UKF Nitra, ITMS kód projektu: 11230220348 MŠ SR.

Recenzovaná publikácia je predovšetkým určená odbornej pedagogickej a psychologickej verejnosti ale taktiež študentom odboru pedagogika, špeciálna pedagogika, psychológia, ale zároveň aj pomáhajúcim profesiám (pracovníkom) pôsobiacim v oblasti špeciálno-edukačnej praxe. Danú publikáciu možno hodnotiť veľmi pozitívne, ba až priekopnícky, pretože ako jediná svojho druhu svojím predmetným tematickým ukotvením rieši aktuálne otázky prístupov k dyslexii v edukácii a poradenstve. Publikácia je pokračovaním k danej problematike a voľne nadväzuje na prvé česky a slovensky písané príspevky M. Mikulajovej a O. Zápotočnej.

Publikácia je členená do ôsmich kapitol. Prvá kapitola nazvaná Teoretické východiská k vymedzeniu metakognície v edukačných vedách a školskej psychológii ponúka výstižný a stručný prierez porovnaní jednotlivých názorov viacerých autorov na danú problematiku. Druhá a tretia kapitola sa zaoberá čítaním v kontexte metakognície a deficitov kognitívneho systému, čo zároveň komparuje tradičné ponímanie porúch čítania. Štvrtá, piata a šiesta kapitola sa už zaoberá metakognitívnymi prístupmi k teórii dyslexie, popisuje obohatenie edukácie a reedukácie o kognitívne a metakognitívne stratégie uplatňované pred čítaním, počas čítania a po čítaní. Ale taktiež vybrané reedukačné metodiky uplatňujúce kognitívne

a metakognitívne aspekty terapie. V posledných dvoch kapitolách sa uvádza bližší pohľad smerujúci k poradenskej praxi a edukácii. Posledné dve kapitoly popisujú programy Já na to mám a Spolučítanka. Oba programy predstavujú novšie pokusy o implementáciu týchto tém do problematiky terapie a edukácie študentov s poruchami čítania a učenia.

V závere si dovolíme konštatovať, že recenzovaná publikácia autora doc. PaedDr. Erika Žovinca, PhD. a spoluautoriek Lenky Krejčovej a Zuzany Pospíšilovej rieši vysoko aktuálnu problematiku deficitu publikácie podobného typu v podmienkach Slovenskej republiky. Publikácia prispieva k ďalšiemu rozvoju a systematizácii otázok pedagogickej a špeciálnopedagogickej teórie, praxe, metodiky i profesie. Práca má pre autora príznačnú kvalitu a je vítaným zdrojom informácií nielen pre študentov a odborníkov v pedagogickej a špeciálnopedagogickej oblasti, ale aj ďalších príbuzných vied a pomáhajúcich profesií. Osloví čitateľa prehľadným a systematickým spracovaním. V závere publikácie sa nachádza široké spektrum bibliografických odkazov na domácu i zahraničnú literatúru z oblasti spracovanej problematiky.

Údaje o autorovi:

Mgr. Alena Dufeková
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 01 Nitra
E-mail: alenadufekova@ukf.sk

Kyberšikana

Adriána Vailing, PF UKF v Nitre

Recenzia: *HOLLÁ, K. 2014. Kyberšikana, Bratislava: IRIS, 123 s. ISBN 978-80-8153-011-1.*

Napriek vymoženostiam a uľahčeniam života, ktoré nám prináša 21. storočie sme dodnes nenašli liek proti ľudskej závisti, potrebe nadradenosti nad ostatnými, dokazovaním si svojej moci a sily bez ohľadu na ľudskosť. Žiaľ, aj technické výdobytky a ich boom napomáhajú k využívaniu rozmachu ľudských slabosti páchaných proti iným ľuďom. Príkladom toho je kyberšikana. Touto závažnou a v zahraničí veľmi diskutovanou problematikou posledných dvoch desaťročí šikanou páchanou prostredníctvom médií sa venuje domáca autorka Katarína Hollá vo svojej knihe s identickým názvom Kyberšikana. K. Hollá pôsobí na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre a monografia je výsledkom teoretických úvah a niekoľkoročného skúmania autorky v oblasti sociálno patologických javov.

Predkladanú publikáciu monografického charakteru autorka generuje do siedmych koncepčne a logicky na seba nadväzujúcich kapitol.

V prvej kapitole s názvom Teoretické a terminologické aspekty kyberšikany ponúka autorka prehľadný pohľad názorov odborníkov na pojem šikany a kyberšikany. Ďalej v tejto kapitole predkladá prehľad rôznych hľadísk nazerania na šikanu ako takú a prechádza plynulo a systematicky ku konspektu charakteristík kyberšikany. Prehľad definícii kyberšikany skladá z mnohých tak domácich, ako aj zahraničných názorov odborníkov, v čom vidieť zahĺbenie autorky do danej problematiky. K. Hollá ponúka bohatý prehľad a sumarizáciu informácií v oblastiach typológie kyberšikany a jednotlivých pohľadov na vymedzenie pojmu kyberpriestor. Ďalej približuje jednotlivé prostriedky kyberšikany.

Druhá kapitola sa zameriava na Aktérov kyberšikany v škole. V rámci tejto kapitoly sa autorka veľmi „starostlivo“ venuje všetkým účastníkom šikanovania, ich klasifikácii, kyberagresorom a ich charakteristikám z pohľadu pohlavia, veku a povahy útokov. Ďalej sa autorka v tejto kapitole bližšie venuje definovaniu kombinovaného agresora a charakteristikami obete z viacerých hľadísk tak, ako v predošlej podkapitole. V poslednej podkapitole tejto časti sa autorka venuje prizerajúcim sa a priaznivcom kyberšikany, čím uzatvára okruh účastníkov a aktérov kyberšikany.

V úvode tretej kapitoly s názvom Komparácia offline šikany a kyberšikany autorka hovorí, že: „K šikanovaniu často dochádza vtedy, keď ľudia nevedia ako sa zdravým spôsobom vysporiadať so svojimi pocitmi. Často cítia strach, sú neistí alebo bezmocní... môžu využívať nedostatky druhých, aby zabránil i tomu, že iní budú riešiť ich vlastné nedostatky“. Týmito slovami autorka výstižne poukazuje na častú podstatu vzniku offline šikany, ako aj kyberšikany. V rámci spomínanej kapitoly K. Hollá na základe teoretického štúdia literatúry domácej a zahraničnej proveniencie explikuje komparáciu offline šikany a kyberšikany

Príčina a dôvody vzniku online šikanovania sú popisované vo štvrtej kapitole s názvom Faktory vzniku kyberšikany u žiakov. V jednej z podkapitol o faktoroch vzniku kyberšikany autorka poukazuje na rodinu ako sociálny faktor, ktorý podmieňuje šikanu prostredníctvom médií. Autorka uvádza výsledky vlastného výskumného šetrenia, na základe ktorého poukazuje na závažné nedostatky vo vzťahu rodičov k deťom, ako aj nezáujmu o ne a trávenie ich voľného času. Ďalej sa okrem iného autorka zameriava aj na školu a edukačný proces ako sociálny faktor kyberšikany, pričom približuje zaujímavý „fenomén“ vyplývajúci zo stresu z nej a to šikanovanie zo strany žiakov smerom k učiteľom. Práve tieto faktory kyberšikany

potvrdzujú tvrdenie iných odborníkov na problémy súčasného dieťaťa a s ním spojenú medializáciu detstva, emocionálne preťaženie detstva ako aj problém scholarizovaného detstva.

Za obzvlášť alarmujúci, ale o to pre čitateľa potrebnejší, je obsah piatej kapitoly nazvanej Vybrané dôsledky kyberšikany u žiakov. V rámci tejto kapitoly autorka poukazuje na deštrukčný dosah kyberšikany na kvalitu či priame ohrozenie ľudského života. Výberom konkrétnych prípadov a osudov obetí kyberšikany hneď v úvode kapitoly chce autorka poukázať na jej dôsledky tak na jednotlivca, ako aj na organizácie a spoločenstvá, nie len v Amerike. Ďalej sa táto kapitola delí podľa vymedzení všeobecných dôsledkov kyberšikany na podkapitoly nazvané Psychické a emocionálne dôsledky kyberšikany, Sociálne dôsledky kyberšikany a Dôsledky kyberšikany v edukačnom prostredí.

V nasledujúcej kapitole s názvom Prevencia a riešenie kyberšikany autorka reaguje na obsah predošlej časti monografie. Ponúka bohatý prehľad rozmanitých prevenčných a intervenčných modelov, plánov, projektov, dokumentov eliminujúcich rozmach kyberšikany. Dané prostriedky zabezpečujúce prevenciu a minimalizáciu kyberšikany sú priblížené na úrovni školy, rodiny, zo strany rovesníkov, z hľadiska etiky a etikety. V ďalšej z podkapitol tejto časti publikácie popisuje autorka aspekty prevencie z hľadiska legislatívy na Slovensku. Ďalej uvádza konkrétne možnosti riešenia kyberšikany, ktoré boli a sú realizované v zahraničí a u nás.

Vyústením tejto knihy je posledná kapitola s názvom Prieskum kyberšikany žiakov základných a stredných škôl, v ktorej autorka prezentuje vlastný prieskum. Na Slovensku má problematika kyberšikany ešte značné deficity, ako to uvádza i samotná K. Hollá. Práve preto túto kapitolu monografie možno považovať za obzvlášť podstatnú a prínosnú. V rámci tejto kapitoly autorka sumarizuje, ilustruje, hodnotí a analyzuje vlastné zistenia prieskumu a komparuje ich so zisteniami v zahraničí.

Záverom je potrebné zdôrazniť, že problematika kyberšikany, o ktorej táto monografia pojednáva má na Slovensku pomerne malé zastúpenie a absentuje jej detekcia na celoštátnej úrovni. Preto túto publikáciu považujeme za obzvlášť prínosnú. Konštatujeme tiež, že predložená monografická práca odpovedá na viaceré významné otázky, ktoré sa vzťahujú na problematiku kyberšikanovania a jej dôsledky. Zároveň tak otvára nový obzor poznania laickej (rodičia) i vedeckej spoločnosti ako aj profesionálom (spravidla učiteľom) v praxi.

Údaje o autorovi:

Mgr. Adriána Vailing
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 01 Nitra
E-mail: adrianavailing@ukf.sk

Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach

Veronika Nikodemová, PF UKF v Nitre

Recenzia: *WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.*

„Funguje vo všetkých činnostiach človeka - je teda univerzálnym konceptom. Považuje sa za veľmi dôležitý faktor, ktorý ovplyvňuje činnosť človeka i jeho vlastné rozhodovanie o tom, čo a ako bude konať. Je najdôležitejším regulátorom činnosti človeka a sprostredkovane aj výsledkov tejto činnosti. Vzhľadom na to, že úsudok človeka o ňom v konkrétnej úlohe je dobrým prediktorom výkonu v danej úlohe, hrá v živote človeka veľmi silnú úlohu. Rovnako hrá dôležitú úlohu v rôznych oblastiach života človeka a skupín ľudí. Najčastejšie uplatnenie nachádza v edukačnom prostredí ako determinujúci faktor činností učiteľa, kolektívu učiteľov i žiaka“.

Úvodné myšlienky, prevzaté z obsahu recenzovanej monografie autorského kolektívu, menovite profesora P. Gavoru a J. Mareša, docentov V. Hrabala, T. Svatoša, I. Pavelkovej, A. Wiegerovej a doktorky L. Ficovej, prezrádzajú vo svojich formuláciách vymedzenie konceptu, pre ktorý je príznačné presvedčenie človeka o svojich potencialitách, t.j. self-efficacy. Táto problematika je v súzvuku vzájomnej spolupráce odborníkov z Českej a Slovenskej republiky koncipovaná do podoby takto vôbec prvej monografie, ktorá pre obe územné oblasti dopĺňa predovšetkým literatúru pedeutologického zamerania. Monografia autorského kolektívu predstavuje jednu z tých tém, kde teoretické tézy pedagogického a psychologického charakteru a ich odborné vysvetľovanie sú už dávno spájané ku kooperácii, ktorá tak ďalej prináša nové zistenia, nové závery, nové úvahy, ale i nové výzvy na známe i menej známe paradigmy.

Obsah riešenej témy, problematiky je osnovaný do šiestych hlavných kapitol s viacerými subkapitolami, pričom v ich rozpracovaní dominuje ambícia ponúknuť percipientom (čitateľom) široké výskumné i teoretické možnosti uplatnenia self-efficacy v školskom prostredí, z ktorého popri učiteľovi nevynecháva žiaka. V kontexte self-efficacy je žiak dôležitou súčasťou školy, preňho celé snaženie učiteľa vzniká, naňho je zamerané.

V texte prvej kapitoly nazvanej „Koncept self-efficacy“ je zdôraznený proces vývoja teórie (socio-kognitívna teória správania sa človeka), na ktorej je koncept zdatnosti postavený. Obohatením tejto kapitoly je iste i súpis synoným, ktorými sa koncept okrem názvu self-efficacy zvykne pomenúvať, napr: perceived efficacy, sense of efficacy a efficacy beliefs, ako aj prezentovaný súpis variant českých prekladov pojmu self-efficacy s odkazom na príslušného autora. Podľa našej mienky je značným prínosom i to, že sa nezabúda na objasnenie príbuzných pojmov „vnímanej vlastnej zdatnosti“. V tejto časti monografie, ktorú zostavil profesor p. Gavora, percipient získa prvotný výhľad do problematiky, terminologické ujasnenie o koncepte self-efficacy, ktorý umocní prostredníctvom týchto charakteristík: „...úroveň motivácie, afektívne stavy a konanie sú založené viac na presvedčení človeka ako na tom, aké skutočné sú jeho potenciality“, „Človek môže mať presvedčenie o tom, že má silné potenciality vykonávať nejakú činnosť, pričom sa toto presvedčenie odchyľuje od skutočných potencialít, ktoré môžu byť slabšie.“, „...ľudia, ktorí sú presvedčení, že majú silnú self-efficacy, konajú, uvažujú a cítia inakšie ako ľudia, ktorí si myslia, že majú slabú self-efficacy. O svojej budúcnosti nesnívajú, ale ju formujú.“ (bližšie str. 10-16).

Akcent na žiaka je prítomný v riadkoch druhej kapitoly monografie v názve „Jak může učitel ovlivnit vnímanou osobní zdatnosť žáků“, ktorý sa odvodzuje z predpokladu, že je potrebné veľmi dobre poznať vnímanú osobnú zdatnosť každého žiaka pre úspešnú činnosť učiteľa vo vyučovaní. Profesor J. Mareš v tejto kapitole prezentuje detailný popis vnímanej školskej zdatnosti žiakov, spôsoby jej zisťovania. Strany 22 a 23 obsahujú zoradené podľa roku ich vzniku doposiaľ skonštruované dotazníkové metódy, ktoré merajú a hodnotia žiakom vnímanú zdatnosť. Okrem toho, autor najviac pozornosti venuje spôsobom, ako škola a najmä učiteľ môže rozvíjať vnímanú osobnú zdatnosť u žiakov a študentov, ktorých vyučuje.

Zvyšné kapitoly monografie, t.j. kapitola 3, 4, 5 a 6 sú písané v línii teória a výskum. Prinášajú prienik pedagogicko-psychologických úvah, široké výskumné i teoretické možnosti uplatnenia self-efficacy v školskom prostredí, čo v prácach podobného typu nebýva bežné. Čitateľov iste poteší skutočnosť, že monografia ponúka závery a analýzy pôvodných výskumov, ktoré boli riešené na území Českej a Slovenskej republiky za posledné dva roky. Dovolíme si na tomto mieste vysloviť predpoklad a zároveň i prianie na základe našej skúsenosti, že po prečítaní textu týchto kapitol sa objavia momenty, v ktorých sa potenciálny čitateľ pristihne, ako plánuje vlastný výskum, formuluje v spomienke na prežité školské časy výskumné ciele i úlohy. Sme toho názoru, že text monografie jednoznačne vzbudzuje motiváciu a záujem venovať čas problematike self-efficacy. Avšak popri niekoľkých pozitívnych rysoch, ktorými sa monografia vyznačuje, napr.: ...čerpá informácie z relevantných zahraničných zdrojov, prináša terminologické vysvetlenie pojmu self-efficacy, je úzko prepojená s reálnou edukačnou praxou a tento vzťah je podložený empirickými dátami, text je vhodne doplnený tabuľkami, ako aj grafickými ilustráciami..., za istý nedostatok považujeme skutočnosť, že súčasťou monografie nie sú verzie výskumných nástrojov profesijnej zdatnosti, konkrétne dotazník Teacher Efficacy Scale (TES) a The Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), ktoré v r. 2011 na slovenské edukačné prostredie adaptoval profesor P. Gavora. Z dôvodu ich absencie v monografii, odkazujeme potenciálneho záujemcu o ne, na literárne zdroje, ktorých sú súčasťou, t.j. Gavora, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagigická revue,* r. 61, č. 1-2, s. 19-37. a Gavora, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika,* r. 2, č. 2, s. 88-107.

Celkom na záver chceme zdôrazniť, že práca v názve „Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach“ predstavuje vzhľadom na svoje obsahové spracovanie cenný zdroj informácií pre odborníkov vo výskume, pre pedagógov a učiteľov pôsobiacich v našich školách, ako aj pre všetkých ostatných, ktorí sa rozhodnú po monografii siahnuť. Dávame ju do pozornosti nielen im, ale aj študentom pripravujúcich sa na učiteľské povolanie.

Autor

PaedDr. Veronika Nikodemová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

e-mail: veronika.nikodemova@ukf.sk

Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace

Alžbeta Lobotková, PF UKF v Nitre

Recenzia: *Škoda, J. - Duchovičová, J. a kol. 2013. Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 289 s. ISBN 978-80-7414-658-9.*

Publikácia Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace je spracovaná ako výstup slovensko – českej riešiteľskej spolupráce APVV SK – CZ – 0109 Psychodidaktické poňatie kurikulárneho a mediačného kontextu edukácie/ Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace.

V súčasnosti je psychodidaktický kontext edukácie veľmi rozsiahlou riešiteľskou témou, vzhľadom na skutočnosť, že na jednej strane predstavuje učivo a na druhej strane učiaci sa a mediačný subjekt v interakcii. Celá problematika je obsiahnutá v siedmich hlavných kapitolách, ktorých cieľom je rozpracovanie psychodidaktického poňatia edukácie a korelačných tém, ktoré spolu veľmi úzko súvisia a podmieňujú sa, hlbší rozbor základných pojmov a výstupy z uskutočnených výskumných zistení. V obsahu je prítomný charakter, týkajúci sa psychodidaktických východísk, súvisiacich s diverzitou, s učením a jeho sprostredkovaním. Následne sa riešitelia snažia zodpovedať na otázky, týkajúce sa teórie kognície a metakognície, učebných štýlov a väčšiu pozornosť venujú odborovej didaktike, pri ktorej bolo cieľom rozanalyzovať psychodidaktické a neurodidaktické paradigmy a pedagogicko – didaktický prístup k žiackym prekoncepciám v primárnom vzdelávaní.

Prvá kapitola od autorky doc. PaedDr. JanyDuchovičovej, PhD., ktorá nesie názov Psychodidaktika v kontextoch sprostredkovaného a zmysluplného učenia, tvorí nosnú časť riešenej problematiky. Autorka zdôrazňuje, že na základe vyvolávaných negatívnych ohlasov, ktoré sú uplatňované v škole, je záujmom mnohých didaktikov nájsť optimálny model vyučovania. Práve zdrojom optimalizácie je psychodidaktika, ktorú bližšie v uvedenej kapitole špecifikuje a približuje jej významné východiská. Objasňuje problematiku prepojenia psychodidaktiky s kognitívnou vedou a interpretuje hlavné determinanty vývinu kognitívnych funkcií a východíská sprostredkovania vo vyučovaní. Cenné je rozpracovanie sprostredkovaného učenia, jeho podstaty, zásad, kritérií a uplatňovanie jeho princípov v edukačnom prostredí a atribútov zmysluplného učenia, ako zmysluplného procesu. V závere prvej kapitoly poukazuje na mentálne mapy, ako dôležitý nástroj zmysluplného učenia a uvádza výsledky výskumu, realizovaného na vybraných stredných pedagogických školách a sociálnych akadémiách.

Ak učitelia a pedagógovia budú poznať sprostredkované a zmysluplné učenie, a iné teórie, naplní sa ich cieľ, ktorým sa predpokladá efektivita učenia sa na vyučovaní. Za jednu z ciest smerujúcu k zefektívneniu vyučovacieho procesu je považovaný psychodidaktický prístup.

Pre celú 2.kapitolu sa stávajú kľúčovými pojmami kognícia, metakognícia, autoregulácia, metakognitívne procesy a metakognitívne stratégie učenia. Konkrétne v podkapitole 2.1. Úroveň kognície a možnosti jej rozvíjania. Rozvoj (meta) kognitívnych funkcií pri práci s chybou, autorka PaedDr. Zuzana Babulicová, PhD. prináša rôznorodé pohľady autorov smerujúce k rozanalyzovaniu pojmu kognícia a charakterizuje úrovne jej rozvoja vo vzťahu ku kognitívnemu vývinu jednotlivca podľa Piageta a Vygotskeho. Veľkú pozornosť venuje

rozvoju kognitívnych funkcií v edukačnom procese a zaujímavo spracovala oblasť týkajúcu sa prácou s chybou pri rozvoji (meta)kognitívnych funkcií, ktorá je negatívnou oblasťou tak pre učiteľa, ako aj pre žiaka a býva mnoho krát neoddeliteľnou súčasťou učenia a vyučovania.

Konkrétne podkapitola 2.2 Metakognícia a metakognitívne procesy žiakov je akýmsi terminologickým priblížením pojmov, čím čitateľ nadobúda lepší prehľad v danej problematike. V závere autori doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. a PaedDr. Katarína Vyrosteková, PhD. zdôrazňujú popri rozvoji kognitívych funkcií aj dôležitosť rozvoja metakognitívnych procesov z dôvodu uvedomenia si, že vďaka metakognícii žiak nie je iba pasívnym poslucháčom a mechanickým spracovávateľom informácií, ale využíva aktívne učenie, ktoré mu poskytuje dlhodobejšie vedomosti.

Autorka PaedDr. Dana Malá, PhD. v tretej kapitole Kognitívne štýly, štýly učenia a vyučovacie štýly z aspektu školskej úspešnosti poukazuje na terminologický aparát a objasňuje základnú líniu a charakteristiky kognitívnych a učebných štýlov. Konkrétne v podkapitole 3.2 Učebný štýl a vyučovacie štýly učiteľa (učiteľova individuálna koncepcia) upozorňuje na terminologickú odlišnosť pri pojmoch učebný štýl a vyučovací štýl učiteľa.

Štvrtá kapitola Výsledky vzdelávania v kontexte individuálnych osobitostí edukanta od autorky doc. PaedDr. Marcely Verešovej, PhD. sa zameriava na uvedenie čitateľa do problematiky objasnením najfrekventovanejších pedagogických pojmov, napr. edukácia, edukačný proces, a vymedzuje prvotné ponímania kvality, ktorá sa v súčasnosti dotýka viacerých sfér života človeka. Cenné je predstavenie a definovanie výsledkov vzdelávania, v kontexte s kvalitou vzdelávania, s prihliadnutím na individuálne osobitosti žiakov v škole a popis viacerých prístupov, slúžiacich na prepojenie výsledkov vzdelávania s výberom vyučovacích metód. V závere kapitoly poukazuje na školskú úspešnosť edukantov v súvislosti s výsledkami vzdelávania.

Na úvod piatej kapitoly Odborová didaktika v kontexte psychodidaktickej a neurodidaktickej paradigmy sa autori PhDr. Václav Jindráček, doc. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D. a doc. PaedDr. Pavel Doulík, PhD. inšpirujú neurodidaktickými otázkami, kde do popredia neuvádzajú problematiku učenia a vyučovania, ale snažia sa charakterizovať pomocou neurodidaktiky a poznatkov z neuropsychológie odborovú didaktiku literárnej výchovy (čítanie umeleckých textov). Problematika začleňovania syntaktických štruktúr do vzdelávacieho obsahu je predmetom podkapitoly 5.2 od autora Mgr. Jaroslava Říčana. V tejto súvislosti uvádza rozličné spôsoby, špecifiká a možnosti práce s didaktickým prostriedkom – obrazovým materiálom (vo vyučovacom predmete dejepis) a zvýrazňuje oblasti, v ktorých je viditeľná možnosť rozvoja metakognitívnych stratégií. V podkapitole 5.3 autorka Mgr. Denisa Gunišová, PhD. upriamuje pozornosť na problematiku štruktúrovania učiva a zdôrazňuje dôležitosť poznania a porozumenia odboru (zo strany edukátora), z dôvodu racionálneho spôsobu sprostredkovania učiva, smerujúceho k edukantom. V závere uvádza prístupy k štruktúrovaniu učiva (z hľadiska moderného a tradičného prístupu) a v tejto súvislosti poukazuje na mentálne mapy, ich význam, využitie a hodnotenie.

Jana Hanuliaková predstavuje v šiestej kapitole Žiacke prekoncepcie a dynamické diagnostikovanie vo vyučovacom procese akýsi teoretický vstup do problematiky žiackych prekoncepcií a upozorňuje na ich terminologickú odlišnosť. Úlohou každého učiteľa by malo byť presne vedieť, aké majú jeho žiaci pred osvojením učiva prekoncepty. V tejto súvislosti ďalej uvádza postupy práce učiteľa s prekoncepciami a taktiež prináša návrhy úloh, ktoré tvoria akýsi súbor zásad pri práci s prekoncepciami žiakov. V neposlednom rade vyzdvihuje ich diagnostiku a zdôrazňuje využívanie metód učiteľmi (pre prácu so žiackymi prekoncepciami. Problematiku dynamického diagnostikovania rozpracoval Mgr. Michal Sedláček v podkapitole 6.2, kde oboznamuje čitateľa s prístupmi k dynamickému diagnostikovaniu a uvádza základné rozdiely a spoločné črty medzi dynamickým a statickým

testom. Kľúčovým pojmom pre poslednú siedmu kapitolu Absence smyslu života jako psychodidaktický problém vzdělávacího systému je absencia. Autor PaedDr. Michal Podzimek, IC.Lic., Th.D. oboznamuje čitateľa s týmto termínom a zdôrazňuje absenciu zmyslu života ako psychický a didaktický problém. Záver je ukotvený otázkou smerujúcou k čitateľovi.

Autor

Mgr. Alžbeta Lobotková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
e-mail: alzbeta.lobotkova@ukf.sk

Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie

Zuzana Babulicová, PF UKF v Nitre

Recenzia: *KOMORA, J. – POLAKOVIČOVÁ, R. 2013. Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie. Nitra: PF UKF, 136 s., ISBN 978-80-558-0379-1*

Problematika diverzity a s ňou spojenej potreby diferencovaného prístupu k deťom, žiakom i študentom je v súčasnosti aktuálnou témou najmä v súvislosti s trendom inkluzívneho vzdelávania. Pedagogická inklúzia má byť prostriedkom sociálnej inklúzie jednotlivcov, z čoho vyplýva, že inklúzia si vyžaduje otvorený prístup tak zo strany školy a rodiny, ako i zo strany spoločnosti ako takej.

Diverzita školskej triedy v kontexte inkluzívneho vzdelávania žiackej populácie je hodnotnou vedeckou monografiou v kontexte transferu teoretických východísk do praxe školskej triedy. V našej proveniencii sa problematika diverzity žiackej populácie rieši v rámci empirického overovania možností implementácie filozofie prijatia skutočnosti, že každý jednotlivec je jedinečný aj v podmienkach našich bežných škôl, ktoré boli často v chápaní diverzity žiackej populácie uniformné.

Recenzovaná vedecká monografia je výstupom riešenia vedecko-výskumnej úlohy VEGA č.1/0184/11 s názvom Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole. Formálne je rozčlenená do piatich kapitol, ktorých nadväznosť reflektuje ašpirácie autorov exaktne riešiť problematiku procesuálnej stránky vzdelávania v kontexte rešpektovania diverzity žiackej populácie s cieľom náčrtu možností zvyšovania jeho efektivity.

V prvej kapitole je pozornosť venovaná operacionalizácii pojmového aparátu. Vychádzajúc z terminológie jednotlivých pedagogických disciplín (primárne špeciálnej pedagogiky – porucha, handicap, znevýhodnenie, postihnutie) sa autori zameriavajú na vysvetlenie filozofických východísk chápania diverzity (rôznorodosti). Snahou autorov bolo vysvetliť jednotlivé pojmy z viacerých uhlov pohľadov, čo však miestami pôsobí neujasnenosťou jednotlivých prístupov.

Tendencie vývoja prístupov spoločnosti k znevýhodneným jednotlivcom sú predmetom diskurzu druhej kapitoly, ktorá na priereze historického poňatia prístupu spoločnosti k znevýhodneným jednotlivcom vysvetľuje súčasné východiská trendu inkluzívnej edukácie.

Problematika diverzifikácie žiakov je rozpracovaná v tretej kapitole, pričom autori ozrejmujú otázky týkajúce sa legislatívneho zabezpečenia edukácie vo vzťahu k jednotlivým prístupom akceptovania žiackej výnimočnosti.

Štvrtá kapitola upriamuje pozornosť na diverzitu školského prostredia, resp. diverzitu školskej triedy a otázkam jej vplyvu na školskú úspešnosť žiakov. Trieda ako formálna sociálna skupina má svoje špecifické charakteristiky, ktoré významne determinujú aktérov edukačného procesu. Za veľmi prínosné pre oblasť edukačnej praxe v predmetnej kapitole považujeme priestor, ktorý autori venovali osobnosti učiteľa a odporúčaniam, ktoré mu v procese edukácie rešpektujúcej diverzitu žiackej populácie pomôžu eliminovať ťažkosti, s ktorými by sa učiteľ („presvedčený o výhodách diverzity v rámci bežného formálneho vzdelávania“, str. 78) mohol stretnúť.

Posledná kapitola akoby pomyslene uzatvára kruh nastolenými otázkami možností implementácie inkluzívneho vzdelávania ako jednému z parametrov (ak nie priam východísk)

skvalitňovania školy. V tejto časti monografie sú pred čitateľa predostreté otázky (ako uplatňovať inkluzívne vzdelávanie v praxi, v čom je prínosné, aké má výhody), ktoré hľadajú odpoveď nie systémovú, ale kladnú odpoveď aktérov edukačného procesu s cieľom stanoviť požiadavky, rešpektovať podmienky a princípy a aplikovať stratégie inkluzívneho vzdelávania s cieľom uľahčiť ich sociálnu inklúziu.

Pozitívne oceňujeme snahu autorov poukázať nielen na odborný, ale tiež ľudský rozmer predmetnej problematiky. Autori na začiatku každej kapitoly uvádzajú citáty, ktoré nabádajú čitateľa zamyslieť sa nad predkladanými témami vo vzťahu k deťom, k ľuďom samotným. V tejto súvislosti si dovolíme poukázať na dielo R. Feuersteina: Neprijímaj ma takého, aký som (bližšie R. Feuerstein, Y. Rand, 1998) v zmysle snahy pomáhať jednotlivcom napredovať, pretože akceptácia rozmanitosti je bazálnym atribútom ekvity (sociálnej spravodlivosti), ktorej podstatou je rozvoj žiaka s cieľom dosiahnuť maximum jeho potenciálu.

Kontakt na autora

PaedDr. Zuzana BABULICOVÁ, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 74 Nitra
zbabulicova@ukf.sk

Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva

Beliková Vladimíra, PF UKF v Nitre

Recenzia: *ŽOVINEC, E. 2013. Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva. Nitra: PF UKF 184 s., ISBN 978-80-558-0468-2*

Recenzovaná publikácia zameraná na základné poznatky špeciálnopedagogického poradenstva a jeho servisu, kvality, dostupnosti, možnosti kooperácie a služieb, ktoré vo veľkej miere determinujú školskú začlenenosť žiaka so špecifickými potrebami. Spomínaná publikácia je koncipovaná ako učebný text pre študentov učiteľských i neučiteľských odborov, špeciálnej a liečebnej pedagogiky taktiež aj študentom sociálnych odborov.

Publikácia je viac štruktúrovaná podľa poradenských činností a akademických oblasti než podľa jednotlivých postihnutí. Je členená do šiestich kapitol.

Prvá kapitola obsahuje teoretické východiská špeciálnopedagogického poradenstva, kde autor vytýčil pojmy, predmet a základné kategórie špeciálnopedagogického poradenstva. V druhej kapitole sa autor venuje vývoju a perspektívam špeciálnopedagogického poradenstva na Slovensku.

V tretej kapitole sa autor zaoberá prevenciou a profylaxiou ako tradičnými pojmami špeciálnej pedagogiky. V jednotlivých subkapitolách sa venuje vybraným programom prevencie od rôznych autorov, kde popisuje celkovú charakteristiku spomínaných programov.

Štvrtá kapitola pojednáva o diagnostike ako o vednej subdisciplíne, ktorá má svoj systém znakov zameraných na možnosti a prostriedky poznávania individuálnych osobitostí žiakov so špecifickými potrebami a na odhaľovanie súvislostí, ktoré zapríčiňujú deficity v individuálnych osobitostiach týchto žiakov. V subkapitolách autor popisuje a rozdeľuje metódy diagnostiky v špeciálnopedagogickom poradenstve podľa rôznych oblastí, ako napr. oblasť motoriky, oblasť čítanie, oblasť pravopisu, oblasť kalkúlie. A posledných riadkoch tejto kapitoly sú prezentované záznamy, kde autor zosumarizoval odporúčania pre prácu s kazuistikami.

Piatej kapitole je venovaná reedukácia a terapia v rámci špeciálnopedagogického poradenstva, kde sú popísané metódy a stratégie zamerané na rôzne zložky osobnosti. V subkapitolách venoval autor časť vybraným reedukačným programom, ktoré sa využívajú v poradenstve.

Posledná kapitola je zameraná na poradenstvo v rámci edukácie v podmienkach inklúzie. Autor sa snažil priblížiť problematiku špeciálnopedagogického poradenstva pre školy, odporúčania pre prax, tvorbu Individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu.

V závere možno konštatovať, že recenzovaná publikácia „Kompendium zo školského špeciálnopedagogického poradenstva“ približuje študentom pomáhajúcich profesií a širokej pedagogickej i nepedagogickej verejnosti mnohé nedotknuté otázky a pohľad na predmetnú problematiku najmä v oblasti praxe (pokyny, rady pre pochopenie diagnostických a intervenčných postupov). Osloví čitateľa prehľadným a systematickým spracovaním. V závere publikácie sa nachádza široké spektrum bibliografických odkazov na domácu i zahraničnú odbornú literatúru z oblasti spracovanej problematiky.

Kontakt na autora

PaedDr. Vladimíra BELIKOVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

Inakosti v terciárnom vzdelávaní

Renáta Polakovičová, PF UKF v Nitre

Recenzia: *SEIDLER, P., BELIKOVÁ, V., DUFEKOVÁ, A., 2013. Inakosti v terciárnom vzdelávaní. 1. vyd. Nitra: UKF. 120 s., ISBN 978-80-558-0477-4.*

Monografia schválená edičnou radou a Edičnou komisiou Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre Inakosti v terciárnom vzdelávaní je výstupom riešenia výskumnej úlohy KEGA č. 052 UKF – 4/2011 s názvom Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy.

Súčasný trend so sebou okrem segregovaného vzdelávania prináša aj spoločnú výchovu a vzdelávanie výnimočných a intaktných študentov na vysokých školách. Oblasť inkluzívneho vzdelávania študentov so špecifickými potrebami je v našich podmienkach málo prebádaná i napriek tomu, že je legislatívne čiastočne ukotvená. V zákone č. 131/2012 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov v § 100 Podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami je definované, že každá vysoká škola má vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov a uchádzačov so špecifickými potrebami (so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím, s chronickým ochorením, so zdravotným oslabením, s psychickým ochorením, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, s poruchami učenia) bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon a v súlade so zásadami rovnakého zaobchádzania.

Vytvorením všeobecne prístupného akademického prostredia a vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami sa zaoberá špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré by podľa spomínaného zákona malo byť zriadené na danej vysokej škole. Zmieňované špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier.

Zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov so špecifickými potrebami so špecifikáciou minimálnych priestorových, materiálnych nárokov a nárokov súvisiacich so štúdiom sú presne definované vo vyhláške č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami, ktorá upravuje štúdium študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole.

Autori recenzovanej publikácie uvádzajú, že „jedným z cieľov monografie je sústrediť sa na aspekty inklúzie v takom rozsahu, ktoré edukáciou výnimočných študentov smerujú k rozvoju sociálno-komunikačných kompetencií, osobnostných kvalít, reedukačných a kompenzačných kompetencií tak, aby boli plnohodnotnou súčasťou majoritnej spoločnosti, prežívali vlastný život a stali sa spolutvorcami hodnôt“.

Uvedené doterajšie teoretické východiská týkajúce sa inkluzívneho vzdelávania študentov so špecifickými potrebami, v ktorom sa akceptuje diverzita v kontexte študentskej populácie precizujú štyri kapitoly recenzovanej monografie. Prvá z nich s názvom Filozofia inkluzívneho vzdelávania pojednáva o princípoch inklúzie a inkluzívneho vzdelávania, filozofickom poňatí inakosti, sociálno-etickom princípe integrácie a inklúzie, socializácii či participácii a interakcii študenta so špecifickými potrebami spolu s odporúčanými stratégiami ku štúdiu.

Východiská pre integráciu študentov so ŠEP ponúka druhá kapitola, ktorá podrobnejšie analyzuje uspokojovanie vzdelávacích potrieb študentov (s poruchami zraku, s poruchami sluchu, so psychickými chorobami, s telesným postihnutím a motorickými ťažkosťami,

dlhodobo a chronicky chorých, s poruchami učenia) v akademickom prostredí. Každá z uvedených podkapitol obsahuje významné základné odporúčania adresované práve vyučujúcim.

Exkurz ponímaním kompetencií pedagóga, jeho kompetencie z pohľadu modernej pedagogiky, či kompetenčný model pedagóga v podmienkach Slovenskej republiky, kompetencie vysokoškolského pedagóga vzhľadom na profesijný štandard, kompetencie inkluzívneho pedagóga v kontexte vysokoškolského vzdelávania, názory a postoje nielen pedagógov i ďalších odborníkov na inkluzívne vzdelávanie, ale aj postoje študentov pedagogických fakúlt k inkluzívnemu vzdelávaniu podáva tretia kapitola s názvom Kompetencie pedagóga v kontexte inkluzívneho vzdelávania.

Záverečná štvrtá kapitola nazvaná Možnosti intervencie a kognitívna rehabilitácia špecifických potrieb v akademickom prostredí sa zaoberá dôvodmi intervencie špecifických porúch učenia, ich osobitosťami a dôsledkami v dospelosti, strategickými zásadami pre intervenciu či prístupmi k intervencii a rehabilitácii špecifických porúch učenia dospelej populácie (metóda B. Sindelárovej, metóda G. Fernaldovej, intervencia prostredníctvom technologických programov alebo kognitívna rehabilitácia prostredníctvom inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina).

Tvorcovia publikácie sú aktívne zapojení do činnosti Centra podpory štúdia študentov so špecifickými potrebami, ktoré vzniklo v akademickom roku 2012/2013 na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, s koordinátorom pre prácu so študentmi so špecifickými potrebami prof. PhDr. Petrom Seidlerom, CSc., za účelom zabezpečenia podmienok umožňujúcich študentom so špecifickými potrebami, ktorí spĺňajú kritériá na prijatie, prístup k vzdelaniu (pod prístupom sa rozumie možnosť aktívne si plniť študijné povinnosti a uplatňovať študentské práva na rovnocennej úrovni s ostatnými študentmi, s využitím technických pomôcok a humánnej podpory) a realizáciu opatrení s cieľom identifikovať, odstraňovať a predchádzať vytváraniu nových fyzických, sociálnych, informačných a humánnych bariér v akademickom prostredí.

Po prečítaní recenzovanej podnetnej monografie treba uznať, že spolupracujúcim autorom vynaložené úsilie „vytvoriť predstavu, ale i realitu pre tých študentov, ktorí to potrebujú. Potrebujú adekvátnu podporu od pracovníkov a študentov vysokej školy a určitú pomoc vo forme vhodných podmienok nielen k štúdiu, ale aj k spoločenskému vyžitiu, kultúrnej a športovej činnosti a pod. Aktívne zapojenie sa do celého života na univerzite...“, potrebné k úspešnému zvládnutiu štúdia študentov na vysokej škole, prináša viditeľné výsledky.

Kontakt na autora

PaedDr. Renáta POLAKOVIČOVÁ, PhD.
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Dražovská 4, 949 74 Nitra
rpolakovicova@ukf.sk

Výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou.

Alexandra Pavličková, PF UKF v Nitre

Recenzia: *KOLLÁROVÁ, D. 2013. Kniha ako hra. Výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou. Bratislava : HTC media consultig, s.r.o. 116 s. SBN 978-80-970833-3-5.*

Knihy tvoria dôležitú súčasť nášho života od útleho veku. Už samotný J. A. Komenský upozorňoval, že kto má záujem o vzdelanie, musí si knihy ceniť viac než zlato a striebro. Podľa neho, knihy sú naši najvernejší priatelia, rady s nami besedujú, hovoria s nami úprimne, otvorene a bez pretvárky o všetkom, o čom chceme, poučujú nás, dávajú nám návody, povzbudzujú, utešujú a veci nášmu zraku veľmi vzdialené predkladajú ako prítomné (Komenský, J. A., 1990, s. 10). Podľa uvedeného, mnohodimenzionálnosť využitia a význam knihy je nepopierateľný. V dnešnej dobe rôznych technických vymožeností je žiaduce, aby sa knihám prinavrátil ich status čara a dôležitosti. Pre deti mladšieho školského veku sú dôležitým zdrojom poznávania sveta, prameňom vedomostí i rozvoja fantázie a tvorivosti. Medzi publikácie, ktoré inšpiratívnym spôsobom s využitím tvorivej dramatiky upozorňujú a zároveň umožňujú rozvoj literárnej komunikácie i výchovu zanieteného detského čitateľa patrí monografia doc. Dany Kollárovej, PhD., príznačne nazvaná „Kniha ako hra. Výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou“.

Publikácia „Kniha ako hra“ sa detailne zaoberá umením komunikovať a kontaktovať sa s ľuďmi pomocou špecifických metód, techník a prostriedkov tvorivej dramatiky. Monografia je rozčlenená do siedmych bazálnych kapitol s rôznym počtom subkapitol, v ktorých autorka podrobne rozpracováva problematiku formovania vzťahu dieťaťa ku knihám a čítanému slovu.

Prvá kapitola nazvaná „Dieťa a kniha“ pojednáva o dôležitosti knihy ako nástroja pozitívneho rozvoja osobnosti dieťaťa, rozvoja jeho tvorivého i kritického myslenia, nástroja socializácie, formovania hodnôt i poznávania okolitého sveta. Autorka popisuje členenia vzťahov dieťaťa ku knihe z rôznych hľadísk (napr. vek, žáner literatúry, adresnosť kníh). Upozorňuje na šlabikár a rôzne rozprávky, ktoré ovplyvňujú pozornosť dieťaťa a prispievajú k formovaniu jeho vzťahu k písanej reči a čítaniu.

Nasledujúca druhá kapitola monografie nazvaná „Dieťa a reč“ sa venuje zložitosti a významu hovorenej reči, poukazuje na vzťah počúvania a hovorenia, ako i na zážitok z rozprávania a počúvania. Kľúčovým prvkom rozvoja pozitívneho vzťahu a záujmu dieťaťa k literatúre je motivácia a povzbudzovanie dieťaťa k poznávaniu sveta, ku kladeniu otázok, k vytváraniu podnetov z literatúry, rozprávok i časopisov.

Tretia časť sa venuje facilitátorovi dieťaťa vo vzťahu ku knihe v primárnom vzdelávaní. Autorka v tejto časti „Učiteľ, jeho hlas a reč“ vychádza i z názorov samotných učiteľov, ktorí hlas a reč nepovažujú len za komunikačný prostriedok, ale môžu nimi ovplyvniť vzťah žiaka, dieťaťa k literárnemu dielu a literatúre vôbec. Hlasovej príprave učiteľov by sa mala venovať adekvátna príprava.

Za veľmi podnetnú považujeme štvrtú časť monografie nazvanú „Ako a prečo otvoriť deťom knihu“. Autorka poukazuje na význačnosť čítania rozprávok rodičmi deťom, pričom upozorňuje na hranie sa s hlasom, slovíčkami, dejom, tak aby sa dieťaťu príbeh priblížil, v detskom ponímaní dej ožil a dieťa malo z toho pozitívny zážitok. Učiteľ by nemal hlasné čítanie vnímať len z pohľadu správneho vyslovovania slov, ale naopak, mal by text pre žiakov dokázať vhodne interpretovať pôsobivejším a príťažlivejším spôsobom. Využitie hlasovej

techniky je možné dopĺňať neverbálnou komunikáciou. Záver kapitoly tvoria podnetné zdôvodnenia pre učenie dieťaťa čítať a načúvať všetkými zmyslami.

Piata kapitola „Metóda tvorivej dramatiky ako prístup k výchove detského čitateľa alebo cesta ku komunikácii“ prezentuje faktory tvorivosti v tvorivej dramatike, hľadanie námetov pre rolové hry, literárne motívy, metódy i funkcie tvorivej dramatiky. Autorka tak čitateľovi približuje tvorivú dramatiku cez množstvo výhod.

Šiesta a siedma kapitola monografie majú charakter aplikačný, praktický. V šiestej časti „Projekt - hrajme sa s knihou“ D. Kollárová ponúka metodický postup pre učiteľov ako oboznamovať deti, žiakov s knihou. Autorka vychádza z vlastného výskumu, popisuje pedagogicko-psychologické východiská, cieľ a realizáciu projektu, dramaturgiu výberu detskej literatúry, námet i spoluprácu s knižnicou. Za podnetné považujeme názory učiteľov na realizovaný projekt i závery projektu. Siedma kapitola monografie popisuje konkrétne „Praktické ukážky hry s knihou“, napr. Zrkadielko ježibabky Čambuchy, O sloníčati, Ozvena, Okatý semafor, Čo so strašidlami atď.

Myslíme si, že publikácia „Hra ako kniha. Výchova detského čitateľa tvorivou dramatikou“ autorky Dany Kollárovej je veľmi konštruktívnou a obdivuhodnou prácou, a to najmä preto, že pripomína dôležitosť rozvoja detskej osobnosti prostredníctvom kníh, zároveň poukazuje na formovanie vzťahu dieťaťa ku knihe, k hovorenému slovu i porozumeniu textu. Podnetným spôsobom, prostredníctvom tvorivej dramatiky, ponúka autorka výchovu detského čitateľa. Text publikácie je prehľadný a vhodne zdôrazňuje kľúčové myšlienky. Pozitívne hodnotíme autorkinu prirodzenú schopnosť formulovať myšlienky i popisovať praktické skúsenosti. Publikáciu preto vrelo odporúčame nielen učiteľom, učiteľkám materských a základných škôl, ale aj vychovávateľom, študentom – budúcim učiteľom, a taktiež rodičom, ktorým na svojich deťoch záleží.

Kontakt na autora

PaedDr. Alexandra PAVLIČKOVÁ, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra

apavlickova@ukf.sk

Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity

Eva Lörinczová, PF UKF v Nitre

Recenzia: *PINTES, G. 2014. Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity. NITRA : UKF, 110 s. ISBN 978-80-558-0585-6.*

Autor monografie PaedDr. Gábor Pintes, PhD. je dokonale zorientovaný v danej problematike. Jeho interpretácia jednotlivých smerov, konštruktov a koncepcií je prehľadná, usporiadaná. Kniha síce nie je písaná v chronologickej postupnosti, ale štruktúra knihy sleduje príbuznosť jednotlivých fundamentálnych a edukačných koncepcií, čo je pozitívum hlavne z dôvodu prepojenia jednotlivých smerov a koncepcií na základe ich spoločných alebo príbuzných cieľov a zameranosti.

Ako sám autor píše, tak diverzita v edukácií je jav, ktorý jednak vyplýva z multiparadigmického charakteru spoločenských vied, ale i zo svetonázorovej plurality, ktorá determinuje veľkú väčšinu tých oblastí, ktoré potrebujeme k plánovaniu a realizácii edukácie zohľadniť. Z toho dôvodu je dobrá poznať alebo sa aspoň vedieť orientovať v jednotlivých filozofických smeroch, ktorých niektoré myšlienky môžeme využívať v celom edukačnom procese, pretože cieľom filozofie nie je, aby si človek pamätal množstvo koncepcií, teórií a ich predstaviteľov, ale aby si dokázal vytvoriť svoj vlastný obraz, svoju vlastnú filozofiu, ktorá sa bude odrážať v jeho činnostiach a v interakcii s ostatnými.

V prvej kapitole sa pojednáva o nábožensky orientovaných a metafyzických koncepcií, ktoré vychádzajú z náboženstva a patria medzi najklasickejšie a najkonzervatívnejšie východiská edukačných koncepcií. Autor rozpracoval viacero smerov, ktoré síce majú podobnú svetonázorovú orientáciu, ale niektoré sa výrazne odklonili od všeobecne platných a uznávaných znakov. Už tu je možné badať rozdielnosť v názoroch predstaviteľov v jednotlivých smerov. Napríklad filozofické a teologické učenie tomizmus malo prínos práve v tom, že jeho predstavil Tomáš Akvinský dokázal spojiť systém Aristotela s kresťanským učením. Základ pre vytvorenie globálneho filozofického konceptu tvorí podľa predstaviteľa niekoľko atribútov ako náuka o ľudskom poznaní, náuka o bytí, náuka o Bohu a päť ciest k Bohu, etika, antropológia, alebo náuka o štáte. V neskoršom období boli snahy aj pre obnovenie učenia Tomáša Akvinského v podobe neotomizmu. Ďalej sa autor venuje aj teilhardizmusu, ktorý považuje za moderný a veľmi progresívny smer kresťanstva, kde predstaviteľ P. Teilhard vyzdvihuje, že vývinu a vývoju je potrebná energia, ktorá nemôže pochádzať z hmotného sveta. Zaujímavá je aj myšlienka, že učiteľa a vychovávateľa chápe ako bezprostredného spolupracovníka stvorenia, ktorý sa má spolupodieľať na vývoji a dotvorení „diela“. Úplne iné myšlienky nachádza v protestantizme. Autor veľmi dobre na úvod smeru poznamenal, že nemôžeme protestantizmus odvodiť od úplne protestovania proti niečomu. Práve tu sa spomínajú odlišné názory, pretože kde jedni protestanti odmietajú viaceré učenia katolicizmu, tak druhí sa v katolicizme zhodujú. Na lepšiu orientáciu autor ešte spomína v prvej kapitole aj spiritualistické teórie, ktorým venuje jednu z podkapitol. Tieto sa orientujú na duchovno, na transcendenciu, na nadprirodzené sily a posmrtnú existenciu. Pozitívom je prehľadné charakterizovanie jednotlivých hnutí, ktoré sú súčasťou spiritualistických teórií. V publikácií je i spomenuté spiritualistické hnutie a New Age, v ktorom ako základ možno vidieť v pochopení, že namiesto cirkvi nasledujú svoje „Ja“. Autor veľmi dobre spracováva danú kritiku na hnutie z dôvodu ich vábivých názorov a spôsobov riešenia, ktoré sa častokrát spájali s požívaním psychotropných látok. Spomenuté sú aj viaceré iné teórie, ako teória „Z“ Abrahama Maslowa, teória a vzdelávacie techniky premeny osobnosti Willisa Harmana alebo i iné teórie George-a Leonarda i Marilyna

Fergusona. Poslednú podkapitolu v prvej kapitole venoval autor aj antropozofii Rudolfa Steinera. Pre lepšiu orientáciu sa v tejto podkapitole pozornosť venuje v stručnosti aj k základným znakom Waldorfskej školy.

Druhá kapitola bola venovaná existencializmu, ktorý autor zaraďuje medzi idealistické smery, ktoré mali najväčší vplyv na teóriu výchovy a filozofiu výchovy. Kapitola už nebola písaná tak rozsiahlo ako prvá, ale podstatné skutočnosti k pochopeniu v nej boli veľmi dobre obsiahnuté a rozpracované. Podstatu existencionalizmu autor vidí práve v osobnom zážitku, človek „realizuje sám seba“ a podceňuje sa racio. V tomto smere sa uprednostňuje práve slobodný model výchovy práve z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu.

V tretej a štvrtej kapitole autor venoval pozornosť pozitivizmu a jeho vplyvu na pedagogické myslenie a marxizmu, neomarxizmu a s ním spojenou Frankfurtskou školu, ktoré tvoria už rad sociálne orientovaných koncepcií.

V ďalšej kapitole je rozpracovaný pragmatizmus a inštrumentalizmus v pedagogike, práve z dôvodu autorovho presvedčenia, že skúmanie tejto pedagogiky a efektivity edukácie v USA môže byť pre naše pomery veľmi užitočné. Škola by mala predstavovať súčasť človeka a pasívne prijímanie informácií je úplne odmietané. Stavať by sa malo na záujme žiakov, na príprave na reálny život.

V šiestej kapitole s názvom Hermeneutická – duchovedná pedagogika a pedagogická hermeneutika autor popisuje základné charakteristiky, ktoré sú orientované k pochopeniu javov dôležitých a ovplyvňujúcich život človeka.

Siedmu kapitolu o postmoderne a antipedagogike autor považuje za prechod medzi druhou a treťou časťou. Dôvodom môže byť práve názorový pluralizmus postomoderny, ktorý dáva človeku nespočetné množstvo možností, ale na druhej strane môže predstavovať i riziká. Antipedagogika sa dá chápať ako veľmi silná reakcia na silne autoritatívnu, konzervatívnu a represívnu pedagogiku. Ale zámer autora bol práve v tom, aby človek dneška získal aj iný pohľad na teóriu a prax edukácie.

V poslednej kapitole, ktorá je zároveň aj tretia časť knihy sa pozornosť sústreďuje na smery, ktoré svoje poznatky nečerpajú prioritne z filozofie, ale ich zaradenie je prínosom z pohľadu súčasnej vedy o výchovy. Rozdiel medzi už spomínanými smermi a koncepciami pozoruje autor v otázkach procesu, resp. ako sa dopracovať k poznaniu. Analyzovaná je napríklad psychoanalytická koncepcia Sigmunda Freuda, koncepcia osobnosťou orientovanej edukácie alebo scientistické a kognitivistické teórie vzdelávania a teória „FLOW“, ktorá sa opiera o poznatky pozitívnej psychológie.

Monografia prináša analýzy jednotlivých smerov, koncepcií a konštruktov, ktoré majú čitateľovi ponúknuť prehľad i priblížiť mu ich. Autorovi sa podarilo zachytiť a zmapovať základné a prioritné východiská. Sám autor na záver publikácie píše, že vytvorenie si vlastných základov je elementárnych predpokladom toho, aby sme mali na čom stavať. Z toho dôvodu je publikácia prínosom hlavne pre utváranie vlastnej filozofie učenia a vychovávania.

Kontakt na autora

Mgr. Eva Lörinczová

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra

NÁZOV Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov

EDITORI prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Mgr. Alena Dufeková

RECENZENTI doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

COVER DESIGN Mgr. Alena Dufeková
TECHNICKÁ ÚPRAVA Mgr. Alena Dufeková

VYDAVATEĽ PF UKF v Nitre
VYDANIE prvé
ROK VYDANIA 2014
ROZSAH 256 strán
NÁKLAD 60 ks

ISBN 978-80-558-0683-9
EAN 9788055806839