



UNIVERZITA
KONŠTANTÍNA
FILOZOFA PEDAGOGICKÁ
V NITRE FAKULTA

DIEŤA – DOSPIEVAJÚCI – DOSPELÝ V REFLEXII PEDAGOGICKEJ VEDY



PETER SEIDLER
GABRIELA PETROVÁ
ALŽBETA LOBOTKOVÁ
VERONIKA NIKODEMOVÁ
(eds.)

NITRA
2015



**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**



**„DIEŤA – DOSPIEVAJÚCI – DOSPELÝ V REFLEXII PEDAGOGICKEJ
VEDY“**

**Zborník príspevkov z XII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov
a postdoktorandov**

Nitra 6.5.2015



Editori	prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. prof. PhDr. Peter Seidler, CSc. Mgr. Alžbeta Lobotková PaedDr. Veronika Nikodemová
Recenzenti	doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD. prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Cover design	Mgr. Alžbeta Lobotková
Technická úprava	Mgr. Alžbeta Lobotková PaedDr. Veronika Nikodemová

*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 978-80-558-0935-9
EAN 9788055809359



Kolektív autorov

Hudáková Tina, Mgr., PhD.
Ölvecká Edit, PhDr.
Hájková Lucie, Mgr.
Tóthová Lucia, Mgr.
Kaláčková Tereza, Mgr.
Divilová Soňa, Mgr.
Borbélyová Diana, PaedDr.
Záhradníková Ľubomíra, PaedDr.
Pataiová Agnesa, PaedDr.
Foglová Lucia, Mgr.
Beliková Vladimíra, PaedDr., PhD.
Lobotková Alžbeta, Mgr.
Nikodemová Veronika, PaedDr.
Gažová Kateřina, PhDr.
Jaslovská Barbora, Mgr.
Doležal Tomáš, Mgr.
Lörinczová Eva, Mgr.
Litvik Dufeková Alena, Mgr.
Feranská Margita, Bc.
Kecskéssová Barbora, Bc.
Kozárová Nina, Bc.
Sousa Catarina - Alves Sara Lima
Kútiková Alexandra, Bc.
Tomšík Robert, Bc.
Pavličková Alexandra, PaedDr., PhD.



Obsah

TYPOLÓGIA ÚLOH UČITEĽA V REFLEXII ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV TINA HUDÁKOVÁ	12
PRÁVNE POSTAVENIE ŽIEN V UHORSKU V OBDOBÍ 1850-1950 EDITA ÖLVECKÁ	26
ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V PARDUBICKÉM KRAJI LUCIE HÁJKOVÁ	32
RODIČOVSTVO V KONTEXTE SÚČASNÝCH TRENDOV LUCIA TÓTHOVÁ	41
PUBERTA JAKO PEDAGOGICKÝ POJEM V EDUKAČNÍ REALITĚ TEREZA KALÁČKOVÁ	48
DIE SENIOREN DURCH DIE AUGEN DER KINDER – DAS SEMANTISCHE DIFFERENZIAL ALS FORSCHUNGSMITTEL SOŇA DIVILOVÁ	52
ASPEKTY VYTŮVÁŘANIA EMOCIONÁLNEHO BEZPEČIA V ADAPTAČNOM OBDOBÍ DIANA BORBÉLYOVÁ	57
UPLATŇOVANIE IDEÍ HUMANISTICKEJ PEDAGOGIKY V HUDOBNEJ EDUKÁCII NA ZÁKLADNEJ UMELECKEJ ŠKOLE ĽUBOMÍRA ZÁHRADNÍKOVÁ	66
AKCEPTOVANIE POTRIEB ŽIAKA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V PODMIENKACH ŠKOLSKÉJ INTEGRÁCIE AGNES PATAIOVÁ	81
DIAGNOSTIKA ŽIAKA AKO SPÔSOB I NÁSTROJ PRE EFEKTÍVNEJŠIU PRÁCU UČITEĽA LUCIA FOGLOVÁ	90
SOCIÁLNA DIMENZIA INKLÚZIE ŠTUDENTOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V TERCIÁRNYM VZDELÁVANÍ VLADIMÍRA BELIKOVÁ	103
ENCOURAGEMENT: PERSPEKTÍVNA ORIENTÁCIA VZŤAHU UČITEĽ – ŽIAK V SÚVISLOSTI S UČEBNOU MOTIVÁCIOU ALŽBETA LOBOTKOVÁ	108
TEÓRIE „SELF“-U A AUTOREGULÁCIA AKO OPTIMISTICKÝ KONCEPT EDUKÁCIE VERONIKA NIKODEMOVÁ	115
PREKONCEPTY A MISKONCEPTY Z FYZIOLOGIE ROSTLIN ANEB JAK TO VIDÍ UČITEĽ PŘÍRODOPISU KATEŘINA GAŽOVÁ	125
APLIKÁCIA HUMANISTICKÉHO PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ČLOVEKA V PRAXI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA BARBORA JASLOVSKÁ	132
DRAMATICKÁ VÝCHOVA – NOVÝ VZDELÁVACÍ OBOR ZÁKLADNÍHO VZDELÁVÁNÍ TOMÁŠ DOLEŽAL	141



INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE SOCIÁLNEJ DIMENZIE Z POHLADU UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY	159
EVA LÖRINCZOVÁ	
SÚBOR SKÚŠOK RE(A)DY VYSOKOŠKOLÁK A JEHO VYUŽITIE V ŠPECIÁLNOPEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKE	167
ALENA LITVIK DUFEKOVÁ	
DIEŤA S ADHD V BEŽNEJ ŠKOLE V KONTEXTE SPOLUPRÁCE MEDZI RODINOU A ŠKOLOU	176
MARGITA FERANSKÁ	
ONLINE NÁSTROJE VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH	186
BARBORA KECSKÉSOVÁ	
ŠKOLSTVO V OBDOBÍ REFORMÁCIE A PROTIREFORMÁCIE	193
NINA KOZÁROVÁ	
WELCOME TO PORTUGAL	208
CATARINA SOUSA AND SARA LIMA ALVES	
FIREMNÁ FILANTROPIA A DOBROVOĽNÍCTVO	232
ALEXANDRA KÚTIKOVÁ	
VZŤAH ŠKOLSKÉJ ÚSPEŠNOSTI A SOCIÁLNEJ POZÍCIE ŽIAKA V TRIEDE	245
ROBERT TOMŠIK	
JA NA TO MÁM	269
ALENA LITVIK DUFEKOVÁ	
DIDAKTIKA ETICKEJ VÝCHOY	271
ALŽBETA LOBOTKOVÁ	
SOCIÁLNA DIMENZIA V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM	274
EVA LÖRINCZOVÁ	
PROSENIORSKÁ VÝCHOVA V RODINÁCH A INŠTITUCIONALIZÁCIA SENIOROV	276
VERONIKA NIKODEMOVÁ	
GERAGOGIKA. VYBRANÉ KAPITOLY Z TEÓRIE A METODIKY EDUKÁCIE SENIOROV	278
ALEXANDRA PAVLIČKOVÁ	



Úvod

Dňa 6. mája 2015 Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre zorganizovala pod záštitou dekanky PF UKF v Nitre prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc., a vedúcej katedry prof. PhDr. Gabriely Petrovej, CSc., v poradí už XII. medzinárodnú vedeckú konferenciu pod názvom **„Diet'a – dospievajúci – dospelý v reflexii pedagogickej vedy“** a súťaž v študentskej vedecko – odbornej a umeleckej činnosti. Tým, že tento deň Katedra pedagogiky PF UKF zorganizovala už po 12 – ty krát konferenciu pre doktorandov, dovoľm si tvrdiť, že sa z tohto podujatia stala milá a relevantná tradícia. Tento ročník vedeckej konferencie mladých doktorandov KPg PF UKF v Nitre sa niesol v znamení 85. výročia narodenia prof. PhDr. Rudolfa Štepanoviča, DrSc. Profesor Štepanovič bol prvým garantom doktorandského štúdia v študijnom programe pedagogika v roku 1999. Jeho zásluhou vtedajšia ministerka školstva udelila súhlas pre PF UKF v Nitre, že môže otvoriť toto štúdium. Od roku 1999 až do roku 2015 ukončilo štúdium na KPg PF UKF v Nitre 53 študentov (v prílohe uvádzame zoznam absolventov štúdia s ich súčasným pracovným zaradením). Pri spracúvaní vedeckých príspevkov do zborníka sme sa dozvedeli smutnú správu, že dňa 20. októbra 2015 po dlhej a ťažkej chorobe zomrel prvý garant doktorandského štúdia na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre pán prof. PhDr. Rudolf Štepanovič, DrSc. Česť jeho pamiatke.

V tomto ročníku konferencie sa dostala do diskusie snaha vytvoriť a ponúknuť priestor na zodpovedanie aktuálneho stavu, hľadanie zjednocujúcich prienikov a posunov pedagogickej vedy v kontexte pojmov dieťa, dospievajúci a dospelý. Reálny rozmer tejto uvedenej snahy sa dostavil v priebehu vedeckého rokovania. Štúdie obsiahnuté v zborníku obsahujú rozpracovanosť v širšej palete oblasti pedagogiky a to: didaktiky, teórie výchovy, dejín pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. Príspevky sú prezentáciou vedeckého, odborného a profesijného rastu doktorandov v študijnom programe pedagogika na PF UKF v Nitre, ale aj na iných pracoviskách na Slovensku a v zahraničí. Nazdávame sa, že vedecká nebojnosť doktorandov a traktovanie neľahkých metodologických a otvorených tém pedagogickej vedy prispelo k tvorivému a pozitívnemu obohateniu profesijného a pedagogického profilu oboch zúčastnených strán.



Osobitné poďakovanie si dovoľujeme vysloviť recenzentom publikácie, osobitne prof. PhDr. Erichovi Petlákov, CSc. a doc. PaedDr. Marcele Verešovej, PhD., ktorí svojimi pripomienkami a vyjadrenými názormi v kontexte erudovanosti posilňujú motiváciu prípravy ďalších ročníkov doktorandských konferencií a súťaží v študentskej vedecko – odbornej a umeleckej činnosti, ktorá v posledných rokoch býva na Katedre pedagogiky sprievodným odborným podujatím.

Záverom chceme poďakovať školiteľom a všetkým členom odborovej komisie pedagogika za podnety a tvorivé nápady pre ďalšie ročníky vedeckých konferencií doktorandov

S prianím obohacujúceho čítania

prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

garant študijného programu 3. stupňa Pedagogika

Príloha

Zoznam absolventov doktorandského štúdia v študijnom programe Pedagogika

KPg PF UKF v Nitre 1999 – 2015

Tabuľka: absolventi doktorandského štúdia

Doktorand	Školiteľ	Začiatok štúdia	Ukončenie štúdia	Súčasný zaradenie
Babulicová Zuzana	doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.	2009	2012	OA KPg PF Nitra
Bagalová Ľubica (ext.)	prof. PhDr. PaedDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.	2006	2011	ŠPÚ Bratislava
Beliková Vladimíra	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2009	2012	OA KPg PF Nitra
Brajerová Ľubomíra	doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD	2010	2013	ZŠ Vyšné Hágy
Duchovičová Jana	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.	2001	2004	docent KPg PF Nitra prodekanka
Durďáková Zdenka (ext.)	prof. PhDr. PaedDr. Ján Perhács, CSc., Dr.h.c.	2006	2014	ABC Hotel - majiteľka
Ďurdiak Luboš	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.	2000	2004	Agentúra Psychotrend
Fenyvesiová Lívia (prerušenie štúdia o 2 roky z dôvodu MD)	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	1999	2005	docent KPg PF Nitra
Frydková Eva	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.	2006	2009	OA KPg FF UMC Trnava



Gabčová Veronika (ext.)	prof. PhDr. E. Mistrík, CSc.	2010	2013	vedúca ateliéru na Katedre reštaurovania VŠVU
Gabřasová Svetlana	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2005	2008	ZŠ Lučenec
Gatial Viktor (ext.)	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2007	2009	OA K PaŠP PF Nitra
Gogolová Darina (ext.)	prof. PhDr. PaedDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.	2006	2011	RP MPC-Bratislava
Grořčíková Soňa	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.	2003	2006	OA KPg PF Nitra
Guniřová Denisa	doc. PaedDr. Jana Duchoviřová, PhD.	2010	2013	OA KPg PF Nitra
Hanuliaková Jana	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2006	2009	OA KPg PF Nitra DTI Dubnica
Határ Ctibor	prof. PhDr. PaedDr. Ján Perhács, CSc., Dr.h.c.	2003	2006	docent KPg PF Nitra
Hollá Katarína	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.	2006	2009	OA KPg PF Nitra
Chebeň Duřan (ext.)	prof. PhDr. Rudolf Štepanovič, DrSc.	1999	2004	KTVŠ PF UKF Nitra
Chuguryan Simona (ext.)	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.	2007	2010	FMV EUBA Bratislava
Ivančíková Monika	doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.	2009	2012	OA KPg PF Nitra
Jenčová Anna (ext.)	doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.	2007	2011	OA TUKE Technická univerzita Kořice
Klimentová Anna	prof. PhDr. Rudolf Štepanovič, DrSc.	1998	2010	OA KPg PF Nitra
Koldeová Lujza	doc. PhDr. Pavol Masarik, CSc.	2000	2004	OA KPg PF UK Bratislava
Komora Juraj	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2000	2003	docent KPg PF Nitra
Kulacsová Katarína	doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.	2003	2006	OA KPg PF Nitra Allianz – Slovenská poisťovňa, a.s.
Litvik Dufeková Alena	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc. doc. PaedDr. Erik Źovinec, PhD.	2012	2015	OA KPg PF Nitra
Lohin Nadja	doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.	2003	2007	OA KPg PF TU Trnava
Máčajová Monika	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2000	2003	docent KPg PF Nitra
Moser Gabriela (ext., zahraničie)	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2003	2009	Freiburg
Mendelová Eleonóra (ext.)	doc. PhDr. Pavol Masarik, CSc.	1999	2004	OA KPg PF Nitra
Muller de Moraes Mariana	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2002	2005	docentka K PaŠP PF Nitra
Pataiová Helena	prof. PhDr. Gabriela Porubská, CSc.	2001	2010	FŠŠ - Ústav pre vzdelávanie pedagógov
Pavličková Alexandra	prof. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.	2001	2004	OA KPg PF Nitra



Pintes Gábor (ext.)	doc. PhDr. Dezider Kulacs, CSc.(†) prof. PhDr. PaedDr. Ján Perhács, CSc., Dr.h.c.	1999	2006	docent KPg PF Nitra
Polakovičová Renata	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc. doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.	2008	2011	OA KPg PF Nitra
Račková Katarína (ext.)	prof. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.	1999	2007	OA KPg PF Nitra PF- Dekanát PF; Oddelenie ďalšieho vzdelávania
Sedlaček Michal	doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.	2011	2014	ZŠ Šaštín- Stráže
Szabadosová Silvia	prof. PhDr. PaedDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c.	2007	2010	
Szijasztóová Katarína (ext.)	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2000	2007	OA KPg PF Nitra PF- Dekanát PF; Oddelenie ďalšieho vzdelávania
Šabo Anton	doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD.	2008	2011	MR&AJ s.r.o
Šimková Ivana (ext.)	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.	2007	2013	Tajomníčka PF JU
Trníková Jana	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2008	2011	KLIS PF Nitra
Turzák Tomáš	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.	2007	2010	OA KPg PF Nitra
Tvrdlík Miroslav	doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.	2010	2013	R - Oddelenie pre vzťahy s verejnosťou a sociálne veci
Vailing Adriana	doc. PhDr. Adriana Récka, PhD.	2012	2015	ZUŠ Močenok
Vičanová Dáša	prof. PhDr. Rudolf Štepanovič, DrSc.	2003	2010	Beauty & Education
Vyrosteková Katarína	doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.	2009	2012	OA KPg PF Nitra Teraz: Súkromná stredná odborná škola pedagogická Topoľčany
Wójcik Katarzyna (ext.)	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2007	2010	Uniwersytet Ekonomiczni w Krakowie
Šeben Zaťková Tímea	prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.	2005	2008	OA KPg FF UMC Trnava Teraz: SPU Nitra
Zelená Hana	prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.	2009	2012	OA KPg PF Nitra
Žarnovičanová Ružena	doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.	2005	2008	OA KPg PF Nitra Teraz: Developiumi – konzultant
Žovinec Erik (ext.)	prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.	2004	2009	docent KPg PF Nitra



Konferenčné príspevky

TYPOLÓGIA ÚLOH UČITEĽA V REFLEXII ZAČÍNAJÚCICH UČITEĽOV

TEACHERS' COMMISSIONS IN YOUNG TEACHERS' REFLECTION

Tina HUDÁKOVÁ

Abstrakt: Vedecká štúdia poskytuje analýzu a interpretáciu kvalitatívnych dát a poukazuje na typológiu úloh učiteľa v dnešnej spoločnosti z pohľadu začínajúcich učiteľov. Prostredníctvom hĺbkových rozhovorov a metodologického designu zakotvenej teórie začínajúce učiteľky v jednotlivých prípadových štúdiách poukazujú na úlohu učiteľa ako ideálu vzdelanosti a vzdelávania ďalšej generácie a v druhej úrovni poskytujú osobnostne previazanú reflexiu povolania, očakávaní a nárokov na člena pedagogickej profesie.

Kľúčové slová: začínajúci učiteľ, úloha učiteľa, typológia učiteľa, zakotvená teória

Abstract: Research study paper provides an analysis and interpretation of qualitative data in reflection of young teacher profession. It refers to the typology of the teacher's role in today's society in terms of beginning teachers. Through interviews and methodology of grounded theory design it shows in-depth individual case studies of beginning teachers and highlights the role of the teacher as the ideal of education and training of the next generation.

Key words: beginning teachers, teachers commissions, teachers typology, grounded theory

Úvod

Príprava pedagógov „a s ňou súvisiaca kultivácia profesijnej kultúry škôl sa obvykle redukuje na problém nízkych plátov (Vantuch, 2001, s. 59).“ Aj v názoroch slovenskej verejnosti sa ukázalo, že: „necelá osmina respondentov (12%) si myslí, že učiteľia a ostatní vedeckí zamestnanci zarábajú nad finančné možnosti Slovenskej republiky. Najväčšia skupina oslovených s viac ako dvomi pätinami odpovedí (45,2%) považuje mzdové ohodnotenie učiteľov ako primerané finančným možnostiam krajiny, zatiaľ čo približne tretina opýtaných (33,9%) vníma platové ohodnotenie ako nedostatočné. Vnímanie finančného ohodnotenia učiteľov vyzerá teda zo strany verejnosti ako realistické. Ukazuje sa, že práca pedagogických pracovníkov je viac oceňovaná cez prizmu vyššieho vzdelania a vyššieho socio-profesijného statusu respondentov. Nemožno však tvrdiť, že existuje akási všeobecná a masívna podpora radikálnejšiemu nárastu finančného ohodnotenia učiteľov, ako ho samotní učiteľia rôznymi formami artikulujú.

K tejto otázke má vo všeobecnosti verejnosť celkovo umiernený postoj (Kaščáka, Pupalu a Marcheuského, 2012, s.68).“

Je to však omnoho zložitejšia problematika odbornospoločenského významu. Presahy učiteľskej profesie do celospoločenského života sa jej priznávajú automaticky, nespochybniteľne, keďže každý z nás si pamätá vzory osobností popri našich rodičoch v našich bývalých učiteľoch. Vedome, či nie, je úloha učiteľa oveľa širšia, než byť dobrým odborníkom vo svojich aprobačných predmetoch. V súčasnosti však vidíme posun nasmerovania úlohy učiteľa. „Model minimálnych kompetencií, v ktorých ťažisko učiteľovej práce spočíva v čo najefektívnejšom

odovzdávaní poznatkov, sa posúva k modelu tzv. 'širokej profesionality' (Doušková, 2001, s. 222).“ Tento posun od zdroja a poskytovateľa (už nie len hodnoverných) informácií, teda učiteľa vedomostí a súvislostí zanechal na spoločensko-profesijnej pozícii učiteľa následky. „Na humanistické tézy reaguje súčasná pedagogika postulovaním radikálneho oslabenia pozície učiteľa vo výchove. Učiteľ totiž získava mimoriadne oklieštené právomoci a zásadne backgroundové úlohy (Kaščák, Pupala, 2009, s.45).“ Podobne to uvádza aj práca Sieberta (2001), v preklade Samo-ovládané učenie a učiteľská poradňa. Nové kultúry v učení v časoch postmodernity. Bohužiaľ v praxi nastávajú situácie, kedy nie je oslabená len výchovná pozícia učiteľa (ktorý často trávi s dieťaťom viac času, než jeho rodičia), ale oslabuje sa aj jeho autorita v zmysle obsahu toho, čo učí. Vzdelávanie orientované na zákazníka (žiaka /študenta) zo žiaka robí klienta, ktorého potreby musia byť službou naplnené, a ktorý má právo určovať podmienky. Akokoľvek neadekvátne a nezodpovedne to znie, stáva sa to bežnou realitou a takýto prístup študentov ku vzdelávaniu, ktoré im je poskytované má už pramálo spoločného s humanistickými tézami o výbere nasmerovania slobodnej individuality dieťaťa v obsahu vyučovania.

Očakávania od osoby, ktorej sú zverené deti a mladí ľudia, sú vždy zaiste adekvátne náročné. Špecificky pri učiteľoch tomu nie je inak. Napríklad Krajčová (2013) popisuje aké náročné požiadavky doby kladie spoločnosť na výkon pedagogickej profesie. Často ide o tlak na vysoký nárok s veľmi malými prostriedkami na uskutočnenie. Na druhej strane existujú široké a rôznorodé informačné zdroje, ku ktorým ale nemá učiteľ vždy prístup a v informačnej spoločnosti rastie nárok na veľké zmeny a reformy v školstve – tie sa očakávajú od učiteľov ako stavebnej jednotky formovania školstva ako takého.

Okrem celospoločenských nárokov sa na učiteľa vzťahujú aj konkretizovanejšie požiadavky, a to vôľového charakteru, osobnostných predpokladov a kognitívneho vybavenia osoby učiteľa. Uvádzame ich z dôvodu, že práve tieto požiadavky vo svojich fragmentalizovaných jednotlivostiach môžu ovplyvniť výpovede participantiek, a preto je v teoretickom kontexte potrebné ich (aj keď len stručne) spomenúť.

Osobnostné predpoklady a osobnosť učiteľa sa ako determinant zapája do edukačného procesu vo veľkej miere. Často je na učiteľa kladená požiadavka, aby bol učiteľ plnohodnotná bytosť, ktorá sa podľa Kučerovej (1996) vyznačuje autenticnosťou, tvorivosťou, slobodou, zodpovednosťou, všestrannosťou a celistvosťou.

Špecifické predpoklady učiteľa sa dajú zosumarizovať do troch skupín, a to kognitívne schopnosti, psycho-motorické schopnosti a afektívne schopnosti. Tie nebudeme pre rozsah popisovať, avšak chceli by sme uviesť (aj pre ZU prínosný) model osobnosti učiteľa na základe normality, ktorý Kariková (2000) popisuje takýmito charakteristikami:

1. Primerane posudzuje realitu.
2. Snaha o sebapoznanie.
3. Schopnosť ovládať svoje konanie.
4. Tvorivosť a iniciatíva.
5. Odolnosť voči záťaži.
6. Požiadavky na moralitu a charakter učiteľa.
7. Zmysel pre humor.
8. Schopnosť primeranej komunikácie.

1. Schopnosť vytvárať pozitívne emocionálne väzby. „Domnievame sa, že doterajšia príprava je v 'okovách' racionálne – vedomostného a informatívneho modelu. Väčšinou akceptáciou prvkov emocionálneho rozmeru, by sme sa mali následne – v príprave študentov, priblížiť koncepcii zameranej na osobnostný rozvoj študenta učiteľstva (Černotová, 2001, s.23).“

Z afektívnych predpokladov v nadväznosti na pozitívny vzťah učiteľa k sebe, iným, práci a svetu, považujeme u začínajúcich učiteľov (ďalej ZU) dôležité prosociálne správanie. Dôvody prečo hľadať u adepta na učiteľa prosociálnosť a sociálnu kompetenciu ako jednu z kľúčových a v pregraduálnej príprave ju rozvíjať u učiteľov pekne popisuje Ferencová (2001) ako potrebné, pretože:

- Ľudský vzťah je súčasťou učiteľskej profesie; učiteľ nemôže zo sociálnych vzťahov vystúpiť; ale nemal by sa v nich ani utápať;
- Prispieva k hladkému priebehu vyučovania;
- Učiteľ je vzorom, modelom sociálneho správania pre svojich žiakov;
- Bez zámerného pôsobenia a usmerňovania zo strany inej osoby niekomu postačí pár rokov učiteľskej empirie, no mnohí, súc zaslepení pocitom vlastnej dokonalosti, sociálnu zrelosť nikdy nedosiahnu.

Kučerová (2013) poznamenáva, že „na vysokých školách stále pretrváva problém, ktorý je, žiaľ, problémom spoločnosti – mravný princíp. Bezbrehý individualizmus prezentovaný absolutizáciou slobody jedinca, extrémna materializácia spoločnosti, komercializácia kultúry, preferovanie hedonistických pôžitkov, protirečivosť prezentovaných hodnôt spôsobuje, že hlavne mladí ľudia strácajú orientáciu v tom, čo je dobré a správne. Sú vystavení medializácii, ktorá často prezentuje kauzy svedčiacie o nenormálnosti ako o niečom úplne všednom, dokonca akceptovateľnom“ a tak sa v našej civilizácii množia dezintegratívne procesy.

Medzi prvotné a základné kognitívne predpoklady patrí úroveň IQ; ďalej špecificky zadefinované sú podľa Dargovej (2001) kognitívne schopnosti osobnosti, ktoré člení na dve skupiny: intrapersonálne a interpersonálne. Výraznou potrebou kognitívnej vybavenosti učiteľa a determinantom úrovne kvality jeho vzdelania je kritické myslenie. Meredith píše: „Myslieť kriticky znamená uchopiť myšlienku a skúmať jej východiská, podrobiť ju nezaujatému skepticizmu, porovnávať ju s opačnými názormi, vytvárať vlastné predpoklady a na základe toho zaujať určité stanovisko. Kritické myslenie je zložitý proces tvorivej integrácie myšlienok a informácií, proces reštrukturalizácie konceptov. Je to aktívny a integratívny kognitívny proces prebiehajúci súčasne na mnohých úrovniach. Obyčajne je cieľavedomý, ale rovnako môže byť tvorivo improvizatívny (In Dargová – Jurčišinová, 2002, s.275).“

Budúci pedagógovia potrebujú dobré znalosti základnej formálnej i neformálnej logiky preto, aby ich pred študentmi mohli zvýrazňovať a prakticky využívať ako účinné nástroje v procese vedeckého poznávania a pedagogického pôsobenia „...pretože súčasné vedecké disciplíny využívajú množinovo-logický jazyk i matematický formalizmus na presnejšie a jasnejšie vyjadrovanie svojich obsahových faktov a ich súvislostí (Jedinák, 2005, s.15).“ Tak ako sa v tradičnom školstve dáva do popredia transmisívne osvojovanie si faktov a definícií, tak sa súčasne zanedbáva chápanie zmyslu, individuálne uvažovanie a schopnosť hodnotenia. Kriticky však začne jedinec myslieť, keď ideu, ktorú prijal, hodnotí, overuje, rozširuje a aplikuje. Nedehtonujeme pochopenie a memorovanie informácií, keďže je to dôležitý proces kognitívnej činnosti osobnosti pre kritické myslenie. Ale samotné memorovanie, aj keď je efektívnym prostriedkom na budovanie sebadisciplíny a pamäte, samo o sebe kritické myslenie nenavodzuje.

Teória sprostredkovaného učenia (podľa R. Feuersteina) svojím spôsobom odpovedá na otázku, čo by mal robiť pedagóg, ktorý sa svojím prístupom snaží rozvíjať myslenie a učebný potenciál žiakov. Je to učenie založené na mediácii poznatkov, a to takej, ktorá rozvíja kritické myslenie prostredníctvom týchto kritérií činností učiteľa:

1. Intencionalita a reciprocita
2. Transcendencia
3. Sprostredkovanie významu
4. Sprostredkovanie pocitu kompetencie
5. Rozvíjanie sebakontroly
6. Sprostredkovanie pocitu zdieľania
7. Sprostredkovanie individuality a odlišnosti
8. Sprostredkovanie schopností stanoviť si vlastné ciele a napláňovať ich dosiahnutie
9. Sprostredkovanie motivácie
10. Navodenie osobných zmien
11. Navodenie tendencie k hľadaniu optimistických alternatív
12. Sprostredkovanie pocitu súdržnosti ku spoločnosti, v ktorej jedinec žije (Májová, 2008).

Popri všetkých požiadavkách na učiteľovu osobu a osobnosť môžeme jeho kvalitu následne pri výkone povolania posudzovať na základe istých charakteristík objavujúcich sa v jeho činnostiach, postojoch a názoroch. Za prejavy kvalitného učiteľa Bačová (2001) považuje:

1. Učiteľ ako hnacia sila – učiteľ angažovaný.
2. Láska k deťom.
3. Učiteľ ako príklad morálneho správania pre žiakov.
4. Učiteľ, ktorý efektívne riadi skupiny žiakov.
5. Do vyučovania účelne včleňuje novú technológiu, je spôsobilý používať počítače a ďalšiu digitálnu techniku.
6. Ovláda rôzne modely vyučovania a učenia, orientované na žiakov a ich učebné štýly.
7. Je prispôsobivý a dokáže improvizovať – teda je otvorený k zmenám, je flexibilný a tvorivý.
8. Pozná svojich žiakov ako individuality.
9. Je otvorený na výmenu skúseností a informácií nielen na oboch úrovniach (formálnej i neformálnej).
10. Cieľavedome sa profesionálne zdokonaľuje (študuje inovácie v odbore pedagogika, využíva výsledky výskumov vo svojej práci, publikuje...)
11. Prispieva celej spoločnosti – zaujíma sa aj o širšie spoločenské problémy.

Zmeny učiteľskej profesie možno v dnešnom školstve vidieť viacero vývojových tendencií, ktoré sa objavujú takmer na každej škole: starnutie učiteľských zborov, feminizácia školstva, nekvalifikovanosť učiteľov, neatraktívnosť učiteľského povolania, nedostatok učiteľov, kvalita učiteľov, neatraktívne možnosti profesijného vývoja. Zmeny a tendencie učiteľskej profesie a prípravy učiteľov podliehajú trom okruhom:

1. Kontextuálny – spoločnosť kladie na učiteľov a ich výkon iné požiadavky. Je potreba upraviť vzdelávacie ciele a v ich rámci ukázať na úlohy ekonomiky, sociológie a vedy a techniky, nezabúdať pritom na axiologickú stránku edukácie a poznanie širších súvislostí a prepojenia javov a situácií. Vznikajú

preto nové modely učiteľskej prípravy (normatívne, absolventske, analytické, kompetenčné vid' Švec 1999, Kasáčová 2004 ai.) a nové spôsoby dosahovania vzdelávacích cieľov.

2. Inštitucionálny – je potrebná univerzitácia prípravy učiteľov v krajinách, kde ešte nie je, samotné predlžovanie prípravy na 4-5 rokov a eliminácia stavovských rozdielov (čo je z hľadiska sociologických zákonov nepravdepodobné, keďže všetky sociálne skupiny vytvárajú menšie skupiny s rovnakými princípmi ako mali stavy v rámci spoločnosti).
3. Obsahový – príprava učiteľov z hľadiska jej obsahu môže byť ako uvádza Nezvalová (2001, s.34) orientovaná na žiaka; na kurikulum; praktické zručnosti; sociálne podmienky; alebo univerzálne orientovaná, ktorú pokladáme za najoptimálnejšiu, pretože takéto kurikulum vygenerujúc širokospektrálne spôsobilosti má pozitívny vplyv na rozmanitosť štandardov, ktoré sú následne kritériom kvality edukácie.

Zo zmien v učiteľskej profesii sa profilujú zmeny prípravy učiteľov - na podklade sociálnych zmien. Príznačnou je súčasná sociálna dynamika, ktorá zapríčinila rôzne radikálne zmeny v kultúrach škôl. Dotkla sa tak aj celkom stabilných aktérov tejto kultúry – učiteľov. Nestálosti a turbulencie už na úrovni prípravného vzdelávania budúcich učiteľov na vysokých školách spôsobené spoločensko-politickými rozhodnutiami a nariadeniami, narúšajú relatívnu stabilitu tejto prípravy. V prítomnosti je pregraduálna príprava skôr permanentné hľadanie a permanentná zmena. „Ak počiatky novodobých zmien vo vysokoškolskej príprave učiteľov vo všeobecnosti naštartoval Bolonský proces, súčasné tlaky na inovácie učiteľského vzdelávania sa opäť vracajú k otázkam o povahe učiteľskej profesie v nadväznosti na dichotómiu univerzitnej (akademickej) verzus profesijnej (na prax orientovanej) prípravy. Vysoké školy sú nútené k neustálej inovácii študijných programov, kde jednu zmenu programov učiteľskej prípravy okamžite strieda ďalšia (Kaščák, Pupala, 2012, s.154).“ Čím sa v istom zmysle znemožňuje overiť ich úspešnosť v procese času a preto sa zväčša na univerzitách orientuje na hodnotenie kvality procesu, nie kvality obsahu. Proces výučby ostáva, čím je jeho kontrola umožnená, no hodnotiť obsah je ťažké, ak sa každých pár rokov mení nastavenie a zameranie kurikula.

Na druhej strane považujeme za podstatné poukázať aj na pozitívne zmeny, napr. to, že učiteľská príprava sa vyznačuje v súčasnosti najmä týmito tendenciami: profesionalizácia učiteľského vzdelávania a učiteľstva; integrácia učiteľskej prípravy prostredníctvom univerzitácie; zblížovanie dĺžok štúdia rôznych učiteľských subprofesií; podpora mobility študentov i učiteľov; prepájanie prípravného i celoživotného vzdelávania a pod. (Spilková 2002). Zároveň sa tiež zvyšujú nároky na sebareflexiu učiteľa, na schopnosť analyzovať vlastnú činnosť, argumentačne obhajovať autonómne poňatie výučby, byť aktívnou súčasťou života školy, spoluprácu s kolegami a adekvátnu komunikáciu s rodičmi i verejnosťou.

1 Typológia úloh učiteľa v dnešnej spoločnosti

Príspevok poskytuje výber dát z kvalitatívneho výskumu Hudáková (2014), pričom bol použitý design zakotvenej teórie - grounded theory design (Švaříček, Šedová, 2007), ktorý na podklade hĺbkových rozhovorov poslúžil na vygenerovanie hlavných kategórií reflexie pregraduálnej prípravy učiteľov na FHPV-PU. Základné skupiny kategórií odpovedali základným trom výskumným otázkam: faktory kvality pregraduálnej prípravy učiteľov kompetencie začínajúcich učiteľov a úloha učiteľov v dnešnej spoločnosti. Prepisy auditívneho záznamového materiálu

z rozhovorov predstavujú 339 878 analytických znakov – 217 analytických normostrán. Celková dĺžka rozhovorov je 9 hodín 29 minút a 46sekúnd. Vzorku tvorili začínajúci učitelia - štyri participantky - volené zámerným saturačným výberom. Participantky boli absolventkami Prešovskej Univerzity v Prešove v kombináciách učiteľstva všeobecno-vzdelávacích predmetov pre ročníky 5.-12. v rokoch 2009-2011. Podmienkou bol úspešne absolvovaný pedagogicko-psychologický základ poskytnutý Fakultou Humanitných a Prírodných Vied, Ústavom pedagogiky, andragogiky a psychológie. Analýza bola uskutočnená mnohonásobnými analytickými krokmi od dátových indikátorov v prepisoch rozhovorov, až po kategórie vyplývajúce premenné ako odpoveď na výskumné otázky.

Výskumná otázka znela: *Čo je podľa začínajúcich učiteľov ich úloha v dnešnej spoločnosti?* Odpoveďou na tretiu čiastkovú výskumnú otázku je typológia úloh učiteľa (podľa ZU). Zobrazenie jednotlivých farebne odlišných skupín kódov charakterizujúcich kategóriu úloha učiteľ možno vidieť na obr. 6.

Pri analýze dát sme zistili, že participantky popisujú široké spektrum úloh, ktoré učiteľ vykonáva; ktoré ony samé považujú za svoju úlohu v rámci ich profesie, ale aj vo väčšom kontexte spoločnosti. Znovu sme použili tematické kódovanie, pričom sme pri konečných analýzach porovnávali a syntetizovali kódy do jednotnej kostry dát, pre kategóriu 'úloha učiteľa'.



Obr.1 Skupiny kódov charakterizujúce typológiu kategórie 'Úloha učiteľa'

1.1 Axiologická úloha učiteľa

„Nie z čisto ekonomického hľadiska, ale aj axiologického hľadiska a dnes to už nie je moderné, ale z takého všeludského dobra v celej spoločnosti.“ (Tau 4:75) Najviac zastúpenou úlohou učiteľa bolo pre participantky ukazovať „všeludské hodnoty“. Musíme podotknúť, že participantky svoju úlohu chápali rôzne a aj v dátových úryvkoch bude zrejmé, že osobnostná stránka participantky a jej postoj k sebe, iným a povolaniu učiteľa vo významnej miere determinuje charakteristiku jej úlohy ako učiteľa.

Na žiaka zameraná axiologická úloha učiteľa sa ukázala vo 'výchovnom aspekte vzdelávania' (10), o ktorom Delta hovorí: „Myslím si, že hlavne tá výchovná, keďže v súčasnosti dieťa príde do školy o siedmej a vychádza o piatej.“ (2:188) a dodáva: „Vychovať ľudí, ktorí budú ľuďmi.“ (Delta 2:190) Tau nadväzuje zdravo pedocentrickým výrokom z rovnakého kódu: „Akurát sa nesmie dostať do stredu všetkého dieťa, pretože ak si uvedomíme, že to dieťa je v procese formovania sa, tak si myslím, že ako starší, alebo tí, ktorí ho máme usmerňovať, by sme mali vedieť... a prirodzene vieme o niečo viac ako to dieťa samo.“ (4:505)

Následnou úrovňou axiologickej úlohy učiteľa je kód pomenovaný hodnoty v edukácii' (11), ktorý popisuje z čoho axiologická úloha učiteľa v edukácii vychádza. Hovorí o súčasnom stave hodnôt poznaných v interakcii participantiek a ich tried.

„Uhm...hm, no. Z toho všetkého...možno takú dávku skromnosti. Tolerantnosť. Hm, neviem povedať nejaké hodnoty, aj keď viem, že je ich dosť. 'ROV: Čo je pre teba také dôležité, že chceš, aby to chápali?' Že nemôžu fungovať ako jednotlivci ale musia fungovať v kolektíve...ako nehovorím, že v tom danom kolektíve, ale musia vedieť vychádzať s ľuďmi. A že nie len 'ja, ja, ja', ale musia brať ohľad aj na toho druhého, čo je dosť obtiažne pri dnešných deťoch.“ (Delta 2:184) a „Tak zdravie je tou dôležitou hodnotou, ale ja ako učiteľ môžem tak akurát zakričať do pevných tramiek alebo vezmi si bundu, keď ideš vonku. Ale také...určite úcta k učiteľom, rešpekt starších ľudí a rodičov, lebo tie decká už dnes nedokážu ten rešpekt... k rodičom možno nemajú. No a asi stačí.“ (Gama 3:195) O nasmerovaní samotných participantiek voči hodnotám, ktoré považujú za podstatné odovzdať ďalšej generácii poukazuje: „Tak veľmi rýchlo by sa dalo odpovedať, že všeludské hodnoty: úcta k človeku, jeho dôstojnosti, k životu všeobecne, ku vzdelaniu, možno ešte v dnešnej dobe ku komunikácii z očí do očí, k úcte ku starším, možno také niečo ako je altruizmus – to dosť silným spôsobom, hlavne v dnešnej spoločnosti.“ (Tau 4:324)

Zaujímavým kódom je aj 'prebratie zodpovednosti'(9), jednak za svoju prácu a za to, akým spôsobom sa budú žiaci/študenti formovať, ako hovorí: „...a ktorému nejde len o to povolanie ako o prácu, ale ktorý to robí tak oduševnene trochu, že mu záleží aj na tom, čo z nich vyrastie.“ (Delta 2:38) A na strane druhej, tento kód hovorí o úlohe učiteľa ukázať na príčinu potreby zodpovednosti: „Veľmi dôležité je podľa mňa učiť o hodnotách zodpovednosti za dôsledky našich konaní alebo aj nekonaní. Ten systém príčiny - následku, ktorý v živote funguje a zaujímavosťou je to, že sa nedá niekedy zvrátiť späť. Tak to je niečo, čo považujem za dôležité, aby si to žiaci uvedomovali.“ (Tau 4:333) Posledný výrok sa dá interpretovať ako reakcia virtuálnych realít a faktu, že deti žijú paralelné reality, v ktorých nenesú zodpovednosť za svoje aktivity (napr. na internete a pod.).

Úlohou učiteľa je budovať aj ďalšie hodnoty. Zo zobrazených na obr. 6 sme ako najmarkantnejšie vybrali 'kolektívnosť'(11), ktorá vychádza práve zo spomínanej situácie v triedach, ktoré ZU učia; no aj zo situácie v našej spoločnosti. Potrebu kolektívnosti, tímového ducha etc., potvrdzujú nasledovné výroky: „A mám niekedy

pociť, že sa zabúda na tú takú empatiu, sociabilitu a nie sú deti vedené k tým takým...chýbajú mi na školách momentálne také tie skupinové aktivity, kde by boli počas vyučovania deti nejak tak podvedome vedené k tomu, tým že pracovali v skupinách, pracovali v kruhu, tým že proste, no alebo ako vytvorili malé skupinky, kde sa si venovali mimo toho, že spoznávali svoje predmety, v ktorých hodiny mali, tak spoznávali aj seba a vedeli...proste museli sa nejak prispôbiť. Naučiť sa fungovať v skupinách.“ (Alfa 1:536); „Čiže budovanie takého tímového ducha a všetko, čo s tým súvisí, tzn. neskákať si do reči, učiť sa aktívne počúvať, vedieť si vyjadriť svoj názor v skupine a obhájiť si ho pred skupinou, nie len ho povedať niekde... Čiže toto si myslím, že tak.“ (Alfa 1:541) Z pohľadu funkcie školy o kolektívnosti: „To, čo škola robí už od začiatku je to, že dá dohromady deti, ktoré by sa za normálnych okolností nestretli. Možno v zmysle jedného sídliska, alebo jednej lokality v danom meste alebo dedine. Ale toto je niečo, kedy sa musí žiak vlastne učiť vychádzať aj s ľuďmi, ktorí nie sú rovnakí ako on, a to je veľmi dobre.“ (Tau 4:346) Z pohľadu spoločnosti povedané slová: „Že nemôžu fungovať ako jednotlivci, ale musia fungovať v kolektíve...ako nehovorím, že v tom danom kolektíve, ale musia vedieť vychádzať s ľuďmi.“ (Delta 2:185)

V úlohe učiteľa je taktiež hľadať dobro spoločnosti a naučiť deti vedieť v nej pozitívne fungovať. Podobne ako Dellorsove piliere je pri axiologickej úlohe učiteľa zreteľná potreba rozvíjať 'sociálne zručnosti' (15) žiakov, ktoré participantky so svojimi žiakmi rozvíjali takto: „Práve kvôli tomu, že keď sme brali sociálnu komunikáciu a interakciu, tak vtedy bolo nápomocné vidieť, že sociálna interakcia nie je len o tom, že sa rozprávame so svojimi priateľmi. Ale prichádzame do styku s ľuďmi, s ktorými si nerozumieme, lebo buď inak rozmýšľajú, alebo sú z inej subkultúry...toto som robila v triedach zámerne.“ (Tau 4:441) a prianie Dely: „Hm, no že nebudú len materialisti, ktorí sa ženú za niečím, ale budú fungovať medzi sebou.“ (2:192)

1.2 Kognitívna úloha učiteľa

Druhou úlohou učiteľa je kognitívna, ktorá bola participantkami spomínaná ako prvý asociačný impulz na otázku: „Čo je tvoja úloha ako učiteľa v dnešnej spoločnosti?“ Odpovede boli, ako môžeme vidieť na modrých kódoch, že ich úlohou (cieľom) je 'vzdelávať' (5), 'odovzdávať poznanie' (10), 'vzdelanie' (2), ďalej, aby mali žiaci 'trvalé poznatky' (5) a poznali 'význam pojmov i informácií' (4) a pod. Všetky tieto kódy sú teda zamerané na úlohu učiteľa rozvíjať myslenie, vedomosti a poznanie žiaka. Napr. 'kognitívny rozvoj' (9): „Prvou je samotná radosť z toho, keď poznávajú. Keď je to také, že: 'Ja viem!' 'Ja som to objavil!' 'Ja som ti zistil!' Keď im to spôsobuje také zadostučinenie, uspokojenie vnútorné.“ (Tau 4:381) a 'potreba informácií zasadených do kontextu' (4): „...že človek nemá nejakú sumu poznatkov, respektíve sumu informácií lepšie povedané, ktoré má ako vo veľkej skrini nahádzané veci a nevie, čo s čím súvisí.“ (Tau 4:66) – všetky sú orientované na žiaka a jeho formovanie v kognitívnej oblasti. Podobne ako 'odovzdávanie poznania' (10): „A snažím sa im dávať blízke príklady, tzn. buď z nášho mesta, alebo okolia blízkeho. Takže dávam im do povedomia možno niektoré veci, ktoré som ja sama absolvovala, alebo videla, alebo o nich viem a oni o nich vedieť nemusia, alebo o tom nepočuli.“ (Alfa 1:553); „...ktoré dáva poznanie človeka o sebe, o ľuďoch, o svete, od microorganizmov až po macrosvet do súvislostí,...“ (Tau 4:65)

V tejto kognitívnej úlohe sú však aj kódy zamerané na úlohu učiteľa voči sebe samému. Príkladom sú 'dosiahnutie cieľa' (12), kedy si učiteľ musí kognitívnymi schopnosťami zhodnotiť vlastnú činnosť: „Čiže celkovo si vyhodnotiť tú moju prácu

s nimi a urobiť si také, ako keby, taký ten odrazový mostík k tým ďalším hodinám a toho sa držať. Vlastne tak postupne na to nabaľovať, aby to dávalo nejaký celistvý zmysel na konci.“ (Alfa 1:594)

Inou kognitívnou úlohou, pred ktorou učiteľ stojí, je mať prehľad vo vlastnom poznaní a vedieť s vedomosťami pracovať, ako už vyššie ukázal úryvok 4:66. Nadväzuje na to aj odborná autonómnosť učiteľov, ktorá však so slobodou nesie aj „tieň zodpovednosti“: „...no a počas štúdia...no tak nahliadli sme do tých iscedov a tak...no...akože...vnímala som pozitívne to, že učitelia mali takú väčšiu voľnosť, že učiteľ má len učivo, čo má prebrať a ten učiteľ si to mohol rozvrhnúť úplne sám, a to sa mi zdá úplne super.“ (Delta 2:68); „A nie je to také, že proste prísne presne, že musíš. Hodinu si urobíš tak ako ty chceš. Máš tu voľnosť svoju. Držíš sa nejakých vecí, šak každý potrebuje mať nejakú cestu...niečím žeby išiel. Je to super podľa mňa.“ (Gama 3:165)

1.3 Úloha zosobňovania rôznych rolí v práci učiteľa

Treťou úlohou je náročné zosobňovanie rôznych rolí v práci učiteľa. V pedagogickej teórii sú klasicky známe role ako 'učiteľ – moderátor' (1) a 'učiteľ – hodnotiteľ' (1). Podobne sa hlavne u učiteľov – pedagógov predpokladá rola 'učiteľa – výchovného poradcu' (3), s čím súvisí špecifický kód učiteľa - 'tvorca atmosféry' (1), pri ktorom je úlohou učiteľa hlavne 'poznať' (14): „Tzn. že učiteľ, ktorý naozaj sa zaujíma o tú triedu, tak by si mal vedieť odpozorovať, že sa niečo s tým žiakom deje, alebo že niečo nie je v poriadku.“ (Alfa 1:611) Poznať žiakov je potrebné aj z dôvodu prevencie a zisťovania sociálno-patologických javov: „Tak ten učiteľ je prvý, ktorý si dokáže všimnúť niečo také. Hlavne preto, že on pracuje s tým duševnom toho dieťaťa. On pracuje s myšlienkami, postojmi, názormi, s vyjadrovaním, so sociálnou interakciou, v ktorej sa poruchy duševného zdravia, teda nezdravia prejavia.“ (Tau 4:468)

Podľa participantiek má učiteľ zastávať vzor 'praktického učiteľa' (3) – je na neho kladená požiadavka prepojenia obsahu výučby s praktickými stránkami života žiakov/študentov: „A hlavne by to mal byť praktický učiteľ, ktorý ako som spomínala vie žiakom všetko, čo učí ukázať na bežnom živote.“ (Alfa 1:149)

Veľmi silnou úlohou učiteľa sa ukazuje rola 'učiteľa – facilitátora' (16), ktorý sa chápe ako usmerňovateľ edukačných činností a formovania žiakov/študentov. Delta tu hovorí o práve učiteľa: „Má stále právo usmerňovať tú výučbu a zadávať nejaké úlohy...akože nie domáce, ale čo sa bude na hodine diať.“ (2:255) Podobný postoj očakáva Gama: „...ale aj ten žiak by si mal uvedomiť, že ten učiteľ je tam na to a nejako rešpektoval toho učiteľa ako osobu, ktorá mu nechce zle, ale ktorá mu chce pomôcť, dotlačiť ho niekde, poslať ho niekam...taký možno význam života.“ (3:214) Tau zase popisuje to, ako sa prejavuje v praxi jej rola učiteľky – facilitátora: „Pri tých iných činnostiach je to nižšie, ale tam sa to dá, pretože namiesto pozornosti, ktorú oni venujú mne, vytvárajú svoju aktivitu, takže tam to nie je také podstatné, aby vnímali mňa, samozrejme pokiaľ to nie niečo v rámci korigovania, alebo manažmentu.“ (4:416)

Učiteľ vystupuje v roli ochrancu ako ten, ktorý má mandát a teda aj zodpovednosť zabezpečovať ochrannú funkciu školy: „Ochrannú funkciu v zmysle, že je o nich postarané ľuďmi, ktorí sú kvalifikovaní na to a ktorí sú odborne zdatní; že sú v priestore, ktorý je chránený legislatívou, ktorý je chránený v podstate pred nejakým zneužitím zvonku. Tá škola je v podstate vnímaná po rodine ako dosť bezpečné

miesto.“ (Tau 4:350) Naďalej platí, že ´udržanie bezpečnosti´ (6) ako kompetencia organizácie a riadenia je spojená s úlohou (rolou) učiteľa – ochrancu. Zaujímavou výskumnou problematikou by bolo zistiť ako vplýva feminizácia školstva na ochrannú funkciu školy a úlohu učiteľky – ochrankyne.

1.4 Úloha projektovania školstva a spoločnosti

Pri tejto úlohe učiteľa vidíme úzky súvis so siedmou úrovňou reflexie kvality – úroveň pohľadu na školstvo (kap. 4.2.2). Učiteľky sa s ich odporúčaniami postavili do úlohy projektanta zmien a vízií súčasného (mikroúroveň) i budúceho (makropohľad) školstva.

V tematickom kódovaní a následnej komparácii dát participantiek sa vytvorili opozitné dvojice, z ktorých sa prvá dvojica k možnosti spoluvytvárania školstva vyjadrovala, že sú to zmeny od nich nezáležiace (Delta a Gama – popisovali zmeny školstva ako dejúce sa „zhora“, cez spoločnosť). Vidíme to napr. na treťom popise ´funkcie školy´ od Delty: *„No podľa mňa to pomaly stráca tú dĺžku vzdelávaciu, že je taká skôr smerodajná, že teraz by už mal vedieť to a to, ale myslím, že deti dnešné veľa poznatkov nadobudnú aj mimo školy. No a preto by sa mala upírať na výchovnú zložku.“* (2:199) Táto participantka vo výroku prijíma zmenu funkcie školy ako nemeniteľnú, ale dá sa povedať, že jej osobnostné nastavenie a pregraduálna príprava ovplyvnili fakt, že hľadá nové ciele (aj keď ich priamo netvorí) – vystupuje viac ako prognostik stavu školy. Podobne aj Gama s jej výrokom: *„Ja si myslím, že o 20 rokov sa tie deti budú fakt iba hrať v škole. Pozerať na teba (učiť) a pošlú ťa domov. Taký mám názor, že o 20 rokov ti proste piatok dá výpoveď ako keby bol riaditeľ.“* (Gama 3:76) Gama teda ponúka prognostickú víziu ´postavenia žiaka nad učiteľom´, no nerozvíjala v ďalšom priebehu rozhovoru to, ako by sa tomu dalo zamedziť, či formovať inak.

Druhá dvojica Alfa a Tau boli zástupkyne práve toho postoja, že učiteľova úloha je vytvárať ráz školstva na lokálnej úrovni a ovplyvňovať tak školstvo i spoločnosť. Mnohé z ich nastavení sa odrazili v kódach faktorov kvality v ôsmej úrovni reflexie kvality (kap. 4.2.2)

1.5 Úloha aktivizmu učiteľa v meste

Pozitívnym zistením bola skutočnosť, že začínajúci učitelia berú na seba aj úlohu osoby učiteľa ako činného v kontexte mesta, v ktorom žije. Objavili sme kód ´úloha učiteľa v meste´ (3), ktorý primárne popisuje potrebu a existenciu úlohy učiteľa v meste. Rôznymi činnosťami „v“ a „pre“ mesto tak učiteľ ´prepája svoju prácu a kontext mesta´ (3), s čím súvisí aj vyššpecifikovaný ´občiansky aktivizmus´ (1) ako konkrétna forma mestu prospešnej činnosti.

Najviac zastúpený kód bol ´aktivita v meste´ (4), ktorá prepája prácu učiteľa (jeho aktivitu) so žiakmi v edukačnom procese. Príkladom je Alfa: *„Snažím sa prácu, ktorú robím v teórii prepájať s praxou, čo sa týka nášho mesta. Napríklad, ak sa učíme o prírode, alebo separácií odpadu a pod. tak sa to snažím ukázať na našom okolí, čo sa deje v meste a dávať príklady v meste, alebo ich na to upozorňovať. Trebárs počas prechádzky, čiže myslím si, že aj týmto spôsobom prispievam k tomu takému vedomiu, čo sa dá všetko robiť v meste.“* (1:551) Poukázala na svoju úlohu v meste cez edukáciu svojich žiakov a prepájania teórie s praxou, čím sa snaží budovať vedomie zodpovednosti za poznanie a dianie v meste. Úlohou učiteľa byť aktívnym v meste poňala Tau longitudinálne cez svojich žiakov. Jej úloha podľa nej spočívala

v tom, že: „Ak je ten učiteľ tvorivý, ak je dobrým vzorom, tak dokáže vo svojej aktivite zapojiť mesto, pretože on v podstate zapája časť mesta na každej hodine, lebo v podstate sú to budúci občania, ktorí budú v tom meste, alebo inom neskôr fungovať.“ (4:341)

1.6 Úloha globálnej rozhl'adenosti

V časti 4.2.2 v piatej úrovni reflexie kvality sme videli faktory kvality súvisiace so zahraničím v zmysle výmenných pobytov VŠ študentov učiteľstva. Tieto faktory kvality sa u ZU pretavujú do úlohy učiteľa „pripraviť deti pre svet“.

Pri tejto úlohe je učiteľ ten, ktorý učí deti 'orientovať sa vo svete' (3), ako hovorí Alfa: „...aby sa vedeli orientovať, aby vedeli vyhľadávať informácie, aby to nebolo len o tom, že sa musia všetko naučiť a nabíliť teraz v danom momente, ale aby možno skôr vedeli s tým pracovať. Kde hľadať? Čo hľadať? Ako hľadať? Ako sa správať? Ako správne fungovať už čokoľvek budú robiť?“ (1:546) Podobne sa nad tým v zmysle všeobecného rozhl'adu zamýšľa Gama: „Učiteľ by mal naučiť tie deti, čo v tom svete majú hľadať ' Čo ten svet vlastne stvorilo? Ako to funguje vlastne v tom svete, ako to funguje v živote.“ (3:201)

Dôležitou pod-úlohou učiteľa je dokázať naučiť 'deti samostatnosti' (4): „...ale pripraviť ich tak, aby boli samostatní, pracujúci ľudia, ktorí po tom, čo trebárs opustia školu, alebo zariadenie sa v živote nestratili a vedeli pripraviť na to.“ (Alfa 1:545)

Trochu z osobného hľadiska o tom hovorila aj Gama: „Ja nebudem zase do dospelosti pri nich. Musia mať vlastný názor. Musia robiť vlastné veci.“ (Gama 3:223)

Dokonca úlohou učiteľa je ukazovať nie len to, čo pozná on, ale v rámci 'otvorenosti svetu' (7) má dieťa spoznávať „nie len to, čo pozná učiteľ, ale aj tie nové subkultúry prinášajú novú estetiku, nové vnímanie sveta.“ (Tau 4:462) Nové (iné) vnímanie sveta sa teda odzrkadlí v žiakovi v pozitívnom zmysle slova natoľko – nakoľko bude pripravovaný brať nové podnety otvorene a na základe kritického myslenia k nim zaujímať postoj.

Inou formou úlohy učiteľa v globálnej rozhl'adenosti je pedagogická rozhl'adenosť a prijímanie vhodných prvkov zo zahraničia. Takúto požiadavku vidíme naformulovanú u Alfy: „Čiže takto si to predstavujem že to bude, už aj teraz proste vidno, že sú tie triedy a školy úplne ináč vybavené, že deti sú vedené k tej takej väčšej samostatnosti a k tomu, aby sa v tom svete nejak nestratili. Že nie je to také už striedme vzdelávanie – slovenčina – tabuľa – že vlastne sa otvára to školstvo ako keby, podľa mňa, minimálne tým okolitým krajinám, čo sú tu a myslím, že to bude pokračovať.“ (Alfa 1:339)

1.7 Úloha byť v procese tvorby identity učiteľa

Požiadavku, ktorú participantky vyžadujú sami od seba ako úlohu učiteľa byť v procese tvorby vlastnej učiteľskej identity možno interpretovať na pozadí 'celoživotného učenia sa', spomenutého v kognitívnej úlohe. Je to procesuálne napĺňanie 'ideálu učiteľa' (7) a 'subjektívnej predstavy o ideálnom učiteľovi' (3), ktoré participantky popísali v rozhovoroch. Tvorbu identity učiteľa ovplyvňuje aj formovanie 'vypelosti osobnosti' (1) učiteľa a 'činnosti učiteľa' (6), ktoré s tým súvisia. Učiteľovým zámerom má byť stále nanovo vstupovať do vývoja svojej profesnej identity a smerovania k učiteľovi – expertovi v ich celkovom biodromálnom vývoji. Pre dokreslenie toho, čo je náplňou siedmej úlohy nám zo slov začínajúcich učiteliek

príde adekvátne uviesť síce len jeden dátový úryvok, ktorý však vyčerpávajúco ukazuje na ideál učiteľa a postupné dostávajú sa k nemu.

„Fuuuh...Ideálny učiteľ...uhm...tak v prvom rade neexistuje a myslím si, že každý má nejakú vnútornú predstavu ideálneho učiteľa podľa toho aký sám je. Mám ten pocit, že aj keď sa o tom rozpráva na verejnosti, tak ideálny učiteľ je vlastne pojem alebo slovné spojenie, ktoré je tak všeobecné, že má isté spoločné prvky, ale každý si predstaví niečo iné. Ako keď povie človek stolička...niekto si predstaví trojnohú, niekto si predstaví štvornožku, niekto drevenú, niekto plastovú. V takom zmysle mám pocit, že ideálny učiteľ je na jednej strane veľmi zrozumiteľný pojem vo svojej všeobecnosti a na druhej strane veľmi vágny pojem, kvôli tým detailom, ktoré potom ľudia zvýrazňujú, čo je ideálom pre nich. Každopádne si myslím, že by to mal byť človek, nie softvér, ale človek, ktorý ako dokonalý učiteľ by mal byť človekom, ktorý má aj nejaké chyby, aby dokázal pochopiť chyby ostatných (nevravím tolerovať, ale pochopiť). Človek, ktorý je učiteľom, nie len ako svojou prácou, ale ako svojím povoláním. Ktorý má do istej miery rád ľudí a záleží mu na tom v akej spoločnosti žije. Človek, ktorý je nadchnutý pre zmysel predmetu, ktorý učí. A že mu dáva význam to, aby ľudia poznali predmet, ktorý ich vyučuje a že to má praktické dôsledky. Ideálny učiteľ je ten, ktorý dokáže...ktorý pozná sám seba dobre a ktorý dokáže byť kritický sám k sebe natoľko, aby bol schopný rešpektovať osobu toho druhého, či je to už malinké dieťa, alebo je to jeho nadriadený, alebo rodič dieťaťa.

Myslím si, že ideálny učiteľ by mal byť osobnostne veľmi, veľmi vyspelý v istom zmysle a stále formujúci sa ďalej. Ideálny učiteľ môže byť veľmi rôznorodý v konečnom dôsledku: môže to byť veľmi mladý učiteľ, ktorý len začína a súčasne to môže byť učiteľ na dôchodku; záleží od nakombinovania osobností si myslím a predmetov. Mal by byť dobre pedagogicky zdatný. Mal by byť schopný byť pokojný vo vypätých situáciách. Flexibilný, ale nie populistický. Mal by byť flexibilný v reakciách a informáciách a obsahu vyučovania a podobne, možno aj z hľadiska legislatívy k novým „vymoženostiam“ a k novým zákonom atď. Takto: mal by byť liberál v používaní metód, ale konzervatívce v axiológii a v tom takom klasickom vzdelaní akademikov prispôbením sa na to, na akom stupni učí.“ (Tau 4:76)

Záver

Považujeme za potrebné podotknúť, že výsledky nášho výskumu nemožno generalizovať, pretože akčný výskum bol vykonaný pre lokálne potreby FHPV-PU v Prešove. Na druhej strane možno povedať, že výsledky z analýz rozhovorov so začínajúcimi učiteľkami sú inšpiratívne pre ďalšie výskumné snaženia. Úloha učiteľa v dnešnej spoločnosti je v širokej verejnosti popisovaná rôzne, avšak z nášho výskumu plynie, že samotné učiteľky svoju úlohu typologizujú do týchto rôznych rolí: Axiologická úloha učiteľa; Kognitívna úloha učiteľa; Úloha zosobňovania rôznych rolí v práci učiteľa; Úloha projektovania školstva a spoločnosti; Úloha aktivizmu učiteľa v meste; Úloha globálnej rozhladenosti; Úloha byť v procese tvorby identity učiteľa, čím poukazujú na širokospektrálnu podstatu učiteľskej profesie pomimo primárnych aprobačných predmetov, na ktoré sa zväčša kladie dôraz.

Literatúra

BAČOVÁ, M. 2001. *Učiteľská profesia: paradoxy a východiská*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Red. Liba, J., Prešov : FHPV-

- PU – Metodické centrum v Prešove – Nadácia Škola dokorán. s 192-202. ISBN 80-8068-037-X.
- ČERNOTOVÁ, M. 2001. *Emocionalita v práci a príprave učiteľa*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Red. Liba, J., Prešov : FHPV-PU – Metodické centrum v Prešove – Nadácia Škola dokorán. s 16-24. ISBN 80-8068-037-X.
- DARGOVÁ, J. – JURČIŠINOVÁ, E. 2002. *Rozvoj kritického myslenia v predgraduálnej príprave učiteľa*. In *Pedagogická revue*. Roč. 54, č. 5, s.275-291. ISSN 1335-1982.
- DARGOVÁ, J. 2001. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov : Privatpress, ISBN 80-9686081-X.
- DOUŠKOVÁ, A. 2001. *Možnosti vysokoškolskej prípravy v utváraní osobnosti učiteľa facilitátora*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Red. Liba, J., Prešov : FHPV-PU – Metodické centrum v Prešove – Nadácia Škola dokorán. s. 222-227. ISBN 80-8068-037-X.
- FERENCOVÁ, J. 2001. *Rozvíjanie sociálnej spôsobilosti ako súčasť profesijnej prípravy učiteľa*. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Red. Liba, J., Prešov : FHPV-PU – Metodické centrum v Prešove – Nadácia Škola dokorán. s 189- 193. ISBN 80-8068-037-X.
- HUDÁKOVÁ, T. 2014. *Pregraduálna príprava v reflexii začínajúcich učiteľov*. Prešov Prešovská Univerzita v Prešove. dizertačná práca.
- JEDINÁK, D. 2005. *Základy logiky – súčasť vzdelania*. In *Technológia vzdelávania*. Roč. XIII, č. 9, s. 15-16. ISSN 1338-1202.
- KARIKOVÁ, S. 2000. *Osobnostné charakteristiky budúcich učiteľov*. Bratislava : FF UK. ISBN 80-7083-382-3.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov : Metodicko pedagogické centrum v Prešove. 85 s. ISBN 80-8045-352-7.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus. 175s. ISBN 987-80-89055-98-2.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelanie v ére neoliberalizmu*. Praha : SLON, 208s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. a P. MARCHEVSKÝ. 2012. *Vybrané aspekty školskej politiky v optike slovenskej verejnosti*. Bratislava : Centrum pedagogického výskumu v ÚVSK SAV. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-445-6.
- KRAJČOVÁ, N. 2013. *Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania*. In *Učiteľ na ceste k profesionalite*. Eds. Krajčová Nadežda a Valentína Šuťáková. Recenzovaný zborník vedeckých prác. Prešov : Katedra Pedagogiky, FHPV-PU a Škola Plus. s. 37 - 45. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Človek – hodnoty - výchova*. Prešov : Grafotlač, ISBN 80-85668 34-3.
- KUČEROVÁ, S. 2013. *Kríza ako systémová chyba dnešnej civilizácie*. [online] Dostupné: <http://www.ceskenarodnilisty.cz/clanky/prof-phdr-stanislava-kucerova-csc-krize-jako-systemova-chyba-dnesni-civilizace.html> [cit. 2014-04-22].
- MÁJOVÁ, L. 2008. *Učiteľ jako zprostředkovatel poznání*. In *Pedagogika*. Roč. LVIII, s.131-139. ISSN 00323815.
- NEZVALOVÁ, D. 2001. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc : UP. ISBN 978-80-2440-218-5.
- SIEBERT, H. 2001. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

- SPILKOVÁ, V. 2002. *Současné proměny v pojetí učitelské profese a přípravy na ni. Klíčové trendy v Evropě.* In *Příprava učitelov elementaristov. Zborník z medzinárodnej konferencie.* Prešov : PF PU – Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8068-146-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Š. 1999. *Modely absolventa a humanistická orientácia v predgraduálnom štúdiu učiteľstva.* In *Premeny pedagogickej zložka prípravy uučiteľa 1. stupňa ZŠ.* Banská Bytrica: PF UMB, 1999. s. 13 – 32. ISBN 80-8055-317-3.
- VANTUCH, J. 2001. *Analýza roly a prirodzenej agendy hlavných aktérov v systéme prípravy pedagogických pracovníkov.* In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien.* Red. Liba, J., Prešov : FHPV-PU – Metodické centrum v Prešove Nadácia Škola dokorán. s 54 - 61. ISBN 80-8068-037-X.

Kontakt na autora

Mgr. Tina Hudáková, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského
Račianska 59, 81334 Bratislava
E-mail: hudakova@fedu.uniba.sk, tinus.hudakova@gmail.com

PRÁVNE POSTAVENIE ŽIEN V UHORSKU V OBDOBÍ 1850-1950

THE LEGAL STATUS OF WOMEN IN THE PERIOD FROM 1850 TO 1950 IN HUNGARY

Edita ÖLVECKÁ

Abstrakt: Cieľom publikácie je prezentovať najdôležitejšie zákony v Uhorsku týkajúce sa vyššieho vzdelávania dievčat a uhorské volebné zákony z feministického hľadiska. Taktiež sa zaoberám aj samotným bojom o volebné právo žien vo svete a v Uhorsku. Okrem toho sa zaoberám aj s aktivitou rôznych hnutí za ženské práva, keďže ich činnosť je úzko spätá s bojom o vyššie vzdelávanie dievčat a o získanie hlasovacieho práva. Ide o pramenný výskum právnych dejín a školských správ.

Kľúčové slová: žena, právo, zákon, nariadenie, školské zákony, volebné právo

Abstract: Women's rights are rights and entitlements claimed for women and girls of many societies worldwide. Issues commonly associated with notions of women's rights include the right to bodily integrity and autonomy, property rights, the right to education, to vote (suffrage). The aim of the presentation is to present the main laws and acts about girls' higher education, furthermore the struggle for right to vote worldwide and in Hungary. I deal with activity of women's organizations, because their activity is connected with the struggle for girls' higher education and for right to vote.

Key words: woman, right, law, decree, education laws, suffrage

Úvod

„Každý je oprávnený na všetky slobody a práva, ktorá ustanovuje táto deklarácia, bez akéhokoľvek ohľadu na rasu, farbu, pohlavie, jazyk, náboženstvo, politické

a iné zmýšľanie, národnostný alebo sociálny pôvod, majetok, rod alebo iné postavenie.“ (Článok 2, Všeobecná deklarácia ľudských práv).

Z hore uvedeného citátu môžeme konštatovať, že ľudské práva sú univerzálne a neodňateľné. Ženské práva sú súčasťou univerzálnych ľudských práv. Medzi témy súvisiace so ženskými právami zvyčajne patria požiadavky na možnosť slobodného rozhodnutia, možnosť pracovať za primeranú odmenu, vlastnícke práva, možnosť vzdelávať sa, zúčastniť sa na voľbách, slúžiť v armáde a ďalšie. Napriek tomu, že všetky tieto uvedené práva možno považovať za univerzálne ľudské práva, označenie ženské práva sa používa v prípade, keď sú upierané ženám alebo sa naplnenia týchto práv dožadujú ženy.

1 Vznik ženských hnutí

Pod vplyvom prebiehajúcich sociálnych zmien si začali ženy uvedomovať vlastné nerovnoprávne postavenie v spoločnosti. Snaha o získanie rovnakých práv s mužmi viedla ženy k sformovaniu rôznych skupín žien. Aktivita ženských hnutí vo svete a takisto aj v Uhorsku sa často spájala s bojom o získanie vyššieho

vzdelávania a volebného práva žien. Prvé organizované hnutia žien boli dobročinné, zaoberali sa charitatívnou činnosťou, pomáhali sirotám, opatrovali chorých. Okrem týchto pomáhali nájsť zamestnanie chudobným ženám, vdovám a podporovali vzdelávanie chudobných žiakov (Elekes, 2013, online). Najstarší dobročinný ženský spolok vznikol v roku 1817 v Bude s názvom Budai Jótékonyági Nőegylet (Charitatívny ženský spolok).

Ďalšiu etapu vzniku ženských spolkov predstavuje obdobie posledných dvoch desaťročí 19. storočia, kedy sa do popredia záujmu dostala otázka vyššieho vzdelávania žien v Uhorsku. V roku 1885 vznikol spolok Mária Dorothea Egyesület (Spolok Mária Dorothea). Činnosť spolku bola zameraná na rozvoj národnostného vzdelávania žien a zlepšenie pracovných podmienok a roly učiteliek a vychovávateľiek. (Elekes, 2013, online).

V roku 1896 vzniklo hnutie Nőtisztviselők Országos Egyesülete. Hlavnou aktivitou spolku bol boj o otvorenie celkového spektra univerzitného štúdia pre ženy a získanie volebného práva pre ženy v Uhorsku. Podobné ciele malo aj ďalšie hnutie, vzniknuté v roku 1904, s názvom Feministák Egyesülete (Spolok feministiek). Na čele hnutia stála pedagogička Vilma Glücklich a novinárka Róza Bédy-Schwimmer. Spolok feministiek sa aktívne zapájal do boja pre získanie volebného práva žien v Uhorsku. Mali vlastný tlačový orgán, vydávali časopis s názvom A Nő és a Társadalom (Žena a spoločnosť). Na stránkach tohto časopisu uverejňovali informácie týkajúce sa volebného práva žien v celosvetom a domácom prostredí. V roku 1906 uskutočňovali veľkolepý prieskum o podporovaní volebného práva žien. Ich anketa s názvom Vélemények a nők választójogáról (Názory o volebnom práve žien) bola uverejnená aj v časopise. V ankete sa opýtali významných politikov, právnikov, známych osobností spoločenského života o tom, čo si myslia o potrebe volebného práva žien. Väčšina respondentov súhlasila s potrebou umožnenia participácie žien na voľbách. Napríklad Vilmos Mezőfi, poslanec Maďarského sociálnodemokratického hnutia sa vyjadroval takto: „Žena je nielen ženou, ale aj človekom. A to, že je ženou, je výlučne jej privátnou vecou. Volebné právo treba dať ženám pri rovnakých podmienkach s mužmi.“ (Simándi, 2009, online)

2 Prehľad uhorských volebných zákonov

Prvé tri schválené volebné zákony (Zákon č. 1848/V., Zákon č. 1874/XXXIII., Zákon č. 1913/XIV.) v 19. a 20. storočí v Uhorsku sa nezaoberajú volebným právom žien. Ženy boli v tom období vynechané zo zoznamu voličov.

Zákon č. 1848/V. dokonca vyhlasuje, že Uhorsku sú také osoby, ktoré nemajú volebné právo. V zmysle zákona volebné právo je odopreté od vlastizradcov, podpálačov, vrahov a žien. Takže ženy boli zaradené do jednej skupiny s tými, ktorí spáchali nejaký zločin a v dôsledku toho ich zbavili volebného práva. Lenže ženy volebné právo nemali ani predtým, hoci žiadne zločiny nespravili.

Prvým dôležitým medzníkom v dejinách volebného práva žien v Uhorsku bol tzv. I. ľudový zákon (Zákon č. 1918/I.). Tento zákon už umožňuje niektorým ženám pri spĺňaní určitých podmienok získať volebné právo a zúčastniť sa na voľbách.

Kritéria

na volebnú účasť boli nasledovné:

- dovŕšenie 21. roka života;
- najmenej 6-ročné maďarské štátne občianstvo;
- znalosť čítania a písania.

Nasledujúci zákon v dejinách volebného práva (Zákon č. 1925/XXVI.) už zaviedol prísnejšie kritéria pre ženy na získanie volebného práva. Kritéria boli zmenené nasledovne:

- dovŕšenie 30. roka života;
- 10-ročné maďarské štátne občianstvo;
- 2-ročné trvalé bydlisko;
- úspešné ukončenie aspoň šiestich tried základnej školy.

Zákon hovoril aj o prípade, keď žena mala vysokoškolské vzdelanie. V tom prípade mali ženy volebné právo bez ohľadu na svoj vek.

Zákon 1938/XIX. ešte viac obmedzoval volebné právo žien. Určil nasledujúce kritéria:

- dovŕšenie 30 roka života;
- 10-ročné maďarské štátne občianstvo;
- 6-ročné trvalé bydlisko;
- úspešné ukončenie aspoň šiestich tried základnej školy;
- znalosť čítania a písania;

Zákon v 6. bode hovorí o tom, že ak žena mala ukončené stredoškolské vzdelanie, na volebné právo mala nárok od dovŕšenia 26. roka života. Zákon v 7. bode vyhlasuje, že ak žena mala vysokoškolské vzdelanie, bez ohľadu na svoj vek mohla získať volebné právo, ak vyhovela kritériám o štátnom občianstve a o trvalom bydlisku.

Zákon č. 1945/VIII. už obsahuje iba pojem občan, pod ktorými chápe predstaviteľov oboch pohlaví, teda ženy a muži. V zmysle tohto zákona získali ženy všeobecné, s mužmi rovnocenné hlasovacie právo. Zákon vymedzuje iba dve všeobecné kritériá, ktoré sú nasledovné:

- dovŕšenie 20. roka života (v roku zostavenia zoznamu voličov);
- trvalé bydlisko na území Maďarska v časovom intervale od 31. decembra 1937 do 1. septembra 1945.

3 Prehľad uhorských školských zákonov

Školský zákon Márie Terézie, Ratio educationis z roku 1777 zaviedol povinnú školskú dochádzku na elementárnej úrovni, avšak sa dievčat týkala len v minimálnej miere. Právo na vzdelanie bolo podmienené finančným zabezpečením rodiny a jej názormi na rozsah vedomostí, ktoré by mala budúca matka mať, aby mohla svoje deti vychovávať a starať sa o nich. Dôležitosť výučby sa kládla na zvládnutie domáчих a ručných prác, až popri nich sa rozvíjali umelecké schopnosti (spev, hra na klavíri) alebo jazykové znalosti.

V ceste k osamostatneniu sa žien po právnej stránke veľkou mierou prispel Zákon č. 1874/XXIII., ktorý stanovoval, že ženy sa po dosiahnutí plnoletosti (vtedy vo veku 24 rokov) vymanili spod právomoci otca a dovtedy, kým neuzavreli manželstvo, boli podľa práva samostatnými osobami. (Mochňacká, 2013, 15.)

Prvý školský zákon, ktorý sa už zaoberá vzdelávaním dievčat, bol Ratio educationis II. z roku 1806. Tento zákon už navrhuje zriaďovanie škôl pre dievčatá. Avšak v skutočnosti sa to realizovalo iba v málokterých dedinách alebo mestách, ktoré odôvodnili neschopnosť zriaďovania dievčenských škôl finančnou situáciou.

Dôležitým medzníkom v dejinách školstva je Zákon č. 1868/XXXVIII. O ľudových školách. Tento zákon už predpisoval povinnú školskú dochádzku pre obe pohlavia od 6. do 12. roka života, teda tzv. 6-triednu základnú školu. Okrem toho zákon sa zaoberal aj inštitúciou vyššej ľudovej školy a meštianskymi školami. V prípade meštianskych škôl určil odlišnú dĺžku štúdia pre chlapcov a pre dievčatá. V zmysle

zákona meštianske školy chlapcov poskytovali šesťročné štúdium, kým menštianske školy dievčat poskytovali len štvorročné štúdium.

Zákon neodporúča koedukáciu, predpisoval, že v tých školách, kde sa učia aj chlapci, aj dievčatá, musia byť oddelené počas výuky, teda musia byť v osobitých miestnostiach. Taktiež zaviedol aj nový typ školy, tzv. trojročnú „opakovaciu školu“. Opakovacia škola poskytovala týždenne niekoľkohodinovú výučbu pre tých detí, ktoré nemali možnosť na vyššie vzdelávanie. (Pukánszky, 2006, 127.)

Zaoberá sa aj inštitúciami ako vychovateľské ústavy alebo preparandiá pre budúce učiteľky. Do preparandií pre budúce učiteľky sa mohli prihlásiť dievčatá, ktoré ukončili základnú obecnú školu a dovŕšili 14. rok života. Existovali aj vychovateľské ústavy určené pre chlapcov. Dĺžka štúdia na týchto školách trvala tri roky pre obe pohlavia. Medzi predmetmi bola mravná a náboženská výchova, krasopis, kreslenie, materinský jazyk a pravopis, maďarský jazyk, nemecký jazyk, zemepis, dejepis, pedagogika, matematika, prírodoveda a prírodopis (dôraz kladiac na záhradníctvo a ostatné ženské práce), spev, náuka o vedení domácnosti, ženské ručné práce a pedagogická prax na základnej škole. (Pukánszky, 2006, 127)

Prvý štátny vychovateľský ústav pre ženy vznikol v roku 1869 v Bude. Riaditeľkou ústavu bola Janka Zirzen. Postupom času vznikali nové ústavy na území Uhorska, v Kolozsváre (1870), v Bratislave (1871), v Szabadke (1871) a v Rábe (1875).

Nariadenie ministra kultu a osvety, Gyulu Wlassicsa z roku 1895 sprístupňovalo vysokoškolské štúdium pre ženy na vybraných fakultách univerzít, a to na filozofických, lekárskech a farmaceutických fakultách. Otváranie dievčenských gymnázií úzko súvisí s prístupnosťou vysokoškolského štúdia. Prvé dievčenské gymnázium vzniklo v 1896 v Budapešti. Veľký prospech v boji o otváranie dievčenského gymnázia mala Hermín Beniczky, ktorá organizovala Spolok Országos Nőképző Egylet. Ich cieľom bolo zlepšiť podmienky vyššieho štúdia pre dievčatá, vytvoriť nové školy určené pre dievčatá.

Zákon č. 1920/XXV. alebo tzv. Zákon „numerus clausus“ sa týkalo žien a Židov. Zákon sa zaoberá percentuálnym počtom dievčat a Židov na vysokých školách a univerzitách. Zákon určil percentá na jednotlivých fakultách, koľko žien alebo Židov môže inštitúcia prijať. Toto nariadenie v niektorých prípadoch žiadalo vedenie univerzít alebo vysokých škôl. Svoje rozhodnutie odôvodnili tým, že v dôsledku 1. svetovej vojny sa znížilo počet mužských poslucháčov, a preto bolo potrebné vyrovnať podiel mužov a žien na univerzitách.

V zmysle zákona filtrovali uchádzačov o vysokoškolské štúdium na základe dvoch hľadísk. Prvé hľadisko bolo vernosť k národu, druhé určili na základe podielu danej národnosti na území Maďarska.

Dôsledkom vyššie uvedeného zákona bolo, že v roku 1927 už neprijali ženy na študijné odbory chemické inžinierstvo a strojárske inžinierstvo na Technickej univerzite v Budapešti. Stavebné inžinierstvo mohli ženy naďalej študovať pri určitých podmienkach. Ak na daný študijný odbor neprihlásil potrebný počet chlapcov, mohli prijať aj ženy, ale ony mohli predstaviť iba 5% z počtu poslucháčov študijného odboru. (Mészáros – Pukánszky – Németh, 2003, 320.)

Zo štatistických údajov vidno, že v 30-tych rokoch 20. storočia tvorili ženy 13% poslucháčov. Ich počet znova rástol počas 2. svetovej vojny. Najviac ženských poslucháčov mali filozofické a farmaceutické fakulty. Na lekárskech fakultách určili percentuálny počet žien na 20%.

Zákon č. 1926/XXIV. sa zaoberá dievčenskými strednými školami. Tento zákon zaviedol dva nové typy dievčenských stredných škôl. Prvým typom bolo tzv.

dievčenské lýceum, ktoré poskytovalo osemročné štúdium, končila sa maturitou, ktorá oprávnila absolventiek na pokračovanie štúdia na univerzitách alebo vysokých školách. Zaujímavosťou je, že zákon pripomína pri zozname jednotlivých vyučovacích predmetoch, že telesnú výchovu musí v každom prípade vyučovať žena.

Druhý typ predstavilo dievčenské kolégium, ktoré možno považovať za znovuorganizáciu bývalej vyššej dievčenskej školy. Tento typ školy síce sa skončil maturitou, ale maturitné vysvedčenie získané na takýchto školách neoprávnila študentky na pokračovanie štúdia na univerzitách, iba na vysokých školách.

Zákon č. 1927/XII sa zaoberá meštianskymi školami. Zákon v 3.§-e stanovoval rovnakú dĺžku štúdia na meštianskych školách pre chlapcov a dievčatá. Od tohto času štúdium na meštianskych školách trval štyri roky aj pre chlapcov, aj pre dievčatá. Zákon

v 7. §-e vyhlasuje, že v ojedinelých prípadoch dovoľuje spoločnú výchovu chlapcov a dievčat, takže tu sa už nachádzajú prvé stopy koedukácie.

Veľmi dôležitý je Zákon č. 1946/XII., ktorý sa zaoberá vysokoškolskými a univerzitnými štúdiami žien. V zmysle tohto zákona mohli byť prijaté ženy na celkové spektrum univerzít a vysokých škôl (okrem teologických fakúlt). Od tohto času neboli žiadne diskriminácie pri prijatí uchádzačov na vysokoškolské a univerzitné štúdia. Postupne rástol počet žien na vysokoškolskom stupni štúdia. Ženy v akademickom roku 1946/47 tvorili 22% všetkých poslucháčov na území Maďarska. (Pukánszky, 2006, 177.)

Záver

V publikácii som sa zaoberala obdobím, ktoré bolo plné zmien v spoločenskom živote, v školstve, v politike atď. Tieto zmeny ovplyvňovali aj postavenie žien v spoločnosti. Vzniknuté spolky žien bojovali o také práva pre žien, ktoré boli dovtedy iba doménou mužov (napr. volebné právo). Môžeme konštatovať, že aktivity a úsilie členov ženských hnutí neboli zbytočné, keďže sa im podarilo dosiahnuť vytýčené ciele. Práva, o ktorých sa predkovia žien skúmanej doby iba snívali, už mohli konečne získať. Výsledkom vytrvalosti týchto žien viedlo k tomu, že ženy na konci prvej polovice 20. storočia už mohli konečne participovať na voľbách ako voliči a získať aj vyššie vzdelávanie.

Použitá literatúra

- ELEKES, I. 2013. „A magyar nő egyenjogúsítása minden téren“ – hazai feminizmus a XX. század elején. Dostupné: <http://www.femidok.hu>
- MÉSZÁROS, I. – PUKÁNSZKY, B. – NÉMETH A. 2003. *Neveléstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó, 417. st., ISBN 963 389 591 X
- MOCHNACKÁ, K. 2013. *Životné príbehy žien v období holokaustu*. In: Úloha ženy a muža na Slovensku v 20. storočí (Zborník víťazných prác EUSTORY 2012/2013). Bratislava: Photodesign s.r.o., ISBN 978-80-970163-5-7
- PUKÁNSZKY, B. 2006. *A nőnevelés évezredei*. Budapest: Kortárs Kiadó, ISBN 963 9610 51 8
- SIMÁNDI, I. 2009. *A nők parlamenti választójogának története Magyarországon, 1919-1945*. In: Rubiconline (Történelmi magazin), 4. číslo. Dostupné: <http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/>



Všeobecná deklarácia ľudských práv. 1948. Dostupné:

http://www.snsip.sk/CCMS/files/Vseobecna_deklaracia_ludskych_prav.pdf

Zákon č. 1868/XXXVIII. – O ľudových školách

Zákon č. 1926/XXIV. – O dievčenskom lýceu a dievčenskom kolégiu

Zákon č. 1927/XII. – O meštianskych školách

Zákon č. 1919/I. – I. ľudový zákon

(Dostupný: <http://majt.elte.hu/Tanszekek/Majt/Magyar%JogtorteNET/magyarazatok/1918-1neptorveny.htm>)

Zákon č. 1925/XXXVI. – O voľbe poslancov národnej rady (1. kapitola – O oprávnenosti na volebnú účasť).

Dostupné: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7637>)

Zákon č. 1938/XIX. – O voľbe poslancov národnej rady.

Dostupné: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8074>)

Zákon č. 1945/VIII. Dostupné: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8215>)

Kontakt na autora:

PhDr. Edita Ölvecká

Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr

Dražovská 4, 949 74 Nitra

E-mail: olvecky.edit@gmail.com

Meno školiteľa: Prof. PhDr. Ondrej Mészáros, PhD.

ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V PARDUBICKÉM KRAJI

PUPILS WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE IN PRIMARY SCHOOLS IN THE
PARDUBICE REGION

Lucie Hájková

Abstrakt: Příspěvek je věnován žákům s odlišným mateřským jazykem na základních školách v Pardubickém kraji, současným podmínkám a podpůrným opatřením, která jsou žákům nabízena. Podle nejnovějších statistik chodí na základní školy v Pardubickém kraji okolo 500 žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich počet neustále narůstá a narůstat bude. Z tohoto důvodu je nutné, aby se integraci těchto žáků začaly postupně věnovat všechny školy v Pardubickém kraji. Pozornost je věnována principům vzdělávací politiky ve vztahu k žákům s OMJ a jejich praktické aplikaci na základních školách. Příspěvek se věnuje žákům s odlišným mateřským jazykem, kteří pocházejí z třetích zemí, neboť dle českých zákonů mají odlišné postavení a z něho vyplývající práva a povinnosti než příslušníci států Evropské unie či azylanti nebo žadatelé o mezinárodní ochranu

Klíčová slova: Žáci s odlišným mateřským jazykem, Pardubický kraj, základní škola, podpůrná opatření

Abstract: The paper is devoted to pupils with a different mother tongue (DMT) at primary schools in the Pardubice region, current conditions and the support measures, which are offered. According to the latest statistics, around 500 pupils with a different mother tongue attend the primary schools in the Pardubice region and their number is constantly growing and will grow. For this reason, it is necessary that the integration of these pupils have begun to devote all schools in the Pardubice region. Attention is paid to the principles of educational policy in relation to pupils with a different mother tongue and their practical application at schools. The paper deals with pupils with a different mother tongue, coming from third countries because, under Czech law have different positions and the resulting rights and obligations than the States of the European Union or refugees or applicants for international protection.

Keywords: Pupils with different mother tongue, the Pardubice region, primary school, support measures

Úvod

Již několik let dochází k průběžnému navyšování počtu žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Tento jev s sebou přináší mnoho nových situací a otázek, které je třeba řešit. Hlavním cílem práce s těmito žáky je začlenit je do českého vzdělávacího systému a potažmo do české společnosti. K tomu je potřeba hledat nová řešení, měnit přístupy a zkoušet nejrůznější formy podpory.

Děti s odlišným mateřským jazykem, které přichází z cizích zemí a nastupují do českých škol, čelí v průběhu své adaptace různým překážkám. Na počátku svého

pobytu v ČR se cítí osaměle, izolovaně a frustrovaně. Z tohoto důvodu je vhodné, aby tito žáci byli promyšleně a systematicky podporováni.

Na základních školách v České republice se vem školním roce 2014/2015 vzdělávalo dohromady 16 477 žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ). V roce 2013/2014 se jednalo o 15 109 žáků s OMJ, v roce 2012/2013 to bylo 14 551 a v předchozím roce 14 344 žáků s OMJ (ÚIV 2015). Zde je patrné, že počet těchto žáků neustále roste. A to nejenom z důvodu ekonomicko-politických důvodů, ale také z toho důvodu, že pomalu dorůstají do školního věku děti, které se třeba narodily na území ČR, ale pochází z jinojazyčného prostředí.

1 Žák s odlišným mateřským jazykem

Za žáka s odlišným mateřským jazykem je považováno dítě, které komunikuje prostřednictvím jiného jazyka než je úřední jazyk země, kde žije, nebo vyučovací jazyk školy, kterou navštěvuje. Tyto děti se na naše území dostaly spolu se svými rodinami z nejrůznějších důvodů, například pracovních, kulturních, ekonomických. Značnou část žáků s OMJ tvoří děti, které se narodily v České republice, ale vyrůstají v rodině, ve které čeština není komunikačním jazykem. Dále do této skupiny spadají děti, které v současné době sice žijí na území České republiky, ale narodily se v zahraničí v rodině, kde jeden nebo oba rodiče sice mluví česky, ale majoritním jazykem v rodině není čeština nebo čeština nebyla jazykem vyučovacím (Radostný 2011).

V procesu začleňování hraje odlišný mateřský jazyk důležitou roli. Neznalost či omezená znalost českého jazyka pro tyto žáky představuje potenciální ohrožení v podobě neúspěchu ve vzdělávání, izolace v kolektivu či předčasného opuštění vzdělávacího systému.

Tito žáci jsou také znevýhodněni tím, že jejich rodiče studovali v jiném jazyce a učivu v českém jazyce příliš nerozumí, tudíž nemohou poskytnout svým dětem dostatečnou oporu.

Přístup těchto žáků k integraci a k samotnému vzdělávání je ovlivněn fenoménem vykořenění. Jedná se o ztrátu kořenů v zemi původu, kdy dochází ke ztrátě přátel, spolužáků, širší rodiny a jistoty ze známého prostředí. Tento fenomén je spojen s kulturním šokem, ztrátou motivace učit se, frustrací, pocitem odcizení a velkou osamělostí, což vede k tomu, že se žáci cítí v nové škole izolovaní a opuštění od spolužáků. Zakořenění trvá několik let a do značné míry je ovlivňován otevřeností a přátelstvem nového prostředí (Igoa 1995).

Začlenit žáka s OMJ vyžaduje komplexní přístup. Neexistuje jeden platný postup, jak zvládnout začleňování a výuku žáků s OMJ. Každý případ je specifický, jak okolnostmi a možnostmi školy, tak i osobnostní stránkou žáka. Důraz by měl být kladen na to, aby tito žáci dostali adekvátní podporu v rámci vzdělávací instituce, kterou navštěvují. Škola může nabídnout žákovi vytvoření vyrovnávacího plánu. Tento plán umožňuje naplánovat vzdělávání konkrétního žáka tak, aby byly respektovány jeho potřeby, schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy. Dále může být žákovi nabídnuta výuka češtiny jako druhého jazyka, propojení výuky jazyka a obsahu v nejazykových předmětech či některé ZŠ využívají nabídek neziskových organizací, které nabízejí kurzy češtiny nebo doučování. Další možností je využití pozice asistent pedagoga. Tato pozice však školami není dosud příliš využívána.

1.1 Prijímaní žáků s odlišným mateřským jazykem do základních škol

Přijímání žáků s OMJ do základních škol je nutno věnovat velkou pozornost. Potřebné je, aby se při tomto vycházelo z konkrétní situace těchto žáků, z jejich dosavadní znalosti češtiny, dalších jazykových dovedností, věku, délky pobytu v ČR, rodinného prostředí, předchozích školních zkušeností, atd. Toto vše hraje důležitou roli při postupu začleňování těchto žáků do školy.

Děti cizích státních příslušníků mají dle školského zákona stejná práva a povinnosti jako děti občanů ČR (zákon 561/2004 Sb.). Při přijímání žáka vedle jazyka hraje také velkou roli kategorie cizinců, která ovlivňuje možnosti podpory pro přijetí žáků do školy. Existují 3 základní skupiny cizinců: Občané EU, azylanti a žadatelé o azyl a občané třetích zemí.

Občané EU. Dle vyhlášky 48/2005 musí být v každém kraji zřízeny třídy pro jazykovou přípravu. Ředitel školy, ve které žák plní povinnou školní docházku, vyrozumí zákonného zástupce žáka do jednoho týdne po přijetí žáka do školy o možnosti docházky do tříd pro jazykovou přípravu a povinnosti rodičů podat žádost o zařazení dítěte do těchto tříd. Pro děti občanů zemí EU¹ je jazyková příprava bezplatná. Krajský úřad ve spolupráci se zřizovateli určí školy, ve kterých bude na území kraje poskytována bezplatná příprava k začlenění do základního vzdělávání. Žák může být zařazen do třídy pro jazykovou přípravu kdykoli během období školního vyučování. Celková délka jazykové přípravy žáka v těchto třídách je nejméně 70 vyučovacích hodin po dobu nejvýše šesti po sobě jdoucích měsíců školního vyučování. Důležité je také dodržování maximálního počtu žáků ve třídě, což je 10 žáků. Minimální počet není stanoven, je možné otevřít třídu pro jazykovou přípravu pouze pro jednoho žáka. Konkrétní obsah a metody vzdělávání zohledněn potřebami jednotlivých žáků. Jinak se obsah výuky ČJ stanoví RVP pro základní vzdělávání.

Azylanti a žadatelé o azyl. Jedná se o žadatele o mezinárodní ochranu a azylanty. Tato skupina žáků je na rozdíl od dalších skupin žáků-cizinců považována za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se sociálním znevýhodněním. Dle školského zákona pro ně může pro ně být zřízena pozice asistenta pedagoga. Vzdělávání těchto žáků se vedle školského zákona řídí také zákonem č. 325/1999 Sb. o azylu, který stanovuje nárok na bezplatnou výuku českého jazyka v rámci Státního integračního programu v gesci MŠMT a MV ČR. Mnohé výzkumy (Bačáková 2009, 2010) však ukázaly, že do roku 2011 nebyla tato výuka mladším 16 let poskytována.

Občané třetích zemí. Vzdělávání občanů třetích zemí se řídí školským zákonem a zákonem č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky. Tito žáci jsou ve srovnání s výše uvedenými skupinami v nevýhodě. Přestože je ředitel školy, do které žák nastoupil dle zákona povinen informovat zákonného zástupce žáka o jeho možnostech, právech a povinnostech, tak na druhou stranu tito žáci nemají ze zákona právo na jazykovou přípravu. Jejich integrace a výuka češtiny převážně spočívá na spolupráci školy a rodičů.

Povinná školní docházka se vztahuje na všechny děti pobývající na území ČR déle než 90 dní. Právo na základní vzdělání mají v ČR všechny děti a to i v případě, kdy není prokázána legalita pobytu dětí na našem území. Základní školy při přijímání cizinců nemají právo posuzovat oprávněnost jejich pobytu na území ČR. Vzhledem

¹ Mimo země EU do této kategorie spadají také občané Švýcarska, Islandu, Norska a Lichtenštejnska.

k tomu, že rodiče mohou přihlásit své děti ke školní docházce v podstatě kdykoliv během školního roku a ve většině případů přichází naprosto nečekaně a bez předchozího upozornění, měly by školy být připraveny a schopny na tuto situaci reagovat adekvátně (Inkluzivní škola 2015).

2 Integrace žáků s OMJ do školního vzdělávacího prostředí

Podle nejnovějších statistik chodí na základní školy v Pardubickém kraji okolo 500 žáků s odlišným mateřským jazykem a jejich počet neustále narůstá a narůstat bude. Z tohoto důvodu je nutné, aby se integraci těchto žáků začaly postupně věnovat všechny školy v Pardubickém kraji. V současné době je na cizince připraveno pouze malé procento škol. Většina škol si doposud nepřipouští, že by ji mohl začít navštěvovat žák s OMJ.

2.1 Znalost českého jazyka

Při vzdělávání žáků s OMJ je důležité si uvědomit, že vyučovací jazyk je pro ně cizím jazykem. To znamená, že při výuce dochází k situaci, kdy se paralelně cizí jazyk učí a zároveň se prostřednictvím tohoto cizího jazyka vzdělávají. Neznalost vyučovacího jazyka velmi výrazně ohrožuje školní úspěšnost žáků s OMJ, a je tedy důležité chápat jazykovou bariéru jako zásadní znevýhodnění při vzdělávání. Do přístupu k učení se může promítnout i skutečnost, že žáci s OMJ pocházejí z kulturně odlišného prostředí. Důležitou roli hraje hodnotová orientace dané kultury, přístupy k výchově, očekávání rodiny, apod.

Přestože žáci s OMJ tvoří velmi různorodou skupinu, většina z nich se po příchodu do nového prostředí nachází ve stejné situaci.

Vedle osvojení si jazyka je třeba, aby se žáci zapojili do výuky, zvládli učivo prostřednictvím nového jazyka, prošli si nesnadným procesem socializace v jazyce, který se teprve učí, získali odpovídající sociální dovednosti, osvojili si kulturně podmíněné společenské normy, které určují podobu školní každodennosti, vyrovnat mezeru ve vzdělání způsobenou změnou vzdělávacího systému (Radostný 2011).

Toho všeho je potřeba dosáhnout v co nejkratším čase. Výsledek je měřitelný pouze oproti neustále se pohybujícímu cíli, tedy stále přibývajícimu učivu, které si osvojují ostatní spolužáci, a které žákům-cizincům díky nedostatečné znalosti češtiny uniká.

Podle teorie kanadského pedagoga a badatele Jima Cumminse (2000) je *jazyk, respektive jeho osvojování rozděleno na 2 fáze, na získávání komunikačních schopností a následně kognitivních akademických dovedností*. Komunikovat se učíme v běžných každodenních situacích a osvojení této dovednosti trvá od 6 měsíců do 2 let. Rozvinout jazyk na úroveň akademickou (použití odborných výrazů, pracovat kriticky s textem) může trvat až 7 let.

Většina žáků s odlišným mateřským jazykem navštěvuje v průběhu měsíce července a srpna intenzivní kurzy českého jazyka, které jsou pořádány neziskovou organizací Most pro, o.p.s. Tuto možnost však mají pouze žáci, kteří se na území České republiky dostanou v letních měsících. Pokud přijedou do České republiky, tak nastupují do školy bez znalosti českého jazyka a tuto znalost získávají až v průběhu školního roku.

2.2 Zařazení do ročníku

Pro zařazení žáků s OMJ do ročníku neexistuje v současné chvíli žádný metodický ani legislativní pokyn. Pro tyto účely se využívalo Pokynu² Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ke vzdělávání cizinců (21836/2000-11), podle kterého byly žáci-cizinci rozřazovány do jednotlivých ročníků na základě znalosti českého jazyka a úrovně dosaženého vzdělání.

V současné době při rozhodování o zařazení do ročníku hraje rozhodující roli především věk dítěte. Dítě je zařazováno podle věku a již absolvovaných ročníků, maximálně, pokud to situace vyžaduje, je žák zařazen o jeden ročník níže. Vzhledem k tomu, že samotná jazyková bariéra izoluje od vrstevníků a brání běžné sociální interakci s nimi, tak i pobyt mezi dětmi jiného věku prohlubuje pocity frustrace z izolace a může vést k pasivitě či k dominantnímu až agresivnímu chování.

Z různých důvodů se mohou vyskytnout i děti bez skutečného nebo doložitelného předchozího vzdělání. Jedná se o děti, které věkem patří do určitého ročníku, ale dokumentace ani znalosti či dovednosti tomu neodpovídají. Může se jednat o děti z různých válečných oblastí, zemí sužovaných přírodními katastrofami nebo o uprchlíky, kteří strávili několik let v uprchlických táborech. Nedostatečné, přerušené ani jinak zkrácené předchozí vzdělání by nemělo být impulsem pro zařazení žáka o více ročníků níže. Vždy se dítě zařazuje podle věku, maximálně jeden rok zpět, aby měl žák možnost dokončit základní vzdělání do 17 let (Inkluzivní škola 2015).

Praxe v minulosti ukázala, že je mnohem vhodnější pro budoucnost a vzdělávání těchto dětí umístit je maximálně o rok níž, než je jejich věk, aby měly možnost ukončit řádně základní školu. Jejich speciální potřeby pak lze vyrovnávat prostřednictvím asistenta pedagoga, vytvořením vyrovnávacího plánu. Škola také rozhoduje, zda žák na vybrané předměty navštěvuje kmenovou třídu, nižší ročníky nebo je individuálně doučován.

Většina škol v Pardubickém kraji se rozhoduje pro zařazení žáků s OMJ do nižší třídy než kam by věkově patřili. V praxi to tedy vypadá tak, že v české škole opakují ročník, který již absolvovali v zemi původu. Tento krok žákům velmi usnadňuje integraci i porozumění učenému, neboť většinou látku již znají a mohou se zaměřit na slovní zásobu.

2.3 Přijetí do kolektivu a přístup pedagogů

Práce s kolektivem, ve kterém je žák s OMJ, s sebou nese určitá specifika. Aby byla tato práce efektivní a byly minimalizovány problematické situace v interakci mezi žákem s OMJ a učitelem i mezi žáky navzájem, je důležité zvolit optimální strategie, které podpoří integraci žáka s OMJ, ale i celý třídní kolektiv a jeho zdravé prostředí.

Děti většinou projevují o nově příchozí žáky přirozený zájem, zvláště jsou-li exotičtějšího původu. Děti jsou obohaceny o nového, zajímavého kamaráda, žák s OMJ není sám a odstrčen na okraj kolektivu bez zájmu a kontaktu s ostatními a učitelům to v mnohém ulehčí práci. Jen je důležité mít na paměti, že za to, jak se žák cizinec ve škole cítí, nesou zodpovědnost především učitelé.

² již neplatný právní předpis, nahrazen dokumentem: Metodické doporučení ředitelům škol k výuce žáků – cizinců, (č.j.: 25 120/2011-27)

Po delším pobyte žaka s OMJ na škole zájem spolužáků pochopitelně opadá, což je přirozené. Většinou si nový žák vytvoří přirozené vazby ve svém okolí. Pokud má ale přetrvávající potíže s češtinou a komunikace je pro něho stále obtížná, mohou o něj spolužáci ztratit zájem. Tento jev, ale může postupně vést až k vyloučení z kolektivu, což je pro klima třídy velice nezdravé a především je to naprosto v rozporu se sociální integrací žáků s OMJ. Třídní učitel by měl vždy sledovat dění v kolektivu a takovýmto patologickým jevům zabránit.

Učitel pracující s kolektivem, ve kterém je žák s OMJ, by měl znát alespoň rámcově jeho minulost a okolnosti jeho pobytu v ČR. Například u dětí žadatelů o azyl se často setkáváme s traumatickými zážitky a zkušenostmi ze země původu a z často dosti strastiplné cesty za „lepším životem“. S takovými dětmi je pak potřeba pracovat obzvláště citlivě a pokud možno je nevystavovat zbytečným tlakům a stresům. Také jsou pravděpodobně nejméně vhodnými kandidáty na představení své země původu například na různých dnech pro národnostní menšiny nebo podobných akcích školy. Při práci s kolektivem, ve kterém jsou žáci s OMJ, je také velice důležité předcházet možnostem šikany nebo jakýmkoliv projevům rasismu. Žák s OMJ se může právě pro svou odlišnost stát obětí těchto patologických jevů. Proto je důležité nastavit pravidla proti šikaně a rasismu tak, aby bylo od počátku všem zřejmé, že tyto projevy nejsou ani v nejmenším tolerovány. Je potřeba soustavně pracovat na demokratizaci prostředí školy, aby si všichni žáci byli vědomi nejen práv svých, ale i práv druhých. S tím souvisí také pěstování tolerance k **diverzitě, odlišnosti**, která by měla prostupovat celým vzdělávacím procesem a kurikulem (Inkluzivní škola 2015).

Obecně lze říci, že přístup pedagogů k žákům s odlišným mateřským jazykem nelze přesně určit. Mezi pedagogy jsou učitelé, kteří chtějí těmto žákům pomoci překlenout a překonat počáteční bariéry. Věnují se žákům při hodinách, mluví na ně pomalu, jednoduchými větami, vysvětlují jim slovíčka pomocí obrázků, gest, mimiky. Někteří pedagogové doučují žáky s OMJ v odpoledních hodinách češtinu. Bohužel toto dělají většinou ve svém volnu a řada pedagogů tomuto nechtějí věnovat svůj volný čas. Na druhou stranu působí na školách pedagogové, kteří stále ještě neví, jak mají s žáky s OMJ pracovat a tak si jich nevšímají, nechávají je dělat, cokoli chtějí.

Většina pedagogů, kteří vyučují český jazyk, jsou k žákům s OMJ tolerantnější, mírnější, ohleduplnější. Problém nastává u ostatních pedagogů, kteří neberou v potaz, že pokud žák nedisponuje dobrou znalostí češtiny, není schopen si osvojit jiné učivo. Největší problémy bývají s vlastivědou, zeměpisem, dějepisem, prvoukou.

2.4 Asistent pedagoga

Funkce asistenta pedagoga je systémovým vyrovnávacím a podpůrným opatřením, jehož cílem je poskytnout v případě potřeby dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami účinnou a efektivní pomoc zaměřenou na zvýšení jejich školní úspěšnosti v hlavním vzdělávacím proudu.

Pozici asistenta upravuje zákon o pedagogických pracovnících (zákon 197/2014 Sb.). V odstavci 20 jsou vymezeny legislativní požadavky na pozici asistenta, na jeho pedagogickou způsobilost a kvalifikaci. Dle zákona je za asistenta pedagoga považován pracovník, který je zaměstnancem školy a působí ve třídě, ve které jsou začlenění žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Řadí se mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost.

Náplň práce přesně stanoví ředitel školy s ohledem na cíle vzdělávání žáků s OMJ a na požadavky a potřeby pedagogického sboru. Asistence může mít několik podob, které se mohou kombinovat podle potřeby školy, učitelů a žáků.

Mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří plánování a vytváření přípravy na hodiny společně s učitelem s přihlédnutím na začlenění žáka s OMJ přímo do výuky. Asistent si může připravit individuální práci pro žáka na ty části hodiny, kdy nebude možné, aby se žák zapojil do činnosti s ostatními žáky. Samotná asistence přímo ve třídě je považována za nástroj pro co nejintenzivnější začlenění žáka do výuky a do kolektivu ostatních žáků. Asistent sedí během vyučování vedle žáka a pomáhá mu s orientací v hodině a dovysvětluje pokyny učitele.

V případě, kdy žáci ještě neovládají dostatečně češtinu a jejich učitelé potřebují pomoc, je podpora při výuce prostřednictvím asistenta zásadní. O to je více zajímavé, že někteří učitelé tyto asistenty ve svých třídách neradi vidí, neboť na ně nahlíží jako na narušitele prostředí. Nesnadné získávání prostředků na asistenty pedagoga pro žáky s OMJ. Nyní většinou z prostředků Evropských strukturálních fondů či v menší míře z dotačního programu MŠMT. Bohužel v praxi dochází ke zneužívání asistenta pro jinou činnost, než na jakou byl najat.

Zajímavým zjištěním je také to, že ačkoli základní školy mají možnost získat placeného asistenta pedagoga, tak tuto službu využívají velmi málo.

2.5 Hodnocení žáků s OMJ

Jedním z velkých problémů, se kterými se při práci s žáky s OMJ školy potýkají je způsob jejich hodnocení. Školský zákon neumožňuje nekvalifikovat. Toto je možné pouze v pololetí. Problém ovšem je, pokud žák nastoupí do školy v průběhu druhého pololetí. Pokud žák neumí vůbec česky, může být východiskem dobře vytvořený vyrovnávací plán, ve kterém budou zohledněny individuální možnosti daného žáka, a bude se hodnotit jeho individuální pokrok, žák tedy není hodnocen v porovnání s ostatními. Klasické hodnocení může být nahrazeno slovním hodnocením.

Co se týká hodnocení, tak převážná většina žáků s OMJ je na školách v Pardubickém kraji známkována klasicky bez větších úlev. Najdou se však také školy, které první půlrok neklasifikují, a žák je hodnocen slovně na základě progresu.

3 Závěr

Na základě demografických křivek se počet cizinců na území České republiky neustále zvyšuje. S dospělými cizinci přichází i jejich děti, případně se zde těmto cizincům děti rodí. Také se neustále zvyšuje počet vícenárodnostních rodin, jejichž děti také navštěvují české školy. Tato situace následně vede k tomu, že se na základních školách v České republice zvyšuje počet žáků s odlišným mateřským jazykem. Je tedy třeba, aby se vzdělávání těchto žáků koncepčně uchopilo a bylo jednotné na celém území České republiky.

Největší bariérou pro žáky s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávání je neznalost či nedostatečná znalost českého jazyka. Tento svůj handicap se snaží odstranit za pomoci kurzů češtiny, které jsou pořádány neziskovými organizacemi. Existují však již školy, které v odpoledních hodinách toto doučování zajišťují svépomocí skrze své učitele. Nevýhodou tohoto však je, že se jedná ve většině případů o učitele českého jazyka, kteří přistupují k výuce češtiny jako jazyka mateřského.

Díky nedostatečné znalosti českého jazyka mají tito žáci problémy nejen v hodinách českého jazyka, ale také v dalších humanitně zaměřených předmětech, které svoji

podstatou stojí na znalosti češtiny. Oproti tomu převážná většina žáků s odlišným mateřským jazykem nemá přílišné problémy s technickými a přírodovědnými vědami. Pozitivním přínosem v procesu integrace dětí s OMJ je, že se pomalu do základních škol začíná dostávat pozice asistenta pedagoga, který by těmto žákům výrazně pomohl a usnadnil jejich vstup do českého školního prostředí. Přestože asistent pedagoga není zcela nová pozice na českých školách, tak se samotní učitelé s asistenty doposud příliš nesžili a přítomnost druhého dospělého ve třídě neumí dostatečně využívat. Praxe však ukazuje, že žáci, kteří mohou využívat pomoci asistenta pedagoga, dělají rychlejší pokroky a jejich integrace do kolektivu je méně problematická.

Do budoucna tedy stále zůstává otevřená otázka, na které je potřeba neustále pracovat. „Jakým způsobem co nejefektivněji integrovat žáky s odlišným mateřským jazykem do českého školního prostředí.“

Literatura

BAČÁKOVÁ, M. (2009). *Access to education of refugee children in the Czech Republic: Report for UNHCR Prague*. Praha: UNHCR, 2009.

BAČÁKOVÁ, M. (2010). *Přístup dětí-uprchlíků ke vzdělávání. Řízení školy*. roč. 7. č. 8. s. 30-31.

CUMMINS, J. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire* [online]. Clevedon [England]: Multilingual Matters, ©2000. Bilingual education and bilingualism. [cit. 05. 04. 2015]. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10170601>.

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 ze dne 25. ledna 2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

ČESKO. Zákon č. 197/2014 Sb. ze dne 27. srpna 2014, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

ČESKO. Zákon č. 325/1999 Sb. ze dne 11. listopadu 1999, o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu).

ČESKO. Zákon č. 326/1999 Sb. ze dne 30. listopadu 1999, o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, (školní zákon).

IGOA, Cristina (1995). *The Inner World of the Immigrant Child*. Routledge.

Inkluzivní škola (2015). Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému. [online]. Inkluzivní škola: ©2015 [cit. 08. 04. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace>.

Metodický pokyn MŠMT 21836/2000-11 ke vzdělávání cizinců

MŠMT (2011). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Metodické doporučení ředitelům škol k výuce žáků-cizinců*, č.j.: 25 120/2011-27 [online]. MŠMT: ©2015 [cit. 08. 04. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporučení-reditelum-skol-vyuka-cizincu>.



RADOSTNÝ, L. a kol. (2011). *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

ÚIV (2015). Ústav pro informaci ve vzdělávání. [online]. ÚIV: ©2015 [cit. 25.04. 2015]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/roценка/roценка.asp>.

Kontaktní údaje:

Mgr. Lucie Hájková

Fakulta pedagogická, Univerzita Palackého v Olomouci, Ústav pedagogiky a sociálních studií

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: lucie.hajkova@upce.cz

Školitelka: doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD.

Pracoviště:

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická

Studentská 95, 532 10 Pardubice, Česká republika

RODIČOVSTVO V KONTEXTE SÚČASNÝCH TRENDOV PARENTING IN THE CONTEXT OF CURRENT TRENDS

Lucia TÓTHOVÁ

Abstrakt: *Súčasná situácia v pohľade ľudstva na otázky spojené so zakladaním rodiny sa významne líšia od minulosti. Mnohé faktory, ktoré vplývajú na dané zmeny sú súčasťou doby opodstatnené, sú však aj také, ktoré boli akosi umelo vytvorené. V príspevku venujeme pozornosť zmenám, ktoré viedli k postaveniu rodiny do úzadia.*

Kľúčové slová: *rodičovstvo, zmeny rodiny, úspešné rodičovstvo*

Abstract: *The current situation in view of mankind on issues related to raising a family is not significantly different from the past. Many of the factors affecting the current period changes are justified, but they are also those that were somehow artificial. In this article we devote attention to the changes that led to the position of the family in the background.*

Key words: *parenting, family changes, successful parenting*

Úvod

Vzhľadom k stále väčšej potrebe zabezpečenia materiálnych a finančných podmienok sa priemerný vek rodičov zvyšuje. Tento trend prispieva k tomu, že rodičia sa snažia vyhodnotiť a pripraviť sa na svoju výchovnú úlohu čo najlepšie. Nakoľko rodičia, rodina, deti sú vzájomne spojené a majú medzi sebou určité vzájomné väzby, je požadované venovať tomuto javu pozornosť. Rodičovstvo je považované za jedno z najnáročnejších povolaní, ktoré je však ovplyvnené mnohými faktormi. Úspešné rodičovstvo je determinované viacerými činiteľmi a odborníci z rôznych oblastí venovali ich vymedzeniami pozornosť.

1 Rodičovstvo

Zákon o rodine (36/2005 Z.z., Čl. 3) vymedzuje rodičovstvo nasledovne: „*Rodičovstvo je spoločnosťou mimoriadne uznávaným poslaním ženy a muža. Spoločnosť poskytuje rodičovstvu nielen svoju ochranu, ale aj potrebnú starostlivosť, najmä hmotnou podporou rodičov a pomocou pri výkone rodičovských práv a povinností.*“

Súčasný trend sa však zreteľne líši od pôvodného chápania rodiny a rodičovstva. Autori venujúci sa tejto problematike uvádzajú podobné aj rozdielne príčiny úpadku rodiny v spoločnosti. Spoločným, občas skrytým prvkom však zostáva postavenie žien – kariérny rast, potreba dosiahnuť istý spoločenský status, zhoršujúca finančná situácia príchodom dieťaťa.

Rodičovstvo predstavuje „*súbor istých osobných vlastností, teoretických poznatkov, ale aj rôznych praktických zručností, ktoré sú podmienkou toho, aby rodič dokázal zabezpečiť zdravé potomstvo a vychovávať ho*“ (Kurincová, V., 1995, s. 99; In Gogová, A., Kročková, Š., Kurincová, V.).

Rodičovstvo je považované za istú fázu premeny rodiny. Rodičovstvo momentálne prechádza významnými zmenami, ktoré sú spojené so spoločenskými trendmi. Ako sme už spomínali, viacerí autori venovali pozornosť meniacej sa situácii vo vzniku rodiny a procesmi s tým spojenými. I. Možný (2006) uvádza zmeny vzťahu k rodičovstvu ako istý trend spojený s demokratizáciou. Popisuje jednotlivé možnosti, ktoré sa v spoločnosti viac otvárajú a tým vzniká stále väčší priestor pre odsúvanie manželstva, odkladanie materstva/rodičovstva na neskorší vek, s čím sú však spojené aj nezanedbateľné komplikácie.

Človek je predurčený na vykonávanie rôznych povolání, na ktoré sa počas svojho života pripravuje. Za jedno z najnáročnejších je považované práve rodičovstvo, na ktoré je jednotlivec často nepripravený, teda doňho vstupuje iba s čiastočnými vedomosťami, resp. predstavami (Říčan, P., 2004).

Situácia v oblasti pohľadu na rodičovstvo a rodičov na Slovensku poskytuje priestor na diferenciaciu rodičov z rôznych aspektov:

- z hľadiska prirodzenej diferenciacie na základe príslušnosti k mužskému alebo ženskému pohlaviu;
- z aspektu dosiahnutia úrovne vzdelania;
- z aspektu praktických skúseností s rodinným životom v rodine orientačnej;
- z hľadiska veku, v ktorom sa rodičovská rola naplňuje, vrátane špecifik tzv. pozdneho rodičovstva, či odkladaného rodičovstva;
- z hľadiska počtu vychovávaných detí a ich pohlavia v súrodeneckej skupine;
- podľa rizikových znakov vychovávaných detí;
- podľa štruktúry rodiny;
- z hľadiska špecifických rodinných situácií;
- z hľadiska kultúrnych odlišností (Seidler, P., Kurincová, V., 2005, s. 224).

E. Bujnová (2004, s.12) poskytuje náhľad z oboch strán, teda jeden pohľad – zo strany rodičov poskytuje vysvetlenie toho, že človek chce a má právo na kariéru, čas sám na seba, no z pohľadu dieťaťa je nazeráť na problematiku tak, že dieťa má právo na pozornosť a starostlivosť od rodičov. Autorka poskytuje pohľad aj z pozície dieťaťa a to zo sociologickej stránky, teda, že *„hodnota dieťaťa spočíva v tom, že dieťa reprezentuje sebanaplnenie rodiča, na druhej strane je dieťa jednotlivcom s právami.“* Samotné rodičovstvo má tri hlavné dimenzie:

- biologickú,
- právnu,
- psychologickú.

Na základe determinovania M. Hoghughi (2004, s. 7) je možné rodičovstvo konkretizovať ako uskutočňovanie potrieb dieťaťa. Ako autor uvádza, jedná sa o niektoré oblasti, ktorých sa to konkrétne dotýka:

- care (starostlivosť) – jedná sa o primárnu starostlivosť v oblasti základných biologických potrieb (strava, hygiena, bývanie), ale aj o vyššie (emocionálna stránka – city, emócie, vzťahy). Na základe splnenia týchto potrieb si následne dieťa vytvára vzťah k ostatnej spoločnosti a začleňuje sa do nej. Vytvára si sociálne kontakty, rozvíja ich, či poznáva samé seba;
- control (kontrola) – táto sféra je podmienená niekoľkými faktormi zo strany rodičov, ale aj dieťaťa. Odlišnosti je možné badať vo veku, či vzdelaní rodičov, ako aj vo veku dieťaťa. V oblasti kontroly je dôležité, aby si dieťa uvedomilo na základe výchovného pôsobenia rodičov, kde sú hranice jeho činov, aby neohrozovalo, alebo okolie. Tu existuje rozdelenie na povinné činnosti

(školská dochádzka, plnenie sociálne záväzných pravidiel) a nepovinné (okrajové) (správanie sa v prostredí rodiny);

- development (rozvoj) – ide o nevyhnutný rozvoj osobnosti dieťaťa, aby sa samostatne v primeranom veku dokázalo zaradiť do spoločnosti a „prežiť“. Jedná sa o vytvorenie prostredia, ktoré bude dieťa podnecovať a bude poskytovať príklad pre následné spoločensky schválené a hodnotné aktivity.

Mať dieťa, poskytovať mu starostlivosť, istotu, ochranu je pre človeka prirodzené. Tieto radostné stránky však nie sú jediným pohľadom na rodičovstvo. Pozícia rodiča so sebou prináša aj uspokojenie vnútorných potrieb človeka. Podľa Z. Matějčka (2006) ide o nasledujúce potreby:

- 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.

1.1 Zmeny v ponímaní rodiny a rodičovstva

Aktuálna doba, priority ľudí a očakávania spoločnosti nesú so sebou otázky týkajúce sa odkladania rodičovstva a zakladania rodín na neurčito. Kariérny rast, potreba finančného a materiálneho zabezpečenia vzbudzuje u ľudí stále väčšiu potrebu vytvoriť pre svoju budúcu rodinu „ideálne“ prostredie. Do akej miery je možné toto zabezpečiť a ako je možné pojem „ideálne“ kvantifikovať spoločnosť neuvádza. Existuje však trend, na ktorý majú rôzni odborníci odlišné názory. My poskytujeme pohľad na oblasti, v ktorých zmeny nastali.

Podrobným vymedzením zmien, ktoré v súčasnej rodine nastali venovali pozornosť aj L. Mistríková – D. Heřmanová – E. Chandogová (2005, s. 103), ktoré ich popisujú nasledovne:

- pokles pôrodnosti a pokles počtu detí v rodine (vyšší vek rodičky, zmena životného cyklu rodiny, zmena reprodukčného správania);
- pokles počtu uzatváraných manželstiev pri paralelnom náraste rozvodovosti (rozšírenie voľného partnerského spoluzitia, zmena foriem rodinného života);
- zmena charakteru nukleárnej rodiny (zmeny v tradičných funkciách a úlohách rodiny);
- zmena pohľadu na rodinu (možný zánik rodiny ako sociálnej jednotky).

I. Sobotková (2001) uvádza, že odkladanie materstva sa stal akýmsi novým trendom súčasnej doby. Za dôvody považuje:

- vzdelanosť a zamestnanie žien,
- formy rodinného života (znižovanie uzatvorených manželstiev na úkor voľného spolužitia partnerov, resp. vysoká miera rozvodovosti),
- kontrola pôrodnosti – užívanie antikoncepcie ako forma plánovaného rodičovstva, čo však prechádza do trendu oddaľovania rodičovstva.

Z historického hľadiska bola žena považovaná skôr za osobu, ktorá sa starala o domácnosť a vychovávala deti, no postupne nastali snahy o zaradenie žien do bežného života – zamestnanie, budovanie kariéry, no podľa niektorých odborníkov (Lindnberg, S., 1989, In Hamplová, D., 2003) práve na úkor rodiny/počtu detí. Tu vzniká snaha o rovnocenné budovanie kariéry spojené s pojmom „*Dual-Career-Family*“;

Pre podporu vyjadrení uvedených autorov môžeme doplniť údaje poskytnuté Štatistickým úradom o vývoji obyvateľstva, kde sa uvádza:

- „hrubá miera sobášnosti“ poklesla z 11,3/1000 obyvateľov (1950) na 5,9/1000 obyvateľov (2012);
- priemerný vek prvorodičky sa zvýšil z 24,14 rokov (2001) na 27,29 rokov (2012).
- plodnosť – z najvyššieho počtu živonarodených detí (zahŕňajúc všetky vekové skupiny rodičiek) 180/1000 obyvateľov (1993), nastal rapidný pokles a to iba na 90/1000 obyvateľov živonarodených detí (zahŕňajúc všetky vekové skupiny rodičiek) (2012).
- nezamestnaní vo veku 25 až 34 rokov tvorili 31,9% podiel s počtom 113.800 osôb s celkového počtu nezamestnaných (2012)

http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_600/Demografia/Obyvatelstvo/vyvoj_obyvateľstva_sr/2012c-ev_v4_1-5.pdf.

1.2 Úspešné rodičovstvo

Rodičovstvo je pre každého človeka novým poslaním a aj napriek vymodelovaným predstavám prichádzajú s narodením dieťaťa určité zmeny. Predpokladáme, že žiadny človek si vedome neprisvojí myšlienku, že bude zlým rodičom. Z výskumov však odborníci dokázali určiť faktory, ktoré ovplyvňujú úspešnosť rodičovstva. Vymedzenie podľa E. Bakalára je v komplexnom pohľade možné charakterizovať ako „delenie zacielené na vybranú skupinu obyvateľstva“, no špecifickejšie spresnenie jeho tvrdení by mohlo byť predmetom rozsiahleho výskumu. Predpokladáme, že autor má svoje tvrdenia podložené vlastným výskumom. Pri posudzovaní úspešného rodičovstva uvádzame nasledovné determinanty:

- 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 svoju 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 podnetov, 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 vyťažnosti 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).

Príprava na rodinný život zahŕňa množstvo faktorov, ktoré predurčujú rodičovstvo k úspešnosti. Autorka Z. Bakošová (1994, s. 30) posudzuje rodinné prostredie na základe nasledovných podmienok:

- demografické podmienky (veľkosť rodiny, zamestnanosť rodičov, vek rodičov,...)
- materiálne podmienky (príjmy do rodiny, výdavky, počet zamestnaných členov rodiny, prítomnosť člena rodiny so špeciálnymi potrebami,...)
- psychologické podmienky (atmosféra v rodine, vzťahy matka – otec, rodičia – dieťa, deti navzájom,...)
- kultúrne podmienky (vzdelanie rodičov, spôsob života, hodnotový systém rodiny, voľnočasové aktivity,...).

Napriek uvedenému jednostranne smerovanému deleniu E. Bakeláňa, popisuje aj autorka E. Bujnová (2005, S. 49) činitele, ktoré považuje za spoločné v zmysle porovnania viacerých autorov z rôznych oblastí danej problematiky. Je možné uviesť, že zhoda nastáva vo vonkajších činiteľoch:

- ekonomické a technické štúdium rozvoja danej spoločnosti,

- sociálna štruktúra spoločnosti (skupiny a vrstvy spoločnosti a vzťahy medzi nimi),
- kultúrne hodnoty a normy spoločnosti.

Výchova, rodičovstvo, vzťahy v rodine sú predmetom skúmania viacerých spoločenských vied. V praxi sú však tieto faktory natoľko významné najmä kvôli tomu, že bezprostredne ovplyvňujú každého človeka. Jedná sa o vplyv na jednotlivca ako člena rodiny, v ktorej vyrastá a následne ako člena rodiny, ktorú si sám tvorí. Významným delením pre naše potreby je delenie podľa autorky M. Vágnerovej (2008, s. 126). Tá uvádza rozdelenie rodín podľa biodromálnych etáp ľudského života na dva typy:

- orientačná rodina je rodina, do ktorej sa dieťa narodí, v nej získava prvotné sociálne a spoločenské návyky. Táto rodina zodpovedá za to, aby bol jednotlivec pripravený do života v zmysle chápania dobrého a zlého a orientácie vo svete mimo najbližšej rodiny.
- prokreačnú rodinu si vytvára človek sám, pričom východisko sú pre neho skúsenosti a vedomosti nadobudnuté v orientačnej rodine počas detstva a dospievania. Manželský vzťah je základom pohody, atmosféry a celkovej istoty v rodine. Atmosféra v rodine vplýva na všetkých jej členov. Kladná, ale aj záporná atmosféra ovplyvňuje ich správanie.

Práve uvedené delenie poukazuje na to, ako nevyhnutný je vhodný vzor, výchova v rodine a nakoľko je možné týmito faktormi ovplyvniť ďalšie generácie.

Záver

Zmeny, ktoré vznikli v spoločnosti a ovplyvnili všetky oblasti života bezprostredne zasiahli aj sociálne skupiny. Rovnako bola zasiahnutá rodina a jej postavenie v spoločnosti, vnímanie a chápanie jednotlivých úloh v rodine. Potreby, ktoré človek má a v priebehu života sa ich snaží naplňovať úzko súvisia s prípravou na budúcnosť a teda aj s rodičovstvom. Rozdielnosť pohľadov na skutočnosti, ktoré v priebehu generácií nastali nemožno zmeniť, no stále je snaha zabezpečiť dieťaťu plnohodnotný sociálny, psychický aj materiálny vývin a plnohodnotný život, kde mu rodičia poskytnú oba vzory (mužský, ženský) a svoje poznatky preniesie a bude aplikovať v prokreačnej rodine, ktorú si vytvorí.

Literatúra

- BAKALÁŘ, E.: *Průvodce otčovstvím, aneb bez otce se nedá (dobře) žít*. Praha: Vyšehrad, 2002. ISBN 80-7021-605-0.
- BAKOŠOVÁ, Z.: 1994. *Sociálnopedagogický aspekt rodinného prostredia* In Pedagogická revue. roč. 46. č. 5-6. s. 213-220. ISSN1335-1982
- BUJNOVÁ, E.: 2005. *Príprava na rodinný život v rodinnom a školskom prostredí*. Nitra: UKF. 2005. 138 s. ISBN 80-8050-891-7
- GOGOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š., KURINCOVÁ, V.: 1995. *Sociológia výchovy (vybrané kapitoly)*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1995. 125 s. ISBN 80-8050-005-3.
- HAMPLOVÁ, D. 2003. *Marriage and Educational Attainment: A Dynamic Approach to First Union Formation*. In Czech Sociological Review, Roč. 39. č. 6. ISSN 0038-0288.
- HOGHUGH, M., S. – LONG, N.: 2004. *Handbook of Parenting*. SAGE Publications, 416 s., ISBN 0-7619-7104-1

- MATĚJČEK, Z.: 2006. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada. 2006. ISBN 80-24708-70-1
- MISTRÍKOVÁ, Ľ., HEŘMANOVÁ, D., CHANDOGOVIÁ, E.: 2005. *Rodina v rizikovej spoločnosti*. In *Rodina na prelome tisícročia.* Nitra: UKF. s. 102-114 ISBN 80-8050-914-X.
- MOŽNÝ, I.: 2006. *Rodina a spoločnosť*. Praha: SLON, 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X.
- ŘÍČAN, P.: 2004. *Cesta životem*, Praha: Portál, 2004. 432 s. ISBN 80-7038-078-0.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra : PF UKF, 2005. 242 s., ISBN 80-8050-839-9.
- SOBOTKOVÁ, I.: 2001. *Psychologie rodiny*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-559-8
- ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. Sčítanie obyvateľov, domov a bytov 2001. [online]. [cit. 2015-04-28]. Dostupné na: http://portal.statistics.sk/files/Sekcie/sek_600/Demografia/Obyvatelstvo/vyvoj_obyvateľov/sr/2012c-ev_v4_1-5.pdf
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha : Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- ZÁKON NR SR č. 36/2005 Z. z. o rodine.

Kontakt na autora

Mgr. Lucia Tóthová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 01 Nitra
Slovenská republika
E-mail: lucia.tothova@ukf.sk
Meno školiteľa: prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.

PUBERTA JAKO PEDAGOGICKÝ POJEM V EDUKAČNÍ REALITĚ

PUBERTY AS A PEDAGOGICAL TERM IN AN EDUCATIONAL REALITY

Tereza KALÁČKOVÁ

Abstrakt: *Príspevek se zabýva pubertou žáků primární školy. Zaměřuje se na vymezení cílů, které je potřebné si stanovit, abychom následně mohli pomocí výzkumu co nejefektivněji získat informace o tom, jak žáci vnímají problematiku puberty, odkud získávají informace o pubertě a také význam a efektivitu školy ve zmíněné vzdělávací oblasti.*

Klíčové slová: *puberta, dospívání, změny v dospívání, žák primární školy*

Abstract: *The paper deals with the puberty of primary school pupils. It focuses on the specification of aims which have to be specified in order to make it possible to find out how pupils perceive puberty, how they gain information about it and also the importance and effectivity of the mentioned educational area.*

Key words: *Klíčové slová príspevku v anglickom jazyku (Times New Roman, veľkosť 12, kurzíva, zarovnanie do bloku)*

Úvod

Problematika puberty je velice důležitým tématem pro děti samotné, jejich rodiče i pedagogické pracovníky. Pubertu bychom proto měli řešit na rovině dětí, vžít se do jejich role, být otevření na jejich dotazy připravit je na nadcházející změny a být jim nápomocni. Dále je důležitá rovina rodiče, který o pubertě musí mít dostatečné informace, umět dítěti veškeré informace podat vhodnou formou a vysvětlit. Velice významná je také přirozenost a otevřenost rodiče. Další významnou neméně podstatnou dimenzi zastupují pedagogičtí pracovníci, respektive škola. Ve škole se tématy týkajících se puberty zabýváme s ohledem na Rámcově vzdělávací program. Vycházíme zde ze stanoveného učiva a vzdělávacích výstupů. Měli bychom si uvědomit, že včasné a správné informace o pubertě mohou plnit u žáků preventivní funkci před nežádoucím či rizikovým chováním v pozdějším věku.

1 Puberta

Nejříve bychom si měli definovat samotný pojem puberta. Vágnerová (2008) hovoří o pubertě nebo-li pubescenci jako o jedné z vývojových etap člověka, časově ji vymezuje jako první část adolescence mezi 11.-15. rokem života. Pro tuto etapu jsou typické změny v tělesném růstu, v myšlení, emočním prožívání a mnohém dalším. Dítě v období od 8.–9. rokem do 12 let je Vágnerovou řazeno právě do období středního školního věku. Erikson o něm hovoří jako o fázi citové vyrovnanosti, Freud jej zase nazývá fází latentní, což vlastně znamená klidový stav. Dítě se rozvíjí ve všech oblastech a neobjeví se žádné klíčové změny, dalo by se říct, že se organismus připravuje na nadcházející období, které je plné změn ve všech různých oblastech. Dítě staršího školního věku je převážně optimistické, otevřené ke světu a na věci se dívá reálně. Jeho názory jsou stabilního charakteru, nemění se

v souvislosti se vzniklou situací a školní docházka dostává v tomto období jinou dimenzi. Vágnerová 2000, Vágnerová 2008).

Žák již sám dobře ví, jak se má chovat, učit, přistupovat k jednotlivým učitelům a dokáže také mnohem lépe provádět sebehodnocení. V oblasti školních výsledků se tyto děti snaží jak dosáhnout pomyslného standartu, tak naplnit očekávání rodičů. Vztah k učiteli se také proměňuje, není již tolik založen na citové vazbě jako dříve, vyššího významu nabývá respekt a také pozorování, zda učitel má požadavky, jež neodporují předem stanoveným pravidlům. Kontakt s vrstevníky plní vyšší funkci než v předcházejícím věku. Každý jednatel potřebuje mít přátele a být jednoduše přijímán skupinou vrstevníků.

Ve skupině dětí staršího školního věku se setkáváme s vytvářením vlastních pravidel, definováním co a je a není spravedlivé apod. Velmi důležitou a v tomto období rozvíjenou oblastí je seberealizace, která probíhá zejména v rámci vrstevnické skupiny, jelikož zde jsou všichni na stejné úrovni. Dochází také ke ztotožnění jedince se skupinou osob stejného pohlaví a tím tedy i k vytváření ryze chlapeckých a dívčích skupin. Příslušníci obou pohlaví plně chápou svou roli a také biologické rozdíly. K přijetí pohlavní identity dochází ovšem již v předškolním období, kdy se také dítě identifikovalo s rodičem stejného pohlaví (Vágnerová, 2000).

Podle rozdělení Krejčířové a Langmeiera je dítě od svého 11. roku do 15. roku řazeno do období dospívání, konkrétně se v letech 11–13 jedná o fázi prepuberty a ve 13 až 15 letech hovoří o vlastní pubertě. Pubescence je dobou, kdy dochází k celé řadě jak biologických, tak psychických změn. Období prepuberty se vyznačuje prvotními pohlavními sekundárními znaky, růstové tempo se zrychluje, ukončeno je nástupem menstruace u dívek a první polucí u chlapců. Vlastní puberta trvá, dokud není dosaženo pohlavní zralosti, ačkoliv dívka již má menstruaci, zpočátku je její cyklus anovulační (asi 1 – 2 roky). V posledních letech se setkáváme s tzv. sekulární akcelerací, jedná se o urychlení vývoje i růstu. Již od poloviny 20. století dochází k nástupu menstruace u dívek stále v nižším věku a jedinci dnes dosahují větší výšky. Otázkou ovšem zůstává, zda urychlení vývoje pozorujeme jen po stránce biologické nebo také duševní. Názory se různí. Jedna zastává názor, že akcelerace má za vinu právě zpomalení psychického vývoje, druhá část naopak mluví o souběžném biologickém i psychickém vývoji.

Z hlediska změn, které se uskutečňují v oblasti psychiky jedince, hovoříme o emoční labilitě. Vyznačuje se celou řadou vnitřních konfliktů, přecitlivělostí, zpočátku nevyrovnaností ze stavů, jež vznikají v souvislosti s pohlavním dozráváním, jako např. náládovost, nesoustředěnost, pocity úzkosti, zmatek v sobě samotném.

Dále se znatelně vyvíjí motorika, zvyšuje se zájem o sport, slovní zásoba podstatně narůstá. Rozvíjí se inteligence a rovněž logické myšlení. Rodina i nadále poskytuje pubescentnímu jedinci bezpečí, místo kde může hledat pochopení, útěchu a podporu, ale snaží se již najít vlastní způsob života, osamostatnit se.

V období puberty se uvolňují vazby na rodinu a většího významu nabývají vrstevníci. Někteří dospívající nechávají svým náladám, vzteku volný průběh a dochází k častým střetům zejména s rodiči. Jiní se naopak uzavrou a do „svého světa“ nikoho nepustí, buď žijí ve svých snových představách, nebo se naopak utápí v pocitech zbytečnosti, cítí se ublížení apod. V každém případě pubescenti přemýšlí o smyslu života a zabývají se tím, proč věci jsou právě tak, jak jsou. I přesto že se objevují časté konflikty s rodiči, tak mládežníci většinou chovají k rodičům úctu a vyznávají základní hodnoty i nadále. Proto je značně složité nabídnout mládeži volnočasovou aktivitu, jež by je zaujala. Co je pro ně jeden týden zajímavé se další týden stává

často něčím zcela nepřipustným. Podle Říčana (2006) bychom si měli uvědomit, že navzdory emoční labilitě v období pubescence, u jedinců vzrůstá schopnost sebekontroly a naopak ubývá citové bezprostřednosti. (Krejčířová, Langmeier, 1998, Říčan, 2006).

Nyní se blíže zaměříme na kontakt s vrstevníky v tomto období, má hned několik fází. Skupinová izosexuální fáze označuje skupinu téhož pohlaví. Poté následuje individuální izosexuální fáze, čímž rozumíme velmi blízký vztah dvou přátel. Dále přichází na řadu zájem o opačné pohlaví, jež se ovšem jedinec prozatím bojí vyjádřit, ukázat. Chlapci s dívkami proto komunikují často jen na dálku. Předposlední je heterosexuální fáze polygamní, s níž se setkáváme na pomezí mezi pubertou a adolescencí. Vztah mezi dívkou a chlapcem zpočátku probíhá stejně jako přátelství mezi osobami stejného pohlaví, postupně se ale přidává přitažlivost, zvědavost. Dochází tedy i k prvním intimním sexuálním zkušenostem a zážitkům. Jako poslední uvádí

Krejčířová a Langmeier (1998) fázi zamilovanosti, jež ve zdárných případech kočí sňatkem, popřípadě soužitím partnerů. Je nutné si ovšem uvědomit, že potřeby pubescentů, včetně těch citových, jsou potřebami dětí. Jednou z nejběžnějších chyb, již se dopouštějí rodiče, učitelé i ostatní, je, že se na dospívající dívají jako na mladé dospělé. Mnoho lidí, kteří mají na starosti mládež, přehlíží jejich dětskou potřebu cítit, že je někdo miluje a přijímá, že se o ně někdo stará, a nevidí, že potřebují vědět, že o ně má někdo zájem (Kaláčková 2011, Krejčířová, Langmeier, 1998).

1.1 Vzdělávání v oblasti sexuálních témat ve škole

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2013 jasně vymezuje jednotlivé vzdělávací oblasti. Nás zajímá oblast Člověk a jeho svět, která u žáků připravuje základy pro vzdělávací oblasti Člověk a společnost, Člověk a příroda

a také pro vzdělávací obor Výchova ke zdraví. Právě v tematickém okruhu Člověk a jeho zdraví žáci poznávají sebe sama, své biologické, fyziologické potřeby a funkce. Žáci si mají osvojit poznatky o tom, jak se mění v průběhu vývoje od narození až do dospělosti, co je vhodné, nevhodné v oblasti mezilidských vztahů, denního režimu apod.

Obsah samotné sexuální výchovy je navržen spirálovitě, jednotlivá témata se tedy opakují a prolínají, konkrétně se jedná o tyto tři oblasti – informativní (vědecké poznatky, které jsou žákům předány ve vhodné formě), emotivně postojovou (k získaným dovednostem a informacím si jedinec vytváří silné emocionální vazby, postoje), dovednosti, návyky a chování (jedná se o aktivní složku výuky, jelikož se žáci podílí na aktivitě a na utváření vlastních dovedností, návyků atd (Rašková, 2008, RVP ZV, 2013, Täubner, 1997).

1.2 Přípravná fáze výzkumu k projektu

Jsem v současné době spoluřešitelkou v projektu studentské grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci nesoucí název Puberta – součást sexuální výchovy v systému českého a čínského školství. Hlavní řešitelkou projektu je doc. PaedDr. Rašková, Ph. D. Začleněnost problematiky puberty do kurikulárních dokumentů základního vzdělávání v českém a čínském školství a ověření kognitivních i informativních znalostí žáků primární školy o pubertě jsou cílem projektu. Nyní připravujeme předvýzkum, abychom získali potřebné informace.

Pripravovaný výzkum má časť testovou (zaměřenou na skutočné znalosti) a časť dotazníkovou. Pomocí dotazníku chceme zistiť, odkiaľ deti najviac získávajú informácie o puberte – škola, otec, matka, vrstevníci. Zameríme sa tak na jednotlivá sexuálne tématá, aby sme zistili, ktorým sa učiteľé v primárnej škole venujú najčastejšie a najmenej často, rovnako tak ako je tomu v rodine a medzi vrstevníkmi. Výzkum je teda zameraný na žiakov prvého stupňa základnej školy.

Záver

Jak vidíme, je problematika puberty veľmi významným témom. Ťžišťom informácií o puberte a sexuálnych témach vôbec by mala predstavovať rodina, avšak ne vždy sa tak deje a ne vždy v rodine deti získávajú správne a vhodné informácie. Dôležitou rolou preto hrá aj škola. Ako vieme, mnohí rodičia, ale i učiteľé sa osťýchajú o sexuálnych témach s deťmi hovoriť. Je nutné preto zistiť, v akom stave sa informovanosť deťí o puberte a sexuálnych témach nachádza a tiež stav komunikácie medzi deťom, rodinou a školou.

Literatúra

- KALÁČKOVÁ, T. *Volný čas deťí a mládeže na Vyškovsku*. Olomouc, 2011. Diplomová práca. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- KREJČÍŘOVÁ, D., Langmeier, J. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami k 1. 9. 2013). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, 147 s.
- RAŠKOVÁ, M. *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2008. 190 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2077-6.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- TÄUBNER, V. *Metodika sexuální výchovy: pro učitele, vychovatele, rodiče a studenty učitelství*. 2. Vyd. Praha: Fortuna, 1997, 45s. ISBN 80-716-8403-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

Kontakt na autora

Mgr. Tereza Kaláčková
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám 5, 771 00, Olomouc
E-mail: t.kalackova@seznam.cz
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph. D.

DIE SENIOREN DURCH DIE AUGEN DER KINDER – DAS SEMANTISCHE DIFFERENZIAL ALS FORSCHUNGSMITTEL

SENIORS IN THE EYES OF CHILDREN – SEMANTIC DIFFERENTIAL AS A RESEARCH TOOL

Soňa DIVILOVÁ

Kurzfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Projekt, dessen Ziel das Forschungsmittel überprüfen ist. Dieses Forschungsmittel erforscht die Wahrnehmungen der Kinder verglichen zu Senioren. In diesem Beitrag zielen wir auf die Methode des semantischen Differenzials, seine Beschreibung, Bildung und Realisation.

Schlüsselwörter: Das semantische Differenzial. Die Forschung. Das Kind. Der Senior.

Abstract: The contribution describes project, whose aim is verification of research tools, by which we will examine children's attitudes towards aging and seniors. In this contribution we focus on the method semantic differential, on description, creation and implementation.

Key words: Semantic differential. Research. Child. Senior.

Einleitung

Menschen die älter als 65 Jahre sind wird immer mehr und es ist davon auszugehen, dass die zweite Hälfte des 21. Jahrhunderts wird den Senioren gehören. Die Ursachen dafür sind uns gut bekannt: das Alter der Menschen nimmt zu und die Natalität nimmt auf der Gegenseite ab. Laut tschechisches Statistikamt für Jahr 2011 war 15,5% der Population älter als 65. Im Jahr 2060 wird es ungefähr 34% sein (Český statistický úřad, 2013). Tschechische Gesellschaft hat immer negative Vorurteile und Meinungen über die Senioren. Diese Einstellungen werden schon bei den Kindern im Schulalter gebildet und wird von den unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Damit wir die Einstellungen feststellen können, müssen wir verschiedene Methoden benutzen. Das Projekt mit dem Name Senioren durch die Augen der Kinder soll feststellen, ob das semantische Differenzial günstige Methode für die Messung der Einstellungen der Kinder im Schulalter zum Alter und Senioren ist.

1 Senioren durch die Augen der Kinder

Die Bevölkerungsalterung hat viele negative Folgen, die auf die Aufstellungen der jüngeren Generation zum Senioren und in der Gesellschaft zu den Senioren Einfluss ausüben. Diese Aufstellungen entstehen aus verschiedenen Mythen und stereotyper Wahrnehmung der Senioren, die Kinder von ihren Eltern übernehmen. Früher waren Mehrgenerationsfamilien, dort gab es die Achtung und den Respekt zum Senioren, sie halfen sich zueinander usw. Heute gibt es ganz anderes Modell von der Familie. Die Kinder treffen sich mit dem Senioren immer weniger und es geht

dazu, dass sich diese zwei Generationen mehr und mehr trennen (Haškovcová, 2010).

Die Generationsaufschiebung und negative Wahrnehmung der tschechischen Gesellschaft und auch junger Leute beweisen einige Forschungen in Tschechien. Die Wahrnehmung des Begriffs des Alters in der gewöhnlichen Population konstatierten z. B. Mgr. Lucie Vidovičová, Ph.D. a prof. PhDr. Ladislav Rabušic CSc., die im Jahr 2013 die Forschung machten. Ihre Probe war 1584 Befragten im Alter von 15 bis 83 Jahre. Aus dem Forschungsergebnis folgen diese Informationen. Die Etappe des Alters wird negativ wahrgenommen. Unsere Population definierten das Lebensalter wie die Periode, wo man höheres Alter erreichen, nicht in guter Kondition und in psychischem Zustand, auch wird man abhängig gewesen (Vidovičová, Rabušic, 2003).

Nicht viele positive Beziehungen zwischen den Jungen und den Senioren zeigen auch die Forschung von Dobrovolnické centrum, o.s. in Ústí nad Labem. Hier war 623 Befragten im Alter von 12 bis 30 Jahre. Die jungen Leute haben überwiegend positive Erfahrungen mit den Senioren. Es gibt aber negative Wahrnehmung von den Konflikten zwischen den Jungen und den Senioren. Der häufige Konflikt mit den Senioren gab 62% der Befragten an und nur 7% gab an, dass niemals einen Konflikt mit den Senioren hatten (Dobrovolnické centrum Ústí nad Labem, 2004). Die alarmierende Feststellung in der Wahrnehmung der Senioren von der jungen Generation zeigte die Forschung von PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D. In dieser Forschung waren 522 Befragten und durchschnittliches Alter war 16 Jahre. Laut dem Forschungsergebnis sind die Senioren für 30% der Befragten wichtig und leisten einen Beitrag. Für 70% der Befragten sind die Senioren unwichtig und leisten keinen Beitrag. Ihre Meinungen haben sie durch die Kraftlosigkeit, Nutzlosigkeit und ökonomische Belastung für den Staat begründen (Žumárová, 2012).

Das Ziel des Projekts Die Senioren durch die Augen der Kinder ist die Forschungsmittel zu überprüfen. Dieses Projekt orientiert sich auf die Forschung vor eigener Forschung der Dissertationsarbeit. Darum orientieren wir sich vor allem auf die Schicklichkeit und Adäquatheit der Forschungsmethoden im Forschungsmittels. Durch die Forschung möchten wir feststellen, ob die junge Generation die negative Wahrnehmung gegen Senioren und Alter aufweist. Darüber hinaus werden auch andere negative Vorurteile beurteilt. Meine Zielgruppe sind die Kinder auf der zweiten Stufe der Grundschule. Wir möchten unterscheiden die Wahrnehmungen der Senioren bei den Jungen und der Mädchen. Wir möchten uns auch mit einer Einwirkung des Wohnortes und den Kontakten von den Schülern mit den Großeltern beschäftigen. Die wichtigsten Gruppen werden die Schüler aus der sechsten und neunten Klasse sein, das bedeutet Eintritt und Austritt auf die zweite Stufe der Grundschule.

2 Das semantische Differenzial

Das semantische Differenzial ist ein Forschungsmittel, mit welchem wir individuelle, psychologische Bedeutungen von bestimmten Objekten (am häufigsten von den Begriffen) bei den einzelnen Personen vergleichen. In dem Fall, wo mehrere Beurteiler nur ein Objekt beurteilen, ist uns bekannt, dass jeder unterschiedlich aussieht (Ferjenčík, 2010). Diese Methode orientiert sich an die Wahrnehmung von

den Begriffen und jeder Begriff hat konnotative und auch denotative Bedeutung. Denotative Bedeutung des Begriffs ist offensichtlich, allgemein gültig, allgemein annehmende Bedeutung. Konnotative Bedeutung des Begriffs bedeutet versteckte, subjektive Bedeutung oder auch individuell verstehende Bedeutung von der Wörter (Chráska, 2007). Das semantische Differenzial gehört zu den psychosemantischen Methoden, die

dank ihrer Bemühung die individuelle Bedeutungen des Wortes und auch das Empfinden der Befragte verstehen, ist diese Methoden nutzbar für den Erforscher. Es ist vor allem in den Fällen passiert, wo um eine emotive Mitteilung ging. Wenn man in der Sinne des Wortes von der Befragten eindringt, dringt er auch in seine Welt

ein (Pelikán, 2011). Dank dem semantischen Differenzial kann man tiefe individuelle Bedeutungen von den Begriffen feststellen. Die Befragten wissen nämlich nicht, wie ihre Antworten bearbeitet werden und deshalb können sie nicht das Resultat überzeichnen (Pöschl, 2011).

Der Autor dieser Methode ist amerikanischer Professor Charles Osgood. Er bildete sie im Jahre 1957 zusammen mit G. J. Suci und P. H. Tannenbaum. Die individuellen Bedeutungen von den Begriffen vergleicht man dank bestimmter Menge der verurteilenden Skale. Die Befragten wählen bestimmten Punkt auf dieser Skale aus und die Randpunkte bilden das Paar von den Adjektiven, die gegensätzliche Bedeutung haben. Die Auswahl des Punkts drückt das Ausmaß der Eigenschaft aus, das wird durch dem entsprechenden Paar von den Adjektiven. Diese Punkte auf der Skale haben bestimmten Zahlenwert (Chráska, 2007).

Jeden Begriff kann man mit drei Faktoren charakterisieren. Es sind folgende Faktoren: der Faktor der Bewertung, der Faktor der Potenz und der Faktor der Aktivität. Der Faktor der Bewertung ist laut vielen Autoren am bekanntesten (z. B. Kerlinger, Janoušek) und man kann ihn auch als das Böse oder das Gute des Begriffs interpretieren

(z. B. angenehm – unangenehm, richtig – falsch). Der Faktor der Potenz bedeutet die Kraft des Begriffs. Das heißt, ob er als stark dominant oder schwach bewirkt (z. B. leicht – schwer, grob, fein). Der Faktor der Aktivität bedeutet die Beziehung des Begriffs

zu der Bewegung und Veränderungen (z. B. aktiv – passiv, schnell – langsam). Wenn man diese drei Faktoren bei dem Begriff bestimmt, bekommt man seine psychologische Bedeutung. Diese Bedeutungen kann man danach graphisch veranschaulichen im

3D-Raum, es geht um semantischen Raum. Hier zeichnet man bewertende Begriffe aus und wir können auch lineare Distanz D ausrechnen und das schreibt man in D -Matrix aus. Dank diesem kann man sehen, welche Begriffe sind bedeutungsnah und bedeutungsentfernt (Chráska, 2007).

Bei der Bildung des semantischen Differenzials muss man die Reihenfolge von den Schritten einhalten. Zum ersten Mal muss man die Begriffe auswählen, die man bewerten will. Diese Begriffe müssen zusammenhängen. Zweitens muss man günstige Menge von den Stufen den Skalen. Am häufigsten benutzt man die Skala, die sieben Stufen hat. Danach muss man günstige bipolare Adjektive bestimmen. Laut anderen Autoren muss man nicht immer drei Faktoren auswählen, manchmal reicht nur zwei oder ein, es hängt von dem bewertenden Begriff. Es ist wichtig relevante Adjektive

zu dem Begriff zu haben, also sie müssen inhaltlich ausstrecken. Im letzten Schritt

muss man die Adjektive in die Form der Bipolar Skale. Es müssen die positiven und auch

die negativen Eigenschaften da gewesen sein. Damit es nicht zum Stereotyp kommt, kann man die Rand punkte tauschen. Bei der Auswertung muss man auf das Acht geben (Gavora a kol., 2010).

Die Realisierung des semantischen Differenzials dauert zirka eine Unterrichtsstunde. Man muss richtige Bedingungen und Zeit wählen. Man muss danach sein Vorhaben kurz vorstellen. Er sollte enthalten, dass man bestimmen will, wie die Schüler die Bedeutung von den ausgewählten Begriffen wahrnehmen. Mehr muss man nicht sagen. Man muss aber betonen, dass es nicht um das Testen von den Kenntnissen geht und es nicht falsche und richtige Antworten gibt. Die richtige Antwort ist die aufrichtige Antwort. Sie sagt, was die Schüler über den Begriff denken und was sie wirklich wahrnehmen. Man soll den Schülern auch kurze Demonstration zeigen und Grundprinzipie sagen. Zu diesen Grundprinzipien gehört nur eine Bezeichnung auf jeder Skala, erste Idee verzeichnen, das heißt nicht lange nachdenken aber auch nachlässig sein. Idealer Stand ist aller Begriffe auf allen Skalen zu bewerten. Die Schüler sollen selbstständig arbeiten und niemand und nichts sollte sie stören. I dem Fall, dass dem Schüler etwas unklar ist, muss der Auftraggeber vor Ort sein und dem Kind helfen (Pöschl, 2011).

Ende

Die Einstellungen der schulischen Kinder zu dem Senioren und zu dem Alter bilden sich während des Lebens und die Rolle spielen Faktoren. Zu den wichtigsten Faktoren gehören die Familie und die Schule, weil sie die Schlüsselrolle in einer Bildung der Beziehung zu den älteren Leuten und dem Zwischengenerationsverständnis haben. Es wird die Methode des semantischen Differenzials benutzt, damit die Einstellungen der konnotativen Bedeutungen versteckt werden können. Das semantische Differenzial benutzt man nicht nur in der Pädagogik sondern auch in der Persönlichkeitserforschung und auch in der Sozialpsychologie und Pädagogikpsychologie. Diese Methode ist verlässlich, gültig und die Datenbearbeitung ist durch die Informationstechnologie schnell und unanspruchsvoll (Pöschl, 2011).

Literatur

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 2.vyd. Praha: Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

GAVORA, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online].

Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na:

<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stárí*. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. 365 s. ISBN 978

80-87109-19-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PÖSCHL, Radko. *Postoje žáků ke škole: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 42 s. ISBN 978-80-86856-70-4.

Programy a projekty: *Obdivuhodní senioři*. Dobrovolnické centrum Ústí nad Labem [online]. 2004 [cit. 2015-05-16]. Dostupné z:

http://www.dcul.cz/stranky/programy_seniori.htm.

Tiskové zprávy: Čechů ubude a zestárnou. Český statistický úřad [online]. 2013 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z:

http://www.czso.cz/csu/tz.nsf/i/cechu_ubude_a_zestarnou_20130723.

VIDOVIČOVÁ, Lucie a RABUŠIC, Ladislav. *Senioři a sociální opatření v oblasti stárnutí*

v pohledu české veřejnosti: zpráva z empirického výzkumu. Brno: Výzkumný ústav práce

a sociálních věcí, 2003. 67 s. ISBN 80-239-1351-4.

ŽUMÁROVÁ, Monika. *Postoje české mládeže k seniorům*. In: Medzigeneračné mosty:

vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity. Prešovská univerzita v Prešově, 2012, s. 63-72. ISBN 978-80-555-0548-0.

Forschungsprojekt: Dieser Beitrag wurde von dem Projekt studentische Beihilfewettbewerb dargestellt und er nennt sich Die Senioren durch die Augen der Kinder, SPP 43415181.

Kontaktangabe

Mgr. Soňa Divilová

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Žižkovo náměstí 5, Olomouc, 771 40

E-mail: sona.divilova@seznam.cz

Meno školiteľa: doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

ASPEKTY VYTVÁRANIA EMOCIONÁLNEHO BEZPEČIA V ADAPTAČNOM OBDOBÍ

ASPECTS OF CREATING EMOTIONAL SECURITY IN ADAPTATION PERIOD

Diana BORBÉLYOVÁ

Abstrakt: *Príspevok skúma aspekty vytvárania emocionálneho bezpečia v kontexte adaptácie dieťaťa na začiatkové vyučovanie. Tvorcom emocionálnej pohody žiakov je najmä učiteľ, ktorý uspokojuje primárne potreby detí, a to pocit istoty a bezpečia. Ak sa dieťa v novom prostredí cíti bezpečne, môže sa to pozitívne odraziť na jeho výkone, na kvalite osvojovania si novej sociálnej pozície, ale aj na celkovom rozvoji jeho osobnosti.*

Kľúčové slová: *Adaptačné obdobie. Začiatkové vyučovanie. Emocionálne bezpečie.*

Abstract: *This contribution examines the aspects of creating emotional security in the context of adaptation of children for initial education. The creator of emotional calmness for pupils is especially the teacher, who satisfies the primary needs of children, as the feeling of security and certainty. If the child feels safe in a new environment, it can positively influence his achievements, the quality of mastering his new social position as well as the entire development of his personality.*

Key words: *Adaptation period. Initial education. Emotional security.*

Úvod

Behom svojho života sa každý človek musí prispôbovať zmeneným podmienkam aj viackrát a prechod zo známeho prostredia do neznámeho vždy prináša určité zmeny, s ktorými sa jedinec musí vyrovnávať. Platí to aj pri prechode dieťaťa

z materskej školy do prvého ročníka základnej školy, keď nastanú veľké zmeny aj v jeho živote. Ak sa dieťa v novom prostredí cíti bezpečne, pozitívne sa to odrazí na jeho výkone ako aj na celkovom rozvoji jeho osobnosti. Preto je veľmi dôležité, aby v adaptačnom období dieťa obklopovalo harmonické prostredie, v ktorom má možnosť uspokojiť si vlastné potreby a zažívať úspech. Je nevyhnutné pre neho taktiež vytvoriť emocionálne bezpečné prostredie, ktoré napomáha upevniť jeho fyzické, psychické a sociálne zdravie.

1 Adaptácia dieťaťa v škole

Pojem adaptácia má vo všeobecnosti mnohodomenzionálne poňatie. G. S. Korotajeva (2008) vyčleňuje adaptáciu fyziologickú, psychologickú a sociálnu (adjustácia). Pod pojmom fyziologická adaptácia rozumie proces, ktorý zahŕňa v sebe prispôbenie sa organizmu ku zmene vonkajšieho prostredia. V kontexte výchovy a vzdelávania detí psychologická a sociálna adaptácia v dnešnej pedagogickej literatúre je väčšinou skúmaná ako celok pod pojmom psycho-sociálna, alebo sociálno-psychologická adaptácia. Chápe sa ako proces aktívneho prispôbenia individua podmienkam sociálneho prostredia v sociálnom a psychologickom prostredí

(Slezková, T., Tirpáková, A., 2006). V rámci psycho-sociálnej adaptácie autori vyčleňujú školskú adaptáciu, ktorú chápu ako proces aktívneho prispôsobovania sa individua (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 školy, je spojená s prijatím novej sociálnej roly školáka, vybudovaním si nových sociálnych vzťahov a jej úroveň je ukazovateľom stabilizácie sociálneho rozvoja osobnosti dieťaťa.

S. V. Čeprasova (2012) vymedzila základné kritériá úspešnej psycho-sociálnej adaptácie, ktoré je možné chápať aj ako hodnotiace kritériá pri určení charakteru školskej adaptácie:

- efektívnosť učebných činností,
- osvojenie si noriem,
- úspešnosť v sociálnych kontaktoch,
- emocionálna pohoda.

Tieto kritériá sú usporiadané chierarchicky: ak dieťa má uspokojované základné emočné potreby a dosiahne pocit emocionálnej pohody, pravdepodobne môže úspešne naviazať sociálne kontakty. Veď vstupom do školy sa dieťa stáva členom novej sociálnej skupiny a postupne si vybuduje nové sociálne vzťahy, získa určitý sociálny status a súčasne sa stáva účinkujúcim rôznych sociálnych interakcií. Sociálne interakcie zahŕňajú vzťahy, kontakty a vzájomné pôsobenie sa medzi jednotlivcami a skupinami, v rámci ktorých si dieťa v prvom ročníku postupne osvojuje rolu školáka a spolužiaka. V školskom prostredí interakcie vznikajú najmä v edukačnom procese, ale i mimo neho. Tieto dve línie interakcií ovplyvnia aj proces adaptácie. Popritom vieme, že u detí v tomto veku veľmi dôležitú úlohu zohrávajú aj emócie, ktoré motivujú ich činy. Teda vývin vzťahov ovplyvní aj to, ako sa cíti dieťa v škole. Preto v kontexte našej témy sociálne vzťahy, pocit istoty a bezpečia, ako aj emócie sa stávajú neoddeliteľnými pojmami, ktoré sa navzájom ovplyvnia. Ak dieťa má uspokojované emočné a sociálne potreby, následne si bude vedieť dieťa osvojiť normy a pravidlá a môže byť úspešné

aj v učebných činnostiach.

2 Emocionálne potreby žiaka

Ak skúmame primárnu potrebu žiaka, ktorý nastúpi do prvého ročníka, môžeme konštatovať, že jeho najdôležitejšou potrebou je pocit istoty a bezpečia a v súvislosti s tým emocionálna stabilita. Súhlasíme s tvrdením T. Vekerdyho (2001), podľa ktorého by sme mali zabezpečiť našim deťom v prvých ročníkoch emocionálne bezpečie, pohodlie a stabilitu.

V triede medzi žiakmi vznikajú určité emocionálne väzby. Za vybudovanie emocionálnych väzieb v prvom ročníku je zodpovedný predovšetkým učiteľ, ktorý usmerňuje deti a je ich vzorom. Po stabilizácii emocionálnych väzieb vzniká pocit emocionálnej istoty a bezpečia. Skúmanie uvedených pojmov považujeme za veľmi dôležité, veď emocionálne zdravie v detstve je najdôležitejším predpokladom pre pocit spokojnosti a šťastia v dospelosti. Zástancovia tejto teórie spochybňujú všeobecne uznávaný predpoklad (Vekerdy, 2013), ktorý je momentálne uznávaný najmä medzi rodičmi, že najdôležitejším faktorom pre úspešný a spokojný život je akademický úspech. Podľa nich k tomu, aby sa dieťa cítilo v škole dobre, aby bolo

uvoľnené a šťastné, potrebuje citové väzby, ktoré mu zabezpečujú pocit istoty a bezpečia.

Je všeobecne známe aj to, že jednou zo špecifických ľudských vlastností je, že sme si schopní generovať a pochopiť emócie (síce každý človek má túto schopnosť vyvinutú v rôznej miere). Tieto naše schopnosti by sme mali využívať v prospech budovania pozitívnych ľudských vzťahov, sociálnych kontaktov. Preto počas adaptačného obdobia úlohou učiteľa je vytvoriť situácie, v rámci ktorých je možnosť na prúdenie emócií v dvoch líniách:

1. medzi dieťaťom, ktorý si chce uspokojovať vlastné emocionálne potreby, túži po istote a učiteľom, ktorý mu túto emocionálnu istotu zabezpečí,
2. medzi deťmi, ktoré majú určité emocionálne potreby a hľadajú kamarátske vzťahy.

V začiatočnom vyučovaní preto dôležitú úlohu zohráva osobnosť učiteľa, ktorý riadi celý edukačný proces a jeho postoj, štýl a s ním riadená organizácia vyučovacieho procesu determinuje vnútorné prežívanie detí. Ak žiak má vytvorenú citovú väzbu k učiteľovi, tento osobný vzťah mu zabezpečuje emočné pohodlie a pocit emocionálnej stability (Vekerdy, T. 2001).

City sú aj silným impulzom k činnosti, prežívaniu a správaniu človeka. Dieťa potrebuje vzor, aby sa naučilo, akým spôsobom je možné generovať a prijímať, respektíve pochopiť emócie. To je jediným spôsobom, ako z neho vychovávať emocionálne náročného človeka. Vzorom okrem učiteľa je aj rodič a príbuzní, ktorí prezentujú určité emočné reakcie pred dieťaťom. Ak žiak v škole v prvých dňoch-týždňoch utrpí emocionálnu bolesť, alebo zranenie, môže to ohrozovať jeho telesné, ale aj duševné zdravie. Preto je dôležité, aby dospelí dbali na udržanie telesno-duševnej a socio-emocionálnej rovnováhy.

Na každého človeka je charakteristické, že má určité emocionálne potreby, ktoré v hierarchii hodnôt a potrieb zohrávajú významnú úlohu. Medzi základné emočné potreby človeka, ktoré sú prítomné v každej z nás, patria: byť akceptovaný, byť porozumený, byť uznaný, empatia, upútať pozornosť blízkych, byť milovaný a milovať niekoho, emocionálne bezpečie. E.J.Young- J.S. Klosko a M.E. Weishaar (2010) vymedzili nasledovné kategórie emočných potrieb:

- pocit istoty a bezpečia, akceptácia, starostlivosť,
- autonómia, kompetencia, pocit vlastnej identity,
- reálne hranice a sebakontrola,
- možnosť voľne a nezávisle prejať vlastné potreby, pocity.

Ak emočné potreby žiakov budú uspokojované a učiteľ docieli, že sa budú cítiť v škole dobre, bude to mať pozitívny dopad aj na ich výkony. Nesmieme však zabudnúť na to, že na zdravého dospelého človeka je charakteristické, že je schopný svoje emocionálne potreby uspokojovať adaptívnym spôsobom. Avšak deti potrebujú k tomu pomoc. Preto je dôležité, aby učiteľ modeloval edukačné prostredie a výchovno-vzdelávacie pôsobenie v kontexte potrieb žiakov. V prvom rade treba optimalizovať podmienky tak, aby prostredie bolo pedagogicky rozvíjajúce sa v súlade s vekovými osobitosťami a individuálnymi zdatnosťami žiakov, a aby bola paralelne zabezpečená priaznivá klíma. Veď vytváranie emocionálne bezpečného prostredia je podmienené priaznivou klímou, ktorá vychádza z medziľudských vzťahov, a ktorej tvorcom je najmä učiteľ, ale i žiaci.

Z toho je pre nás zrejmé, že k tomu, aby žiak mohol primerane a efektívne rozvíjať svoju osobnosť a upevňovať svoje sociálne a emocionálne zručnosti, je pre neho veľmi dôležité, aby sa toto všetko odohrávalo v príjemnom prostredí, ktoré je pre

neho podnetovo bohaté, vhodne upravené a priestorovo usporiadané tak, aby boli splnené jeho psychologické potreby bezpečia, uznania, dôvery, akceptácie, sebarealizácie

a spolupatričnosti. Omnoho dôležitejšie ako materiálne vybavenie školského zariadenia, je celková atmosféra v triede, čo predstavuje atmosféru medzi žiakmi, ako aj vzťahy medzi učiteľom a žiakom.

2. 1 Emocionálne bezpečie v kontexte klímy triedy

Podľa T. Vekerdího (2001) hlavným poslaním materskej školy je zabezpečiť deťom plnohodnotné detstvo, rozvíjať detskú osobnosť v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami, rešpektovať jeho potreby a záujmy, zabezpečiť dieťaťu pocit istoty a emocionálneho bezpečia, vytvárať priestor na formovanie jeho identity, pozitívneho sebaobrazu a sebaakceptácie. Preto by sme mali aj žiakom v prvých ročníkoch (najmä v prvých týždňoch) zabezpečiť emocionálnu stabilitu, pohodlie a bezpečie. Na základe výsledkov výskumov je totiž dokázané, že to, či budeme úspešní v živote, len v 20%-ách závisí od našich vedomostí, ktoré získavame v škole. Výskumy dokázali aj to, že 75% našich získaných poznatkov sa stratí behom piatich rokov, ak ich nepoužívame pravidelne. Z toho je pre nás zrejmé, že deťom väčšinou odovzdávame poznatky, ktoré sú súdené na zabúdanie. Úspešnosť človeka v živote teda viacej závisí od EQ- od emočnej inteligencie, ako od IQ (Vekerdý, T. 2013). Preto je dôležité, aby dieťa obklopilo v škole emocionálne bezpečné prostredie, v ktorom môžeme rozvíjať emocionálnu inteligenciu našich zverencov. Emocionálne bezpečné prostredie charakterizuje priaznivá klíma, láskavý a kongruentný prístup zo strany učiteľa, uspokojovanie potrieb dieťaťa (empatia), akceptácia dieťaťa, sociálna istota: pozitívne kontakty s učiteľom a so žiakmi, emocionálne väzby, bezpodmienečná dôvera, sloboda rozhodovania, rovnaké šance, radosť a humor. Popritom školské prostredie, ktoré má podnecovať rozvoj žiaka, má byť aj podnetovo bohaté, upravené, priestorovo usporiadané a materiálne dobre vybavené.

Klíma je dlhodobjšie sociálno – emocionálne naladenie, ktoré zahŕňa zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede na udalosti. P. Gavora (1999) uvádza,

že klíma školskej triedy je sociálno-psychologický termín, ktorý vyjadruje, do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci v triede navzájom rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy. Klíma školskej triedy predstavuje

aj ustálené postupy vnímania, emocionálne prežívanie, hodnotenie a reagovanie na to, čo sa v triede ako v sociálnom systéme odohráva a zahŕňa. J. Průcha (2001, s. 59) klímu definuje nasledovne: „klíma školskej triedy je sociálno-psychologická premenná, ktorá predstavuje dlhodobjšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov“.

J. Hanuliaková (2008, In Danek, J., 2008) upozorňuje na to, že je potrebné zmeniť atmosféru v našich školách- v triedach, vytvárať klímu pre tvorivú prácu a to preto, aby sa žiaci radi učili, aby sa stávali sami sebou a pritom prežívali primeranú slobodu.

Ako to dosiahnuť? Predovšetkým tým, že vytvoríme pozitívne orientované a citovo teplé prostredie, ktoré podporuje vývin detí, vychádza z dobrých medziľudských vzťahov

a dieťa sa cíti v ňom emocionálne bezpečne. Aby prostredie bolo emocionálne bezpečné, musíme zabezpečiť nasledovné podmienky:

- treba uspokojovať základné potreby žiakov: ako fyziologické potreby, bezpečie, porozumenie, láska, uznanie a potreba sebarozvoja. Uspokojovanie týchto potrieb odstraňuje blokujúce mechanizmy, ktoré následne sťažujú proces učenia.
- je potrebné zvyšovať žiakovu sebaúctu: žiaci v škole si utvárajú názor o vlastnej hodnote. Učiteľ by ich mal viesť k sebaúcte a mal by prejavovať pozitívne očakávania.
- dať žiakovi určitú slobodu rozhodovania, čiže individualizovať vyučovanie, aby mohol pracovať podľa vlastných možností, záujmu a tempa. Ak si žiak môže vybrať spôsob, ktorý mu najviac vyhovuje, znižuje sa hrozba zlyhania.
- zabezpečiť rovnosť šancí v triede: ak pre všetkých platí rovnaká mierka, žiaci sú spokojní s hodnotením a väčšinou vedia sa s ním v plnej miere stotožniť.
- začleniť radosť a humor: odbúrava stres a napomáha k vytváraniu dobrej atmosféry,
- zaradiť do edukačného procesu uvoľnenie, relaxáciu: pomáha prekonať negatívne pocity a dojmy,
- zefektívniť vyučovanie: ak si dieťa osvojí učivo, prežíva pocit úspechu, bude pozitívne naladené,
- vedenie, riadenie triedy realizovať podľa spravodlivých pravidiel: rovnaký prístup ku všetkým žiakom,
- zabezpečiť disciplínu – nutný poriadok a riešenie rušivého správania.

Ak budú uvedené podmienky zabezpečené, dieťa sa bude cítiť v škole dobre a pravdepodobne nebude mať problémy s osvojením si roly školáka. Avšak treba pripomenúť aj to, že emocionálne naladenie detí determinuje ich sociálne vzťahy, avšak vývin sociálnych vzťahov tiež determinuje pocit emocionálnej istoty žiakov. Čiže medzi vývinom sociálnych vzťahov a emóciami je určitá spätná väzba. Negatívny vývin sociálnych vzťahov môže u niektorých detí vyvolávať nadmernú záťaž na ich psychiku a celý organizmus. Úlohou učiteľa je preto dosiahnuť, aby sa vzťahy v triede vyvíjali takým spôsobom, aby každé dieťa mohlo budovať pozitívne vzťahy a popritom boli uspokojované jeho emocionálne potreby. V ideálnom stave je prítomná bezpodmienečná dôvera, ktorá má byť vybudovaná v prvom rade medzi žiakom a učiteľom a potom medzi žiakom a niektorými deťmi. Emocionálne bezpečie pre žiaka teda docielime vytvorením priaznivej klímy. Túto klímu môže zabezpečiť pedagóg svojou tvorivosťou a vynaliezavosťou s cieľom upevňovať vzťahy v triede.

3 Vplyv sociálnych interakcií na vytváranie emocionálne bezpečného prostredia

Vybudovať bezpodmienečnú dôveru (ktorá je základným elementom emocionálneho bezpečia) v triede medzi žiakmi a učiteľom a medzi žiakom a ostatnými žiakmi je možné len pomocou sociálnych interakcií v rámci edukačného procesu, prípadne aj mimo

nej (počas prestávok, vo voľnom čase a pod.).

Z. Geršicová (2008 In Danek, J. 2008) zdôrazňuje, že priebeh výchovy a vzdelávania sa uskutočňuje prostredníctvom interakcií medzi žiakmi a učiteľmi a zároveň medzi žiakmi navzájom. Počas tohto interakčného pôsobenia dieťa preberá na seba množstvo sociálnych rolí spolužiaka, spolupracovníka, kamaráta, dôverníka,

ochrancu,

ale aj súpera. Osvojenie si takýchto sociálnych rolí je pre neho často obtiažné .

Názory odborníkov sa zhodujú v tom, že základnou podmienkou adaptácie je identifikácia človeka so sociálnou (spoločenskou) rolou a dieťa, ktoré vstúpi do školy v rámci obligatórnych rolí žiaka a spolužiaka sa musí učiť roli spolupracovníka. V rámci role súpera sa dieťa musí naučiť uplatniť sa v rôznych situáciách, ale aj to, ako premôcť druhého, ako ho predstihnúť. V rámci role spolupracovníka musí byť empatické a prihliadať na ostatných. Z pohľadu dieťaťa je veľmi náročné dosiahnuť rovnováhu medzi súperením a kooperáciou. Teda faktory školy majú vplyv na osvojenie si jednotlivých rol a na subjektívne vnímanie žiakov. Subjektívne dojmy žiaka a miera osvojených rol ovplyvňujú okrem cítenia aj učenie sa a správanie sa. Čiže sociálne vzťahy a interakcie vo veľkom determinujú priebeh adaptácie a úspešnosť dieťaťa v škole.

J. Průcha - E. Walterová a J. Mareš (1995) v rámci interakcie upozorňujú na fakt, že učiteľ nepôsobí rovnako na celú triedu, s jednotlivými žiakmi pracuje trochu odlišne a výsledky žiaka závisia od vzťahu medzi ním a učiteľom. Z toho je pre nás zrejmé, že prístup učiteľa ovplyvňuje pocity detí a determinuje výkon žiakov. Preto z hľadiska zdravého rozvoja dieťaťa úlohou učiteľa je zabezpečiť dostatok primeraných podnetov a príležitostí spojených zážitkom úspechu, ktorý znižuje pocit ohrozenia, posilňuje sebadôveru a emocionálnu stabilitu dieťaťa (kolektív autorov, 2006). Ak sa dieťa nebude cítiť v ohrození, bude emocionálne stabilné a vyrovnané, budovanie sociálnych vzťahov pre neho nebude zaťažujúce. Vývin vzťahov následne nadobudne pozitívny charakter, ktorý generuje emocionálnu pohodu.

Podľa J. Verbovskej (2006) v sociálnej skupine vznikajú formy sociálnej interakcie pri splnení úloh:

- koakcia: členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu, ale bez kooperácie, súťaženia a rivalizácie,
- kooperácia: členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu a pritom sú navzájom závislí, spolupracujú,
- rivalizácia: členovia skupiny si nielen usilujú zvýšiť doterajšie postavenie a výsledky, ale chcú znížiť a oslabiť výsledky partnera,
- súťaženie: člen sa usiluje o maximálny výkon v záujme čo najlepších výsledkov, chce zlepšiť svoje výsledky a tak prekonať druhých.

To, že ktorú z týchto foriem interakcií uprednostňuje učiteľ, vo veľkom ovplyvňuje vzťahy medzi deťmi. Podľa nás najvhodnejším variantom v prvom ročníku, v rámci ktorého

je možné najviac podporovať emocionálne bezpečie žiakov je kooperácia. Koakcia je tiež často využívaným spôsobom, ale musíme podotknúť, že nemá vplyv na budovanie pozitívnych sociálnych vzťahov. Súťaženie by sme mali aplikovať čo najmenej a pritom takým prístupom minimalizovať ohrozujúce faktory. V prípade aplikácie treba dbať na to, aby sme úlohy diferencovali tak, aby každé dieťa mohlo prežívať úspech. Ak dieťa nedostane možnosť nikdy prežívať úspech, bude mať problémy so sebahodnotením a nebude sa cítiť emocionálne dobre. Rivalizáciu je potrebné eliminovať, nakoľko nesie v sebe veľké riziká a má negatívny dopad na vývin vzťahov, ako aj na vytváranie emocionálnej pohody.

V každom prípade treba mať na zreteli, že trieda je priestor, kde žiak nadväzuje rovesnícke vzťahy, kde sa spoločne riešia problémy, je miestom zdieľania určitých skúseností, tu žiaci v roli spolužiakov prijímajú kultúrne hodnoty, skupinové normy a ideály. Prívrženci humanistického prístupu (Kasíková, Kosová, Zelina a iní) vidia

veľké možnosti a potenciál emocionálneho a sociálneho rozvoja žiakov. Podľa nich vzťahy, ktoré sú formované v detstve, predstavujú základ pre ďalší rozvoj osobnosti a pre sociálne vzťahy, ktoré si bude jednotlivec vytvárať v dospelosti.

4 Stratégie zamerané na vytváranie emočne bezpečného prostredia

V školách je možné aplikovať rôzne stratégie na vytváranie emocionálne bezpečného prostredia v adaptačnom období. Avšak u nás na Slovensku sú málokedy overené a v praxi pravidelne využívané. Konkrétne preventívne programy na uľahčenie adaptačného obdobia v začiatočnom vyučovaní u nás ani neexistujú. Programy, ktoré existujú, sú síce zamerané na rozvíjanie sociálnych a emocionálnych kompetencií detí, ale nie v kontexte adaptácie.

D. Goleman (1997) navrhuje, aby preventívne programy sa priamo aplikovali do chodu škôl, a to nie len v rámci vyučovacích predmetov. E. Gajdošová a G. Herényiová (2002) považujú za dôležité, aby sa programy, ktoré rozvíjajú emocionálnu inteligenciu, dostali do väčšiny škôl.

V zahraničí existuje niekoľko rozvíjajúcich programov, ako aj na Slovensku. M. Valihorová a J. Stehlíková (2008) uvádzajú napríklad programy Cesta k emocionálnej zrelosti (Matula), Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania (Kopasová), Program efektívneho riešenia konfliktov (Herényiová), pomocou ktorých je možné rozvíjať sociálne kompetencie a emocionálne zručnosti detí.

Hetmanczik (2008 In Danek, 2008) je zástancom toho, že hry socioterapeutického charakteru majú pozitívny vplyv na rozvoj emocionálnych kompetencií detí a tým aj emocionálnej klímy triedy. Zároveň poukazuje aj na to, že aplikácia týchto hier uľahčí adaptáciu detí v škole. Vekerdy (2013) tiež zdôrazňuje, že v prvých týždňoch by sme mali dať prednosť hrám, ktoré rozvíjajú intrapersonálne a interpersonálne kompetencie detí a zároveň aj emocionálnu inteligenciu.

V Rusku však existujú aj adaptačné programy na zmäkčenie prechodného obdobia na každom stupni vzdelania. Napríklad El'konin a Davydov (In Voroncov, A., 2009) odporúčajú zaviesť dieťa do školského života pomocou úvodného kurzu, ktorého podstatou je nastolenie nových vzťahov dieťaťa k okoliu, k učiteľovi, k spolužiakom a k sebe samému. V rámci tohto kurzu má dieťa nadobudnúť kompetencie, ako: pripravenosť zaujať svoju pozíciu v triede a schopnosť komunikovať, schopnosť získavať informácie, ktoré sú pre neho dôležité, schopnosť prekonávať diskomfort pri vzniku rôznych situácií, schopnosť veriť si a schopnosť získavať nové poznatky.

Pre učiteľa z toho vyplývajú nasledovné pedagogické úlohy:

- uľahčiť adaptačné obdobie pri nástupe do prvého ročníka, aby sme zbytočne nezaťažovali detský organizmus,
- pedagogické pôsobenie zamerať na vytvorenie emocionálne bezpečného prostredia: odborným a citlivým prístupom vytvoriť vhodnú atmosféru a bezstresové prostredie. K rýchlej a úspešnej adaptácii dieťa potrebuje predovšetkým cítiť podporu, lásku a istotu.

Preto považujeme za dôležité vypracovať taký adaptačný program preventívneho charakteru (ktorý u nás absentuje), ktorý bude zameraný na udržanie telesno-duševnej a socio-emocionálnej rovnováhy žiaka.

Záver

Úlohou učiteľa je predovšetkým uľahčiť adaptačné obdobie pri nástupe do prvého ročníka, aby nebol detský organizmus zbytočne zaťažovaný. Nakoľko k rýchlej a úspešnej adaptácii dieťa potrebuje predovšetkým cítiť podporu, lásku a istotu, je potrebné modelovať edukačné prostredie a podmienky tak, aby sa dieťa v novom prostredí cítilo fyzicky i emocionálne bezpečne. Odborný a citlivý prístup zo strany učiteľiek, vytvorenie vhodnej atmosféry, bezstresové prostredie, zaradenie hier na rozvíjanie sociálnych kompetencií a emocionálnych zručností v každom prípade prispievajú k zlepšenej adaptácii.

Na základe uvedených súvislostí sme dospeli k záveru, že psycho-sociálnu adaptáciu vo veľkom determinuje klíma triedy, ktorá je tiež sociálno-psychologický termín a vyjadruje sociálno – emocionálne naladenie. Preto je potrebné vytvoriť taký adaptačný program, ktorý zabezpečuje pre dieťa emocionálne bezpečné prostredie a rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií.

Treba si už konečne uvedomiť, že úspešný dospelý vyrastie len z dieťaťa, ktoré malo plnohodnotné detstvo, ktoré vyrastalo v bezpečnom prostredí plnej lásky a porozumenia.

Literatúra

ČEPRASOVA, S.V. 2012. *Adaptácia rebjonka k škole*. (online). Dostupné na: <http://nsportal.ru/nachalnaja-shkola/psikhologiya/adaptatsiya-rebenka-k-skole-1> Citované 14.07.2014

DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a v praxi. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty, 2008, s. 112-123, IBN 978-80-8105-007-7.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Vydavateľstvo Práca..., 1999, s. 239, ISBN 80-7094-335-1.

GERŠICOVÁ, Z. 2008. *Sociálna klíma triedy na prvom stupni ZŠ ako sociálny aspekt výchovy v škole*. In DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a v praxi*.

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty, 2008, s. 94-104, ISBN 978-80-8105-007-7

HANULIAKOVÁ, J. 2008. *Klíma triedy a jej význam v tvorivo humanistickej výchove*. In HETMANCZIK, H. 2008. *Metody zapobiegajace nieprzystosowaniu społeczno-emocjonalnemu u dzieci rozpoczynajacych edukacje szkolna*. In DANEK, J. 2008. *Výchova v pedagogickom výskume a v praxi. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Trnava: Univerzita Sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky Filozofickej Fakulty, 2008, s. 124-135, ISBN 978-80-8105-007-7.

KOLEKTÍV AUTOROV, 2006. *Pracovný materiál pre nultý ročník základnej školy. Sociálny a emocionálny rozvoj*. 3.časť. Prešov: Vydavateľstvo Rokus, 2006, ISBN 80-89055-63-X.

KOROTAJEVA, G.S. 2008. *Adaptácia k škole*. (online) dostupné na: http://adalin.mospsy.ru/l_04_00/1_04_05.shtml. citované 02.09.2013

PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.



- PRŮCHA, J. 2001. *Alternatívne školy a inovace ve vzdelávaní*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178- 977-1.
- SLEZÁKOVÁ, T.- TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu*. Nitra: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2006. 191s. ISBN 80-8050-968-9
- VERBOVSKÁ, J. 2006. *Vybrané problémy aplikovanej sociálnej psychológie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2006, 126 s. ISBN 80-8045-427-2.
- VEKERDY, T. 2001. *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Budapest: Saxum Kiadó Kft, 2001. 161 s. ISBN 978 963 7168 15X.
- VEKERDY, T. 2013. *Érzelmi bizonyság*. 2011. Budapest: Kulcslyuk Kiadó Kft. 216.o. ISBN 9789638902696.
- YOUNG, E.J.- KLOSKO, J.S.- WEISHAAR, M.E. 2010. *Sématerápia*. Budapest: Magyar Viselkedéstudományi és Kognitív Terápiás Egyesület, 2010, 103 s. ISBN 978 963 068790.

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.

UPLATŇOVANIE IDEÍ HUMANISTICKEJ PEDAGOGIKY V HUDOBNEJ EDUKÁCII NA ZÁKLADNEJ UMELECKEJ ŠKOLE

APPLICATION OF THE IDEAS OF HUMANISTIC PEDAGOGY IN MUSIC
EDUCATION AT ELEMENTARY SCHOOL OF ART

Lubomíra ZÁHRADNÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá filozofiou výchovy človeka z pohľadu humanistickej pedagogiky, zameriavajúc sa na sféru hudobnej edukácie na základnej umeleckej škole. Všíma si vzťah učiteľ – žiak a poukazuje na možnosti a spôsoby uplatnenia humanistického prístupu v rámci individuálnej výučby hry na hudobnom nástroji.

Kľúčové slová: dieťa, vnútorná prirodzenosť, humanistický prístup, hudobná edukácia, učiteľ, žiak.

Abstract: The paper deals with philosophy of education of human from the point of view of humanistic pedagogy, focusing on the sphere of music education at elementary school of art. It regards the teacher – pupil relationship and it points out possibilities and ways of the application of humanistic approaches within the individual teaching of playing a musical instrument.

Key words: child, inner nature, humanistic approach, music education, teacher, pupil.

Úvod

Výchova a vzdelávanie, ako zložitý edukačný proces rozvíjania ľudskej bytosti, nutne implikuje otázky o podstate človeka. Človek – hlavný subjekt edukácie – stojí v centre záujmu pedagogickej vedy, čo z aspektu pedagogickej antropológie jadrne vystihuje Stanislava Kučerová (1996, s. 20) konštatovaním, že „pedagogika je veda o človeku v situácii výchovy.“ Filozofia človeka predstavuje dôležitú determinantu smerovania výchovy, pretože výchova bez poznania človeka stráca jasný smer i cieľ. V závislosti od nazerania na prirodzenú podstatu človeka z hľadiska dobra a zla môžeme výchovu dieťaťa chápať ako jednu z dvoch polarít: a) podporovanie sebarozvoja dieťaťa na základe prirodzeného potenciálu dobra v človeku alebo b) prevychovávanie dieťaťa a jeho predpokladanej prirodzenej náklonnosti ku zlu. Humanistická pedagogika jednoznačne volí a podčiarkuje prvú alternatívu, vyslovujúc dôveru prirodzeným vnútorným silám dieťaťa. Zároveň kladie dôraz na tvorivosť a estetickú empíriu, pokladajúc ich za ústredný – nie iba okrajový – motív edukácie. A práve hudba a hudobná edukácia nepochybne patria k cenným prameňom estetických zážitkov. Osobitosťou hudobno-edukačného procesu na základnej umeleckej škole (výučba spevu a hry na hudobnom nástroji) je zameranosť na hudobný výkon žiaka, ale napriek tomu, respektíve práve preto, by v ňom nemal absentovať humanistický prístup, empatia a ľudský cit. Ak budeme chápať humanistický prístup ako prístup nielenže ľudský, ale aj k ľudskosti smerujúci, potom sa stáva oprávnenou otázkou, či máme právo prehliadať takýto prístup práve pri výučbe hudby, ak nám záleží na tom, aby si dieťa vytvorilo k hudbe ako esteticko-etickú kategóriu pozitívny vzťah. Otázky humanistických prístupov v kontexte hudobno-umeleckej edukácie sú reflektované v súčasných zahraničných výskumoch,

najmä vo výskumoch realizovaných Andreou Creech a Susan Hallam z Veľkej Británie (Institute of Education, University of London). Na Slovensku zatiaľ nie je problematika humanistických prístupov v hudobnej edukácii na základnej umeleckej škole systematicky riešená či súhrnne spracovaná. Náš príspevok si, samozrejme, nenárokuje vyriešenie tejto problematiky, ale skôr jej otvorenie a poukázanie na jej významnosť a aktuálnosť.

1 Humanizmus – humanistická pedagogika – humanistická hudobná edukácia

Termín *humanizmus* pochádza z latinčiny (*humanitas*) a v preklade znamená ľudskosť. Humanizmus chápaný v širšom zmysle nepredstavuje konkrétny filozoficko-etický smer ani historickú konštantu, ale od staroveku až po dnešok tvorí (v rôznych modifikáciách) súčasť väčšiny filozofií. Humanizmus v užšom zmysle predstavuje hnutie na poli duchovnej kultúry v epoche renesancie a osvietenstva. V každej forme humanizmu sa nachádzajú tri – i keď nie rovnako silne akcentované – kardinálne komponenty: *blaho človeka – autonómia a dôstojnosť človeka – výchova človeka na humánnu a kultivovanú bytosť* (Wright, 2001, s. 26). Uvedenú sumáciu Georga Henrika von Wrighta môžeme chápať ako univerzálny a vždy (teda aj v 21. storočí) aktuálny humanizmus.

Humanistická pedagogika, od ktorej sa odvíja aj slovenská koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy Mirona Zelinu a humanistická teória rozvoja dieťaťa súčasného amerického psychológa a pedagóga Eugene Maria DeRobertis, vznikla na poli *humanistickej psychológie*, ktorá sa sformovala v šesťdesiatych rokoch 20. storočia ako takzvaná „tretia sila“ v opozícii k behaviorálnej psychológii a ortodoxnej freudovskej psychoanalýze.

Hlavní predstavitelia humanistickej psychológie *Abraham Harold Maslow* (1908 – 1970) a *Carl Ransom Rogers* (1902 – 1987) – tvorca humanistickej pedagogiky, chápali dieťa ako bytosť dôveryhodnú a potenciálne dobrú. Každé dieťa je od narodenia vybavené *vnútornou prirodzenosťou* (vnútorným nadaním) s potenciálom rastu k sebanaplneniu a k hodnotám. Zlým sa človek stáva až v dôsledku neakceptujúcej výchovy, ktorá autoritatívne potláča jeho prirodzené seberealizačné tendencie a núti ho orientovať sa na zvonku vnútené ciele. Hoci Abraham H. Maslow (2000) hovoril doslova o „novej filozofii človeka“, s obdobným názorom sa stretávame už u Konfuciovho žiaka Mencia (371 – 289 pred n. l.). „Prirodzenosťou vody je stekať dolu. Tak ako je prirodzenosťou človeka byť dobrý!“, tvrdil Mencius (1990, s. 93) a takmer identicky s názormi humanistických psychológov (ibaže o dvadsaťtri storočí skôr) usudzoval, že zlým sa môže človek stať až pôsobením vonkajších okolností. Negatívne či deštruktívne prejavy človeka nemajú vnútorný pôvod, ale predstavujú „silné reakcie voči frustrácii našich vnútorných potrieb, emócií a možností“ (Maslow, 2000, s. 37). Človek nerealizuje svoje možnosti, pretože stratil kontakt so svojou vnútornou prirodzenosťou.

Práve umelecká edukácia môže podľa Abrahama H. Maslowa (2000, s. 149) prispieť k obnove či zintenzívneniu kontaktu dieťaťa s vnútornou prirodzenosťou. Samozrejme, aj v rámci umeleckej edukácie je potrebné uplatňovať humanistický prístup, aby nenastal paradox, pokúšať sa nehumánnym spôsobom humanizovať človeka. Avšak pri výučbe hry na hudobnom nástroji na základnej umeleckej škole sa neraz stretávame s tendenciou – a samotný nástroj, ktorého ovládanie si vyžaduje senzoricko-motorické zručnosti, k tejto tendencii zvädza – vnímať dieťa iba

prostredníctvom jeho hudobného výkonu, redukovať osobnosť dieťaťa na jeho hudobné schopnosti, čo je v rozpore s humanistickým prístupom,

postulujúcim vždy pohľad holistický – dieťa ako celistvá, myslíaca a cítiaca bytosť. Ani „v záujme hudby“ nemožno povýšiť hudbu nad úctu k osobnosti dieťa.

V súlade s vyššie uvedenými skutočnosťami rozumieme pod humanistickým prístupom v hudobno-umeleckej edukácii prístup nedirektívny, rešpektujúci osobnosť, dôstojnosť a vnútornú prirodzenosť žiaka, a to v kontexte edukácie, kde hudba nie je iba cieľom, ale aj prostriedkom na dosiahnutie vyššieho cieľa – kultivovanej a dobrej ľudskej bytosti. Takto chápaný humanistický prístup môžeme rozčleniť do viacerých krokov, odvíjajúcich sa:

- od všeobecných princípov humanistickej pedagogiky (človekom centrovaný prístup, sloboda učiť sa, facilitujúce prostredie);
- od ideí významných hudobných pedagógov, v ktorých edukácii nachádzame humanistický prístup imanentný (Jozef Mická, Shinichi Suzuki, Kato Havas, Taťána Borisovna Judovina Galperina);
- od špecifík hudobnej edukácie na základnej umeleckej škole, ku ktorým patrí:

individuálna forma výučby,

zameranosť na výkon žiaka,

transparentnosť učiteľa cez výkon žiaka,

záujmové vzdelávanie (hodnotený, ale nepovinný),

silný tretí činiteľ – rodič (interakčný trojuholník *učiteľ – žiak – rodič*).

2 Individuálna forma výučby ako platforma na uplatňovanie humanistického prístupu

Individuálna forma výučby hry na hudobnom nástroji na základnej umeleckej škole kladie vysoké nároky na vzťah *učiteľ – žiak*, od ktorého sa neraz odvíja aj pokračovanie žiaka v štúdiu či, naopak, predčasné ukončenie štúdia. Dvojnásobne platia slová rakúskeho filozofa Rudolfa Steinera (1993, s. 49), zakladateľa antropozofie a waldorfskej pedagogiky: „Skôr než začneme učiť a vychovávať, sme my a dieťa tu, medzi oboma už je tu účinok. Prvou dôležitou otázkou je to, aký je učiteľ voči dieťaťu.“

Autoritatívny vzťah učiteľ – žiak nesie so sebou veľa negatív, a Kato Havas (1990), anglická huslistka a pedagogička maďarského pôvodu, ho zaradila aj medzi významné sociálne príčiny trémy žiaka. Súhlasíme s jej požiadavkou transformovať tento vzťah na „pracovné spoločenstvo“ a hudobnú komunikáciu – nie na princípe „hodnotím – som hodnotený“, ale na princípe „odovzdávam“ – prijímam“ vrátane výmeny slov hodnotiaceho súdu „to je dobré – to je zlé“ za slová „to znie pekne – to neznie pekne“. Podotýkame, že hodnotenie výkonu dieťaťa na základe dvoch polaritných hodnôt: „dobré – zlé“, podrobil kritike aj francúzsky štrukturalistický filozof Michel Foucault (2004, s. 182 – 183), kvalifikujúc tento typ hodnotenia ako nástroj disciplinárneho trestania, ktoré umiestňuje žiakov do poľa dobrých a zlých známok, a pomocou kvantifikácie diferencuje a hierarchizuje „dobré“ a „zlé“ subjekty.

2.1 Vedome utváraný vzťah učiteľ – žiak

Dobrý vzťah medzi učiteľom a žiakom musí byť učiteľom vedome utváraný a udržiavaný, k čomu okrem odbornosti prispievajú tri vlastnosti učiteľa, postulované Jozefom Mickom (1972, s. 279):

láska k hudobnému nástroju,
schopnosť prenikať do psychického stavu žiaka,
úsilie nezištne žiakovi pomáhať.

Postuláty Jozefa Micku (1903 – 1993), týkajúce sa učiteľa a jeho prístupu k žiakovi, sú v mnohom analogické s postulátmi Carla R. Rogersa (požiadavka kongruencie, akceptácie, empatie). „Učiteľ si často neuvedomuje, že pre úspech výučby je spôsob, akým so žiakom zaobchádza, rovnako dôležitý ako jeho odbornosť, to znamená, čo na nástroji vie zahrať a ako rozumie podstate hry,“ konštatoval Jozef Micka (1972, s. 278) z pohľadu nielen pedagóga hry na husliach, ale aj z pohľadu vyštudovaného psychológa.

Jozef Micka (1972, s. 275 – 293) zostavil štrnásť odporúčaní optimálneho správania sa učiteľa k žiakovi, ktorých podstatu sme zhrnuli nasledovne:

- *Atmosféra.* Hneď v počiatočnej fáze hodiny navodzuje učiteľ príjemnú atmosféru (atmosféru „sympatie, dôvery a srdečnosti“) a už úvodným rozhovorom prispieva k vytváraniu pekného vzájomného vzťahu.
- *Pedagogický takt.* Na nedostatky hry upozorňuje učiteľ nepriamo, kladne formulovanými vetami, ako napríklad: „Toto miesto v skladbe, by sa určite dalo ešte zlepšiť,“ podnecujúc zároveň žiaka k aktívnemu hľadaniu prostriedkov na skvalitnenie výkonu.
- *Otázka namiesto imperatívu.* Úlohy a ich množstvo ukladá učiteľ na báze dobrovoľného súhlasu žiaka vo forme otázky typu: „Mohol by si sa naučiť túto skladbu, tento úsek do budúcej hodiny naspamäť?“
- *Opodstatnená pochvala.* Učiteľ nezabudne pochváliť žiaden kvalitný výkon žiaka. Pochvala je zvlášť účinná a povzbudivá v prítomnosti ďalšej osoby.
- *Predstava dokonalej hry.* Počúvanie kvalitných nahrávok a rozhovory o výkonoch slávnych huslistov slúžia žiakom ako vzory dokonalej kvality. Pre deti však zároveň zostáva nezastupiteľnou živá hra učiteľa.
- *Starostlivo premyslený postup.* Prechod k náročnej skladbe sa neuskutočňuje „skokom“. Učiteľ musí postup nácviku premyslieť a rozložiť tak, aby sa interpretácia skladby javila žiakovi ako možná a zvládnuteľná, nepresahujúca rámec jeho síl.
- *Vyjadrenie dôvery.* Učiteľ nikdy nevyjadruje pochybnosť o zlepšení žiakovej hry na základe úsilia žiaka, ale zlepšenie očakáva s istotou, vyjadrenou vo formulácii viet, ako napríklad: „Nabudúce – to už budú všetky dané miesta docvičené – budeme...“ alebo „Teším sa ako to nabudúce zahráš...“ a podobne.
- *Umelecká práca ako ušľachtilá hodnota.* Učiteľ poukazuje na vzácnu hodnotu umenia hry na husliach, spätú s cítením, krásou a nadaním, ktorého rozvoj rozhodne stojí za vynaložené úsilie.
- *Pokorovanie ako zlý pedagogický prostriedok.* Učiteľ nikdy nevolí pokorovanie či zahanbovanie žiaka, pretože takéto počínanie:
 - podlamuje žiakovu sebadôveru,
 - rozviruje žiakovu citovú hladinu,
 - znižuje žiakovu vnímavosť k hudbe a pôsobí deštruktívne na pamäť,
 - kazí dobrý vzťah učiteľa a žiaka.
- *Objektívne poznávanie.* Učiteľ neprekonáva žiakove (i keď mylné) názory váhou svojej autority, či poukazovaním na svoje skúsenosti, ale k správne poznaniu ho privádza prostredníctvom aktivizujúcich otázok alebo názorných ukážok.

- *Učiteľ nie je neomylný.* Učiteľ sa nemá snažiť vzbudiť v žiakovi dojem o svojej neomylnosti. Ak sa učiteľ zmýli, je správne uznať omyl rýchlo a dôrazne; ak sa mu nepodarí niečo pri predhrávaní, komentuje to s humorom.
- *Korektnosť.* Práca so žiakom, ktorý pristúpil od iného učiteľa, začína vždy kultivovaním kladných stránok hry, až následne učiteľ nenápadne pristúpi k náprave nedostatkov. Predchádzajúceho učiteľa však zásadne nekritizuje.
- *Optimizmus a záujem o žiaka.* Optimistické naladenie učiteľa a jeho úprimný záujem o žiaka, o jeho pocity, záľuby a činnosti aj mimo hudby, prehlbuje vzájomné porozumenie medzi žiakom a učiteľom.
- *Negatívny zásah.* Výchovný prostriedok protikladný k láskavosti, teda prísnosť či ostré pokarhanie, predstavuje v podstate negatívny zásah, ktorý musí učiteľ dôkladne zvážiť a použiť skutočne iba výnimočne, pretože jeho dôsledky môžu byť oveľa horšie než očakávané pozitíva.

„Vyučovanie má byť zaujímavé ako pre učiteľa, tak pre žiaka,“ zdôraznil Jozef Micka (1972, s. 279), pokračujúc konštatovaním, s ktorým tiež plne súhlasíme: „Vyučovanie bez vzájomnej sympatie učiteľa a žiaka je málo účinné; je lepšie ho prerušiť.“

2.2 Radosť z procesu a nie iba výkon

Radosť z procesu a nie iba výkon – tak znie jeden z princípov kreatívnej filozofie výchovy nadaných detí, postulovaný Erikou Landau, a my sa stotožňujeme s jej názorom: „Radosť z výkonu trvá iba chvíľku, naopak, možnosť získavať uspokojenie z procesu je nevyčerpatelným zdrojom radosti“ (Landau, 2007, s. 169). Dôraz na radosť z procesu patrí k charakteristickým atribútom humanistického prístupu k edukácii. Abraham H. Maslow (2000) vypožoroval, že kým väčšina ľudí obľubuje iba cieľové okamihy triumfu či slávy, rastovo motivovaným – sebaaktualizujúcim ľuďom prináša pôžitok už samotná činnosť, prostredníctvom ktorej rastú a tento rast im je zároveň odmenou i motiváciou k ďalšiemu rastu – k sebaپرerastaniu seba samých.

„Radosť“ predstavuje kľúčový pojem aj v koncepcii výchovy hudobných talentov, vytvorenej japonským pedagógom hry na husliach Shinichi Suzukim (1898 – 1998). Táto koncepcia – identicky s humanistickým prístupom – nekladie akcent na radosť vyvierajúcu z umeleckého úspechu, ale na radosť počas celého procesu výučby. Shinichi Suzuki, vychádzajúc z trpezlivej mentality Japoncov, nesympatizoval s nedočkavým, cieľaktivým prístupom, charakteristickým pre obyvateľov Západu, konštatujúc:

„Západniari sú príliš dychtiví orientovať sa na ciele v ďalekej budúcnosti. Chcú študovať, aby sa stali veľkými umelcami, alebo pracujú mimoriadne tvrdo, aby zvíťazili v konkrétnej súťaži. To je vždy cieľ umiestnený v budúcnosti, namiesto radosti z hudby ako neodmysliteľnej súčasti každodenného života“ (In: American Suzuki Institute – West, 1973, s. 66).

Požiadavka Shinichi Suzukiho (2013, s. 124): „Začínaj so zábavou, potom usmerňuj deti cez radosť zo zabávania sa,“ nie je v rozpore s vynikajúcou úrovňou hry. Deti vedené Suzukiho metódou hrajú excelentne. „Ak sa deti naučia hrať dobre, budú sa z toho tešiť. Tešíme sa zo všetkého, čo robíme skutočne dobre“ (American Suzuki Institute – West, 1973, s. 113). Uvedený výrok s najväčšou pravdepodobnosťou platí aj opačne – z čoho sa tešíme, robíme dobre. V podobnom duchu sa vyjadril už Aristoteles (1979, s. 247): „Kto pracuje s pôžitkom a láskou, každú jednotlivosť lepšie

posúdi a presnejšie urobí... Podobne, kto sa so slasťou a láskou oddáva hudbe alebo staviteľstvu, bude robiť pokroky vo svojom odbore, keď má v ňom záľubu.“

Pre sféru hudobnej edukácie na základnej umeleckej škole je zvlášť relevantné zistenie Abrahama H. Maslowa (2000, s. 200 – 201), že rastovo motivovaní ľudia nielenže majú tendenciu zlúčiť dichotómie do vyššej nadradenej jednoty, v ktorej sa stráca ich protikladnosť (práca sa stáva hrou, povinnosť potešením), ale navyše aj ich konatívne, kognitívne, afektívne a motorické aspekty sú v takomto prípade menej oddelené a viac synergické; senzorické a motorické reakcie bližšie korelujú.

2.3 Fenomén úzkosti učiteľa hudby

Nežiaduci kontrast k radosti z hudobno-umeleckej edukácie predstavuje fenomén úzkosti učiteľa hudby. Zhodne s Kato Havas (1990, s. 112) považujeme prístup učiteľa, ktorý: a) prenáša svoju úzkosť na žiaka, b) absolutizuje svoju zásluhu na žiakovom úspechu, za neprofesionálny a nekorektný. Zároveň si však uvedomujeme, že obidva javy sú následkom (alebo príčinou?) nezdravej súťaživosti medzi hudobnými školami i učiteľmi navzájom. Kým druhý z javov (absolutizácia zásluhy) je „iba“ prejavom učiteľovej márnomyseľnosti, prvý jav (prenášanie úzkosti na žiaka) je profesionálnym pochybením a z hľadiska humánnosti previnením sa (i keď zo strany učiteľa nezámerným a ani nie ľahko eliminovateľným) voči žiakovi. Podľa nášho názoru sa problém odvíja od skutočnosti, že kredit učiteľa na základnej umeleckej škole sa väčšinou bezprostredne spája s výkonom žiaka. Nejednen učiteľ pociťuje svoju prácu ako transparentnú cez výkon žiaka. V porovnaní s učiteľom na základnej všeobecnovzdelávacej škole je učiteľ na základnej umeleckej škole v oveľa väčšej miere vnímaný a hodnotený – verejnosťou, rodičmi, často aj riaditeľstvom a kolegami – práve prostredníctvom výkonu jeho žiakov (samozrejme bez zohľadnenia vstupných determinantov na strane žiakov!). Túto situáciu nepriamo podporujú aj detské interpretačné súťaže, na ktorých porota udeľuje učiteľom víťazov diplom s ocenením „najlepší učiteľ“.

Na základe uvedených skutočností sa stáva pochopiteľnou tendencia niektorých učiteľov uprednostňovať žiakov so zvlášť výraznými hudobno-senzorickými dispozíciami, odhliadajúc od skutočného záujmu dieťaťa o hudbu, čo neraz vedie k znevýhodneniu detí s menej nápadnými hudobnými schopnosťami.

V tejto súvislosti sme si dovoľili – vychádzajúc z humanistických prístupov – navrhnúť niekoľko „ozdravujúcich“ postupov, ako napríklad:

- sebaurčujúci rast učiteľa smerom k „plne fungujúcemu“ (v terminológii Rogersa) či „sebaaktualizujúcemu“ (v terminológii Maslowa) človeku, a tým aj k človeku menej závislému od mienky okolia; čiže v zmysle známeho postulátu Arthura Schopenhauera (1997) – „nežiť v myšlienkach iných ľudí“;
- plné zameranie pozornosti učiteľa na žiaka – nie na seba a svoju obavu zo straty renomé či túžbu po jeho upevnení;
- v prípade učiteľovej empatickej, ale zároveň neúnosnej „úprimnej trémy“ za žiaka (podotýkame, že existencia trémy za druhého je vedecky potvrdená) možno trému zmierniť vnútornou sebadisciplínou alebo vhodnými relaxačnými technikami (metóda J. H. Schultza, E. Jacobsona a podobne);
- poskytnutie možnosti uspieť každému dieťaťu v duchu výroku Shinichi Suzukiho (1973) – „žiadne dieťa nie je stratené“, z čoho vyplýva úloha pokúsiť sa v hudobnom prejave každého dieťaťa odhaliť a zdôrazniť niečo osobité,

čím môže zaujať a potešiť publikum (adekvátne k tomu smeruje aj výber primeranej skladby);

- eliminovanie úzkosti a obáv žiaka z verejného interpretačného vystúpenia (respektíve ich optimalizácia v súlade s Yerkes-Dodsonovým zákonom), nie však na báze zľahčovania, či dokonca znevažovania významu slávnostného okamihu, ale vytvorením emocionálne bezpečnej, hrejivo-optimistickej atmosféry s radostným očakávaním výkonu;
- realizácia nielen koncertov s ťažiskom na excelentných výkonoch jednotlivcov, ale aj koncertov či kultúrnych podujatí hodnotných už samou dramaturgiou (napríklad hudobno-slovné pásmo s esteticko-etickým posolstvom).

3 Logoterapia – zdroj inšpirácie aj pre hudobnú pedagogiku

Logoterapia (terapia prostredníctvom hľadania zmyslu života), ktorej autorom je rakúsky neurológ a psychiater Viktor Emil Frankl (1905 – 1997), vychádza z existenciálnej analýzy, umiestňujúcej do centra svojho pohľadu orientáciu človeka na zmysel a hodnoty. Viktor Emil Frankl (2007, s. 37) kládol dôraz na dôstojnosť a duchovnú dimenziu človeka, odmietajúc psychoanalýzu Sigmunda Freuda argumentovaním, že „človek nie je bytosť tlačaná pudmi, ale ťahaná hodnotami.“

V intenciách Viktora Emila Frankla dnes pokračuje jeho žiačka Elisabeth Lukasová, ktorá zároveň poukázala na „cenné pedagogické aspekty“ logoterapie. Názory a odporúčania Elisabeth Lukasovej (1997; 2014) – najmä v oblasti chápania výkonu a motivácie – sa nám javia ako podnetné a užitočné osobitne pre sféru hudobnej edukácie na základnej umeleckej škole, kde špecifické vyústenie výučby tvorí práve hudobný výkon žiaka.

Za nevyhnutné podmienky na dosiahnutie určitého výkonu považuje Elisabeth Lukasová (1997 s. 88; 2014 s. 76): zodpovedajúce schopnosti, priaznivé pomery a pevnú vôľu. Hoci vôľa dieťaťa zostáva navonok skrytá, predstavuje neuveriteľne mocnú silu, ktorá dokáže posunúť aj hranice dvoch predchádzajúcich podmienok. V tejto súvislosti upozornila Elisabeth Lukasová na dva typy nedorozumenia v spôsobe hodnotenia výkonu: a) vzájomné porovnávanie výkonov rôznych detí, b) porovnávanie výkonov toho istého dieťaťa v rôznych predmetoch. Elisabeth Lukasová (1997, s. 100) – analogicky s J. J. Rousseauom, individuálnym rámcom F. Rheinberga i postulátom S. Suzukiho – podčiarkla: „Musíme mať stále na pamäti, že skutočný výkon dieťaťa v škole môžeme merať a hodnotiť iba vzhľadom na jeho profil nadania!“ Každý výkon, ktorý presahuje determinovanosť podmienkami a nadaním, musí byť ako výkon uznaný, pretože je svedectvom o schopnosti človeka prerásť svoju podmienenosť. „Výkon je z hodnotového pohľadu niečo úplne iné ako podľa kritérií spoločnosti zameranej na výkony!“ (Lukasová, 2014, s. 82).

Elisabeth Lukasová rozhodne nesúhlasí s prehnaným odbremeňovaním detí od výkonu, čím sa im v podstate neumožňuje prežívať radosť z vlastnej práce. Deti sa majú namáhať (nie iba panský vyžadovať „dary“), ale konštruktívnym spôsobom. „Výchova by nemala deti ušetriť od povinností. Mala by ich viesť k tomu, aby svoje povinnosti plnili ako šťastní ľudia“ (Lukasová, 1997, s. 111).

Pre zdravý a radostný život pokladá Elisabeth Lukasová za dôležité rozvíjať popri škole aj priaznivé vlohy dieťaťa, a to prostredníctvom aktivít, ktoré sú v súlade nielen s jeho profilom nadania, ale aj s jeho vnútornou motiváciou (ktorá nie vždy

korešponduje s predstavami rodičov). Upozorňuje, že aj dieťa má právo realizovať sa pomocou činností, ku ktorým prirodzene inklinuje a ktoré mu dávajú zmysel. „Nepodceňujme deti. Aj ony už ‚hľadajú zmysel‘, i keď spôsobom sebe primeraným“ (Lukasová, 1997, s. 108).

4 Prístup učiteľa z pohľadu žiakov

Pocity dieťaťa pri výučbe boli v minulosti (a neraz sú ešte aj dnes) odsúvané zo strany učiteľov do úzadia pozornosti. Hoci pocity dieťaťa ako dôležitá súčasť vyučovacej klímy sú ťažko kvantifikovateľné, reálne existujú, ba tvoria významnú determinantu výsledkov vyučovacieho procesu, a navyše môžu – podľa Rudolfa Steinera (1993) – poznamenať osobnosť dieťaťa na celý život. Behaviorálny prístup, redukujúci človeka na systém „stimul – reakcia“, si vnútorný svet človeka nevšímá, kým naopak, humanistický prístup kladie na pocity človeka zvýšený dôraz. Stotožňujúc sa s humanistickým prístupom, pokladáme bádanie v tejto oblasti za nesmierne dôležité.

V rámci štyroch kvalitatívne orientovaných výskumných projektov na tému *učiteľ – žiak – vzťahy* realizujeme výskum *Prístup učiteľa z pohľadu žiakov* v designe fenomenologickej analýzy. Cieľom výskumu je deskribovať a interpretovať skúsenosť participantov s fenoménom prístupu učiteľa pri výučbe hry na hudobnom nástroji, odhaliť ich pocity, reakcie a význam, ktorý tomuto fenoménu prikladajú. Výskum je v aktuálne prebiehajúcom štádiu, preto považujeme za potrebné upozorniť, že fragmenty z rozhovorov uvádzame ako ilustráciu, teda nie sú výsledkom definitívne ukončenej analýzy. V rozhovoroch a priebežnej analýze plánujeme pokračovať na báze analytickej indukcie až do saturácie (keď nám rozhovory s ďalšími participantmi už neposkytnú výrazne nové informácie). Zatiaľ sme uskutočnili dvanásť pološtruktúrovaných interview, z ktorých sme transkribovali a analyzovali sedem (rozhodujúcim kritériom výberu bol vek participantov v rozpätí 18 – 30 rokov). Na základe predbežnej analýzy sme zaznamenali niekoľko typov stratégií konania participantov pri *disharmonickom vzťahu učiteľ – žiak*. Od afektu cez premyslené úsilie vzťah zlepšiť, zmenu učiteľa, predčasné ukončenie štúdia až po pasivitu a rezignáciu. Typológiu stratégií uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Stratégia konania žiaka pri disharmonickom vzťahu učiteľ – žiak

STRATÉGIA KONANIA ŽIAKA						
AKTÍVNY POSTOJ				PASÍVNY POSTOJ		
AFEKT	ÚSILIE	ZMENA	ÚNIK	NÁDEJ	REZIGNÁCIA	
reakcia po príchode z hodiny domov: plač a zlosť, noty alebo aj nástroj hodený	vyvinutie úsilia na zlepšenie vzťahu zo strany žiaka (ukážem, že viem a chcem hrať)	zmena pedagóga: hľadanie ideálneho pedagóga, oslovenie iného pedagóga a prestup k nemu	rozhodnutie predčasne ukončiť štúdium	pasívne očakávanie zlepšenia vzťahu	<i>interné kauzálne atribúcie</i>	<i>externé kauzálne atribúcie</i>
					chyba je v „mojich rukách“, nedá sa nič robiť	mám „zlého učiteľa“, nedá sa nič robiť

na zem						
--------	--	--	--	--	--	--

4.1 Dieťa a strach

K významným determinantom facilitujúceho prostredia, v ktorom sa žiak cíti bezpečne, pokladáme za potrebné zaradiť aj *sestavýchovu učiteľa*, ako schopnosť učiteľa kultivovať svoj emocionálny prejav a temperament, na čo upozornil už Rudolf Steiner (1993). Odozvou na prudké počiny učiteľa – najmä pri nezošľachtenom cholerickom temperamente – je totiž *strach* žiaka. Skúsenosť s intenzívne pociťovaným strachom zo správania sa a konania pedagóga uviedlo šesť zo siedmich participantov v našej (počtom zatiaľ neuzavretej) výskumnej skupine. Ako príklad uvádzame fragmenty z rozhovorov v kategórii „Dieťa a strach“.

KATEGÓRIA: Dieťa a strach

2. PARTICIPANTKA: „...ale som tú moju pani učiteľku vnímala práve ako veľmi prísnu, aj možno z nej potom som začala mať taký strach...“

3. PARTICIPANTKA: „...bála som sa, aby som to zahrála dobre, čiže bol tam strach ... no bolo to až také, že som dúfala, alebo čakala som, kedy tá hodina už skončí, čiže som si tie hodiny vlastne neužívala, proste len som čakala, či [s akcentom] znova zakričí na mňa alebo nie... Kričala na mňa spoza toho stola...: „Ako to hráš, čo si blbá [hlúpa]?“ [nápadne vysokým tenkým hlasom].“

7. PARTICIPANT: „Ja som sa proste bál jej [učiteľkiných] fyzických prejavov, bál som sa, ako zareaguje, keď sa pomýlim – čo sa aj dialo, lebo ja som bol v kŕči. Neobával som sa, žeby ma udrela, to nie, ale bál som sa jej fyzických prejavov – intenzita hlasu a tak... Keď som mal nejaký rytmický nedostatok, tak normálne kopala do klavíra rytmus, a kričala a zvyšovala hlas.“

4.2 Súlad medzi učiteľom a žiakom

Poznávanie edukačnej situácie sa nevyčerpáva izolovaným poznávaním jej subjektov, ale predpokladá zameranie pozornosti na vzťahy medzi nimi. Jasne na túto skutočnosť poukázal Rudolf Steiner (1993), prikladajúc mimoriadnu váhu práve vzťahom – tomu, čo sa odohráva v živote medzi ľuďmi a rovnako v edukačnej situácii medzi učiteľom a žiakom (vynárajú sa sympatie a antipatie, dostávajú sa dojmy, ktoré nám hovoria, že ten druhý je spôsobilý sa nám priblížiť, alebo toho nie je schopný a my si zachovávame od neho odstup...). Aby výučba prebiehala správnym spôsobom, je podľa Rudolfa Steinera (1993, s. 48) potrebné pravé naladenie učiteľa k duši dieťaťa a pravý súcit, ako jeden z najvýznamnejších impulzov ľudskej morálky. I keď dieťa ešte nedisponuje intelektuálnym porozumením pre prejavy múdrosti, krásy a dobra, vníma takéto prejavy v pohľade, pohybe ruky a spôsobe komunikácie učiteľa. Dieťaťu sa páči dobro, ak mu ho učiteľ dáva za príklad celou svojou osobnosťou. Rudolf Steiner (1993, s. 48) hovoril doslova o službe dieťaťu, zdôrazňujúc, že „to najdôležitejšie pri výchove a výučbe sa odohráva medzi dušou učiteľa a dušou dieťaťa.“

Skutočnosť, že dieťa sa najľahšie učí a preberá postoje od ľudí, ku ktorým má blízky citový vzťah, aktuálne potvrdil – na základe najnovších výskumov mozgu – aj nemecký neurobiológ Gerald Hüther (2011, s. 173). Dieťa vníma a vnútorne prežíva odlišné prístupy rôznych učiteľov, a „pravé naladenie učiteľa“ je preň dôležité, čo môžeme vidieť aj v nasledujúcich ukážkach z interview v kategórii „Porovnanie pedagogov optikou žiaka“.

KATEGÓRIA: Porovnanie pedagógov optikou žiaka

3. PARTICIPANTKA: „...tak to so mnou prechádzal [nový učiteľ] trpezlivo a všetko mi vysvetľoval. Keď som niečo nechápala, nemala som strach sa ho to spýtať. To u tej predchádzajúcej bol strach opýtať sa, čo je zle... tak som to hrala stále zle, ale nechápala som to a zároveň som mala strach sa jej to opýtať, že zase bude kričať, a tým pádom som to hrala stále zle...“

4. PARTICIPANTKA: „...a potom si pamätám na nášho pána učiteľa, ktorý bol veľmi [s akcentom] milý, ja keď si tak na neho spomínam, tak bol taký mäkučký – taký akože... tou bytosťou mám pocit, že bol taký mäkký a taký veľmi milý na nás... a potom neviem prečo odišiel... a to bol [nový učiteľ] zrazu taký veľký [dôrazne] fúzatý pán, ktorý hral na trúbku... tak nás nechal čakať hodinu, zatiaľ čo on si tam fajčil fajku vonku a potom došiel dovnútra a nahučal na nás, že neviem čo, nejaký tón som tam stále nevedela zahrať...“

5. PARTICIPANTKA: „...Taká je veľmi zlatá [terajšia učiteľka]... tak sa s ňou príjemne rozpráva a taká je milá ku všetkým... Nechcela som mať inú učiteľku [dočasná zmena pedagóga], ja som chcela len s ňou byť [smiech], nechcela som inú. ...s tou druhou som ani nevedela čo si povedať, ani som jej... no, nebola mi ani sympatická, také tiché [s akcentom] hodiny sme mali. ...netešila som sa na hodiny – vôbec – s tamtou druhou učiteľkou.“

6. PARTICIPANTKA: „...ale veľmi si potrpela [predchádzajúca učiteľka], aby to bolo správne všetko, ...tak ja som úplne hrala so stresom, pretože sa potom veľmi hnevala. ...No a prvé hodiny [s novou učiteľkou] si pamätám, to boli také, že pani učiteľka bola milá, vôbec som nemala pri nej žiaden stres, ani nič, že by som sa nejako zle cítila alebo čo, tak sme si začali rozumieť.“

4.3 Tvorivá sloboda prejavu

Strach patrí k emóciám s potenciálne negatívnym vplyvom na tvorivé schopnosti dieťaťa. K vonkajším podmienkam konštruktívnej tvorivosti zaradil Carl R. Rogers (1995) práve *psychologické bezpečie* (prijatie človeka ako bezpodmienečne cenného, atmosféra bez vonkajšieho hodnotenia, empatické porozumenie), ale aj *psychologickú slobodu* v zmysle tvorivej slobody symbolického prejavu. Túto slobodu môžeme v rámci hudobno-umeleckej edukácie chápať aj ako autoritatívne nevnučovanie učiteľovej predstavy o hudobnom obraze skladby žiakovi, ale ako vzájomnú komunikáciu a ak nie akceptovanie, tak minimálne záujem učiteľa o názor a hudobnú predstavu žiaka.

S nepochopením v tejto oblasti sa stretol 7. participant Andrej, dnes študent kompozície, ktorého snaha vyjadriť svoj pocit a názor na hudobný obraz skladby bola zo strany učiteľky zamietnutá.

KATEGÓRIA: Názor žiaka rešpektovaný verzus potláčaný učiteľom

7. PARTICIPANT (Andrej): „...Aj keď je to interpret na tom úplne prvom schodíku k tomu umeniu, ale on má tiež pocity a má na to [na výraz skladby] názor. A podľa mňa je to až hriech mu ho brať a vnucovať mu svoju predstavu. A toto sa mi opäť raz stalo... niekedy v treťom ročníku... Ja som pani učiteľke M povedal, že..., že pani učiteľka, ale ja si myslím, že to ináč cítim, že ja mám na to proste svoj názor. A ona mi povedala [rýchlo]: ‚Čo by si Ty mal mať ešte názor!‘ [zrýchlene, drsne].“

Andrej sa so svojou túžbou študovať kompozíciu, ani s prvými skladateľskými pokusmi svojej učiteľke nezdôveril. V tomto prípade chýbala obojstranná dôvera – ako jeden zo základných znakov humanistického prístupu.

4.4 Rešpektovanie obrannej múdrosti

Okrem tvorivého potenciálu, ktorý môžeme priradiť k *rastovej* múdrosti, disponuje dieťa aj múdrosťou *obranou*, na ktorú upozornil Abraham H. Maslow (2000, s. 78). Obranná múdrosť nie je identická s lenivosťou, ale predstavuje vnútorný signál dieťaťa ešte chvíľu zotrvať v „bezpečí“ dosiahnutej úrovne. Učiteľ by ju mal rozpoznať a rešpektovať. Avšak, pravdepodobne vzhľadom na spomínanú transparentnosť učiteľa cez hudobný výkon žiaka (kapitola 2.3), táto múdrosť býva často podcenená či nepochopená. A naopak – najmä v súvislosti s detskými interpretačnými súťažami – učiteľ neraz zaťažuje žiaka technicky preexponovanými skladbami. Rešpektovanie obrannej múdrosti rozhodne nie je zamerané proti „zóne najbližšieho vývinu“ L. S. Vygotského a neznamena ani snahu uchrániť žiaka pred výkonom, ale snahu, aby výkon dosahoval slobodne a „s radosťou“ (analogicky s požiadavkou E. Lukasovej, o ktorej sme sa zmienili v tretej kapitole).

Práve radosť – obojstranné potešenie učiteľa i žiaka z hudobno-edukačného procesu môžeme v súlade s Jozefom Mickom (1972) považovať za kritérium pozitívneho vzťahu *učiteľ – žiak*. Takto – v skutočne pozitívnom duchu – opísala svoje štúdium na základnej umeleckej škole 1. participantka. Z interview uvádzame krátke fragmenty v nasledujúcich kategóriách:

KATEGÓRIA: *Spomienka na prvé hudobné kroky*

1. PARTICIPANTKA: „...a pamätám si, že... také prvé, čo sme akože hrali tak boli tie vtáčiky [milo, detsky] a medved' a takéto zvieratká...“

KATEGÓRIA: *Facilitujúci vzťah*

1. PARTICIPANTKA (o vystúpení, ktorého sa participantka nechcela vzdať napriek ochoreniu): „...to bolo také, že sme sa tak jedna o druhú [pauza] zaujímali [prívetivo, milo] a teda aj tá konverzácia bola taká – kamarátska môžem povedať... Akože pedagóg [dôrazne] v jednej časti, ale samozrejme ten blízky človek... tak sa o mňa strachovala...“

5 Hudobná edukácia ako príležitosť pre rast dieťaťa

Už na začiatku príspevku sme poukázali na poslanie hudobnej edukácie, ktoré môžeme v užšom zmysle vidieť v rozvíjaní hudobných schopností a zručností dieťaťa; v širšom zmysle v kultivovaní dieťaťa v smere *dobra* ako kategórie nadradenej senzomotorickým schopnostiam. Súhlasíme so Shinichi Suzukim (2013) a s jeho kritickým postojom k rodičom, ktorí zvažovali venovať svojmu dieťaťu čas a energiu pri rozvíjaní jeho zručností v hre na husliach iba v prípade, ak ich dieťa disponuje mimoriadnym talentom, ktorý sa odzrkadlí v jeho excelentnej hre a verejne prezentovanej výnimočnosti. V tejto súvislosti upozornil Shinichi Suzuki (1973; 2013) na niekoľko skutočností:

- nikto nemôže odhadnúť mieru prirodzeného nadania dieťaťa, pretože nie je transparentná, avšak jasne transparentné, navonok viditeľné sú schopnosti, ktoré sú buď rozvinuté alebo, naopak, zanedbané;
- každý talent sa môže rozvíjať iba na základe adekvátne vytvorených podmienok v prostredí sytenom láskou;
- výučba hry na husliach nie je účelovo zameraná iba na dokonalú a verejnosťou obdivovanú hru, ale pomáha dieťaťu stávať sa dokonalým, krásnym a šťastným človekom.

Suzukiho výzva rodičom znie: „Hra vášho dieťaťa na husliach sa vyvíja nádherne. Poďme Ty a ja spoločne pokračovať v úsilí o zdokonalenie jeho srdca“ (Suzuki, 2013, s. 21).

V identickom zmysle sa vyjadril aj japonský pediater a propagátor Suzukiho koncepcie výchovy talentov Masaaki Honda (1973, s. 2):

„No, naše ponímanie slovného spojenia ‚Výchova talentu‘ sa netýka iba znalostí a technickej zručnosti, ale tiež morálky, upevňovania charakteru, a oceňovania krásy. ... Preto naša činnosť nie je zameraná ani na výchovu takzvaných zázračných detí... Musíme ju chápať ako ‚úplnú výchovu človeka‘.“

Uvedený prístup S. Suzukiho a M. Hondy – ako prístup holistický – je vzdialený zúženému, rýdzo atomizovanému prístupu k dieťaťu v situácii hudobno-umeleckej edukácie, ktorý v podstate znamená návrat k atomistickému pohľadu fatalistu Carla Emila Seashora (1866 – 1949), priekopníka experimentálnej hudobnej psychológie, či rovnako krajne fatalistickému pohľadu Gézu Revésza (1878 – 1955). G. Révész, na rozdiel od C. E. Seashora, chápal síce hudobnosť ako celistvú vlastnosť, zároveň však – identicky s C. E. Seashorom – ako vlastnosť plne vrodenú a výchove nepodliehajúcu, navrhujúc z tohto dôvodu vylúčenie takzvaných „nehudobných“ detí z hudobnej edukácie:

„...hudba nemôže byť zaradená do všeobecného vzdelania. Umenie, veda alebo vôbec činnosť, ktorej štúdium vyžaduje špeciálnu vrodenú, nie každému človeku danú predispozíciu, môžu byť dané iba tým, ktorí sú pre to vyvolení. Je to hrozný fakt, že množstvo detí, ktoré nikdy nič v hudbe nedosiahnu, je oblažované hudobným vzdelávaním“ (Revész, G.: Prüfung der Musikalität, Zeits. f. Psychol., 85, 1920; In: Teplov, 1968, s. 26).

Holistický prístup, samozrejme, neznamena, že každé dieťa sa môže stať profesionálnym hudobníkom, ale predstavuje záujem o človeka, a uznanie práva každého dieťaťa dostať príležitosť na pocítenie radosti z tvorivej hudobnej činnosti. V súlade s vyjadrením vynikajúcej, humanisticky orientovanej ruskej klavírnej pedagogičky Taťány Borisovny Judoviny-Galperiny (2000, s. 6):

„Existujú rôzne pedagogické smery a školy... Mne osobne je blízka taká škola, taký smer, ktorého hlavným cieľom je pomôcť ktorémukoľvek dieťaťu, bez ohľadu na jeho vrodené schopnosti, vyjadriť sa hudbou, pocítiť radosť z tvorenia, vzbudiť v ňom fantáziu, záujem a zvedavosť.“

Záver

Ohľad na osobitý subjektívny svet dieťaťa, holistický prístup k nemu, vytváranie facilitujúcej klímy – to sú postuláty obzvlášť dôležité v procese hudobnej edukácie na základnej umeleckej škole. Ide o špecializované hudobné vzdelávanie, ktoré kladie nemalé nároky na interpretačný výkon žiaka a navyše si vyžaduje pravidelnú domácu prípravu. Preto je podstatné, aby sa žiak v prostredí základnej umeleckej školy cítil príjemne; aby navštevovanie tejto školy pociťoval ako obohacujúcu aktivitu a skúsenosť (nie ako obmedzujúcu či skľučujúcu nedobrovoľnú činnosť), a to nie iba z hľadiska dosiahnutých hudobných zručností a zvonku pozorovateľného hudobného výkonu, ale aj z hľadiska vnútorného prežívania. Veď práve na pôde základnej umeleckej školy kľúčia estetické hodnoty, od ktorých je iba krok k hodnotám etickým. Prirodzene, nemusíme byť priamo naklonení téze o bezprostrednom vplyve hudby na mravnosť človeka, ale prinajmenšom musíme súhlasiť, že hudba svojím estetickým pôsobením rozširuje vnútornú dimenziu

človeka, čím sa človek stáva senzitivnejším a pripravenejším vnímať i hodnoty etické; a v tomto zmysle predstavuje hudba viac ako rýdzo estetickú hodnotu. A to je podľa nás závažný argument, opodstatňujúci uplatňovanie humanistického prístupu v súlade s ideami humanistickej pedagogiky a široko poňatým humanizmom, hľadanie a odhaľovanie nových možností a ciest optimalizovania vzťahu učiteľ – žiak a realizáciu hudobno-pedagogického výskumu na tomto špeciálnom poli hudobnej edukácie. Humanistická pedagogika ostáva vždy aktuálnym systémom, otvoreným v smere dobra a univerzálnych hodnôt ľudstva, v ktorých rámci nemožno abstrahovať od samého človeka – dieťaťa, jeho vnútorného sveta a duchovnej podstaty. Náš príspevok, samozrejme, nemohol obsiahnuť celé spektrum možností a spôsobov uplatnenia humanistických ideí v hudobnej edukácii na základnej umeleckej škole. Celé spektrum však môžeme charakterizovať a zároveň determinovať analógiou na Platónovu úvahu o výchove v múzickom umení. Platón v dialógu *Zákony* podčiarkol, že ak chce niekto krásne spievať a tancovať, musí spevom a tancom vyjadrovať niečo, čo je krásne – späté s mravným dobrom. Dovoľme si vytvoriť malú analógiu konštatovaním, že ak chce niekto naučiť niekoho niečo, čo je krásne, výučba musí prebiehať krásnym spôsobom.

Literatúra

- AMERICAN SUZUKI INSTITUTE – WEST (team of authors). 1973. Motivation. In: MILLS, Elizabeth. – Sr. MURPHY, Therese. Cecile. (ed.). 1973. *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education By Shinichi Suzuki, Elizabeth Mills, Mae Ferro et al.*, Chapter 5, pp. 63-67. Berkeley and San Francisco : Diablo Press, 1973. ISBN 0-87297-003-5
- AMERICAN SUZUKI INSTITUTE – WEST (team of authors). 1973. No Child Is Lost. In: MILLS, Elizabeth. – Sr. MURPHY, Therese. Cecile. (ed.). 1973. *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education By Shinichi Suzuki, Elizabeth Mills, Mae Ferro et al.*, Chapter 8, pp. 109-113. Berkeley and San Francisco : Diablo Press, 1973. ISBN 0-87297-003-5
- ARISTOTELES. 1979. *Etika Nikomachova*. 1. vyd., Bratislava : Pravda, 1979. 272 s. ISBN – neuvedené
- FOUCAULT, Michel. 2004. *Dozerať a trestať*. 2. vyd., Bratislava : Kalligram, 2004. 310 s. ISBN 80-7149-663-4
- FRANKL, Viktor. E. 2006. *Vúle k smyslu*. 1. vyd., Brno : Cesta, 2006. 214 s. ISBN 80-7295-084-3
- FRANKL, Viktor. 2007. *Trpiaci človek*. 1. vyd., Bratislava : Lúč, 2007. 155 s. ISBN 978-80-7114-638-4
- HAVASOVÁ, Kato. 1990. *Nebojte sa trémy*. 1. vyd., Praha : Supraphon, 1990. 146 s. ISBN 80-7058-155-7
- HONDA, Masaaki. 1973. Introduction. In: MILLS, Elizabeth. – Sr. MURPHY, Therese. Cecile. (ed.). 1973. *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education By Shinichi Suzuki, Elizabeth Mills, Mae Ferro et al.*, pp. 1-8, Berkeley and San Francisco : Diablo Press, 1973. ISBN 0-87297-003-5
- HÜTHER, Gerald. 2011. *Návod na používaní ľudského mozgu*. 1. vyd., Brno : Millennium Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-86201-75-7
- JUDOVINA-GALPERINA, Taťána. Borisovna. 2000. *U klavíru bez slz aneb Jsem pedagog dětí*. 1. vyd., Brno : Lynx, 2000. 149 s. ISBN 978-80-902932-0-4
- KONFUCIUS, – MENCIUS, – SÜN-C`. 1990. *A riekol majster ... Z klasických kníh konfuciánstva*. 2. vyd., Bratislava : Tatran, 1990. 211 s. ISBN 80-222-0089-1

- KUČEROVÁ, Stanislava. 1996. *Človek • Hodnoty • Výchova. Kapitoly z filozofie výchovy*. 1. vyd., Prešov : ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-856668-34-3
- LANDAU, Erika. 2007. *Odvaha k nadaniu*. 1. vyd., Praha : Akropolis, 2007. 162 s. ISBN 978-80-86903-48-4
- LUKASOVÁ, Elisabeth. 1997. *Logoterapie ve výchově*. 1. vyd., Praha : Portál, 1997. 205 s. ISBN 80-7178-180-0
- LUKASOVÁ, Elisabeth. 2014. *...aby vaše deti boli šťastné. O výchove v 21. storočí*. 1. vyd., Bratislava : Lúč, 2014. 128 s. ISBN 978-80-7114-960-6
- MASLOW, Abraham. H. 2000. *Ku psychológii bytia*. 2. vyd., Modra : Persona, 2000. 223 s. ISBN 80-967980-4-9
- MICKA, Jozef. 1972. *Hra na housle*. 2. vyd., Praha : Editio Supraphon, 1972. 412 s. ISBN – neuvedené
- PLATÓN. 1990. *Dialógy III*. 1.vyd., Bratislava : Tatran, 1990. 696 s. ISBN 80-222-0125-1
- ROGERS, Carl. R. 1995. *Ako byť sám sebou. Pohľad terapeuta na psychoterapiu*. 1. vyd., Bratislava : IRIS, 1995. 353 s. ISBN 80-88778-02-6
- ROGERS, Carl. R. 1999. *Spôsob bytia*. 1. vyd., Modra : Persona, 1999. 265 s. ISBN 80-967832-0-3
- ROGERS, Carl. R. 1999. *O osobnej moci*. 1. vyd., Modra : Persona, 1999. 231 s. ISBN 80-967980-1-4
- ROGERS, Carl. R. – FREINBERG, H. Jerome 1998. *Sloboda učiť sa*. 1. vyd., Modra : Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-967980-0-6
- SCHOPENHAUER, Arthur. 1997. *O životnej múdrosti*. 1. vyd., Bratislava : Belimex, 1977. 221 s. ISBN 80-85327-24-4
- STEINER, Rudolf. 1993. *Výchova dieťaťa z hľadiska duchovnej vedy. Metodika vyučovania a životné podmienky výchovy*. 2. vyd., Praha : Baltazar, 1993. 118 s. ISBN 80-900307-9-3
- SUZUKI, Shin'ichi. 2013. *Nurtured by Love*. revised edition, USA, Van Nuys : Alfred Music Publishing, 2013. 143 p. ISBN 978-0-7390-9044-2
- SUZUKI, Shinichi. 1973. Children Can Develop Their Ability to the Highest Standard. In: MILLS, Elizabeth. – Sr. MURPHY, Therese. Cecile. (ed.). 1973. *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education By Shinichi Suzuki, Elizabeth Mills, Mae Ferro et al.*, Chapter 1, pp. 9-16. Berkeley and San Francisco : Diablo Press, 1973. ISBN 0-87297-003-5
- WRIGHT, Georg. Henrik von. 2001. *Humanizmus ako životný postoj*. 1. vyd., Bratislava : Kalligram, 2001. 159 s. ISBN 80-7149-363-5
- ZELINA, Miron. 2010. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. 2. vyd., Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0
- CREECH, Andrea. 2009. Teacher-Pupil-Parent Triads: A Typology of Interpersonal Interaction in the Context of Learning a Musical Instrument. In: *Musicae Scientiae* [online], September 2009, vol. 13, no. 2, pp. 387-413. [Citované 2014-06-05]. Z databázy ProQuest.
- CREECH, Andrea. – HALLAM, Susan. 2011. Learning a Musical Instrument: The Influence of Interpersonal Interaction on Outcomes for Schoolaged Pupils. In: *Psychology of Music*, [online], January 2011, vol. 39, no. 1, pp. 102-122. [Citované 2014-06-05]. Z databázy ProQuest.
- CREECH, Andrea. – HALLAM, Susan. 2010. Interpersonal Interaction Within the Violin Teaching Studio: The Influence of Interpersonal Dynamics on Outcomes for



Teachers. In: *Psychology of music*, [online], October 2010, vol. 38, no. 4, pp. 403-421. [Citované 2014-06-05]. Z databázy ProQuest.

CREECH, Andrea. – HALLAM, Susan. 2009. Interaction in Instrumental Learning: The Influence of Interpersonal Dynamics on Parents. In: *International Journal of Music Education*, [online], May 2009, vol. 27, no. 2, pp. 94-106.[Citované 2014-06-05]. Z databázy ProQuest.

Kontakt na autora

PaedDr. Ľubomíra Záhradníková
Základná umelecká škola Eugena Suchoňa v Pezinku
M. R. Štefánika 9
902 01 Pezinok
Slovenská republika
E-mail: lubomira.zahradnikova@gmail.com
Meno školiteľa: doc. Mgr. art. Alena Kručayová, PhD.

AKCEPTOVANIE POTRIEB ŽIAKA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V PODMIEHKACH ŠKOLSKEJ INTEGRÁCIE

THE ACCEPTANCE OF THE NEEDS OF MENTALLY HANDICAPPED STUDENTS IN CONDITIONS OF SCHOOL INTEGRATION

Agnesa PATAIOVÁ

Abstrakt : *Príspevok sa zaoberá žiakmi s mentálnym postihnutím a akceptáciou ich potrieb v podmienkach školského začlenenia, integrácie. Charakterizuje žiakov s mentálnym postihnutím a ich vzdelávanie, analyzuje pojem školská integrácia a opisuje možnosti výchovy pre deti s mentálnym postihnutím v bežných základných školách. Príspevok je zameraný na akceptáciu ich potrieb v podmienkach školského začlenenia a poukazuje na to, že integrovaný žiak sa má stať aktívnym subjektom procesu integrácie, pre ktorého by školské začlenenie malo byť darom a miestom, kde by sa akceptovali jeho potreby.*

Kľúčové slová: akceptácia, školská integrácia, bežné základné školy, integrovaný žiak

Abstarct : *The contribution deals with the students with intellectual disabilities and with the acceptance of their needs in terms of school inclusion, the integration. It characterizes students with intellectual disabilities and their education, analyzes the concept of school integration and describes the possibilities of education for children with intellectual disabilities in standard primary schools . The contribution is focused on an acceptance of their needs in terms of school integration, and points out that the integrated pupil should become an active participant in the integration process, for whom the school inclusion should be a donation and the place where his needs are accepted.*

Key words: acceptance, school integration, standard priamry school, integrated student

Úvod

Akceptovať, z latinského akceptio, znamená uznať, uznávať, prijať, prijímať. V školstve je to vzťah k žiakovi srdečný, láskavý, nevyžadujúcu osobnú vďaku. Je to aj dobrá atmosféra v triede, v škole a charakteristický evidentný pozitívny záujem o toho druhého. Akceptovaný žiak pociťuje istotu, nemá obavy z vlastného zlyhania a z neprijatia zo strany ostatných. Ak niekoho akceptujeme, znamená to, že sa nebojíme bezprostredného kontaktu s citmi toho človeka. M.Zelina (1994, s.108). Nás v tomto príspevku zaujíma akceptácia potrieb žiakov s mentálnym postihnutím v podmienkach školskej integrácie. Akceptácia v edukačnom prostredí môže mať dvojakú podobu. Akceptácia zo strany učiteľa ako i zo strany žiakov. Učiteľ v edukačnom prostredí by mal byť vzorom a musí byť samozrejmosťou, že nemá problém akceptovať deti, ktoré sa určitým spôsobom odlišujú.

1 Školská integrácia

„Integrácia (z lat. integrare – sceľovať) žiakov so ŠVVP je koncepcia špeciálnej výchovy a špeciálneho vzdelávania ako organickej zložky všeobecnej výchovy a vzdelávania, v tom zmysle, že sa má deťom vyžadujúcim špeciálnu starostlivosť poskytovať v rámci bežných výchovných a vzdelávacích inštitúcií a nie oddelene.“ Ide aj o to, aby zdravé nepostihnuté deti naučili žiť s postihnutými. (Vašek, 2003)

Dieťa so zdravotným postihnutím má právo na to, aby mu spoločnosť poskytovala tie isté príležitosti a podnety na jeho vývin, ako poskytuje jeho zdravým rovesníkom.

K úplnosti fungovania integrácie detí a mládeže s mentálnym postihnutím medzi nepostihnutých je nevyhnutná rozsiahla včasná odborná poradenská služba a priama pomoc rodinám s postihnutými osobami. Ide aj o to, aby sa zdravé nepostihnuté deti i dospelí naučili žiť s postihnutými, považovali za samozrejmosť pomáhať im, chápať ich a rešpektovať.

Integrácia môže byť pre niektoré osoby so zdravotným postihnutím nadmernou záťažou. V niektorých prípadoch poskytuje žiakom s určitým typom zdravotného postihnutia najvhodnejšiu formu vzdelávania špeciálne školstvo.

Podľa Metodického usmernenia č. 3/2006-R z 24. januára 2006 k realizácii školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v základných a v stredných školách postupujú základné školy, stredné školy a poradenské zariadenia, ktoré zabezpečujú školskú integráciu žiakov so ŠVVP alebo sa na nej podieľajú. Usmernenie konkretizuje príslušné ustanovenia školského zákona.

Integrácia je edukácia všetkých detí v bežnej škole, pričom pomoc deťom so zdravotným postihnutím má zabezpečiť to, aby sa úspešne zapojili do podmienok bežného života. Edukácia v podmienkach integrácie by mala žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poskytovať (špeciálnymi formami a metódami) stupeň edukácie zodpovedajúci ich individuálnym schopostiam a predpokladom vo vzťahu k ich postihnutiu. Cieľom integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je dosiahnuť najvyšší možný stupeň socializácie, čiže zapojenie do pracovného pomeru a bežného života. Pre fungujúcu integráciu je nutné v škole zabezpečiť materiálno-technické, organizačné a personálne podmienky, špeciálne vzdelávacie podmienky so špeciálnopedagogickou starostlivosťou, s rozsiahlou poradenskou službou žiakov, škole a rodine. Úspešná integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je nemysliteľná bez tolerance, pochopenia, pomoci ostatných žiakov a širokého okolia.

1.1 Integrácia žiaka s mentálnym postihnutím v podmienkach bežnej školy

V bežných školách pribúdajú deti, u ktorých pociťujeme potrebu špeciálneho – „iného“ prístupu učiteľov. Nárast nemusí byť len dôsledkom toho, že sa absolútne zvyšuje počet týchto detí, ale môže ísť aj o zmenu pohľadu spoločnosti na problematiku výchovy a vzdelávania detí so špecifickými vzdelávacími potrebami, o prejavy vyššej citlivosti spoločnosti na ich individuálne potreby. Každopádne musia byť vytvorené podmienky a možnosti aj pre žiakov, ktorý trpia určitou mierou ťažkostí týkajúcich sa nadobúdania nových vedomostí a zručností.

Pojem integrácia sa v posledných rokoch používa veľmi často pri snahe úspešného začlenenia postihnutých žiakov do bežných škôl. Čo rozumieme pod pedagogickou integráciou: „integráciu chápeme ako dynamický, postupne sa rozvíjajúci pedagogický jav, v ktorom dochádza k partnerskej spolupráci postihnutých

a intaktných na úrovni vzájomne vyváženej adaptácie počas ich výchovy a vzdelávania a pri ich aktívnom podiele na riešení výchovnovzdelávacích situácií (Jesenský, J., 1995, s.15).

Môžeme súhlasiť s M.Zelinom, že v tejto oblasti je potrebné:

- a) implementovať novú humanisticko – tvorivú filozofiu do výchovy s osobitnou aplikáciou na postihnutých žiakov,
- b) uskutočniť radikálnu kurikulárnu transformáciu, aby sa obsah vzdelávania viac priblížil životu (treba vyvinúť špeciálne a individuálne preventívne, edukačné a kompenzačné programy, zapojenie technologických možností, najmä komunikáciu pomocou multimédií),
- c) radikálne zmeniť prípravu učiteľov pre špeciálne, ale aj pre štandardné (bežné) školy v súvislosti s trendom integrácie postihnutých detí do bežných škôl,
- d) prijať zákon o výchove a vzdelávaní detí a mládeže so špeciálnymi edukačnými potrebami,
- e) zabezpečiť, aby výchova detí a mládeže nebola iba vecou školy a rodiny, ale vecou celej spoločnosti,
- f) zdôrazniť, že špeciálna výchova má byť skutočne špeciálnou výchovou (odpovedať na otázky KTO, KOHO, ČO, AKO, KEDY učí. (Lechta, V. a kol., 1997, s. 40).

Integrácia žiaka s mentálnym postihnutím prebieha na základe diagnostického vyšetrenia pedagogicko – psychologickú poradne, prípadne špeciálnopedagogickej poradne, kde žiakovi vystavia dekrét o integrácii (Seidler, P., Kurincová, V.2005). Aby proces integrácia 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 s mentálnym postihnutím, tak aj pre ostatných spolužiakov (Seidler, P., Kurincová, V.2005).

Dôležité je, aby škola bola pripravená na integráciu žiaka po všetkých stránkach. Materiálne zabezpečenie musí byť prvoradé, aby sa postihnutie žiaka čo najviac eliminovalo a samozrejme môžeme tu pripomenúť ja kompenzačné a reedukačné pomôcky, ktoré väčšinou pomáhajú zmierňovať postihnutie daného žiaka. Značnou súčasťou tohto procesu je aj motivovanosť a pripravenosť učiteľa, ktorý musí mať znalosti v oblasti špeciálnej pedagogiky a musí budovať správnu pozitívnu klímu v triede a aj medzi spolužiakmi. J.Slowík (2007) vymedzil podmienky na správne fungovanie integračného procesu:

- potreba vytvorenia bezbarierového prostredia,
- utvorenia pozitívneho prístupu, postojov, kompetencií učiteľov k žiakovi,
- zabezpečenie kooperácie so školskými poradenskými zariadeniami,
- zabezpečenie prijatie žiaka s mentálnym postihnutím zo strany spolužiakov, ich rodičov a učiteľov,
- zabezpečenie špeciálnej podpory, kompenzačných pomôcok, asistenta pedagóga,

upravenie podvedomia a postojov spoločnosti o jedincovi s mentálnym postihnutím.

Prednosti a nevýhody vzdelávania postihnutých v školách bežného typu

V prípade integrovaného vzdelávania chodia mentálne postihnutí žiaci do školy spolu intaktnými deťmi. Majú možnosť každý deň spolu hrať a učiť sa jeden od druhého.

Prítomnosť postihnutého žiaka v triede môže mať pozitívny vplyv na nepostihnutých žiakov. Umožňuje im „naučiť sa“ skutočnému rešpektovaniu určitých postihnutí, citovo obohacuje a môže ich motivovať aj k učeniu. Žiaci v triedach, kde chodia aj postihnutí žiaci získavajú „iné“ skúsenosti, majú svoje silné i slabé stránky a stávajú sa tolerantnejšími aj voči vlastným slabostiam. Samozrejme nemôžeme nepripomenúť, že bežná škola poskytuje mentálne postihnutým širšiu škálu možných povolaní, poskytuje rovnaké možnosti ako inaktným žiakom, vytvára pozitívne rovesnícke vzťahy medzi intaktnými žiakmi a žiakmi s mentálnym postihnutím a je väčšia pravdepodobnosť, že je škola zriadená v mieste bydliska.

Samozrejme, môžu sa vyskytnúť aj problémy pri integrácii a akceptácii postihnutých žiakov v bežných školách. Najpodstatnejším problémom škôl je nedostatok odbornosti učiteľa vzhľadom k rôznorodým špeciálnopedagogickým potrebám žiakov a časté zanedbávanie potrieb integrovaných žiakov, najmä potreby odborného individuálneho prístupu a nedostatok času aj z toho vyplývajúceho záujmu o diferenciáciu učiva, pomôcok, spôsobu overovania vedomostí a hodnotenia týchto žiakov zo strany vyučujúcich.

1.2 Integrovaný žiak

Integrovaný žiak je žiak so ŠVVP, ktorý bol prijatý do základnej školy alebo strednej školy na základe písomného vyjadrenia zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva, poradenským zariadením po vykonaných diagnostických vyšetreniach. Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania môže byť evidovaný a vykazovaný ako integrovaný aj na základe písomného vyjadrenia pedagogicko-psychologickej poradne. (Vančová, 2005)

Žiaka so ŠVVP je možné považovať za integrovaného žiaka výlučne na základe písomného vyjadrenia poradenského zariadenia, vyplývajúceho z odbornej špeciálnopedagogickej diagnostiky žiaka.

Ak žiak nie je klientom poradenského zariadenia, pred vykonaním jeho diagnostiky a vydaním písomného vyjadrenia riaditeľ poradenského zariadenia rozhodne o prijatí žiaka do školského zariadenia. Toto školské zariadenie následne žiaka vedie v evidencii.

Písomné vyjadrenie k školskej integrácii žiaka vydáva špeciálnopedagogická poradňa alebo detské integračné centrum. Žiakovi s vývinovými poruchami učenia alebo žiakovi s vývinovými poruchami správania môže písomné vyjadrenie vydať aj pedagogicko-psychologická poradňa.

Písomné vyjadrenie k integrácii žiaka vydávajú poradenské zariadenia zaradené do siete škôl a školských zariadení, pričom ustanovenia k školskej integrácii sa vzťahujú aj na poradenké zariadenia zriadené cirkvou alebo náboženskou spoločnosťou a na poradenské zariadenia zriadené inou právnickou alebo fyzickou osobou.

Ak sa v priebehu vzdelávania žiaka na základe odborných intervencií zmení stav postihnutia alebo intelektového nadania žiaka tak, že ďalej nie je dôvod považovať ho za integrovaného žiaka, základná škola alebo stredná škola takéhoto žiaka po rediagnostickom vyšetrení a na základe písomného vyjadrenia príslušného poradenského zariadenia prestane vykazovať a evidovať ako integrovaného.

2 Práva a povinnosti účastníkov školskej integrácie

V praxi sa v našich základných a stredných školách realizuje školská integrácia v dvoch formách:

- *Individuálna integrácia* - v bežnej základnej alebo strednej škole v mieste bydliska, dieťa je zaradené v bežnej triede,
- *Integrácia v špeciálnych triedach* - základných alebo stredných škôl, kde sú zaradení žiaci s určitým druhom postihnutia.

Celkovo sa ukazuje, že integrácia je, alebo môže byť pre niektoré osoby so zdravotným postihnutím, resp. niektoré druhy či stupne postihnutia nadmernou záťažou. A tak aj tu platí, že síce integrovať, ale len vtedy, resp. len natoľko, nakoľko je to naozaj v prospech jednotlivcej osoby so zdravotným postihnutím.

„Žiak so ŠVVP má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní rešpektujúci jeho schopnosti a zdravotný stav, na vyučovanie pedagógom s odbornou a pedagogickou spôsobilosťou, na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a zdravom prostredí, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému a duševnému násiliu.

Zákonný zástupca integrovaného žiaka pravidelne konzultuje problematiku vzdelávania integrovaného žiaka s triednym učiteľom, so školským špeciálnym pedagógom, prípadne so zariadením špeciálnopedagogického poradenstva. Riaditeľ základnej školy alebo strednej školy v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálnopedagogického poradenstva oboznámi príslušných zamestnancov školy s dôsledkami a možným vplyvom diagnózy integrovaného žiaka na výchovno-vzdelávací proces, s individuálnym výchovno-vzdelávacím programom, upozorní na potrebu kompenzačných a iných pomôcok, ktoré bude žiak v škole používať, a zabezpečí ich dostupnosť a vhodné priestory na ich uskladnenie.“ (Vančová, 2005)

Výchovný poradca plní úlohy školského poradenstva v otázkach výchovy, vzdelávania a profesijnej orientácie detí a v oblasti prevencie problémového vývinu detí. Sprostredkúva prepojenie školy s odbornými zariadeniami, ktoré sa zaoberajú starostlivosťou o deti. Poskytuje metodickú a informačnú pomoc ostatným pedagógom školy a zákonným zástupcom žiakov. Školský špeciálny pedagóg sa priamo zúčastňuje na práci školy alebo špeciálneho výchovného zariadenia a poskytuje odbornú psychologickú alebo špeciálnopedagogickú pomoc deťom, zákonným zástupcom a pedagogickým pracovníkom pri riešení edukačných problémov.

2.1 Prijímanie žiaka so zdravotným znevýhodnením do strednej školy

- Uchádzač so zdravotným znevýhodnením pripojí k prihláške vyjadrenie všeobecného lekára o schopnosti študovať zvolený odbor výchovy a vzdelávania. /§ 63 ods. 4 školského zákon/
- Pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sa forma prijímacej skúšky určí s prihliadnutím na ich zdravotné znevýhodnenie. /§ 65 ods. 2 školského zákona/
- Riaditeľ školy prednostne prijíma uchádzača, ktorý má zmenenú pracovnú schopnosť pred uchádzačmi, ktorí rovnako vyhovujú kritériám prijatia prijímacieho konania./§ 67 ods. 3 školského zákona/
- Za žiaka so zdravotným znevýhodnením v škole je možné považovať len takého žiaka, ktorému príslušné poradenské zariadenie po diagnostických vyšetrovaniach vydalo písomné vyjadrenie k školskému začleneniu /podľa § 11 ods. 10 písm. c) školského zákona/ (Pedagogicko-organizačné pokyny – ďalej len „POP“ na šk. rok 2014/2015 kap. 2, čl. 2.5.2 ods. 1).

- Riaditeľ školy, ktorý prijíma do školy žiaka so ŠVVP, môže rešpektovať len písomné vyjadrenia a odporúčania centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (ďalej len „CPPPaP“) a centier špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (ďalej len „CŠPP“) vydané pre žiaka z takej cieľovej skupiny, ktorej môže poskytovať svoju odbornú starostlivosť. /POP na šk. rok 2014/2015, podľa kap. 2, čl. 2.1, ods. 21/
- O prijatí dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozhoduje riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu. /POP na šk. rok 2014/2015 podľa kap. 2, čl. 2.5.2 ods. 19/ riaditeľ písomne odpovie na žiadosť rodiča, nevydáva osobitné rozhodnutie, na ktoré sa vzťahuje správne konanie“. (www.ksunitra.sk)
- O prijatí žiaka do školy rozhoduje riaditeľ školy. Rozhodnutie o prijatí integrovaného žiaka v zmysle ustanovenia § 32 b ods. 2 školského zákona sa vzťahuje len na novoprijatého žiaka. Žiakovi, ktorý požiadal o integráciu v priebehu školskej dochádzky, sa nové rozhodnutie o prijatí nevydáva. Žiak je považovaný za integrovaného žiaka na základe písomného vyjadrenia príslušného poradenského zariadenia.

„Rozhodnutie o prijatí žiaka do základnej školy alebo strednej školy vydáva riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonných zástupcov, písomného vyjadrenia zariadenia špeciálnopedagogického poradenstva, po dôkladnom oboznámení sa s diagnózou a prognózou žiaka, po prerokovaní s pedagógmi, ktorí budú žiaka vzdelávať, po prerokovaní v pedagogickej rade školy a po zabezpečení nevyhnutných materiálno-technických a odbornopersonálnych podmienok. Riaditeľ školy v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo zariadením špeciálnopedagogického poradenstva pred prijatím žiaka vytvorí podmienky na integrované vzdelávanie žiaka, úpravu triedy a školy, vybavenie kompenzačnými pomôckami prípadne ďalšie požiadavky na zabezpečenie požadovanej úrovne integrovanej výchovy a vzdelávania žiaka“. (Vančová, 2005)

3 Organizácia štúdia na strednej škole pri individuálnej integrácii

Počet žiakov v triede určuje Vyhláška č. 52/1993, ktorou sa mení a dopĺňa vyhláška MŠ SR č. 80/1991 Zb. o stredných školách § 4, ods. (1):

V stredných školách sa zriaďujú triedy denného štúdia s počtom najmenej 17 a najviac 34 žiakov. Do triedy možno zaradiť aj zdravotne postihnutých žiakov, ak ich postihnutie nie je kontraindikáciou na prijatie do príslušného študijného alebo učebného odboru. Za každého zdravotne postihnutého žiaka sa môže znížiť maximálny počet žiakov v triede o troch.

Riaditeľ strednej školy zaistí alebo aspoň umožní triednemu učiteľovi žiaka so špeciálnopedagogickými potrebami, ostatným vyučujúcim i majstrom odbornej výchovy pravidelné konzultácie s pracovníkmi príslušnej špeciálnopedagogickej poradne, návštevy špeciálnej školy príslušného typu, účasť na súvzťažných odborných školeniach a nákup odbornej literatúry.

Riaditeľ strednej školy zabezpečí, vo väzbe na umožnenie prípravy na povolanie žiaka so ŠVVP, kompenzačné pomôcky a špeciálne učebné pomôcky zakúpením alebo zapožičaním zo špeciálnej školy alebo špeciálnopedagogickej poradne alebo detského integračného centra.

Riaditeľ strednej školy môže uvoľniť žiaka z vyučovania povinného predmetu alebo od telesných úkonov spojených s vyučovaním niektorých predmetov na základe

vyjadrenia príslušného lekára, a ak ide o žiaka so zmenenou pracovnou schopnosťou, na základe vyjadrenia posudkového lekára sociálneho zabezpečenia. (Vyhláška MŠMaŠ SR č. 80/1991 Z.z. o stredných školách § 8, ods. 1).

Žiaka nemožno uvoľniť na celý školský rok alebo jeho prevažnú časť od vyučovania povinných predmetov, ktoré majú rozhodujúci význam pre odborné zameranie absolventa. Predmety určuje riaditeľ strednej školy. (Vyhláška MŠMaŠ SR č. 80/1991 Z. z. o stredných školách § 8, ods. 2).

V osobitných prípadoch, ak to dovoľuje charakter učiva, umožní riaditeľ strednej školy na žiadosť žiaka, ak nie je plnoletý so súhlasom zákonného zástupcu, a po odporúčaní príslušného lekára zdravotne postihnutému alebo dlhodobo chorému žiakovi prípravu a vykonanie skúšok v určených termínoch. (Vyhláška MŠMaŠ č. 80/1991 Z. z. o stredných školách § 8, ods. 4).

Pre žiaka so zdravotným znevýhodnením pri ukončení výchovy a vzdelávania v strednej škole platí nasledovné:

- Žiak posledného ročníka strednej školy (ďalej len SŠ) so zdravotným znevýhodnením oznámi do 30. septembra písomne triednemu učiteľovi nielen predmety, ktoré si na maturitnú skúšku vybral, ale aj spôsob vykonania maturitnej skúšky – oznámenie o predmete a spôsobe vykonania sa týka aj vykonania maturitnej skúšky z ďalšieho predmetu (ktorý koná dobrovoľne). /§ 75 ods. 1., 2./
- Žiak so zdravotným znevýhodnením, ktoré mu neumožňuje vykonať maturitnú skúšku štandardným spôsobom, koná maturitnú skúšku spôsobom podľa § 14. (pozn: viď ďalej bod 6. – Úpravy maturitnej skúšky pre žiakov so zdravotným znevýhodnením) /§ 4 ods. 3 Vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách/.
- Žiak s vývinovými poruchami učenia alebo žiak so sluchovým postihnutím môže vykonať maturitnú skúšku len z ústnej formy internej časti maturitnej skúšky z predmetov: anglický jazyk, francúzsky jazyk, nemecký jazyk, ruský jazyk, španielsky jazyk, taliansky jazyk. /§ 5 ods. 3 Vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách/.
- Čas trvania skúšok žiakov so zdravotným znevýhodnením môže predseda skúšobnej komisie primerane predĺžiť. /§ 9 ods. 14) Vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. o ukončovaní štúdia na stredných školách/.

Podľa upravených podmienok Vyhlášky MŠ SR č. 318/2008 Z. z. § 14 môže maturovať: žiak špeciálnej školy, žiak špeciálnej triedy, žiak so zdravotným znevýhodnením v triede strednej školy vzdelávaný podľa individuálneho vzdelávacieho programu spolu s ostatnými žiakmi. Úpravy sa vzťahujú na jednotlivé časti maturitnej skúšky; cieľové požiadavky jednotlivých maturitných predmetov; externé testy – písomné práce a maturitné zadania. Úpravy sa týkajú týchto oblastí: predĺžený časový limit pri riešení úloh testu a pri ústnej odpovedi; úpravy alebo nahradenie niektorých úloh; rôzne grafické úpravy a formáty zadaní s použitím rôznych veľkostí písma, s použitím zmenenej štruktúry textu, využitím inej možnosti záznamu odpovede a počúvania vstupného textu.

Žiaci so zdravotným znevýhodnením, na ktorých sa vzťahujú úpravy, sú žiaci: so sluchovým postihnutím; so zrakovým postihnutím; s telesným postihnutím; chorí a zdravotne oslabení; s vývinovými poruchami učenia; žiaci s poruchami aktivity a pozornosti; žiaci s poruchami správania; žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou; žiaci s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami; s viacnásobným postihnutím. (www.ksunitra.sk)

Žiaci sú zaradení do troch skupín podľa miery obmedzenia pri práci s testovými úlohami. Prvá skupina – ľahký stupeň obmedzenia, druhá skupina – stredný stupeň obmedzenia a tretia skupina – ťažký stupeň obmedzenia.

Pri zaraďovaní žiakov do skupín je potrebné vychádzať z toho, či je žiak schopný pracovať pri predĺženom čase s testom pre bežnú populáciu. Testové úlohy je potrebné upraviť z formálnej stránky, ako aj veľkosť písma, zvýrazniť text alebo nahradiť testové úlohy vhodnejšími úlohami.

Ak postihnutie žiaka vyžaduje pomoc tlmočníka posunkovej reči, resp. asistenta alebo zdravotníckeho personálu, či špeciálneho pedagóga pri vypracovaní testov, vzhľadom na postihnutie žiaka je potrebné zvoliť na vykonanie maturitnej skúšky alebo jej časti náhradný spôsob.

Záver

Flexibilita, kreativita, akceptácia, dobré srdce i vôľa, to sú náročné predpoklady pre učiteľov pri práci so žiakmi s mentálnym postihnutím. Uviedli sme len odporúčania, čo by malo byť, pokiaľ ide o žiakov s mentálnym postihom a akceptáciu ich potrieb v podmienkach školského začlenenia. Ich realizácia stojí na zodpovednosti každého učiteľa, riaditeľa a pracovníka školy, kto sa podieľa na výchove a vzdelávaní týchto detí. Problematika akceptácie potrieb žiakov s mentálnym postihnutím na bežných základných školách je stále aktuálna. A v posledných rokoch viac a viac sa vyžaduje každodenné prijatie, uvažovanie, ochotu priblížiť sa k týmto žiakom, aby sa cítili prijatí, milovaní, pochopení, aby sa stávali vzájomným darom v triede i v každodennom živote pri kontakte s intaktnými.

Literatúra

- BAJO, I. – VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých*. 1. Vyd. Bratislava: Sapiaientia, 251. s. ISBN 80-967180-1-0.
- GREGUŠOVÁ, H. 2004. *Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku*. Bratislava: Sapiaientia, 2004. 155 s. ISBN 80-968797-9-0.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. 1995. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-11-5.
- JESENSKY, J. 1996. *Príspevek k rozvoji teórie integrácie zdravotne postihnutých*. In *Speciální pedagogika*, roč. 6, 1996, č. 2.
- LECHTA, V. a kol.: 1997. *Nové cesty k postihnutým ľuďom*. Bratislava. LIEČREH GÚTH, 1997. ISBN 80-967383-7-2.
- SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠVARCOVÁ, I. 2000. *Mentálna retardácia*. Portál Praha, 2000. s. 184. ISBN 80-7178-506-7.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. 1976. *Psychologie mentálne zaostalého žiaka*. Praha: SPN, 1976, 224 s.
- VANČOVÁ, A. 2005. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.
- VANČOVÁ, A. 2010. *Edukácia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris, 2010. 445 s. ISBN 978-80-89256-53-2.

ZELINA, M. 2012. *Inklúzia – nová paradigma špeciálnej pedagogiky?* In *Špeciálny pedagóg*. 2012, roč.1, č.1, 9-12 s. ISSN 1338-6670.

Školská integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) a vzdelávanie žiakov so ŠVVP v špeciálnych triedach ZŠ. [online]. [s.a.]. Dostupné na internete:

<http://ksunr.sk/vismo/dokumenty2.asp?id_org=451018&id=3180>

Výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v stredných školách. [online]. [s.a.]. Dostupné na internete:

<http://www.ksunitra.sk/vismo/dokumenty2.aspid?id_org=4510188&id=7130&p1=1446>

Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách č. CD-2004-12003/23597-1:095. [online]. [s.a.]. Dostupné na internete:

<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/integracia/Met_pok_Vav_ziakov_vyv_por_uc.pdf>

Kontakt na autora:

PaedDr.Agnesa Pataiová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Šahy, 936 01 Mládežnícka 40

E-mail: pataiova7@gmail.com

Meno školiteľa: prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

DIAGNOSTIKA ŽIAKA AKO SPÔSOB I NÁSTROJ PRE EFEKTÍVNEJŠIU PRÁCU UČITEĽA

DIAGNOSIS STUDENT AS A WAY EVEN MORE EFFECTIVE IMPLEMENT FOR TEACHING JOB

Lucia FOGLOVÁ

Abstrakt: Práca sa zameriava na diagnostickú činnosť učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese. Poukazuje na dôležitosť hlbšej diagnostiky žiaka, ktorá vedie k lepšiemu pochopeniu jednotlivca a tak možnosti efektívnejšej práce učiteľa a prispôbeniu učiva potrebám a schopnostiam žiaka. Informuje o pokrokovejších štúdiách diagnostiky v Nemecku. Vyvodzuje návrhy pre ďalšie možnosti rozvoja i výskumu tejto pedagogickej oblasti na Slovensku.

Kľúčové slová: učiteľ, žiaci, pedagogická diagnostika, diagnostické nástroje, metódy, výchovno-vzdelávací proces, pedagogická prognóza

Abstract: The work focuses on diagnostic activities in the education and teaching - learning process. Highlights the importance of a deeper diagnosis of the student, which leads to a better understanding of the individual and the possibilities of effective teacher's work and adapt the curriculum to the needs and abilities of students. Indicates a more advanced diagnostic studies in Germany. It draws suggestions for further research and development opportunities this educational area in Slovakia.

Key words: teacher, students, educational diagnostics, diagnostic implement, methods, educational - learning process, teaching prognosis

Úvod

Monitorovanie a dokumentovanie trendov a medzinárodných rozdielov v psychickom zdraví mladých ľudí môže slúžiť ako prvý dôležitý krok k minimalizovaniu rastúceho bremena psychických problémov. Problémy v oblasti duševného zdravia vytvárajú bremeno, ktoré zasahuje nielen toho, kto nimi trpí ale aj jeho sociálne prostredie a spoločnosť ako takú (WHO, 2003).

1 Úvod do diagnostiky

V učiteľskej profesii sa nám naskytuje príležitosť uskutočňovať diagnostiku najjednoduchším spôsobom na základe výsledkov výchovy a vzdelávania. Škola ako ústredný pojem života detí a mladistvých a ako miesto, kde deti trávajú väčšinu svojho času v období povinnej školskej dochádzky. Miesto, ktoré výrazne prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa od siedmich rokov až do obdobia puberty, prípadne ďalej, ak jedinec pokračuje vo vzdelávaní aj za rámec povinnej školskej dochádzky. Škola jednak prináša základné vedomostné poznatky, ale jej dosah je ďaleko širší. Je to miesto kde žiaci trávajú najviac času a hodnotenie ich výsledkov výchovy a vzdelávania v našich zemepisných šírkach je považovaná za prirodzený edukačný proces. „Výsledky vzdelávania sú definované ako explicitné vyjadrenia o tom, čo má

študent poznať, chápať, alebo byť schopný preukázať na konci obdobia jeho štúdia“ (Verešová M., Čerešník M., 2013).

Diagnostika je pojem, ktorý prebrali mnohé odvetvia z medicíny. V princípe, vysvetlenie pojmu dáva omnoho viac možností, ako len zisťovanie príčin choroby. Pôvodne pochádza z gréckeho slova *diagnosis*, ktoré rozkladáme na *dia* – skrz, cez a *gnosis* – poznanie. Spolu má doslovný význam ako spoznávanie skrz na skrz.

Diagnostikou podľa J. Prucha (2006) rozumieme teóriu objektívnych postupov k určovaniu stavu určitých javov, procesov a vlastností, príčin týchto vlastností a odchýlok vlastností.

Učiteľ tak neostáva len edukátorom, ale stáva sa aj diagnostikom, čo okrem jeho profesijných kompetencií pomáha zlepšovať jeho edukačný proces a predovšetkým umožňuje osobitne venovať pozornosť každému jednému žiakovi a tak skutočne individuálne pristupovať ku žiakom v triede.

1.1 Úvod do pedagogickej diagnostiky

Pojem pedagogická diagnostika sa začal používať až začiatkom 20. - teho storočia zásluhou nemeckého pedagóga Ingenkampa. Pojem pedagogická diagnostika je pomerne mladý. Ako prvý ho použil H. Spicer v roku 1910 vo svojom diele *Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von dem Fehler der Kinder*. Už Ján Amos Komenský sa vo svojich dielach načrtával predmet a podstatu pedagogickej diagnostiky. Vo svojej Veľkej Didaktike vyzdvihuje dôležitosť poznávania žiaka a hodnotenia. V Analytickej Didaktike vysvetľuje podstatu a význam kontroly žiaka.

Mnohí pedagógovia si diagnostikovanie veľmi často zamieňajú s hodnotením, alebo klasifikáciou. Čo samozrejme nie je správne, pretože diagnostikovanie v sebe zahŕňa omnoho viac ako nazvime to overovaním nadobudnutých poznatkov žiakov. Hodnotenie je len jedným z kľúčových pojmov pedagogického diagnostikovania a klasifikácia je podľa K. Szíjjártóovej (2011) „pojem, ktorým chápeme priradenie číselného alebo iného znaku (písmena, symbolu a pod.) aktuálnemu výsledku učebnej činnosti či správania žiaka“. Učiteľ diagnostikuje neustále, počas celého edukačného procesu. Zväčša je diagnostikovanie rozdelené na tri hlavné časti:

1. vstupné
2. priebežné (formatívne)
3. výstupné (sumatívne) čím si overuje efektivitu svojho výchovno – vzdelávacieho procesu.

Autorka K. Szíjjártóová (2011) definuje pojem pedagogická diagnostika „ako vednú disciplínu, patriacu do systému pedagogických vied, ktorá sa zaoberá procesom hodnotenia, posudzovania a identifikovania. ako samostatná vedná disciplína sa profilovala od 70-tych rokov minulého storočia“.

Pedagogickú diagnostiku definuje J. Prucha (2001) ako vedeckú disciplínu zaoberajúcu sa otázkami diagnostikovania subjektov v edukačnom prostredí. Formuje teóriu pedagogického diagnostikovania, metódy diagnostikovania a tiež spôsoby interpretácie pedagogických diagnóz.

Pedagogické diagnostikovanie je „zisťovanie a posudzovanie úrovne rozvoja žiaka v danom momente výchovy a vzdelávania“ podľa (K. Szíjjártóovej, 2011). Ďalej autorka uvádza, že, „pedagogických diagnostikovaním zisťujeme, či žiak v danej etape výchovy a vzdelávania spĺňa ciele výchovno – vzdelávacieho procesu a či úroveň jeho vlastností, vedomostí, zručností či návykov je v súlade s očakávaním,

so stanoveným kritériom. Toto poznanie je nevyhnutnou súčasťou plánovania výchovno – vzdelávacieho procesu. Bez pedagogického diagnostikovania nie je možné efektívne plánovať edukačný proces“.

Pedagogická diagnostika je vedecká disciplína, ktorá sa zaoberá otázkami hodnotenia úrovne výchovno – vzdelávacieho procesu, jeho podmienkami a výsledkami. Formuluje teóriu pedagogického diagnostikovania a jeho metódy, ale hľadá i možné spôsoby vysvetlenia získaných poznatkov. Využíva poznatky z oblasti psychológie učenia a duševného vývoja jedinca, informácie o príčinách a prejavoch porúch správania či mentálnej retardácie, jej úlohy a ciele sú odlišné od psychologickéj diagnostiky. Pedagogická diagnostika sa pri pokusoch o komplexné zhodnotenie podmienok, ako ovplyvňujúcich rozvoj jedinca, zaujíma o sociálnu, kultúrnu a hospodársku situáciu rodiny žiaka či študenta, o výchovnom pôsobení mimoškolských inštitúcií a o kvalitu neformálnych spoločenských interakcií (kamaráti, partia,...). Tu sa opiera o poznatky z oblasti sociálnej diagnostiky. Táto disciplína sa zameriava na rozpoznávanie podstaty medziľudských vzťahov a spoločenských problémov spolu s teoretickými východiskami výskumnej činnosti a metód diagnostikovania podľa R. Jedlička (2011).

P. Gavora (1999) definuje pedagogickú diagnostiku, ako zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka., výsledkov výchovného a vzdelávacieho pôsobenia. Pri diagnostikovaní sa zisťuje, aký je žiak v danom momente výchovy a vzdelávania a či sú jeho vlastnosti v súlade s očakávaním. Na základe diagnózy o žiakovi, učiteľ a ďalší pedagogický pracovníci plánujú kroky pre jeho ďalší rozvoj.

Vychádzajúc z definícií niektorých autorov môžeme pedagogickú diagnostiku vysvetľovať ako:

- vlastnú praktickú diagnostickú činnosť,
- špecifickú poznávaciu a hodnotiacu metódu,
- samostatnú vednú disciplínu.

Podľa P. Gavora (2010) sa má pedagogické diagnostikovanie riadiť týmito zásadami:
Etiologický prístup – učiteľ sa nemá uspokojiť so zisteným stavom, ale má hľadať príčinu daného stavu, pretože bez poznania nie je možné nasmerovať efektívne kroky a nie je možná náprava

Komplexný prístup – je nevyhnutné zohľadňovať viaceré aspekty, nazerať na žiaka z viacerých stránok

Spolupráca viacerých odborníkov – vzájomná participácia učiteľov, výchovných poradcov, rodičov, školských psychológov a ...

Longitudinálny prístup – odporúča sa hodnotiť v dlhšom časovom horizonte, vyhnúť sa chybám pri stanovení diagnózy momentálneho stavu žiaka

Individuálny prístup k žiakovi – rešpektovanie individuálnych osobitostí žiaka

Diagnostický záver – konkrétne pedagogické opatrenia

Predmet pedagogickej diagnostiky

1. Zistenie a charakterizovanie stavu rozvoja individuality
2. Určenie príčin nedostatkov
3. Návrhy a plány pre ďalší rozvoj žiaka, pre odstránenie príčin

Kompetencie pedagóga predstavujú súhrn:

- Dobrých teoretických i praktických znalostí v oblasti pedagogickej diagnostiky
- Schopnosť voľby vhodných diagnostických metód a nástrojov
- Vhodné vedenie diagnostického šetrenia (vhodne spracovávať, interpretovať i vyhodnocovať)

- Vysloviť správne pedagogické opatrenia i závery
- Schopnosť diagnostickej sebareflexie (zhodnotiť svoju činnosť pri diagnostikovaní, svoje slabé i silné stránky)

1.2 Formy pedagogickej diagnostiky v kruhu školy na základe výskumu SQA v Rakúsku a Nemecku

V závislosti od stupňa námahy a vedeckého podloženia rozlišujeme neformálne medziformálne a formálne diagnostiky. Všetky tri formy majú svoje opodstatnenie v každodennom pedagogickom živote.

Neformálne diagnózy sú náhodné, intuitívne a nesystematicky získané subjektívne úsudky a odhady. K tomu patria pocit v bruchu, každodenné pozorovanie, rozhovory medzi dverami a závesmi, improvizované úsudky atd. Neformálne diagnózy sú pre rýchle jednanie na každodennom vyučovaní nevyhnutné a primerané.

Pod formálnymi diagnózami rozumieme vedecky podložené, teóriu riadené, metodicky kontrolované spôsoby postupu. Nachádzajú sa najviac mimo vyučovania. K formálnym nástrojom a postupom zaraďujeme napríklad postupy k zvýšeniu kompetencie učiť sa alebo jazykové znalosti. Množstvo štandardných postupov diagnózy môžu byť používané len učiteľmi so špeciálnym vzdelaním, ktorý majú pedagogicko - psychologické vedomosti a pri používaní postojov a pri potrebe testu nadobudnutých výsledkov je to pre nich rutina.

Medziformálne diagnózy opisujú diagnostické činnosti pre ktoré nepostačujú formálne diagnostiky, napriek tomu nebazujú len na náhodnom pozorovaní a neznámom skúmaní. Výraz ktorý zachytáva prechod z formálneho na neformálne diagnózy zaviedla v roku 2005 Tina Hascher. Medziformálne diagnózy nájdeme napr. v denníkoch učenia, pozorovacích listoch, otvorené úlohy, odhadoch, orientačné práce, pokrokový rozhovor v učení atď.

1.3 Stratégie, metódy a nástroje pedagogického diagnostikovania

Pedagogická Diagnostika nesmeruje pohľad len na nedostatky ale predovšetkým na potenciál a silné stránky každého jednotlivca v procese učenia. S jej pomocou môžu učitelia predpoklady učenia, proces učenia, alebo výsledky z učiva odhaliť, analyzovať a z toho vyvodiť opatrenia. Učitelia s profesionálnou kompetenciou kombinujú podľa situácie a zámeru rozličné formy pedagogickej diagnostiky.

V pedagogickej diagnostike sú využívané dve významné stratégie:

1. stratégia psychometrická, tiež nazývaná edumetrická - vychádza z názoru, že všetci máme rovnaké dispozície vyskytujúce sa v určitej merateľnej miere, čím dochádza k premene získaných údajov na kvantifikované jednotky, ktoré následne štatisticky vyhodnocujeme a interpretujeme zistené dáta.

Typickými nástrojmi psychometrickej stratégie sú štandardizované testy rozumových schopností, dotazníky, a predovšetkým didaktické testy.

2. stratégia kazuisticko-klinická, označovaná tiež kognistická - je charakteristická svojím zameraním na individualitu diagnostikovaného. Opiera sa o kvalitatívne skúmanie javov. Pri tejto diagnostike musí mať učiteľ prax a určité nadanie. Medzi najčastejšie používané nástroje patria: anamnézy, rozhovor, pozorovanie, nonverbálna komunikácia, atď.

1.4 Metódy v pedagogickej diagnostike

Centrom záujmu pedagogickej diagnostiky je podľa autorky H. Spáčilovej, (2003): žiak, skupina žiakov - trieda, pedagóg, pedagogický zbor, riaditeľ, ďalší pedagogický pracovníci, výchovno – vzdelávacie prostredie a rodina.

Žiak:

- školská zdatnosť žiaka
- úroveň rozumových schopností
- pamäť, myslenie, úroveň vedomostí
- zdravotný stav žiaka
- úroveň somatických vlastností žiaka- jemná a hrubá motorika, grafomotorika, lateralita
- poruchy učenia, správania
- úroveň psychických vlastností žiaka
- emocionálne - sociálna úroveň žiaka
- sebapoňatie a sebahodnotenie žiaka
- záujmy a záľuby žiaka, motivácia žiaka
- reč, úroveň komunikácie
- osobné tempo, samostatnosť žiaka
- výsledky vzdelávania

Skupina žiakov, triedny kolektív:

- sociálne vzťahy v triede
- štruktúra sociálnych vzťahov
- klíma v triede

Pedagóg, pedagogický zbor:

- osobnosť pedagóga
- výchovný štýl pedagóga
- metódy, prostriedky vo vyučovaní
- vzťah pedagóg – žiak
- vzťahy medzi pedagógmi

Riaditeľ a vedenie školy:

- manažment školy
- klíma školy
- vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi

Výchovno-vzdelávacie prostredie:

- materiálne vybavenie výchovno - vzdelávacieho prostredia
- učebnice, pomôcky

Rodina, rodinné prostredie:

- vplyv rodičov, starých rodičov, súrodencov a iných rodinných príslušníkov
- štýly rodinnej výchovy
- vzťahy rodič – dieťa
- vzťahy dieťa a súrodenci

Keďže hlavné zameranie našej práce je diagnostika žiaka, respektíve triedneho kolektívu pre efektívnejšiu prácu učiteľa ďalej sa zameriame už len na tieto dva komponenty.

Diagnostikujúci sa málokedy spolieha len na jeden diagnostický zdroj. L. Mojžíšek (1986) uvádza, že učiteľ obvykle vždy kombinuje viacero diagnostických metód, aby

získal presnejšie a kvalitnejšie výsledky, obraz o diagnostikovanej osobe L.Mojžíšek, (1986).

Diagnostické metódy zamerané na jedného žiaka

1. Ústne skúšky:

a) orientačné

b) klasifikačné

2. Písomné skúšky:

a) úlohy spojené s analýzou obsahu písomnej práce (diktáty, slohové cvičenia,...)

Včasný rozpoznanie slabosti v počítaní. Kontrolný list pre vyučujúceho pre deti v prvých 4 školských mesiacoch vytvorený spolkovým inštitútom pre výskum vzdelávania, inovácie a rozvoja rakúskeho školstva.

Rozumie dieťa stúpajúcemu a klesajúcemu poradiu?

1.a. vie dieťa zoradiť 5 až 7 rozličných predmetov (napr. kamene, pásiky) rôznych veľkostí od najmenšieho po najväčšie?

1.b. vie dieťa zoradiť rozličné počty od najmenšieho po najväčšie množstvo?

Rozumie dieťa, že súčet jedného množstva nezávisle od usporiadania ostáva rovnaký?

Príklad

Krok: Položte dva rady predmetov pred dieťa v nasledovnom usporiadaní

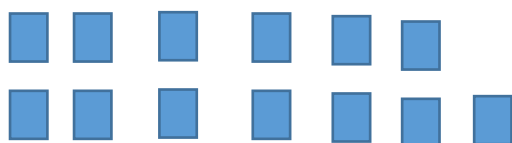


1. Krok: Presuňte pred očami dieťaťa jeden rad od seba



2. Krok: Spýtajte sa dieťaťa, či je v oboch radoch rovnaký počet predmetov, alebo v jednom je viac a v druhom menej

Príklad: V ktorom rade je viac kameňov?



b) dlhodobejšie práce (vypracovanie projektu)

3. Analýza výkonov žiaka:

a) rozbor celkovej učebnej činnosti,

b) rozbor výkonov žiaka v jednotlivých predmetoch

c) rozbor žiakových jazykových prejavov

d) rozbor žiakových pracovných a technických činností

Testy výkonu v škole pokrývajú oblasti, ktoré vyučujúci počas svojho zamestnania posudzujú. Výkony, vedomosti, kompetencie, predpoklady učenia a špecifické obsahy školských predmetov. Preto podporujú a dopĺňajú tieto vedecky podložené nástroje merania subjektívnymi nástrojmi na zhodnotenie výkonu v bežnom školskom dni.

4. Analýza výsledkov činnosti (výrobky, výkresy)

a) rozbor produktov pracovných činností žiaka

b) rozbor tvorivých výsledkov, diel (hudobného, literárneho, výtvarného, dramatického charakteru)

c) rozbor vzhľadu žiakovho zovňajšku

5. Didaktické testy:

a) testy zostavované učiteľom

b) testy štandardizované

6. Metóda rozhovoru (voľného, alebo štruktúrovaného diagnostického interview)

7. Systematické a dlhodobé pozorovanie žiaka

8. Dotazník- zisťujúci záujmy žiaka, postoje, hodnoty, jeho perspektívy

9. Retrospektívne a anamnestické metódy (životopis, vývojová anamnéza žiaka).

10. Štúdium pedagogickej dokumentácie a údajov o žiakovi

11. Ďalšie: portfólio, projektívne metódy, koncepty kreslenia, koncepty máp, denníky

učenia, produkty učenia – projektívne techniky, rebrík,...atď.

Portfólio - O. Zelinková (2001) definuje portfólio ako usporiadaný súbor prác žiaka zozbieraný za určitú dobu výučby, ktorý poskytuje informácie o pracovných výsledkoch žiaka.

Koncept kreslenia predstavil B. Keogh a S. Naylor v roku 1999. Pomáhajú uplatniť a zviditeľniť každodenné predstavy a už nadobudnuté znalosti.

V strede Kreslenia býva prezentovaný úkaz (jav), napríklad hrniec s vriacou vodou. Dokola sú zoskupené tri kreslene postavy, ktoré k javu vyjadria svoje názory. Tie môžu byť odborné, bežne orientované, plné fantázie a vzbudiť učiacich k premýšľaniu a diskusii. Vyžívajú sa k vyjadreniu prezentovaných stanovísk hypotéz, k obbraňovaniu uprednostňovaných výrokov a k prejaveniu názorov. S ktorými výrokmí súhlasím? Prečo? Ako bude znieť môj názor? Vnútri skupiny sa koná proces spoločného premýšľania a rozhodovania, hľadá sa spoločné riešenie. Obrázok s okom

Prečo bude zrenička v tmavom priestore väčšia? Čo myslíš?



OKO

Pravdepodobne bude
zrenička väčšia pretože
to pekne vypadá



Konzept máp

Koncept máp umožňuje prinajmenšom východiskové spôsoby pohľadov sveta myšlienok učiacich sa. Znázorňujú ktoré vzťahy a spojitosti učiaci medzi centrálnymi výrazmi jednej tematickej oblasti vidia a kde ešte majú ťažkosti v porozumení. Výrazy budú predvolené učiteľom, alebo si žiaci vyberú sami. Predvolené môžu byť napísané na kartičkách, alebo nálepkách. Vo vzájomnej spolupráci so spolužiakom priradia žiaci výrazy, definujú spojom čo spája dva výrazy, uložia šípky a špecifikujú prostredníctvom smeru šípok vzťahy. Hotový vytvorený koncept mapy budú prezentovať porovnávať a diskutovať.

R. Kretschmann, Y. Dobrindt, K. Behring (2005), vytvorili takzvaný rebrík pre určenie gramotnosti. Rebrík zadanie:

1. Ukážem ti teraz jeden obrázok. Je tam rebrík a dve deti. Dieťa hore dokáže výborne čítať a písať a to čo je dole nedokáže vôbec čítať a písať. Kde by si stál ty?
2. Tu hore je jeden, ktorý ma z čítania a písania obrovskú zábavu. Ten dole nemá z čítania a písania žiadnu radosť. A toto si ty (dajte dieťaťu do ruky figúrku) postav sa ešte raz na rebrík.



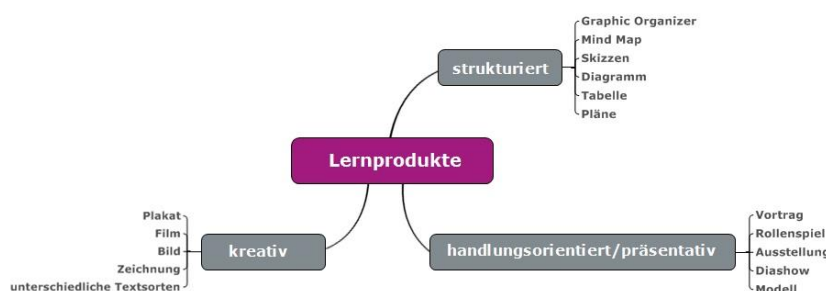
Delenie projektívnych metód býva v odbornej literatúre podľa rôznych hľadísk. Najčastejšie používané je podľa Lindzeyovho kritéria, to je podľa typu odpovedi na predložený stimul:

1. technika asociačná – kedy žiak odpovedá na stimul slovom, predstavou
2. technika konštruktívna – žiak má niečo vytvoriť, skonštruovať, taktiež sem zaradujeme tzv. tematické apercepčné metódy – žiak má vytvárať príbeh k obrázku, fotografii, atď.
3. technika doplnovacia – žiak dopĺňa nedokončený podnet
4. technika výberová a radiaca – žiak vyberá alebo radí podľa vlastných preferencií
5. technika expresívna – žiak odpovedá voľným sebvýjadrením, napríklad kresbou

Projektívne techniky sú náročné na vyhodnotenie. V Nemecku majú na projektívne metódy schému nazývanú Lernprodukte a žiak si sám môže zvoliť, ktorá forma mu najviac vyhovuje. Autormi sú M. Perkhofer-Czapek a R. Potzmann (2010).

štruktúrovaný

grafický organizér
Mapa mysle



Náčrt
Diagram
Tabuľka
plány

Kreatívny:

- film
- obrázok
- kresba
- rozličné typy textov

Produkty učenia

Orientovaný na konanie,
prezentatívne:

prednáška
hra rolí
výstava predstavenie
premietanie
model

Diagnosticke metódy zamerané na skupinu žiakov, kolektív triedy:

1. Systematické pozorovanie života v triede, skupiny, výskyt a riešenie konfliktov
Hechenleitner, A. a Mayr, E. (2008) v Mníchove vytvorili pozorovacie listy pre žiakov v skupinovej diskusii:



Pozorovacia skupina	meno	meno	meno	meno	Meno
S možným popisom					
Aktívne počúvanie - Počúva sústredene - Nechá aj ostatných dostať sa k slovu - Vytvára príjem, zachytil počuté - Rozumie neverbálnym správam	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Prejaviť sa primerane - Vysvetlené súvislosti vecí sú jasné a porozumiteľné - Rozpráva vhodne adresátovi - Používa aj neverbálne správy (gestika, mimika, držnie)	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Tvoriť rozhovor - Prísť na príčinu rozhovoru - Drží sa dohodnutých pravidiel rozhovoru - Pozná pravidlá spätnej väzby, a používa ich - Nechá dohovoriť ostatných	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Využitie slovnej zásoby - Používa výrazy primerané veku - Má obsiahlu slovnú zásobu a vie sa preto jasne a primerane vyjadriť	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Využitie gramatiky - Hovorí gramaticky správne - Používa správny člen - Tvorí vedľajšie vety - Skloňuje správne slovesá	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Obhájanie stanoviska - Odôvodnené, doložené, popripade obránil niekoľko názorov vecne a s argumentami - Obhájať v skupine stanovisko zrozumiteľne a presvedčivo Reaguje primerane na stanovisko, zmeny názorov a protirečenie iných (ostatných)	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -
Zaoberať sa Úplným rešpekt s inými (k ostatným) - Zaoberá (tvári) sa nezaujato k ostatným - Váži si mienky, stanoviská, prínosy	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -	+ √ -

a výkony ostatných - Prísť k vyjadreniu ktoré ostatný budú brať vážne					
---	--	--	--	--	--

2. Rozbor priebehu a výsledkov činností triedy ako skupiny

3. Metódy zisťovania vzťahov v triede (sociometrické metódy)

SQA kvalita školského základného vzdelávania stanovuje za cieľ, prispieť prostredníctvom pedagogického rozvoja kvality a kontroly kvality k čo najlepším podmienkam výučby žiakov.

1.5 Etické zásady používania diagnostických nástrojov

Zisťovanie údajov rozhovorom, pozorovaním, didaktickými testami, dotazníkmi, anketami, rozborom výsledkov činnosti žiaka a atď.. je v školských podmienkach samozrejماً aktivita, je však potrebné brať do úvahy množstvo komplikácií. Nielen, že pritom môžeme zistiť citlivé osobné údaje o žiakovi, alebo o jeho rodičoch, ale samotné zisťovanie môže v dieťati vyvolať i veľmi silné a nepríjemné asociácie, a tak ovplyvniť i jeho prežívanie.

V. Merlin (2012) uvádza, že v pedagogickej diagnostike existujú otázky, ktoré môžu narušiť jeho psychickú integritu. Pritom môže ísť o úplne neutrálne otázky. V dieťati môžu vyvolať bolestivé spomienky, obavy z ďalších nepríjemných situácií. Podobne i rodičia môžu vnímať niektoré otázky ako nemiestne, ohrozujúce. Existuje množstvo problémov spojených s pedagogickou diagnostikou, ktoré majú len čiastočne odborný (profesný), alebo právny rozmer, väčšinou však etický aspekt súvisiaci s rešpektovaním etických zásad učiteľskej profesie. Všeobecná citlivosť voči etickým otázkam sa v slovenskom školstve pozvoľna zvyšuje. Je to dané nielen prístupom samotných učiteľov, ale i verejnosťou, ktorá sa domáha odpovedajúcich slušných prístupov a zachádzania. Avšak treba si uvedomiť, že bez partnerskej spolupráce učiteľa, školy, rodičov a samotných žiakov nemajú učelia možnosť získať kvalitné informácie a tak ani dosiahnuť dobré vzdelávacie výsledky. Učiteľ uskutočňuje okrem vlastného prospechu a spätnej väzby diagnostiku predovšetkým pre prospech a osobnostný rozvoj žiaka. O tom čo je pokladané za neslušné a neetické rozhoduje spoločnosť a doba, v ktorej žijeme, často i konkrétne prostredie ako klíma školy. Existujú však známe etické zásady, ktoré sa pedagógovia a odborní pracovníci snažia dodržiavať a riadiť nimi.

Je neetické zverejňovať informácie, ktoré poskytnú rodičia o dieťati, alebo iní rodinní príslušníci, výpovede spolužiakov, alebo informácie, ktoré učiteľovi zverí samotné dieťa pretože sa tak naruší dôvera a tak isto je tým aj ohrozené prežívanie samotného dieťaťa. Toto jednoznačne platí aj pre výsledky diagnostiky, ktorú prevádza učiteľ a ktoré nesúvisia s obvyklými informáciami o výsledkoch vzdelávania, ide napríklad o výsledky sociometrie, ankety, anamnézy, dotazníkov,...atď.) V. Merlin (2012) sa domnieva, že časom budú viac chránené pred spolužiakmi a pri rodičovských združeníach i pred rodičmi taktiež individuálne známky zo skúšania, testov, písomných práca a iných výsledkov vzdelávania, ktoré sú doposiaľ verejné.

Použitie diagnostických metód je predovšetkým na zodpovednosti učiteľa. Je nevyhnutné aby si uvedomil, že tak ako môžu pomôcť tak aj uškodiť. Učiteľ sa môže dotknúť citlivej témy, u žiaka vyvolať emócie, rôzne pochybnosti, zmätok a nechať ho tak doslova „na pospas osudu tak, že s ním ďalej nebude pracovať, alebo riešiť jeho problém. A tak je len na zodpovednosti a vlastnom presvedčení učiteľa, či a za akých okolností použije niektorú z diagnostických metód. Všeobecne

známe pravidlo, že rozprávať a pozorovať vieme všetci a toho sa máme držať funguje u všetkých učiteľov avšak ak ide o náročnejšiu metódu aj postup je náročnejší. Ako uvádza Merlin, V. (2012) učiteľ sa nemôže samovoľne rozhodnúť, že zadá žiakom nejaký test, ktorý pokladá za zaujímavý a dokonca dôležitý. Musí byť zrejmé, že ide o súvislosti s naplnením poslania školy, prípadne sa metóda vzťahuje k hľadaniu individuálnych prístupov k žiakovi. Pre ostatnú diagnostickú činnosť musí získať predbežný súhlas rodičov. Veľmi záleží na učiteľovom vyhodnotení metód, zdôvodnení použitia, podpore vedenia školy, na vzťahoch učiteľa s rodičmi, je všeobecne bezpečnejšie rodičov o súhlas požiadať. Okrem súhlasu je nutné tiež rodičom a žiakom podať informáciu, ako bude učiteľ narábať so zistenými údajmi. Dôležitá je zásada mlčanlivosti. Zistené údaje učiteľ nesmie šíriť, či vyzrádzať, ohroziť by tým a svoju povesť a kariéru. Výnimkou je keď sa učiteľ dozvie informácie, ktoré zakladajú podozrenie na trestný čin, musí sa prostredníctvom školy obrátiť na políciu alebo na orgán sociálno – právnej ochrany detí.

Záver

Učitelia nie sú lekári ale diagnostika je jadrom ich práce. Diagnostická práca učiteľa je naplánovaná, je to systematické zhromažďovanie informácií o jednotlivcoch, ich študijných pokrokoch, tímovej práci v škole. Takisto by sa mal učiteľ spoliehať aj na svoje intuície. Praxou sa intuitívne myslenie zlepšuje. Aj nemecké štúdie preukázali, že učitelia vedeli celkom presne odhadnúť vzťahy žiakov v triede po niekoľkých vyučovacích hodinách. Tí s dlhšou pedagogickou praxou boli presnejší. Je dôležité, aby učiteľ videl proces učenia z pohľadu žiaka, tak ho lepšie pochopí a lepšie mu prispôsobí obsah učiva. Mal by sa zamerať predovšetkým na jeho silné stránky. Aké sú jeho doterajšie vedomosti a skúsenosti, na akej intelektovej a motorickej úrovni sa žiak nachádza a ako spĺňa požadované ciele. Čo by mu mohlo spôsobovať problémy a prekážky pri dosahovaní cieľov a osobnostnom raste. Ďalej aké sú jeho záujmy a silné stránky. Vedecké štúdie preukázali, že odbornosť v oblasti vzdelávania a diagnostická činnosť učiteľov je zásadným faktorom pre úspech študentov. Znalosť individuálneho učenia, procesov učenia a výučbových objektov je základom pre rozvoj jednotlivca a podpory vzdelávania, ako aj pre samostatné učenie žiakov.

Hlbšie poznávanie a získavanie nových informácií o žiakovi nám umožňuje pedagogická diagnostika. Na základe správnej a taktiež aj včasnej pedagogickej diagnózy môžeme získať i životne dôležité informácie, zistiť príčiny zlyhávania vo výchovno – vzdelávacom procese a navrhnúť a aplikovať optimálnu a komplexnú stratégiu smerujúcu k pozitívnemu rozvoju osobnosti žiaka. Tu zohráva dôležitú úlohu osobnosť pedagóga, jeho profesionalita, vedomosti z oblasti diagnostiky, praktické skúsenosti no i isté diagnostické nadanie. Pre naplnenie výchovno - vzdelávacích cieľov musí dôkladne poznať každého žiaka a rešpektovať a uznávať jeho zvláštnosti. Na základe týchto zistení prispôbiť a viesť vyučovanie v triede.

Literatúra

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Pedagogická diagnostika žiaka. Bratislava, ISBN 80-7094-335-1.

HECHENLEITNER, A.; MAYR, E. 2008. *Pädagogisch diagnostizieren im Schulalltag*. Grundlagen und Anregungen für die Praxis. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB). München.

- INGENKAMP, K. 1985. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- KEOGH, B.; NAYLOR, S. 1999. *Constructivism in classroom: Theory into practice*. Journal of Science Teacher Education 10 (2), 93–106.
- KRETSCHMANN, R.; DOBRINDT, Y. 2005- Behring, K.: *Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz. In den Schuljahren 1 und 2, Bergedorfer Förderprogramme 8. 4. Auflage*. Persen im Aap Lehrerfachverlag. Horneburg.
- MERTIN, VÁCLAV 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika/(autorský kolektív pod vedením V. Mertina a L. Krejčovej)*. Praha: Wolters Kluwer ČR, ISBN 978-80-7357-679-0
- MOJŽÍŠEK, L. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha: SPN.
- POTZMANN, R.; PERKHOFER-CZAPEK, M 2010. *Trainingsbausteine 2. Mein Lerncoach*. 2. Auflage. Future Training. bvl. Wien, S. 111. Bildungsverlag Lemberger.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-579-2.
- SPÁČILOVÁ, H. 2003. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP, ISBN 80-7178-544-X.
- VALIŠKOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1734-0
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálně vzdělávací program*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-544-X

Kontakt na autora

Mgr. Lucia Foglová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 04 Nitra
E-mail: fogloval@gmail.com
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

SOCIÁLNA DIMENZIA INKLÚZIE ŠTUDENTOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V TERCIÁRNYM VZDELÁVANÍ

THE SOCIAL DIMENSION OF INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS IN TERTIARY EDUCATION

Vladimíra BELIKOVÁ

Abstrakt: Jednou z dôležitých podmienok inkluzívneho procesu je vybudovanie takého sociálneho priestoru, ktorý umožní študentom so špecifickými potrebami optimálne zvládnuť úlohy, ktoré škola a vysokoškolský systém prináša. Sociálna participácia tohto študenta umožňuje účasť vo vysokoškolskom prostredí, vedie priamo i nepriamo k tomu, aby sa na ňom aktívne i pasívne podieľali, sledovali ho a tým sa priamo stali „spolumajiteľmi“ rozhodnutí, ktoré ovplyvňujú aj ich život.

Kľúčové slová: Inklúzia. Terciárne vzdelávanie. Študent so špecifickými potrebami.

Abstract: One of the important conditions for an inclusive process is to build such a social space which will enable students with specific needs optimally handle tasks that school and university system brings. Social participation of the student to participate in the university environment, leading directly and indirectly to the fact that in it actively and passively involved, watch it directly and thus become "co-owners" decisions that affect their lives also.

Key words: Inclusion. Tertiary education. A student with specific needs.

Úvod

Socializácia študenta so špecifickými potrebami je charakteristická aktiváciou nových sociálno-psychologických fenoménov, s ktorými sa musia vyrovnávať všetci priami zainteresovaní účastníci integrácie. Jednou z dôležitých podmienok inkluzívneho procesu je vybudovanie takého sociálneho priestoru, ktorý mu umožní optimálne zvládnuť úlohy, ktoré škola a vysokoškolský systém prináša. Intaktní študenti a študent so špecifickými potrebami sa stretávajú s novou situáciou, s ktorou nemajú skúsenosť z bežného života, ale vo veľa prípadoch to neplatí. Často krát sa s tou situáciou stretli v predchádzajúcich stupňoch vzdelávania.

1 Sociálno – psychologicko – etický princíp integrácie a inklúzie

Cieľom integrácie je umožniť vzdelávanie žiakov so zdravotným postihnutím s ohľadom na ich špecifické požiadavky a podmienky v edukačnom procese. Je predstavou jednoduchšieho začlenenia sa, akýsi kompromis medzi segregáciou a inklúziou. Tento kompromis sa týka všetkého, čo je súčasťou modelu integrovaného vzdelávania. Od legislatívnych materiálov, diagnostických vyšetrení, cez školské materiály, vedenie školy a jeho pedagogického zboru až po samotného žiaka a jeho rodičov. Diferenciácia je súčasťou modelu integrovaného vzdelávania. Diferencujeme žiaka už len tým, že ho evidujeme ako integrovaného. A to ešte nespomíname ešte ďalšie mnohé. Integrovaný žiak musí byť nielen psychicky pripravený na integráciu, ale aj s pevným sociálnym základom, to znamená, že by mal mať dostatočne vytvorený komunikačný systém majority, byť sociálne zrelý,

sebavedomý. Toto by mali byť prvé znaky, ktoré si všímať pri uvažovaní o jeho zaradení do školy bežného typu. Často krát dochádza k tomu, že rodičia sa rozhodnú o integrácii, bez ohľadu na jeho vytvorené sociálne základy. Predpokladom úspešnej integrácie je adaptácia, socializácia a komunikácia. Pokiaľ absentuje jedno z týchto paradigiem, je predpoklad, že to bude mať na integrovaného žiaka väčší dopad hlavne na jeho psychiku. V škole trávime veľké množstvo času, mali by sme sa tam cítiť dobre, pokiaľ to tak nie je, nevieme si predstaviť, čo to môže robiť so psychikou dieťaťa. Je zjavné, že sociálny princíp v globále je ovplyvnený spoločenskými podmienkami. Spoločnosť odjakživa brala na vedomie, že v komunite sa nachádzajú aj osoby s postihnutím, poniektorí sú dokonca odkázaní na sociálnu asistenciu. Treba zdôrazniť, že osoby so zdravotným postihnutím sú majoritou tolerovaní do istej miery, ale skôr sa jedná o istú formu integrácie, než o inklúziu. Naopak cieľom inklúzie je vytvoriť predstavu, že diferenciácia medzi jednotlivcami je normou. V duchu inklúzie sa rodia predstavy, myšlienky a teórie o podpore postihnutých ľudí, ktoré sa orientujú na jeho záujmy, potreby a možnosti rozvoja. Každá nová idea prináša so sebou aj riešenie základných etických otázok, etických kódexov. Včlenenie idey inklúzie do systému hodnôt musí byť chápané ako oprávnené. Ten nastupujúci trend nás núti uvažovať aj nad morálnou stránkou vytvorenia príležitostí pre všetkých. Nepochybujeme o nutnosti zmien, ktoré inklúzia vyžaduje, ale táto zmena zároveň v nás vyvoláva neistotu v jej zvládnutí. V. Lechta (2010) píše o nutnosti preskúmať rôzne komponenty inklúzie, medzi nimi aj etický komponent. Ak hovoríme o inklúzií, nemôžeme sa uspokojiť s hodnotami života, vymedzovaním kategórií dobrého a zlého, kvality a nekvality, sociálne a mentálne prežívaného. Idea inklúzie spočíva v inakosti človeka, ktorý má hodnotu ako každý iný. Výstižne o tom píše M. Mráz (2001) „Každý ľudský život má jedinečnú, neopakovateľnú a neodhateľnú hodnotu a dôstojnosť. Personálnemu princípu odporujú všetky činy ohrozujúce život, zdravie a bytostnú integritu človeka.“ Za najvýraznejšie morálne princípy v inklúzií považujeme humanitu, humánnosť. Je výrazne dôležitou hodnotou ľudského života. „Humanita je stupňom zmyslu motivovania ľudskej vôle presahujúcim animalitu a podľa Aristotela je druhom sebalásky, ktorú človek uskutočňuje s úsilím o pravé dobro pre seba a pre druhých – blaho druhých ľudí“ (A. Anzenbacher, 1994). Niektorí autori chápu humánnosť ako ochranu a podporu vlastného života a života našich blízkych, príbuzných, priateľov a známych, v ktorom vytvárame vyššiu kvalitu vo svojom správaní a konaní vo vzťahu k druhým. Bez tejto hodnoty by inklúzia nemala zmysel. Bola by zbytočná. Humanita predpokladá ochranu a podporu aj k „cudzím“ ľuďom. Tým, že budeme a chceme byť humánni nám dovoľuje vnímať inklúziu ako dosiahnuteľnú víziu spoločnosti. Zo základného poňatia humanity vychádza prosociálnosť. Podľa M. Žilínka (1997) predstavuje etickú hodnotu sociálneho správania prejavujúcu sa v medziľudských vzťahoch. Je druhom pomáhajúceho správania, z ktorého vedú dve cesty. Egoisticky motivované prosociálne správanie pramení zo snahy dosiahnuť vlastný cieľ a altruisticky motivované prosociálne správanie vyplýva zo snahy pomôcť druhému. Spomínaný autor zároveň píše, že subjekt zásadne koná na základe vlastnej motivácie, pričom môže obetovať svoj vlastný záujem (altruistické správanie), znáša prirodzené náklady (pomáhajúce správanie), alebo má zisk aj pre seba (kooperatívne správanie). V súvislosti s inklúziou môžu byť zaujímavé práve tie tri spomínané správania. Orientácia na pomoc tým, ktorí to potrebujú (altruistické správanie), snaha o nápravu postihnutia a jeho dôsledkov smerujúcej k spravodlivosti (pomáhajúce správanie) a schopnosť vžiť sa do role postihnutého, empatia (kooperatívne

správanie). Dovoľme si povedať, že prosociálne správanie je prvkom v procese integrácie a inklúzie. Pokladá za správne a spravodlivo sprístupňovať služby všetkým bez rozdielu. Princíp rovnosti pre všetkých vychádza z priznávania ľudských práv každému. Stal sa súčasťou noriem v Deklarácii ľudských práv, v Dohovore o ochrane ľudských práv a slobôd. V Ústave Slovenskej republiky v článku 12, ods. 1 znie veta „Ľudia sú slobodní a rovní v dôstojnosti i v právach. Základné práva a slobody sú neodňateľné, nescudziteľné, nepremlčateľné a nezrušiteľné.“ V odseku 2 zaručuje práva a slobody bez ohľadu na pohlavie, rasu, farbu pleti, jazyk, vieru a náboženstvo, politické či iné zmýšľanie, národný alebo sociálny pôvod, príslušnosť k národnosti alebo etnickej skupine, majetok, rod alebo iné postavenie. Uplatňovanie práva na vzdelanie sa deklarovalo v Salamanskej konferencii (napísané v The Salamanca Statement, UNESCO 1994), kde sa zdôraznila skutočnosť, že každé dieťa má právo na vzdelanie, má jedinečnú charakteristiku, záujmy, možnosti a vzdelávacie potreby, ktoré by sa mali brať do úvahy. Deti so zdravotným postihnutím musia mať prístup do bežných škôl. V tomto dokumente ide o rovnosť prístupu všetkých detí k vzdelávaniu v bežných školách. Aj Ústava SR zaručuje v čl. 42, ods. 1 právo každého na vzdelanie a v ods. 2 píše, že občania majú právo na bezplatné vzdelanie v materských, základných a stredných školách. Pokiaľ budú všetky tieto náznaky inakosti smerovať k eliminácii diskriminácie, potom sa stane vzdelávanie všetkých detí súčasťou normálu. Z toho všetkého vyplýva nutnosť poznanie etických princípov, ktoré sa inklúzie týkajú. Najvýznamnejším z nich považujeme humanitu, humánnosť, v ktorej ide o blaho seba i o blaho druhých i neznámych.

2 Participácia a interakcia študenta so špecifickými potrebami

„Sociálna participácia umožňuje účasť verejnosti na rôznych úrovniach, vedie priamo i nepriamo k tomu, že sa rozhodovacie procesy, ktoré sa týkajú konkrétnych cieľových skupín a jednotlivcov (napr. zdravotne postihnutých) stávajú transparentnejšími a efektívnejšími. Jednoducho povedané: sociálna participácia umožňuje nielen, aby ľudia do procesu rozhodovania v sociálnej politike videli, rozumeli mu, ale najmä, aby sa na ňom podieľali, kontrolovali ho a tým sa priamo stali „spoluprávnymi“ rozhodnutiami, ktoré ovplyvňujú aj ich život. Sociálna participácia teda nie je cieľom samým osebe. Je v prvom rade efektívnym prostriedkom (nástrojom) na dosahovanie sociálnej spravodlivosti na miestnej, regionálnej úrovni, ktorá umožňuje, aby jednotlivci, skupiny a komunity prevzali zodpovednosť sami za seba a sami sa stali súčasťou procesov, ktoré vedú k prijímaniu a realizácii opatrení a nariadení, ktoré pozitívne, alebo negatívne determinujú ich život“ (Európska kultúrna spoločnosť, 2008). Participácia je jeden z hlavných princípov sociálnej politiky. Okrem existencie systémov, podsystémov, inštitúcií, noriem, predpisov a opatrení napĺňa ciele sociálnej politiky, ktorá rešpektuje určité princípy.

Postihnutie vedie k negatívnej odchýlke od spoločenského postavenia (noriem správania) a dáva do pohybu proces vyradovania. Tento skôr negatívny pohľad má osoby s postihnutím priviesť k tomu, aby sa skôr začali sústrediť na svoje pozitívne možnosti. Potom sa nám vyskytuje otázka, ako človek s postihnutím môže prežiť, pokiaľ je to možné, aktívne a samostatne svoj život (aktivita) a ako by sa mohla podariť jeho spoluúčasť na spoločenskom živote (participácia)?

Zdravotné znevýhodnenie podľa WHO sa označuje rôznymi pojmami v anglickom jazyku disability (obmedzenie), impairment (porucha), handicap (sociálne

znevýhodnenie). Označuje celú škálu od zmyslového cez telesné až po duševné postihnutie. Každé z nich má svoje špecifiká, zvláštne požiadavky pri výchove a vzdelávaní.

Osoby so zdravotným postihnutím musia v živote vynaložiť omnoho viac úsilia pri prekonávaní prekážok. Komunikácia je považovaná za jeden z dôležitých prvkov pri participácii osôb so zdravotným postihnutím v majoritnej spoločnosti. Komunikácia, kooperácia a interakcia študentov so špecifickými potrebami s majoritnou spoločnosťou predstavuje dôležitý cieľ inklúzie. Pokiaľ hovoríme o komunikácii, K. H. Kreimeyer a kol. (2000) uviedli, že jedným z hlavných cieľov je vytvoriť komunikačné prostriedky, ktoré umožňujú priamu interakciu. Vzhľadom na interakciu, za prvý a najdôležitejší problém sa považuje, vytvoriť spoločnú komunikáciu medzi nimi. V diskusiách o interakcii je veľmi dôležité poukázať na to, že „interakcia je vzájomné porozumenie dvoch alebo viacerých ľudí, ktorí si vymieňajú názory, záujmy, pocity alebo informácie pomocou komunikačných systémov“ (Skjorten, C., 2001). J.E. Ysseldyke a B. Algozzine (2003) zdôrazňujú, že interakcia je dôležitá pre rozvoj komunikácie študentov so špecifickými potrebami s intaktnými študentmi. Prebiehali rôzne diskusie o rozvoji komunikácie, ktoré zaznievajú aj v súčasnosti. Za najdôležitejšie sa považuje vytvoriť adekvátny komunikačný systém a intervenciou interpersonálnej komunikácie už v ranom veku. Máme na mysli vymieňanie slov, myšlienok, verbálne i nonverbálne. Problémy v komunikácii sú prekážkou pri socializácii, narušujú medziľudské vzťahy a ovplyvňujú sociálnu inklúziu študentov so špecifickými potrebami.

Záver

Teórií a definícií mnohých autorov k pojmu inklúzia je mnoho (Lechta, Požár, Horňáková, Seidler, Dufeková, Beliková, Vitásková, Becker, Biewer, Klein, Leonhardt...). Znakom inklúzie je integrita, komplexnosť. Mieri na adaptáciu žiakov a študentov so zdravotným postihnutím do spoločnosti bez ohľadu na akékoľvek bariéry, ktoré tento jedinec má. Umožňuje plnohodnotnú participáciu ľudí bez bariér, rozdielov a diskriminácie s cieľom na komplexnosť a multikultúrnosť. P. Seidler (2008) zdôrazňuje, že „inklúzia nie je pojem, ktorý môžeme aplikovať ako náhradu za pojem integrácia. Inklúzia je vyššia forma spolužitia heterogénnej spoločnosti na základe pochopenia a uznania pozitívneho prínosu pre spoločnosť“. Spomínaný autor zároveň uvádza inklúziu ako proces, ktorej predchádza integrácia, ktorá ako samotná forma spolužitia nestačí na dosiahnutie inklúzie. „Inklúzia sa dá dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a entuziazmom prijať a akceptovať jednotlivca, ktorý je výnimočný svojou anormálnosťou“ (Seidler, P., 2008). Inklúzia i inkluzívna pedagogika patria v súčasnosti vo sfére pedagogiky, špeciálnej i liečebnej, k najviac diskutovaným fenoménom. Veľmi často je to fenomén polemizovaný ale zabúda sa, že jeho riešenie si vyžaduje aj analýzu jednotlivých komponentov. Najnaliehavejšie otázky sa týkajú hlavne samotnej inkluzívnej pedagogiky ako takej i jej spôsobu a tempa, jej implementácie do pedagogickej praxe. Cieľom inkluzívnej edukácie je sociálna adaptácia človeka s postihnutím. Líši sa však z hľadiska chápania procesu: v tom ako ho dosiahnuť. Okrem P. Seidlera v tomto zmysle celkom výstižne píše aj M. Horňáková (2006), že koncept integrácie vychádza z potrieb dieťaťa s postihnutím, koncept inklúzie sa sústreďuje na práva dieťaťa s postihnutím. Riešenia, ktoré boli implementované pre podporu študentov so špecifickými potrebami sú prvým krokom na ceste k ich plnohodnotnej participácii v (nielen) pedagogickom procese. V širších súvislostiach je potrebné si uvedomiť, že



ide o komplexný proces socializácie týchto študentov, ktorý v konečnom dôsledku zabezpečí ich uplatnenie v akademickom, pracovnom i v celospoločenskom prostredí.

Literatúra

ALGOZZINE, B. - YSSELDYKE, J.E. - ELLIOTT, J.E., 1997. *Strategies and tactics for*

effective instruction. Longmont, CO: Sopris West 1997. Dostupné na internete:

<http://www.cehd.umn.edu>

HORNÁKOVÁ, M. 2006. *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* In: EFETA, roč. 16, 2006, č.1, s.2-5. ISSN: 1335-1397

KREIMEYER, K., CROOKE, P., DRYE, C., EGBERT, V., & KLEIN, B. (2000) The development of a co-enrollment model of inclusive education for deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (2), 174-185.

SEIDLER P., KURINCOVÁ, V., 2008. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF 2005.

ISBN: 80-8050-839-9

SKJØRTEN, D.M., 2001. *Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion*. In *Johnsen, BH and Skjørten MD (eds), Education – Special Needs Education*. An Introduction, Oslo, Unipub forlag, pp. 225-253.

VYHLÁŠKA MŠ SR č. 485/2012 Z.z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými

potrebami. Dostupné na internete:

http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/vyh458_12.pdf

ZÁKON č.131/2002 Z.z. o vysokých školách

Kontakt na autora

PaedDr. Vladimíra Beliková, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Drážovská 4, 949 71 Nitra

Slovenská republika

E-mail: vbelikova@ukf.sk

ENCOURAGEMENT: PERSPEKTÍVNA ORIENTÁCIA VZŤAHU UČITEĽ – ŽIAK V SÚVISLOSTI S UČEBNOU MOTIVÁCIOU

ENCOURAGEMENT: PERSPECTIVE ORIENTATION OF TEACHER – STUDENT
RELATIONSHIP WITH RESPECT TO STUDY MOTIVATION

Alžbeta LOBOTKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok poukazuje na problematiku učebnej motivácie, na ktorú nazeráme v dvoch základných poňatiach (užšie a širšie), pričom zdôrazňujeme aj podstatu samotnej motivácie. V neposlednom rade je v príspevku zakomponovaná línia encouragementu, ktorej podstatu vidíme v povzbudení žiakov do učebnej činnosti v škole.*

Kľúčové slová: *encouragement, motivácia žiakov, učebná motivácia,*

Abstract: *This report points out issue of teaching motivation that we see from two points of view (limited and broader), while we also emphasize the essence of motivation itself. Last but not least the report includes encouragement frontier which essence we see in encouraging students' school learning activities.*

Key words: *encouragement, student motivation, study motivation*

Úvod

V pedagogickej teórii a najmä praxi je neustále prítomná problematika motivácie a motivovania žiakov v ich učebnej činnosti v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu. Skôr, ako pristúpime ku samotnej podstate „ako vzbudiť záujem žiakov o učenie“, položíme si otázku: „ako dokážeme žiakov motivovať k učeniu?“ Samotný kľúčový pojem „motivácia“, o ktorom sú dodnes vedené mnohé diskusie (málo motivácie na školách, ako žiakov motivovať k učeniu?, atď...) je pokladaný za základ a neoddeliteľnú súčasť výchovno – vzdelávacieho procesu. Prečo je to tak? Práve na nasledujúce otázky sa budeme snažiť nájsť odpoveď v príspevku, pričom chceme zdôrazniť problematiku prítomnosti motivácie na vyučovaní a zdôrazniť, že aj v súčasnosti nás stále zaujímajú nielen otázky spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka, ale aj jeho aktívna pracovná činnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje výslednú efektívnosť a kvalitu vyučovania.

1. Motivácia a podstata encouragementu

V súčasnosti sa pedagogická veda a teória zaoberá efektívnosťou vyučovacieho procesu, a práve z toho dôvodu si v súčasnosti počas vyučovania kladieme otázku, prečo sa žiak správa tak ako sa správa, prečo sa učí, resp. neučí, aké sú jeho ciele, priania, záujmy a potreby. Všetky tieto otázky prvoradého významu pre školskú prax sú spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka (Lokšová, I. – Lokša, J. 1999). Práve preto sa od učiteľa vyžaduje, aby poznal nielen skutočnú motivačnú štruktúru žiakov, ktorá umožní adekvátne výchovné pôsobenie, pretože, naopak, neznalosť skutočného stavu môže viesť k záporným výchovným výsledkom, ale dôležité je aj komplexné poznanie žiaka. Pretože, podstata nezáleží iba na komplexe pozitívnych a efektívnych prostriedkov, prostredníctvom ktorých vplýva učiteľ na

žiakov, ale základ interakcie medzi učiteľom a žiakom spočíva v dôslednom a komplexnom poznaní žiaka, pričom sa jedná o poznanie:

- „zdravotného stavu žiaka,
 - rodinného prostredia a zázemia,
 - úrovne psychických poznávacích procesov,
 - záujmov žiakov,
 - postavenia žiaka v kolektíve triedy,
 - toho, ako sa žiak prejavuje na iných vyučovacích hodinách, u iných učiteľov“.
- (Petlák, 2000, s. 25)

Okrem iného by si mal tiež uvedomiť aj to, AKO VEDIE vyučovací proces, ČO je správne v jeho konaní, ale samozrejme AKO PÔSOBÍ na žiaka, lebo dnes väčšina učiteľov považuje vykonávanie svojej profesie a vzťah k žiakom za správny a optimálny, no stáva sa, že si neuvedomujú niektoré nedostatky, ktorými práve ovplyvňujú vykonávanú prácu a dosiahnuté výsledky – úspechy u žiakov (Petlák, 2000).

Čo je však dôležité? Čo sa od učiteľa očakáva? V prvom rade to, že dokáže podporiť/povzbudiť motiváciu svojich študentov. A práve v uvedenom vidíme podstatu **encouragementu**. Väčšina učiteľov si však tento dôležitý fakt ani neuvedomuje. Každému je dobre známe napríklad využívanie odmienu, pochvál, príp. trestov, a práve preto študenti očakávajú/potrebujú povzbudenie, spätnú väzbu od učiteľa.

Motiváciu ako jeden z najdôležitejších faktorov a tzv. „hnací motor“ vo výchovno – vzdelávacom procese M. Zelina (1992, s.7) charakterizuje ako vzbudenie, usmerňovanie aktivity žiakov a študentov vo výchovno – vzdelávacej práci v intenciách cieľov školy, spoločnosti, človeka.“ Ako ďalej uvádza, v prípade ak učiteľ neovláda spôsoby ako správne motivovať a aktivizovať žiakov, ktoré tvoria nosné problémy vzdelávania, tak v tom prípade naše pôsobenie sa nutne redukuje na direktívne prikazovanie, čo v konečnom dôsledku síce môže viesť k tomu, že žiaci budú učivo do určitej miery vedieť, ale veľmi problematická je kvalita osvojenia látky, jej dlhodobé zapamätanie a najmä otáznym bude vzťah žiakov k tomu, čo sa učia. Iný pohľad na motiváciu 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“.

Je dostatočne známe na motiváciu žiakov pôsobí veľké množstvo faktorov, ktoré nedokážeme ani ovplyvniť, ale majú azda najväčší vplyv na žiaka. Môže to byť rodina žiaka, prostredie, v ktorom žiak vyrastá a ďalšie iné...V súvislosti s uvedeným možno uviesť, že azda každý učiteľ by mal ovládať, resp. zvládnuť 6 základných faktorov, na ktoré môže vo svojej triede denne pôsobiť a prostredníctvom ktorých dokáže podporiť/povzbudiť motiváciu svojich žiakov. Práve uvedené majú schopnosť zvýšiť študijné úsilie žiakov a ich odhodlania učiť sa (Hunterová, M. 1999):

1. *Miera neistoty žiaka*: Miera neistoty je jedným z faktorov, ktorý dokáže učiteľ v triede ovplyvniť pokiaľ ide o dosiahnutie úspechu v učení. Akú veľkú starosť si žiak robí s učením? Sme si istí, že miernu úroveň neistoty žiak potrebuje k tomu, aby prejavil určité úsilie. Avšak, ak je so všetkým spokojný, nebude sa snažiť ho zmeniť. Úsilie sa vyvíja, jedine keď začíname mať záujem „niečo robiť“.
2. *Pocity*: To, ako sa žiak cíti sa prejaví na jeho úsilí, ktoré je ochotný vyvinúť, aby sa niečo naučil. Ladenie týchto pocitov je kontinuálne rozložené a to od

prijemných (žiaci najlepšie prejavujú snahu učiť sa; vytvorenie v triede takého prostredia, v ktorom žiaci budú mať vysokú pravdepodobnosť dosiahnuť úspech,...) cez neutrálne (služi k ukončeniu napr. nepríjemných situácií a k úlohe sa môžeme vrátiť, napr. keď budeme mať príjemné pocity) po nepríjemné pocity. Základnými znakmi učiteľa, ktorý aktívne ovplyvňuje motiváciu žiakov je uvedomovanie si významu týchto troch pocitov a schopnosť ich v prípade potreby navodiť.

3. *Úspech*: Úspech je významným faktorom, ktorý vo veľkej miere zvyšuje motiváciu žiakov. (Pr.: ak je úloha napr. pre úspešných žiakov jednoduchá, nevyžaduje námahu, máme slabý pocit úspechu a nezáujem pokračovať. Napríklad pri menej nadaných žiakoch je potrebné znížiť tzv. „akademickú laďku“, ale to neznamena, že ich necháme prejsť s menšími nárokmi, ale poskytneme im podporu, pomoc, aby ju mohli prekonať a nebáli sa napr. odvážnejších pokusov= napr. diferencované úlohy)
4. *Záujem*: Záujem žiakov o to, čo je predmetom učenia – zdôraznenie originality – prepojenie originality s obsahom učiva = vzbudíme záujem žiakov o učenie)
5. *Znalosť výsledkov vlastnej práce*: Množstvo spätnej informácie, ktorú žiaci obdržia o svojom výkone (známky, slovné hodnotenie,...)
6. *Vnútna a vonkajšia motivácia*: Pre **vnútornú motiváciu** je typické, ak jedinec vykonáva určitú činnosť bez akéhokoľvek očakávania odmeny, pochvaly a ocenenia. O vnútornú motiváciu sa jedná v prípade, že uspokojenie z učenia je pre žiaka prvotným cieľom. Žiak niečo robí pre potešenie z toho, že „to robí“ a významným rysom pre žiaka s vnútornou motiváciou je presvedčenie, že k úspechu je potrebné aj úsilie.

McCombsová (1997) zdôrazňuje, že vnútorná motivácia k učeniu je závislá od toho, či žiak:

- Vníma učebnú činnosť, alebo skúsenosť ako zmysluplnú
- Má príležitosť aktívne sa zúčastňovať (podieľať sa) na výbere cieľov, metód a hodnotenia učenia.

Nedávne zistenia ukazujú, že ciele, ktoré navrhol učiteľ spolu so žiakmi majú väčšiu šancu, že budú splnené. Študenti sú viac oddaní učiť sa, ak tento cieľ je v súlade s ich vlastnými cieľmi.

Naopak, v prípade, ak je žiak pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov, hovoríme o **vonkajšej motivácii**. „Správanie motivované vonkajšími motivačnými činiteľmi je nástrojom pre dosiahnutie nejakých vonkajších motivačných činiteľov, napr. odmeny, pochvaly.

Aj väčšina učiteľov chápe vonkajšiu motiváciu v tom zmysle, že vo vyučovaní prevláda udeľovanie odmien, príp. trestov, pochvaly, hodnotenia. Je preto potrebné, aby sa uvedené dokázalo pretaviť do povzbudenie, v čom vidíme opäť líniu encouragementu. Práve vonkajšiu motiváciu má učiteľ na to, aby sa dopracoval k vnútornej motivácii. Nemôžeme rozvíjať u žiakov vnútornú motiváciu, bez toho, aby sme ich nepovzbudili. V závere preto dodáme, že adekvátne spôsoby uplatňovania vonkajšej a vnútornej motivácie tvoria základ pre pozitívny rozvoj osobnosti žiaka.

V súvislosti s povzbudením žiakov je jeho dôležitou zásadou pripustiť náročnosť úlohy, činnosti, alebo učenia a až potom povzbudzovať k ďalšiemu pokračovaniu (Kopřiva, P. et al., 2007) V tejto súvislosti preto uvádzame viaceré výroky, ktoré žiakov povzbudzujú a pravdivo hodnotia ich výkon:

- Prejavujte úctu k tomu, čo sa žiakom podarilo a vyjadrujte im za to uznanie

- Pripisujte žiakov výkon jeho vnútorným vlastnostiam, nie vonkajším, situačným faktorom
- Pomáhajte deťom získať sebadôveru
- Poskytujte žiakom spätnú väzbu týkajúcu sa toho, aké stratégie využívajú a vo vyučovaní sa venujte tomu ako tieto stratégie zlepšiť.
- Pomáhajte deťom, aby si stanovovali realistické ciele.

Viacerí autori sa zhodujú v tom, že na hodinách je dôležité nepoužívať diferenciaciu žiakov na základe schopností, pretože vytváranie skupín podľa schopností dáva žiakom najavo, že schopnosti sa cenia viac než úsilie. Podporovanie kooperácie než súperenia má veľmi veľký význam, pretože tak ako aj výskumy (Deci a Ryan (1985), Dweck (1989), Spaulding (1992) ukazujú: súťaživé usporiadanie, ktoré žiakov vedie k samostatnej práci s cieľom získať čo najlepšie známky, alebo iné odmeny má tendenciu znižovať vnútornú motiváciu a vyvolávať u žiakov pocit, že sa berie ohľad iba na schopnosti. Vyjadrenie, že vo väčšine prípadov je motivácia žiakov učiť sa viac vonkajšia ako vnútorná prinášajú vo svojej štúdii autori Deci a Ryan (1985). Pri spôsobe, ktoré Deci a Ryan označujú ako spontánne učenie, sa žiaci nemusia nutne učiť fakty, ale namiesto toho získavajú porozumenie tých tém, ktoré ich zaujímajú. V podaní ich slov sa vnútorná motivácia zlepší a posilní, ak sa do učenia zapojí aj zvedavosť a záujmy žiakov. Toto kontrastuje s vonkajšou motiváciou alebo so zameraním na odmeny a známky, kedy sú žiaci schopní naučiť sa faktické informácie, ale iba na krátku dobu. Taktiež navrhli, že motivácia žiakov by sa mala zvýšiť poskytnutím takého prostredia, ktoré zabezpečí vhodné výzvy a slobodu samostatne skúmať oblasti záujmov.

Práve uvedené poňatie vnútornej a vonkajšej motivácie tvorí určité východisko pre problematiku učebnej motivácie. V snahe pochopiť samotný pojem motivácia nachádzame množstvo definícií a pohľadov na jej definovanie, na ktoré sme už priniesli pohľad (viď vyššie), avšak najčastejšie sa v literatúre stretávame s už spomínaným delením, na vnútornú a vonkajšiu motiváciu. Avšak, v súčasnosti v literatúre nenachádzame žiadne jasné definovanie pojmu učebná motivácia. Motiváciu žiakov k učeniu je potrebné chápať na jednej strane ako zdroj zvýšenia efektivity učenia, kedy je motivácia využívaná k uskutočňovaniu učebných cieľov a na druhej strane ako cieľ výchovno – vzdelávacieho pôsobenia učiteľa. V tomto druhom prípade ide najmä o rozvoj potrieb, záujmov, vôle a ďalších motivačných a autoregulačných zdatností (Hrabal, V. – Pavelková, I. 2010). V kontexte uvedeného prinášame pohľad na učebnú motiváciu, ktorú E. Marušincová (1989, s.431), charakterizuje ako „podmieneny komplex, v ktorom sa uplatňuje rad vonkajších podnetov – incentív, nadväzujúcich na viaceré žiakové potreby. Určité správanie nie je závislé väčšinou len od jednej potreby, ale je výsledkom pôsobenia rôznych potrieb a incentív, navzájom sa podmieňujúcich a závislých aj od iných, mimomotivačných činiteľov. Potreby, ktoré sa najviac uplatňujú v učebnej motivácii V. Hrabal a B. Kozéki (In Marušincová, E. 1989) uvádzajú nasledovne:

- Potreby zamerané na jedincovo JA (potreby autonómie, kompetencie, úspešného výkonu, potrebu vyhnúť sa neúspechu)
- Potreby sociálne (identifikácie, afiliácie, sociálneho vplyvu, prestíže)
- Kognitívne potreby.

Učebná motivácia sa v určitom slova zmysle viaže na skúsenosť žiakov s jeho učebnou činnosťou v škole a výrazne ovplyvňuje priebeh poznávacích procesov. V. Kubáni (1991, s.133) uvádza, že „poznatie skutočnej motivácie žiakov umožňuje citlivé a adekvátne výchovné pôsobenie...pre výchovno – vzdelávaciu prácu školy je

potrebné poznať motivačnú štruktúru žiakov, aby sa dala výchovne ovplyvňovať a meniť nevyhovujúca štruktúra (napr. s výraznými vonkajšími motívmi, alebo celkove slabá motivácia) a naopak, aby sa posilňovala funkčne pozitívna motivácia“. Nesmieme však zabudnúť, že, na druhej strane, má vychádzať z podstaty a statusu učebného predmetu, pretože práve vyučovanie/ autodidakcia – vyučovať sám seba, sa má stať prirodzenou súčasťou života, správania a konania žiaka. Ako východisko pre lepšie pochopenie učebnej motivácie nám poslúžia dve základné poňatia, a to užšie a širšie.

1. Užšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast vedomostí. Rozhodujúca pre toto poňatie je existujúca a jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi žiakovo jednanie a iniciuje úsilie žiaka o nárast vedomostí a kompetencií. Práve osobná aktivita žiaka vzniká z toho dôvodu, že žiak chce získať náhľad do problému, chce lepšie porozumieť učivu a v neposlednom rade ho chce vidieť v súvislostiach. Pre uvedený typ učenia je charakteristické označovanie ako autoregulované učenie.
2. Širšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou vytváranie optimálnych podmienok na učenie. Obvykle je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, pokiaľ je to možné tak „hravé“, aby bolo „orientované na jednanie žiakov“, aby pri ňom panovala príjemná sociálna atmosféra a v neposlednom rade aby sa správanie podporujúce vyučovanie objavovalo čo najčastejšie. Nárast učenia sa z pohľadu žiaka – pokiaľ k tejto priaznivej situácii príde – objavuje nepozorovanie, akoby mimochodom. Pre žiakovo učenie je priaznivé, keď vyučovanie prebieha v priateľskej atmosfére, keď je zaujímavé (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001).

Avšak, malo by pomerne veľký nepriaznivý účinok, keby sme na vyučovaní vyzdvihovali iba zábavu a „hravosť“ a úplne by sme zanevreli na rozvíjanie motivácie k učeniu v užšom poňatí. Je potrebné podporovať osobnú aktivitu žiaka, potrebu byť žiaka v niečom kompetentný. Aj získanie takejto kompetencie môže byť dostatočnou pohnútkou pre ďalšie učebné aktivity. Od učiteľa preto 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...od učiteľa a dosiahnutia efektívnosti vyučovacieho procesu sa neočakáva, že úspechy žiakov bude posudzovať iba na základe dosiahnutých výkonov, ale taktiež na základe vykonávaných činností (samostatnosť, tvorivosť, originalita, flexibilita).

Učiteľ má radu možností, ako ovplyvňovať výkonnosť svojich žiakov. Ak však pri tom nerešpektuje ich individuálne predpoklady, môže byť výsledok jeho snaženia aj negatívny (Hrabal, V. – Pavelková, I. 2010).

Všetky tieto oblasti sú dodnes predmetom viacerých odborných diskusií, a preto ako uvádza M. Ligoš (2011, s.14) „Viaceré reprezentatívne výskumy (Hvozdk, 1985; 1994; Ligoš, 1999; 2009) u nás alebo v zahraničí v oblasti učebnej motivácie žiakov v škole potvrdzujú minimálne tri negatívne tendencie:

1. v školách máme veľa žiakov so slabým výkonom (výsledkami školskej práce), z ktorých polovica až dve tretiny sa učia pod úrovňou svojich daností, možností a schopností
2. celkove pokles učebnej motivácie žiakov s vekom a vzdelávaním
3. pretrvávajúci rozpor jednak medzi cieľmi, očakávaniami a zámermi školy a učebného predmetu, jednak učebnou motiváciou žiaka.

Pritom strategicky platí základná axióma o neoddeliteľnom prepojení schopností a možností človeka s jeho motiváciou ako istou jeho energetickou orientáciou, čo prakticky znamená, že učebná motivácia sa v podstate organicky viaže na skúsenosť žiaka s jeho učebnou činnosťou v škole. V závere môžeme uviesť, že z uvedeného vyplýva rovnica: „*učebný výkon/výsledok výchovno – vzdelávacieho procesu je v priamej korelácii s danosťami a schopnosťami žiaka na jednej strane a jeho učebnou motiváciou či orientáciou na strane druhej*“. (Ligoš, M. 2011, s.14)

Záver

Ako už bolo viac krát spomínané, problematika motivácie žiakov na vyučovaní je veľmi rozšírená a aktuálna, pričom sa od jej úrovne a od činností učiteľa odvíja kvalita dosiahnutých výsledkov žiakov a kvalita výučby. Učiteľ môže motivovať žiaka rôznymi spôsobmi, mal by však pri tom využívať jeho motivačné predpoklady, pretože v prípade ak to nerobí, efekt jeho pôsobenia je minimálny, prípadne negatívny (Hrabal, V. – Pavelková, I., 2010).

Literatúra

- DECI, E. L. & RYAN, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985. 371 p. ISBN 0-306-42022-8.
- HRABAL, V. – PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRMO, R. & KRPÁLKOVÁ-KRELOVÁ, K. 2010. *Zvyšovanie kvality vyučovacieho procesu*. Bratislava: Slovenská technická univerzita. 2010. 176 s. ISBN 978-80-227-324-9-9.
- HUNTEROVÁ, M. 1999. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 2010. 102 s. ISBN 80-7178-220-3.
- KOPŘIVA, P. – NOVÁČKOVÁ, J. – NEVOLOVÁ, D. – KOPŘIVOVÁ, T. 2007. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirala, 2007. 285 s. ISBN 80-901873-7-4.
- KUBÁNI, V. 1991. *Motivácia učenia žiakov gymnázií*. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 26, 1991, č. 2. s. 133-144.
- LIGOŠ, M. a kol. 2011. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny: Aktuálne výsledky výskumu a perspektívy*. Ružomberok: Verbum, 2011. 340 s. ISBN 978-80-8084-785-2.
- LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
- MARUŠINCOVÁ, E. 1989. *Učebná motivácia – problémy jej identifikácie a vzťahu k školskej práci*. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 24, 1989, č.5. s. 431-441.
- McCOMBS, B.L. – WHISLER, J.S. 1997. *The Learner – Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey – Bass, 1997. 288p. ISBN – 13: 978-0787908362.
- 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 učební motivace*. In *Pedagogika*, roč. 51, 2001, č. 2. s. 155-184. ISSN 3330-3815
- ZELINA, M. 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2.vyd. Metodické centrum v BB, 1992. 73 s. ISBN 80-85415-34-8.



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
školiťel': doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

TEÓRIE „SELF“-U A AUTOREGULÁCIA AKO OPTIMISTICKÝ KONCEPT EDUKÁCIE

THEORIES OF „SELF“ AND AUTOREGULATION AS THE OPTIMISTIC CONCEPT OF EDUCATION

Veronika NIKODEMOVÁ

Abstrakt: *Príspevok teoretického charakteru predstavuje pojem „self“, ktorý tvorí základný prvok teórie Carla Rogersa, a zároveň je úzko spojený s teóriou osobnosti. Uvedené sa v texte prepája s deskripciou autoregulácie, ktorá sa považuje za primárny komponent budovania vlastného JA a v ostatných rokoch i za optimistický koncept edukácie. Vysvetlenie jej podstaty a osobitného významu pre učenie približujeme triadickou teóriou Barry J. Zimmermana.*

Kľúčové slová: *Self koncept, autoregulácia, motivácia, sebaúčinnosť, triadická teória autoregulácie B. J. Zimmermana*

Abstract: *The contribution of the theoretical character presents the term “self” which forms the basic element of the theory of Carl Rogers and it is likewise closely related to the theory of personality. The given concept is in the text linked with the description of autoregulation which is considered as the primary component of building own SELF and in the recent years also as the optimistic concept of education. We elucidate its essence and particular meaning for learning by the triadic theory of Barry J. Zimmerman.*

Key words: *Self concept, autoregulation, motivation, self-efficacy, triadic theory of autoregulation of B.J. Zimmerman*

Úvod

V poslednom čase je diskutovanou témou najmä kvalita, a to z rôznych hľadísk – kvalita života, kvalita života jedinca v spoločnosti, kvalita v rámci výchovy a vzdelávania nevynímajúc. Kvalita, ktorá sa dnes ukazuje ako prioritná oblasť výskumu, neobchádza relatívne nové témy, nové a naliehavé oblasti uberania sa modernej psychológie (najmä v orientácii na psychológiu bytia, psychológiu výchovy či psychológiu sebariadenia) a pedagogiky (psychodidaktický kontext školského vzdelávania).

Jednou z takýchto kľúčových oblastí a súčasnou výskumnou vlnou pedagogicko-psychologickej línie je problém: „*prečo sa ľudia v reálnom živote nesprávajú v súlade s ich poznaním, normami*“. Prečo človek fajčí, keď vie, že fajčenie škodí? Prečo napríklad žiak sa nezdraví všetkým svojim učiteľom, keď vie, že je to správne? Žiak vie i to, že by sa mal učiť, napriek tomu to nerobí... Prečo je to tak? Na uvedený problém odpovedá M. Zelina: „Prepojenie poznania na správanie je predmetom autoregulácie.“ (2011, s. 177).

Priblíženie podstaty autoregulácie, ktorá má osobitný význam pre učenie, ako aj pri prevencii nevhodného správania detí a mládeže, čitateľovi prinesú nasledujúce riadky.

1 Autoregulácia – základný komponent výstavby vlastného JA

Vieme, že filozofia tvorivo-humánnej výchovy vychádza z jednej podstatnej myšlienky – v centre pedagogickej pozornosti nie sú len činnosti, úlohy, ktoré dieťa v škole robí, ale v centre je i rozvíjanie psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti. Na výstupe tohto želaného rozvoja má byť predovšetkým psychicky zrelá osobnosť, ktorá má svoju identitu, vie čo chce a má svoje JA. Voči tomuto cieľu edukácie musí nemalé úsilie vynakladať najmä učiteľ, ktorý podnetmi na rozvoj psychických funkcií a procesov v priebehu výučby učí svojich žiakov i autoregulácii.

Autoregulácia (angl. self-regulation) je pojem, ktorý je v slovenčine uvádzaný v podobe ekvivalentov sebariadenie a sebaregulácia. Avšak definície pojmu autoregulácia sa aktuálne líšia na základe názorov na to, ako tento pojem čo najlepšie teoreticky vystihnúť. Je to tak preto, lebo v odbornej literatúre existuje niekoľko teórií, z ktorých každá kladie dôraz na iný aspekt autoregulácie. Najlepšie azda bude, ak autoreguláciu označíme za komplexný pojem, kategóriu, ktorá pri svojom rozpracovaní čerpá z viacerých psychologických disciplín, t. j. kognitívna psychológia, psychológia motivácie, sociálna psychológia, psychológia učenia a psychológia osobnosti.

O autoregulácii existuje mnoho definícií. Najstručnejšou z nich, by sa dalo povedať, že ide o sled aktivít, konania, ktoré vytvára proces zameraný na dosiahnutie osobnostných cieľov. (Maes, S. – Gebhardt, W, 2005). Podľa R. Kanfera a P. L. Ackermana (1989) autoregulácia vzniká vzájomným pôsobením systému sebamonitorovania (self-monitoring), sebahodnotenia (self-evaluation) a sebareflexie (self-reaction). Pridržiavajúc sa tohto princípu, autori ako D. H. Schunk a B. J. Zimmerman (1998) definujú autoreguláciu v zmysle autoregulácie učenia ako proces (vyžadujúci opakovanie), ktorý sa vyznačuje viacerými fázami. V nich jedinec naplánuje osobné myšlienky, emócie a konanie, ktoré v cyklickej forme, spätnou väzbou prispôsobí k dosiahnutiu svojho cieľa. Zároveň sa možno v literatúre oboznámiť i s definíciou B. J. Zimmermana (2005), ktorá autoreguláciu vysvetľuje ako vnútorný stav, vývinovú úroveň, ktorá je daná buď genotypom (vrodená) alebo individuálne objavená (naučená) a stáva sa tak najdôležitejšou schopnosťou človeka. Základ nami uvedenej sumarizácie rozpracovania pojmu autoregulácia predstavuje práca autorov M. Boekaertsovej, P. R. Pintricha a M. Zeidnera v názve Handbook of self-regulation (2005).

Autorská dvojica J. Komora a K. Vyrosteková (2013, s. 108-109) pri vysvetľovaní pojmu autoregulácia upozorňujú na jeho časté spájanie s pojmom metakognícia či metakognitívne stratégie nasledovnou interpretáciou: *„Autoregulácia učenia by nemohla prebiehať bez osvojenia si metakognitívnych stratégií. Sú neoddeliteľnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu rozvíjajúceho úroveň učenia, vďaka ktorej sa stávajú žiaci aktívnymi aktérmi svojho vlastného procesu učenia. Využíva prvky metakognície (napr. základné etapy metakognitívnej regulácie – plánovanie, monitorovanie, hodnotenie), pretože vývoj autoregulácie závisí aj od toho, nakoľko žiak získal metakognitívne vedomosti a spôsobilosti“*.

Ďalšia z definícií označuje pojem autoregulácie za *„mechanizmus v osobnosti, ktorý vytvára, usmerňuje a riadi naše správanie, ale nielen správanie, ale aj naše myslenie a myšlienky, naše emócie, city a túžby, blokuje alebo prepúšťa podnety z nevedomia, zodpovedá za to, či v sociálnej situácii podľahneme určitému tlaku alebo sa mu budeme brániť. Autoregulácia je zložitý mechanizmus, na ktorom sa podieľa v určitom spojení, syntéze ako myslenie človeka, tak aj jeho motivácia, citové zložky,*

hodnotové, sociálne komponenty osobnosti. Je to prejav celého JA“ (Zelina, M., 2001, s. 5).

Zároveň pri štúdiu predmetnej literatúry konštruktu autoregulácie sa možno oboznámiť s tým, že sa vo viacerých výskumoch stotožňuje s pojmom self-u, čiže vnútorného „ja“.

Pojem ako self, či koncept self je obvyčajne v popredí vo chvíli, keď si v každodennom živote človek (platí to i pre žiaka) neraz kladie otázky o zmysle svojej existencie, o možných plánoch a cieľoch, o svojich prednostiach i limitoch. To znamená, že sa pokúša definovať svoju identitu a vyjadriť definíciu seba prostredníctvom odpovede na otázku „Kto som?“. Takéto uvažovanie človeka (žiaka) o vlastnom vnútornom svete je samozrejmé, ako i prirodzenou a neoddeliteľnou súčasťou poznávacej aktivity každého z nás. Zároveň pre nás táto aktivita produkuje obraz o sebe samom, ktorý získavame prostredníctvom komunikácie s inými ľuďmi, najskôr s členmi vlastnej rodiny a neskôr so širším spoločenským okruhom (učitelia, spolužiaci a pod.).

Výskum otázky vnútorného „ja“ (self) sa dodnes neukončil. Počiatky sa pripisujú Jamesovmu rozlíšeniu objektívneho „Mňa“ (angl. Me) od subjektívneho self „Ja“ (angl. I). Táto diferenciácia je v súlade s humanistickým poňatím pojmu self, ktorého ústrednou postavou je C. Rogers. Podľa neho objektívny self sa postupne vytvára z individuálnej skúsenosti so spoločenskou situáciou (vyjadruje interakčnú povahu osobnosti), kým subjektívny self predstavuje najosobnejší, intímny aspekt vlastnej identity (predstava o vlastnej zdatnosti, pocit jedinečnosti, originality, stability). Oba tieto pohľady self-u sa vzájomne ovplyvňujú, čím vzniká self koncept, t. j. „komplexný, pomerne stála hodnotiaci predstava o vlastnej osobe“, a tak predstavuje organizovaný a konzistentný pojem, ktorý je tvorený z vnemov charakteristík „Ja“ alebo „Mňa“ a z vnemov ich vzájomného vzťahu voči druhým ľuďom a voči rôznym aspektom života spolu s hodnotami, ktoré sú spojené s týmito vnemami. (Čakirpaloglu, P., 2012, s. 142). Sú však aj autori, ktorí v procese autoregulácie zdôrazňujú self v rôznych úlohách:

- vnútorné „ja“ ako hybná páka (self as agent), ktorá integruje vôľu (will) a schopnosti (ability),
- vnútorné „ja“, self je duchom bytia človeka (our spirit of being), zámerom (agency) a vôľou (will),
- vnútorné „ja“ považované za centrálnu sústavu, ktorá riadi činnosť metakognitívnych, kognitívnych a afektívnych (sub)systémov. (McCombs, B. L. – Marzano, R. J., 1990; Marton, M., 1998; Carver, C. S. – Scheier, M. F., 2000; In Szabadosová, S. 2010).

Poznamenávame, že výskum poznania vlastného „Ja“ prechádza dlhodobým vývojom, čím sa pretvárajú i teórie osobnosti. Subtílna psychologická analýza Self a jeho jednotlivých kvalít je zvláštnym prínosom teórie C. Rogersa, s ktorou sa záujemca môže detailnejšie oboznámiť v publikácii „Carl Ransom Rogers a jeho teorie. Prístup zaměřený na člověka“.

Vychádzajúc z doposiaľ uvedeného, nemôžeme o autoregulácii jednoznačne vyhlásiť, či je len schopnosťou človeka sledovať samého seba, motivovať sa k zmenám, riadiť svoje správanie alebo len procesom. O autoregulácii nadobúdame presvedčenie, že ju možno interpretovať ako sceľujúci aspekt osobnosti, ba čo viac, môžeme ňou rozumieť i osobnostnú kvalitu človeka, ktorá v nás rozvíja úroveň aktivity v správaní a v učení sa. Autoregulácia ako osobnostná kvalita ovplyvňuje

úspešnosť a spokojnosť nás samých nielen v škole, ale predovšetkým v ďalšom živote.

V domácej odbornej literatúre je nám autoregulácia predstavená ako základný komponent výstavby vlastného „Ja“ a tiež ako jedna etapa toho, ako sa stať sám sebou. Autorom návrhu systému autoregulácie, ktorý sa skladá zo šiestich na seba nadväzujúcich procesov, je M. Zelina (2003, 2004, 2005, 2008, 2011 s. 178-179). Ich postupnosť stanovuje teória šiestich „S“. Ide o tieto procesy:

1. „Sebareflexia – pozorovanie seba, svojich myšlienok, prežívania, citov, správania (sebamonitorovanie) a porovnávanie seba s inými, sebou v čase, seba vzhľadom na ciele
2. Sebahodnotenie – vytvorenie obrazu o sebe, ktoré môže byť reálne, sebaopodceňujúce a sebaoprečujúce.
3. Sebavedomie – identita, ktorá sa prejavuje najmä v ambíciách, stanovení náročnosti úloh a cieľov.
4. Sebaovládanie – sebakontrola znamená schopnosť kontrolovať, brzdiť, tlmiť, potláčať vnútorné impulzy (pudy, inštinkty), ako aj vonkajšie podnety z prostredia, napr. tlak spolužiakov, spoločnosti.
5. Sebariadenie – plánovanie krátkodobých a dlhodobých cieľov, ich konkretizácia do úloh (denných, strednodobých, dlhodobých) projektovanie a realizácia myslenia, správania, prežívania v intenciách úloh a cieľov.
6. Sebatvorba – neustále prehodnocovanie ciest, spôsobov a podmienok sebarealizácie a pružné inovovanie spôsobov dosahovania cieľov“.

O týchto procesoch teórie šiestich „S“, etapách práce človeka (žiaka) na sebe sme chceli pripomenúť, že činnosť učiteľa v procese edukácie nie je len jednoduchým sprostredkúvaním učiva (často lakonicky označovaná za odovzdávanie vedomostí), ale ide o riadenie edukačného procesu tak, aby v ňom prevládali žiaduce činnosti a eliminované boli tie, ktoré negatívne pôsobia na priebeh a výsledky edukačného procesu, ako aj na dosiahnutie podstaty autoregulácie, ktorou je proces sebazdokonaľovania, sebatvorby a autokreácie.

1.1 Autoregulácia – teória zlepšenia správania a učenia

Práce zamerané na všeobecnú interpretáciu sebaregulácie potvrdzujú šírku jej terminologického rámca a deskripcie. V 70. a 80. rokoch minulého storočia sa autoregulácia v rámci pedagogického výskumu objavuje a zároveň dostáva i do úzadia. Avšak onedlho 90. roky minulého storočia navracajú autoreguláciu do centra pozornosti. Od toho času sa po prvýkrát oboznamujeme s osobitými formami autoregulácie, t. j. sebaregulované učenie a sebaregulačné správanie. Ide o dve podoby aproximácie pojmu, ktoré autoreguláciu formujú na teóriu zlepšenia správania a učenia sa. Dôkazom toho je viacero faktov vyplývajúcich z výskumov a praxe:

1. Pre oblasť sebaregulačného správania platí: *„ľudia, ktorí majú zhoršenú autoreguláciu sa častejšie správajú protizákonne, porušujú normy, pravidlá správania, nemajú pod kontrolou svoje impulzy, pudy, nedokážu si dobre organizovať čas a úlohy, sú nedisciplinovaní, nezodpovední“*. (Zelina, M., 2011, s. 184).
2. Pre oblasť sebaregulovaného učenia platí: *„pri výskumoch nadaných detí sa zistilo, že jedna z vecí, ktorá im umožňuje dosahovať dobré výsledky v učení je to, že dokážu svoje učenie lepšie organizovať, že sú v myslení a v posudzovaní menej závislé ako ostatné deti“*. (Zelina, M., 2006, s. 5).

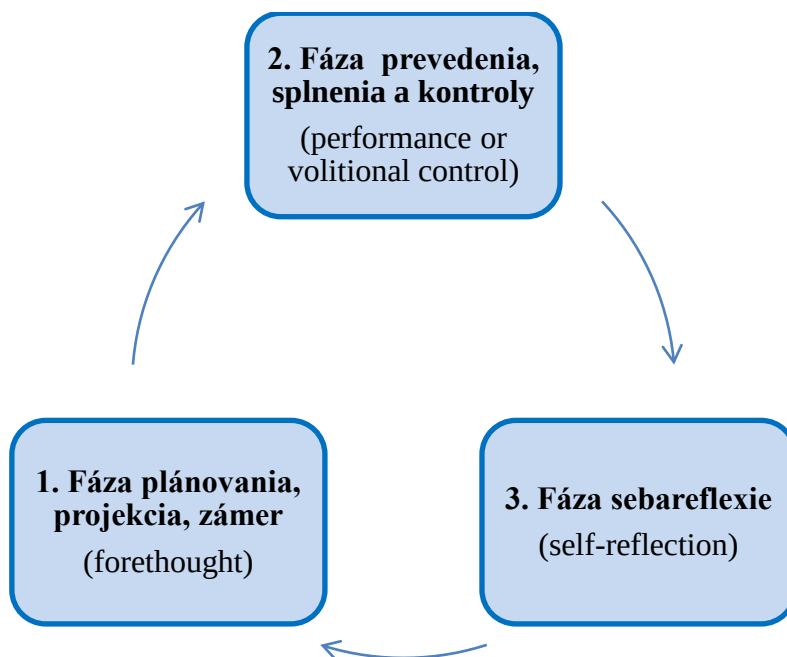
Poznamenávame, že empirický výsledok odvodzuje na veľký význam vlastnej autoregulácie, autoregulatívneho učenia. Nadobudnutie oboch osobitých foriem autoregulácie znamená veľký dosah na všetko správanie, myslenie a prežívanie človeka (žiaka). Tento stav mení morálku, charakter jednotlivca a vedie ho k tomu, aby bol viac motivovaný pre učenie a sebazdokonaľovanie. K uvedenému pripájame slová J. Mareša (2001), ktorý autoreguláciu označuje za relatívne novú premennú, ktorá bude postupne postupovať do škôl, do prípravy budúcich učiteľov, keďže je to premenná, ktorá výrazne ovplyvňuje úspešnosť človeka (žiaka) nielen v čase školskej dochádzky, ale predovšetkým i v rokoch ďalšieho života. Ďalej autor J. Mareš (2013) najnovšie v kontexte autoregulácie upozorňuje, že táto premenná prestala byť vnímaná ako osobnostná zvláštnosť, ako málo ovplyvniteľný rys osobnosti, ktorý má niekto vo väčšej, iný v menšej miere. Autoregulácia sa dnes rovná dispozícii, ktorá sa dá u všetkých ľudí (žiakov) rozvíjať a postupne zdokonaľovať, čím sa stáva pre pedagogickú psychológiu perspektívnou. Ak však zohľadníme skutočnosť stavu, v ktorom *„súčasná škola v demokratických systémoch sa postupne odkláňa od selektívnej kategorizácie žiakov, sankcionovania ich neúspechov a striktného predpisovania rozsahu vedomostí, zručností a času, v priebehu ktorého si ich žiaci majú osvojiť. Hľadá cesty, ako intenzívne pomôcť žiakom, aby proces ich učenia bol čo najúčinnjší. Ide o odklon od receptívnej, verbálnej a pamäťovo založenej orientácie smerujúcej k rozvoju žiakov pomocou diferenciácie v inkluzívnom prostredí rešpektujúcom ich potreby plynúce z rôznych (diverzitných) príčin a konceptov“*, autoregulácia sa javí byť silne perspektívnou i pre pedagogiku. (Duchovičová, J., 2012, s. 17-18). Dôvodom je, že moderne chápané vyučovanie sa orientuje principiálne na žiaka, zdôrazňuje učenie osobne významné pre toho, kto sa učí, týka sa celej osobnosti (kognitívnej, afektívnej, vôľovej zložky), má na osobnosť všeprenikajúci vplyv, mení jeho správanie, postoje, pričom celá iniciatíva zostáva na strane učiaceho sa subjektu. Samozrejme v tomto smere platí, že ak učiteľ chce, aby sa žiaci naučili čo najviac, aby ich vyučovanie čo najviac obohatilo, nemôže nútiť žiakov, aby sa v maximálnej miere snažili o prispôsobovanie sa vyučovaciemu procesu. Práve naopak, musí ho čo najviac prispôbiť individuálnym potrebám, záujmom a požiadavkám jednotlivých žiakov. (Duchovičová, J. – Rybanský, Ľ., 2013, s. 149). Z tohto uhla pohľadu na vyučovanie pred pedagógom stoja neľahké otázky týkajúce sa individuálnych špecifik každej jednej osobnosti žiaka, ktorej má na vyučovaní sprostredkovať nielen nové poznanie, ba čo viac, ktorú má racionálnou pedagogickou činnosťou rozvinúť v daných predpokladoch a možnostiach. Na základe uvedeného možno konštatovať, že uvedená myšlienka sa pre učiteľa nestáva novou vyhlídkou a úlohou, skôr naopak, čo spresňujeme výrokom L. Fenyvesiovej (2004, s. 230): *„V ostatných rokoch chápanie vyučovacieho procesu zdôrazňuje aktívnu úlohu žiaka pri vytváraní vlastnej vedomostnej štruktúry, spracovávaní a využívaní poznatkov. Aktuálne trendy vývoja výchovy a vzdelávania preferujú aplikácie takých didaktických koncepcií vyučovania, v ktorých jednoznačne dominuje aktivita žiaka. V živote človeka dochádza k nesmiernemu množstvu najrozmanitejších životných situácií v nepredstaviteľnej mnohorakosti podôb a v nich sa realizuje rozvoj osobnosti. Je potrebné, aby stratégie a metódy výchovy a vzdelávania boli rozmanité, pestré, zaujímavé, intelektuálne náročné, premyslené, aktivizujúce a tým dali základnú podobu celému výchovno-vzdelávaciemu procesu. Do úzadia sa dostávajú tradičné formy vzdelávania, tradičné metódy, tradičné vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a volá sa po nových prístupoch, po zmene“*.

Domnievame sa, že jedným z nových prístupov je práve autoregulácia, ktorá ak bude zo strany učiteľa správne pochopená a uplatňovaná spôsobí zmenu vo vyučovaní, keďže ju podľa doposiaľ uvedeného označujeme za faktor, ktorý pomáha žiakom naučiť sa riadiť svoje vlastné správanie a napokon i to, ako sa majú žiaci učiť a riadiť svoje vlastné učenie.

2 Triadická teória autoregulácie B. J. Zimmermana

Vývin autoregulačnej schopnosti v triadickom modeli B. J. Zimmermana môžeme považovať za jednu z najprepracovanejších teórií, ktorá autoreguláciu zvyrazňuje v trojakom prepojení, t. j. interakcie medzi osobnostnými faktormi – faktormi správania sa a faktormi prostredia. Ide teda o proces, v ktorom autoregulácia vyplýva z interakcie osoby a prostredia, kde sa adaptujú myšlienky, emócie a konanie človeka (žiaka) k prostrediu. Zároveň ide o proces, ktorý je súborom návratných procesov, ktoré sa uskutočňujú spätnou väzbou. Celý cyklus troch na seba nadväzujúcich a stále sa opakujúcich fáz znázorňujeme obrázkom 1.

Obrázok 1 Cyklické fázy autoregulácie podľa B. J. Zimmermana (2005, s. 16)



Takto znázornený cyklický proces triadického modelu B. J. Zimmermana vytvára tri základné subsystemy, z ktorých vychádzajú tri typy autoregulácie:

1. subsystem osobnosť jednotlivca – typ autoregulácie: vnútorná autoregulácia (zahŕňa vnímanie a modifikáciu kognitívnych a afektívnych stavov),
2. subsystem správanie jednotlivca, jeho konania a postoja – typ autoregulácie: autoregulácia správania (znamená monitorovanie a reguláciu vlastného správania a postoja),

3. subsystém vonkajšie prostredie, v ktorom sa jednotliviec nachádza – typ autoregulácie: autoregulácia prostredia (zameriava sa na pozorovanie a premenu podmienok prostredia a jeho možností).

Keďže sa podľa B. J. Zimmermana (2005) táto trojaká autoregulácia uskutočňuje v troch fázach, tým sa zobrazujú i jej rôzne úrovne, t. j. najnižšia, najjednoduchšia úroveň = regulovanie a obmena správania; strednú úroveň reprezentuje zmena prostredia; na najvyššej alebo najzložitejšej úrovni sa realizuje regulácia zložiek osobnosti. Ide o tieto fázy:

1. fáza plánovania, projekcie, zámeru;
2. fáza prevedenia, splnenia a kontroly;
3. fáza sebareflexie.

Následne uvádzame tabuľku 1, ktorej obsahom sú subsystémy fáz autoregulácie.

Tabuľka 1 Štruktúra a subsystémy fáz autoregulácie podľa B. J. Zimmermana (2005, s. 16)

Cycklické fázy autoregulácie		
1. fáza plánovania, projekcie, zámeru	2. fáza prevedenia/vnútornej vôľovej kontroly	3. fáza sebareflexie
Hodnotenie úlohy Formulácia cieľov Strategické plánovanie	Sebakontrola Sebainštruovanie/sebamonitorovanie Znázornenie – formovanie mentálnych obrazov Fokussácia pozornosti Stratégia úloh	Sebakritika Seba(vy)hodnotenie Kauzálna atribúcia
Osobné ciele, motivácia Sebaúčinnosť Schopnosť zvládania Vnútorný záujem/hodnota Orientácia na cieľ	Sebapercepcia Konštatovania Pokusy	Reakcie Spokojnosť Adaptívne/defenzívne správanie

Prvá fáza - fáza plánovania, projekcie a zámeru je závislá od dvoch rozhodujúcich subsystémov: jedným je analýza úloh (žiak si v tomto kroku stanovuje ciele a formuluje si strategický plán postupu) a druhým je kvalita osobných cieľov, osobnej motivácie (tento krok určuje žiakova vnímaná vlastná zdatnosť, teda jeho presvedčenie a odhad, na čo stačí a na čo nie, pričom súčasťou tohto kroku je i žiakovo očakávanie výsledkov určitého typu a schopnosť hodnotiť dôležitosť úlohy).

Druhá fáza - fáza prevedenia, splnenia a kontroly je určená cez dva subsystémy: ide o procesy sebakontroly a sebapozorovania. Podľa autora B. J. Zimmermana, sebakontrola nie je ničím iným ako „sebvzdelávaním“, ktorá sa týka žiakovej koncentrácie myšlienok na určenie pokynov pre seba samého, na výber plánov riešenia úlohy, na tvorbu celkovej predstavy na optimalizáciu úsilia. Subsystém sebapozorovania spočíva v monitorovaní špecifických aspektov vlastného výkonu/správania, možností prostredia a analýza ich vplyvov, ktoré sa uskutočňujú

spätnou väzbou, t. j. žiak pri poznávaní monitoruje svoj postup a zároveň tým, že postupne spoznáva, ako postupuje pri poznávaní, tým aj registruje to, čo robí pri tomto procese a zapamätáva si.

Tretia fáza - fáza sebareflexie prebieha rozlíšením dvoch procesov: sebaopisovanie a reagovanie na seba samého. Prvý z procesov fázy sebareflexie obsahuje v sebe procesy sebahodnotenia, pričom rôznorodé reagovanie na seba samého vo veľkej miere závisí od citlivosti žiaka na sebaopisovanie a od toho, ako veľmi dokáže byť kritický voči sebe. Počas sebahodnotenia (druhý z procesov fázy sebareflexie) žiak k svojmu správaniu hľadá a pripisuje príčiny svojich úspechov a neúspechov (kauzálna atribúcia), na ktoré reaguje rôznymi spôsobmi (spokojnosť/nespokojnosť, adaptívne/defenzívne postoje). V závere tohto modelu, ak je proces úspešný, ak teda žiak vie, čo dokázal a čo potrebuje, potom v priebehu svojho nasledujúceho konania bude používať lepšie stratégie sebaregulovania v oblasti správania i učenia sa, čím sa stane aktívnejším, pružnejším a praktickejším. V závere tejto kapitoly poznamenávame, že to, ako dobre sa žiaci v škole správajú, učia, nezávisí len od rozličných osobných, sociálnych, rodinných faktorov, ale aj od ďalších vplyvujúcich procesov na autoreguláciu.

2.1 Autoregulácia vo vzťahu – self-efficacy a motivácia

D. H. Schunk a P. A. Ertmer (2005) tvrdia, že všetci žiaci, ktorí sú mentálne schopní učiť sa, sú rovnako schopní autoregulácie, ktorej efektivita závisí najmä od pocitu self-efficacy žiaka (vnímaná osobnostná zdatnosť žiaka). Tabuľkou 2 v názve Prítomnosť vnímanej osobnostnej zdatnosti žiaka v priebehu fáz autoregulácie detailnejšie znázorňujeme, že ide naozaj o proces, ktorý pôsobí spomedzi iných dominantne, ako i počas všetkých fáz autoregulácie.

Tabuľka 2 Prítomnosť vnímanej osobnostnej zdatnosti žiaka v priebehu fáz autoregulácie (2005, s. 634)

Self-efficacy v priebehu fáz autoregulácie		
1. fáza plánovania, projekcie, zámeru (pred úlohou)	2. fáza prevedenia/vnútna vôľová kontrola (počas úlohy)	3. fáza sebareflexie (po úlohe)
Self-efficacy Ciele Očakávané výsledky činností Vnímaná hodnota/záujem o učenie sa	Self-efficacy Sebamonitorovanie Sebapercepcia napredovania Používanie stratégií Motivácia	Self-efficacy Ciele Seba(vy)hodnotenie Adaptácia sebaregulačných procesov

Na tomto mieste nebudeme uvádzať detailnú deskripciu vplyvu procesu vnímanej osobnostnej zdatnosti v priebehu fáz autoregulácie (bližšie pozri s. 634-636), ale žiada sa nám zdôrazniť to, čo platí pre tento pocit, t. j. self-efficacy žiaka je dôležitou predispozíciou učenia sa a dosahovania výsledkov. Tí žiaci, ktorých presvedčenie o vlastnej osobnej zdatnosti je vyššie, sú žiakmi, ktorí do učebných situácií vstupujú

so špecifickými cieľmi a silným zmyslom viery pre ich dosiahnutie. V tomto okamihu sa v žiakovi posilňujú samoregulačné procesy učenia a vzrastá miera motivácie do činnosti. E. Hong spoločne s H. F. O'Neilom (2001) urobili overovaciu štúdiu, ktorá skúmala autoreguláciu v akademickom výkone. Autoregulácia pozostávala z metakognície a motivácie, pričom komponent motivácie obsahoval vnímanú osobnostnú zdatnosť a úsilie. Výskumom sa potvrdilo, že žiaci, ktorí sú vnútorne motivovaní, majú tendenciu vnímať sa ako viac osobnostne zdatnejší (sebaúčinnnejší) a tiež vynakladajú značné úsilie pri zaoberaní sa úlohami. Toto zistenie podporilo výsledky predchádzajúcich štúdií, ktoré indikovali silné vzťahy medzi motiváciou, vnímanou osobnostnou zdatnosťou ako aj využívaním učebných stratégií. Poznamenávame, že v Zimmermannovom triadickom modeli proces vnímanej osobnej zdatnosti pre prvú a druhú fázu nadobúda význam nepretržitého napredovania a vo fáze sebareflexie nadobúda rozmer dosiahnutia úspechu.

Záver

Príspevkom poskytujeme prehľad sociálno-kognitívneho teoretického pohľadu na autoreguláciu, ktorá zvyrazňuje najmä úlohu vnímanej osobnej zdatnosti. Pod vplyvom diela *Handbook of self-regulation*, sumarizujeme autoreguláciu na oblasť skúmania, ktorá spočíva v tom, ako hodnoty v živote dosiahnuť, ako seba samého riadiť, aby sme svoje vytýčené ciele a hodnoty naplnili. Rovnako ide aj o oblasť, ktorá učenie žiakov pretvára do samostatnosti, zodpovednosti a tvorivosti, čo sú základné atribúty personalizačného prístupu v edukácii. Z tohto aspektu o autoregulácii veríme, že nie je len akousi súčasnou módnou vlnou v pedagogike, ale je omnoho viac. O autoregulácii si myslíme, že je optimistickým konceptom edukácie, ako i perspektívnou úlohou školy, ktorú ak škola bude naplňovať, dá človeku (žiakovi) väčšiu možnosť obstať na ceste životom.

Literatúra

- BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. 2005. *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press, 2005. 783 s. ISBN 978-0-12-369519-2.
- CAKIRPALOGLU, P. 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha : Grada, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DUCHOVIČOVÁ, J. 2012. Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy. In *Diverzita v edukácii*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2012. ISBN 978-80-558-0223-7, s. 10 – 32.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – RYBANSKÝ, Ľ. 2013. Diverzita školskej populácie a jej pedagogicko-didaktické zvládanie. In *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*. [online]. Nitra : PF UKF v Nitre, 2013, s. 566. [cit. 2015. 20.04.]. Dostupné na: http://www.kpg.pf.ukf.sk/publikacie/aspekty_edukacie.htm. ISBN 978-80-558-0501-6.
- FENYVESIOVÁ, L. 2004. Diferencované vyučovanie a aktivita žiakov. In *Pedagogická konferencia VII. Aktuálne otázky výchovy a vzdelávania v období vstupovania do EÚ*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2004. 484 s. ISBN 80-8050-657-4, s. 230-233.
- HONG, E. – O'NEIL, H. F. 2001. *Construt validation of trait self-regulation model*. International Journal of Psychology, vol. 36, p. 186-194.

- KOMORA, J. – VYROSTEKOVÁ, K. 2013. Metakognícia a metakognitívne procesy žiakov. In *Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-658-9, s. 97-114.
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- SCHUNK, D. H. – ERTMER, P. A. 2005. Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press, 2005. 783 s. ISBN 978-0-12-369519-2, p. 631–642.
- SZABADOSOVÁ, S. 2010. *Disciplína a sebaregulácia žiakov na II. stupni základnej školy* : dizertačná práca. Nitra : UKF, 2010. 227 s.
- ZELINA, M. 2001. Autoregulácia vo výchove. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2001, roč. 49, č. 10, s. 5.
- ZELINA, M. 2006. Ako zlepšiť svoje učenie? Alebo o autoregulatívnom učení. In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2006, roč. 54, č. 2, s. 5.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZIMMERMAN, B. J. 2005. Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation*. San Diego : Academic Press, 2005. 783 s. ISBN 978-0-12-369519-2, p. 13–24.

Kontakt na autora

PaedDr. Veronika Nikodemová
Univerzita Konštantína Filozofa
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4,
949 01 Nitra
Slovenská republika
e-mail: veronika.nikodemova@ukf.sk
Meno školiteľa s titulmi: doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

PREKONCEPTY A MISKONCEPTY Z FYZIOLOGIE ROSTLIN ANEB JAK TO VIDÍ UČITELÉ PŘÍRODOPISU

NAIVE THEORIES AND MISUNDERSTANDING FROM PLANT PHYSIOLOGY OR HOW IT SEES BIOLOGY TEACHERS

Kateřina Gažová

Abstrakt: Příspěvek je zaměřen na zkoumání učitelova pohledu na žákovské prekoncepty a miskoncepty se zaměřením na fotosyntézu a dýchání rostlin. Výzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření mezi učiteli přírodopisu na českých základních školách. Dotazník obsahoval celkem 12 položek týkajících se jak samotné výuky, tak zjišťování prekonceptů a miskonceptů u žáků a jejich následné promítnutí do úpravy výuky daného tématu.

Klíčová slova: prekoncept, miskoncept, žáci druhého stupně základní školy, učitelé přírodopisu

Abstract: The report focuses on studying the teacher's view on students' naïve theories and misunderstandings related to photosynthesis and plant respiration. The research was performed through a questionnaire survey among science teachers at Czech lower secondary schools. The questionnaire contains 12 items related to both teaching as well as investigation of naïve theories and misunderstandings by Czech lower secondary school students. The research is focused on reflected identifies data in the adjustment of teaching the subject too.

Key words: naïve theory, misunderstanding, lower secondary school students, biology teachers

Úvod

Každé dítě má, dříve než nastoupí školní docházku, určité představy (prekoncepty), se kterými poté ve škole v rámci pracuje, upravuje je či je zcela mění. Tyto představy jsou vytvářeny pouze na základě vlastních zkušeností dítěte, vznikají poznáváním světa kolem nás a vlastním vysvětlováním dějů, které pozorujeme. Na základě svého vzniku jsou prekoncepty velmi individuální a mívají poměrně stabilní charakter. Jejich změna je poměrně dlouhodobý proces, kterému často napomáhá nejen vlastní zkušenost žáka, ale především několikanásobné selhání této představy ve spojitosti s fenomény a pojmy dotýkajícími se každodenního života samotného žáka. Žák sám začíná přemýšlet nad změnou a zkouší něco nového, pro něj lepšího a jasnějšího (správnějšího z pohledu systému aktuálně uznávaných vědeckých poznatků). Jsou tedy přirozenou součástí každého edukačního procesu.

1 Žákovské prekoncepty a miskoncepty, vymezení základních pojmů

Tématem předkládané studie jsou žákovské prekoncepty a miskoncepty z pohledu učitelů přírodopisu na druhém stupni základní školy. V rámci vymezení základních pojmů je nutné věnovat pozornost představám, pojmům a znalostem (vč. neznalostí) spolu se základním vymezením prekonceptů a miskonceptů tak, jak je chápou autoři výzkumného šetření.

O *prekonceptu* hovoříme jako o prvotní představě daného fenoménu, kterou dítě získává v průběhu vlastního poznávání světa a principů jeho fungování. Tyto prekoncepty nemusí být v souladu s vědeckým vysvětlením daného pojmu. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s.218) definují prekoncept jako „naivní teorie dítěte“. Jak ve svém díle uvádí Kalhous a Obst (2002), prekoncepty organizují a zobecňují minulou zkušenost a vztahují ji k současnosti, umožňují tedy dítěti interpretovat současnost na základě minulých zážitků - jsou tedy nutnou podmínkou k učení, ale zároveň mohou představovat překážku nebo komplikaci pro další učení. Kolláriková a Pupala (2001) popisují vznik prekonceptů jako vytvoření aparátu ke zdůvodnění dění v prostředí, kterému děti připisují význam. Zdrojem jejich vzniku je přirozená lidská kognitivní aktivita, která je relativně stabilní a silně subjektivně fixovaná. Děti mají tendenci připisovat dění okolo sebe význam a vytvářet si tak svět smysluplným. Prekoncepty nejsou podle Bertranda (1998) ani odrazové můstky, ani výsledky konstrukce poznání, ale jsou samotnými nástroji této činnosti. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici.

Miskoncepty jsou jedním z pojmů, které určují odlišnost žákovských představ od představ vědeckých. Nejednotnost chápání tohoto pojmu v České republice je možné uvést na příkladu dvou prací. Mareš a Ouhrabka (2007, s. 411) definují miskoncepty jako nesprávné a mylné pochopení učiva během vyučovacího procesu, vznikající nevymizením prekonceptů (které jsou autory chápány jako naivní teorie dítěte, dětské naivní koncepce, dětské implicitní koncepce, dětské dosavadní koncepce nebo dětské alternativní koncepce). Na základě výše zmíněné definice lze tedy konstatovat, že miskoncepty jsou vysvětlovány jako dětská chápání a interpretace jevů a přírodní a sociální reality, které si dítě vytváří před zahájením školního vzdělávání, ale též, a to především, v jeho průběhu. Tyto předchozí znalosti mají převážně zkušenostní a zážitkovou povahu a jsou často emocionálně zabarvené. Pod vlivem vzdělávacích obsahů prezentovaných ve škole, působením četby, médií aj. se naivní poznatky dětí o světě, který je obklopuje, mohou měnit. Podobnou definici ve svém díle uvádí Průcha (2009, s. 281), který miskoncepty popisuje pouze jako naivní teorie dítěte, což jsou „dětské interpretace jevů a procesů, které nebývají vždy v souladu s vědeckým poznáním světa, ale které pomáhají dětem orientovat se v obklopující realitě“. Podobně Čáp a Mareš (2007) definují miskoncept jako nesprávné nebo chybné chápání pojmu, či také jako neúplné porozumění až mylné pojetí (koncepce) učiva. Ze zahraničních autorů se miskoncepty a jejich vymezením zabýval např. Nakhleh (1992), který jako miskoncept označuje jakýkoli pojem, který se odlišuje od běžně přijatého a akceptovaného vědeckého chápání tohoto pojmu.

2 Metodologie výzkumného šetření

Cílem této části studie je shrnutí metodologie výzkumu. Představíme zde výzkumný nástroj, výzkumný vzorek a jeho charakteristiky a především výsledky získané analýzou dat z prováděného výzkumu u učitelů přírodopisu na druhém stupni českých základních škol.

2.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem předkládané studie je zjistit, zda učitelé přírodopisu na základní škole znají pojmy prekoncept a miskoncept a zda s nimi v rámci výuky fyziologie rostlin pracují. Na základě výzkumu získat přehled základních prekonceptů a miskonceptů týkajících se fotosyntézy a dýchání rostlin, které dle učitelů mají žáci a druhém stupni základní školy.

2.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl tvořen 11 učiteli přírodopisu na 11 základních školách v České republice. Oslovené školy byly vybrány náhodným výběrem na základě online seznam českých základních škol (<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol>). Ženy tvořily 81,82,% výzkumného vzorku. Průměrný věk respondentů byl 43,4 let, průměrná délka učitelské praxe byla 15,46 let. Základní informace o výzkumném vzorku ukazuje tabulka 1.

Tab. 1 Základní údaje o výzkumném vzorku

Počet respondentů	P očet ž en	V ěk	Aprobace	D élka p raxe	Obec, v níž sídlí škola
11	9	2 7 - 57	P5 (+Pě, Ch, Tv), ČJ - psychologie	3 - 33	Praha, Brno, Liberec, Pardubice, Sokolov, Terezín

2.3 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem byl online dotazník, který byl rozdělen do dvou částí. První část je tvořena demografickými údaji (pohlaví, věk, aprobace, délka učitelské praxe a obec, v níž sídlí škola), druhá se sestává z 12 otázek buď s otevřenou odpovědí nebo s odpovědí s možností výběru.

Dotazník byl administrován elektronicky ředitelům a zástupcům základních škol s prosbou o předání učitelům přírodopisu. Celkově bylo osloveno 100 škol, bohužel se projevila neochota učitelů spolupracovat na výzkumu (ať už z hlediska profesního, tak i časového) a návratnost výzkumného nástroje tak činila pouhých 11 %.

3 Analýza získaných dat

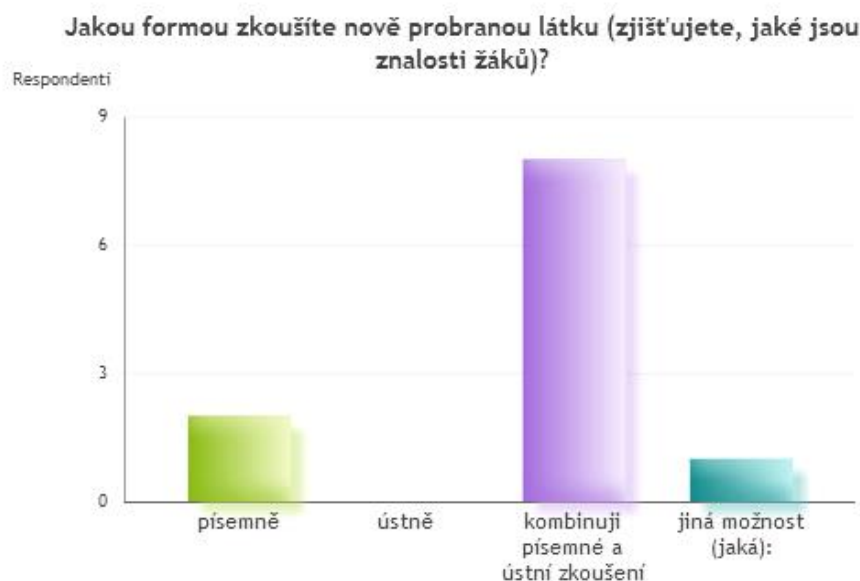
V rámci provedeného výzkumu pro nás bylo nejdůležitější zjistit, zda učitelé znají pojmy prekoncept a miskoncept. V případě obou pojmů byly učitelům nabídnuty celkem 3 definice, ze kterých měli vybrat „tu správnou“, tedy vědecky uznávanou. V případě pojmu prekoncept učitelé vybírali správné definice (správně byly 2 z nabízených možností, tedy odpovědi *„dětská chápání světa založená na konstrukci vlastních provizorních pojmů a teorií, které však nemusí být správné či vědecké“* a *„prvotní představy o daném fenoménu, které si dítě vytváří v průběhu vlastního poznávání světa a principů jeho fungování“*), u pojmu miskoncept někteří z učitelů volili definici vyjadřující opět prekoncept, tedy možnost *„naivní teorie dítěte, které organizují a zobecňují minulou zkušenost a vztahují ji k současnosti“*.

Další rovinou, na kterou jsme se v rámci výzkumu zaměřili, bylo, zda učitelé před tím, než začnou probírat nové učivo, zjišťují, co žáci o daném tématu ví. Důležité pro nás

též bylo, jak učitelé se zjištěními dále pracují (především zda na základě získaných poznatků upravují obsah, metody a formy, kterými novou látku žákům předávají tak, aby nedocházelo ke vzniku miskonceptů. Všechny 11 respondentů odpovědělo, že ano. Důležitým aspektem poté bylo, jakým způsobem tyto prekoncepty/miskoncepty zjišťují. Mezi nejčastější formy zjišťování aktuálních představ a znalostí o daném tématu řadí většina z dotázaných učitelů frontální diskusi či rozhovor, které se však při zkoumání prekonceptů a miskonceptů jeví jako nejméně vhodné. Tím, že se učitel dotazuje frontálně celé třídy, své představy, vědomosti a znalosti vysloví pouze pár žáků, často právě ti, kteří o daném tématu něco ví. Žáci, kteří si nejsou jistí, nic neví, nebo jsou těmi, kteří mají prekoncepty/miskoncepty, většinou mlčí, nepřihlásí se a učitel si tak vytváří vlastní mylnou představu o tom, co jeho žáci znají a co je potřebné jim vysvětlit a především jakým způsobem tak, aby nové učivo správně pochopili všichni žáci. Mezi další metody zjišťování úrovně znalostí před expozicí nového učiva učitelé zařadili též pracovní list, křížovku, hry, pojmové mapy, test, skupinovou práci či řešení problémových situací. Z hlediska zjišťování prekonceptů a miskonceptů by měly převládat formy pojmového mapování a didaktických testů (včetně testů dvouúrovňových, jejichž tvorbu popisuje Švandová, 2013, s. 179-181). U dětí na prvním stupni základní školy je vhodnou metodou např. analýza kresby, u žáků druhého stupně poté interview, které však není na českých základních školách z časového hlediska možné.

Byť téměř všichni respondenti uvádí, že na základě zjištěných poznatků o žákovských znalostech daného tématu upravují obsah, metody a formy, kterými novou látku žákům exponují, opak je v praxi pravdou. Učitelé mají většinou hotové vlastní přípravy, které jsou pro je samotné vhodné z hlediska předávání znalostí, nejsou však často vhodné pro výuku nehomogenní skupiny, jakou dnešní třídy jsou (především díky integraci žáků se specifickými poruchami učení apod.). Pro učitele je svým způsobem „pohodlné“ vzít něco, co má již hotové, než každý rok přemýšlet nad tím, jak to samé učivo podávat jinými metodami a formami tak, aby bylo srozumitelné pro všechny žáky a aby u mnohých z nich nerozvíjeli prekoncepty a miskoncepty, které je potom již poměrně složité upravit či zcela eliminovat (jak jsem se již zmínili na začátku této studie).

Nedílnou součástí zkoumání prekonceptů a miskonceptů je též zkoušení nově probrané látky. Většina respondentů na otázku „Jakou formou zkoušíte nově probranou látku?“ volila odpověď „kombinuji písemné a ústní zkoušení“ (viz obr. 1). Jinou možnost vybral pouze jeden pan učitel, který rozepsal metody, které využívá. Ty vychází z celkové koncepce, která je na jejich škole preferována (tedy metoda kritického myšlení se základem ve třech základních frázích: „Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se“) a která není běžným typem klasické výuky na běžných základních školách. Pan učitel využívá především braistorming a pojmové mapování, které jsou jako metody zjišťování miskonceptů vhodnou metodou (viz výše).



Obr. 1 Formy zkoušení nově probrané látky

Stěžejní částí provedeného výzkumu bylo, zda učitelé přírodopisu mají povědomí, jaké jsou nejčastější žákovské prekoncepty a miskoncepty z fyziologie rostlin (přímo prekoncepty a miskoncepty o fotosyntéze a dýchání rostlin). Zde se projevilo, že učitelé sice volili v úvodní části dotazníku správné definice obou pojmů, bohužel v běžné praxi je nikterak nerozlišují a u obou uvádí stejné koncepty (pre- i mis-). Chápeme to tedy tak, že učitelé pouze testují, co jejich žáci umí a již je nezajímá, jaký je např. důvod jejich neúspěchu u zkoušení (zda je to pouze nevědomost a neochota se učit danou látku, či miskoncept). Učitelé na druhém stupni si též většinou neuvědomují, že jejich žáci již nepřichází do výuky pouze s prekoncepty, ale též s mnohými miskoncepty, protože např. právě učivo o fotosyntéze a dýchání rostlin je probíráno opakovaně již na první stupni (viz obr. 5), kde učitelé velmi často dělají chyby ve vysvětlování poměrně složitých a především pro žáky značně abstraktních rostlinných životních dějů. Pokud bychom se podívali detailněji na pre- a miskoncepty, o kterých učitelé vědí, že jsou u žáků poměrně časté, mohli bychom je shrnout do několika velmi často se vyskytujících, které jsou navíc ve shodě s paralelně probíhajícím longitudinálním šetřením miskonceptů o fotosyntéze a dýchání rostlin u žáků druhého stupně základní školy. Jsou to následující prekoncepty a miskoncepty:

- fotosyntéza a dýchání jsou totožné procesy nebo procesy opačného významu
- fotosyntéza probíhá přes den, dýchání jen v noci
- fotosyntézu žáci spojují se Sluncem
- při fotosyntéze je nejdůležitějším procesem výroba kyslíku
- rostliny dýchají oxid uhličitý CO_2 , vydechují kyslík O_2
- dýchání si žáci spojují s plícemi (představa podobného dýchání jako dýchání člověka)
- způsob příjmu živin rostlinami (příjem kořenovým systémem, kdy jsou živiny rozpuštěny ve vodě)

- v 6. a 7. ročníku nedokáží žáci pochopit chemismus organické reakce

Na základě obrázku 5 je též zřejmé, kdy jsou pojmy fotosyntéza a dýchání rostlin vyučovány na druhém stupni základní školy. Dle RVP ZV jsou fotosyntéza a dýchání rostlin vyučovány v rámci biologie rostlin, která je tématicky a kurikulárně (z pohledu učebnic pro ZŠ) zařazena do 6. a 7. ročníku. Respondenti však často uváděli, že učí i v dalších ročnících (tedy v 8. a 9.), často v rámci průřezových témat či v rámci volitelných seminářů (mezi něž některé školy řadí i přírodovědný). Za zmínku stojí, že dva z dotázaných učitelů uvedli, že fotosyntézu a dýchání rostlin učí pouze v 7. ročníku, přičemž ve všech osmi řadách učebnic přírodopisu pro druhý stupeň základní školy, které mají doložku MŠMT je toto učivo zmiňováno již v úvodu učebnic pro 6. ročník v souvislosti se vznikem planety Země a především se vznikem života na Zemi.

Závěr

Předkládaná studie si kladla za cíl blíže představit prekoncepty a miskoncepty žáků druhého stupně základní školy v obecné rovině a dále se zaměřením na fyziologii rostlin a to na fotosyntézu a dýchání rostlin. Těžiště studie spočívá v představení poznatků získaných dotazníkovým šetřením u učitelů přírodopisu na druhém stupni ZŠ.

Učitelé často zaměňují oba zkoumané pojmy. Prekoncepty a miskoncepty mohou vznikat na základě několika faktorů. Jako první možnost vzniku prekonceptu je téměř ve všech studiích uváděno nesprávné prvotní pochopení pojmu, jevu či děje samotným žákem. Mezi možnosti vzniku miskonceptů jsou často řazeny též ty, které jsou vyvolané působením učitele (způsobené nedostatečným vysvětlením učiva, chybějící názorností ve výuce, nedostatečným propojením s již získanými poznatky apod.). Rusek, Solníčka a Beneš (2012) řadí mezi nejčastější chyby v učitelově výkladu látky snahu dané učivo zestručnit a generalizovat (což by nebyl problém v případě, že by vše bylo podáno za pomoci dostatečné vizualizace a poukázáním na fakt, že se jedná pouze o zjednodušený model).

Jak v obecné rovině tak i u svých žáků jsou učitelé schopni popsat základní pre- a miskoncepty týkající se fotosyntézy a dýchání rostlin. Učitelé využívají možnosti např. pretestů a posttestů, takže mají povědomí o tom, co žáci ví před expozicí nového učiva i po jeho expozici. Bohužel právě metoda testování, která je např. spolu s pojmovým mapováním vhodná k diagnostice prekonceptů a miskonceptů jsou poměrně málo používané. Na základě provedeného výzkumného šetření můžeme konstatovat, že učitelé plošně využívají metody a formy, které nejsou pro diagnostiku zcela vhodné. Také by stálo za to, aby učitelé na základě získaných poznatků meziročně upravovali především obsah, ale též metody a formy výuky daných témat tak, aby bylo pokud možno srozumitelné pro většinu žáků.

Z výzkumu dále vyplynulo, že učitelé by uvítali metodiku, jak poměrně abstraktní a pro žáky složitá témata, jakými fotosyntéza a dýchání rostlin bezesporu jsou, vyučovat u žáků základní školy taky, aby docházelo k eliminaci miskonceptů ve prospěch správných konceptů. Součástí těchto metodik by též podle respondentů mohly být materiály vhodné pro samotné žáky (např. pracovní listy, návody na laboratorní cvičení, hry a didaktické pomůcky) které pracují s žákovskými prekoncepty a které napravují či zcela eliminují miskoncepty.

Možnost ovlivnění prekonceptů a miskonceptů v rámci fyziologie rostlin mimoškolním prostředím je velmi malá, neboť charakter a obtížnost zkoumaného tématu do jisté míry předurčuje především pedagogy přírodovědných předmětů k vysvětlení těchto

jevů jako metabolických dějů (většina široké veřejnosti, a tím pádem i rodičů žáků, má sama mylné představy týkající se jak fotosyntézy, tak dýchání rostlin – což žáky přímo předurčuje k vytvoření mylných představ). Nesmíme tedy zapomínat, že i učitelé mohou mít miskoncepty, se kterými je nutné pracovat ve směru jejich eliminace tak, aby je dále nepřenášeli na své žáky.

Literatura (Times New Roman, veľkosť 12, tučné)

- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5
- ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- KALHOUS, Z. - OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7
- MAREŠ, J. - OUHRABKA, M. 2007. *Dětské interpretace světa a žákovo pojetí učiva*. In J. ČÁP - J. MAREŠ (Eds.), *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 411–440, ISBN 978-80-7367-273-7
- NAKHLEH, M. B. 1992. *Why Some Students Don't Learn Chemistry – Chemical Misconceptions*. In *Journal of Chemical Education*, 69(3), s. 191–196
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- RUSEK, M. - SOLNÍČKA, O. - BENEŠ, P. 2012. *Modelový experiment: Cesta ke zpřesňování běžně uváděných omylů ve výuce*. [online]. Dostupné z http://files.martinrusek.webnode.cz/200000007-4df1d4eeb9/MoE_Rusek_Solnicka_Benes.docx
- ŠVANDOVÁ, K. 2013. *Prekoncepty a miskoncepty v přírodovědném vzdělávání: možnosti zkoumání pomocí dvouúrovňových testů*. In T. JANÍK - K. PEŠKOVÁ (Eds.), *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogický výzkum v teorii a praxi, 2013. s.171–186, ISBN 978-80-210-6677-9

Kontakt na autora

PhDr. Kateřina Gažová
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 7/9, 602 00 Brno
67607@mail.muni.cz
Doc. RNDr. Zdeňka Lososová, Ph.D.

APLIKÁCIA HUMANISTICKÉHO PRÍSTUPU ZAMERANÉHO NA ČLOVEKA V PRAXI UČITEĽA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

THE APPLICATION OF HUMANISTIC PERSON-CENTERED APPROACH IN EDUCATIONAL PRACTICE TEACHER OF PRIMARY EDUCATION

Barbora JASLOVSKÁ

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá využitím humanistického prístupu C. R. Rogersa (PCA- Person-Centred Approach) v edukačnej praxi učiteľa primárneho vzdelávania. Tento prístup rešpektuje individualitu, osobitosť a emocionalitu jednotlivca pri vytváraní pozitívnych medziľudských vzťahov. Učiteľ, ako ústredná postava výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá bezprostredne ovplyvňuje a formuje osobnosť, by mala reflektovať aktualizačné tendencie žiaka, jeho potenciality a dbať na rozvoj hodnotového systému v intenciách humanizmu.*

Kľúčové slová: *empatia, kongruencia, akceptácia, pozitívne medziľudské vzťahy, komunikácia, dôvera, slobodné myslenie, slobodné rozhodovanie, pozitívne hodnotové tendencie.*

Abstract: *The paper is focused on the humanistic approach by C.R. Rogers (PCA- Person-Centred Approach) in educational practice teacher of primary education. This approach respects the individuality, personality and emotions of the human in the process of creating positive interpersonal relationships. The teacher, as a central figure of the educational process, is forming the personality of students, their potentialities and values along the lines of humanism.*

Key words: *empathy, congruence, acceptance, positive interpersonal relationships, communication, confidence, freedom of thinking, self-determination, positive value trends.*

Úvod

Humanizmus ako prístup zameraný na individualitu a podstatu človeka v jeho celostnosti veľkou mierou ovplyvňoval pedagogickú prax najmä začiatkom minulého storočia, kde sa začali formovať myšlienky slobody v myslení v rôznych sférach ľudského života. Postupne sa z filozofie a transcendentných pohľadov na ľudské bytie dostáva humanizmus do psychologického rozmeru na ľudskú individualitu, ku ktorému majú prístup konkrétni ľudia a ich prežívanie. Tieto myšlienky samozrejme prenikali do ostatných disciplín, kde bolo potrebné vyzdvihnúť osobnosť človeka ako nepopierateľnú hodnotu, ktorá dokáže ovplyvňovať svoje okolie a vzťahy medzi inými ľuďmi. Pedagogika je jednou z najdôležitejších formotvorných a praktických vied, ktorá si v súčasnosti dáva za úlohu meniť realitu a ovplyvňovať budúcnosť v spoločenských vzťahoch.

Humanisticko-personalistické teórie výchovy, ako uvádza Zelina (2010, s. 162), vychádzajú z filozofického smeru holizmus, ktorý považuje podstatu človeka za celok. Teda, nejde ju skúmať po jednotlivých častiach, pretože jednotlivé zložky osobnosti sú integrované do celistvého obrazu človeka. Najdôležitejšou podstatou ľudského bytia podľa humanistického prístupu je motivácia k sebaaktualizácii. Touto

potrebou sa človek realizuje na základe vlastných potencialít, ktoré vedú k vývinu zdravej, tvorivej, slobodnej, autentickej osobnosti. Týmto myšlienkami sa dôkladne zaoberal Carla Ransom Rogers, ktorý dokázal myšlienky filozofických smerov pretaviť do praktickej činnosti a aplikovať ich do výchovno-vzdelávacích vzťahov.

Náš príspevok sa zaoberá základnými piliermi prístupu zameraného na človeka, ktoré sú založené na utváraní dôvery a slobodného myslenia v procese rozhodovania

sa a konštruktívneho sebapónímania. Týmto piliermi sú empatia, kongruencia a akceptácia. V tomto zmysle by teda mala prebiehať najmä pozitívna komunikácia medzi učiteľom a žiakom.

1 Filozofické ponímanie človeka ako bytosti v jeho najhlbšej podstate

Aby sme mohli chápať súvislosti medzi tým, ako máme vychovávať iné ľudské bytosti, a tým, čo z nich vlastne chceme vychovať, musíme najskôr pochopiť seba ako osobnosť v intenciách svojho vlastného self. Teda uvedomiť si to, aký je človek vo svojej podstate, aké sú jeho limity, ako premýšľa, prečo koná ako koná, ako sa dokáže rozvíjať a posúvať sa ďalej- rásť. Učiteľ, ako ústredný činiteľ edukačného procesu disponuje charakterovými vlastnosťami, ktoré priamo ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie žiakov od útleho veku, kedy výraznou mierou dokáže prispieť k utváraniu pozitívnych vlastností a hodnotovej orientácie. Preto osobnosť učiteľa je v tejto súvislosti jeden z najdôležitejších aspektov, na ktoré chceme poukazovať.

Podľa Malíka (2008, s. 54) môžeme z antropologického hľadiska uchopiť osobnosť človeka v rámci sféry jeho potrieb. Človek v sebe zahŕňa dva základne okruhy potrieb, a to z biologického hľadiska a hľadiska vyšších- sebarealizačných potrieb. E. Fromm do druhého okruhu zaraďuje pocit spolupatričnosti a nadväzovanie vzťahov medzi inými ľuďmi, ďalej je to potreba transcendencie, ktorá sa odzrkadľuje v tvorivosti a potreby tvoriť (pretvárať, ovplyvňovať). Napokon E. Fromm hovorí o potrebe jednoty a identity, kedy sa človek usiluje nadobudnúť pocit ľudskej bytosti-byť jedinečnou osobnosťou. Prístupy, ktoré sa zaoberajú potrebami človeka výrazne profilujú ľudskú prirodzenosť. Ďalšími predstaviteľmi, ktorí sa zaoberajú rôznymi stupňami ľudských potrieb sú A. Maslow, E. Frankl, S. Freud, M. Weber a i. Každý z nich pokladá za najvyššiu potrebu niečo iné, no v mene istých ideálov sa človek snaží dopracovať k zmyslu vyššej existencie, mať najvyššiu cieľovú hodnotu. Tieto hodnoty nás potom vedú ku konkrétnemu konaniu a interakcii s ľuďmi, ktorých svojou osobnosťou (prežívaním a správaním) vedieme k napĺňaniu ich vlastnej podstaty.

Potreby, ktoré sa snažíme dosahovať v našom živote, sú podmienené našou vlastnou individualitou. Tato individualita je v ponímaní Steinerovej *Filozofie slobody* (2004, s. 91) utváraná myslením a cítením. Keď myslíme, sme spojení s okolitým svetom, sme vťahovaní do diania vonkajšieho sveta, no cítením sa vťahujeme sami do seba a prežívame citovo zafarbenú skúsenosť. To z nás robí individuum, pretože si tvoríme zvláštne hodnoty, ktoré sú vlastné len pre nás samých. Každý z nás teda zákonite musí prežívať svoje vlastné vnemy, s ktorými obohacuje jednak vlastné vnútro a jednak ostatný svet. To nás odlišuje od univerzalizmu. Teda poznáme mnoho svetov, nedokážeme povedať, ktorý svet je nadradený alebo podradený druhému. Znamená to, že musíme akceptovať individualitu každého človeka bez rozdielu na jeho odlišnosti s našim svetom.

Idea slobody podľa Steinera (2004, s. 139), spočíva v jeho morálnosti. Len slobodný človek môže byť morálnym človekom. Spoločnosť sa vytvorila preto, aby tvorila individuálny život. Teda, individuálny život zákonite musí pôsobiť tiež na spoločnosť,

a to v pozitívnom slova zmysle. V našom ponímaní sú vzdelanie a najmä výchova spoločensky podmienené kategórie, ktoré utvárajú našu spoločnosť, a teda našou úlohou je pozitívne vplývať na individua, ktoré ju tvoria. Naopak, tieto bytosti potom môžu pozitívne vplývať na spoločnosť. Preto sloboda a slobodný prístup k edukácii je nevyhnutným determinantom, ktorý utvára pozitívne vzťahy medzi ľuďmi.

Tieto pohľady na podstatu človeka a jeho osobnosť sú východiskom pre výskum komunikácie v triede. Našou úlohou je zistiť, nakoľko dokáže učiteľ, ktorý si uvedomuje samého seba, ako výnimočnú, originálnu a jedinečnú osobnosť, pracovať s konkrétnymi žiakmi v intenciách humanistického prístupu, a tak vytvárať lepšiu klímu triedy postavenú na kvalitných medziľudských vzťahoch. To dokážeme dosiahnuť najmä radikálnou zmenou náhľadu na to, čo je vlastne dôležité pre tento rozvoj, a to je prejsť od direktívneho vzťahu k nedirektívnemu, a od kognitívnej sféry k nekognitívnemu rozvoju jedinca. C. R. Rogers vypracoval tzv. PCA Person - Centred Approach (Prístup zameraný na človeka), ktorý sa zaoberá výchovou zameranou na rozvoj osobnosti. Neskôr vypracoval tento systém aj v edukačných vzťahoch PCE Person-Centred Education (Zelina, 2010, s. 163).

1.2 Humanisticko-personalistická teória výchovy PCA Person-Centred Approach

Filozofické východiská, ktoré charakterizujú tento humanistický prístup, môžeme okrem holizmu (filozofie celostnosti) definovať tiež prostredníctvom fenomenologického prístupu k človeku. Ako uvádza Sollárová (2005, s. 17), žijeme v subjektívnom svete, prežívame odlišnú realitu, v ktorej máme vlastné očakávania a potreby. Teda humanizmus ako taký kladie dôraz na osobitosti každého jedinca individuálne. Humanistická psychológia sa zaujíma najmä skúsenosťou každého človeka individuálne, a to, ako dokážeme tieto skúsenosti prežívať a vytvárať si subjektívne pocity a vzťahy k okoliu a k sebe samým. Ďalším pohľadom a filozofickým východiskom je existencializmus, ktorý zase poukazuje na potrebu slobody v ľudskej existencii. Ľudská bytosť a rozvoj osobnosti nikdy nie je statický, ale rozvíja sa v čase, nadobúda vyšší stupeň sebaaktualizácie a sebarealizácie. Tieto tendencie sú konštruktívne. Aktualizačná tendencia v sebe zahŕňa všetky zložky osobnosti- fyzickú, psychologickú, emocionálnu a kognitívnu, ktoré sú vo vzťahu a formujú celostnú osobnosť. Prostredie je dôležitým katalyzátorom na rast tejto tendencie, pretože pokiaľ by bolo prostredie patologické, organizmus nebude rásť natoľko, aby sa prejavili jeho kvality. Je to motivačná sila, ktorá využíva osobnostné potenciality pre rast vlastného self (sebaobrazu). Self ako psychologicky konštrukt je v Rogersovej teórii osobnosti základným motívom pre sebaaktualizačne tendencie (Nykl, 2012, s. 72).

Na to, aby sa mohli rozvíjať kvality, hodnoty a postoje individualít na ktoré pôsobíme, musíme najprv disponovať týmito kvalitami my sami, ako facilitátori procesov rastu osobnosti. Podľa Rogersa (In Sollárová, 2005, s. 30), môže byť takýmto človekom len niekto taký, kto je s týmito hodnotami vnútorne stotožnený a implementuje ich do vlastného systému postojov. Vytváraním podmienok pre rast musia byť splnené nasledovné, tzv. 3 piliere Rogersovho prístupu PCA- kongruencia, akceptácia a empatia. Kongruenciou rozumieme ozajstnosť alebo autenticnosť, kedy dávame najavo to, čo prežívame a tieto pocity aj verbalizujeme. Tým, že dávame najavo svoje kongruentné pocity, vytvárame si vo vzťahoch s inými ľuďmi dôveru. Dôvera vedie k otvorenosti, teda eliminuje sa pocit strachu z vyjadrenia vlastných pocitov, myšlienok a svojho prežívania.

V tomto vzťahu teda nemôže existovať dominancia iného človeka, obaja sú si rovní. Nedemonštruje sa v tomto vzťahu moc. Facilitátor sa nesnaží skrývať svoje slabé miesta, tým dáva najavo, že každý človek sa môže niekedy cítiť bezmocný a zraniteľný. Druhou podmienkou, ktorá je v úzkom spojení s kongruenciou, je akceptácia alebo nepodmienečné pozitívne prijatie. Nesnažíme sa iných ľudí kritizovať, ani ich hodnotiť. Berieme ich takých akí sú vo svojej pozitívnej aj negatívnej podstate. Akceptácia znamená nepretvárať druhých na vlastný obraz. Snažíme sa rešpektovať a ceniť si toho druhého, bez ohľadu na to, či s ním súhlasíme alebo nie. Ľudia, ktorí nepociťujú akceptovanie svojej osobnosti inými, sa dostávajú do defenzívy- snažia sa brániť samých seba. To vytvára agresívne správanie, nedostatok sebadôvery a konflikty medzi ľuďmi. Pokiaľ však budeme prejavovať čo najväčšiu mieru akceptácie, môžeme týmto postojom „nakaziť“ iných ľudí, a tým v nich vytvárať pocit dôležitosti, pozitívnej sebaistoty. Tretím pilierom tohto prístupu je empatia alebo empatické porozumenie. Empatia v Rogersovom ponímaní je „...cítiť bolesť a radosť toho druhého tak, ako ich on cíti, a znamená to vnímať príčiny tak, ako ich on vníma,...“ (Sollárová, 2005, s. 45). Znamená to teda cítiť to, čo cíti ten druhý, na chvíľu byť tým druhým, vedieť prežívať to, čo prežíva druhý. Dôsledky takéhoto počúvania sú zvyšovanie úcty, odstránenie odcudzenia, znižovanie podráždenia a hnevu a povzbudzovanie k ďalšiemu komunikovaniu postojov, myšlienok a pocitov. Jedinec potom oceňuje vlastnú hodnotu, a tým prispieva k rastu vlastného self.

Medziľudské vzťahy sa rozvíjajú naplňaním spomenutých troch podmienok v interakcii a v komunikácii medzi ľuďmi. Takto to funguje v rôznych spoločenských vzťahoch (priateľstvo, partnerstvo, manželstvo, rodinné vzťahy, pracovné vzťahy, edukačné vzťahy a i.). Takéto pôsobenie zákonite vedie k pozitívnej zmene v osobnosti človeka. Je to preto, že bude pociťovať menší nátlak, agresiu a pocity obrany voči iným- akcia vyvoláva reakciu. Teda, komunikácia medzi ľuďmi je zrazu o veľa presnejšia, jasnejšia a dokážeme lepšie a viac akceptovať prežívanie a správanie iných, a tým pôsobiť na kvalitu medziľudských vzťahov. Stručný pohľad do Rogersových teoretických východísk a jeho humanistického prístupu PCA je bránou k ďalšiemu poznávaniu týchto zákonitostí. Naším ďalším cieľom je prakticky aplikovať tieto východiska priamo na edukačný proces, v ktorom figuruje učiteľ ako facilitátor edukačných vzťahov, ktorý oceňuje a akceptuje osobnostné kvality žiaka (jeho slobodu, individualitu, potenciality, hodnoty, postoje a i.).

1.3 O „Slobode učiť sa“ alebo edukácia zameraná na osobnosť žiaka

Úlohou učiteľa v edukačných vzťahoch je vytvoriť také podmienky, ktoré prinášajú žiakovi motiváciu k vlastnému sebarozvíjaniu. Tendencia k učeniu by mala vychádzať od žiaka a jeho potrieb. Takýmto učením je najmä zážitkové učenie, ktoré vplýva na emocionálnu stránku žiakovej osobnosti, a tým je vyučovanie osobnostne významné. Učiteľ by mal pristupovať k vytváraniu takej klímy, ktorá dáva žiakom pociťiť slobodu v učení. V takomto prostredí sa žiak cíti o veľa bezpečnejšie, dokáže byť sám sebou a spontánne reagovať na nové podnety a problémové úlohy z okolia. Podľa Rogersa (In Sollárová, 2005, s. 148) je hodnotenie niečo, pred čím sa treba brániť. Pokiaľ aplikujeme prístup zameraný na človeka v praxi, dosiahneme u žiakov také konanie, ktoré vedie k sebauvedomovaniu a sebareflexii vlastného konania, pri ktorom zažho preberá zodpovednosť a dokáže si uvedomovať následky svojho konania. Ďalej aplikácia tohto prístupu vedie k schopnosti výberu a rozhodovania sa, kritického myslenia a hodnotenia udalostí a životných situácií, v ktorých sa žiak

dokáže adaptovať v novom prostredí, lepšie riešiť problémy, spolupracovať s inými, prijímať ocenenie a pod. Z toho vyplýva, že učenie môžeme len facilitovať, nie priamo sprostredkovať. Toto tvrdenie demonštruje príslovie „*Daj človeku rybu a nakrmiš ho na jeden deň. Nauč človeka chytať ryby a nakrmiš ho na celý život.*“ To znamená, že ak dáme žiakom hotové a jediné poznanie, môžeme toto poznanie kontrolovať a využívať v rámci účelu školy ako inštitúcie, však v praktickom živote budú tieto zručnosti nepoužiteľné, pretože žiak ich nenadobudol vlastným úsilím a záujmom (vnútornou motiváciou k učeniu).

Ako aplikovať Rogersov humanistický prístup do edukácie? Učiteľ sa snaží plánovať a riadiť učebné aktivity v spolupráci so žiakmi. Snaží sa vytvárať pozitívnu klímu triedy tak, že dáva priestor žiakom na vyjadrovanie pocitov a bude prejavovať pochopenie. Učiteľ sa snaží žiakom dávať na výber, do učebného plánu zahrnie témy podľa preferencií žiakov. Zaraďuje do vyučovania témy, ktoré sú vhodné na diskusiu postojov, argumentáciu a tvorivé myslenie. Nasledujúci príklad demonštruje rozdiel medzi tradičným a tvorivým vyučovaním. Príklad na zážitkové učenie verzus behaviorálne úlohy (Rogers, Freiberg, 1994, s. 215):

- Žiaci, napíšte aspoň 5 vecí, ktorými prispel Staroveký Egypt modernému svetu.
- Žiaci, na exkurzii v múzeu si všímajte, čím konkrétne prispel Staroveký Egypt modernému svetu. Potom sa o tom porozprávame.

V druhom prípade je evidentné, že žiaci nepociťujú na exkurziu, že sa učia. Inými spôsobmi (formami a metódami) vieme facilitovať učenie sa tak, aby si žiaci vytvárali zážitky, a tak ľahšie zapracovali poznatky do vlastných kognitívnych a afektívnych štruktúr vedomia.

V humanistických teóriách by sa žiaci mali hodnotiť sami, teda veľký dôraz sa kladie na sebahodnotenie, aby si žiak uvedomoval svoje silné a slabé stránky, aby sa sám vedel oceniť a dokázal pozitívne pôsobiť na zmenu vo vlastnom správaní.

Tieto a mnohé iné podmienky edukácie v intenciách humanizmu, ktoré pôsobia na rozvoj pozitívneho sebaopímania a sebaobrazu, sú dôležitými prvkami na zmenu v myslení o edukačných vzťahoch. Pokiaľ učiteľ, ako bezprostredný činiteľ týchto vzťahov nebude dostatočne stotožnený s princípmi humanistických teórií, nemôžeme predpokladať, že reflexia edukačných vzťahov prejde naozaj radikálnou kvalitatívnou premenou školstva a školského systému. V praktickej časti príspevku by sme chceli poukázať na dôležitosť osobnostných predpokladov učiteľa, ktoré sme pozorovali pri výskumnej sonde. Prinášame nasledovné zistenia.

2 Empirická sonda na pozorovanie pozitívneho oceňovania žiakov v edukácii

Na základe teoretických východísk sme zisťovali, nakoľko sa uplatňuje prístup PCA v edukačnej praxi. Chceli sme identifikovať, ktoré aspekty v práci učiteľa primárneho vzdelávania najviac ovplyvňujú edukačne vzťahy, no najmä pozitívne medziľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakom.

2.1 Výskumný problém

Predpokladáme, že v praxi učiteľa primárneho vzdelávania sú naďalej rezervy, ktoré sa týkajú nedostatočného oceňovania žiakov. To vedie k narúšaniu vzťahov medzi učiteľom a žiakom, k nepriaznivej klíme triedy a k strachu z vyjadrovania vlastných pocitov a myšlienok na vyučovaní. Absencia empatického počúvania,

akceptovania a kongruentného správania sa zo strany učiteľa má vplyv na celkové emocionálne bezpečie triedy, disciplínu žiakov a efektívne vyučovanie.

2.2 Výskumné ciele

Cieľom výskumnej sondy bolo zistiť, nakoľko sa učitelia primárneho vzdelávania správajú na vyučovaní podľa zásad humanistického prístupu PCA, a do akej miery ich správanie dokáže ovplyvňovať vzťahy medzi komunikujúcimi v edukačných vzťahoch a celkovú klímu triedy.

2.3 Výskumné otázky

- Aké špecifiká identifikujeme v komunikácii medzi učiteľom a žiakom v edukačných vzťahoch v intenciách humanistického prístupu PCA?
- Do akej miery ovplyvňuje prostredie, v ktorom neprebíha oceňovanie žiakov zo strany učiteľa pozitívne medziľudské vzťahy medzi učiteľom a žiakom?
- Ktoré negatívne javy v neadekvátnej komunikácii medzi učiteľom a žiakom na primárnom stupni vzdelávania dokážeme identifikovať?

2.4 Metódy výskumu

Na výskumnú sondu (predvýskum) sme si zvolili neštruktúrované pozorovanie, kde výskumník figuroval ako pozorovateľ- účastník. Podľa Hendla (2005, s. 191) sa pozorovateľ- účastník zúčastňuje interakcii na pozorovaní len minimálne. Teda nezasahuje do diania. Pozorovaním sme sa snažili identifikovať rozdielne prístupy v komunikácii rôznych učiteľov primárneho vzdelávania.

2.5 Výskumná vzorka

Participantí výskumu boli 4 učiteľky primárneho vzdelávania na základnej škole v Bratislavskom kraji a ich triedy- dva prvé ročníky, jeden druhý ročník a jeden tretí ročník. Však pre potreby nášho príspevku sme si zvolili porovnanie iba dvoch tried, a to prvých ročníkov. Preto porovnáme iba dve učiteľky, ktoré si označíme U1 a U2. Je to preto, že práve v osobnostiach týchto dvoch participantiek sme zaznamenali najväčšie rozdiely, ktoré budeme neskôr interpretovať.

2.6 Priebeh a organizáciu výskumu

Výskum prebiehal počas troch vyučovacích dní počas jedného týždňa. Pozorovali sme dokopy 13 vyučovacích hodín (predmety: slovenský jazyk, matematika, výtvarná výchova a prírodoveda). Rozhodli sme sa zahrnúť do interpretácie

dát 7 z 13 vyučovacích hodín, a to preto, že chceme porovnávať dve najvýraznejšie odlišné participantky v prístupe k žiakom na vyučovaní.

2.7 Interpretácia dát a analýza výsledkov výskumnej sondy

Tabuľka č. 1: Oceňovanie žiakov verzus karhanie a poučovanie žiakov (úryvok)

Kódovanie	Participantka U1	Kódovanie	Participantka U2
	Výrok		Výrok



C	Usmejte sa ☺	B	Ešte raz sa otočíte dozadu a bude to na poznámku!
C	Myslíte si, že vás mam rada?	B	Ejha, sledujeme, kde sme!
A	Všetkých pochválím za to, ako sa pekne viete starať o kvetinky.	B	Vy dvaja už prestaňte! Hrozne sa hnevám...
C	Deti, myslíte si, že som smutná, pretože ste nepočúvali pani učiteľku?	A	Krásne prečítané, Danko.
A	Boli ste vzorní pri naberaní vody do nádob.	B	(otázka na žiaka) Čo robíme? (žiak) Kreslíme. (učiteľ) Figu borovú!
C	Vyberieš si kvietok, ktorý ťa najviac oslovil a odovzdáš mu svoj úsmev.	B	Čítali ste to ako škôlkari.
A	Skvelo, už vidím, že to budete mať pekné!	B	Dievčatá, bolo to trochu horšie ako u chlapcov.
B	Koľkokrát som ta už dnes upozorňovala? Minimálne 5x. Žiacku knižku na stôl.	A	(pochvala) Dobre.
B	Mário, musíš byť trošku šikovnejší.	B	(hodnotenie názoru, kt. vyjadril žiak) To bolo čudné, ako môže svet spadnúť?
A	Boli ste všetci veľmi usilovní.	B	Mišo! Máš čierny bod, otáčaš sa dozadu.
C	Každý vložil do svojej maľby to, čo cítil.	B	Kto sa pomýli, bude veľmi zle.
A	Pekne nahlas si čítal.	B	(žiacka) Dostala som čierny bod za kýchnutie...
A	Ty by si ma mohol ako učiteľ nahradiť už hneď zajtra!	B	Budete písať tresty za to, že ste neporiadni!
A	Krásne si tu otázku prečítal.	B	Vo vedľajšej triede sú všetci ticho a urobia, čo majú.
A	Ako by sme ju pochválili? Úsmevom! ☺	B	Kto mu poradí, lebo mňa asi porazí!
B	Dievčatá môžu prísť pekne upravené do školy, ale nemali by sa s tým hrať počas hodiny.	B	Mišo, už máš toľko čiernych bodov, že to je akurát dosť!
C	Kedy vieš vyčítať z mojej tváre, že som milá?	A	Pekne si to prečítal.

C	Urobil som/ urobila som všetko preto, aby zo mňa mala p.učiteľka radosť?		
C	Som rada, že ste sa usmievali, urobili ste mi radosť.		
A	Verím, že keď sa budete snažiť pekne čítať, budem udeľovať čo najviac pochvál.		

V tabuľke sme si vytvorili tri kategórie, ktoré sme pozorovali vo výrokoch učiteliek na vyučovaní. Tieto kategórie sú **A: Pochvala/ Oceňovanie**, **B: Karhanie/ Trest**, **C: Emocionálne pôsobenie**. Keď porovnáme oba stĺpce, je zrejmé, že v prvom prípade učiteľka U1 nepomerne viackrát žiakov oceňuje, alebo pôsobí na ich emocionálny rozvoj. Snaží sa ich povzbudzovať, chváli ich, len málokedy žiakov karhá alebo ich upozorňuje na neprimerané správanie. Naopak, učiteľka U2 skoro v každom výroku žiakov karhá, alebo vyjadruje negatívne pocity nad konaním a správaním žiakov.

V tejto súvislosti by sme chceli ešte spomenúť ďalšie aspekty, ktoré nám z pozorovania vyplynuli. V triede učiteľky U1 vidíme veľkú disciplinovanosť žiakov. Žiaci majú okolo seba poriadok, nerobia veľký hluk, v triede je cítiť disciplinovanosť a pokojnú atmosféru. Naopak, v triede učiteľky U2 sú žiaci neposední, hluční, majú okolo seba neporiadok, učiteľka ich neustále poučuje, karhá žiakov, hovorí im akí sú neporiadni. V triede cítiť chaos.

Z výskumnej sondy sme zistili, že osobnosť učiteľa a jeho prístup na vyučovaní má veľký vplyv na správanie a konanie žiakov v triede. Konštatujeme, že trieda participantky U1 mala podstatne menej problémov v správaní a v disciplíne, ako tomu bolo u participantky U2. Pozorovanie preukázalo, že komunikácia učiteľa so žiakmi nezávisí vo veľkej miere od počtu rokov praxe, ani od vyučovacieho predmetu, ale najmä od osobnosti a prístupu učiteľa na vyučovaní a taktiež od ročníka, ktorí žiaci navštevujú. Učiteľka U1 poukázala na dôležitosť výchovy pred vzdelávaním, teda mala zvnútorňovať princípy humanistického prístupu, kde apelovala najmä na vnútorné prežívanie žiakov, a na to, aby boli v živote šťastní a rozdávali dobro a úsmev iným ľuďom. Teda, aby boli vo svojej podstate dobrými ľuďmi. Pri učiteľke U2 sme nepozorovali žiadne nadšenie ani entuziazmus. Práve naopak, jej verbálne a neverbálne prejavy prezrádzali značný nezáujem o rozvíjanie akýchkoľvek emocionálnych stránok žiakov, sama pristupovala k vyučovaniu veľmi nezaujato a snažila sa žiakov viesť z pozície moci a nadradenosti.

Z našej výskumnej sondy vyplynulo, že by sme sa mali v budúcnosti zamerať na učiteľov, ktorí vyučujú v rovnakom ročníku, ideálne by sme sa chceli zamerať na učiteľov prvých ročníkov. Je to preto, že pri prechode z materskej do základnej školy je veľmi dôležité skúmať akým spôsobom sa žiaci dokážu adaptovať na nové prostredie, a ako im k tomu napomáha učiteľova osobnosť a jeho prístup. Predpokladáme, že dokážeme zistiť veľké rozdiely medzi učiteľmi, ktorí sa orientujú na humanistické koncepcie a učiteľov, ktorí učia tradičným spôsobom. Oceňovanie žiakov vidíme ako veľmi dôležitý aspekt edukačných vzťahov a naša výskumná sonda nám preukázala dôležitosť prístupu PCA vo vyučovaní. Hlbšie zistenia a výsledky budeme analyzovať už v empirickej časti dizertačnej práce.

Záver

Príspevok sa zaoberal praktickým využitím humanistického prístupu C. R. Rogersa v práci učiteľa primárneho vzdelávania. Identifikovali sme základne teoretické východiská prístupu PCA, ktoré sú založené na princípoch slobody, dôvery, pozitívnych medziľudských vzťahoch, sebaaktualizácie, tvorivosti a individuality každého jedinca. Tieto predpoklady sme analyzovali výskumnou sondou, ktorej cieľom bolo zistiť, nakoľko sa nám potvrdí predpoklad, že učitelia primárneho vzdelávania málo akceptujú žiakové pocity, postoje, myšlienky pod. Z výskumu vyplynulo, že učitelia, ktorí sa stotožňujú s princípmi PCA dokážu viac pôsobiť na disciplínu a správanie u žiakov. Však na to, aby sme pochopili širšie súvislosti a pôsobenie učiteľa na zmenu osobnosti u žiakov, je potrebné dlhodobo pozorovať život žiakov v triede. Preto je našou úlohou rozšíriť pozorovanie na väčší počet participantov a pozorovať triedy v dlhšom časovom horizonte. Predvýskum nám poukázal na stále pretrvávajúcu problematiku tradičného vyučovania, s ktorou sa naďalej stretávame v praxi učiteľa primárneho vzdelávania aj napriek názorom, že tieto tendencie sú v dnešnej dobe už na ústupe.

Literatúra

- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívny výzkum*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2
- MALÍK, B. 2008. *Úvod do antropológie*. Bratislava: IRIS, 2008. 214 s. ISBN 978-80-89256-09-9
- NYKL, L. 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie*. Praha: Grada Publishing, 2012. 183 s. ISBN 978-80-247-455-3
- ROGERS, C. a FREIBERG, H.J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: PERSONA, 1998. 430s. ISBN 80-967980-0-6 23
- SOLLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005. 196 s. ISBN 80-551-0961-3
- STEINER, R. 2004. *Filozofia slobody*. Bratislava: KALLIGRAM, 2004. 216 s. ISBN 80-7149-556-5
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: Mladé letá, 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0

Kontakt na autora

Mgr. Barbora Jaslovská
Univerzita Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, Bratislava 813 34
E-mail: barbora.jaslovska@gmail.com
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD., mim. prof.

DRAMATICKÁ VÝCHOVA – NOVÝ VZDĚLÁVACÍ OBOR ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

DRAMA EDUCATION – NEW SCHOOL SUBJECT FOR PRIMARY EDUCATION

Tomáš DOLEŽAL

Abstrakt: V příspěvku bude představen nový vzdělávací obor Dramatická výchova zařazený mezi umělecké předměty základního vzdělávání. Autor zde porovnává výstupy svých výzkumů, které mapují tento předmět. Zaměřuje se na to, jak jej vnímají (včetně jeho výsledků a efektů) učitelé, kteří jej vyučují, žáci, kteří se jej účastní a studenti, kteří tento obor studují.

Klíčové slová: Dramatická výchova. Vzdělávací obor. Umělecké předměty. Učitelé. Žáci. Studenti.

Abstract: This article presents Drama Education as one of new art subjects of primary education. Author compares results of his research focused on this subject. It deals with feeling of teachers who teach it (including its results and effects), pupils who participate in it and students who are studying this subject.

Key words: Drama education. School subject. Art subjects. Teachers. Pupils. Students.

Úvod

Zvolené téma konference mě přivedlo k porovnání některých výstupů mé dosavadní výzkumné práce realizované v rámci doktorandského studia. Zabývám se studiem fenoménu dramatická výchova jako vzdělávacího oboru - vyučovacího předmětu základního vzdělávání. Zaměřuji se v něm na analýzu stavu stávajícího pojetí a podoby předmětu Dramatická výchova ve výuce základních škol v České republice.

V příspěvku prezentuji jak pojetí a podobu předmětu Dramatická výchova reflektují jeho přímí aktéři a to sice učitelé, kteří jej vyučují, žáci, kteří se jej účastní a studenti, kteří tento obor studují. Porovnávám zde výstupy anket a zpětných vazeb od studentů oboru, skupinových rozhovorů se žáky a individuálních hloubkových rozhovorů s učiteli předmětu.

1 Dramatická výchova jako nový vzdělávací obor

I když bylo divadlo a dramatická výchova v minulosti do českého školského systému nějak zařazena, stále se pro tento obor nepodařilo vydobýt odpovídající postavení mezi ostatními uměleckými předměty, kterými jsou již od dob zavedení povinné školní docházky na našem území Výtvarná a Hudební výchova. Jistou šanci ke změně nabídlo plošné zavedení nových vzdělávacích programů základního vzdělávání, ve kterých Dramatická výchova figuruje jako vzdělávací obor.

1.1 Dramatická výchova v českém projektovém kurikulu

Po roce 1989 se české základní školství řídilo v koncepční formě existence kurikula různými vzdělávacími programy, které nabízely dramatické výchově různé zařazení:

1993 - vzdělávací program *Obecná škola*, Dramatická výchova jako povinný výchovný předmět na 1. stupni na 2. stupni volitelný,

1996 - vzdělávací program *Základní škola*, Dramatická výchova jako doporučený nepovinný předmět literárně dramatická výchova pro 6. až 9 ročník,

1997 – vzdělávací program *Národní škola*, Dramatická výchova jako předmět zařazen do nadstavbové části učebního jako doplnění k předmětu Český jazyk,

2007 – *Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání*, Dramatická výchova jako další vzdělávací obor Dramatická výchova pro oblast Umění a kultura.

S uvedeného vyplývá, že patrně největší prostor dramatické výchově nabízel vzdělávací program *Obecná škola* (Doležal, T., & Pavlovská, M., 2013, s.147).

Od roku 1980 je také Dramatická výchova zařazena do učebních plánů vychovatelské větve středních pedagogických škol a s tím souvisí začlenění dramatické výchovy

do vzdělávacích programů škol mateřských. Na mnohých středních pedagogických školách a mateřských školkách je tento obor zařazen dodnes.

2 Metody sběru dat

Pro získávání relevantních výstupů od našich respondentů jsme zvolili následující výzkumné postupy:

- pro studenty oboru na pedagogické fakultě – ankety a zpětné vazby reflektující začátek, průběh i konec studia oboru,
- pro učitelé předmětu ze základních škol – individuální hloubkové rozhovory,
- pro žáky - účastníky výuky předmětu – skupinové rozhovory.

Rozhovorům s přímými aktéry výuky předmětu (žáci a učitelé) předcházela rozsáhlá obsahová analýza projektového kurikula na školní úrovni - školních vzdělávacích programů (70 ŠVP – programy všech základních škol zřízených na území města Brna), která nám určila vhodný vzorek respondentů.

2.1 Výstupy ankety pro studenty specializace z roku 2007 a 2010

V roce 2007 jsme položili studentům na začátku a na konci specializace (obor dramatická výchova) čtyři stejné otázky.

Co očekáváte od studia dramatické výchovy (na začátku studia): Hry. Zábava. Lidé. Pracovní kolektiv. Loutky. Nová poznání. Zkušenosti. Učitelé. Práce s dětmi. Práce s hlasem. Sebevyjádření. Relaxace. Interpretace textu. Vstupování do rolí. Koncentrace (její rozvoj). Naučit se improvizovat. Volňásky do divadla.

Co vám studium přineslo (na konci studia): Pomocí DV lze dosáhnout osobnostního a sociálního růstu člověka. DV je vhodná učební metoda. Poznání nových metod a technik. Inovace a obohacení výuky využitím prvků DV. Vyvedení z omylu – DV není nacvičování divadla podle scénáře. Poznání nových lidí. Získání cenných zkušeností

a prožitků. Množství technik přispívajících k rozvoji komunikace, spolupráce, kreativity, utváření hodnotového žebříčku. Možnost pracovat na sobě – zdokonalování. Vytvořit vztah dětí k učivu. Jak vytvářet příjemné pracovní prostředí pro děti i mne ve škole.

Komentár: Zprvu prevážne divadelní očakávaní je pozdĕji transponováno do osobnostního a profesního (pedagogického) prínosu. Je zde zcela patrný rozvoj pedagogických dovedností.

Čeho se obávám (na začátku studia): Časová náročnost. Nekázeň. Malá autorita. Autorský příběh. Neúspěch. První fyzický kontakt. Konec. Přednes. Technika mluveného projevu.

Čeho se obávám (na konci studia): Ředitelů institucí, kteří nebudou mít představu o DV a nebudou ochotni ji zařadit do svých osnov, případně budou mít neadekvátní požadavky (chrlení vystoupení, hodně dětí v recitačních soutěžích atd.). Strach ze strany pedagogů. Nepochopení ze strany učitelů – nadměrný hluk ve třídě. Nedůvěra učitelů, kteří neznají tyto metody a budou se bát umožnit mi zavést je do praxe. Abych dokázala přesvědčit (dĕti, rodiče,...), že DV má smysl, působí pozitivně na

dĕti a dá se využívat napříč předmĕty. Těžká práce na začátku. Nezkušenost dětí. Používání stejných technik. Tréma.

Komentár: Obavy z nezvládnutí některé z disciplín se v závĕru mĕní v obavy ze schopnosti dokázat v praxi přesvědčit odbornou i laickou veřejnost o potřebnosti a funkčnosti DV.

Co pro mě znamená DV (na začátku studia): Uplatnění fantazie. Hra. Dĕti. Zábava. Rozvoj osobnosti. Předmĕt. Tým. Překonání bariér. Improvizace. Zážitky. Euforie kontra obavy. Poznávání nových lidí. Komunikace. Vstupování do rolí. Přednes. Poznání sebe sama. Empatie. Kostýmy. Tréma.

Co pro mě znamená DV (na konci studia): Skvělá metoda práce s dĕtmi a mládeží. Oblast, které se chci v budoucnu věnovat. Možnost odreagovat se, rozvíjet kreativitu, obohacovat sebe i druhé o nové poznatky. Způsob osobnostního rozvoje cílové skupiny. Způsob, jak více porozumĕt dĕtem, lépe je poznat, snadněji s nimi komunikovat, pracovat, prozkoumávat jejich problémy. Neotřelý a pro dĕti atraktivní způsob jejich rozvíjení. Cesta k sebepoznání, poznávání okolí, realizaci možného i nemožného

a otevřené dveře k dalším poznatkům. Osobní přesvědčení, že DV je dobrý způsob vyučování.

Komentár: Po skončení studia se studenti cítí být kompetentní k aplikaci DV jako výukové metody, která specificky ovlivňuje rozvoj osobnosti.

Kým nebo čím je pro mě žák (na začátku studia): Partner – „nástroj“ naší práce. Kamarád, kterému můžeme předat vědomosti, morální hodnoty. Naše budoucnost. Člověk, jehož pozornost musíme upoutat. Největší kritik. Střed naší pozornosti, „náš obraz“, „opička“. Inspirace. Máme za něj zodpovědnost. Doplnovat funkci rodiny.

Kým nebo čím je pro mě žák (na konci studia): Neopracovaná hlína, ze které může vzniknout umĕlecké dílo. Osobnost, které můžu ukázat cestu dalšího rozvoje. Neodmyslitelný článek, bez kterého DV nemá smysl. Partner, bez partnerství by to nešlo. Osobnost, se kterou budu pracovat, rozvíjet ji, přijímat od ní nápady a impulsy. Tvárná hmota, kterou je potřeba zpracovat, aby vzniklo něco nádherného. Partner, se kterým budeme společně na něčem pracovat, tato práce obohatí jak jeho, tak mě. Osobnost, kterou je možno utvářet.

Komentár: Po skončení studia DV, vnímají studenti osobnost žáka „plastičtĕji“.

Anketa na závĕr studia specializace v roce 2010

Studentům, kteří právě ukončují čtyřleté studium specializace, jsme položili cílené otázky na některé z oblastí vytvořených v předcházejících šetřeních. Snažili jsme se vysledovat specifické změny.

1) Co vám osobně (pro osobnostní rozvoj) a profesně (jako budoucímu učiteli) přineslo studium specializace DV? Pokuste se popsat a porovnat svůj stav v uvedených oblastech (z hlediska vybavenosti) na začátku a na konci studia specializace?

Osobní rozvoj:

Komunikace: v uvedených odpovědích se nejčastěji objevuje - zbavení se ostychu, zvýšení kvality komunikace (verbální i nonverbální, naslouchání).

Vztahy: jejich rozvoj (navazování a upevňování), umět se prosadit i vyčkat.

Sebevědomí: posílení a získání jistoty, beze změn.

Názory a postoje: umění vyjádřit svůj názor, vnímání různých úhlů pohledu.

Emoce, city: empatie, vyšší citlivost.

Profesní rozvoj:

Komunikace: empatie, kvalita komunikace a škála prostředků, práce s hlasem, snadnější porozumění žákům, pozornost.

Vztahy: dobré vybavení pro vztahy učitel-žák a učitel-rodíč žáka.

Sebevědomí: posílení sebevědomí a jeho adekvátní uplatnění ve vztahu k žákům.

Názory a postoje: stát si za názorem, nadhled, změny názorů.

Emoce, city: empatie, citlivost, otevřenost a upřímnost.

2) Které techniky, metody a postupy jste se v rámci studia DV naučili ovládat a používáte je ve své praxi?

Nejčastěji se objevuje: hra v roli, živé obrazy, horké křeslo, ulička, postava na zdi, použití rekvizity, loutky, dramatizace, školní drama, pantomima, štronzo, bouře mozků.

3) Může DV (podle vašeho názoru) obohatit výuku jiných vzdělávacích oblastí a oborů

i chod školy? Jestliže ano, jakým způsobem?

Výuková metoda aplikovaná v různých předmětech i napříč, převážně v humanitních oborech, zlepšení vztahů ve třídě i klimatu, snadnější zapamatování probírané láky, zábavnější výuka.

4) Která forma DV Vám nejvíce vyhovuje a chtěli byste se jí, pokud to bude možné, v budoucnu věnovat? Napište, prosím, proč.

Aplikace DV jako výukové metody, samostatný předmět, školní drama, školní divadlo, přednes.

Důvody: přínosná a efektivní forma učení, utváření lepšího klimatu třídy, vhodný pedagogický princip pro učitele na I. st. ZŠ, přínos pro žáka i učitele, společný prožitek

a zkušenost.

5) Čeho se do budoucna ve spojitosti se začleňováním DV do výuky a vaším působením v tomto oboru nejvíce obáváte?

Malá podpora, neochota, nepřijetí, nepochopení, nedostatek nápadů, vlastní neschopnost.

Komentář: Výsledky této ankety nabídl nová možná východiska pro změny koncepce specializace posilující kompetence, které pomohou jejím absolventům při prosazení tohoto oboru do výuky na školách.

2. 2 Zpětné vazby v roce 2008

Studenti popisovali po prvním semestru (úvod a aktivní seznámení s DV), jak se dle jejich názoru proměnila skupina a co jim úvod studia osobně přinesl. Uvedené odpovědi dokládají rozvoj, respektive změny v posléze pojmenovaných oblastech. Tento stav byl zjišťován ve třech studijních skupinách. Celkem bylo takto zpracováno 44 odpovědí od studentů specializace DV.

POSUN SKUPINY:

Komunikace

Jako ten největší přínos беру stále se zlepšující komunikaci a spolupráci v naší skupině - řekla bych, že u nás zapůsobilo to, o čem jde Brianu Wayovi.

Pro mě asi největší pokrok, co se týká skupiny, byl jednoduchý fakt, že jsem na konci zvládl všechny oslovit jménem a byl jsem si celkem jistý, o koho jde.

Spolupráce

Naučili jsme se spolu pracovat, poslouchat nápady své i ostatních a vzájemně se podílet na realizaci, občas mě překvapilo, jak jsme dokázali na sebe navazovat, co se týče naladění situace.

Moc se mi spolupráce líbila a věřím, že nám tento předmět dodal nejen nové zkušenosti ale i nové náhledy na lidi, se kterými se téměř denně setkáváme.

Práce ve skupinkách nás donutila spolupracovat a vzájemně komunikovat.

Ve skupině jsme se navzájem více poznaly a naučily se spolupráci.

Výuka mi přinesla možnost poznat fajn lidi, se kterými se mi velice dobře spolupracuje

a je mi mezi nimi dobře.

Se skupinou se mi pracovalo velmi dobře. Myslím si, že všechny prováděné aktivity a hodiny mi pomohly lépe a rychleji se začlenit do skupiny.

Stmelení, vztahy

Naše skupina se více stmelila (tedy s těmi, co tam chodili), dokonce nám nedělalo žádné potíže vzít mezi sebe XY, který k nám nepatří (teda teď už vlastně patří).

Myslím, že tento předmět pomohl naší skupině především v jejím stmelování.

Podle mého názoru došlo během semestru ke stmelení celé skupiny, více jsme se poznali, každý si měl možnost zkusit vystoupit před celou skupinou, organizovat a vést.

Myslím, že se více upevnily vztahy mezi námi.

Myslím si, že nám dramatická výchova pomohla se více sblížit, protože v jiných předmětech na to moc času není.

Za největší přínos pro naši skupinu považuji prohloubení kamarádských vztahů.

Seznámení se studenty jiných skupin, rozvoj důvěry ve skupině.

Poznaly jsme se s členy jiných skupin a i v rámci naší skupiny jsme měly možnost poznat se v situacích, ve kterých jsme zatím nebyly. Myslím, že až na nějaké výjimky se naše vztahy upevnily a prohloubily.

Největší pokrok v naší skupině zapříčinil tento předmět především z hlediska vzájemného poznání. Spojilo nás, že jsme se o sobě dozvěděli určitě nové soukromé informace, hlavně nás, podle mého názoru, ale spojily vtipné a jedinečné hry, při kterých jsme se zasmáli, museli spolupracovat, vymyslet jedinečná řešení. Jednou větou bych řekla, že nás spojily nové zážitky, na které budeme dlouho s úsměvem vzpomínat.

Některé z nás to chytlo a použijeme to s dětmi ve škole a jako skupina jsme se scelili.

Myslím, že se skupina navzájem víc otevřela.

Seznámení se a rozvoj důvěry ve skupině.

Asi že jsme se tak nějak dokázali ke konci sehrát, víc jsme se skamarádili, důvěřovali jsme si.

Zbavení se studu, ostychu

Dokázali jsme vzájemně spolupracovat, ztratit ostych a pustit se i do (pro běžné lidi) asi těžko stravitelných situací.

Myslím, že hlavní přínos pro naši skupinu měl tento předmět v tom, že jsme před sebou odhodili stud. Pamatuji se na jednu z prvních hodin, kdy jsme se styděli vystoupit, alespoň já jsem se vždy cítila velmi blbě a nyní už je to podle mě jiné.

Asi největší přínos pro mě je ten, že jsem se přestala tolik stydět, že udělám nebo řeknu něco špatně. Je pro mě někdy těžké vyjádřit co cítím nebo co si myslím. Ve tvořivé dramatice to bylo o něco lehčí.

Za největší pokrok, který se udál během tohoto semestru pokládám odstranění studu. Přišlo mi, že jsme se před sebou první hodiny celkem hodně styděly cokoliv dělat, hrát, předvádět nebo říkat.

Nesmím ani opomenout fakt, že díky tomuto předmětu mnozí ztratili do jisté míry zábrany, vyjádřit a projevit se před ostatními.

Poznání sebe i ostatních

Podle mého názoru jsme se více poznali, více jsme se o sobě dozvěděli. Při seznamovacích hrách řeknou většinou všichni více, než když se jich na to nikdo neptá.

Předmět dramatická výchova způsobil, že se naše skupinka vzájemně lépe poznala.

Při některých úkolech jsem se dozvěděla spoustu zajímavých a nových věcí o dívkách

z naší skupiny.

Myslím, si, že díky tomuto předmětu se naše skupina více poznala. Během různých her jsme se o sobě dozvěděli, co jsme ještě nevěděli.

DV mne naučila nahlížet na ostatní jinak než na začátku semestru, vážit si těchto lidí. Během výuky jsem se o svých spolužácích hodně dozvěděla díky různým otázkám z her (např. jaký názor mají na tělesné tresty,...).

Tak určitě jsme se díky tomuto předmětu lépe poznali. Také jsme mohli poznat i členy jiné skupiny díky tomu, že chodili s námi. Poznali jsme, jaké máme názory na určitá témata, také naše povahy, např.: kdo je stydlivý nebo kdo se rád předvádí.

Za největší přísun považuji to, že jsme se díky tomuto předmětu blíže poznali a že jsme se dozvěděli o svých spolužácích, ale i o sobě, něco nového.

Myslím, že tento předmět nám umožnil lépe se vzájemně poznat, a to nejen na studijní úrovni, ale také v osobní rovině. Poznat se vzájemně hlouběji a dozvědět se i to, co bychom se jinak o sobě nedozvěděli.

Také si myslím, že jsme se navzájem poznali z trochu jiné stránky, člověk ze sebe musí vydat víc, než při normálním sezení na přednášce.

Určitě jsme se navzájem lépe poznali.

Za velký posun považuji právě to, že jsme hodně poznali, jak se kdo zachová v různých situacích a jak dané situace řeší. Tím si myslím, že si mnoho lidí udělalo názor na jednotlivce. Taky se mi líbilo, že ze začátku mnoho studentů nechtělo hrát moc kontaktní hry, ale nakonec jsme se přes to docela dobře přenesli.

OSOBNÍ ROZVOJ:

Osvojení nových postupů

Naučila jsme se některé techniky, které se mi velice líbily a které, jak doufám, taky někdy využiji v praxi. Dozvěděla jsem se, že lze použít i jiné, daleko zajímavější

techniky, které možná slouží (alespoň v mých očích) k trochu sebe zkušenostnímu rozvoji.

Osobní přínos byl v mnoha ohledech hlavně směrem k tomu, že jsem víc přemýšlel nad tím, jak se s dramatem pracuje a kde jsou nebezpečí a možnosti. Hlavně jsem cítil, že opravdu záleží na detailech a drobnostech, které se musí dotahovat, jinak věci

skryté

v dramatice ztrácí svojí sílu.

Získali jsme tím ale novou možnost volby a také inspiraci pro svou vlastní praxi.

Naučila mne i to, že často příprava, která vypadá na papíře velice jasně, může přinášet

i komplikace, které ale na papíře nikdy neobjevíme.

Dala mi možnost poznat velice zajímavý předmět, který se dá velice snadno a efektivně využít při výuce jiných předmětů např. českého jazyka, dějepisu, anglického jazyka apod.

Dala mi inspiraci, náměty jak se zachovat v různých situacích. Návrhy, které bych případně mohla s dětmi dělat, nebo podle nich vytvořit jiné.

Jsem ráda, že jsem se naučila nový způsob učení (i když se to samozřejmě dá využít i jako volnočasová aktivita).

Další nové pohledy na dramatickou výchovu. Dal mně spoustu motivace do další práce a spoustu podnětů pro lepší práci s dětmi.

Později jsem pochopila, v čem spočívá toto studium. Myslím, že jsem poznala především nový způsob výuky dětí na základní škole. Je to pro mě něco zcela nového, protože dříve jsem se s tímto stylem výuky nesetkala.

Vyzkoušela jsem si novou metodu vyučování a předávání poznatků. Prakticky (při výstupu) jsem vyzkoušela aplikaci her v praxi a mohla jsem tedy zhodnotit, zda je to stejné "na papíře" jako ve skutečnosti.

Tato pro mě nová metoda mi ukázala další možnosti zpestření výuky - děti bude toto "hraní si" jistě více bavit než klasické vyučování.

Výuka tohoto předmětu mi ukázala, že se každé téma dá zpracovat jinak, než dětem odvykládat vyučovanou látku.

Už si dokážu představit, co přesně se skrývá pod pojmem dramatická výchova. Co od toho můžu očekávat. Seznámila jsem se s různými hrami, metodami, které se dají využít pro práci s dětmi ve vyučování nebo na táboře. Mohla jsem si také vyzkoušet s holkami vést hodinu „dramatickým způsobem“.

Dala mi návod na to, jak se dá dramatická výchova používat v praxi.

Můj osobní rozvoj je rozvinut spíše jen tak, že vím jak udělat hodinu dětem zábavnější

a že i škola může být zábavná jak pro ně i pro mne, tak mohu metody, co jsem se naučila tady použít k vyučování.

Mně osobně výuka přinesla spoustu námětů, jak pracovat s dětmi. Zásobník her. Různé příběhy, názory a mnoho z nich jsem i změnila, nebo si naopak jen utvrdila vlastní názor. Určitě bych chtěla v dramatické výchově pokračovat a myslím, že i dětem by se tento styl výuky líbil, tak jako mně.

Vzhledem k mým předchozím zkušenostem s osobnostní a dramatickou výchovou na střední pedagogické škole, jsem mohl navázat na jisté základy a posunout se dál v tomto směru. Pochopit hlubší propojení metodiky s praxí přímo v hodině s dětmi, což si myslím, že bude velmi důležité pro moji budoucí praxi a uplatnění ve škole.

Setkání s dramatem a nový pohled na něj

Mně osobně přinesla nový pohled na svět, nikdy jsem se v žádné podobě (pokud nepočítám scénky na táboře) s dramatem nesetkala.

Také je to jiný náhled na dramatiky, než jaký jsem ho znala z dřívějších, z různých kroužků a podobně.

Především jsem si uvědomila, že dramatickou výuku můžu využít ve všech vyučovacích předmětech a slouží k lepšímu naučení tématu. Zvláště je to zábavnější formou. Výuka mi ukázala zvláště to, že učení může probíhat zábavnou formou a je více kreativní.

Výuka mi přinesla spoustu nového. Pod pojmem dramatická výchova si už dovedu něco představit a vím, co sem lze zařadit. Uvědomila jsem si, že spoustu věcí můžeme děti učit zábavnou a hranou formou, ne pouze drilem. Děti se lépe vzájemně poznají a učení je určitě zábavnější a přínosnější, protože slyší názory svých spolužáků na danou problematiku a jsou nuceni přemýšlet i nad názory jiných nebo se vcítit do role spolužáka.

Na začátku jsem nevěděla, jaký je přesný obsah tohoto předmětu. Ale teď si myslím, že je velmi dobré ho používat i při běžném učivu s dětmi. Lépe si to zapamatují.

Výuka tohoto předmětu mi myslím nepřinesla tolik pro můj osobní rozvoj, jako spíše změnila můj počáteční názor na dramatickou výchovu. I když jsem si v poslední hodině sedla na místo, kde byli spíše "odpůrci" dramatické výchovy, celý semestr mě postupně přesvědčil, že budu ve své praxi využívat dramatickou výchovu k řešení některých problémů s žáky. Nezaváděla bych to jako oficiální předmět, využívat tyto praktiky

v rámci všech předmětů mi ale přijde ve všech směrech přínosné.

Bylo to moje první setkání s dramatickou výchovou a tak jsem získala představu o čem to vůbec je. Lépe jsem poznala ostatní. Bylo zajímavé reagovat na situaci, která nebyla předem vymyšlená, ale improvizovaná (náš výstup). Poznala jsem, že i když si připadám jako otevřený člověk, nejsem zdaleka tak otevřená a neměla jsem chuť se skupině otevřít. Takže jsem poznala i trochu něco o sobě.

Komunikace, zbavení se ostychu

Myslím, že jsem se díky dramatické výchově naučila více improvizovat - zvláště v řeči. Jsem totiž zvyklá, než cokoliv řeknu, přemýšlet o důsledcích a nakonec jsem radši zticha. Ale v dramatice jsem mluvit musela.

Taky jsem se poučila, že ne vždycky ty moje nápady jsou ty nejlepší a že je občas dobré "sklapnout zobák" a poslouchat lidi kolem sebe.

Myslím, že mi tento předmět pomohl zbavit se trochu ostychu. Ke konci semestru mi už nedělalo problém vyjádřit se k dané otázce.

Já osobně jsem se přestala tolik ostýchat mluvit před cizími lidmi (hlavně proto, že v průběhu semestru se stávali bližší) a přestalo mi tolik vadit hrát nějaké kontaktní hry (ale nechutí k hereckým etudám a scénkám zůstala).

Mně osobně dramatika dala moc, stejně jako ostatní nemám ráda když se musím předvádět, improvizovat, když ode mě ostatní hodně čekají a já se nemůžu předem připravit. Ze začátku jsem sem nechtěla chodit, ale nakonec jsem překonala sama sebe a chodila jsem do těchto cvičení ráda. Myslím si, že i když se přímo nebudu věnovat dramatice, tyto hodiny ve škole určitě uplatním. Paní učitelka přece musí být tak trochu herečka, aby upoutala pozornost a žáci ji měli rádi.

Tento předmět mi pomohl téměř úplně zbavit se nejistoty a nervozity při vyjadřování svého názoru (protože většinou na danou otázku musel odpovědět každý, hlavně při zpětné vazbě něčího výstupu). Také jsem zjistila, že to není až zas tak hrozné něco předvádět před ostatními a nestydět se u toho a nebýt nervózní (při různých

scénkách). Předvádění se před cizími lidmi mi bude asi vždycky nepříjemné, ale asi mi to už nebude dělat takové problémy (hlavně při předvádění abstraktních věcí, pocitů, stavů atd.)

Více jsem se osmělila, začala jsem více mluvit a více prosazovat svůj názor.

Vždycky mě bavilo předvádět se, takže jsem se v těchto hodinách celkem realizovala (když byla možnost) a nestyděla jsem se něco zahrát nebo jít do něčeho neznámého jako první.

Relaxace

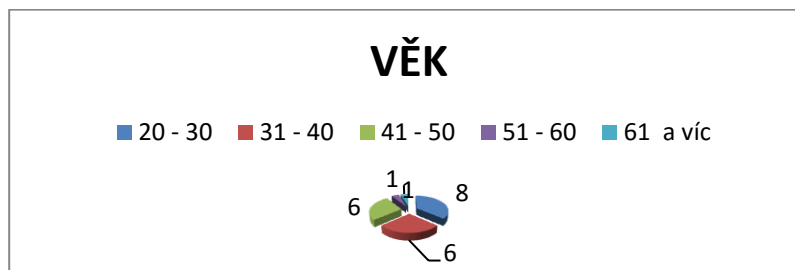
Vždy jsem se také báječně odreagovala a pobavila. Zapomněla jsem na své starosti s ostatními předměty.

V mnoha případech jsme se pobavili a poučili.

Komentář: V průběhu studia psali také někteří studenti své pedagogické deníky a zásobníky aktivit. V denících bylo ale velmi těžké najít přesné zlomové momenty, ve kterých došlo k úplnému naplnění určité kompetence či k jejich výrazné změně. Což však jen potvrzuje to, z čeho jsme vycházeli – změnu lze vysledovat až s delším časovým odstupem, je důsledkem více vlivů a souvislostí. V zásobnících aktivit lze pak nalézt v cílech, které si studenti k realizovaným aktivitám zvolili sami, směřování k rozvoji některé z klíčových kompetencí.

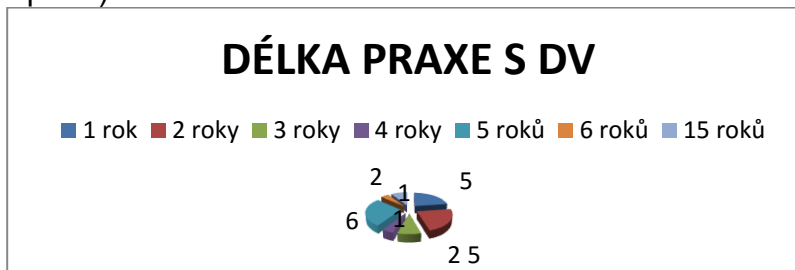
2. 3. Individuální hloubkové rozhovory s učiteli

Individuální hloubkové rozhovory (Švaříček, R. & Šedřová, K., 2007, s. 159) byly uskutečněny s 22 učiteli předmětu Dramatická výchova z 22 brněnských základních škol. Následující grafy představují skupinu respondentů dle různých charakteristik.



Obrázek 1: Graf – Věk respondentů

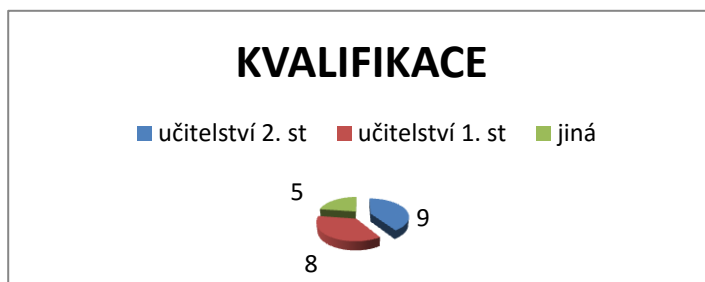
Věkové složení našeho souboru bylo převážně mladší – nejpočetnější byla kategorie 20 až 30 let (8 případů).



Obrázek 2: Graf – Délka praxe respondentů

Délkou praxe – zkušeností s výukou dramatické výchovy je skupina našich respondentů poměrně zkušená – převládající délka praxe byla 5 let. Jejich

zkušenosti sahají i do období před zavedením Rámcového vzdělávacího programu. Zbytek respondentů je kolem tohoto mediánu rovnoměrně rozložen na méně a více zkušené.



Obrázek 3: Graf – Kvalifikace respondentů

Patrně nejzajímavější základní charakteristikou našeho vzorku byla kvalifikace pedagogů pro dramatickou výchovu. Všichni naši respondenti sice mají požadované pedagogické vzdělání pro práci pedagoga na základní škole příslušného stupně, ale jen ve 3 případech se jedná přímo o aprobaci³ pro vyučovací předmět dramatická výchova (2 x VŠ umělecká, 1 x PdF + specializace).

Pro tvorbu otázek pro rozhovor byl *pyramidový model* (Wengraf, T., 2001 s. 63), ve kterém jsou z hlavní výzkumné otázky vyvozovány otázky specifické a z nich pak přímé otázky pro tazazetele. V našem případě jsme postupovali takto:

HVO: Jaká je pozice dramatické výchovy v současném kurikulu základního vzdělávání?

SVO1: Jaké možnosti aplikace dramatické výchovy nabízí vzdělávací programy?

OT1: Jak se dostala dramatická výchova do ŠVP vaší školy? Co tomu předcházelo? Jak k tomu došlo, za jakých okolností? Jak je konkrétně předmět do výuky zařazen?

OT2: Jak vypadá den, ve kterém učíte dramatickou výchovu? Jak se obvykle na její výuku připravujete? Využíváte nějaké pomůcky?

OT3: Jaké hodnocení využíváte v dramatické výchově, resp. jak hodnotíte výkony žáků v dramatické výchově? Jsou do hodnocení zapojeni i samotní žáci?

SVO2: Jaké specifické výchovně vzdělávací efekty a výsledky přináší dramatická výchova?

OT4: Co přináší dramatická výchova škole, žákům, vám?

SVO3: Jaká je budoucnost dramatické výchovy ve stávajícím vzdělávacím systému?

OT5: V čem spatřujete výhody a nevýhody výuky dramatické výchovy?

OT6: V čem spatřujete hlavní přednosti začlenění dramatické výchovy do výuky? Co vnímáte jako ohrožení výuky dramatické výchovy na školách? Jak by se podle Vás změnila situace, kdyby se dramatická výchova stala povinným předmětem?

SVO4: Co brání a co naopak podporuje větší míru začlenění dramatické výchovy do výuky na školách?

OT7: Jste spokojeni s tím, jak je dramatická výchova začleněna do výuky na vaší škole? Vyhovuje vám to? Chtěli byste něco změnit? Je dle vás potřeba posílit postavení dramatické výchovy na vaší škole? A pokud ano, co byste naopak vypustili, potlačili?

Další doplňující otázky tazatele: Jak jste se dostal(a) k dramatické výchově, kde jste se s ní seznámil(a)? Jakou máte kvalifikaci pro tuto práci? Co vás přivedlo k rozhodnutí

³ **aprobace** – způsobilost učitele vyučovat na určitém stupni nebo typu školy či k určitým vyučovacím předmětům (PRŮCHA, a další, 2003 str. 18)

ji učit? V průběhu rozhovorů padala ještě celá řada dalších otázek, které doplňovaly a upřesňovaly odpovědi respondentů.

JMÉNO	ČAS ⁴	STRAN	ŘÁDKŮ	SLOV
Adéla II.	0	1	32	277
Bára I. a II.	0	1	32	231
Adam I.	28	9	303	3 813
Cecílie I. a II.	40	19	612	5 909
Dana I.	43	17	486	6 082
Eva II.	34	14	365	5 057
Fiona II.	33	13	416	5 131
Boris II.	46	18	582	5 783
Gábina II.	31	12	377	4 353
Hana I.	42	18	533	6 055
Ivana I. i II.	30	14	467	4 539
Jana II.	0	3	83	666
Katka II.	23	15	474	3 686
Lenka II.	33	12	384	4 568
Cyril II.	59	21	675	7 669
Dalibor II.	45	13	420	5 059
Eduard II.	43	16	461	6 627
Marie I.	18	9	272	2 776
Nad'a I.	25	11	346	3 264
František I.	34	10	307	3 447
Olga I.	28	14	480	4 028
Petra II.	33	12	386	4 139
CELKEM	11 h 8 m	273 stran	Řádků	Slov
PRŮMĚR	29	12	386	4 235
MAXIMUM	59	21	675	7 669
MINIMUM	18	1	32	231

Tabulka 1: Kvantifikovatelné charakteristiky realizovaných rozhovorů
Rozhovory byly přepsané a jejich obsah byl dále analyzován a redukován.

⁴ Tam, kde uvedeno číslo „0“ se jednalo o písemnou formu dotazování

Obrázek 4: Ukázka části tabulky s redukovanými daty – rozhovory s učiteli

Rámcová analýza (Hendl, J., 2005, s. 217) nám rozvinula předpokládaná témata (první sloupec *Tabulky 2*) na další nabízená témata a v odpovědích respondentů jsme se pak dopracovali dále k možnostem, které učitelé uvádějí k těmto tématům (poslední sloupec *Tabulky 2*).

Pro charakteristiku získaných dat v rozhovorech jsme použili kvantifikaci počtu slov, které respondenti využili při popisu jednotlivých témat. Podobně s těmito vlastnostmi rozhovorů pracovali také Čermák a Lindenová (2000) když analyzovali rozhovory vedené s divadelními herci o jejich povolání.



Obrázek 5: Graf - Témata v rozhovorech dle počtu slov

Slov	PŘEDPOKLÁDANÁ	VYVOZENÁ	MOŽNOSTI
1 573	SEZNÁMENÍ A PRVNÍ KONTAKT S DV		ZÁJMOVÁ ČINNOST, STUDIA, PRAXE, „HOZENÍ



		PŘEDPOKLADY	DO VODY“
1 874	MOTIVACE K ROZHODNUTÍ	DŮVOD PROČ ÚČÍ DV	ALTERNATIVA, ZKUŠENOST, PŘIDĚLENO, NÁHODA
8 289	DEN S DV	CHARAKTERISTIKA SKUPINY	OBAVY, TĚŠENÍ SE, NORMÁLNÍ, ZÁLEŽÍ NA SKUPINĚ
		PRŮBĚH VÝUKY	
		POČET ŽÁKŮ	LITERÁRNÍ PŘEDLOHA, ZMĚNA CHOVÁNÍ, INSCENAČNÍ PRÁCE, PRAVIDLA, HERECTVÍ, KOMUNIKACE
		ROZSAH VÝUKY	
		HODINA V POŘADÍ	DISPOZICE, PROBLÉMOVÉ DĚTI, NEZÁJEM, NASCHVÁLY, ZMĚNA CHOVÁNÍ
		DEN V TÝDNU	
2 093	PŘÍPRAVA		KONCEPCE, STURKTURA, SCÉNÁŘ, PLÁN...
2 695	ZÁZEMÍ	PROSTOR A VYBAVENÍ	KOBEREC, PODIUM, OPONA...
		POMŮCKY	REKvizity, KOSTÝMY, NÁSTROJE...
3 116	HODNOCENÍ	HODNOCENÍ UČITELEM	ZNÁMKY, SLOVNÍ, SNAHA, ZAPOJENÍ,
		HODNOCENÍ ŽÁKY	SEBEHODNOCENÍ, HODNOCENÍ VÝSTUPŮ, LIBOST, REFLEXE
2 713	PŘÍNOS ŽÁKŮM		MLUVA, POZNÁVÁNÍ, OSTYCH, TRÉMA, UVOLNĚNÍ
2 337	PŘÍNOS UČITELI		SEBEREALIZACI, RADOST, USPOKOJENÍ, JINÉ POZNÁNÍ ŽÁKŮ
1 662	PŘÍNOS ŠKOLE	PŘÍNOS ŠKOLE	RECITACE, PREZENTACE ŠKOLY, ROZŠÍŘENÍ VÝUKY, ATRAKTIVITA, KULTIVACE ŽÁKŮ
851	PŘÍSTUP OKOLÍ	PŘÍSTUP VEDENÍ	PODPORA, VSTRÍCNOST, PŘÍLEŽITOST
1 288		PŘÍSTUP KOLEGŮ	POZITIVNÍ, NEUTRÁLNÍ, JE TO JEN "HRANÍ",
996		ZÁJEM RODIČŮ	DIVÁCI, PŘÍZEŇ, ZÁJEM, NEZÁJEM
2 775	VÝHODY		JINÉ POZNÁNÍ ŽÁKŮ, VOLNOST, KREATIVITA, KLIMA
2 371	NEVÝHODY	NEDOSTATKY, PROBLÉMY	ČASOVÁ DOTACE, PROBLÉMOVÍ ŽÁCI, RUŠIVÉ VLIVY, ÚSKALÍ
3 043	ZAŘAZENÍ DV	FORMA ZAŘAZENÍ	PŘEDMĚT POVINNÝ, VOLITELNÝ, NEPOVINNÝ, INTEGROVANÝ, KROUŽEK
		STUPEŇ/ROČNÍK	RŮZNÉ
		VÝBĚR PŘEDMĚTŮ	DALŠÍ CIZÍ JAZYKY, SPORT, UMĚNÍ
		KLÍČ VÝBĚRU	MOŽNOSTI, ZÁJEM, PRAVIDLA

		PROVÁZANOST STUPŇŮ	RÚZNÉ
1 408	CO PŘEDCHÁZELO		DŘÍVE ZÁJMOVÉ AKTIVITY, OBECNÁ ŠKOLA, PROFILACE
1 903	SPOKOJENOST		ZAŘAZENÍ, ZAČLENĚNÍ, ČASOVÁ DOTACE, ZÁZEMÍ, SKUPINA
2 680	CO ZMĚNIT		ČASOVÁ DOTACE, ZAŘAZENÍ, RADĚJI NA ZUŠ, ÚPRAVA ZÁZEMÍ, KVALIFIKOVANÉ VEDENÍ
2 233	VYPUŠTĚNÍ, POTLAČENÍ		PŘESUN PRACOVNÍCH ČINNOSTÍ, RODINNÉ VÝCHOVY, ZAČLENĚNÍ DO DV ČJ, HV, VV
3 393	PŘEDNOSTI		ALTERNATIVA VÝUKY, SPECIFICKÉ DOVEDNOSTI
3 635	OHROŽENÍ		FINANCE, NEDOSTATEK ZNALOSTI, DĚTI BEZ ZÁJMU, NEZÁJEM VEDENÍ, RODIČŮ, VEŘEJNOSTI
2 351	DV JAKO POVINNÝ PŘEDMĚT		VYHOVUJE STÁVAJÍCÍ, NASTALY BY PROBLÉMY, NENÍ PŘEDSTAVA, NĚCO MEZI, PRO

Tabulka 2: Témata v rozhovor

2. 4. Skupinové rozhovory se žáky

Vybrali jsme si deset škol, ve kterých jsme realizovali skupinové rozhovory (Švaříček, R. & Šedřová, K., 2007, s. 184) se žáky účastnících se výuky předmětu Dramatická výchova. Struktura rozhovoru byla tvořena otázkami, které jsme volili a upravovali tak, aby nám žáci ve svých odpovědích na ně odkryli témata, o které jsme se zajímali:

Téma: obliba předmětu

Jak se těšíte se na hodiny dramatické výchovy?

Téma: oblíbená aktivita

Máte nějakou aktivitu v hodinách DV zvláště oblíbenou?

Téma: co si pamatují

Co si z hodin DV z poslední doby nejvíc pamatujete třeba s poslední doby?

Téma: důvod volby předmětu

Jak jste rozhodovali pro volbu DV a proč jste mezi volitelnými předměty zvolili právě DV?

Téma: atraktivita předmětu

Na co byste do DV lákali ostatní žáky?

Téma: přínos předmětu

Co vám tento předmět přináší?

Téma: důležitost předmětu

Jak je pro vás tento předmět důležitý? Jak byste jej podle důležitosti zařadili mezi ostatní předměty?

Téma: představa učitele předmětu

Jaký by měl být podle vás učitel, který tento předmět učí? Jak by měl být na tuto výuku připravený?

Téma: odlišnost předmětu

V čem se podle vás tento předmět liší od ostatních?

Téma: doplnění předchozích témat

Jak je vám s dramatickou výchovou?

ŠKOLA	ROČNÍK	ČLENŮ	STRAN	ŘÁDKŮ	SLOV	DĚLKA
Chládková	8. tř.	10	7	190	2 022	42
Jarní I.	9. tř.	6	6	173	1 382	18
Jarní II.	9. tř.	6	4	125	1 079	14
Akátová	7. tř.	10	13	438	4 012	29
Úhlová	5. tř.	12	9	154	1 914	31
Ibišková I.	8. tř.	6	4	134	1 329	15
Ibišková II.	8. tř.	6	4	117	1 288	20
Cihlová I.	8. a 9. tř.	8	13	441	3 475	35
Cihlová II.	8. a 9. tř.	9	10	272	3 124	34
Traťová	7. tř.	10	5	129	1 155	30
10 skupin	5. - 9. tř.	83	75	2 173	20 780	4 hod 28 min
MAXIMUM	8. tř.	12	13	441	4 012	42
MINIMUM	5. tř.	6	4	117	1 079	14
PRŮMĚR		8	8	217	2 078	27

Tabulka 3: Skupinové rozhovory základní informace

Následně jsme skupinové rozhovory zpracovali podobným způsobem jako rozhovory s učiteli a tematickou rámcovou analýzou se tak dostali k možnostem, které reflektují výuku předmětu z pohledu žáků.

INFORMACE RAMEC List3

1. *Journal of the American Medical Association*, 1997; 278: 1039-1044.

1 435	DŮVOD VOLBY	ZÁBAVA, SNADNOST, VOLNOST, SKUPINA, VÝBĚR RODIČŮ	
1 272	ATRAKTIVITA	ZÁBAVA, RELAX, LEGRACE, ODREAGOVÁNÍ, ODDYCH, NOVÉ POZNATKY, AKCE	
2 022	PŘÍNOS	INDIVIDUÁLNÍ, PRO SKUPINU, ZÁBAVA, VZTAHY,	RADOST, UVOLNĚNÍ, MOŽNOST HRÁT SI, HRÁT NĚKOHO, PROJEVIT SE, BÝT SÁM SEBOU, SPOLUPRÁCE, REŠENÍ SITUACÍ, TÝM, KAMARÁDSTVÍ, FANTAZIE, TVOŘIVOST. ZÁŽITKY, ZKUŠENOSTI
2 237	DŮLEŽITOST	POROVNÁNÍ S DŮLEŽITOSTÍ OSTATNÍCH PŘEDMĚTŮ	< M, ČJ, AJ = VV, HV, TV, Vko, PŘ, DĚ, Ze >TV, Ze, HV, CH, F, Vko,
3 106	UČITEL	OBECNÉ VLASTNOSTI, SPECIFICKÉ SCHOPNOSTI, PŘÍPRAVENOST	TRPĚLIVÝ, PŘÍSNÝ, HODNÝ, SE SMYSLEM PRO HUMOR, PŘÍPRAVENÝ, ZKUŠENÝ, VZDĚLÁNÝ, NÁPADITÝ
1 144	ODLIŠNOST	VOLNOST, TVOŘIVOST, ZÁBAVA, RELAXACE, BEZ DOMÁCÍCH ÚKOLŮ, POHYB	

Tabulka 4: Přehled témat skupinových rozhovorů

Pro ilustraci obsahu jsme také porovnali počet slov, které ve skupinových rozhovorech padly k jednotlivým navrženým tématům.



Obrázek 1: Graf - Témata skupinových rozhovorů – počet slov

Záver

Výstupy, výpovědi z rozhovorů, anket a zpětných vazeb od učitelů, studentů i žáků jsou plně v souladu a vytvářejí obraz shodného pojetí vzdělávacího oboru Dramatická výchova na základních školách v ČR, včetně jeho koncepce, realizace a rezultatů. U studentů oboru je patrna jejich větší otevřenost a připravenost pro širší uplatnění dramatické výchovy nejen jako dalšího uměleckého předmětu. Žáci často vyzdvihují zábavnost a dobrovolnost tohoto předmětu, což jej oproti jiným značně ztraktivňuje. Učitelé dramatické výchovy překvapivě netrvají na zařazení předmětu mezi obligatorní předměty, naopak jeho povinná volitelnost nebo nepovinnost jim vyhovuje – předmětu se většinou účastní jen ti žáci, kteří o něj mají skutečný zájem.

Literatúra

- ČERMÁK, I. - LINDENOVÁ, J. 2000. *Povolání: Herec. Kritické momenty v pracovním životě herců*. Brno: Větrné mlýny, 2000, 196 s. ISBN: 80-86151-42-5
- DOLEŽAL, T. - PAVLOVSKÁ, M. 2010. Rozvoj klíčových kompetencí u studentů učitelství dramatickou výchovou. In *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků*. Brno: PdF MU, 2010. s. 18-34, 16 s. ISBN 978- 80-210-5246-8.
- DOLEŽAL, T., - PAVLOVSKÁ, M. 2013. Drama v českém školství. In *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy*. Brno: MU, 2013, s.143-158, ISBN 978-80-210-6651-9.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 978-80-7367-0402
- ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- PAVLOVSKÁ, M. - DOLEŽAL, T. Kompetence absolventa specializace dramatická výchova. In *Dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. DAMU Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. s. 69-71, ISBN 978-80-903901-2-6.
- WENGRAF, T. (2001). *Qualitative research interviewing: bigraphic, narrative and semistructured methods*. London: Sage Publication, 2001. 424 s. ISBN 0-8039-7501-5

Kontakt na autora

Mgr. Tomáš Doležal
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Reneská 50, 639 00 Brno
Česká republika
E-mail: tom@luzanky.cz
Meno školiteľa: doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE SOCIÁLNEJ DIMENZIE Z POHLĎADU UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY

THE SOCIAL DIMENSION OF INCLUSIVE EDUCATION FROM THE TEACHERS'
BASIC

Eva LÖRINCZOVÁ

Abstrakt: *Príspevok reflektuje na súčasné problémy aktívneho zapojovania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do procesu socializácie z pohľadu učiteľov bežných škôl. Primárne je orientácia daná na postoje učiteľov a ich pohľad na mieru socializácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.*

Kľúčové slová: *inkluzívne vzdelávanie, socializácia, postoje, sociálne zručnosti, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby*

Abstract: *Post reflects the current problems active participation of pupils with special educational needs in the process of socialization from the perspective of teachers of mainstream schools. The primary orientation is given to the attitudes of teachers and their view of the degree of socialization of pupils with special educational needs.*

Key words: *inclusive education, socialization, attitudes, social skills, special educational needs*

Úvod

V mnohých krajinách je začleňovanie výnimočných žiakov kľúčovým prvkom vzdelávacej politiky. Naša pozornosť, ale nie je zameraná iba na cieľ inkluzívneho vzdelávania v akademickom ponímaní, resp. v dosiahnutom výkone žiaka so ŠVVP, ale na otázku sociálnej inklúzie. I L. Požár (2010) uvádza ako nadradený cieľ inkluzívneho vzdelávania sociálnu adaptáciu jedinca s postihnutím. Jednotlivec si má osvojiť istý systém poznatkov, noriem, hodnôt, postojov a foriem správania umožňujúce jeho začlenenie do určitej spoločnosti a aktívnu účasť na spoločenskom živote. V tomto kontexte E. Žovinec vo svojom príspevku (2012) apeluje na našu školskú politiku, ktorá sa zaujíma hlavne o umiestnenie, potom o úspešnosť a problematika participácie je komplementárnou, akoby najmenej dôležitou. Pritom by sme sa mali zamerať nielen na dosiahnutie vzdelania, ale i na výchovanie a socializáciu s vnútorným prijatím svojich daností. Čo predstavuje náročnú úlohu pre školu ako i pre všetkých zúčastnených. Keďže 70% zo všetkých detí a študentov so ŠVVP je vzdelávaných v školách bežného typu nemožno ignorovať tento problém.

1 Sociálna dimenzia inkluzívneho vzdelávania

Pod sociálnou dimenziou rozumieme to ako žiak vystupuje práve vo výchovnom procese, ako sa začleňuje a ako participuje na školskom dianí. S tým úzko súvisia pojmy participácia, postoje, ktoré ovplyvňujú naše prejavy a sociálne zručnosti.

1.1 Participácia a postoje ako základné východisko

Zdôrazňujeme najmä vzťahovú zložku sociálneho systému tvorenú tromi kategóriami: osobnosť – interakcia – sociálne prostredie, ktorú popísal T. Sollár (2007). V školskom prostredí musia žiaci i učitelia pochopiť, že ostatní majú jedinečné vlastnosti, ktorými sa od seba odlišujú. Podľa K. Durkina (2006) taktiež potrebujú i pochopiť, že druhí samostatne myslia, cítia a poznajú rôzne veci. Takéto informácie však môžu získať iba v spomínanom sociálnom kontexte, resp. prostredí. Keď sa chce jedinec začleniť do sociálneho sveta, musí nadväzovať kontakty s druhými ľuďmi, musí vstupovať do vzťahov, osvojovať si miestne príznačné spôsoby vyjadrovania. I v školskom prostredí to nie je inak. Tu vstupujú osoby do vzájomnej interakcie, kde každá osoba ovplyvňuje každú. Je nevyhnutné, aby sme orientovali pozornosť v prvom rade na formovanie postojov v sociálnych skupinách a neskôr sa zamerali práve na funkčnosť, resp. úspešnosť participácie všetkých žiakov i žiakov so ŠVVP v bežnej škole. Podľa J. Boroša (2001) je postoj vlastné formovanie jednotlivca a závisí od podnetov z prostredia. Postoje veľmi úzko súvisia s adekvátnosťou subjektívneho obrazu objektívnej spoločnosti a so sebahodnotením. Jednotlivec si systém a štruktúru postojov v procese vývinu vytvára sám pre seba a v sebe. Možno najdôležitejšie je spôsob formovania postojov. Najčastejšie prostriedky sú napodobňovanie, účasť na aktivitách neformálnych i formálnych skupín i identifikácia so skupinami. Pre formovanie postojov je dôležité aj osobné poznávanie, prežívanie, emocionálna a motivačná sféra každého jednotlivca. Svoju pozornosť chceme špecifikovať na postoje spoločnosti, resp. učiteľov voči žiakom so ŠVVP. Cesta by mohla viesť poskytovaním rôznych informácií i učiteľom, čo sa v súčasnosti deje cez koncepciu inkluzívneho vzdelávania, ktorá propaguje aktívne spoločné súžitie všetkých bez rozdielu. Máme na mysli dimenziu výchovy, ktorá sa premieňa do cieľov integrácie žiakov so ŠVVP. Podľa V. Belikovej (2014) je potrebné sa zaoberať sociálnym aspektom výchovy, pretože nie je cieľom školy len vychovávať a zastupovať výchovu rodičov, ale usmerňovať, korigovať, utvárať osobnosť žiakov výchovným pôsobením. Utváraním osobnosti uvádza i vytváranie pozitívnych vlastností v zmysle humanity u všetkých žiakov, čo je pri integrácii dôležitým faktorom. Súhlasíme a dopĺňame, že pokiaľ intaktní žiaci, ale i učitelia pozitívne prijímajú a akceptujú žiakov so ŠVVP je jeho socializácia určite uľahčená. I J. Duchovičová (2008) tvrdí, že inklúzia musí prebiehať zdola od inkluzívneho postoja, čo si však mnohí učitelia neuvedomujú. Problémom môže byť aj nedostatočná príprava a zaškolenosť učiteľov, ktorá systematicky smeruje k vyčleňovaniu detí z prirodzeného sociálneho prostredia. V zmysle filozofie inklúzie sa od učiteľa očakáva, že sa zameria na poskytnutie možností, príležitostí, návodov a informácií namiesto ich upierania, partnerské sprevádzanie namiesto riadenia žiaka, zahrnutie namiesto vylúčenia, využitie skúsenosťami podmienenej motivácie žiakov a zahrnie ju do plánovania individuálneho prístupu k žiakovi, podporu individuálnych schopností žiaka, vštepovanie žiaducich kognitívnych, sociálnych a emocionálnych demokratickým prístupom k riešeniu problémov. Pravda je, že učitelia zvýšené nároky často bagatelizujú, pretože sa domnievajú, že sú ľahko dosiahnuteľné, čím však podľa G. Petty (2004) podceňujú závažnosť problému. Pri učiteľskom povolaní je nevyhnutné snažiť sa vydať zo seba maximum, a to nielen z dôvodu, že je to poctivé, ale i predovšetkým preto, že ak si učitelia budú ceniť všetkých svojich žiakov, tak žiaci budú oceňovať vyučovacie hodiny učiteľov. V opačnom prípade ak si niektorých žiakov škola neváža, môžu žiaci brániť svoju sebaúctu tým, že zavrhnú školu i hodnoty s ňou spojené.

1.2 Sociálne zručnosti ako základné východisko

Na utváranie vzťahov v kolektíve a zmenu postojov učiteľov a žiakov s cieľom zvýšiť však mieru a úspešnosť participácie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežnej školy je potrebné sa venovať i otázkam sociálnych zručností. Otázkou však je, čo sociálne zručnosti predstavujú a z akého dôvodu sú dôležité. Tento pojem môžeme vnímať ako synonymum iných pojmov, ako napríklad emocionálna kompetencia, emočná inteligencia, sociálna spôsobilosť alebo sociálna inteligencia. Človek s rozvinutými sociálnymi kompetenciami dokáže úspešne a efektívne spolupracovať, rozumie sociálnym situáciám a primerane sa v nich správa. Ďalej volí i účinné riešenia problémov v rôznych prostrediach. Je aj schopný prejsť empatiu v kontakte s druhými ľuďmi, dokáže prejavovať záujem o iných a lepšie rozpoznáva požiadavky druhých ľudí a vhodnejšie i na ne odpovedá. Takýto človek flexibilný, tolerantný, vnímavý, vie aktívne načúvať a efektívne komunikovať. I V. Hájková, I. Strnadová (2010) ich považujú za kľúčovú rolu u žiakov so ŠVVP. Úspešnosť ich integrácie často závisí primárne na týchto zručnostiach. Popisujú zručnosti v oblasti medziľudských vzťahov, sociálne zručnosti spojené s vrstovníkmi, alebo sociálne zručnosti zamerané na potešenie učiteľa, správanie zamerané na vlastnú osobu, asertívne zručnosti alebo komunikatívne zručnosti podľa Elkins, Elkins. Pre naše potreby v kontexte inkluzívneho vzdelávania sa zameriame hlavne na komunikáciu, empatiu, toleranciu a aktívnu účasť na sociálnom dianí v školskom prostredí, ktoré sme skúmali i z pohľadu učiteľov žiakov so ŠVVP v bežnej škole.

2 Metodológia výskumu

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť postoj k inkluzívnemu vzdelávaniu z pohľadu učiteľov/vychovávateľov základných škôl. Na základe stanoveného cieľa sme si stanovili výskumné úlohy:

- zistiť a porovnať postoj učiteľov I. stupňa ZŠ, II. stupňa ZŠ a vychovávateľov k integrácii žiaka so ŠVVP do podmienok bežnej školy,
- zistiť a porovnať postoj učiteľov I. stupňa ZŠ, II. stupňa ZŠ a vychovávateľov na socializáciu žiaka so ŠVVP v podmienkach bežnej školy,
- zistiť názory učiteľov I. stupňa ZŠ, II. stupňa ZŠ a vychovávateľov na používanie IVP,
- zistiť postoj k motivácii učiteľov I. stupňa ZŠ, II. stupňa ZŠ a vychovávateľov na získavanie poznatkov potrebných pre prácu so žiakom so ŠVVP v podmienkach bežnej školy.

Pre potreby nášho príspevku sme použili metódu dotazníku. Dotazník bol distribuovaný 175 učiteľom a vychovávateľom na prvom i druhom stupni bežných základných škôl na Slovensku. Z nich 84 respondentov zodpovedalo na dané výroky v dotazníku, čo predstavuje 48%. Respondentov sme rozdelili do troch kategórií, t.j. učitelia I. stupňa ZŠ, ktorí tvoria 52,40% (44), učitelia II. stupňa ZŠ 41,70% (35) a vychovávatelia na ZŠ 6% (5).

V dotazníku sme sa zamerali na postoje k výhodám integrácie, na organizáciu v triede, na schopnosti, odborné zručnosti potrebné vo výchovnom procese a postoj k inkluzívnemu vzdelávaniu vs. špeciálnemu vzdelávaniu ako indikátor postojov k integrácii žiaka so ŠVVP. Ďalej sme sa zamerali na mieru socializácie/participácie z pohľadu sociálnych zručností empatie, komunikácie, tolerancie a aktívnej účasti vo výchovnej skupine. Dotazník sme aplikovali v on-line podobe, prostredníctvom internetu. Dotazníky sme rozposielali riaditeľom ZŠ na Slovensku so sprievodným

textom, kde sme riaditeľov oboznámili s prosbou o preposlanie učiteľom a s cieľom prieskumu.

V dotazníku bolo uvedených krátkych 8 výrokov s cieľom zistiť postoj učiteľov k inkluzívnemu vzdelávaniu a sociálnej dimenzie inklúzie. Nástroj vyjadruje na jednom póle priaznivý znak súhlasu s výrokom vyjadrený číslom 6 a nepriaznivý znak s výrokom vyjadrený číslom 1. Čísla 2 až 5 tvoria prechod od jedného pólu k druhému. Najvyššie možné skóre dosahovalo hodnotu 48, ktorá predstavuje priaznivý postoj učiteľov k inkluzívnemu z pohľadu sociálnej dimenzie. Jednotlivé výroky v dotazníku sme rozdeľovali do dvoch faktorov. Prvý faktor predstavuje postoj učiteľov/vychovávateľov k integrácii žiakov so ŠVVP do bežnej školy (výrok 1, 2, 4, 7) a druhý faktor bol zameraný na mapovanie názorov na mieru socializácie/participácie žiakov so ŠVVP na dianí vo výchovnej skupine z pohľadu učiteľov/vychovávateľov (výrok 3, 5, 6, 8). Najvyššie možné dosiahnuté skóre v oboch faktoroch bolo 24, kde znova ukazovateľ predstavuje mieru priaznivého alebo nepriaznivého postoju učiteľov/vychovávateľov k integrácii žiakov so ŠVVP v bežných školách a na mieru socializácie/participácie žiakov so ŠVVP. V poslednej časti dotazníka boli položené 2 otázky zamerané na názory učiteľov/vychovávateľov z pohľadu organizačných podmienok používania IVP a na motiváciu učiteľov/vychovávateľov sa dozvedať v danej problematike.

2.1 Výsledky výskumu

Zisťovali sme postoje učiteľov/vychovávateľov na integráciu žiakov so ŠVVP. Učitelia I. a II. stupňa vidia najväčšie obavy z toho, že žiak so ŠVVP potrebuje oveľa viac času pri aktivitách ako jeho spolužiaci, čo považujú za nepriaznivé voči ostatným intaktným žiakom. Takisto viacero učiteľov zastáva názor, že učitelia nie sú dostatočne odborne pripravení pracovať so žiakom so ŠVVP v podmienkach bežnej školy. Z toho potom môže vyplývať ich nepriaznivý postoj na integráciu žiakov so ŠVVP. Je zaujímavé, že postoje k začleňovaniu žiaka so ŠVVP do bežnej triedy ako najlepšia voľba pre týchto žiakov sa rôznia. Niektorí učitelia sa vyjadrili možnou najlepšou voľbou voči vyjadreniu a na strane druhej boli učitelia, ktorí prejavili opačný postoj. Podobné to je aj pri vyjadrení, že integrácia môže byť obohacujúca aj pre ostatných zúčastnených. I v tomto prípade boli postoje učiteľov protichodné. V postojoch vychovávateľov vidíme skôr opačný názor na integráciu žiakov so ŠVVP. Väčšina vychovávateľov prejavila pozitívnu voľbu voči bežnej triede ako najlepšiu voľbu pre žiaka so ŠVVP, alebo aj pri výroku, že integrácia môže byť obohacujúca pre ostatných. Názory sa skôr líšili v postojoch k pripravenosti vyučujúcich na žiaka so ŠVVP, kde viacerí volili skôr negatívnu voľbu. Pre porovnanie uvádzame údaje v Tabuľke 1 Základné deskriptívne ukazovatele. Aritmetický priemer výsledkov postojov učiteľov I. stupňa ZŠ 12,82. Priemer postojov učiteľov II. stupňa ZŠ predstavuje 10,31 a priemer postojov vychovávateľov ZŠ je 15,2. I z týchto hodnôt vieme vyčítať, že priaznivý postoj na integráciu žiakov prejavujú práve vychovávatelia ZŠ, potom učitelia I. stupňa a až na koniec sú učitelia II. stupňa ZŠ. Potvrdzuje nám to i ďalší štatistický údaj modus, ktorý znázorňuje najčastejšie volenú hodnotu. U učiteľov I. stupňa je modus 4, t.j. čiastočne súhlasím, u učiteľov II. stupňa predstavuje modus hodnotu 2, zväčša nesúhlasím a u vychovávateľov je hodnota modusu tiež 4, čiastočne súhlasím. Rovnaké hodnoty modusu u vychovávateľov a učiteľov I. stupňa ZŠ môžeme pripísať faktu, že vychovávatelia pracujú hlavne so žiakmi I. stupňa ZŠ.

I v druhom faktore sme sa zamerali na zisťovanie názorov na mieru socializácie žiakov so ŠVVP v podmienkach bežnej školy. Zistili sme, že postoje učiteľov sa výrazne odlišujú v I. a II. faktore. Učitelia I. stupňa ZŠ pozorujú, že žiaci so ŠVVP sú zapájaní do výchovnej skupiny ako jej aktívni členovia spolu s intaktnými žiakmi. Viacerí učitelia si vybrali pozitívnu voľbu pokiaľ išlo o otázku tolerancie intaktných žiakov voči žiakovi so ŠVVP, tak isto i v prípade rozdeľovania žiakov, kde žiaci intaktní sa chcú spájať do skupín so žiakom so ŠVVP. Menej čitateľné voľby už badáme v prípade vyjadrenia, že žiak so ŠVVP je aktívnou súčasťou výchovnej skupiny alebo že žiaci medzi sebou komunikujú cez prestávky. Tieto voľby sa pohybovali v stredových hodnotách, kde z nášho pohľadu sa učitelia nevedeli rozhodnúť medzi pozitívnou a negatívnou voľbou. Názory učiteľov II. stupňa na mieru participácie v podmienkach bežnej školy sa síce odlišujú, ale zastávajú názor, že žiak so ŠVVP je prijímaný intaktnými žiakmi v procese socializácie. Na druhej strane väčšie percento učiteľov prejavilo i možné obavy alebo problémy so socializáciou žiaka so ŠVVP. Ukazovatele vypovedajú skôr o problémoch žiakov so ŠVVP a ich aktívnym začleňovaním do výchovnej skupiny. Učitelia prejavili negatívne voľby práve pri otázkach rozdeľovania žiakov do skupín aj so žiakom so ŠVVP alebo i pri otázke, či žiak so ŠVVP je aktívnou súčasťou výchovnej skupiny. Pozitívna voľba bola volená napríklad voči tolerancii ostatných žiakov k žiakovi so ŠVVP, čo na druhej ale nezabezpečilo, aby tí istí učitelia nevyjadrili negatívnu voľbu k vyššie popísaným vyjadreniam. Vychovávateľia v celku zastávajú názor, že žiak so ŠVVP je prijímaný intaktnými žiakmi a spolu aktívne participujú na výchovných činnostiach. Ale i oni prejavili rôzne voľby, kde pri jednom sme zaznamenali pozitívnu voľbu, či už v tolerancii intaktných žiakov, alebo pri komunikácii žiakov cez prestávky so žiakom so ŠVVP, tak pri druhom sme zaznamenali buď stredovú hodnotu alebo negatívnu voľbu. Štatistické údaje, viď Tabuľka 1 Základné deskriptívne ukazovatele, nám ukazujú, že znova učitelia I. stupňa ZŠ dosahujú priemer hodnôt 17,98 a najčastejšie volenou hodnotou bola voľba 6, absolútne súhlasím. Učitelia II. stupňa ZŠ získali priemer hodnôt 16,26 a modus je 5, t.j. zväčša súhlasím. Vychovávateľia znova dosiahli v aritmetickom priemer najvyššiu hodnotu 18,2 a najčastejšie volená hodnota predstavuje voľbu 5, zväčša súhlasím.

Tabuľka 1 Základné deskriptívne ukazovatele

Respondenti	I. faktor		II. faktor		Celkové skóre	
	AP	MO	AP	MO	AP	MO
Učitelia I. stupňa ZŠ	12,82	4	17,98	6	29,75	5
Učitelia II. stupňa ZŠ	10,31	2	16,26	5	26,57	3
Vychovávateľia	15,2	4	18,2	5	31	4

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri postojoch učiteľov/vychovávateľov k inkluzívnemu vzdelávaniu na základe vyššie spomenutých údajov môžeme konštatovať rozdielne výsledky v jednotlivých skupinách respondentov. I v celkovom sumarizovaní hodnôt, viď. Tabuľka

1 Základné deskriptívne ukazovatele, sa nám preukázalo, že vychovávatelia ZŠ a učitelia I. stupňa ZŠ dosiahli lepšie výsledky smerujúce k pozitívnemu postoju k inkluzívnemu vzdelávaniu ako učitelia II. stupňa ZŠ. Aritmetický priemer celkových ukazovateľov vychovávateľov ZŠ predstavuje hodnotu 31 a najčastejšie volená hodnota pre obidva faktory bola voľba 4, čiastočne súhlasím. Podobné výsledky sme zaznamenali i v prípade učiteľov I. stupňa ZŠ, kde aritmetický priemer je 29,75 a najčastejšie volená hodnota, ale už bola 5, zväčša súhlasím. Nižší aritmetický priemer sa nám preukázal u učiteľov II. stupňa ZŠ, kde hodnota dosiahla 26,57 a najčastejšie volená voľba bola v hodnote 3, čiastočne nesúhlasím.

Pre potreby získania informácií o používaní IVP vo výchovno-vzdelávacom procese sme sa zamerali ešte na otázku, či IVP predstavuje pre učiteľov prácu navyše. Zo všetkých respondentov 85,72% vyjadrilo názor, že dodržiavanie IVP je pre nich práca navyše. I z pohľadu konkrétneho percentuálne zastúpenia v jednotlivých kategóriách badáme, že i učitelia I. stupňa ZŠ vidia dodržiavanie IVP ako prácu navyše, t.j. 84,09%. Len 4,55% respondentov nepovažuje IVP ako prácu navyše a 11,36% sa nevedelo rozhodnúť. Aj v prípade učiteľov II. stupňa ZŠ sme zistili, že 94,29% si myslí, že IVP predstavuje činnosť nad rámec ich povinností a len 2,86% učiteľov vyjadrilo názor opačný a rovnako 2,86% sa znova nevedelo rozhodnúť. V prípade vychovávateľov ZŠ boli práve opačné, kde 40% považuje IVP za prácu navyše, ale na druhej strane 60% vôbec nevidí s dodržiavaním IVP žiadny problém. Podobné výsledky sme zaznamenali i v prípade motivácie vzdelávania pre potreby získavania nových informácií, poznatkov pre prácu so žiakom so ŠVVP. U učiteľov I. stupňa ZŠ sme zistili, že 65,91% považuje žiaka so ŠVVP za motiváciu k ďalšiemu vzdelávaniu. Na druhej strane 29,55% sú opačného názoru a 4,55% vyjadrilo stredovú hodnotu, neviem. V prípade učiteľov II. stupňa ZŠ už postoj k motivácií nebol až tak priaznivý. Učitelia prejavili odlišné názory, pretože 45,71% prejavuje postoj, že žiak so ŠVVP pre nich znamená motiváciu sa ďalej vzdelávať, ale 20% neprejavuje žiadny záujem o získavanie nových poznatkov a až 34,29% sa nevedelo vyjadriť k presnému stanovisku a ohodnotili stredovú hodnotu, neviem. Znova iné výsledky sme zaznamenali u vychovávateľov, kde 60% vychovávateľov chce získavať nové vedomosti pre potrebu efektívneho pracovania so žiakom so ŠVVP, 20% vyjadrilo opačný názor a znova 20% vyjadrilo názor neutrálny.

1.3 Diskusia

V rámci diskusie sa chceme dotknúť niekoľkých bodov súvisiacich s prezentovanými výsledkami prieskumu. V prvom rade sú to základne deskriptívne údaje. Priemer v jednotlivých faktoroch sa nám ukázal rozdielny z pohľadu učiteľov I., II. stupňa ZŠ a z pohľadu vychovávateľov. Postoje respondentov na integráciu žiaka so ŠVVP v prvom faktore sa odlišovali od postojov/názorov na mieru participácie žiaka so ŠVVP spolu s intaktnými spolužiakmi v druhom faktore. Zistenia možno porovnávať so štúdiou, ktorú uskutočnili S. Bronišová, I. Učeň (2002). Autori konštatujú rozdielne, niekedy až radikálne pozitívne i negatívne postoje k integrácii postihnutých do bežných základných škôl. Síce výskum bol zameraný na tri výskumné súbory – žiaci, rodičia, učitelia, i z toho možno vyčítať, že postoje učiteľov základných škôl nie sú naklonené k možnosti navštevovať bežnú školu ako inštitúciu na získanie sociálnych spôsobilostí, tvorivosti a motivácie z pohľadu žiaka s postihnutím. Na strane druhej získané pohľady autori neprezentujú ako nemenný výsledok, pretože preferujú názor, že postoje skupín sú formovateľné. V tejto súvislosti uvádzame výsledky E. Avrimidis (2010), kde 2/3 učiteľov súhlasilo s celkovou

konceptiou integrácie a len 1/3 prejavila nepriaznivý postoj v zmysle nedostatku času, zručností na realizáciu inkluzívneho vzdelávania. Učitelia mali k dispozícii školenia a osobné zážitky so žiakom s postihnutím. Rovnako ako I. Učeň (2002, 1995), E. Avramidis (2010) i my sme toho názoru, že postoje učiteľov sa dajú formovať. Či už cez koncepciu inkluzívneho vzdelávania (viď. vyššie) alebo cez tréning o inklúzii v koncepte zážitkov a skúseností, ktoré vedú k pravej inklúzii. I autori V. Lechta a P. Janoško (2010) vyjadrili, že učitelia sú pripravení akceptovať žiakov so ŠVVP v ich triedach, pokiaľ sa o tom hovorí na abstraktnej rovine. Keď sa však má realizovať inklúzia konkrétného žiaka začnú ťažkosti. Vychádzame zo zistení vo vyššie uvedených výskumoch i z nášho prieskumu, kde v prvom faktore postoje učiteľov/vychovávateľov k integrácii učitelia nadobúdali nižšie hodnoty. Vzhľadom na to, že v procese inklúzie žiakov so ŠVVP v bežnej škole ide do veľkej miery o zmenu prostredia školy tak, aby sa v nej mohol daný žiak aj skupina optimálne rozvíjať a uplatniť súhlasíme s M. Zelinom (2014) a pokladáme skúmanie postojov žiakov i učiteľov voči žiakovi so ŠVVP za veľmi dôležité.

Záver

Príspevok reflektuje na súčasne problémy, ktoré vznikajú pri náraste integrovaných žiakov do podmienok bežnej školy. Sme toho názoru, že i žiak so ŠVVP môže byť plnohodnotným a aktívnym členom výchovnej skupiny, ktorý sa spolupodieľa na činnostiach, komunikácii a participuje na školskom dianí. V našom prípade sme sa zamerali na teoretické východiska, kde sme ozrejmili pojmy úzko súvisiace s inkluzívnym vzdelávaním v zmysle sociálnej dimenzie, ako je socializácia, postoje, alebo sociálne zručnosti. Tieto pojmy považujeme za východisko k porozumeniu problematiky. Orientácia prieskumu bola zameraná na učiteľov/vychovávateľov, ktorý prichádzajú do dennodenného kontaktu so žiakmi intaktnými i so žiakom so ŠVVP. Pre naše potreby sme zisťovali ich postoj k integrácii žiakov so ŠVVP, ktoré považujeme za kľúčové k porozumeniu filozofie inklúzie. Je zaujímavé, že postoje učiteľov I. stupňa ZŠ i II. stupňa ZŠ boli menej naklonené k integrácii. Práve v porovnaní s ich názormi na mieru participácie, teda to ako socializácia prebieha u žiakov intaktných a žiakov so ŠVVP sme zistili, že žiaci medzi sebou komunikujú, v určitej miere sa aj tolerujú. I keď výsledky neboli až tak jednoznačné a nemožno sa s nimi uspokojiť. Je nevyhnutné aj naďalej zisťovať, mapovať postoje učiteľov, žiakov z pohľadu sociálnej dimenzie a pokúsiť sa o zmenu postojov spoločnosti, teda učiteľov, rodičov i okolia.

Literatúra

- AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. 2010. *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*. In *European Journal of Special Needs Education*. 2002. Vol. 17, No. 2., p. 129-147. ISSN 0885-6257 Dostupné na internete: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250210129056#.VTJ7ASG8PGc>>
- BELIKOVÁ, V. 2014. Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím. 1. vyd., 2014. Nitra : UKF PF. 144 s. ISBN 978-80-558-0655-6.
- BOROŠ, J. 2001. *Základy sociálnej psychológie (pre študujúcich humánne, sociálne a ekonomické vedy)*. 2001. Vydavateľstvo IRIS, 227 s. ISBN 80-89018-20-3.
- BRONIŠOVÁ, S., UČEŇ, I. 2002. *Postoje žiakov, učiteľov a rodičov k inkluzívnemu*

vzdelávaníu. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 4, s. 345-350. ISSN 0555-5574.

DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. 2008. Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. 1. vyd., 2008. Bratislava : IRIS, s.r.o., 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.

PETTY, G. 2004. *Moderní vyučování*. 3. vyd., 2004. Praha : Portál, s.r.o., 380 s. ISBN 80-7178-978-X.

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

LECHTA, V., JANOŠKO, P. 2010. *Koncept inkluzívnej edukácie – permanentná výzva výchovno-vzdelávací systém*. In *Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. [online]. UP Olomouc, 2011. Dostupné na internete:

<[http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/I__Narodni_konference__Inovae_cinnosti_SPC_pri_posuzovani_speciálních_vzdelavacích_potřeb_deti_zaku_a_student_se_zdravotnim_postizenim_.pdf#page=6](http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/I__Narodni_konference__Inovace_cinnosti_SPC_pri_posuzovani_speciálních_vzdelavacích_potřeb_dětí_žáků_a_studentů_se_zdravotním_postižením_.pdf#page=6)>.

POŽÁR, L. 2010. *Sociálněpsychologická východiska inkluzivní pedagogiky*. In *Základy inkluzivní pedagogiky. Děti s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

VEREŠOVÁ, M. – SOLLÁROVÁ, E. – SOLLÁR, T. a kol. 2007. *Sociálna psychológia*. 2007. Bratislava : ARIMES. 279 s. ISBN 978-80-89132-47-8.

ŽOVINEC, E. 2012. *Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami*. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. 2012. Bratislava : Iris. s. 184-195. ISBN 978-80-89256-89-1.

Kontakt na autora

Mgr. Eva Lörinczová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Drážovská 4, 949 01 Nitra
Slovenská republika
E-mail: eva.lorinczova@ukf.sk
Meno školiteľa: Erik Žovinec, doc. PaedDr., PhD.

SÚBOR SKÚŠOK RE(A)DY VYSOKOŠKOLÁK A JEHO VYUŽITIE V ŠPECIÁLNO PEDAGOGICKEJ DIAGNOSTIKE

OF TESTS RE(A)DY UNDERGRADUATE AND SPECIAL-USE IN DIAGNOSIS

Alena LITVIK DUFEKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa primárne zaoberá diagnostikou dyslexie študentov na terciárnom stupni vzdelávania. Približuje možnosti a špecifiká diagnostiky dyslexie novo vytvoreným diagnostickým nástrojom RE(a)DY Vysokoškolák u predmetnej skupiny populácie.*

Kľúčové slová: *Inklúzia, Dyslexia, Vysoká škola, Diagnostika, Súbor skúšok RE(a)DY*

Abstract: *The contribution shall be primarily concerned with diagnosing dyslexia students in tertiary education. Approaching opportunities and specifics of diagnosis of dyslexia newly created diagnostic tools RE (a) DY undergraduate at the group in the population.*

Key words: *Inclusion, Dyslexia, College, diagnostics, test suites RE (a) DY*

Úvod

Čítanie , písanie, poruchy učenia, dyslexia sú pojmy, ktoré sú nám už notoricky známe. No napriek tomu sú neustále predmetom bádania a možno povedať, že ešte stále je mnoho otázok v tejto oblasti nezodpovedaných a neprebádaných. Jednou z takýchto oblastí je v našich podmienkach aj diagnostika dyslexie u vysokoškolákov. Platnosťou zákona 131/2002 o vysokých školách, ktorý prešiel viacerými zmenami najmä v oblasti financovania vysokých škôl a systému sociálnej podpory študentov sa začala integrácia na vysokých školách. V tejto súvislosti sa však vynárajú viaceré čiastkové problémy, ktoré viac alebo menej súvisia s jednotlivými druhmi špecifických potrieb študentov vysokých škôl. V oblasti problematiky študentov so špecifickými poruchami učenia je momentálne azda najaktuálnejším problémom evidencia týchto študentov a zároveň nastavenie primeraných úprav ich štúdia vzhľadom na ich špecifickú vývinovú poruchu učenia. Na to, aby mohli byť vôbec evidovaný ako študenti so špecifickými potrebami a boli vyhodnotené ich špecifické potreby vzhľadom k štúdiu na vysokej škole musia splniť základné podmienky a to:

a) *Pôvod dokumentácie:*

- Pochádza z Centra pedagogicko-psychologického poradenstva, resp. z iného špecializovaného pracoviska, obsahuje posudok psychológa, špeciálneho pedagóga, školského špeciálneho pedagóga, logopéda, školského logopéda, školského psychológa (ktorý majú skúsenosti z práce s dospelými), s uvedenými kontaktnými údajmi.

b) *Časová platnosť:*

- Nie staršia ako 3 mesiace.

Problémom je, že je veľmi málo CPPPaP a iných špecializovaných pracovísk, ktoré majú skúsenosti s diagnostikou a rediagnostikou dospelých a na druhej strane

v súčasnosti ani neexistuje na Slovensku štandardizovaný nástroj na diagnostiku a rediagnostiku špecifických porúch učenia. Preto v rámci dizertačného výskumu sme sa snažili aspoň z časti zaplniť túto medzeru a koncipovali sme súbor skúšok na diagnostiku a rediagnostiku dyslexie u vysokoškolákov. Inšpiráciami pre vznik súboru skúšok, ktorý sme nazvali RE(a)DY (readiagnostika a diagnostika čítania študentov vysokých škôl a uchádzačov o vysokoškolské štúdium), boli najmä testy Cimlerová, P., Pokorná, D., Chalupová, E. a kol. Diagnostika SPU u adolescentů a dospělých osob, Praha: IPPP, 2008; P. Peňáz a kol. DysTest – Baterie testů pro diagnostiku specifických poruch učení u studentů vysokých škol a uchazečů o vysokoškolské studium, Brno: Teiresias, 2014 a americký test Test of Reading Comprehension (4. ed.) od autorov Virginia L. Brown, J. Lee Wiederholt a Donald D. Hammil (Pro-Ed, 2009). Posledný menovaný je určený pre čitateľov od 7- 18. Rokov (multiple-choice test): zameranie iba čítanie s porozumením. Nakoľko komplexná diagnostika porúch učenia v staršom veku zahŕňa v primárnom klinickom obraze mnohé kognitívne oblasti ako napr. pozornosť, pracovná pamäť, schopnosť vybavovať si informácie (RAN) a chýbajú nástroje na porovnanie (súbežná validita) je tvorba komplexnej batérie veľmi zložitá. Zamerali sme sa na jadrové procesy čítania.

1 Charakteristika súboru skúšok RE(a)DY

Test obsahuje sedem subtestov:

1. Dyslektický dotazník pre starších a dospelých (ADC) – slovenská modifikácia Adult Dyslexia Checklist (M.D. Vinegrad, 1994);
2. Skúška porozumenie textu (PT);
3. Skúška Delenie slov (DS);
4. Opis textu (OT);
5. Skúška Latyš;
6. Skúška N-Back;
7. Skúška Pracovná pamäť.

Skúšky sú formátované na typ ceruzka-papier. Priemerný čas potrebný na vyriešenie úloh v predstavenom korpuse skúšok je 65 minút u intaktnej populácie vysokoškolákov a priemerný čas testovania študentov VŠ s dyslexiou je 120 minút.

Skúška adult dyslexia checklist (ADC)

V preklade Screaningový dyslektický dotazník pre starších a dospelých (Adult Dyslexia Checklist – upravená verzia, M. D. Vinegrad, 1994). Jedná sa o dotazník obsahujúci dvadsať dichotomických otázok s možnosťou voľby áno/nie. Otázky sú konštruované tak, aby obsiahly širší okruh prejavov dyslexie než iba samotné čítanie. Ide o otázky zamerané na pravoľavú orientáciu, orientáciu v priestore, čase aj ploche, dysortografické, dysgrafické a dyskalkulické prejavy, schopnosť koncentrácie pozornosti, serialitu, artikulačnú obratnosť či neobratnosť. Otázky ktoré sa pýtajú na samotné čítanie sú zamerané na hlasné čítanie, rýchlosť čítania (v porovnaní s ostatnými), porozumenie čítanému textu. Možno ho 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. Nie je časovo limitovaný, každý probant postupuje svojim vlastným tempom.

Skúška porozumenie textu (PT)

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. Skúška čítanie s porozumením je zložený z troch textov doplnených o otázky a úlohy zamerané na porozumenie obsahu textu a serialitu. Ide o skúšku tichého 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.

Skúška delenie slov (DS)

Namiesto skúšky hlasného čítania sme koncipovali skúšku nazvanú Delenie slov (DS), v ktorej sa u čitateľa zachytáva schopnosť tzv. kontextovej fluencie. Skúšok hlasného čítania je dostupných v súčasnosti dosť pre mladšie vekové skupiny a sú použiteľné aj pre starších (viď Pokorná, 2010). Skúška pozostáva z textu napísaného bez medzier medzi slovami. Celý text je písaný veľkými písmenami čo čítanie ešte sťažuje. Študent text ticho číta a v časovom úseku 5 min zaznamenáva v záznamovom hárku čiarami hranice slov. Pre diagnostický rozbor je dôležitý počet správne oddelených slov za 5 minút.

Skúška opis textu (OS)

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 a vyššiu časovú náročnosť ako opis probanta bez poruchy učenia. Pri skúške opis textu je meraná jednotka času. A probant opisuje každú druhú vetu predkladaného textu, pričom začne prvou vetou v texte.

Skúška Latyš (LAT)

Skúška hlasného čítania nezmyselného textu. Text Latyš je zložený z nezmyselných slov (pseudoslov). Použili sme 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 narušená. 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 minútu.

Skúška N-Back

Tažkosti s krátkodobou a pracovnou pamäťou patria k typickým prejavom dyslexie, ktoré s pribúdajúcim vekom nemiznú. N-Back test bol predstavený Wayneom 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.

Skúška pracovná pamäť

Tak ako sme už napísali ťažkosti s krátkodobou a pracovnou pamäťou patria k typickým prejavom dyslexie, ktoré s pribúdajúcim vekom nemiznú. Skúšku pracovná pamäť sme vypracovali na základe vzoru Baterie testů pro diagnostiku špecifických poruch učení- DYSTEST, ktorú vypracoval tím odborníkov zo strediska Teiresias v Brne pod vedením PhDr. Petra Peňáza. Skúška sa skladá z piatich úloh v ktorých je probantovy predčítaná skupina slov jeho úlohou je zapamätať si celú skupinu slov a následne odpovedať na trojicu otázok súvisiach so skupinou predčítaných slov. Úlohy sa postupne sťažujú a nie sú časovo limitované. Pre diagnostický rozbor je dôležitý počet správnych odpovedí.

2 Proces štandardizácie súboru skúšok RE(a)DY:

Testovania sa zúčastnilo celkovo 573 študentov z 18. verejných vysokých škôl na Slovensku. Z toho bolo 101 mužov a 472 žien vo veku min 18 a max 34 rokov. Pri zbere dát sme sledovali prítomnosť určitej poruchy. Primárne nás zaujímala dyslektická populácia, ktorej výkon sme osobitne komparovali, aby sme zistili či súbor skúšok ako celok, ale aj jednotlivé skúšky majú diskriminačnú a diagnostickú hodnotu. Z celkového počtu testovaných študentov bolo 35 (tj. 6,1%) študentov s už diagnostikovanou špecifickou vývinovou poruchou učenia. Výskum prebiehal v 62 (zo 79) okresov SR, čím sme výskumne pokryli široké demografické a socioekonomické spektrum populácie.

Naším cieľom v rámci štandardizácie bolo adaptovať a overiť diagnostický nástroj dyslexie u študentov terciárneho vzdelávania. K tomuto cieľu sme formulovali základnú otázku:

„Aké sú základné psychometrické vlastnosti zostaveného súboru skúšok pre diagnostiku čítania a súvzťažných kognitívnych oblastí študentov na terciárnom stupni vzdelávania?“

Pričom nás primárne zaujíma:

a. aká je validita jednotlivých skúšok?

b. aká je reliabilita jednotlivých skúšok?

V rámci odpovedí na tieto otázky uvádzame popisné štatistiky a hodnoty reliability a validity ako základných psychometrických vlastností skúšok.

Reliabilitu súboru skúšok RE(a)DY sme overovali okrem iného pomocou metódy test-retest (ide o reliabilitu v čase) s časovým odstupom 1 semester teda 13 týždňov, na počte 15 probantov. Následne sme vypočítali korelačný koeficient, ktorého hodnoty uvádzame pre jednotlivé subskúšky v prehľadnej tabuľke. Reliabilitu súboru skúšok RE(a)DY možno teda hodnotiť na základe uvedeného ako veľmi uspokojivú.

Tabuľka č. 1: Reliabilita v čase pre súbor skúšok RE(a)DY

	N	r (test-retest)	p
ADC	15	0,929	<0,001
Delenie slov	15	0,872	<0,001
LATYŠ (1.min)	15	0,889	<0,001
LATYŠ (2.min)	15	0,843	<0,001
Porozumenie	15	0,667	0,007
Opis_čas(sek.)	15	0,845	<0,001
Pracovná pamäť	15	0,623	0,013
N-Back	15	0,792	<0,001

Kriteriálnu validitu na základe známych skupín v súbore skúšok RE(a)DY sme posúdili Kruskal-Wallisovym testom na vzorke 340 študentov VŠ. Známu skupinou v našom prípade bola skupina študentov s dyslexiou (ktorý ju mali diagnostikovanú na základe štandardizovaných diagnostických nástrojov pre školský vek v CPPaP v predošlom období- často krát na začiatku školskej dochádzky alebo v jej priebehu).

Tabuľka č.2: Kriteriálna validita na základe známych skupín pre súbor skúšok RE(a)DY

	N		Súčet poradí		H	df	p-level
	intaktní	dys	intaktní	dys			
Delenie slov	318	27	58719,5	965,5	55,47	1	<0,001
Porozumenie	318	27	55590,0	4095,0	1,34	1	0,247
Opis_čas(sek.)	318	27	51907,0	7778,0	38,99	1	<0,001
Pracovná pamäť	318	27	56491,0	3194,0	8,85	1	0,003
N-Back	318	27	56867,0	2818,0	13,94	1	<0,001
LATYS(1min)	318	27	57757,0	1928,0	30,41	1	<0,001
LATYS(2min)	318	27	57705,0	1980,0	29,27	1	<0,001
ADC	318	27	51871,0	7814,0	40,60	1	<0,001

Z výsledkov vyplýva, že rozdiel v skóre medzi oboma skupinami študentov v jednotlivých skúškach sa preukázal ako štatisticky významný ($p < 0,001$ $p=P,003$). Z uvedeného možno konštatovať, že kriteriálna validita jednotlivých skúšok na základe známych skupín pre v súbore skúšok RE(a)DY je veľmi uspokojivá s výnimkou skúšky porozumenie textu, kde p hodnota vykazuje o niečo vyššie hladiny ($=0,247$).

Záver

Podľa S. Moodyho (2007) sa prevalencia študentov so ŠVPU odhaduje na 1% z celkovej populácie VŠ študentov. Na Slovensku podľa tohto pravidla z verejných VŠ, kde celkový počet študentov je 112 449, by 1% predstavovalo približne 1100 študentov s poruchami učenia. Musíme však poznamenať, že ide naozaj o odhad, keďže štatistika o počte študentov s poruchami učenia na VŠ na Slovensku nie je doposiaľ vedená. Ide o skupinu študentov, ktorí si vyžadujú osobitné požiadavky na úpravu edukačného prostredia školy, modifikáciu študijného plánu; aplikáciu špeciálnych vzdelávacích postupov; uplatňovanie špecifických postupov hodnotenia učebných výsledkov; prispôbenie organizácie a foriem vzdelávania; zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnych učebných pomôcok; zabezpečenie servisu odborníkov (viď z. 245/2008, z. 131/2002). Domnievame sa, že bolo potrebné

vytvoriť súbor skúšok RE(a)DY Vysokoškolák, ktorý dokáže identifikovať nielen študentov s poruchami učenia, ale aj iných, ktorí nevykazujú „čisté“ kritéria tejto diagnózy, ale vyžadujú si aj na úrovni terciárneho vzdelávania pedagogickú, špeciálnopedagogickú, psychologickú či inú intervenciu. Naším cieľom bolo adaptovať diagnostický a rediagnostický nástroj dyslexie u študentov terciárneho vzdelávania. V širšom kontexte ide o príspevok pre rozvoj kvality integrácie študentov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami na vysokých školách a rozvoj kvality pedagogicko-psychologického poradenstva. Stanovený cieľ sa nám podarilo naplniť, podnikli sme potrebné kroky pre šandardizáciu zostaveného súboru skúšok, ktorý sme nazvali Súbor skúšok RE(a)DY vysokoškolák. Súbor skúšok predstavuje prvý systematický pokus o vytvorenie šandardizovaných skúšok diagnostiky pre takúto skupinu študentov. Predstavovaný súbor skúšok nebolo možné vytvoriť a overiť v takej miere, že by dokázal pokryť komplexnú diagnostiku študenta so špecifickými potrebami učenia na úrovni vzdelávania ISCED 5-6. Vo výskume sme nehodnotili dostupnosť a používanie všetkých diagnostických nástrojov v pedagogicko-psychologickom a špeciálnopedagogickom poradenstve v rámci multiprofesijnej kooperácie. Sústredili sme sa na výkonové skúšky pre oblasti čítania, písania a súvzťažných jazykovo-kognitívnych oblastiach (angl. literacy-related processes). Oblasť hodnotenia písania a písomnej komunikácie (angl. writing comprehension) sme v predmetnej skúške Opis textu – OT hodnotili iba parciálne (kritérium času). Počet pravopisných chýb sa v našom doktorandskom výskume nepreukázal ako štatisticky významné kritérium pre diagnostiku ŠVPU v terciárnom vzdelávaní. V budúcnosti bude potrebné preskúmať chyby v písomnom prejave vysokoškolských dyslektikov z viacerých kvalitatívnych hľadísk, bude potrebné určiť, ktoré schopnosti či zručnosti písania s porozumením sú pre štúdium na VŠ kľúčové a či sa v nich líši výkon dyslektikov od intaktných študentov. Našou úlohou bolo vytvoriť základný súbor skúšok, podľa ktorého bude možné budovať ďalšie diagnostické nástroje, ktoré sme v tomto základnom súbore skúšok neobsiahli. Bude potrebné rozšíriť spektrum skúmania aj o matematické schopnosti, skúmanie ortografie ale aj metakognitívnych čitateľských schopností študentov terciárneho vzdelávania, aby bolo možné diagnosticky obsiahnuť širšie spektrum učebných a mimo akademických zručností u študentov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Použitá literatúra:

- BELIKOVÁ, V. - ZELENÁ, H. - BABULICOVÁ, Z. 2012. *Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole* In: Grant Journal: peer-review ed scientific journal, 2012, roč. 1, č. 2, s. 6-10, ISSN 1805-062X.
- BERNINGER, V.W., WOLF, B.J. 2009. *Teaching Student with Dyslexia and Dysgraphia. Lessons from Teaching and Sciene*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 2009, 450 s. ISBN 978-1-55766-934-6.
- BRUNSWICK, N. 2012. *Supporting dyslexic adults in higher education and the workplace*. Chichester: John Wiley and Sons. 2012.
- HOIEN, T., LUNDBERG, I. 2000. *Dyslexia: From Theory to Intervention*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic/ Plenum Publisher.
- HULTQUIST, A. M. 2008. *What is dyslexia? A book explaining dyslexia for kids and adults to use together*. London: Jessica Kingsley Publishing. 2008. ISBN 978-0-85700-810-7.

- IRLEN, H. 1991. *Scotopic Sensitivity Syndrom Screening Manual*. Long Beech, California, Perceptual Development Corporation, 1991.
- ELBRO, C., NIELSEN, I., PETERSEN, D. K. 1994. *Dyslexia in adults: Evidence for deficits non-word reading and in the phonological representation of lexical items*. *Annals of Dyslexia*, 1994, vol. 44, p. 205-227.
- FAWCETT, A. J. 2001. *Dyslexia: Theory and Good Practice*. London: Whurr Publishing. 2001.
- KREJČOVÁ, L. 2010. *Dospělí s dyslexií*. *Psychologie pro praxi*, 45(1-2), 45-55. [cit.15.10.2014].
- Dostupnéonline:
file:///C:/Users/Alena%20Dufekov%C3%A1/Downloads/CEEOL%20Article.PDF
- 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.
- SAMUELS, D. J. 1979. *The Metod of repeated reading*. *The reading Teacher*, 1979, vol. 39, p. 403-408.
- SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., PUGH, K. R. et al. 1998. *Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95(5), 2636-2641. Dostupné online: http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_323_1.pdf
- SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., ESCOBAR, M. D. et al. 1992. *Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability*. *New England Journal of Medicine*, 326(3), 145-150 p. Citované (16.6.2014) Dostupné online: http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_323_1.pdf
- SEIDLER, P. - KURINCOVÁ, V. 2008. *Inklúzia výnimočných študentov v podmienkach vysokých škôl*. In: *Výchova v pedagogickom výskume a praxi : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie zo dňa 31. 1. 2008*. Trnava : UCM, 2008, s. 205-211, ISBN 978-80-8105-007-7.
- Vyhláška č. 458/2012 Z.z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami
- Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- ŽOVINEC, E. 2005. *Čítaním k porozumeniu. Rozdiely v čítaní medzi detským čitateľom a detským dyslektickým čitateľom*. In: J. Perhács a kol.: *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra. PF UKF. ISBN 80-8050-893-3.
- ŽOVINEC, E. 2009. *Stratégie na rozvoj čitateľského porozumenia u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. dizertačná práca – PF UKF, Nitra.
- ŽOVINEC, E. 2012. *Moderné tendencie v diagnostike čitateľských zručností a diferencionalnej 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., DUFEKOVÁ, A. 2014. *Čí(s)TA. Čítanie starších: príručka k diagnostickej*. 1. vyd. - Nitra : UKF, 2014. - 88 s. - ISBN 978-80-558-0648-8.

ŽOVINEC, E., GATIAL V., 2013. *Diagnostika úrovne čítania starších študentov a vznik štandardizovaného testu ČÍ(s)TA – Čítanie starších*. In: Grant Journal : peer-reviewed scientific journal. - ISSN 1805-062X, Roč. 2, č. 1 (2013), s. 57-60.

ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ Z. 2013. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství: edukácia a poradenstvo* - 1. vyd. - Bratislava : IRIS, 2013. - 165 s. - ISBN 978-80-8153-018-0.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy **UGA V/4/2015 Využitie testu ČÍ(S)TA VYSOKOŠKOLÁK v špeciálnopedagogickej diagnostike.**

Kontakt na autora

Mgr. Alena Litvik Dufeková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: alena.dufekova@ukf.sk
Meno školiteľa: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.



Príspevky účastníkov súťaže v študentskej vedecko-odbornej a umeleckej činnosti

DIEŤA S ADHD V BEŽNEJ ŠKOLE V KONTEXTE SPOLUPRÁCE MEDZI RODINOU A ŠKOLOU

ADHD CHILD AT SCHOOL IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

Margita FERANSKÁ

Abstrakt: *Príspevok nesie názov Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou pri dieťati s ADHD. Popisuje spoluprácu rodiny školy pri deťoch s ADHD. Konkrétne sa venuje formám ich vzájomnej spolupráce. Taktiež skúma vzdelávanie rodičov a učiteľov ohľadom ADHD, aké boli ich skúsenosti pred vzdelávaním a po ňom.*

Kľúčové slová: *Dieťa s ADHD. Spolupráca rodiny a školy.*

Abstract: *The title of the work is Aspects of active cooperation between family and school for a child with ADHD. The work describes how important cooperation between family and school for a child with ADHD is. It looks into forms of cooperation. The work also concentrates on education of parents and teachers about ADHD, and mentions their experience before and after education. Key Words: A child with ADHD. Cooperation of a family and school.*

Kľúčové slová: *Children with ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Cooperation family and school.*

Úvod

Nepokojné a nesústredené deti bežne voláme ako veľmi živé deti, alebo „živé striebro“ a podobne. Poruchy pozornosti sprevádzané s hyperaktivitou nemôžeme považovať za „chorobu“, ktorá sa dá vyliečiť, podobne ako pri poruche učenia, z ktorej dieťa „nevyrastie“. Dieťa môžeme viesť k tomu, môžeme mu pomáhať tým spôsobom, aby sme čo najlepšie vstupovali do jeho života a snažili sa mu ho čo najlepšie usporiadať. V živote takéhoto dieťaťa potrebuje byť poriadok, usporiadanosť, harmonogram, podľa ktorého sa dieťa bude riadiť, podľa ktorého bude žiť. My ako rodičia a učelia deťom s ADHD môžeme pomôcť pochopiť v čom sú ich silné stránky a naučiť deti s nimi pracovať.

Najlepším spôsobom, ako môžeme deťom s poruchou pozornosti a hyperaktivity pomôcť je včasné diagnostikovanie. Čo najskôr musíme zasiahnuť, aby sa predišlo začarovanému kruhu zlyhaní, frustrácie alebo klesajúceho sebavedomia dieťaťa. Deťom musíme vytvárať také prostredie a vybaviť ich takými vedomosťami a stratégiami, aby boli schopné sa s dostatočným sebavedomím ďalej rozvíjať, aby prežívali uspokojenie a nie sklamanie.

Na ceste k úspechu musíme byť trpezliví, myslieť pozitívne a snažiť sa dieťa vnímať ako hodnotnú ľudskú bytosť a nie nositeľa poruchy správania.

V záujme dieťaťa ku všetkému spomínanému možno zabezpečiť iba aktívnou spoluprácou medzi rodinou a školou, teda medzi rodičom a učiteľom.

Tieto dva činitele, ktoré ovplyvňujú život dieťaťa najviac musia ukázať súdržnosť, partnerstvo, spoluprácu za tým, ako dieťaťu pomôcť.

Pri spolupráci sa dosiahnu oveľa lepšie ciele a oveľa efektívnejšie.

Cieľom príspevku je poukázať na dôležitú spoluprácu školy a rodiny, spôsoby spolupráce aj prostredníctvom vzdelávania sa učiteľov a rodičov ohľadom poruchy ADHD.

Zameriavame sa na kompetencie, schopnosti, zručnosti učiteľov a rodičov pred vzdelávaním, po ňom a na učiteľov a rodičov, ktorí vzdelávanie absolvovali a neabsolvovali.

1.1 Čo je to ADHD

V prípade vysvetlenia pojmu ADHD musí sedieť presná klasifikácia tohto pojmu, resp. nemôže dochádzať ku nálepkovaniu typu „diagnóza“. Použitie dobre známeho pojmu zaručí, že pacient s určitým súborom symptómov a klinických príznakov by mal kdekoľvek na svete mať, alebo by mal byť označený rovnakou diagnózou. Práve toto umožňuje mnohým odborníkom využívať vedecké práce, ktoré slúžia pre pacientov s danými, určitými symptómami, práve preto, aby mohli:

1. predpovedať pravdepodobnú príčinu symptómov ochorenia
2. predpovedať najpravdepodobnejší priebeh ochorenia
3. rozhodnúť, aká liečba bude v danom prípade najúčinnnejšia (Munden, A., Arcelus, J. 1999)

1.1.1 Symptómy ADHD

Zasiahnuté časti mozgu sú hlavnými činiteľmi a to v rôznej sile, ich výsledok je veľká variabilita príznakov a rôzna miera ich závažnosti. Syndróm ADHD nie je stabilný, ale vývinovo značne premenlivý, z dôvodu, že závisí od zrenia aj od kompenzačných alebo rušivých vplyvov učenia. Variabilita je interindividuálna, u rôznych detí nachádzame rôzne kombinácie príznakov a aj intraindividuálna, že u dieťaťa sa v priebehu vývinu niektoré príznaky strácajú a iné sa môžu objavovať.

Mnohí autori podrobne opisujú jednotlivé príznaky v rôznych oblastiach motorických a psychických funkcií mozgu (Třesohlavá a kol., 1974. In: Končecová, L. 2005):

1. Špecifické neurologické znaky, medzi ktoré patrí:
 - veľa malých alebo hraničných nálezov
 - časté asymetrie reflexov
 - časté ľahké poruchy videnia a sluchu
 - strabizmus (škúlenie)
 - vysoký výskyt ľaváctva
 - hyperkinézy, hypokinézy
 - celková neohrabanosť
 - zlá jemná vizuomotorická koordinácia
2. Zmeny fyzického vývinu, kde zaraďujeme:
 - nerovnomerný, nepravidelný vývin (patria sem výkyvy v rôznych obdobiach a v rôznych oblastiach)
 - nezrelosť
3. Poruchy motorických funkcií:
 - oneskorený motorický vývin
 - celková nemotornosť dieťaťa alebo neohrabanosť (poruchy koordinácie pohybov)

- časté tiky a grimasovanie
 - zlá jemná a hrubšia vizuomotorická koordinácia, čiže dieťa má problém a ťažkosti pri zapínaní gombíkov, zaťahovaní zipsov, šnurovaní topánok, pri držaní ceruzky a manipulácie s ňou, tiež manipulácia s nožom a nožnicami, ďalej problémy pri korčuľovaní, bicyklovaní, kolobežkovaní
 - hyperaktivita, psychomotorický nepokoj, keď je dieťa neustále v pohybe, nevie vydržať na jednom mieste, v jednej polohe, nevydrží dlhšie vykonávať určitú činnosť
 - hypoaktivita u dieťaťa, znamená nízku vitalitu, ochabnosť, ľahostajnosť, nesamostatnosť
4. Poruchy pozornosti:
- krátke trvanie pozornosti vzhľadom na vek
 - porušená schopnosť sústrediť sa
 - nadmerná roztržitosť, zlá schopnosť prenášania pozornosti
 - narušená schopnosť urobiť správne rozhodnutie, osobitne z väčšieho výberu možností
 - malý rozsah pozornosti
5. Poruchy pamäti a myslenia:
- slabá krátkodobá a dlhodobá pamäť
 - nízka schopnosť abstraktného myslenia
 - myslenie všeobecne konkrétne
 - ťažkosti v tvorení pojmov
 - časté ulpievanie myslenia
6. Poruchy reči:
- porušené rozlišovanie (diskriminácia) sluchových podnetov
 - pomalý vývin reči
 - často mierna nepravidelnosť v reči
7. Poruchy učenia:
- poruchy v čítaní (dyslexia)
 - poruchy v počítaní (dyskalkulia)
 - poruchy v pravopise (dysortografia)
 - poruchy v písaní (dysgrafia), kreslenie a obkresľovanie
 - nepravidelnosť výkonov v rozmedzí dní alebo hodín
 - zlá schopnosť organizovať si prácu
 - pomalosť pri dokončovaní práce
 - časté nepresnosti v školskej práci
8. Citová charakteristika:
- impulzivnosť
 - výbušnosť
 - nízka kontrola prejavu citov
 - nízka frustračná tolerancia
 - citová labilita
9. „Fyzikálna charakteristika“:
- ohryzovanie nechťov, cmúľanie palca, kývanie hlavou
 - nepravidelný príjem jedla, zvracanie
 - pomalý návyk na udržiavanie čistoty
 - ľahká únavnosť
 - enurézia, enkopréza
10. Charakteristika spánku:

- kolísanie hlavy a celého tela pred spánkom
- nepravidelný rytmus spánku
- výrazná pohyblivosť v priebehu spánku
- abnormálne ľahký alebo príliš tvrdý spánok
- menšia potreba spánku v porovnaní s inými deťmi

11. Zmeny osobnosti:

- nadmerná ľahkovernosť a ľahké podriadenie sa rovesníkom a starším kamarátom
- časté reakcie zlosti a rozčuľovania
- veľká precitlivosť k ostatným
- výrazné zmeny nálad a vnímavosti zo dňa na deň, z hodiny na hodinu
- neschopnosť vyrovnáť sa so vzniknutou zmenou
- milé, veľmi miersne jednanie, s ochotou spolupracovať

12. Charakteristika špeciálneho správania:

- spoločenské správanie často nižšieho stupňa než by to zodpovedalo nadmernej inteligencii
- správanie často neprimerané k situácii, neschopnosť predpovedať následky
- negatívny alebo agresívny vzťah k autorite
- antisociálne správanie

13. Schopnosť nadväzovať kontakty s ostatnými:

- zlá schopnosť nadviazať kontakt s rovesníkmi
- lepší prístup k hre s jedným alebo dvoma deťmi
- zlá súdnosť pri riešení spoločenských situácií a vzájomných vzťahov
- v spoločnosti agresívny a drzý
- nevhodné a výrazné predvádzanie sa v afekte
- časté riešenie situácií útekem alebo panikou, výrazná potreba dotýkať sa, hladiť a držať sa iných (Končeková, L. 2005. s.115-117).

1.2 Osobnosť dieťaťa s ADHD

Ku základným symptómom ADHD patrí hyperaktivita, impulzivita a nedostatočná schopnosť sústrediť sa. Výskumy dokázali, že symptómy ADHD sú v čase nápadne stále, ustálené. Kľúčové symptómy a vzorce správania zostávajú v priebehu týždňov, mesiacov aj rokov nezmenené.

Je bežné, že sa nám malé deti zdajú byť hyperaktívne, ich pohybové aktivity rastú do troch rokov veku. Po treťom roku života dieťaťa sa pohybová aktivita znižuje. Existuje záznam o tom, že deti postihnuté poruchou ADHD boli neobyčajne aktívne už pred narodením (Taylor, J.F., 2012).

Kľúčovým nedostatkom u ADHD je vlastne neschopnosť zamedziť reakciu na impulz. Tento názor presadil profesor Russel Barkley, významný americký špecialista v obore ADHD. Domnieva sa, že hlavný problém, ktorým trpia ľudia s ADHD spočíva v tom, že títo ľudia zažívajú veľmi vážne problémy s impulzivitou v tom zmysle, že nedokážu ovládať svoje reakcie na signály, podnety alebo udalosti nesúvisiace s tým, čo práve robia.

Nemôžeme zabudnúť na to, aké je veľmi ťažké pre tieto deti učenie. Hovoríme o práci nie len v škole, ale aj o praktických znalostiach, motorických schopnostiach (plávanie, bicyklovanie), čo je pre dieťaťa nesmierne dôležité a tiež osvojovanie komunikačných zručností (skupinové aktivity a pod.) (Hallowell, E., Ratey J., 2007).

1.2.1 Typy ADHD

V literatúre sa väčšinou uvádzajú tri typy, alebo teda druhy ADHD. Hovoríme tiež o „nálepke“, ktorú deti s ADHD dostanú, závisí od toho, ako sa prejavujú v domácom a školskom prostredí.

1.) ADHD, typ hyperaktívne- impulzívny

- hovoríme o type prevažne hyperaktívne- impulzívnom, kedy deti s touto „nálepkou“ sú hyperaktívne a aj impulzívne. Tento typ môžu mať dievčatá aj chlapci.

2.) ADHD, typ nepozorný

- dieťa sa správa prevažne nepozorne a nerozhodne. Do tohto typu môžeme zaradiť pojem ADD, písmeno „H“ sa vynecháva, pretože sa tu ako problém nevyskytuje hyperaktivita dieťaťa ale len porucha pozornosti.

3.) Typ kombinovaný

- deti sa správajú hyperaktívne a nepozorne, alebo majú kombináciu tých symptómov, alebo rysov, ktoré sú odlišné od predchádzajúcich dvoch typov (Taylor, J.F., 2012).

1.3 Diagnóza ADHD

Určovanie poruchy ADHD nie je ľahká záležitosť a sú k tomu potrební viacerí odborníci.

Poruchu ADHD môžeme prirovnať ku kaleidokopu, pretože koľkokrát sa pretočí obrázok, toľkokrát otočíme kaleidoskopom, zároveň sa vždy skladá z rovnakých prvkov a farieb a odráža sa v rovnakých násobkoch. Ako náhle si rodičia všimnú, že „niečo nie je v poriadku“, mali by v škole, ktorú dieťa navštevuje vyhľadať pomoc výchovného poradcu. Čím skôr sa začne vhodná terapia a stanoví sa správne kroky v školskom prostredí, tým je to lepšie pre dieťa. Problémy, ktoré sú spojené s ADHD sa v prípade, že ostanú nerozpoznané a pokiaľ sa s nimi nezaobchádza vhodne, podnetne a primerane časom sa znásobujú a nabaľujú problémy s dieťaťom. Medzi informácie potrebné k vyšetreniu patrí celkové vyšetrenie a teda posúdenie symptómov, zdravotné, psychologické, psychiatrické, študijné, osobné a rodinné anamnézy. Takéto informácie sa zhromažďujú z lekárskeho správ, z rozhovorov, ktoré uskutočnil nejaký iný odborník, z klinických pozorovaní a vyšetrení. Pokiaľ je to nutné, je možné si vyžiadať odborné posudky a vyšetrenia od iných zdravotníkov a učiteľov. Tieto zbery informácií a lekárske vyšetrenia zaberú mnoho času, ale pre uistenie sa v diagnóze je to pre dieťa nevyhnutnosťou (Taylor, J.F., 2012).

1.4 ADHD v sociálnej oblasti

Prejavy ADHD majú odraz v sociálnej oblasti ako sú rodina, škola, rovesnícke skupiny. Týmto vplyvmi okolia sa mení a modifikuje socializačný vývin týchto detí.

Vzdelávanie

Podľa M. Vágnerovej má až 90% detí s ADHD problémy v škole a prejavujú sa ako špecifické poruchy správania a špecifické poruchy učenia. Deti s ADHD sa nevedia sústrediť na prácu, robia chyby, často nedokončia úlohu a učitelia to považujú za nedostatok snahy a úsilia.

Školská neúspešnosť a neustála kritika vedú dieťa s ADHD ku zmene vzťahu ku školskej práci, ktorá sa odráža aj v neskoršom veku dieťaťa (puberta, adolescencia). Dieťa neustále zápasí o uznanie a úspech, ocitáva sa v situáciách, na ktoré nestačí, kde pociťuje rozpor medzi požiadavkami okolia a svojimi možnosťami. Dieťa

si v takýchto prípadoch môže zvoliť dva varianty, a to útok alebo únik. Za útok považujeme akúkoľvek agresiu zo strany dieťaťa, môže sa zameriavať na iných ľudí (učiteľ zadávajúci úlohu, matku ktorá má na dieťa požiadavky), na zvieratá (ich týranie), na veci (ničenie). Najmenej prípadov sa objavuje s autoagresiou, čiže k prípadu, kedy sa agresia obracia voči samotnému dieťaťu ako napríklad sebaobviňovanie, samovražedné sklony.

Druhý základný typ reakcie v náročnej situácii je únik, kedy dieťa uteká z miesta, kde zažilo nepríjemnosť. Neúspešný školák uteká zo školy, chodí za školu. Častou obrannou reakciou je únik do fantázie, do denného snenia. Tiež rozoznávame ďalšie formy úniku ako útek do choroby, regresia, popretie, projekcia. Niektoré deti sa snažia dokonca upútať na seba pozornosť (Tomková, D. 2008).

1.5 Prognózy ADHD

Ukazuje sa v mnohých štúdiách, že niektorí ľudia z poruchy ADHD vyrastú časom, asi polovica postihnutých detí touto poruchou sa na prahu dospelosti prejavuje intaktne.

Celkovo sa u 30-80% diagnostikovaných hyperaktívnych detí vyskytujú príznaky, ktoré pretrvávajú až do dospelosti.

Prognóza ADHD závisí od troch podmienok: od rozsahu poškodenia, od včasnosti diagnózy a od vhodného liečenia. Z toho vyplýva, že prognózu nemôžeme len tak ľahko určiť. Čím skôr sa určí diagnóza a čím skôr sa nasadí vhodná terapia, tým je prognóza dieťaťa lepšia (Tomková, D. 2008).

2 Aspekty aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou pri dieťati s ADHD- Vybrané skúsenosti zo zahraničia

Zahraničné skúsenosti z posledných rokov ukazujú, že súčinnosť školy a rodiny sa mení. Škola sa otvára širšiemu, ale v minulosti málo využívanému okruhu zainteresovaných partnerov. Okrem rodičov je to aj otvorenosť voči lokálnym inštitúciám, občianskym iniciatívam a rôznym tvorivým projektom. Tradičný model spolupráce rodiny a školy vnímaný ako „rodič je klient“ a mení sa na model s charakterom „rodič ako partner školy“. Rodičia sú v pozícii klienta chápaný ako niekto, kto je len odberateľom sociálnych služieb školy. Partnerský vzťah školy k rodičom charakterizuje predovšetkým to, že sa rodičia považujú za dostatočne kompetentné osoby vychovávať a vzdelávať svoje deti. Delia sa právomoci vo vplyve na dieťa a delegujú škole niektoré výchovné úlohy resp. schopnosti.

Presadzovanie nových trendov vo vzťahu školy k rodine má viacero prekážok, hlavne zo strany školy, teda zo strany učiteľov. Naráža sa na ich nepochopenie a odmietnutie moderných iniciatív. Niektorí učitelia považujú zásahy rodičov-„nepedagógov“ do výchovy a vzdelávania v školách za rušivé, neodborné a obmedzujúce ich vlastné kompetencie, za ohrozenie ich vážnosti a sociálneho postavenia.

Výhrady a zábrany sú aj na strane rodičov, rodičia sa chcú úplne spoľahnúť na odborný a vyspelý prístup učiteľov. Pedagogickým pôsobením školy si často chcú kompenzovať vlastné nedostatky vo výchove. Cítia sa byť zbytočne preťažovaní novými iniciatívami v trendoch vývoja vzťahu a v spolupráci so školou (Potočárová, M., 2012).

Keď hovoríme o aktívnej spolupráci rodiny a školy, je potrebné sa sústrediť na našu cieľovú skupinu a to práve na rodičov a učiteľov, ktorí sa stretávajú s deťmi

s poruchou ADHD a ADD. Pri týchto deťoch treba dbať na väčší zreteľ pri spolupráci týchto dvoj činiteľov formovania osobnosti dieťaťa. Mali by sme venovať pozornosť nie len spoluúčasti rodičov na vzdelávaní ich detí ale tak isto aj vzdelávaní samotných rodičov a učiteľov o týchto poruchách.

Ak vychádzame zo zahraničných štúdií a taktiež skúseností, východiskom pre nové a súčasné návrhy vo výchove a vzdelávaní ostáva v prvom rade zmena. Treba však podotknúť, že hovoríme o tzv. transformácii postoja školy k žiakovi. Školu budúcnosti sa na rôznych úrovniach charakterizuje hlavne sako dobre fungujúca inštitúcia alebo ako systém poskytovaných kvalitných služieb a odbornej pomoci dieťaťu popri jeho individuálnom a sociálnom rozvoji. Takéto smerovanie je vítané a očakávané aj rodičmi, pretože sa rodina na výchove dieťaťa podieľa podstatným a osobitným spôsobom.

Rodičia zaujímajú vzhľadom na školu svojich detí jednoznačnú pozíciu a stávajú sa v oblasti vzdelávania stále náročnejšími a kritickejšími spotrebiteľmi. Môžu byť významným prínosom k zlepšeniu školy, tým, že podporia školskú správu učiteľov, ale na druhej strane môžu aj zabrániť pokroku a vytvárať konflikty. Spolupráca s rodičmi sa môže na národnej a lokálnej úrovni prejavovať v kvalite vzdelávania detí mnohými spôsobmi.

Spoluúčasť rodičov v spolupráci so školou nastáva prostredníctvom evaluácie škôl ich detí, dobrovoľných zoskupení, dobrovoľnej účasti na vyučovacích aktivitách, ako napríklad pomoc pri čítaní, taktiež sem môžeme zaradiť komunikáciu so školou a podporu učenia a pokroku u detí.

Rodičia môžu spolupôsobiť ešte v celom rade ďalších oblastí. Vo vzťahu k účasti rodičov pri návrhoch rozvoja školy by sa malo viac počítať s poradnou funkciou a úlohou rodičov, s ich oprávnenou účasťou v rozhodovaní. Avšak na školskej úrovni sa spravidla najviac stretávame len s pasívnym zastúpením spoluúčasti rodičov (Potočárová, M., 2012, s. 111).

Spolupráca rodiny a školy je pre dieťa nesmierne dôležitá, ako sme už spomínali. Jedným zo základných pilierov dobrej a efektívnej spolupráce môže byť vzdelávanie rodičov a učiteľov ohľadom ADHD. Považujeme to za prínos pre obe strany, čo by deťom pomohlo pri ich spolunažívaní, s rodičmi a učiteľmi, pri ich vzájomných vzťahoch a porozumení.

Rozhodli sme sa preskúmať niekoľko zahraničných štúdií, ktoré sa zameriavajú na vzdelávanie rodičov a učiteľov o deťoch s ADHD.

Pre tento príspevok je prínosom pracovať so zahraničnou literatúrou, pretože sa stretávame s informáciami priamo z praxe. Štúdie poskytujú prehľad, informácie o rodičoch a učiteľoch, ktorí takéto vzdelávanie absolvovali a ktorí ho neabsolvovali. Vychádzajúc zo zahraničných výskumných štúdií sme tieto údaje následne spracovali a porovnali práve tých rodičov a učiteľov, ktorí vzdelávanie absolvovali, a ktorí nie a aký bol rozdiel pred vzdelávaním a po ňom.

Autor Mannella Mark (2009) podrobnejšie popísal svoj výskum, ktorý realizoval na niekoľkých rodičoch a niekoľkých učiteľoch.

Išlo o výskumnú vzorku, ktorú tvorili rodičia, ktorý absolvovali vzdelávanie ohľadom poruchy ADHD a tých rodičov, ktorý takéto kurzy neabsolvovali a možno by ich absolvovať chceli. Pri rodičoch sa skúmalo v prvom rade u tých, ktorý mali vzdelávanie už absolvované, čo všetko im toto vzdelávanie dalo a poskytlo a čo by možno zmenili, čo by bolo užitočné pre ostatných rodičov a podobne. Konkrétne rodičia absolvovali akademické vzdelávanie, kurzy so psychológmi, ale aj určité samo štúdium na odporúčanie daného odborníka. Títo rodičia, ktorí kurzy,

vzdelávanie mali možnosť získať, všetci potvrdili pozitívnu odozvu a odporučili by niečo podobné aj ostatným rodičom. Pri rozhovoroch ohľadom rodičov, ktorí takéto vzdelávanie neabsolvovali, autor zistil, že vzdelávanie rodičov má bezpochybne zmysel a význam. Pri porovnaní týchto rodičov autor vyzdvihuje práve tých, ktorí sa vzdelávali v tejto oblasti, pretože pomohli tým nie len sebe ale hlavne svojim deťom, a uľahčili tak navzájom svoje spolunažívanie, vzájomné správanie a pod. Druhá časť výskumnej vzorky tvorili učitelia, ktorí tak isto tvorili dve časti: učitelia, ktorí sa vzdelávali ohľadom žiakov s ADHD. Pri nich bol výsledok rovnaký ako pri rodičoch.

Učitelia, ktorí mali za sebou vzdelávanie týkajúce sa týchto detí vedeli oveľa lepšie s nimi pracovať. Autor popisoval rôzne oblasti žiakov, od povinných predmetov, k voľiteľným ale učitelia vzdelávanie vedeli využiť aj v oblasti mimoškolských činností. Treba povedať, že je nesmierne dôležité, aby vo vzdelávaní pokračovali ako učitelia, tak aj rodičia. Môžu využiť minimálne samo štúdium, k dispozícii sa ponúka množstvo rád a typov z internetu, dnes už trh ponúka mnoho publikácií venovaných tejto téme (Mannella, M. 2009).

Autor Bulut (2005) vo svojej štúdií uvádza dokonca niekoľko intervencií ako by vyškolení učitelia mali pracovať s deťmi ADHD.

Zvýšenú pozornosť venuje učiteľom, teda školskému prostrediu. Podľa spomínaného autora je vzdelávanie učiteľov prínosom pre akademický prospech žiakov, pre ich vzory správania, pre vzájomnú komunikáciu medzi ostatnými žiakmi navzájom ale aj medzi komunikáciou medzi učiteľom a žiakom. Učitelia majú množstvo informácií o deťoch s ADHD nie len teoretického charakteru, ale hlavne praktického.

Štúdia sa zameriava na praktické zručnosti učiteľov, aby vedeli správne pracovať so žiakmi, vedeli s nimi komunikovať, učiť ich a boli im nápomocní vo všetkom čo potrebujú. Títo učitelia si v rámci vzdelávania môžu vyskúšať niekoľko simulovaných úloh, ich riešenie a následne im je poskytnuté správne riešenie. Pre niektorých učiteľov je prínosom dostať sa priamo do kontaktu so žiakom a následne s ním pracovať a formovať ho, preto viacerým autorom pripadá táto varianta ako najviac vhodná. Pri priamom kontakte dochádza k bezprostrednej a nefalšovanej reakcii učiteľa a dieťaťa, kde sa dajú zachytiť problémy, ktorých sa učiteľ dopúšťa.

Je veľmi zaujímavé sledovať učiteľov, keď sú prvýkrát v kontakte s deťmi s ADHD. Vzdelávanie by im malo pomôcť hlavne v tom, aby sa predišlo akémusi prvotnému šoku z týchto detí. Nie všetky deti sa správajú rovnako a ani jedno dieťa nemá rovnaký príznak, symptóm.

Práve preto je cieľom tejto štúdie, priblížiť učiteľom čo najviac možných variant správania sa detí s ADHD, s ktorými sa môžu bežne v praxi stretnúť. Učiteľ musí byť žiakom nápomocný a práve preto je vzdelávanie pre nich dôležité. Musia komplexne poznať osobnosť dieťaťa a jeho typické správanie, musia vedieť, do akých situácií sa dostanú vo svojej praxi (Bulut, S., p. 51-59 2005).

Ďalej autor Langley (2004), popisuje vzdelávanie, kde sa zameriavajú na cieľovú skupinu rodičov. Vo svojej štúdií opisuje aj rodičov, ktorí sa zúčastnili vzdelávania ohľadom poruchy ADHD a rodičov, ktorí sa vzdelávania nezúčastnili. My sme sa rozhodli v našej práci tieto dve skupiny rodičov porovnať a zhodnotiť výhody vzdelávania rodičov.

Autor opisuje pozitívnu odozvu rodičov, ktorí absolvovali vzdelávanie ohľadom poruchy ADHD. Samotní rodičia berú vzdelávanie veľmi pozitívne, aj keď sa tomu spočiatku mnohí bránili kvôli nedostatku času a iným povinnostiam. Chceli sa svojim deťom priblížiť a tak sa rozhodli vzdelávanie absolvovať. Išlo tak isto aj v tejto štúdií

o praktické rady, možnosti riešenia situácií, ktoré si rodičia mohli vyskúšať v modelových situáciách. Pri tomto vzdelávaní sa mali možnosť zúčastniť aj so svojimi deťmi, čo niektorí z nich využili a nevedia si to vynachváliť. Bolo pre nich obrovským prínosom pracovať a zlepšovať tak vzťah so svojím dieťaťom. Mať možnosť zlepšiť to všetko, čo sami nedokážu ako napríklad samotné učenie sa so svojimi deťmi, pomoc pri domácich prácach, pomoc pri aktivitách pre deti. Takéto vzdelávanie môže rodičom poskytnúť doživotnú radu vedieť sa postarať sa o svoje deti lepšie, ako kedykoľvek predtým.

Nemôžeme však zabudnúť na skupinu rodičov ktorí vzdelávanie neabsolvovali. Pri skúmaní týchto dvoch cieľových skupín a ich následnému porovnávaní sme prišli k záveru, že je veľmi dôležité takéto vzdelávanie absolvovať. Rodičia zúčastnení na vzdelávaní mali oveľa lepšie praktické predpoklady pri svojich deťoch ako rodičia bez doplnkového vzdelávania (Langley, A., R., 2004).

Bolo zaujímavým zistením, ako veľmi dokáže vzdelávanie rodičov a učiteľov o deťoch s ADHD ovplyvniť ich prácu, či spolunažívanie.

Najdôležitejšie však je, že také niečo má zmysel vykonávať aj v našich podmienkach. Myslíme si, že by to bolo rovnako prínosné pre učiteľov, rodičov, ale hlavne deťom s ADHD, ktorým sa dokáže touto formou pomôcť.

Záver

Deti trpiacou poruchou pozornosti a hyperaktivitou predstavujú pre rodičov a učiteľov náročnú skúšku. Ale taktiež aj samotným deťom. Prináša im veľkú radu problémov a často ohrozuje ich zaradenie do spoločnosti a niekedy aj ich zdravie. Práve z týchto dôvodov sa takýmto deťom venuje veľká pozornosť, nie len u nás na Slovensku, ale aj v zahraničí. Venujú sa im odborníci z teoretického a praktického hľadiska, kedy mnoho krát prinášajú veľké výhody pre rodičov a učiteľov. Pomocou praktických rád rodičom, učiteľom a hlavne deťom pomáhajú v zvládaní tejto poruchy správania.

Učiteľ alebo rodič si často kladie otázky: „Zase nemá domácu úlohu?“, „Zase nedáva pozor pri učení alebo pri činnosti a ruší?“.

Rodičia a učitelia týchto detí s poruchami pozornosti a hyperaktivitou skúšajú často prvé a posledné, striedajú odmeny a tresty, ale málo z toho zaberie. Jednou z ciest je hlavne priviesť dieťa k tomu, aby sa naučilo sami zorganizovať svoje veci a to, čo robia.

Práve z toho dôvodu, aby bolo možné pomôcť ďalším deťom, sme sa rozhodli venovať sa v tomto príspevku aspektom aktívnej spolupráce medzi rodinou a školou. Tieto dva hlavné činitele v živote dieťaťa sú preňho prvoradé a v živote ho najviac ovplyvnia.

Preto sme sa zamerali na tie aspekty, činitele syndrómu ADHD, ktoré sa prejavujú doma a ktoré v škole a ako by sa im dalo zamedziť na základe vzájomnej spolupráce.

Z tohto dôvodu sme sa zamerali na rodičov, učiteľov, pretože s dieťaťom trávia najviac času, pozorujú jeho správanie, sú s ním v kontakte, poznajú ho.

V závere príspevku sa venujeme vzdelávaniu rodičov a učiteľov ohľadom poruchy ADHD. Pre porovnanie, sme si vybrali zahraničné výskumy, ktoré rozoberajú vzdelávanie rodičov, učiteľov o tejto poruche ale taktiež aj tých, ktorí nemali možnosť takéhoto vzdelávania. Pre zaujímavosť sme sa rozhodli porovnať jednotlivé skupiny a prišli sme k záverom, že v praxi je oveľa užitočnejšie, ak sa rodičia alebo učitelia zúčastnia takéhoto vzdelávania.

Prvotná štúdia v zahraničí o takomto vzdelávaní nás vedie k myšlienke, že by sme chceli v budúcnosti, v našich podmienkach škôl a rodín zrealizovať niečo podobné. Bolo by to nápomocné pre deti s takouto poruchou, ktorým by sme vedeli takouto cestou pomôcť.

Literatúra

- BULUT, S.: *Classroom interventions for children with attention deficit hyperactivity disorder*. 2005. Institute of Experimental Psychology, Slovak Academy of Sciences Bratislava. pages 51-59. ISSN: 0039-3320.
- HALLOWELL E., RATEY J.: *Poruchy pozornosti v detství i dospelosti*. 2007. Návrat domú: Praha. s. 306 ISBN: 978-80-7255-154-5.
- KONČEKOVÁ, Ľ.: *Patopsychológia*. 2005. LANA: Prešov. 2.vydanie. 223 s. ISBN: 80-89235-00-X.
- LANGLEY, A.R.: *Stress and coping in parents of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)*. 2004. University of Victoria. United States. p.121. ISBN: 9780612909274.
- MANNELLA, M. 2009. *The impact of effective academic interventions on the behavioral performance of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Shapiro: United States. ISBN: 9781109122053.
- MUNDEN, A., ARCELUS, J.: *The ADHD handbook*. 1999.
- TAYLOR, J.F.: *Jak prežiť s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro deti s ADHD a ADD*. 2012. Portál: Praha. s.124 ISBN: 978-80-262-0068-0.
- TOMKOVÁ, D.: *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2008. Portál: Praha. s.199 ISBN: 80-7178-625-X.

Kontakt na autora

Bc. Margita Feranská
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
E- mail: margita.feranska@student.ukf.sk

ONLINE NÁSTROJE VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

ONLINE EDUCATIONAL TOOLS FOR ADULTS

Barbora KECSKÉSOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá online technológiami, ktoré vstupujú do vzdelávacieho procesu dospelých. Bližšie popisuje online nástroje, ktoré možno uplatniť vo vzdelávaní dospelých. Ďalej je zameraný na vzdelávanie realizované prostredníctvom mobilných technológií, ktoré využívajú na vzdelávanie hlavne zahraničné firmy.

Kľúčové slová: IKT, online nástroje, vzdelávanie dospelých, m-learning

Abstract: The presentation deals with online technologies, which enter educational process of adults. The presentation mainly describes online tools, which are suitable to be applied in adult education. Furthermore it focuses on education realized by mobile technologies (m-learning), which is used mainly by foreign companies.

Key words: ICT, online tools, adult education, m-learning

Úvod

Informačné a komunikačné technológie (IKT) sú súčasťou každodenného života takmer každého človeka. Uľahčujú nám komunikáciu, ale aj archiváciu súborov a dokumentov. Poskytujú nám zábavu, ale aj prísun nových informácií. Dnes si už len málokto vie predstaviť život bez technických vymožeností a internetu.

Dnešná doba si vyžaduje rýchle reakcie na meniace sa prostredie a aktualizáciu informácií. Práve IKT nám tieto činnosti umožňujú. Dospelá populácia tak neostáva nič iné ako sa v tejto oblasti adaptovať, pretože takmer každý zamestnávateľ vyžaduje znalosti IKT a cudzích jazykov. Práve v oblasti výučby cudzích jazykov nachádzajú IKT svoje uplatnenie.

Potenciálne využitie možno tiež vidieť pri podpore vzdelávacích kurzov, ale aj v podnikovom vzdelávaní. Môže byť doplnkom ku klasickej výučbe, a tým zvyšovať názornosť, ale umožňuje tiež vzdelávanie realizované vo virtuálnom prostredí, ktoré si nachádza priaznivcov hlavne medzi zahraničnými firmami. Najčastejšie sa online technológie v oblasti vzdelávania využívajú pri seba vzdelávaní.

1 Online nástroje vo vzdelávaní dospelých

Online nástroje vo vzdelávaní umožňujú účastníkom vzdelávania vykonávať také činnosti, ktoré sú spojené s dosiahnutím jasne vymedzeného edukačného cieľa. Napríklad vytvorenie si vlastného príspevku a jeho následné zdieľanie. Nevýhodou pre lektora môže byť veľké množstvo foriem online nástrojov, ktoré sa neustále vyvíjajú. Preto je pre lektora časovo náročné nájsť vhodný online nástroj pre jeho prax. Túto nevýhodu možno prekonať sledovaním trendov a spoločných prvkov online nástrojov (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

J. Zounek a P. Sudický (2012, s. 63) vymedzili 5 hlavných skupín online nástrojov:

- nástroje podporujúce spoluprácu a komunikáciu,
- nástroje umožňujúce tvorbu a prezentáciu obsahu,

- nástroje podporujúce administráciu štúdia,
- nástroje podporujúce personalizované učenie,
- nástroje umožňujúce hodnotenie a spätnú väzbu.

Z tohto členenia vyplýva, že online nástroje možno využiť v jednotlivých fázach edukačného procesu.

1.1 Nástroje podporujúce spoluprácu a komunikáciu

V súčasnosti sú IKT často využívanými prostriedkami umožňujúcimi komunikáciu. Ich najväčšou výhodou je, že človeku umožňujú udržiavať kontakt s okolitým svetom aj na veľké vzdialenosti.

Komunikácia prostredníctvom IKT môže prebiehať vo viacerých formách. A. Barešová (2011) hovorí o synchrónnej a asynchrónnej komunikácii. Toto delenie doplnili J. Zounek a P. Sudický (2012) o tímovú komunikáciu, ktorá môže prebiehať prostredníctvom webových úložísk, weblogov, prípadne zdieľaním dokumentov.

Medzi fenomény posledných rokov patria internetové telefonovanie a sociálne siete. Najznámejším programom, ktorý umožňuje internetové telefonovanie je Skype. Ten pri vzdelávaní umožňuje okrem konferenčných hovorov aj moderované hovory, ktoré sú využiteľné v prípade väčšieho počtu účastníkov. Výhodou je, že poskytované služby sú z väčšej časti zadarmo. Medzi nevýhody možno zaradiť nízku kvalitu rozhovoru, ale aj možné zlyhanie internetového pripojenia (Zounek, J. – Sudický, P., 2012). Skype možno využiť aj ako prostriedok na podporu e-mentoringu. E-mentoring možno charakterizovať ako pomoc jednej osoby druhej osobe, aby sa dosiahla zásadná zmena vo vedomostiach, práci a myslení, ktorá prebieha prostredníctvom IKT (Petrášová, M. A. a kol., 2014). Táto metóda je výhodná najmä pri mentorovaní zamestnanca pracujúceho z domu. Mentor môže ponúkať rady aj prostredníctvom zdieľania obrazovky. To nachádza uplatnenie pri práci, ktorá sa realizuje pomocou počítača (napr. tvorba projektov vo Worde, práca v podnikovom systéme).

Druhým spomínaným fenoménom sú sociálne siete. Tie čoraz viac zasahujú do každodenného života väčšiny ľudí. Najčastejšie sú využívané na komunikáciu, zábavu a získavanie nových informácií. Preto sa odborníci snažia reagovať na tento nový trend a hľadať možnosti ako využívať sociálne siete na vzdelávanie ľudí. Ich potenciál sa prejavuje hlavne v kooperatívnom vzdelávaní, otvorenosti, neustálom aktualizovaní informácií a najmä v dostupnosti vzdelávacieho obsahu. Ponúkajú teda veľmi bohaté a efektívne vzdelávacie prostredie, a tým naplňajú potrebu inovácií vo vzdelávaní (Frk, B., 2012).

Pre podporu vzdelávania je možné využiť aj vytvorenie uzavretej skupiny na sociálnej sieti. Táto možnosť je vhodná pre menšie skupiny. Jej výhodou je, že ponúka jednoduchšie riešenie pre podporu vzdelávania ako vytvorenie e-learningu či virtuálnej triedy. Neraz vznikajú vo vzdelávaní problémy ako nejasnosti v požiadavkách, neporozumenie niektorej z lekcí a iné. V takomto prípade je vytvorenie uzavretej skupiny na sociálnej sieti vhodné riešenie. Dáva účastníkom kurzu možnosť diskutovať o problematike, dodatočne sa spýtať lektora na informácie, zdieľať materiály a iné. Medzi ďalšie výhody patrí napríklad lepšia informovanosť a jednoduchá distribúcia materiálov. Popri výhodách treba spomenúť aj prekážky, ktoré môžu vzniknúť pri využívaní uzavretej skupiny na sociálnej sieti. Jednou z hlavných prekážok je krátkodobé nadšenie, ktoré po čase vyprchá a vytváranie aktivity v skupine opadá. Problém môže vzniknúť aj v prípade zdieľania dokumentov,

ktoré podliehajú autorským právam. V porovnaní s e-learningom má slabú bezpečnosť dát (Fiala, B., 2012).

Vo vzdelávaní dospelých je najčastejšie využívaným prostriedkom na komunikáciu webinár. Ten je najčastejšie využívaný v podnikovom vzdelávaní a pri kurzoch, ktoré sú realizované prostredníctvom internetu.

Pojem webinár vznikol prepojením slov web a seminár. Ide o seminár, ktorý je uskutočňovaný v reálnom čase prostredníctvom IKT. Výhodou webináru je, že komunikácia môže prebiehať v audiovizuálnej, videovizuálnej či textovej podobe. Umožňuje lektorovi zdieľať obrazovku, prijímať súbory, ale aj vytvárať záznam webináru. Samozrejme, nie je možné porovnávať webinár s tradičnou prezenčnou výučbou (Zounek, J. – Sudický, P., 2012). Neprehliadnuteľnou nevýhodou môže byť nedostatočná znalosť a vedomosti potrebné k ovládaniu hardveru (Šubrt, F., 2011).

Prostredníctvom podnikového vzdelávania možno realizovať školenie zamestnancov vo viacerých firmách naraz. Touto formou tiež možno realizovať konferencie. Je zdrojom šetrenia finančných prostriedkov v prípade, ak by mal lektor za zamestnancami dochádzať od zahraničia.

1.2 Nástroje umožňujúce tvorbu a prezentáciu obsahu

Medzi nástroje umožňujúce tvorbu a prezentáciu učebného obsahu možno zaradiť širokú paletu programov, ktorých účelom je prenos informácií medzi autorom a jeho príjemcami. Takéto materiály môžu mať rôzne podoby od textových až po video súbory. Tieto nástroje umožňujú tzv. tagging, ktorý napomáha vzniku užívateľských taxonómií a obsahovú nadväznosť. Možno sem zaradiť nástroje, ktoré sú typické pre LMS prostredie – dokumenty kurzu, poznámkové bloky, portfóliá, prezentácie a iné, ale tiež nástroje, ktoré slúžia na publikovanie a zdieľanie obsahu – vlastné webové stránky a weblogy (Zounek, J. – Sudický, P., 2012). LMS je softvérová aplikácia, ktorá je zameraná na automatizáciu výcvikových udalostí a distribúciu kurzov prostredníctvom internetu/intranetu (Barešová, A., 2011).

Weblog je typ webovej stránky, ktorú je jednoduché vytvoriť a šíriť. Blogy môžu byť vedené formou pravidelných denníkových príspevkov, ktoré sú následne chronologicky zobrazované. Cieľom blogu v prípade vzdelávania je rozšíriť diskusiu aj mimo učebňu (Mason, R. – Rennie, F., 2008).

1.3 Nástroje podporujúce administráciu štúdia

Tieto nástroje nevstupujú priamo do procesu vzdelávania. Predstavujú prostriedky, ktoré umožňujú plynulý priebeh a riadenie vzdelávacieho procesu. Umožňujú tvorbu časových harmonogramov, zostáv činností užívateľov. Môžu byť súčasťou LMS prostredia alebo ako samostatné nástroje na podporu klasickej výučby. V prípade LMS prostredia umožňujú aj autorizáciu užívateľov, registráciu a prihlasovanie užívateľov alebo nastavenie a riadenie kurzu. Medzi takéto nástroje zaraďujeme aj bezplatné aplikácie ako Evernote alebo Remember The Milk. Tie umožňujú zdieľanie úloh, pridávanie textu, lokalizáciu a rýchlu aktualizáciu. Samozrejmosťou je aj tlač kalendára vzdelávacích akcií (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Nástroje podporujúce administráciu štúdia možno využiť v podnikovom a záujmovom vzdelávaní dospelých. Umožňujú tvorbu kalendára úloh pracovníkom na personálnom oddelení a rovnako aj možnosti doplniť harmonogram samotným zamestnancom, lektorom. Výhodou je automatická aktualizácia, ktorá prebieha po pripojení na sieť. Tieto nástroje možno zosynchronizovať s e-mailom alebo mobilným

zariadením. Potenciálne uplatnenie nachádza aj pri sebvzdelávaní, kde umožňuje vytvárať harmonogram (časový plán) učenia sa.

Nevýhodou môže byť samotná online podoba, ktorá nemusí niektorým ľuďom vyhovovať (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

1.4 Nástroje podporujúce personalizované učenie

Predpokladom personalizovaného učenia je vytvorenie a aplikovanie učenia šitého na mieru jednotlivca. IKT umožňujú lektorovi diferencovať výučbu. (Cavanagh, S., 2014). Nástroje podporujúce personalizované učenie slúžia na zhromažďovanie obsahu, vyhľadávanie informácií, výskum a zabezpečujú organizáciu osobného učebného prostredia, ktoré je nevyhnutné pre ďalší rozvoj užívateľa (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Najviac využívaním nástrojom je e-portfólio. Jeho uplatnenie možno nájsť v podnikovom, záujmovom vzdelávaní dospelých alebo kariérnom poradenstve. Do istej miery je využiteľné aj v stredoškolskej a vysokoškolskej edukácii, ako napríklad pri tvorbe výstupov, v ktorých môžu byť zaznamenané výsledky študentov. E-portfólio môže slúžiť aj ako forma sebareflexie. Prostredníctvom e-portfólií sa účastníci stávajú spolutvorcami vlastného učenia sa.

R. Mason a F. Rennie (2008) charakterizujú e-portfólio ako súbor dokumentov a objektov učenia v elektronickej podobe, ktorý poukazuje na to, čo sa užívateľ naučil alebo čo dosiahol.

E-portfólio môže obsahovať texty, obrázky, dokumenty, či dokonca videá.

L. Stefani, R. Mason a C. Pegler (2007) rozdelili e-portfóliá podľa orientácie do piatich skupín:

- Komplexné portfólio – zbierka výsledkov učenia. Užívateľ si sám alebo pomocou lektora ukladá materiály, ktoré vystihujú jeho výsledky.
- Špecificky orientované portfólio – obsahuje dokumenty a materiály, ktoré sú zamerané iba na určitú oblasť. Túto oblasť si volí sám užívateľ.
- Portfólio na podporu reflektívneho učenia – ostatní účastníci kurzu alebo lektor reflektujú na vybrané položky. Tieto reakcie pridávajú prostredníctvom komentárov alebo poznámok.
- Portfólio určené pre nasmerovanie do ďalšieho štúdia – tu si užívateľ plánuje svoje učenie. Tieto úlohy môžu byť spojené s kurzom, ktorého sa zúčastňuje alebo zamerané na svoje záujmy.
- Prezentačné portfólio – zdieľanie portfólia s ostatnými účastníkmi kurzu, lektorom alebo kolegami. Tí následne pripisujú spätnú väzbu alebo odporúčania na súbory, ktoré by autora portfólia mohli zaujímať.

Výhodou je, že do takéhoto portfólia môže písať aj lektor (vyučujúci v prípade vysokoškolskej edukácii). Ukazuje nielen dosiahnuté schopnosti, vedomosti, ale aj vyriešené projekty, nadobudnuté kompetencie, záujmovú oblasť či plány rozvoja užívateľa. Nevýhodou môže byť, že spravovanie e-portfólií nie je možné vo všetkých typoch e-learningu. Naopak, výhodou je rýchla aktualizácia a možnosť pridávania audio a video súborov (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Možnosť pridania videosúborov môže pomôcť pri výbere vhodného kandidáta na voľné pracovné miesto, ktoré si vyžaduje dobré prezentačné a komunikačné zručnosti prípadne vystupovanie pred kamerou.

1.5 Nástroje umožňujúce hodnotenie a spätnú väzbu

Patria k základným prvkom virtuálneho vzdelávacieho prostredia. Umožňujú hodnotenie z rôznych pohľadov, ako napríklad formálne testovanie, neformálny zber spätnej väzby a iné. Výraznou inováciou v oblasti hodnotenia je prechod od klasických metód didaktického testovania k hodnoteniu vedomostí a skúseností v zmysle posúdenia reálnych produktov účastníkov vzdelávania, ako napríklad vo forme e-portfólií. Medzi najviac využívané nástroje na hodnotenie a spätnú väzbu patria dotazníky, ankety prípadne instantné hlasovanie (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Tieto nástroje môžu byť aj súčasťou LMS systémov. Výhodou takéhoto testovania je okamžitá spätná väzba o výsledku testu, čo šetrí čas lektorovi. Lektori si pomocou takýchto nástrojov môžu robiť prieskumy medzi účastníkmi alebo získať ich názory na preberanú problematiku. To má výhodu najmä vo vzdelávaní dospelých, ktorí majú častokrát strach vyjadriť svoj názor pred skupinou alebo opýtať sa na výklad, ktorému nerozumeli.

2 Online systémy vo vzdelávaní dospelých

Online systémy na rozdiel od online nástrojov ponúkajú komplexné riešenie pre vedenie vyučovacieho procesu. To znamená, že sú súčasťou virtuálneho vzdelávacieho prostredia (VLE), ktorého základným rysom je integrácia väčšieho počtu online nástrojov do jedného celku, čo následne umožňuje komplexné riešenie úloh spojených s výučbou. Takéto nástroje umožňujú vytvárať záznamy o účastníkoch, aktívne zapájať účastníkov, testovať a získať spätnú väzbu, vytvárať učebný obsah v rôznych podobách a v neposlednom rade umožňujú komunikáciu medzi účastníkmi alebo účastníkmi a lektorom (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Medzi najznámejšie LMS systémy patria e-learning a m-learning. K. Kvetoň (2004) definuje e-learning z pedagogického hľadiska ako vzdelávací proces, v ktorom sa používajú multimediálne technológie. Tie majú za úlohu zlepšiť kvalitu vzdelávania a uľahčiť vzdelávací proces. E-learning je najčastejšie využívaný na univerzitách, ale postupne nachádza svoje uplatnenie aj na stredných školách a vo firmách. Niektoré firmy využívajú vlastné platformy na podporu e-learningu, ako napríklad IBM. Podnikový e-learning na rozdiel od univerzitného môže zahŕňať aj e-training (Pomffiová, M., 2009).

E-learning je v prípade podnikového vzdelávania častokrát využívaný pri výučbe cudzích jazykov alebo úvodných, resp. vstupných školeniach, ktoré obsahujú informácie o etike spoločnosti, cieľoch a stratégiách spoločnosti. Po absolvovaní všetkých lekcí zamestnanec ukončuje kurz (školenie) testom, kde si zamestnávateľ nastaví podmienky úspešného absolvovania kurzu. Ak zamestnanec kurz úspešne ukončí, systém mu umožní vytlačiť certifikát, ktorý sa založí do osobného spisu zamestnanca (Šimúth, J., 2012).

M-learning možno definovať ako „akúkoľvek formu učenia, ku ktorej dochádza prostredníctvom mobilných zariadení“ (Lorenz, M., 2010, s. 56). Medzi najznámejšie mobilné zariadenia využívané vo vzdelávaní patria mobilné telefóny/smartphony, prenosné audio a video prehrávače, čítačky elektronických kníh, notebooky a tablety. Existuje niekoľko spôsobov využívania mobilných technológií vo vzdelávaní.

V súčasnosti sa najčastejšie vo vzdelávaní využíva tablet či smartphone, tie disponujú GPS prijímačom, ktorý je možné využiť v práci s geosociálnymi sieťami.

Ďalej ich možno využiť ako slovníky, virtuálne mapy, zápisníky či simulácie. Pri práci s týmito technológiami je veľkou výhodou využívanie QR kódov. QR kódy sú dvojdimenzionálne kódy podobné čiarovým kódom. Tieto majú rýchlu odozvu. Sú rozpoznateľné aplikáciou nainštalovanou v mobilnom zariadení (tablet, smartphone). Na nasnímanie kódu tieto zariadenia používajú zabudovanú kameru. Po načítaní QR kódu je možné presmerovanie na príslušnú webovú stránku alebo získanie nových informácií. Vo vzdelávaní ich možno využiť napríklad v galériách, kde sa po načítaní kódu umiestneného pod obrazom zobrazia potrebné informácie o autorovi, období či obraze (Zounek, J. – Sudický, P., 2012).

Ďalším spôsobom využívania mobilných zariadení vo výučbe je využívanie LMS systémov. Tento typ systému pracuje na rovnakom princípe ako e-learning, ale virtuálne prostredie je prispôsobené kapacitám mobilných zariadení. V m-learningu možno využívať niekoľko typov učenia, ako napríklad učenie orientované na riešenie problému, kooperatívne učenie, aktívne učenie a iné (Lorenz, M., 2010). J. Dostál a M. Klement (2008) uvádzajú tri hlavné úskalia m-learningu. Prvým je malý displej mobilného zariadenia, ktorý obmedzuje množstvo zobrazených informácií. Ďalšou nevýhodou je obmedzená kapacita pre ukladanie dát. Poslednou nevýhodou je, že niektoré mobilné zariadenia dokážu spustiť iba obmedzené množstvo vzdelávacích programov. Na druhej strane m-learning má aj množstvo výhod. Najväčšou výhodou m-learningu je mobilita. Vzdelávanie môže prebiehať prakticky všade. J. Zecpal (2008) uvádza aj ďalšie výhody ako individuálnosť, okamžitú kontrolu a aktuálnosť.

Záver

Pomocou IKT sa účastníci vzdelávania aktívne zapájajú do vyučovacieho procesu a stávajú sa spolutvorcami vlastného učenia. Žijeme v dobe, ktorej súčasťou sú informačné technológie, vďaka ktorým môžeme do edukačného procesu vniesť prvky názornosti, interaktivity či simulácie.

Vzdelávanie realizované prostredníctvom IKT nachádza svojich priaznivcov aj odporcov. Keďže hlavnou úlohou IKT je uľahčovať ľuďom pracovné povinnosti, je potrebná osвета v prípade dospeléj populácie, ktorou by sa odstránila bariéra informačnej gramotnosti.

Literatúra

- BAREŠOVÁ, A. 2011. *E-learning ve vzdelávání dospělých*. Praha : VOX a.s., 2011. 197 s. ISBN 978-80-87480-00-7
- CAVANAGH, S. 2014. *What Is Personalized Learning?* [online]. Educators Seek Clarity. 2014. [cit. 15.04.2015]. Dostupné na: <<http://www.edweek.org/ew/articles/2014/10/22/09pl-overview.h34.html>>
- DOSTÁL, J. – KLEMENT, M. 2008. *M-learning v podnikovém vzdělávání*. In: E-learning, další vzdělávání a vzdělávání osob s postižením. Praha : UNIPRESS, 2008. s.109 – 112, ISBN 978-80-86744-78-0
- FIALA, B. 2012. *Využití skupiny na sociální síti Facebook pro podporu účastníků kurzů vzdělávání dospělých*. [online]. In: Konference Nová média ve vzdělávání dospělých. [cit.15.04.2015]. Dostupné na: <<http://www.slideshare.net/BohumirFiala/fiala-site-ve-vd>>
- FRK, B. 2010. E-learning a online vzdelávanie. In: Pedagogika. roč. 1, č. 2, s.107 – 122, ISSN 1338-0982

- KVETOŇ, K. 2004. *Základy e-learningu 2003*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2004. 61 s. ISBN 80-7042-986-0
- LORENZ, M. 2010. *Kde nechala škola díru: m-learning aneb Vzdělávání pro záskoláky*. In: ProInflow. roč. 2, č. 2/2010, s. 53 – 75, ISSN 1804-2406
- MASON, R. – RENNIE, F. 2008. *E-learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education*. New York : Routledge, 2008. 194 s. ISBN 978-0-415-42607-7
- PETRÁŠOVÁ, M. A. a kol. 2014. *Mentorink – forma podpory nové generace*. Praha : Portál, 2014. 160 s. ISBN 978-80-262-0625-5
- POMFFYOVÁ, M. 2009. *E-learning súčasný stav a perspektívy využívania technológií*. In: eFOCUS. Bratislava : roč. IX, č. 2/2009, s.6 -13, ISSN 1336-1805
- ROSMAN, P. 2007. *M-learning – nové paradigma vzdelávania pomocí ICT*. In: *Alternatívni metody výuky 2007*. Hradec Kralove : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-192-2
- STEFANI, L. – MASON, R. – PEGLER, C. 2007. *The Educational Potential of e Portfolios: Supporting Personal Development and Reflective Learning*. London: Routledge, 2007, 186 s. ISBN 978-0-415-41214-8
- ŠIMUTH, J. 2012. *Vzdelávanie vo firmách v období recesie. Je e-learning odpoveďou, alebo otázkou?* In: *Managment v 21. storočí : problémy a východiská*. Bratislava : VŠ manažmentu v Trenčíne, 2012. s.192 – 199, ISBN 978-80-89306-14-5
- ŠUBRT, F. 2011. *Čo si pripraviť pred webinářem* [online]. In: webinare.knihovna.cz, 2011. [cit. 07.04.2015]. Dostupné na: <http://webinare.knihovna.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=29:co-pripravit-pred-webinarem&catid=24:tipy&Itemid=42>
- ZACPAL, J. 2008. *Využití m-learningu při výuce*. [online]. 2008. [cit. 07.04.2015]. Dostupné na: <http://ua-ed.narod.eu/AEDUCA_2008/SOUBORY/ICT/ICT12Zacpal.pdf>
- ZOUNEK, J. – SUDICKÝ, P. 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha : Wolters Kulwer, 2012. 248 s. ISBN 978-80-7357-903-6

Kontakt na autora

Bc. Barbora Kecskéssová
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4 , 949 74, Nitra
Slovenská republika
E-mail: barbora.kecskesova@student.ukf.sk

ŠKOLSTVO V OBDOBÍ REFORMÁCIE A PROTIREFORMÁCIE

EDUCATION IN THE DATE OF REFORMATION AND COUNTER_REFORMATION

Nina KOZÁROVÁ

Abstrakt: Predkladaná práca je venovaná problematike školstva v období reformácie a protireformácie. Našou snahou bolo nielen zreprodukovať informácií ohľadom cirkevnej reformy, ale aj poskytnutie multiperspektívneho pohľadu na udalosti, ktoré tak veľmi zasiahli do života človeka. Zároveň dávame do pozornosti dve najvýznamnejšie rehole protireformácie.

Kľúčové slová: Reformácia, protireformácia, školstvo, renesancia, odpustky, schizma, školský poriadok

Abstract: The present work is devoted to the issue of education in the date of Reformation and Counter-Reformation. Our aim was not only to reproduce the information about church reform, but also the provision of multiperspectival view on the events that are very affected the life of man. We also express the attention to the two most important religious order of Counter-Reformatio.

Key words: Reformation, Counter-Reformation, education, Renaissance, indulgences, schism, school rules

Úvod

Téma reformácie a protireformácie bola spracovaná mnohými autormi s rozdielnosťou názorov na tieto udalosti, ktoré neskutočne a zároveň závažným spôsobom zmenili povedomie ľudskej spoločnosti. Práve preto som si vybrala pre *Študentskú vedeckú odbornú činnosť* obdobie náboženských nepokojov. Je zaujímavé pozorovať, aký postoj zaujali ľudia v danej dobe k niečomu novému, k niečomu, čo malo úplne pohltilo Európu a začalo vytláčať kresťanstvo, tak hlboko zakorenené v mysli človeka.

Našou snahou bolo ponúknuť na toto kontroverzné obdobie iný pohľad, možno trochu zaujímavejší ako len študovanie kníh a spisov, tej ktorej doby. Snažili sme sa vniesť do obdobia renesancie a protireformácie viac uhlov pohľadov a poukázať na dokumenty, ktoré by zatriktívili učivo vo vyučovaní.

História je plná udalostí, ktoré by sme dokázali študovať celý život, no i tak by sme nezachytili všetko podstatné. Je to nad ľudské sily. Aj z toho dôvodu sme sa v práci zamerala na školstvo v období reformácie a protireformácie na našom území. Ďalším atribútom k napísaniu práce práve z daného historického je skutočnosť, že som absolventkou Piaristického gymnázia svätého Jozefa Kalazanského v Nitre. Som presvedčená, že toto gymnázium je verné svojej tradícii a tak ako v minulosti, tak aj dnes naďalej vychováva vzdelaných a samostatných ľudí, ktorí šíria dobré meno svojej strednej školy.

1 Spoločenská a cirkevná reforma v Európe

V Európe na začiatku 16. storočia začala širokospektrálna spoločenská a cirkevná reforma. Jej reprezentantmi boli v Čechách Ján Hus (1371-1414), vo Švajčiarsku Ján Kalvín (1509-1564), v Nemecku Martin Luther (1483-1560) a jeho spolupracovník Filip Melanchton (1497-1560), profesor na univerzite vo Wittenbergu. V dejinách strednej Európy sa stala medzníkom bitka pri Moháči 29. augusta 1526. Uhorsko dostalo novú panovnícku dynastiu Habsburgovcov, ktorá v strednej Európe vytvorila monarchiu, založenú z pestrého konglomerátu krajín spojených osobou panovníka. V tomto čase nastali aj zmeny v živote spoločnosti. Pod nárazmi humanizmu a renesancie sa rozpadol stredoveký univerzalistický názor na svet a človeka. Cirkev musela zreformovať svoje poslanie a postavenie, no pre zásadný odpor renesančného pápežstva sa nič nepodarilo dlhé roky zlepšiť. Reformy viedli k štiepeniu cirkvi, čo vyústilo do nezmieriteľného nepriateľstva katolicizmu a protestantizmu. Katolícki habsburskí panovníci sa usilovali zaviesť absolutistickú formu vlády, kým zväčša protestantské stavy chceli zachovať svoje privilégia. Reformácia priamo nadviazala na husitské hnutie, počas pôsobenia ktorého sa začala rapídne rozširovať príbuzná čeština, ktorá bola ďalej využívaná ako bohoslužobný jazyk slovenských evanjelikov.

Otázka datovania je v histórii mimoriadne dôležitá, no tiež ponúka už oddávna priestor na rôzne trenice medzi odborníkmi. K skutočnému, štandardnému tripartitnému pomenovaniu (starovek – stredovek - novovek) prišlo v diele: Christophorus Cellarius (1638-1707) *Historia Universalis* s podtitulom: In Antiquam et medii aevi ac novam divizam. Dodnes však nie je zjednotený napríklad medzník, kedy končí temné obdobie stredoveku a začína sa historická etapa, novovek.

Najčastejšie parciálne členenie novoveku je vyjadrené týmito medzníkmi:

- a) 1453 - obsadenie Konštantínopolu Osmanmi
- b) 1492 - koniec reconquisty: „znovudobytie“ je označenie pre oslobodenie územia
 - objavenie Ameriky: Krištof Kolumbus loďami Santa Maria, Pinta, Niňa
- c) 1517 - vypuknutie reformácie
 - rozpad jednoty západnej kresťanskej cirkvi
 - odštiepenie cirkvi od centrálneho ideologického rámca
- d) 1564 - ukončenie Tridentského koncilu: 19. Ekumenický koncil, jeho závery sa používali až do 2. Vatikánskeho koncilu (60. roky 20. stor.)
- e) 1648 - Vestfálsky mier: označenie jedenástich zmlúv, ktorými sa skončila tridsaťročná vojna v Münsteri a Osnabrücker
- f) 1789 - Veľká francúzska buržoázna revolúcia: prebiehala v rokoch 1789 -1799, kedy sa chopil moci Napoleon Bonaparte, pričom je koniec revolúcie opäť veľmi sporný -emancipácia širších vrstiev spoločnosti, ktoré chcú participovať na riadení

2 Obdobie reformácie a protireformácie

Renesancia bola epochou kultúrneho vývoja Európy, prejavujúca sa vo všetkých zložkách kultúrneho života. Jej základňou bol hospodársky vzostup európskych miest a spoločenský nástup meštianstva a jeho následná premena na buržoáziu. Renesancia vyrástla z potreby uniknúť zovretosti stredovekej cirkevnej scholastiky, ktorá brzdila v pokroku ľudského vzdelávania a umeleckej slobode prejavu. Obdobie tzv. renesančných pápežov, kedy bol pápežský dvor jedným z najprednejších

renesančných dvorov v Európe, bolo obdobím hlbokého politického úpadku pápežskej autority. Pápežstvo sa vzdalo širších politických cieľov a pod vplyvom renesančných pochybností o scholastickej cirkevnej filozofii upadalo do ideologického a politického nihilizmu. Kríza pápežstva (už Avignonské zajatie, Pápežská schizma) mala fatálny vplyv na vývoj cirkvi. Vysokí cirkevní predstavitelia žili luxuse, viedli amorálny život a preferovali nepotizmus – menovanie príbuzných do vysokých cirkevných funkcií.

2.1 Vývin spoločnosti v 16. a 17. storočí

Renesancia odhaľovala príležitosť cirkevnej organizácie a otvárala dvere hnutiu, ktoré malo vyriešiť cirkevnú krízu radikálne. Týmto hnutím bola reformácia. Reformácia začala v Nemecku vystúpením Martina Luthera, ktorý pribil 31.10.1517 na dvere kostola vo Wittenbergu 95 téz, v ktorých vyzýval k verejnej dišpute o podstate predaja cirkevných odpustkov. Luther v týchto spisoch zavrhol pápežskú vládu nad kresťanstvom – odmietal zastaranú cirkevnú hierarchiu, dožadoval sa samostatnej nemeckej cirkvi i mieru s husitami, odsudzoval nadradenosť kňazov nad laikmi. Chcel zrušiť všetky poplatky do Ríma, zredukovať nadbytočné cirkevné sviatky a obmedziť cirkevný majetok. V teologickom zmysle vychádzal z požiadavky povýšiť bibliu na jediný prameň viery a zavrhol autoritu pápeža vo veciach viery. Zosumarizovane to vyzeralo nasledovne:

Cirkevné príčiny

1. Materializmus a márnivosť renesančných pápežov
2. Narušená cirkevná disciplína kléru
3. Kupovanie biskupských úradov vysvätenými šľachticmi – zápasy o investitúru
4. Nízka kultúrna a vzdelanostná úroveň nižšieho kňazstva
5. Neporiadok v kláštoroch – úpadok ich významu, morálky a disciplíny rehoľníkov
6. Zneužívanie odpustkov na obchod (od roku 1517 pápež Július II. po začatí prác na bazilike sv. Petra vyhlásil, že udelí odpustky tomu, kto dá almužnu na výstavbu. Postupne sa otázka odpustkov preformulovala a stačilo dať peniaze nato, aby sa duša zomrelého dostala z očistca, čo spúšťalo doslova obchodnú mašinériu)
7. Falšovanie odpustkových búl
8. Korupcia v Západnej cirkvi
9. Obmedzovanie inštitútu pápežstva na materiálnu a politickú sféru

Politicko – sociálne príčiny

1. Oslobodenie od platenia daní pre kláštory
2. Snaha miest zbaviť sa závislosti od svetských a duchovných zemepánov
3. Boje, ktoré si vyžadovali financie
4. Strata vojenského významu rytierov
5. Všeobecná korupcia

Hoci mala reformácia a protireformácia neodškriepiteľný vplyv na celú spoločnosť, proces konfesionalizácie v 16. storočí nenechal nijakým významným spôsobom život bežného človeka. Nové náboženstvá, sektárske a polosektárske formy však zmenili vo významnej miere zmysel mágie. Je všeobecne známe, že v dejinách nevyvolala žiadna skupina ľudí taký strach, ako čarodejnice. Čarodejnícke procesy naberali najväčšie turbulencie v období stredoveku, no opätovne sa s nimi začalo, po rozpade kresťanského monopolu. Práve od 16. storočia sa štát ako garant náboženstva vkladá do čarodejníckych procesov.

Človek raného novoveku nečerpá vieru len z oficiálneho učenia, ale aj z mágie a povier (tie idú paralelne s kresťanstvom, nie sú s ním v kontraste). Podľa

reformistov nie je mágia iba praktikovanie ľudových zvykov, ale aj katolíckej liturgie (omša, púť).

Čarovanie nebolo len imaginárne a nebolo len výplodom ľudskej mysle. Ľudia tomu verili a v dobe hladomoru, či nepokojov sa utiekali ku kúzlam. Neúroda, hladomor, úmrtia, rozpad tradičných štruktúr spoločnosti boli hlavnými spúšťačmi. Je irelevantné, či ženy vedeli skutočne čarovať, alebo mali nejakú nezvyčajnú moc. Podstatné je, že tomu ľudia verili. Mnoho žien sa dobrovoľne ku kontaktu s čiernou mágiou = maleficium skutočne priznalo, buď po vplyvom útrpného práva, alebo tomu uverili počas procesu.

Až do 17. storočia sú právoplatné aj iracionálne dôkazné prostriedky pri pátraní po čarodejniciach, ako napríklad prisahy, či božie súdy_ ordálie, ktoré fungovali v právnom systéme až do 20. storočia, pričom je to systém pohanského súdnictva, ktorý vznikol ešte pred stredovekom. Podoby ordálií však kresťanstvo koptovalo.

2.2 Vývin školstva v 16. a 17. storočí

Čo sa týka *školstva*, v jeho vývine nastali v 16. a 17. storočí výrazné kvalitatívne zmeny v dôsledku humanizmu a renesancie, reformácie a protireformácie. Školská výchova sa stala súčasťou cirkevno-náboženských záležitostí. V systéme výchovy nadobudli novú úlohu národné jazyky, hoci sa tento krok môže zdať nepodstatný, postupným formovaním sa spomínaný fenomén dopracoval až ak jari národov v 19. storočí. Mestské magistráty podporovali školy a získavali významných pedagógov. Dôležitú didaktickú úlohu mali aj školské divadelné hry a dišputy. Katolícke školstvo sa v tomto období len málo odlišovalo od protestantského. Významnú úlohu zohrali príslušníci jezuitského rádu. Základný stupeň mestskej latinskej školy ukončili len tí, ktorým stačili znalosti čítania, písania alebo počítania. Deti z vyšších sociálnych vrstiev ukončili gramatický, prípadne humanitný stupeň gymnázia. V mestách neboli zriedkavosťou ani elementárne školy pre dievčatá. Pod vplyvom reformácie začala aj protestantská šľachta zriaďovať svoje školy na svojich domíniách.

Martin Luther (1483 – 1546) sa v začiatkoch svojej reformnej činnosti ostro vyjadroval proti školstvu, odsudzoval zlé vyučovacie metódy a otrockú kázeň. Vyslovoval sa dokonca proti zrušeniu latinských škôl a mal v pláne budovať miesto nich národné školstvo v nemeckom duchu. Postupne však zistil, že aj nová cirkev potrebuje vyškolených kňazov, ktorí by boli protiváhou kňazom katolíckym. Preto naopak odporučil zakladať latinské školy, naplnené protestantským duchom. Luther tiež žiadal pre všetky vrstvy občanov školy, ako pre dievčatá, tak aj pre chlapcov. Skutočné vzdelanie má ale dostať mládež len na školách mestských. Povinná dochádzka do dedinských škôl mala trvať iba jeden rok pri jednohodinovom alebo dvojhodinovom vyučovaní denne. Lutherovým radcom v otázkach školstva bol Filip Melanchton (1497 – 1560), profesor univerzity vo Wittenbergu, ktorý zlučoval humanizmus s protestantstvom a dlhú dobu pôsobil svojim vplyvom na organizáciu nemeckého školstva. Na Lutherov podnet preskúmal stav nemeckých škôl a podľa zistených nedostatkov stanovil plán, ako naďalej školy zriaďovať: *Saský školský poriadok*. Podľa tohto plánu mali byť zriaďované latinské školy, kde by sa latinčina učila 5 hodín denne a bol by vyradený materský jazyk aj reálie. V tomto smere pokračoval Jan Sturm (1507 – 1589), riaditeľ školy, ktorý v Štrasburgu vybudoval ústav 10 tried pre mládež od 6 do 16 rokov, kde sa venovalo iba latinskému a gréckemu jazyku.

3 Obdobie reformácie a protireformácie na našom území

Reformácia sa na našom území, t.j. územie dnešného Slovenska, rýchlo šírila najmä preto, že sa Uhorské kráľovstvo nachádzalo v období hlbokkej krízy. Boj o trón (Ján Zápoľský, Ferdinand Habsburský), ktorý nikdy neprináša spoločnosti stabilitu, priama turecká okupácia, kedy sa Slovensko stalo nárazníkovým územím medzi kresťanstvom a islamom, rozpad krajiny na tri časti_ čo predpokladalo zmenšenie kráľovstva na 1/3 pôvodnej rozlohy pod vládou Habsburgovcov (jadrom sa stalo práve územie dnešného Slovenska, kam sa po tureckej expanzii presunuli politické a duchovné špičky). Reformácia však nebola iba o vrchnej vrstve obyvateľstva, bola tiež hnutím ľudovým, kedy bezprávny a vykorisťovaný ľud vystúpil na javisko dejín, ako rozhodujúci činiteľ a bojovník za spravodlivejšie usporiadanie sveta.

Reformácii na našom území nahrával aj fakt, že ju prijali významní magnáti a šľachtické rody s najrôznejšími privilégiami. Prijatím nového náboženstva si nárokovali na cirkevné majetky, ktoré boli rozsiahle a veľmi bohaté. Išlo o šľachtické rody: Forgáčovci, Nádasdovci, Revayovci, Zrínyovci, Bánfyovci, Derseffyovci, Bánfyovci, Balašovci, Zayovci, Ostrožičovci, Illésházyovci a mnohé ďalšie.

Myšlienky reformácie sa u nás (na území dnešného Slovenska) najskôr rozšírili v banských mestách na strednom Slovensku a v niektorých mestách na východnom Slovensku (Levoča, Bardejov). Dôvodom bolo, že v týchto mestách bolo pomerne silné nemecké meštianstvo, ktoré udržiavalo úzke hospodárske ale najmä kultúrne styky s nemeckými krajinami. Magistráty povolávali z nemeckých krajín svojich kazateľov a učiteľov, ktorí pôsobili v novom reformačnom duchu. Mládež z týchto miest študovala na nemeckých univerzitách a tiež napomáhala šíreniu myšlienok reformácie. Preto prebiehala v týchto lokalitách tzv. lutherovská reformácia. Na juhu krajiny (v okupovanej časti pod osmanskou správou) bol rozšírený kalvinizmus, ako špecifická forma reformácie. Reformácia sa úspešne šírila aj vďaka osmanskému táboru. Osmani kresťanov považovali za neveriacich a vedeli, že kalvíni aj luteráni sú v opozícii proti katolíckemu habsburskému dvoru, preto nekládli šíreniu reformácie žiadny odpor. Z katolíckych duchovných a reholí Osmani tolerovali iba františkánov, pretože putovali z miesta na miesto a žili v chudobe, takže im pripomínali osmanských potulných mníchov- dervišov.

Medzi poddaných sa reformačné názory šírili prostredníctvom alebo pod tlakom zemepánskej vrchnosti. Spočiatku vyjadrovala reformácia v náboženskom rúchu ideológiu rodiacej sa buržoázie. Väčšina meštianstva na Slovenku nečakala od reformácie veľké spoločenské zmeny. Prijatím reformačnej ideológie chcela získať prestíž a vplyv v duchovnej oblasti, ktorú predtým ovládala cirkevná hierarchia. Tento radikálny prúd súvisiaci so sociálnym zápasom sa najaktívnejšie prejavil v baníckom povstaní na strednom Slovensku v rokoch 1525-1526. Vystúpenie baníkov bolo rovnako namierené proti katolíckej šľachte, ako aj proti predstaviteľom umiernennej reformácie. Po potlačení povstania sa radikálny prúd prejavil v izolovanej činnosti novokrstencov/anabaptistov, ktorí pochádzali z domáceho obyvateľstva a exulantov z južnej Moravy (habáni). Strediskom domácich novokrstencov boli po roku 1529 na Spiš, Levoča, Spišská Nová Ves, Švedlár a v Šariši Sabinov. Na Spiši pôsobili niekoľko rokov ako kazateľ Andrej Fischer z Kremnice. Udržali sa až do polovice 16. storočia aj napriek tomu, že ich kazateľa dal František Bebek zvrhnúť roku 1540 z hradnej skaly na Krásnej Hôrke. Napriek zákonnému článku 15/1548, ktorý nariaďoval vyhnanie novokrstencov z krajiny a poskytol zámienku pre ich prenasledovanie, udržali sa ešte niekoľko desaťročí, aj napriek tomu, že svoje

sociálne, ako aj náboženské názory mohli hlásať a uplatňovať iba v rámci svojich spoločenských.

Katolíci vytýkali protestantom, že ich učenie je nesúrodé, nemá položené pevné základy a každý si vlastne hlása, čo chce. Keď sa mestám na sneme roku 1548 vytýkalo, že trpia na svojej pôde radikálnych kazateľov, jednotlivé mestské zväzy si vypracovali obrany proti takýmto obvineniam. Roku 1549 vzniklo Confessio Pentapolitana, vyznanie piatich východoslovenských miest (Levoča, Prešov, Bardejov, Košice a Sabinov), ktoré zostavil bardejovský rektor L. Stöckel. Opieral sa pritom o Melancthonove spisy a zdôrazňoval odlišnosti od anabaptistov a sakramentárov. Toto vyznanie sa stalo základom pre Confessio Heptapolitana (1559), vyznanie siedmich stredoslovenských banských miest (Kremnica, Banská Štiavnica, Banská Bystrica, Nová Baňa, Pukanec, Banská Belá, Ľubietová), ktoré vypracoval Ulrich Cubicularius. Taktiež pre Confessio Scepusiana (1569) vyznanie fraternity či bratstva farárov 24 spišských miest, ktorá sa najviac odchyľovala od katolíckej vierouky, ktoré vypracovali Martin Cyriacus Koch a Valentín Megander. Okrem šľachty a meštianstva, ktorí vo vyznávaní reformácie videli hlavne hospodárske výdobytky a privilégia, reformáciu vyznávali aj poddaní, ktorí prijímal nové učenie pod vplyvom vrchnosti na základe zásady uzákonenej na ríšskom sneme v Speyeri roku 1555: „cuius regio, eius religio“.

Náboženské zloženie dospelého obyvateľstva v roku 1613 podľa kanonickej vizitácie (In Ottov historický atlas Slovensko str.215)

Stolica	Katolíci	Evanjelici	Spolu
Nitrianska	37607	84840	120447
Turčianska	2891	14000	16891
Liptovská	1175	17000	18175
Oravská	7000	16000	23000
Spolu	48673	129840	178513

Nástupom Mikuláša Oláha na arcibiskupský stolec roku 1553 sa postupne začala aktivizovať protireformácia, ktorá mala zastaviť rozmach reformácie rôznymi spôsobmi, ako si to bude situácia vyžadovať. Napríklad sa začala venovať veľká pozornosť výchove kňazov, ktorých bol zjavný nedostatok nielen v dedinách, ale dokonca aj v mestách. Preto bol v roku 1560 v Trnave založený seminár na výchovu kňazského dorastu. Mikuláš Oláh, ktorý svoje sídlo presunul pred osmanskou hroznou práve do Trnavy, bol za náboženskú toleranciu a proti protestantizmu chcel pôsobiť poučovaním, vzdelanosťou, podporou školstva a vydávaním kníh. Začal s reformou školstva tým, že do Trnavy povolal v roku 1561 rád jezuitov. V úsilí o protireformáciu pokračovali aj jeho nástupcovia František Forgáč a Peter Pázmaň. Rekatolizácia na konci 17.a v priebehu 18.storočia stala úspešnou aj preto, že katolícka cirkev podporovaná panovníckym dvorom, pôsobila všetkými duchovnými i umeleckými prostriedkami na široké vrstvy (bohatá výzdoba oltárov, baroková architektúra, chrámová hudba, hry s náboženskou tematikou).

4 Školstvo na našom území

Pod vplyvom reformácie na Slovensku sa prejavoval kvantitatívny rast škôl nielen v mestách, ale aj na dedinách. Veľký rozvoj zaznamenali partikulárne školy, objavovali sa aj pokusy o osamostatnenie školy spod právomoci cirkvi. Organizácia škôl, obsah vzdelávania, výchovy a disciplínu tohto obdobia je nám známa zo školských poriadkov. Protestantské školy preberali spočiatku organizáciu z nemeckých školských poriadkov, neskôr sa upúšťalo od mechanického preberania cudzích vzorov a často aj osobnosť rektora poznačila charakter školských poriadkov, pretože študijné a školské zákony zostavovali rektori škôl. Tvorcom školských zákonov bardejovskej školy bol rektor Leonardo Stöckel (1510 – 1540), rodák z Bardejova, popredný humanistický pedagóg. Jeho učiteľom bol F. Melanchton. Stöckelovi sa dostalo vzácneho epiteta: „učiteľ celého Uhorska“. Bardejovská škola dosiahla za spomínaného rektora veľmi dobrú úroveň a vyhľadávali ju žiaci z celého Uhorska, zväčša však šľachtickí synovia.

V druhej polovici 16. storočia bolo na území Slovenska asi 132 škôl. Charakter gymnázií malo asi 16 mestských a 8 šľachtických škôl. Keďže v Uhorsku nevyvíjala činnosť univerzita, mnohí učitelia zo Slovenska mohli nájsť uplatnenie len v zahraničí ako napríklad: Ján Sambucus, Juraj Henisch. V Čechách pôsobili: Ján Silván, Juraj Tesák Mošovský, Pavel Kyrmezer, Vavrinec Benedikt z Nedožier, Ján Jessenius. Na Slovensku tiež pôsobilo veľa významných humanistických vedcov a učencov, menovite: Mikuláš Oláh, Juraj Wernher, Jakub Priebitzer, Martin Rakovský.

Koncom 16. storočia vznikli školy typu kolégií, ktoré pod rôznymi názvami pretrvali až do začiatku 19. storočia. Kolégiá predstavovali vtedajšiu vzdelanosť, ktorá uspokojovala potreby vtedajšej spoločnosti: znalosť latinčiny a diel antických autorov, nad ktorými sa týčila aristotelova filozofia a scholastická teológia. Kolégium pozostávalo z gymnaziálnej časti, ktorej si žiaci osvojili základné vedomosti z latinskej gramatiky, poetiky a rétoriky. V akademickej časti sa prednášala logika, etika, metafyzika a fyzika, oproti univerzite trochu zredukované. Pod vplyvom reformácie začala protestantská šľachta v 16. storočí zriaďovať na svojich domíniách školy. V novej situácii šľachta potrebovala vzdelanie, ktoré vyhovovalo jej záujmom. Základom zostala jazyková výchova latinčiny s určitým úradnícko- rétoricko-humanistickým vyučovaním, ktoré bolo potrebné pre príslušníkov šľachty vo vykonávaní funkcií v štátnom a stoličnom aparáte. Zo 16. storočia sú známe údaje o šľachtických školách. K najvýznamnejším patrili školy na turzovských majetkoch v Bytči a Hlohovci, v Bánovciach, Ružomberku, Ilave, Považskej Bystrici, Mošovciach a inde. V Uhorsku nebola však do 16. storočia žiadna univerzita. Študenti zo Slovenska navštevovali najčastejšie univerzity v Krakove, vo Viedni, v Prahe. Partikulárne školy boli v 16. storočí školami protestantskými.

V 17. storočí bolo školstvo v obrovskej miere ovplyvnené politickým vývojom v Uhorsku. Cirkev kontrolovala školy a väčšinu vedeckého života. V dobe protireformácie tak stáli v mestách proti sebe školy katolíckej (jezuitskej) a školy protestantskej. Pedagogické prostriedky protestantov a katolíkov sa nelíšili a konečným cieľom bola výchova kresťana. 18.10.1667 bola otvorená vyššia evanjelická škola Collegium scholasticum v Prešove. Pôsobilo v nej 13 učiteľov pod vedením Samuela Pomaria z Wittenbergu. V roku 1711 bol majetok kolégia zhabaný a odovzdaný katolíkom. Na konci 17. storočia zostalo z veľkého počtu evanjelických gymnázií len desať. Významnú úlohu v školstve v 17. storočí zohral jezuitský rád. Na území Slovenska založili gymnáziá v Bratislave, Komárne, Trenčíne, Skalici, Banskej Bystrici a Banskej Štiavnici.

4.1 Bratislavská evanjelická škola

Dobrá povest' mala bratislavská evanjelická latinská škola. O jej reformu sa zaslúžil Matej Bel nerodený roku 1684 v Očovej. V jeho pedagogickej činnosti sa objavujú aj hospodárske a spoločenské požiadavky vtedajšej buržoázie. Škola mala pripravovať žiakov nielen pre verejný život, ale aj pre praktické hospodárske podnikanie. Matej Bel sa usiloval o reformu vyučovania latinského jazyka a ako prvý zaviedol v Uhorsku vyučovanie francúzštiny, čo bol mimoriadne zaujímavý počin. Pre bratislavskú evanjelickú latinskú školu vypracoval školské zákony (1714). Bola to šesťtriedna škola, na ktorej trvalo štúdium až desať rokov. Matej Bel sa snažil rovnako aj o zlepšenie vyučovacích metód. Zaviedol pravidelné učiteľské porady a učitelia denne zapisovali prebraté učivo. Zápisy o učiteľských poradách a o prebratom učive sa zachovali v tzv. *Ephemerides*. Matej Bel sa venoval mnohým oblastiam života. Môžeme pozorovať aj jeho sociálne cítenie, keď venoval pozornosť aj počiatočnému školstvu. Na okraji Bratislavy zavádzal tzv. *uličné školy*, v ktorých vdovy a staršie dievčatá vyučovali deti do ôsmich rokov.

4.2 Kolégium v Prešove

Najznámejšou protestantskou školou v 17. storočí bolo Kolégium v Prešove. O jej založení sa rozhodlo na zhromaždení hornouhorských evanjelických stavov v roku 1665 v Košiciach, s vyučovaním sa začalo v roku 1667. Prešovské kolégium pozostávalo z 10 tried a zriadením filozofického a teologického kurzu poskytovalo aj zúžené vysokoškolské vzdelanie. O založenie kolégia sa zaslúžil J. Bayer, profesor a rektor mestskej školy v Prešove v rokoch 1662-1666. Na prešovskom kolégiu tiež pôsobili osobnosti ako: Eliáš Ladiver, Izák Cahan, Ján Režík, Samuel Matthaeides. Na zriadenie školy sa zorganizovali zbierky a začala sa stavať nová budova. 18.6.1667 bolo kolégium slávnostne otvorené. Za rektora bol pozvaný profesor wittenberskej univerzity Samuel Pomarius.

Po prvých úspechoch vo výchovno-vzdelávacej oblasti, ktoré školu preslávili aj v zahraničí, jej vedenie začalo uvažovať o prebudovaní gymnázia na akadémiu. Tieto nádeje zmarili útoky zo strany panovníka a kolégium muselo bojovať o svoju ďalšiu existenciu. V budove kolégia začalo svoju činnosť jezuitské gymnázium. Obnova nastala až v roku 1682, keď Imrich Tököly, jeden z prvých absolventov školy, obsadil Prešov. Po opätovnom prevzatí evanjelikmi bol za rektora povolaný Eliáš Ladiver mladší, ktorý bol významným filozofom, logikom a básnikom. Na základe kráľovského rozhodnutia z roku 1711 bolo kolégium v Prešove a jeho majetok odovzdaný katolíkom a začali ho znova spravovať jezuiti. Politické udalosti však evanjelické školstvo cielene zasiahlo. Spôsobovali to zákonné uznesenia šopronského snemu, ale najmä prestupovanie zemepánov na katolícku vieru.

4.3 Univerzita v Trnave

Najvýznamnejšou osobnosťou protireformácie bol Peter Pázmány, hlavný patrón a iniciátor zakladania katolíckeho školstva. Po získaní úradu ostrihomského arcibiskupa dal všetky svoje schopnosti do služieb protireformácie. Peter Pázmány získal cisára Ferdinanda II. a ten v roku 1635 dal súhlas na založenie univerzity v Trnave a bohato ju odmenil (stotisíc zlatých). Mala privilégiá a právo udeľovať akademické hodnosti, svojou bojovnou snahou mala protireformáciou vrátiť Uhorsko do katolíckej cirkvi. Trnavská univerzita bola zverená rádu jezuitov, ktorí zaznamenávali úspechy na poli protireformácie ako aj na poli vzdelávania. Univerzita

pod ich vedením mala pripravovať nielen kňazov pre bežnú pastoráciu, ale aj schopných ľudí do správy štátu a cirkvi. Za jednu z kľúčových úloh univerzity možno považovať aj podchytenie magnátskych rodov, ktoré sympatizovali s protestantizmom, pretože bez nich by protireformácia neprebehla úspešne. Práve na univerzite sa mal budovať u šľachticov duch lojality voči katolíckej cirkvi a tým pádom oddanosti voči panovníkovi.

Pázmány uložil trnavskej univerzite tri hlavné úlohy:

1. šíriť katolícke náboženstvo v Uhorsku,
2. utíšiť myseľ bojového národa,
3. povzniesť dôstojnosť urodzeného národa uhorského.

Organizačnú štruktúru univerzity aj jej učebný poriadok určoval Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu, platný od roku 1599 pre všetky stupne škôl na celom svete riadené jezuitským rádom. Univerzitu zakladateľ organizoval podľa vzoru univerzity v Štajerskom Hradci (Graz). Trnavská univerzita slúžila hneď od svojho založenia všetkým katolíkom Uhorska bez rozdielu národnosti. Štúdium v jezuitských školách bolo bezplatné a dôraz sa kládol predovšetkým na vzdelávanie budúcich profesorov gymnázií a akadémií, rovnako ako na vzdelávanie budúcich učiteľov. Súčasťou vzdelávania boli verejné dišputy, skúšky a vzájomná konfrontácia študentov počas toho, ako si prednášali navzájom svoje literárne a vedecké práce.

Základ univerzity tvorili filozofická (300-400 poslucháčov) a teologická fakulta (200poslucháčov). K nim sa 1667 pridala aj právnická fakulta (20-25študentov ročne). V 18.storočí pod vplyvom osvietenských myšlienok a po vzore Viedenskej univerzity sa začali na Trnavskej univerzite prednášať prírodné vedy a v roku 1774 vznikla aj samostatná katedra prírodných vied. Začal tu tiež vychádzať prvý prírodovedný časopis v Uhorsku: *Observationes astronomicae Tyrnaviensis*. V roku 1770 vznikla aj posledná, lekárska fakulta. Štúdium na lekárskej fakulte trvalo 5 rokov, okrem poslucháčov medicíny získavali na tejto fakulte odborné vzdelanie aj pôrodné asistentky a felčiari, ktorí absolvovali zvlášť kurzy a podrobovali sa záverečným skúškam.

Do konglomerátu univerzity patrili aj rôzne kabinety so zbierkami, lekárňou, bohatá knižnica, botanická záhrada, kníhtlačiareň a observatórium. V roku 1777 bola celá univerzita aj so všetkými svojimi súčasťami prevezená do Budína. No význam a dôležitosť Trnavskej univerzity je nespochybniteľná. Trnava sa stala pôsobiskom mnohých významných vzdelancov (Martin Sentiványi 1633-1702). Zaslúžila sa o celkový rozvoj školstva, pedagogiky, techniky, výtvarného umenia, filozofie, jazykovedy, teológie, hudby, divadla a celkový kultúrny vývin. Tým pádom formovala intelektuálnu elitu spoločnosti, nakoľko sa Trnavská univerzita stala kultúrnym centrom, ktorý pomáhal rozvíjať národné povedenie Slovákov. Po presťahovaní tejto významnej vzdelávacej inštitúcie roku 1777 na príkaz Márie Terézie z Trnavy do Budína (po schválení Ratio educationis) vznikla obrovská medzera v rozvoji vzdelávania na našom území, ktorú sa dlho nepodarilo vyplniť.

Košice boli druhým vysokoškolským centrom na území dnešného Slovenska. V roku 1657 tu vznikla akadémia s charakterom vysokej školy. Univerzita mala tri fakulty: filozofickú, teologickú a právnickú. Po zrušení jezuitského rádu v roku 1773 sa teologická fakulta vyčlenila zo zväzku univerzity (v prílohách: Zakladacia listina Trnavskej univerzity s filozofickou a teologickou fakultou).

Ako sme už v práci spomínali, v systéme výchovy a vzdelávania dostali novú úlohu *národné jazyky*. Deti si mali prostredníctvom katechizmov osvojiť základy náboženstva a materinskej reči. Konečným cieľom výchovy bola pieta, vnútorné

pochopenie viery, a prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa malo byť humanistické vzdelanie. Úlohou škôl bolo zabezpečiť vzdelanie pomocou čítania diel antických autorov a latinskej protestantskej cirkevnej literatúry.

Školy pri mestských farách prešli v 16. storočí v dôsledku reformácie výlučne do správy miest. Mestské magistráty podporovali školy po materiálnej stránke. Získavali významných pedagógov, vlastnými orgánmi na čele s mestským farárom (scholarchát) kontrolovali učebnú látku, schvaľovali školské predpisy, získavali žiakov pre učebné pomôcky a riešili sporné záležitosti učiteľov, žiakov a rodičov. Evanjelické školstvo nemalo jednotnú organizáciu. Rozdiely v štruktúre záviseli od miestnych podmienok, počtu učiteľov, vzdelania rektorov a od ich skúseností na iných školách. Často sa menili učebné poriadky a predpisy, v ktorých sa odrážali osobitosti vzdelanostnej a pedagogickej úrovne ich zostavovateľov. Ako samostatný učebný predmet sa spomínala v študijných plánoch zo 16. storočia iba matematika, ktorá sa vyučovala iba v malom rozsahu. Z ostatných odborov, menovite: dejepis, zemepis, prírodopisné poznatky, dostávali žiaci vedomosti iba príležitostne pri výklade diel klasických autorov a biblie. Katolícke školstvo sa v tomto období len málo odlišovalo od protestantského.

Pre protestantské školstvo v 17. storočí bola charakteristická určitá organizačná nejednotnosť. Na druhej strane sa v protestantskom školstve rýchlejšie uplatňovali pokrokové pedagogické myšlienky a názory ako v katolíckom školstve. Postupne dochádzalo na strane protestantov v Uhorsku k úsiliu vytvoriť jednotnú úpravu vyučovacieho poriadku. Roku 1659 sa na synode siedmich stredoslovenských banských miest v Kremnici prerokoval návrh jednotného študijného poriadku pre protestantské školstvo. Návrh sa však nezrealizoval. Pre protestantské školstvo sa schválili len niektoré učebnice.

4.4 Rehoľa jezuitov

Najspoľahlivejšou oporou protireformačného úsilia katolíckej cirkvi bol jezuitský rád, založený v roku 1540 Ignácom z Loyoly – historikmi často označovaný ako „žoldnier protireformácie“. Jeho členovia mali byť bojovníkmi za vec katolíckej cirkvi a pápežskej stolice proti vzrástajúcej sa reformácii. Proti nej bojovali jezuiti všetkými prostriedkami a s heslom „účel svätých prostriedky“. Najúčinnšie z nich boli spoveď, kázeň a školy. Jezuiti boli stúpecami myšlienky o neobmedzenej moci výchovy.

Mladíci v jezuitských výchovných ústavoch žili v neustálom styku so svojimi učiteľmi. Vyučovanie sa tu spájalo s výchovou, pričom jezuiti kladli dôraz na telesnú výchovu (hry, plávanie, šerm, jazda na koni, vychádzky) a obľúbeným prostriedkom výchovy boli divadelné hry, ktoré usporadúvali aj pre širšiu verejnosť. Pri vyučovaní venovali jezuiti veľa času opakovaniu. Opakovali prebraté učivo na začiatku aj na konci hodiny, na konci týždňa, mesiaca aj roka. Pri vyučovaní tiež používali názorné pomôcky a vypracovali celý systém odmien a trestov. Odvrátenou stranou života v jezuitskej škole bolo uplatňovanie špehovania a donášačstvo. V. Judák uvádza, že motív boja proti protestantom sa nikde v ich prvotných smerniciach nenachádza, preto sa často tento dôvod ich vzniku spochybňuje.

Do našej krajiny boli jezuiti pozvaní arcibiskupom Oláhom. V roku 1561 bolo v Trnave založené prvé jezuitské kolégium v Uhorsku. Jezuitov z Trnavy vyhnali v roku 1567, ale roku 1586 sa vrátili, získali premonštrátske prepošstvo v Kláštore pod Znievom

a zakladali kolégiá v Šali, Humennom, Trnave, Bratislave, Košiciach a v Spišskej Kapitule.

Koncom 16. storočia sa školský jezuitský systém skladal z dvoch stupňov: nižšieho, ktorý zahŕňal vzdelávanie v gramatike (3-4 roky), poetike (1 rok), rétorike (1-2 roky) a vyššieho, obsahujúceho filozofiu (3 roky) a teológiu (4 roky), ktorých obsah výchovy aj vzdelávania slúžili na prípravu kazateľov a rečníkov. Jezuiti zakladali len stredné a vysoké školy, preto základné vzdelávanie nebolo zahrnuté do ich systému. Jezuitské gymnáziá sa organizovali ako päť až šesťtriedne. V jezuitskom výchovnom systéme sa pamätalo na cieľavedomé výchovné pôsobenie aj v mimo- vyučovacom čase. Na to slúžili sociálnovýchovné domovy, tzv. *kolégiá*.

Za výchovu v kolégiách zodpovedal prefekt, ktorého hlavnou úlohou bolo udržiavať disciplínu a k dispozícii mal v každej triede cenzora z radov žiakov. Jezuitské školstvo malo takisto ako protestantské školy výlučne konfesijný charakter. Hlavným cieľom vyučovacieho procesu bolo osvojenie si latinského jazyka, aj keď v dedinských školách to nemuselo byť primárnou úlohou. Obsah a metóda vyučovania záviseli od úrovne učiteľa. Pre vyučovanie sa žiaci učili spievať, išlo o náboženský spev prevažne v materinskom jazyku, aspoň na nižších stupňoch škôl. Nielenže spev bol súčasťou katechézy, ale ohľad sa tiež bral aj na muzikálnu stránku prejavu pred verejnosťou. Vyučovanie látky sa dialo v istom poriadku: vysvetlenie predmetu malo uľahčiť učenie a obmedziť diktovanie, učitelia sa mali vyvarovať nadmerného zaťažovania žiakov nad rámec ich schopností. Telesné tresty neboli zakázané, nesmeli sa však prekročiť miera. Žiaci mali byť pripravovaní na verejné vedenie dišput, aby tak boli schopní verejného účinkovania po ukončení štúdia.

4.5 Rehoľa piaristov

Okrem príslušníkov rehole jezuitov vyvíjali na úseku školstva v rámci protireformačnej aktivity v 17. storočí činnosť aj príslušníci iných reholí. Rehoľa piaristov sústredila svoju pozornosť na výchovu chudobných chlapcov. Zakladali pre nich elementárne školy, neskôr i stredné, na ktorých vyučovali bezplatne. Výchova sa zameriavala prevažne na praktické ako na teoretické vzdelávanie. Oproti jezuitským školám pestovali viac reálne ako humanitné predmety. Základom piaristickej výchovy bolo tiež vyučovanie v náboženskom duchu, pričom dôraz sa kládol na matematiku a osvojenie si reálií z prírodných vied, botaniky a zoológie.

Jednotný školský poriadok *Ordo studiorum* pre piaristické školy v Uhorsku vypracoval v roku 1695 generál rádu L. Mosch. Vychádzal z jezuitského školského poriadku, ale dôraz sa kládol na metodiku vyučovania, v ktorom novú úlohu dostali národné jazyky. Roku

1643 otvorili piaristickú školu v Podolínci, do ktorej sa prihlásilo v prvom roku 189 žiakov. Roku 1674 začali piaristi spravovať katolícku školu v Spišskej Belej. V novembri 1666 otvorila rehoľa piaristov nižšie gymnázium v Prievidzi. Roku 1674 dostalo gymnázium novú budovu a prihlásilo sa naň 330 žiakov. Pre uvedené gymnázium vydali roku 1666 školské pravidlá, ktoré uplatnili až do vydania *Ratio educationis*. V Prievidzi študovalo roku 1673 400 žiakov, roku 1685 163 žiakov, roku 1693 273 žiakov, roku 1702 204 žiakov a roku 1703 155 žiakov. Piaristi otvorili roku 1698 kolégium v Nitre a roku 1714 tam zriadili konvent pre žiakov z Liptovskej, Turčianskej, Spišskej, Oravskej a Trenčianskej stolice. V Brezne sa usadili piaristi roku 1673 a vyvíjali pedagogickú činnosť aj v obciach Hronec, Beňuš a Polhora.

Členovia piaristickej rehole pôsobili na úseku školstva od roku 1685 aj v Jure pri Bratislave.

Pre priblíženie obdobia reformácie a protireformácie žiakom, sme v 1.ročníku bakalárskeho stupňa vytvorili s PhDr. Katarínou Račekovou, PhD. projekt, ktorý sme zorganizovali na Piaristickom gymnázium sv. Jozefa Kalazanského v Nitre. Na hodine náboženskej výchovy, ktorú sme dostali od vedenia školy k dispozícii, sme predstavili žiakom vtedajšieho 1.ročníka na 4-ročnom gymnázium osobnosť Jozefa Kalazanského.

Hovorili sme o tom, ako sa z ambiciózneho kňaza, ktorý mal možnosť získať kardinálsky klobúk, stal chudobný a pokorný rehoľník. Navštevoval príbytky rímskej chudoby, videl núdzu nielen materiálnu, ale i morálnu. Biedni ľudia nepoznali ani základné modlitby a zásady kresťanstva, ale taktiež nevedeli ani čítať, písať, počítať, nemali nijaké vzdelanie, a teda ani uplatnenie, nemali dokonca ani nádej, že sa niekedy niečo v ich živote zmení k lepšiemu. Jozef Kalazanský bol presvedčený, že existuje východisko. Ak dáme deťom ulice aspoň základné praktické vzdelanie spojené s kresťanskou výchovou, tak im tým vložíme do rúk chlieb a umožníme dôstojný život. No vzdelanie musí byť bezplatné, lebo ich rodičia peniaze nemajú. Napriek veľkému úsiliu však niekoľko rokov nevedel nájsť realizátora svojej myšlienky, až napokon pochopil, že tej úlohy sa musí ujať sám.

Kalazanského vyučovacie metódy boli v mnohom prelomové a moderné. V praxi sa tu realizoval tiež ekumenizmus: úsilie o zjednotenie všetkých kresťanských cirkví a demokracia, keď vedľa seba v laviciach sedeli katolíci, evanjelici, židia i moslimovia, chudobné deti i deti bohatých. Dielo svätého Jozefa Kalazanského bolo v plnej miere vzkriesené už krátko po jeho smrti. Dnes sú piaristi na piatich kontinentoch a je ich okolo 2000. Na Slovensku majú školy v Nitre, v Prievidzi a v Trenčíne, kláštor je i vo Svätom Jure. Dôležitejšie však je, že myšlienka svätého Jozefa Kalazanského našla všeobecné uplatnenie. Právo na bezplatné základné vzdelanie je definované i v Deklarácii práv dieťaťa, ktorú prijala OSN v roku 1959.

Následne sme žiakom porozprávali aj o tom, ako vzniklo v Nitre prvé gymnázium, že prvým sídlom bol dom na rohu dnešnej Kupeckej ulice a Štefánikovej triedy, oproti Nitrianskemu múzeu. Neskôr si Piaristi sami vybrali terajší vršok sv. Ladislava, ktorý bol v tom čase na konci mesta. Urobili to z opatrnosti pred ohňom, lebo vtedy bola v Nitre väčšina domov pokrytá slamou alebo trstinou. Celá budova mala len jedno poschodie, lebo veliteľ hradného delostrelectva nechcel postaviť vyššiu stavbu, aby nebránila použitiu kanónov z hradu.

Pre žiakov bol tento projekt mimoriadne zaujímavý, a myslím, že aj najväčší úspech zožal *Režim školského dňa*: v letnom období začínala škola o 6:30 a v zimnom období o 6:45. Popoludní o 13.00. Žiaci sa zhromaždili v triedach kde povinne hovorili naspamäť domáce úlohy. Po druhom zazvonení pred spočítaním žiakov všetci pokľakli a modlili sa spolu s vyučujúcim učiteľom. Po vyučovaní, ktoré obvykle trvalo 2-2 a pol hodiny sa opäť modlili, a potom išli spoločne do kostola na bohoslužbu. Cez obedňajšiu prestávku chodili domov na obed. Rovnaké bolo aj popoludňajšie vyučovanie. Po popoludňajšom vyučovaní, ktoré sa niekedy končilo aj v skorých večerných hodinách, odprevádzal učiteľ žiakov až na námestie. Každý deň písali žiaci v škole pravopisné a slohové cvičenia. Za prítomnosti rektora sa konali dvakrát do roka polročné skúšky. Bolo to na Veľkú noc a pred zimným prázdninami.

Do vyššej triedy postúpili žiaci, ktorí tieto skúšky úspešne vykonali. Začiatok školského roka bol na sviatok Všetkých svätých. Vyučovanie prebiehalo každý deň, okrem štvrtka a nedele. Nevyučovalo sa ani počas významných cirkevných sviatkov.

Hlavné prázdniny boli stanovené na záver mesiaca september a trvali 15 dní. Aby bolo učenie sa latinského jazyka účinné, žiaci nielen písali latinské slohové práce, alebo recitovali básne v latinčine, ale starší žiaci sa zúčastňovali každoročne na nácviu divadelných hier v latinskom jazyku, tak piaristi založili v Nitre tradíciu školského divadla.

Záver

Snaha o popísanie situácie, či už všeobecnej (obdobie reformácie a protireformácie), alebo konkrétnej v školstve (školstvo na našom území) sa dá spracovať na limitovaný počet strán iba s rizikom, že do práce nezahrnieme všetko. Doba reformácie a protireformácie taká dlhá a dynamická nie je výnimkou. Nebolo našim cieľom spracovať iba informácie z rôznych kníh a historických prameňov, práve naopak, chceli sme do problematiky vniesť aj kúsok ľudskosti. Rozšíriť spoločenské povedomie o reformácii a protireformácii aj z pohľadu ľudových mäs. Z pohľadov ľudí bez akýchkoľvek privilégií, z pohľadov žiakov ktorí navštevovali vtedajšie školy. Pokladám za povinnosť každého pedagóga/učiteľa dejepisu, poskytnutie žiakom multiperspektívny pohľad na tú - ktorú dobu.

Zámerom pri napísaní predkladanej práce bolo zachytiť situáciu takého turbulentného obdobia histórie verne, takú aká bola, bez osobných sympatií alebo antipatií. Obdobie reformácie a protireformácie bolo ťažké, plné zmien a zápasov o moc. Jediné školy, ktoré v 17.storočí spravoval štát bola banská škola v Banskej Štiavnici a neskôr v Smolníku. Všetko ostatné školstvo bolo plne podriadené cirkvi, či už katolíckej alebo niektorej z protestantských denominácií. Náboženská rivalita mala však aj pozitívne stránky. Oba smery pochopili význam vzdelania pri presadzovaní vlastných názorov. Nastal rozmach školstva a rozšírila sa tlačaná knižná produkcia. Vzrástol počet príslušníkov inteligencie, rozvinula sa literatúra a veda, významne sa začalo rozvíjať národné povedomie.

V snahe preniknúť hlbšie do predmetnej problematiky sme vytvorili počas štúdia (v našej študijnej skupine) projekt, na ktorom sa žiaci Piaristického gymnázia aktívne podieľali. Veríme, že v ich myšliach zostali niektoré poznatky dodnes a výsledky dosiahnuté v našej práci budú aspoň malým prínosom nielen pre pedagogickú teóriu, ale aj zaujímavým námetom pre prax vo vyučovaní dejepisu. V práci popísané poznatky o reformácii a protireformácii plánujeme naďalej prehľbovať, rozširovať a sprostredkovať žiakom na hodinách histórie.

Literatúra

- BAGIN, A. 1982. *Cirkevné dejiny* – Novovek. Trnava, 1982
- BOKES, F. 1946. *Dejiny Slovákov a Slovenska od najstarších čias až po prítomnosť*. Bratislava, 1946
- ENGELS, F. 1977. *Sedliacka vojna v Nemecku*. Bratislava, 1977, s.115-148
- JUDÁK, V. 1998. *Kristova cirkev na ceste*. Trnava, 1998. 190 s. ISBN 978-80-7162-215-4
- KOLAROVSKÝ, P. 1982. *Dejiny dogiem*. Liptovský Mikuláš, 1982
- KOREC, J. Ch.1989. *Cirkev v dejinách Slovenska*. Bratislava, 1989. 410 s. ISBN 80-7114-137-2
- KRŠÁK, P. 2009. *Ottov historický atlas Slovensko*. Praha, 2009. ISBN: 978-80-7360-834-7
- KVAČALA, J.1935. *Dejiny reformácie na Slovensku 1517- 1711*. Liptovský Svätý

Mikuláš, 1935

MÁTEJ, J. a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava, 1976

MINÁRIK, P. 2007. *Reformácia na Spiši*. Budapešť, 2007. s.11, ISBN 80-968556-8-9

OLIVA, P. 1967. *Abc svetových dejín*. Praha, 1967

VÁŇA, J. 1963. *Dejiny pedagogiky*. Praha, 1963, s.49-56

VESELÝ, D. 2004. *Dejiny kresťanstva a reformácie*. Liptovský Mikuláš, 2004. s.61, ISBN 80-967774-8-3

VESELÝ, D. 1994. *Martin Luther reformátor, Tranoscius*. Liptovský Mikuláš, 1994.

ŠIMONČIČ, J.- ŠKOVIERA, D. 2002. *Trnavská univerzita v dokumentoch (1635-1998)*. Bratislava: 2002, s.17-21

Kontakt na autora

Bc Nina Kozárová

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Dražovská 4, 949 74 Nitra

Slovenská republika

E-mail: nina.kozarova@student.ukf.sk

Príloha :

Zakladacia listina Trnavskej univerzity s filozofickou a teologickou fakultou

Bratislava, 12.mája 1635

My, Peter Pázmaň, z božieho zľutovania kardinál Svätej rímskej cirkvi, titulárny presbyter od svätého Hieronyma Ilýrskeho, arcibiskup Ostrihomskej metropolitnej cirkvi, takisto ostrihomský doživotný župan, prímás Uhorského kráľovstva, doživotný legát Svätej apoštolskej stolice, hlavný tajomník a kancelár, ako aj súkromný radca svätého cisárského a kráľovského veličenstva atď.

Často sme v duchu úzkostlivo zvažovali, ako by sme mohli v Uhorskom kráľovstve jednak rozšíriť katolícku náboženstvo, jednak zabezpečiť dôstojnosť vznešenému uhorskému národu, a tu sa nám okrem iných pomocných prostriedkov ako prvoradý krok núkalo založenie nejakej univerzity, lebo v nej by sa zjemňovali mysle tohto bojovného národa a zároveň by schopní ľudia získali vzdelanie potrebné na vedenie cirkvi, ako aj na verejnú správu. Ani nám veru nechýbalo odhodlanie na takú záležitosť alebo iniciatíva, ale tak pohromy vlasti, ako aj iné okolnosti, najmä chýbajúce potrebné základiny, doteraz bránili tomu, aby sme mohli naplniť túto svoju túžbu.

Teraz však vďaka Bohu, ktorý požeľnáva naše podujatia a sprevádza ich svojou nebeskou priazňou, dostáva sa nám už určitých prostriedkov, aj keď ide o dostatok nie vzhľadom na náročnosť úlohy, ale aspoň vzhľadom na pomery v našej zuboženej vlasti. Keďže sa nám zdalo, že pomocou týchto prostriedkov budeme s Božou milosťou schopní čosi dosiahnuť, vstúpili sme do rokovania s veľádostojným otcom Mutiom Vitellescom, generálnym predstaveným Spoločnosti Ježišovej, aby dal súhlas na založenie univerzity v trnavskom kolégiu otcov zo Spoločnosti Ježišovej a aby bol ochotný zabezpečiť celú starostlivosť o ňu a jej spravovanie tak, že ju prevezme Spoločnosť za ďalej uvedených a vymedzených podmienok.

Spoločnosť bude takisto povinná v Trnave už v tomto prebiehajúcom roku tisíc šesťsto tridsiatom piatom otvoriť jeden filozofický kurz a potom v troch bezprostredne nasledujúcich rokoch nech prebiehajú tri filozofické kurzy zároveň s etikou a matematikou, s dvoma profesormi scholastickej teológie. Okrem toho nech má táto univerzita jedného profesora na exegézu Svätého písma, ďalšieho na kazuistiku, tretieho pre oblasť kontroverzií, ako aj profesora posvätného jazyka (hebrejského). Promócie do akadémických stupňov nech sa konajú spôsobom, aký je zaužívaný inde.



A keďže sa toto všetko koná z nášho čistého a úprimného úmyslu viesť k rozkvetu katolíckej náboženstvo a pozdvihnúť našu predrahou vlasť, z duše prosíme predobrého Boha, aby prijal vôľu tejto obety dobrej vôle a udelil štedré požehnanie našej fundácii, aby jeho veľké meno bolo zvelebované a oslavované naveky.

*Peter, Svätej rímskej cirkvi kardinál presbyter Pázmaň,
Ostrihomský arcibiskup, vlastnou rukou*

WELCOME TO PORTUGAL

Catarina SOUSA and Sara Lima ALVES

1 Introduction

This thesis is about Portugal and what its educational system involves. At first we make some introductions to the country in order to give an introduction understand what is happening nowadays. Our educational system is very similar to Slovakia's, but the most note full difference is the fact that we pay for Pre-school and University and in Slovakia is always free.

At first we will start to give some brief information about Portugal such as historical milestones and Portuguese origins in the second chapter. The Population and type of Government are also included and after we finish our introduction to Portugal (Welcome to Portugal) with some Portuguese traditions like Folk and some traditional meals.

Our main topic in this thesis is about Education in Portugal (chapter 3). We also make reference to the History of Education and Pedagogy.

In the fifth chapter (Pedagogy of Education) it is described how a teacher should be in our opinion and also some laws about what does a teacher need to teach in Portuguese schools, for instance some rules that the teacher needs to follow, not in curriculum program but the profile of a teacher.

We choose to participate in this thesis competition about Education related to Pedagogy because we are studying to become a primary teacher and it's very important to us to understand our own system and be aware of other global theories and educational systems so that we can expand our knowledge not only as a competence but also as experience, which are indispensable and needful in every teacher's career.

The aim of this thesis is to show Portugal and Portuguese Education System and also to discuss it in our Erasmus with our colleagues, and to compare it to the Slovakian Education System.

2 Welcome to Portugal

2.1 Portugal's origins

The word 'Portugal' comes from the Roman place Portus Cale. They were separated by the river. The most important bridge (Picture 2) is called Dom Luis I Bridge, although was not the first one. Nowadays, Portus is Oporto and Cale is Gaia, the opposite part of Oporto separated by the Douro River.



Picture 2 The most important bridge

The Portuguese flag (Picture 3) has two main colours: green which represents hope and red which represents the blood of those who died serving the nation. In the middle of these colours we can find an armillary sphere which represents the Age of Discoveries. In the white part we can find blue shields with white dots inside that represent the Five Holy Wounds of Jesus Christ and on the red part we have seven castles that represents the symbols of our victorious against Moorish.



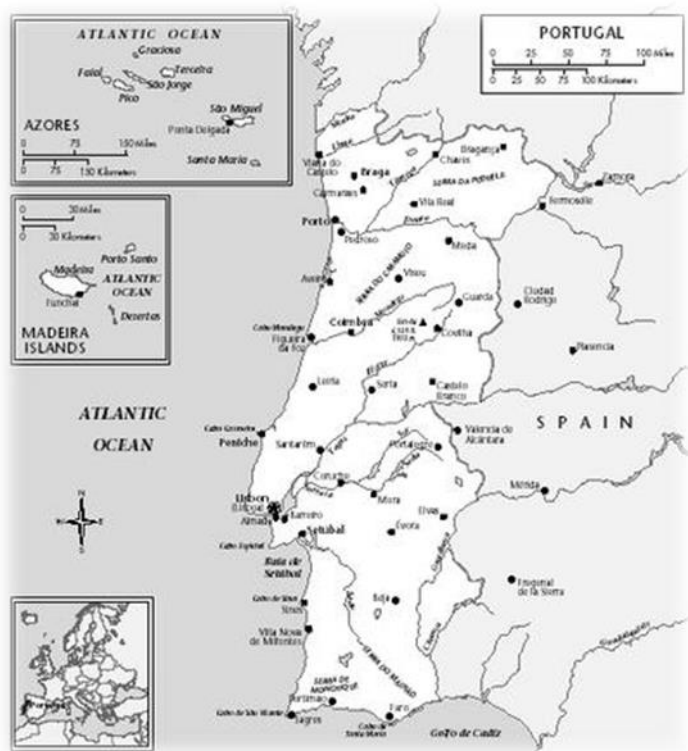
Picture 3 The Portuguese flag

2.3 Geography of Portugal

Portugal is situated in the most western side of European mainland (Picture 4). The capital is Lisbon. The area is 92,391 square km and it is part of the Iberian Peninsula which also includes Spain. Portugal's borders are with Spain and it is plated by the Atlantic Ocean (Picture 5 and 6). Apart from the mainland, there is also the Azores archipelago and the Madeira Islands. The country is divided into 18 districts and 2 autonomous regions: the Azores archipelago and the Madeira Islands.



Picture4



Picture 5



Picture 6

Portugal has a small area but present a huge diversity in all country.

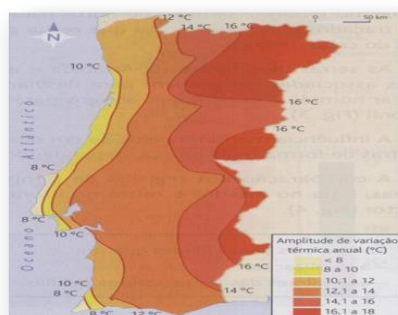
Climatic Diversity

Climate

Portugal is one of the European countries with a most mild climate. The middle annual temperature goes from 4°C in the inner north until 18°C in the south.

Usually spring and summer have higher temperatures (it can go until 40°C mainly in Alentejo). Snow occurs in the north cities such as Guarda, Bragança, Vila Real and Viseu from October until April with -18°C registered.

Portugal has a climate diversity as we can see between Lisbon where the temperatures don't differ so much between summer and winter (approximately between 27°C and 12°C) and Bragança where winter is really cold and summer is extremely hot.



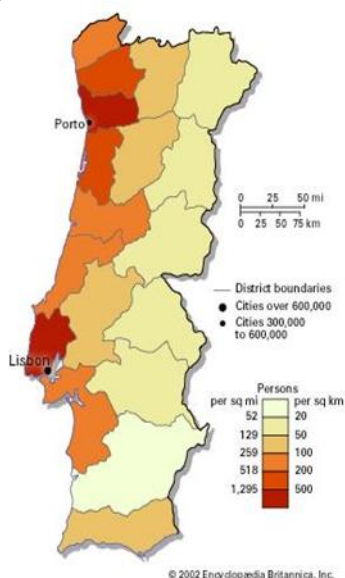
Picture 7

Relief and Rivers

Portugal's north and center are quite mountainous. The south is more flat. The highest mountain in Portugal mainland is Serra da Estrela in Covilhã (Guarda district) with 1993 high meters. The Tagus River is the major river in Portugal and The Douro River is the second one situated in the north.

Population Distribution

In the biggest cities (Lisbon and Oporto) are the most populated regions in Portugal. Inner Portugal and Alentejo are the zones with less population.



Picture 8

2.3.1 Population in Portugal

Portugal has three official languages: Portuguese, Mirandese and Portuguese Sign Language, that was officialized in 1997. Portuguese is spoken in all country, including Azores and Madeira. Because of the colonies there are a lot of Portuguese speakers around the world. Portuguese is spoken as an official language in Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, São Tomé and Príncipe and Equatorial Guinea. Mirandese is spoken only in Miranda do Douro with 600 speakers, a northeast city close to the Spanish border.

There are three reasons to keep Mirandese:

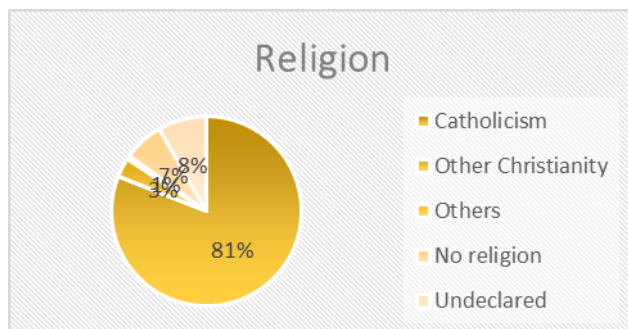
- Diversity is essential
- Language express identity
- Languages are history treasures



Picture 9 Difference between

Portuguese and Mirandese

Portugal has a population of around 10 million people. This graphic shows the percentage of types of religions that exist in Portugal.



Picture 10

This picture is a place that we call *Fátima* (Picture 10). It is a place of worship, pilgrimage and religious tourism.

2.3 History of Portugal

Portugal has a long history but we are going to mention only a few facts that we consider the most important.

As part of the Iberian Peninsula, Portugal was invaded by many tribes which have introduced their language, habits, laws and culture in Iberian Peninsula. From Latin was born the Portuguese language but our language received influenced from Greek and Arabic (Picture 11 and 12).



Picture 11



Picture 12

The last invasion was by Muslims from The North Africa in 710 (Picture 13), the leader was Tárique and the conquest of the Iberian Peninsula was relatively fast. The Guadalet Battle (Picture 14) was the first one when The Conquest began. The only exception was in the Kingdom of Asturias because one group of Christians resisted to this conquest. The leader of this group was Pelagius.



Picture 13



Picture 14

It was with this group that the Reconquest started and the main goal was the conversion of every tribes that were in Iberian Peninsula to Christianity. Covadonga Battle (Picture 15) was the first battle that was won by this group and after that, they won other battles in all Iberian Peninsula. (Picture 16).



Picture 15



Picture 16

After a few years (Picture 11) the king Dom Afonso VI asked France (Picture 12) for help. Then the help came with two horsemen Henrique and Raymundo. To thank this help, Dom Afonso VI gave Portugal to Henrique and Spain to Raymundo.

Dom Henrique fought against Spain because he wanted to give autonomy and independence to Portugal but he died too early so he couldn't make his dream come true. It was supposed that Afonso Henriques, his son, replaced him but he was too young.

So D. Teresa, Afonso Henriques' mother, replaced her husband. When Afonso Henriques reached his majority, he fought against his mother, because she wanted to give the throne to Fernão Peres from Trava which represented the high Galician nobility policy. Dom Afonso Henriques fought all his life to give independence and autonomy to Portugal.

The kingdom of Portugal was establish in 1139 and independence in 1143.

In 1179 his dream came true and Portugal received the Papal Recognition (Picture 17) that delimited that from that moment Portugal was an independent territory.

*Picture 17*

In 1297 was signed the treaty Alcanices that defined the limits of the Portuguese territory that makes Portugal as the oldest nation-state in all Europe.

In the Age of Discoveries, Portugal started to run the sea and to found an Empire with colonization's. The Portuguese Empire/Portuguese Colonial Empire was a global empire, the oldest of the modern European colonial empires with almost six centuries old, from Ceuta Conquest in 1415 until 2002 with the independence of Timor-Leste. The Empire spread over a large number of territories that are now part of 53 different countries.

In the 15th and 16th century started the Age of Discoveries and Exploration by Ocean. The first conquest was Ceuta in 1415, the first trade in North Africa and then we annexed Madeira in 1418 and Azores in 1427 islands, which led to the first colorizations movements. Then we had the treaty of Tordesillas in 1494 which divided the newly discovered lands outside Europe between Portugal and Spain. Later we discovered the way to arrive India in 1498 and discovered Brazil in 1500.



Picture 18 A monument honoring the Age of Discovery

Portugal was again dominated in 1580 by Spain where three kings were in the power (Filipe I, Filipe II and Filipe III). But Spain was under a crisis that's why we turned independent from Spain again in 1640 turned into a National Day in the 1st December.

Portugal didn't cohere with the Continental blockade proposed by the French in order to block the England economy. So in 1807 we had the first French invasion and more two afterwards. They surrounded Lisbon and attached our flag. But England was our ally so she send many troops by boats to help us. Many battles were fought in the meanwhile but we left winners with English help.

After this we had the First Republic (Picture 19) in 1910 until 1926 but it wasn't successful because it wasn't organized. In 1910 the Portuguese Republic was set up. Hunger, misery were increasing among the population. There were already some republicans who were spreading these ideals which put an end to the monarchy in the 5th October in 1910. Although the republicans tried to fix the economic damages in Portugal, the government wasn't organized (in 26 years we had 16 not organized governments for instances) so a military coup was installed in 1926.



Picture 19

In 1917, Portugal joined the allied forces in the First World War. And later a military coup in 1926 installed a dictatorship.

Everyone says that Portugal was [officially neutral in World War II](#) but this is a very strong issue because in fact we contribute to Hitler's guns and weapons although we collaborate with USA, so we should reflect more about this hidden neutrality.

The Carnation Revolution of the 25th April 1974 puts an end to five decades of dictatorship, turned into a National Day of Freedom. The name *Carnation Revolution* comes from the fact that almost no shots were fired and the population took carnations to the streets to celebrate. (Picture 20, 21 and 22)



Picture 20



Picture 21



Picture 22

2.5 Government in Portugal

Portugal has a semi-presidential system and a Parliamentary Democracy. It's a democracy where people do not elect representative people directly, but instead they vote for a party. The constitution delimited the separation of the three branches: legislative, executive and judicial.

The president is Aníbal Cavaco e Silva (Picture 23) has a supervisory executive role and he is elected to a five-year term and may serve two consecutive times. Then we have the prime minister which is Pedro Passos Coelho (Picture 24). He is the head of the government and the executive chief and he chooses who belongs to the Council of Ministers.



Picture 23



Picture 24



Picture 25 Official residence of the President. (Belem Palace in Lisbon)

2.6 Culture

2.6.1 Customs and traditions

2.6.1.1 Gastronomy:

North of Portugal:

Calvo Verde (Picture 26) is a popular soup in Portuguese cuisine. The basic traditional ingredients for *caldo verde* are potatoes, collard greens, olive oil and salt. In Portugal, *caldo verde* is typically consumed during Portuguese celebrations, such as weddings, birthdays and popular celebrations. *Caldo verde* originated from the Minho Province in northern Portugal.



Picture 26

Francesinha (Picture 27) is a sandwich originally from [Oporto](#) made with bread, variety types of ham, fresh sausages, and steak or roast meat and covered with melted cheese and sauce, which has many ingredients, beer among others served with [chips](#), but this element is optional. The sauce has variation from one house to another.



Picture 27

Tripas à Moda do Porto (Picture 28) contains small intestines of farm animals that have been cleaned, boiled with beans, meat, variety types of sausage, chicken and rice. It's a very typical meal of Porto city. We eat it because in the 15th century when we start to discover the sea our boats were out of meat and we the only thing it rested were the intestines.



Picture 28

Cozido à Portuguesa (Picture 29) is a traditional meal of different meats and vegetables. It is considered part of the Portuguese and Spanish cuisine legacies.



Picture 29

Centre of Portugal

Pastel de nata is a Portuguese custard pie.



Picture 30

Pastel Santa Clara (Picture 31) is originated from the Convent in Coimbra. It's made with eggs, butter, wheat and it's really sweet.



Picture 31

South of Portugal

Carne de Porco à Alentejana is one of the most traditional and popular pork dishes of Portuguese cuisine. It is typical from the Alentejo region, in Portugal. It is a combination of pork and clams with potatoes and coriander. (Picture 32)



Picture 32

Açorda à Alentejana (Picture 33) is a typical Portuguese dish composed of thinly sliced bread with olive oil, vinegar, water, salt and poached eggs. It is mostly known in the Alentejo region and nationwide too.



Picture 33

Arroz de Tamboril (Picture 34) originated from the south Portugal (Algarve). It is a fish dish and we ate it all over the country. It contains rice, monkfish, shellfish and some spices.



Picture 34

Bacalhau (Picture 35) is cod in English and we eat it a lot and it's also a typical food we eat in Christmas. It is consumed in all country. Portugal is one of the world countries which present higher percentage when we talk about fish consumption. And our country present a huge diversity of fish's species.

*Picture 35*

2.6.1.2 Popular party's:

June is the month of the Saint party's. We have Saint Antonio in Lisbon on the 12th, Saint John in Oporto on the 24th and through the country more. Sardines, fireworks (Picture 36), popular verses (Picture 37), dances through the streets in basils. (Picture 38).

*Picture 36**Picture 37**Picture 38*

2.6.1.3 Handicraft

- Portugal produces approximately 50% of cork harvested annually worldwide, with Corticeira Amorim being the leading company in the industry. (Picture 39)
- The world-famous Port Wine is produced in the Douro Valleys ([Picture 40 and 41](#))
- Portugal is the 9th biggest producer of olive (Picture 42) oil in the world.

Glazed tiles (Picture 43) “Azulejos” in Portuguese are made into pictorial panels throughout Portugal.



Picture 39



Picture 42



Picture 43



Picture 40



Picture 41

2.6.1.4 Traditions:

The distinctively Portuguese style of music is called Fado, (Picture 44 e 45) Folk Music. Fado has had a significant impact, with Amália Rodrigues (Picture 46) still the most recognizable Portuguese name in music; The Canto Alentejano (Picture 47) is a type of folk and was considered a world heritage by UNESCO.

The Rooster of Barcelos ([Picture 48](#)) is one of the most common emblems of Portugal. The legend of it tells the story of a dead rooster's miraculous intervention in proving the innocence of a man who had been falsely accused and sentenced to death in [Barcelos](#), a city in the [Braga District](#).



Picture 44



Picture 45 – typical dress



Picture 46



Picture 47



Picture 48

2.6.2 Culture

Architecture

Vasco da Gama Bridge in Lisbon (Picture 49) is the longest bridge in Europe with 17 km long.

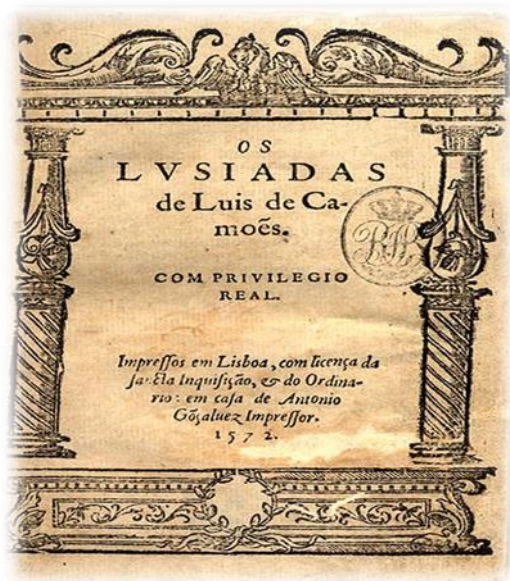


Picture 49

Literature

Portugal is often referred as a "country of poets." There are good examples, both in poetry as in the epic.

The beginnings of Portuguese literature are to be found in medieval Galician poetry, originally developed in Galicia and northern Portugal. The Golden Age is located in the Renaissance with the writings of Gil Vicente and Luís de Camões author of national and epic poem *The Lusiads*.



Picture 50 1st edition 1572 *Os Lusíadas*

Some contemporary great authors in Portuguese literature:

Eça de Queirós (Picture 51) is generally considered to be the greatest Portuguese writer in the realist style.



Picture 51

Fernando Pessoa (Picture 52) (1888–1935) was a Portuguese poet. He used heteronyms, where he wrote in different styles as if he were more than one poet. One of his most famous works was an adaptation of the *Lusiads* called *The Message* (*A Mensagem*).



Picture 52

José Saramago (Picture 53) (1922–2010) was a Portuguese novelist, who wrote such works as and won the Nobel Prize in 1998. Harold Bloom described Saramago as "the greatest living novelist". His work has been translated into 25 languages. Saramago was a founding member of the National Front for the Defense of Culture in Lisbon in 1992.

Picture 53



3 Educational System in Portugal

In Portugal the responsible of Education is the Ministry of Science and Education that nowadays is Nuno Crato. Then we have state secretaries that work in administration of school, in Basic and Secondary School, in Higher education and in Science with him.

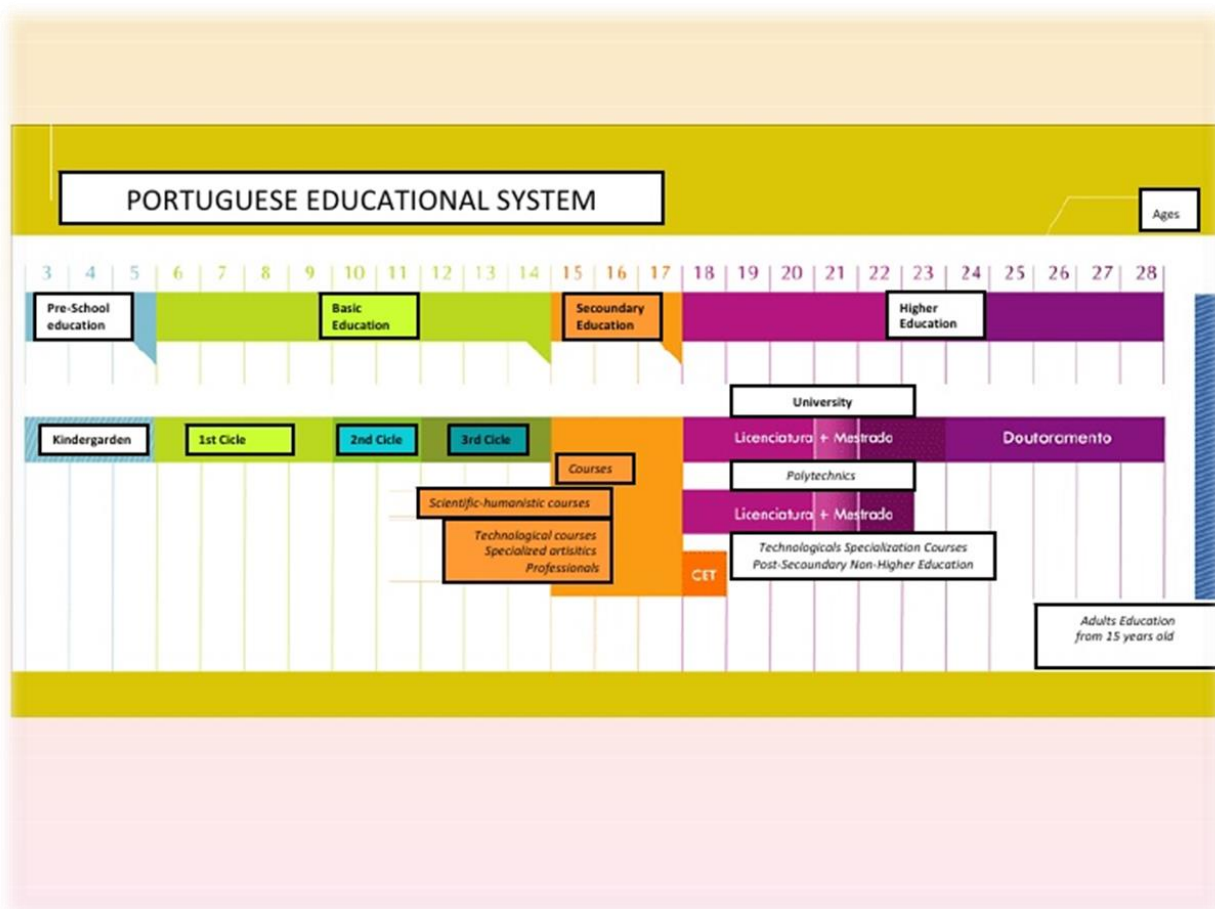
This ministry establish the various politics of education in each level, and is responsible for qualification and formation professional.

There are two kinds of schools in Portugal, public schools and private schools the last one we need always to pay, but public we only pay in Pre-school and University.

Then we have universities that work in the same way but we pay around 1000€ per year only for public university (without counting food, books...) and for private university we may pay around 5000€ per year. This money that we pay is the frequency rate payable by the student to the institution of higher education to help in educational costs.

In Portugal, since 2012, Education is compulsory from 1st grade until 12th grade.

Picture 54 Shows the Educational System in Portugal



Now we are going to explain the content of each level in Portuguese schools.

We start in pre-primary school. It is the first time that the child goes to school so it's when he has the biggest development because he feels a big difference between house and school according WINNICITT, 2008 "Teacher's duty is rather to maintain, strengthen and enrich the child's personal relationships with their own families, while also presenting a wider world of people and opportunities "This degree is not compulsory but usually parents try to put children in Kindergarten so they can prepare themselves to primary school.

The ages in this level are from three to five years old, but some kindergarten are from 0 to 5 five years old.

Basic education is compulsory and free for everyone and children are from six to seventeen years old.

In Basic Education there are three levels as we can see on picture 25. The first level is from six to ten and it is in this level that pupils are introduced to Portuguese Language, Mathematic, History, Geography, Expressions, among others. In Portugal we start to learn Foreign Languages in basic education because it's compulsory too. Usually this foreign language is English.

Then we have the second level from ten to twelve years old. In this level they make connections between what they have learned on the first level and what they learn during these two years. Usually pupils move to other school but they still have more three years in Basic Education. In this level they have a different teacher per subject,

something that didn't happen in the previous school and they also have many new subjects such as religion, civic formation, project area, natural sciences, specific biology and the other subjects they had on the first school but with harder content.

After, there is the third level which is considered up-basic education because it's not basic as the last two levels. Usually in this level they have even more subjects for example physics and chemistry. In this level pupils will take on a second foreign language (French, German or Spanish). The most chosen ones are French or Spanish nowadays.

These three levels have as main goals: make pupils developing their interests about life (geography, history, biology); make pupils realize what is good or bad to do, what is good and bad manners; make pupils think about the others before they react to do something, because our behaviour affects others; developing knowledge, basic skills (write and oral skills, critical thinking, analytical and problem solving, abstract and general skills, general research, organization and others) and values (responsibility, truth, respect, humility, cooperation and others).

After this three levels there is secondary school and it is still compulsory and free for everyone and pupils' ages vary from fifteen to seventeen. In secondary school there are courses like scientific-humanities, specialized arts, technological or vocational training courses and according to each one, pupils can be prepared to go to university (general courses) or to work we call technological courses. In this level of school pupils can choose learning a third foreign language (French, Latin, German and Spanish) or continuing studying the second one.

After we have chosen general courses we enter in university that as we told before can be public or private. It is not compulsory and is not free. We start with 18 years old but with no end age because we can study in university when we want, it doesn't matter our age.

In Portugal we have some private international primary and secondary schools and usually the language on these schools is English, but there are also German and French schools.

There are also schools for children with specific educational needs but these children can be integrated in normal schools. These schools should provide special supervision and help from specialized teachers and these students are evaluated under specific criteria.

If you want to find a school in Portugal, you just need to contact with the Regional Education Authority and they will find you a school for your children. Moreover, children who do not have Portuguese as their native tongue and need to enroll in a Portuguese school, should receive additional support after normal classes.

3.1 History of Education in Portugal

Very early on, Portuguese people tried to develop education as we can see with the first university created in Portugal which was founded in Coimbra in 1290, one of the oldest Universities in Europe. But our education was guided by the conservative Christian clergy and it was only for rich people.

We found two important schools during our empire, one was in Latin America in 1792 and the other was in Asia in 1842. The first one was one artistic school and the other was connected to medicine.

A change of mentality occurred in the eighteenth century, with the theories of the Enlightenment. This intellectual movement of renovation started in England and reached its high point with the French revolution.

The first rational systematization of studies was realized in the first half of the XVIII century by Pina Proenca in *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre* (translated: Notes of the Education of Noble Boy). This book talks about the new school: to learn to read, to write and to count published in 1718. It was also written the explanation of the ways and objectives how people should achieve good education (Education in the light of reason- Period of Enlightenment) destined to occupy an important place in the social hierarchy - the noble boy.

In 1910 the republicans input the obligatory schooling that was extended from three to five years, and elementary and complementary school were transformed into one course called ensino primário (elementary school) with compulsory attendance.

But even with these discoveries, the percentage of analphabetic people in Portugal a few decades ago, for example in 1940, was more than 50% and only rich people could reach university.

Education during the dictatorship: there was only one book for each year in primary school. That book only contained writing and mathematics and also appreciations about our dictator and three main things to valorize Nation, God and Family. Our education before the Carnation Revolution was really limited because our dictator didn't want people to know so much because people could realize our situation and try to fight against it and that wasn't his aim. So the analphabetism was really high and women couldn't continue studying because they had to take care of children (Christian ideal). (CAMPOS, A. (2011). Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português. Encontro APHES, Coimbra.) The Ministry of Public Instruction that had been created in 1913 was eliminated in 1926 when the dictatorship was imposed by Antonio Oliveira Salazar. This period was kept until 25 April 1974. In 1936 the livro único (sole book) was institutionalized for elementary education. It was the only book available for instructions.



Picture 55 Book from the first grade during dictatorship

Picture 56 Analphabetic from 1900 until 2001 Portugal

A few years later the University created by Portuguese Catholics was recognized in 1971 and two years later an intense season of new universities appeared in Portugal, for example in Minho, Lisbon, Évora and Aveiro.

After the Carnation Revolution in 25th April 1974, our education system increased a lot and started to be compulsory to go to school from 1st year to 9th year. But in these first years after the revolution Education wasn't accessible for everyone because it wasn't democratized yet. This situation only change six years later.

In the beginning of the 21st century we had in Portugal programs with main goals which were innovation and modernization of schools (only primary and secondary school). But even with these programs Portugal has still the lowest percentage of qualifications on higher-education in comparing to Europe. For example Slovakia's qualification is 16% and Portugal is only 11% according to the last studies in 2007. (INE – Portuguese Institute for National Statistics, 2007)

3.2 Pedagogy of Education

In Portugal we have main processes of Participation's Pedagogy: Observation, Negotiation and to know how to listen. The aim of these three processes is the awareness of different types of pedagogies and their correlation.

The curriculum of teacher needs to present ethical, social and professional dimensions because as teachers they will need to promote good learning environments connected to the dimensions mentioned before. It is supposed that we only have this if we already had a professional experience.

Then the teacher needs to follow orientations from educational politics and he or she will contribute to increase these orientations.

We think that is crucial that if you want to become a teacher, you have to make sure every student will be aware about every kind of issues in an autonomy development and during communication be sure that we passed the value "cooperation and acceptance".

So it means that you don't need to teach them with words but with actions. For example, if you want to teach that we need to respect every races and every cultures, you will need to be the first one which respect these differences.

Because school is the preparation for life, our main goal as future teachers should be preparing each pupil to integrate society. So school should be connected as a social role and we must teach them how to act, how to speak formal, informal and so on.

4 Conclusion

Concerning to all history Portugal was involved in, it's necessary to give more attention to education because it seems that instead of progression we are having a regression. The idea of teaching isn't well formulate and people are just being prepared to sit behind a table and work instead of being creative and offer more innovation. That is what makes a developed country and besides the uncountable problems we have in education, we think that the most needful to change is the importance that is given to children expressions. Mathematics is being more valorized and The Ministry of Education and Science cut hours out from the Arts curriculum (Sports, Music, Visual Arts, and Drama) just to give more to Mathematics and that is just unacceptable. Many methodologies are available for teacher to use not only for learning a new content but also for the class environment. If they spend all classes doing exercises of everything they will lose all motivation that they inactively have.

It's very important to remember that children are always motivated to learn (dynamic, activities and not just sit and write), but the strategy of teaching, in other words, the

approach to their motivation is crucial to increase the process of learning, the process of comprehension and process of develop the responsibility that exist in playing game.

([http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Orientaes_curriculares_Ensino_Fundamental-1_doc_x-2\(1\).pdf](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Orientaes_curriculares_Ensino_Fundamental-1_doc_x-2(1).pdf)).

Bibliography/Webgraphy

[online] Dostupné na internete: [<http://portugal.angloinfo.com/family/schooling-education/>](http://portugal.angloinfo.com/family/schooling-education/) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://www.fulbright.pt/articles/portuguese-system-of-education/education-in-portugal>](http://www.fulbright.pt/articles/portuguese-system-of-education/education-in-portugal) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://www.euroeducation.net/prof/porco.htm>](http://www.euroeducation.net/prof/porco.htm) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Portugal_1.pdf>](http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Portugal_1.pdf) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=education_training_portugal.pdf>](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=education_training_portugal.pdf) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://academiaportuguesadahistoria.gov.pt/>](http://academiaportuguesadahistoria.gov.pt/) [cit. 2015-04-26].

[online], Dostupné na internete: [<http://www.uc.pt/fluc/ihes/publicacoes/rph>](http://www.uc.pt/fluc/ihes/publicacoes/rph) [cit. 2015-04-26].

MEDEIROS, A. [online], Dostupné na internete: <http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/> [cit. 2015-04-26].

MORAES, Maria Célia (2001). *Recuo da Teoria: Dilemas na pesquisa em educação*. [online], Dostupné na internete: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102> [cit. 2015-04-26].

POPPER, K. (1991). *Um mundo de propensões*. Lisbon: Fragmentos

OLIVEIRA FORMOSINHO, et al. (2007). *Pedagogias da infância: Dialogando com o Passado construindo o futuro*. PortoAlegre: Artemed

OLIVEIRA FORMOSINHO, et al. (2007). *Pedagogias da infância: Dialogando com o Passado construindo o futuro*. [online], Dostupné na internete: [<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a11v17n37.pdf>](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a11v17n37.pdf) [cit. 2015-04-26].

SANCHES, Maria F. (2006). *Desafios a uma teoria da educação na pós-modernidade*. [online], Dostupné na internete: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1167> [cit. 2015-04-26].

CAMPOS, A. (2011). *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*. Encontro APHES, Coimbra. [online], Dostupné na internete: http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf [cit. 2015-05-25].

INE – Portuguese Institute for National Statistics, 2007 [online], Dostupné na internete:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_base_dados&contexto=bd&selTab=tab2 [cit. 2015-05-25].

[online], Dostupné na internete: [http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Orientaes_curriculares_Ensino_Fundamental-1_doc_x-2\(1\).pdf](http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Orientaes_curriculares_Ensino_Fundamental-1_doc_x-2(1).pdf) [cit. 2015-05-25].



[online], Dostupné na internete: <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx> [cit. 2015-05-25].

[online], Dostupné na internete: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10021.pdf> [cit. 2015-05-25]. [online], Dostupné na internete:

<http://education.stateuniversity.com/pages/1220/Portugal-HISTORY-BACKGROUND.html> [cit. 2015-05-25].

FIREMNÁ FILANTROPIA A DOBROVOL'NÍCTVO CORPORATE PHILANTHROPY AND VOLUNTEERING

Alexandra KÚTIKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok je venovaný firemnej filantropii a dobrovoľníctvu. Obsahuje definície a vymedzenia základných pojmov, pojednáva o koncepte spoločensky zodpovedného podnikania, nástrojoch firemnej filantropie, význame vzdelávania v kontexte firemnej filantropie a o nástrojoch firemného dobrovoľníctva a motívoch k nemu. Empirickú časť práce tvorí interview so zamestnancami spoločnosti Accenture, Bratislava.*

Kľúčové slová: *firemná filantropia, firemné dobrovoľníctvo, komunita, neziskové organizácie*

Abstract: *The article is dedicated to corporate philanthropy and volunteering. It contains definitions of basic terms and deals with the concept of corporate social responsibility, corporate philanthropy instruments. Also deals with the importance of education in context of corporate philanthropy, employee volunteering instruments and its motives. The empirical part consists of interviews with employees of Accenture, Bratislava.*

Key words: *corporate philanthropy, corporate volunteering, community, nonprofit organizations*

Úvod

Dobrovoľné a aktívne vynakladanie úsilia v prospech druhého sa stalo nevyhnutnosťou v procese budovania takej spoločnosti, ktorá si chce zachovať svoju ľudskú tvár. Firma, ktorá sa správa filantropicky a uvedomuje si svoju zodpovednosť voči spoločnosti a svoju úlohu v nej, je na najlepšej ceste stať sa jedným z tých elementov, ktoré sa podieľajú na zvyšovaní kvality života. Prostredníctvom investovania financií, ľudských zdrojov a časového kapitálu do rôznych spoločenských oblastí firma pracuje nielen na svojom imidži zodpovednej firmy, ale aj na riešení závažných spoločenských problémov. Téma firemnej filantropie a firemného dobrovoľníctva nie je nová, ale stále aktuálna. Význam firemnej filantropie sa v podmienkach Slovenskej republiky neustále zvyšuje. Tento trend je ovplyvnený najmä vyspelosťou podnikateľských subjektov, ktoré sa snažia podnikateľ zodpovedne a spolupracovať pritom s miestnymi komunitami, ktoré potrebujú podporu. Dôvodom rozvoja firemnej filantropie, ako súčasť konceptu spoločensky zodpovedného podnikania, sú aj čoraz častejšie apely zo strany spoločnosti, ktorá firmy vyzýva, aby podnikali a správali sa zodpovedne. Takéto uvedomelé správanie podnikateľských subjektov má v konečnom dôsledku pozitívny vplyv nielen na podporu a rozvoj dotknutých komunít, ale aj na efektívnosť dosahovania zámerov a cieľov týchto podnikov.

1 Firemná filantropia

Etické hodnoty, ktoré filantropia reprezentuje vychádzajú zo židovsko-kresťanských tradícií, ale filantropia ako taká má svoje korene už v antike. V období staroveku sa pod pojmom *philantropia* označovala láska bohov k ľuďom (Svoboda, F., 2007). Existuje viacero definícií toho pojmu a takmer každá organizácia alebo nadácia zaoberajúca sa filantropiou uvádza v základe rovnakú alebo podobnú definíciu tohto ľudomilstva. Dôležitým znakom filantropie je *dobrovoľnosť*, *nezištnosť* v zámere konania, resp. neočakávanie protihodnoty za poskytnuté dary alebo služby a *prevzatie zodpovednosti* za spoločnosť.

Na rovnakých princípoch sa zakladá aj firemná filantropia. Firemnú filantropiu, z angl. *corporate philanthropy*, M. Bunčák (2005) charakterizuje ako dobrovoľnú angažovanosť podnikateľského subjektu vo verejnoprospešných projektoch. Pod verejnoprospešnými projektmi rozumieme podporu skupín a jednotlivcov v rámci komunity alebo zakladanie partnerstiev s neziskovými organizáciami. V súvislosti s firemnou filantropiou sa stretávame aj s termínom firemné občianstvo, ktoré vychádza z myšlienky, že firmy sú rovnako „občania“ a majú zodpovednosť za spoločnosť, v ktorej pôsobia (Bartošová, Z., 2007).

Každá firma funguje v nejakom prostredí, v nejakej komunite, v ktorej si vytvára vzťahy so zainteresovanými subjektmi – miestnymi ľuďmi, úradmi, štátnou samosprávou, neziskovými organizáciami (Marček, E., 2003). V praxi firemná filantropia predstavuje dobrovoľnú podporu komunity, ktorá je v jej širšom alebo bezprostrednom okolí, a to z vlastnej iniciatívy firmy alebo na základe výzvy komunity. Angažovanosť podnikateľských subjektov v komunite vychádza z ich morálnej povinnosti voči širšiemu spoločenstvu a z ich snahy stať sa vážnym „spoluobčanom“ vo svojej komunite. Firmy tento status spoluobčana dosahujú zapojením sa do verejnoprospešných aktivít, ktoré presahujú rámec ich podnikania alebo zákonných či etických povinností (Marček, E., 2005). Tieto aktivity firmy najčastejšie vykonávajú v spolupráci s neziskovými organizáciami, ktorých činnosť je skutočne rôznorodá (Bartošová, Z., 2007). Špecifickosť neziskových organizácií je v ich poslaní podporovať a dosahovať určité verejnoprospešné alebo vzájomnoprospešné ciele, a to bez dosahovania zisku (Majdúchová, H., et al., 2004). O firemnej filantropii, resp. o nezištnej spolupráci firmy s neziskovou organizáciou môžeme hovoriť v prípade, že výsledkom tejto spolupráce je riešenie nejakého problému spoločnosti, resp. komunity. Cieľom takejto spolupráce je odstrániť spomínané problémy, ktoré trápia komunitu a podieľať sa na zabezpečení všeobecne prospešných služieb, ktoré prispievajú k rozvoju komunity (Marček, E., 2005).

Centrum pre filantropiu filantropiu vníma ako tú formu darčovstva, ktorá sa snaží riešenie problémov komunity prostredníctvom sociálnej zmeny (in: <http://www.cpf.sk/>, cit.[23.04.2015]). K sociálnej zmene môže dôjsť aj postredníctvom vzdelávania. J. Majchrák a L. Marošiová (2004) za hlavný cieľ firemnej filantropie považujú riešenie problémov komunity, a to prostredníctvom:

- *podpory vzdelávania;*
- *podpory inovácií vo vzdelávaní;*
- *a rozvojom schopností jednotlivcov*, aby boli schopní pomôcť si sami.

S týmto tvrdením súhlasí aj M. Bunčák (2005), ktorý charakterizuje firemnú filantropiu prostredníctvom príkladu typického zamerania firemnej filantropie – firemnú

filantropiu definuje ako účasť zamestnancov na dobrovoľníckych programoch, ktorých cieľom je vzdelávať predstaviteľov neziskových organizácií.

1.1 Koncept spoločensky zodpovedného podnikania

Firemná filantropia sa v súčasnosti spája so spoločensky zodpovedným podnikaním alebo spoločensky zodpovedným správaním sa podnikateľských subjektov, s ktorými je častokrát zamieňaná. Práve kvôli slovu „spoločensky“ sa tento koncept (CSR) často obmedzuje len na zodpovednosť voči komunite – na firemnú filantropiu, čo nie je správne. Preto dochádza k nesprávnemu používaniu týchto pojmov, kedy sú tieto termíny vnímané ako synonymá, čo môže spôsobiť prípadné nedorozumenia pri ich komunikovaní.

Spoločenská zodpovednosť podnikania, z angl. *corporate social responsibility* (CSR) predstavuje koncept zasahujúci do všetkých oblastí pôsobenia firmy. Ovplyvňuje bezprostredné prostredie firmy, kvalitu života jej zamestnancov a zákazníkov, vzťahy so ziskovými aj neziskovými partnermi (Kalousová, P. – Fórum darcov, 2005). Tento trend vznikol ako reakcia na rôzne sociálne, environmentálne a ekonomické nátlaky, ktoré motivujú firmy k tomu, aby podnikali zodpovedne voči všetkým zainteresovaným stranám, s ktorými sú prepojené (Green paper, 2001).

J. Trnková (2005) vo vzťahu k CSR hovorí o tzv. *triple-bottom-line* – o troch základných rovinách podnikania. Ide o roviny fungovania firmy v oblasti *ekonomickej*, *sociálnej* a *environmentálnej* (Franc, P. et al., 2006). M. Bunčák (2005) definuje tieto roviny ako oblasti záujmu zodpovedného podnikania. Stručne povedané, fungovanie *triple-bottom-line* vychádza zo sústredenia sa firmy nielen na ekonomický rast, ale aj na environmentálne a sociálne aspekty jej činnosti vo vzťahu k všetkým zainteresovaným subjektom. CSR predstavuje širší koncept, ktorý presahuje firemnú filantropiu. Firemná filantropia je súčasťou CSR, ale nenapĺňa podstatu celého konceptu CSR, ktorý sa zameriava na všetky spomínané roviny. Firemná filantropia je orientovaná len na sociálnu rovinu, a to prostredníctvom podpory rôznych dobrovoľníckych a verejnoprospešných projektov a aktivít v rámci komunity. Toto zameranie vyplýva aj zo samotného názvu *filantropia* – ľudomilnosť, dobročinnosť, láska k človeku. Do kategórie CSR spadajú aj projekty zamerané na ochranu životného prostredia alebo zvyšovania ekonomickej prosperity spoločnosti, avšak na tieto sa firemná filantropia priamo nezameriava.

1.2 Nástroje firemnej filantropie

Neziskové organizácie pre naplnenie svojich zámerov, ktoré sú verejnoprospešné, potrebujú nielen financie, ale aj odbornú pomoc a vedenie. Podnikateľský sektor sa vyznačuje profesionálnym prístupom, know-how a manažérskymi zručnosťami. Neziskové organizácie sú naopak charakteristické dobrovoľníctvom, aktivitou, motiváciou a vnútorným presvedčením dobrovoľníkov o istých hodnotách. Spoluprácou týchto subjektov z dvoch rôznych sektorov môže dôjsť k riešeniu problémov v spoločnosti a k uspokojovaniu potrieb jej členov (Marček, E., 2005).

Firemná filantropia je jednou z modernejších foriem darcovstva. Darcovstvo predstavuje súhrn hmotných alebo nehmotných statkov, ktoré darca dáva a obdarovaný prijíma. Nemusí ísť výlučne o darovanie finančných darov, ale napr. aj o poznatok alebo ideu (Bartošová, Z., 2007). Viacero odborníkov venujúcich sa danej téme, napr. Z. Bartošová (2007), M. Bunčák (2005), P. Franc, et al. (2006),

L. Kuldová (2012), J. Trnková (2005) a Centrum pre filantropiu (in: <http://www.cpf.sk/>, cit.[23.04.2015]) uvádzajú nasledovné nástroje firemnej filantropie:

PEŇAŽNÉ DARCOVSTVO – ide o najjednoduchšiu a najviac využívanú formu podpory komunity. Táto podpora, resp. toto darcovstvo môže byť vo forme:

- *priame darcovstvo* – priamy finančný alebo vecný dar. Medzi priamu finančnú podporu zaraďujeme aj granty.
- *zbierka medzi zamestnancami* – zbierka, z ktorej výťažok firma niekoľkonásobne navýši a venuje ho na podporu vybranej komunity – ide o tzv. princíp *matchingu*, ktorý je založený na dobrovoľnosti zamestnancov.
- *firemná nadácia, firemný nadačný fond* – založenie vlastnej nadácie pre potreby dlhodobých projektov alebo založenie nadačného fondu v nadácii.
- *charitatívna aukcia, výstava pod záštitou firmy* predstavujú ďalšie spôsoby peňažnej podpory komunity.

NEPEŇAŽNÉ DARCOVSTVO – medzi základné formy nepeňažného darcovstva zaraďujeme:

- *poskytnutie priestorov firmy, zapožičanie vlastnej techniky* – nejde o priame darovanie financií, avšak aj takáto pomoc má dopad na celkovú úsporu financií danej organizácie.
- *poskytnutie vzdelávania, odborného školenia alebo odbornej pomoci* – odborné znalosti a skúsenosti firiem a jej zamestnancov môžu prispieť k podpore verejnoprospešných projektov a rovnako tak k úspore ich financií. K podpore neziskovej organizácie a k úspore jej nákladov dochádza vtedy, keď firma neziskovej organizácii alebo jednotlivcovi poskytne svoje poradenské služby alebo know-how zadarmo.
- *firemné dobrovoľníctvo* – dobrovoľná investícia času zamestnanca, jeho energie a vedomostí do verejne prospešných záujmov, v ktorých sa firma angažuje.

1.3 Význam vzdelávania v kontexte firemnej filantropie

J. Mužík (1998) v súvislosti so vzdelávaním hovorí o celoživotnom procese vzdelávania a o neformálnom vzdelávaní. Vzdelávanie sa nesmie obmedzovať len na obdobie detstva alebo dospievania a na priestory školy. Firemnú filantropiu – strategické investície do vzdelávania, podporu vzdelávania a aktívne zapojenie sa zamestnancov do verejnoprospešných aktivít vnímame ako súčasť celoživotného vzdelávania zamestnancov a ostatných účastníkov filantropie a ako jednu z foriem neformálneho vzdelávania.

Vzdelávanie považujeme za hodnotný a univerzálny nástroj prevencie a eliminácie problémov v spoločnosti, ktoré ju robia nespravodlivou. Medzi takéto problémy patrí jednoznačne nezamestnanosť a v dôsledku nezamestnanosti horšie sociálne podmienky, ktoré znižujú kvalitu života jednotlivca a majú dopad na jeho ďalšie budúce možnosti. Za rizikovú skupinu môžeme označiť aj seniorov, jednotlivcov z minoritných skupín, handicapovaných alebo inak znevýhodnených jednotlivcov a skupiny ohrozené sociálnou exklúziou, ktoré potrebujú pomoc. Potrebnú pomoc im poskytujú aj neziskové organizácie, ktoré okrem materiálneho a finančného zabezpečenia potrebujú aj úsilie dobrovoľníkov, odbornú pomoc a vedenie. Tu sa dostávajú k slovu firmy riadiace sa filozofiou filantropie, ktoré aktívne podporujú verejnoprospešné projekty aj inak, ako len finančne alebo materiálne.

Dôležitým zdrojom pomoci pre komunitu je zabezpečenie a poskytnutie vzdelávania (poznania, vedomostí, zručností) jej členom. Zastávame názor, že dar vo forme vedomostí alebo idey či myšlienky, je často hodnotnejší, ako samotné financie. Pri týchto tvrdeniach vychádzame zo známeho „nedaj rybu, ale nauč chytať ryby“. Nepeňažné dary, akými sú vedomosti, sú mnohokrát cennejšie ako finančné dotácie – ako samotná „ryba“. Financie môžu vyriešiť aktuálny problém jednotlivca, avšak nenaučia ho, ako predísť takémuto problému v budúcnosti. Vzdelávanie má trvácnejší efekt a táto investícia sa firme a aj samotnej spoločnosti v konečnom dôsledku niekoľkonásobne vráti. Podobný názor zastáva aj Z. Palán (2002), ktorý o vzdelávaní hovorí ako o ekonomickom faktore, ktorý iniciuje ekonomický rast, zvyšuje konkurencieschopnosť a zlepšuje postavenie firmy alebo jednotlivca v spoločnosti. Okrem toho vzdelávanie plní aj radu ďalších funkcií: znižuje nezamestnanosť, podporuje osobnú samostatnosť a nezávislosť, posilňuje rozvoj demokracie a politickej kultúry, znižuje náklady štátu na sociálnu výpomoc a vedie ku vyššej kvalite života. Ako príklad uvádzame činnosť Nadačného fondu Accenture, ktorý realizuje a financuje program Skills to Succeed (Zručnosti pre úspech). Cieľom vzdelávacieho programu je zvyšovať zručnosti ľudí a pomôcť im zaradiť sa do spoločenského a hospodárskeho života, resp. pomôcť im nájsť si zamestnanie (in: <http://www.blf.sk/>, cit.[25.04.2015]). V roku 2014 spoločnosť Accenture v spolupráci s neziskovou organizáciou Aptech Europe zrealizovala 4 mesačný vzdelávací kurz „IT v kurze“, pomocou ktorého vyškolila 41 nezamestnaných absolventov vysokých škôl. Z nich si až 22 v priebehu roka našlo zamestnanie (in: <http://www.aptech-europe.com/>, cit.[25.04.2015]). Strategickým prístupom a investíciou do vzdelávania týchto účastníkov, Accenture vyriešil problém nezamestnaných absolventov z hľadiska dlhodobého, nie len ich aktuálnu zlú situáciu.

Domnievame sa, že firmy, ktoré sa spoločensky angažujú, investujú do vzdelávania a podporujú svojich zamestnancov v účasti na verejnoprospešných projektoch, v konečnom dôsledku robia službu samy sebe. Priamy kontakt firmy a jej zamestnancov s komunitou má pozitívny efekt aj na komunitu, aj na samotnú firmu. Význam firemnej filantropie a dobrovoľníctva a význam podpory vzdelávania v kontexte firemnej filantropie vidíme v spomínanom efekte, ktorý zasahuje všetky zúčastnené strany. Napr. dočasné umiestnenie zamestnanca v neziskovej organizácii a jeho participácia na verejnoprospešnom programe má prínos nielen pre neziskovú organizáciu a komunitu, ale aj pre samotného zamestnanca a jeho firmu. Nezisková organizácia získa pracovnú silu zadarmo – odborného zamestnanca, od ktorého sa ostatní členovia organizácie môžu učiť. Takéto darcovstvo a pomoc má vplyv na:

- fungovanie neziskovej organizácie;
- na osobnostný a profesionálny rozvoj členov neziskovej organizácie;
- osobnostný a profesionálny rozvoj účastníkov projektov, ktoré nezisková organizácia realizuje;
- osobnostný a profesionálny rozvoj samotného zamestnanca;
- ďalšie smerovanie organizácie a napĺňanie jej cieľov, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje celú komunitu, na ktorú sa nezisková organizácia zameriava.

Firma, ktorá „zapožičala“ zamestnanca získava flexibilného pracovníka, ktorý počas svojho pôsobenia nadobudol množstvo nových skúseností, ktoré môže zúžitkovať vo svojej firme.

2 Firemné dobrovoľníctvo

Pojem firemné dobrovoľníctvo, z angl. *corporate volunteering*, známe aj ako VIP dobrovoľníctvo, označuje koncept spájajúci verejne prospešné aktivity firmy s podporou dobrovoľnej činnosti jej zamestnancov. Firma uskutočňuje firemné dobrovoľníctvo prostredníctvom angažovania svojich zamestnancov do verejnoprospešných projektov a prostredníctvom ich uvoľňovania na výkon dobrovoľnej činnosti (Nešporová, M. – Schmidt, H. L., 2005). Dobrovoľnú činnosť zamestnanci vykonávajú v rámci zaplateného pracovného času alebo mimo neho bez nároku na finančnú alebo inú odmenu.

Prínos plynúci z prítomnosti dobrovoľníka vo firme je značný najmä v prenose skúseností z biznis prostredia na neziskovú organizáciu a v poskytovaní profesionálnych služieb zadarmo. Pod dobrovoľníctvo patrí aj priama účasť zamestnancov na dobročinných aktivitách a charitatívnych pomocných prácach s deťmi, seniormi alebo sociálne znevýhodnenými jednotlivcami (Bartošová, Z., 2006).

2.1 Formy firemného dobrovoľníctva

M. Nešporová a H. L. Schmidt (2005) z hľadiska iniciátora firemného dobrovoľníctva rozlišujú:

- *firemné dobrovoľníctvo iniciované a vedené zamestnancami* – účasť firmy na dobročinnosti môže vychádzať aj z návrhu samotných zamestnancov, ktorí si určia priebeh, miesto, čas a druh dobrovoľných aktivít.
- *firemné dobrovoľníctvo iniciované a vedené firmou* – firma môže vytvoriť firemné verejnoprospešné programy, na ktorých sa zamestnanci môžu dobrovoľne zúčastniť, a ktoré prebiehajú v rámci platenej pracovnej doby. V tomto prípade je iniciátorom a výbercom miesta, času a druhu dobrovoľných aktivít firma.

P. Franc, et al. (2006), E. Marček (2005), M. Nešporová, H. L. Schmidt (2005) a M. Skolnik (2014, in: <http://www.nadaciapontis.sk>, cit.[24.04.2015]) medzi základné formy firemnej filantropie zaraďujú:

matchingový fond – zamestnanecký fond, do ktorého zamestnanci dobrovoľne prispievajú na dobročinné účely.

talentová databanka – ide o vytvorenie napr. internetovej databanky záujemcov o dobrovoľníctvo z radov zamestnancov. Do týchto databáň sa môžu zamestnanci dobrovoľne registrovať a z nich si neziskové organizácie vyberajú tých, ktorí spĺňajú ich aktuálne potreby.

pro bono služba – je bezplatná služba verejnosti. Ako príklad môžeme spomenúť program Advokáti pro bono, ktorý zastrešuje Nadácia Pontis. V rámci tohto programu niekoľko desiatok právnikov z rôznych právnických spoločností poskytuje svoje právne a poradenské služby neziskovým organizáciám alebo jednotlivcom zadarmo. Ich klientmi sú obeť domáceho násillia, rodiny v kríze alebo neziskové organizácie riešiacie rôzne komunitné problémy. V súčasnosti títo advokáti v dobrovoľnej spolupráci so sociálnymi pracovníkmi a vybranými neziskovými organizáciami riešia problémy ľudí bez domova (in: <http://www.nadaciapontis.sk>, cit.[24.04.2015]).

akčný deň – krátkodobá forma firemného dobrovoľníctva, kedy sa zamestnanci počas jedného dňa dobrovoľne angažujú vo svojej komunite. Najčastejšie ide o zber odpadkov a čistenie okolia mesta alebo obce, miestnych parkov a lesov alebo o pomoc pri obnove pamiatok v okolí firmy.

sociálna prax – zamestnanci na určitú dobu, spravidla na jeden týždeň zmenia svoje pracovné miesto a pracujú v určitom sociálnom zariadení.

secondment – dlhodobá forma firemného dobrovoľníctva spočívajúca vo vysielaní firemných zamestnancov do neziskových organizácií na šesť mesiacov až dva roky.

mentoring – individualizované neformálne vzdelávanie spravidla realizované priamo na pracovisku, v ktorom skúsenejší mentor vystupuje ako poradca (Ondrušek, D. – Labáth, V., 2007).

Okrem vyššie uvedených foriem môžeme za formu firemného dobrovoľníctva považovať aj *workshop* – skupinové cvičenie, v ktorom zamestnanci tímovo riešia praktické úlohy a problémy. Takéto workshopy sú zaužívané najmä v USA, Nemecku, Francúzsku alebo Japonsku. Slovensko má s dobrovoľníckymi workshopmi malé skúsenosti, napriek tomu sa niekoľko takýchto workshopov už zrealizovalo. Nadácia Pontis v spolupráci s niekoľkými reklamnými agentúrami uskutočnila kreatívny workshop na podporu vybraných neziskových organizácií zo Slovenska. Odborníci z oblasti reklamy, ľudských zdrojov a IT počas 12 hodinového kreatívneho workshopu navrhli neziskovej organizácii, ktorá pomáha ľuďom pri ochrane ich verejných záujmov novú webovú stránku. Aktívne pracovali na riešení otázky bezdomovectva a vytvorili koncept kampane na podporu bezdomoveckého časopisu *Nota Bene*. Jedna z reklamných agentúr prišla s návrhom online kampane *52krokov.sk* pre organizáciu *Človek v tiesni* – Slovensko, pričom tento návrh nebol jediný (in: <http://www.nadaciapontis.sk/>, cit.[25.04.2015]). Prínos tejto formy firemného dobrovoľníctva je zreteľný.

Formou firemného dobrovoľníctva sú aj *zamestnanecké grantové programy*. Podstata zamestnaneckých programov spočíva vo vlastnej iniciatíve zamestnancov, ktorí môžu vypracovať projekty v prospech komunity alebo prostredia, v ktorom žijú. Firemné dobrovoľníctvo je aj účinným teambuildingovým nástrojom (Bartošová, Z., 2006). Prekonanie stereotypu a zmena prostredia umožňuje zamestnancom, ktorí sa zapoja do verejnoprospešných aktivít vo svojej komunite spoznať sa navzájom aj z inej stránky, ako len profesionálnej. Existujú agentúry, ktoré pre firmy zabezpečujú teambuildingový program a niektoré z týchto agentúr nezabúdajú aj na nutnosť podpory miestnych komunít a teambuildingy priamo spájajú s firemným dobrovoľníctvom. Napr. medzinárodná vzdelávacia a eventová agentúra *Projectoutdoor* firmám ponúka tzv. *Project Charity* (in: <http://www.projectoutdoor.sk/>, cit.[25.04.2015]). Osobne nás tieto programy veľmi zaujali, preto uvádzame jeden z nich: *Charity Challenge* – jednotlivé tímy dostanú obálku s názvom a adresou miesta. Môže ísť o miestne ihrisko, ktoré treba opraviť, priestory neziskovej organizácie, ktoré treba vymalovať alebo o zrealizovanie zbierky či pripravenie netradičného dopoludnia pre deti. Úlohou tímov je v stanovenom časovom limite a s malým množstvom financií navštíviť vybrané organizácie a zistiť, akým spôsobom môžu byť pre ne užitočnými (*Project Outdoor Slovakia, s.r.o.*).

2.2 Motívy k firemnému dobrovoľníctvu

Motívy k firemnej filantropii alebo konkrétne k dobrovoľníctvu môžu byť rôzne. M. Markuš (2005) hovorí o rozdieloch v motívoch malých a veľkých firiem. Veľké firmy sú motivované prevažne externými vplyvmi – spoločnosťou alebo snahou vyrovnáť sa konkurencii. Jedným z faktorov motivácie veľkých firiem sú spoločenské normy a nepriamy nátlak zo strany spoločnosti, ktorý motivuje k pomoci iným. Pokiaľ si chce firma udržiavať s komunitou dobré vzťahy, je potrebné, aby sa zapájala do života komunity a aktívne riešila jej problémy. K filantropickému správaniu vyzývajú

aj médiá, ktorých vplyv je v súčasnosti neprehliadnuteľný. Rozhodnutie malých firiem zapojiť sa do dobročinnosti spočíva v osobnej motivácii a v presvedčení vlastníka firmy alebo jeho zamestnancov. Takáto motivácia vychádza z akejsi morálnej zodpovednosti voči spoločnosti. Základné vnútorné presvedčenie je budované na svetonázore alebo hodnotách, ktoré firma alebo jej predstavitelia uznávajú.

A. Brozmanová Gregorová (2011) za najdôležitejší motív dobrovoľníkov považuje práve hodnoty a ich presvedčenie, že je dôležité pomáhať druhým.

Osobný záujem alebo snaha o vnútorné uspokojenie sú hnacou silou, ktorá ženie dobrovoľníkov. Okrem týchto motívov A. Brozmanová Gregorová (2011), M. Markuš (2005), B. Strečanský (2000) spomínajú nasledovné motívy k firemnej filantropii a k dobrovoľníctvu:

- *sociálna interakcia* – potreba socializácie a nadväzovania vzťahov.
- *rozvoj kariéry* – silným motivačným faktorom môže byť aj snaha o získavanie nových vedomostí, zručností a nadobúdanie pracovných skúseností. Motívom môže byť aj pozitívny vplyv dobrovoľníctva na zdravie dobrovoľníkov, budovanie tímu a vyvažovanie pracovného času zamestnancov.
- *uznanie, reputácia, publicita, imidž* – s pocitom uznania sa dostavuje aj pocit uspokojenia a sebaúcty, vyššieho sebavedomia a kladnejšieho sebahodnotenia dobrovoľníkov. Firmy, ktoré sa správajú voči komunite zodpovedne, majú lepšiu reputáciu medzi občanmi ako tie, ktoré sú ľahostajné voči problémom spoločnosti.

3 Význam firemnej filantropie a dobrovoľníctva z pohľadu zamestnancov

Zodpovedný prístup voči spoločnosti uplatňuje aj Accenture s.r.o., Bratislava, ktorá má vypracovanú stratégiu firemného občianstva a je známym filantropom.

Accenture s.r.o. je globálna spoločnosť poskytujúca služby v oblasti manažérskeho poradenstva, IKT a outsourcingu. Je známa aktívnym prístupom k zodpovednému podnikaniu a investíciami do vzdelávania svojich zamestnancov a miestnych komunít. Aktívne rieši aj otázky životného prostredia a v roku 2007 a 2008 získala ocenenie Zamestnávateľ ústretový k rodine. Na celosvetovej úrovni získala niekoľko prestížnych filantropických ocenení a v roku 2012 sa umiestnila v stovke najlepších firiem, ktoré sa venujú firemnému občianstvu. Na úrovni Slovenska sa v roku 2014 stala víťazom Via Bona Slovakia v kategórii zodpovedná veľká firma za rok 2014. Tieto ocenenia, ktoré dokazujú snahu Accenture správať sa a podnikat zodpovedne nás viedli k tomu, aby sme analyzovali práve spomínanú spoločnosť.

S tromi participantmi sme uskutočnili elektronické interview. Participantom sme kládli otázky tak, aby mali priestor voľne hovoriť o svojich názoroch a pohľadoch na danú tému. Touto cestou sme sa snažili zistiť, aký význam má firemná filantropia pre participantov a či sa stotožňujú so zodpovednou politikou ich zamestnávateľa alebo sú im tieto snahy Accenture o lepšiu spoločnosť „ukradnuté“. Interview sa zúčastnili traja participant vo veku 28 – 32 rokov, s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa pracujúci na pozíciách senior analytik a team leader. Cieľom bolo zistiť názory zamestnancov na firemnú filantropiu a dobrovoľníctvo vo všeobecnosti a aj vo vzťahu k ich zamestnávateľovi. Snažili sme sa od participantov získať názory, ktoré hovoria o tom, v čom spočíva význam firemnej filantropie a dobrovoľníctva.

3.1 Odpovede zamestnancov

Otázka č. 1: Ako vnímate snahy Accenture správať sa zodpovedne voči miestnym komunitám? Je podľa Vás dôležité, aby podnikateľské subjekty riešili spoločenské problémy?

Participant č.1

„Oceňujem tieto snahy. A určite je to dôležité, pretože firmy disponujú financiami a majú viac možností pomôcť ako bežný človek. A hlavne na Slovensku. Mám pocit, že tu tak viac pomáhajú len firmy, o jednotlivcoch počujem málo. Mali by riešiť spoločenské problémy, lebo sa týkajú aj ich.“

Participant č.2

„Určite pozitívne! Je to povinnosť každého jedného človeka zaujímať sa o ľudí a dianie okolo seba. Túto povinnosť máme všetci, aj podniky... Je to také nepísané pravidlo, ktorým ak sa podniky riadia, verejnosť je spokojná a oni z toho aj profitujú. Je to výhra pre obe strany. Ja osobne som dosť charitatívne založený, takže na tomto si zakladám. U nás sa toho deje celkom dosť okolo charity a aj dobrovoľníctva. Asi by to tak malo byť všade.“

Participant č.3

„Myslím si, že je to pre nás dobrá reklama. Samozrejme ide hlavne o tú pomoc, ale aj Accenture z toho niečo má. Celkovo mám z toho dobrý pocit, som rád, že pracujem v spoločnosti, ktorá sa zaujíma... A áno, myslím si, že je dôležité, aby firmy riešili spoločenské problémy. Hlavne ak ide o väčšie spoločnosti, ktoré môžu niečo zmeniť. Tým nehovorím, že menšie firmy majú na to kašľať, ale tie väčšie majú viac prostriedkov a môžu ovplyvniť aj veľké veci. A všetci to od nich aj očakávajú...“

Otázka č. 2: Máte prehľad o tom, kde a ako sa Accenture verejnoprospešne angažuje?

Participant č. 1

„Z toho čo viem, tak Accenture podporuje rôzne organizácie a má aj vlastný nadačný fond. Rieši aj spoločenské problémy a dokonca má vlastný LGBT fond. Organizuje aj dobrovoľné akcie ako čistenie mesta a zelene od odpadkov a pod. Je toho určite viac, ale takto si nespomeniem.“

Participant č.2

„Asi dva alebo trikrát do roka zbierame oblečenie a topánky. Tieto potom idú vybraným organizáciám. Zbiera sa aj elektronika. Tuším to oblečenie išlo aj pre väzňov. Nie som si istý, ale čítal som na webe, že podporujeme aj väzňov. Neviem ako ani kde, ale je to fajn. A pred niekoľkými rokmi sme čistili Petržalku a aj iné časti Bratislavy, ak sa ráta aj to.“

Participant č.3

„Kolega robil na IKT projekte. Bolo to pre mladých nezamestnaných a zadarmo, ale viac neviem... Máme zbierky oblečenia aj peňazí. Accenture sa zapája aj do ochrany životného prostredia, tak tam sa veľa zbiera, čistí a tak...“

Otázka č. 3: Zúčastnili ste sa niektorej z uvedených aktivít? Ak áno, čo bolo motívom Vašej účasti? Ak nie, čo bolo dôvodom Vašej neúčasti?

Participant č. 1

„Okrem darovania krvi a oblečenia nie, prevažne kvôli vyťaženosť na projekte pre klienta.“

Participant č.2

„Daroval som oblečenie, tuším dvakrát. A ako som spomínal, zapojil som sa aj do čistenia mesta. Natierali sme lavičky. Takéto akcie mám rád, no nie vždy vyjde čas na niečo také. No podporujem všetky finančné zbierky. Pravidelne... Motívom je asi dobrý pocit, ktorý sa potom dostaví. A hlavne tie upratovacie akcie, tie sú zážitkom, nikto ich neberie ako prácu, je to druh relaxu a socializácie.“

Participant č.3

„Do zbierky som dal oblečenie. Nič viac... Musím to napraviť! A ten dôvod, asi kvôli času, takto neviem konkrétne povedať.“

Otázka č. 4: Spoločnosť Accenture je známa značnými investíciami do vzdelávania svojich zamestnancov a miestnych komunít. Aký je Váš názor na tieto investície?

Participant č. 1

„Je super vidieť tieť peniaze do vzdelávania. To je ideálny spôsob ako ich užitočne investovať.“

Participant č.2

„Toto hodnotím pozitívne. Ale o nejakých projektoch, kde Accenture vzdeláva komunity, o takých neviem. Ale ak tak robí, tak fajn. Je to potom obrovské plus. Vlastne viem o programe. Mali sme tu odtiaľ stážistov. Zaplatili im kurzy cez jednu agentúru, aj chalani od nás tam učili. Toto je tiež firemné dobrovoľníctvo?“

„Vzdelávanie je drahá záležitosť a posúva človeka ďalej. V tom je to významné, že je to viac ako čokoľvek iné, lebo ak si vzdelaný, máš možnosť uživiť sa. Nie si od nikoho závislý. Takéto investície sa mi páčia.“

Participant č.3

„Vzdelanie je všetko.“

Otázka č. 5 : V čom vidíte význam firemnej filantropie a dobrovoľníctva?

Participant č. 1

„Význam vidím v tej pomoci a vôbec v tej myšlienke a rozhodnutí pomôcť alebo niečo či niekoho podporiť. Dnes je dôležité nebyť ľahostajným, ale zaujať zodpovedné stanovisko. A význam to nemá len pre firmu, ale aj pre nás. Možno tieto možnosti robia z mojich kolegov (ktorí toho robia viac ako ja) lepších ľudí.“

Participant č.2

„Význam dobrovoľníctva vidím v tom, že môžeme lepšie využiť svoj čas. V prospech iných ľudí alebo na pomoc prírode... Na takýchto akciách sa aj upevňujú vzťahy v kolektíve.“

Participant č.3

„Prínos pre spoločnosť a reklama pre firmu. A aj to vzdelávanie, myslím si, že také investície sú namieste. Takto investované peniaze môžu vyriešiť viacej problémov. Dobrovoľníctvo... Pozitívne je to, že nám Accenture vôbec umožňuje niečo také robiť. Ide o lepšie využitý čas v prospech niekoho.“

3.2 Analýza odpovedí zamestnancov

Z odpovedí participantov je jasné, že majú vedomosti a prehľad o tom ako a koho Accenture podporuje, financuje alebo do akých oblastí investuje. Uviedli niekoľko konkrétnych príkladov – finančné zbierky, zbierky šatstva, elektroniky, čistenie a úpravu mesta, vzdelávací program IT v kurze, o ktorom však participanti č.2 a č. 3 vedeli len základné informácie. Zamestnanci Accenture sa pravidelne zúčastňujú na verejnoprospešných prácach vo svojom meste a v okolí. Participant č.2 uviedol napr. maľovanie lavičiek, ktorého sa zúčastnil. Okrem spomenutých

menších projektov dobrovoľníci opakovane pomáhali pri obnove banskoštiavnickej Kalvárie, ktorá je na zozname svetového dedičstva UNESCO. Participant č.1 sa zmienil aj o nadačnom fonde Accenture pri Nadácii Pontis. Spomínaný participant hovoril aj o fonde LGBT. Tieto informácie sú pre nás zaujímavé a je skutočne vidieť, že Accenture sa snaží podporovať naozaj rôznorodé komunity. Ďalším príkladom takejto podpory je pomoc väzňom, o ktorej vrazil participant č.2., ale nevedel nám podať konkrétne informácie. Jednalo sa o dlhodobé partnerstvo Accenture s OZ Maják v Zlatých Moravciach (rok 2012 – 2013). S finančnou podporou Accenture toto občianske združenie resocializovalo väzňov prostredníctvom sociálnych výcvikov. Participant sa zmienil aj o pomoci organizáciám, avšak nevedeli uviesť, o ktoré konkrétne organizácie ide. Osobne sa zúčastnili najmä zbierok, teda preferujú priame darcovstvo vo forme finančných darov alebo vecných darov, napr. šatstva. Participant č.1 daroval krv. Tieto skupinové alebo firemné darovania krvi sú v súčasnosti veľmi populárne a myslíme si, že rozvíjajú morálne cítenie a empatiu zamestnancov o niečo viac, ako finančné alebo materiálne zbierky. Motív účasti na zbierkach, resp. aj na dobrovoľných verejnoprospešných aktivitách, uviedol len participant č.2. Jeho motiváciou je dobrý pocit zo seba samého. V tomto prípade môžeme hovoriť o motíve uspokojenia. K verejnoprospešným službám, akými je čistenie alebo obnova okolia ho motivuje skutočnosť, že tieto aktivity považuje za istú formu oddychu a o týchto akciách sa vyjadril ako o druhu relaxu a socializácie. Z tohto predpokladáme, že účasť participanta je podmienená aj potrebou sociálnej interakcie. Ako dôvod slabšej účasti na aktivitách participant uviedol nedostatok času. Firemnú filantropiu a dobrovoľníctvo považujú za akúsi morálnu zodpovednosť a povinnosť každej firmy a každého jednotlivca. Z odpovedí je cítiť spoločenský motív – participant pravdepodobne uznávajú isté hodnoty, morálne zásady a pomoc iným jednotlivcom považujú za dôležitú. Jeden z participantov sa o takejto pomoci a investícii do spoločnosti vyjadril ako o nepísanom pravidle. Myslí si, že pokiaľ sa firmy riadia týmto pravidlom – správajú sa voči komunite zodpovedne, môžu z tohto profitovať. Participant č.3 viackrát spomenul pozitívny efekt pre firmu vo forme reklamy. Zámerne sme sa pýtali na aj na otázku investícií do vzdelávania, keďže všetci participant sú vysokoškolsky vzdelaní. Investície do vzdelávania vnímajú pozitívne, ako také investície, ktoré sa firme aj spoločnosti vrátia. Z odpovedí je zjavné, že si uvedomujú hodnotu vzdelávania. Prínos filantropie vidia na oboch stranách. Participant č.1 si myslí, že dobrovoľníctvo môže z jeho kolegov, ktorí sa pravidelne zúčastňujú takýchto projektov urobiť lepších ľudí. Význam dobrovoľníctva vidia v pomoci iným ľuďom alebo prírode a v lepšom využití svojho času. Participant č.2 sa zmienil o utužovaní vzťahov v kolektíve. V práci sme spomínali, že dobrovoľníctvo je istou formou teambuildingu. Dôkazom sú aj vyjadrenia tohto participanta, ktorý ako sám uviedol, sa zúčastnil niekoľkých dobrovoľníckych akcií s kolegami. Myslíme si, že je vidieť, že participant sú dostatočne informovaní o verejnoprospešných a dobrovoľníckych aktivitách firmy, a že v nich vidia prínos a význam pre spoločnosť, firmu a aj pre seba samých. Participant sú stotožnení s politikou a zámerom Accenture byť zodpovednou firmou a dobrým „spoluobčanom“.

Záver

Z odpovedí participantov je zreteľne poznať význam a hodnotu firemnej filantropie a dobrovoľníctva. V súčasnosti sa čoraz viac firiem snaží podnikáť zodpovedne. Zodpovedné podnikanie a zodpovedné správanie sa podnikateľských subjektov voči

svojmu okoliu však stále nie je samozrejmosťou. Je potrebné zvyšovať povedomie predstaviteľov firiem a neziskových organizácií o možnostiach spolupráce a dobrovoľnej angažovanosti sa vo verejnoprospešných projektoch. Firemná filantropia ako forma darcovstva, ktorá je úzko spätá aj so vzdelávaním, predstavuje v súčasnosti atraktívnu tému, ktorá by mala byť obsiahnutá v študijnom pláne každého študenta andragogiky.

Literatúra

- BARTOŠOVÁ, Z. 2007. *Sprievodca firemnou filantropiou*. [online]. Bratislava : Fórum donorov, 2007. 23 s. [cit. 2015.24.04] Dostupné na internete: <http://www.jasr.sk/files/Sprievodca_firemnou_filantropiou.pdf>.
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. 2011. *Dobrovoľníctvo – keď pomoc baví a zábava pomáha*. Bratislava : ŠEVT, a.s. pre Úrad vlády SR, 2011. 51 s. ISBN 978-80-8106-049-6.
- BUNČÁK, M. 2005. Spoločensky zodpovedné podnikanie. Definícia a história. In *Spoločensky zodpovedné podnikanie*. Bratislava : Nadácia Pontis, 2005. s. 5 - 19.
- BUNČÁK, M. 2005. Spoločensky zodpovedné podnikanie nadnárodných spoločností pôsobiach na Slovensku. In *Spoločensky zodpovedné podnikanie*. Bratislava : Nadácia Pontis, 2005. s. 21 - 32. EUROPEAN COMMISSION. 2001. *Green paper*. Luxembursko, 2001. 28 s. ISBN 92-894-1478-2.
- FRANC, P. et al. 2006. *Když se bere společenská odpovědnost vážně*. Brno : Ekologický právní servis, 2006. 72 s. ISBN 80-86544-08-7.
- KALOUSOVÁ, P. – BARTOŠOVÁ, Z. – FÓRUM DARCOV. 2005. Standard odpovědná firma v ČR – měření účinků investic na veřejně prospěšné projekty. In *Napříč společenskou odpovědností firem*. Praha : Grada. 2005. ISBN 80-239-6111-X, s. 42 - 45.
- KALOUSOVÁ, P. – FÓRUM DARCOV. 2005. SOF a firemní dárčovství v public policies v ČR a zahraničí. In *Napříč společenskou odpovědností firem*. Praha : Grada. 2005. ISBN 80-239-6111-X, s. 15 - 18.
- KULDOVÁ, L. 2012. *Nový pohled na společenskou odpovědnost firem*. Plzeň : NAVA, 2012. 176 s. ISBN 978-80-7211-408-5.
- MAJDÚCHOVÁ, H. et al. 2004. *Neziskové organizácie*. Bratislava : SPRINT, 2004. 180 s. ISBN 80-88848-59-8.
- MAJCHRÁK, J. – MAROŠIOVÁ, L. 2004. *Firemná filantropia na Slovensku*. Bratislava : IVO, 2004. 111 s. ISBN 80-88935-62-8.
- MARKUŠ, M. 2005. Spoločensky zodpovedné podnikanie v prostredí malých a stredných podnikov. In *Spoločensky zodpovedné podnikanie*. Bratislava : Nadácia Pontis, 2005. s. 33 – 50.
- MARČEK, E. 2005. Spoločensky zodpovedné podnikanie a podpora komunity. In *Spoločensky zodpovedné podnikanie*. Bratislava : Nadácia Pontis, 2005. s. 63 – 80.
- MARČEK, E. 2003. Spoločenská zodpovednosť podnikov a ich zapojenie sa do podpory komunity. In *Nadácia Pontis, Panet* [online]. 2014. [cit. 2015.24.04] Dostupné na internete: <http://www.panet.sk/download/text_szpzk.pdf>.
- MUŽÍK, J. 2004. *Androdidaktika*. Praha : ASPI Publishing, 2004. 148 s. ISBN 80-7357 045-9.
- NEŠPOROVÁ, M. – SCHMIDT, H. L. 2005. Firemní dobrovolnictví. In *Napříč společenskou odpovědností firem*. Praha : Grada. 2005. ISBN 80-239-6111-X, s. 46 - 54.

- ONDRUŠEK, D. – LABÁTH, V. 2007. *Tréning? Učenie zážitkom. Tréning*. Bratislava: PDČS, o.z., 2007. 227 s. ISBN 978-80-969431-4-2.
- PALÁN, Z. 2002. *Základy andragogiky*. [online]. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2002. 207 s. [cit. 2015.24.04] Dostupné na internete: <<http://files.valdesi.webnode.sk/200000056-ab6edac695/Z.%20Pal%C3%A1n%20Zaklady%20andragogiky.pdf>>.
- PROJECT OUTDOOR . *Project Outdoor*. [online]. Bratislava : Project Outdoor Slovakia, s.r.o. [cit. 2015.23.04] Dostupné na internete: <<http://www.projectoutdoor.sk/>>.
- SKOLNIK, M. 2014. Hodnota pro bono dobrovoľníctva je takmer desaťnásobná. In *Nadácia Pontis* [online]. 2014. [cit. 2015.25.04] Dostupné na internete: <<http://www.nadaciapontis.sk/clanok/max-skolnik-hodnota-pro-bono-dobrovolnictva-je-takmer-desatnasobna/1312>>.
- SVOBODA, F. 2007. *Filantropie. Distanční studijní opora*. [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2014. 116 s. [cit. 2015.23.04] Dostupné na internete: <http://is.muni.cz/el/1456/podzim2012/BKV_DOFI/32001996/filantropie_sazba.pdf>.
- TRNKOVÁ, J. 2005. Co znamená společenská odpovědnost firem? In *Napříč společenskou odpovědností firem*. Praha : Grada. 2005. ISBN 80-239-6111-X, s. 30 - 34.
- <http://cpf.sk/>
<http://www.nadaciapontis.sk/>
<http://www.projectoutdoor.sk/>
<http://www.aptech-europe.com/>

Kontakt na autora

Mgr. Alexandra Kútiková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: alexandra.kutikova@gmail.com

VZŤAH ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI A SOCIÁLNEJ POZÍCIE ŽIAKA V TRIEDE

CORRELATION BETWEEN SCHOOL SUCCESS AND PEER POSITION OF A PUPILS IN A CLASS

Robert TOMŠÍK

Abstrakt: V našej práci sa zameriavame na vzťah školskej úspešnosti a sociálnej pozície žiaka v triede. Je to práca teoreticko-výskumného charakteru a pozostáva zo šiestich kapitol. V teoretickej časti práce sa venujeme charakteristike mladšieho školského veku, skupine ako takej vo všeobecnosti, triede ako malej sociálnej skupine

a sociálnym pozíciám v triede. Štvrtá kapitola je výskumná časť práce, v ktorej bližšie popisujeme ciele výskumu, metódy výskumu, výskumnú vzorku a štatistické spracovanie, následne interpretujeme výsledky a formulujeme odporúčania pre prax.

Kľúčové slová: sociálna pozícia, školská úspešnosť, pozícia hviezdy, pozícia outsidera, pozícia odmietanej osoby, malá sociálna skupina

Abstract: In our work we focus on the correlation of school success and peer position of the pupils in the class. This work is theoretical-research type and consists of six chapters. In our work we characterize younger school age, social group in general, structure of group, dynamics in group and shaping subgroups, class as a small social group and peer positions pupils in the class. The fourth chapter is research part of the work, in which we describe research methods, research sample and statistical processing. In fifth chapter we presents the research results.

Keywords: peer position, school achievement, position of star, position of outsider, position of rejection person, social group

Úvod

Práca prináša zistenia o vzťahu školskej úspešnosti a sociálnej pozície žiaka v triede. V teoretickej časti sme sa zaoberali sociálnou skupinou ako takou a triedou ako malou sociálnou skupinou. V prvej kapitole sme sa zamerali na vývinovú charakteristiku mladšieho školského veku. Okrem definovania a vymedzenia základných charakteristík mladšieho školského veku v tejto kapitole sme dávali dôraz aj na sociálnu stránku osobnosti dieťaťa v tomto veku. Pre našu prácu je dôležité pochopiť systém fungovania sociálnych vzťahov v tomto období.

V druhej kapitole sme sa zamerali na sociálnu skupinu ako takú. V nej sme definovali formálnu a neformálnu sociálnu skupinu a zamerali sme sa na znaky skupiny. Okrem toho v tejto kapitole pojednávame aj o skupinovej dynamike, štruktúre skupiny a utváraní podskupín v skupinách. V tretej kapitole sme sa zamerali na triedu ako malú sociálnu skupinu. V tejto kapitole sme definovali základné koncepty tejto tematiky a charakterizovali ich. Kapitola pozostáva zo štyroch podkapitol, v ktorých sme pojednávali o školskej úspešnosti a vplyvu charakteristík osobnosti na školskú úspešnosť žiaka. V týchto kapitolách sme definovali školskú úspešnosť a ponímanie školskej úspešnosti v našej práci. Zamerali sme sa aj na nepriaznivý vplyv sociálnej izolovanosti na školskú úspešnosť žiaka. Veľký význam v tejto kapitole dávame

aj podkapitole Pozícia žiaka v školskej triede. V tejto kapitole sme charakterizovali jednotlivé sociálne role vyskytujúce sa v školských triedach. Táto kapitola je významným teoretickým podkladom pre výskumnú časť našej práce.

Nasledovná, štvrtá kapitola sa týka empirickej časti práce. V tejto kapitole sme bližšie popísali cieľ práce, výskumný problém ako aj výskumnú vzorku. Ďalej sme podrobne popísali metodiku, ktorú sme použili v našom výskume a priebeh zberu údajov. Pozornosť sme zamerali na popis štatistického spracovania dát, z dôvodu aplikácii kvalitných nástrojov na ich výpočet. Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či existuje rozdiel v školskej úspešnosti v závislosti od sociálnej pozície žiaka v triede. V posledných kapitolách našej práce sme prezentovali výsledky, v ktorých poukazujeme na súvis školskej úspešnosti a sociálnej pozície žiaka v triede.

1 Vývinová charakteristika mladšieho školského veku

Obdobie mladšieho školského veku sa začína dovŕšením šiesteho roku života, teda dosiahnutím úrovne školskej zrelosti a končí okolo desiateho až jedenásteho roku. J. Šútovec (1994) uvádza, že školská zrelosť je úroveň telesného, duševného a sociálneho vývinu, ktorá dáva dieťaťu predpoklady na plnenie školských povinností bez väčšej námahy. Mnohí hovoria o období mnohých veľkých zmien. Doterajšiu bezstarostnú, hravú fázu života strieda obdobie, v ktorom si dieťa musí plniť povinnosti, podriaďovať sa školskému poriadku a výkony sú striktné hodnotené. Niektorí odborníci tvrdia, ako aj Pavel Řičan (2004, s.145), že: „mladší školský vek je obdobie v porovnaní s tým, čo predchádzalo i čo bude nasledovať, pomerne pokojné, nebúrlivé a taktiež šťastné.“ Za najvýznamnejšiu zmenu v tomto období sa pokladá vstup dieťaťa do školy. Mení sa doterajšia činnosť dieťaťa – hranie sa – na inú činnosť – učenie. Prichádzajú povinnosti a s tým aj vyššie nároky na jeho disciplínu. Kladie sa dôraz na ovládanie emócií dieťaťa a výrazne sa rozširuje sociálne prostredie.

J. Šturma (1997; In: Marková, M., 2007, s.229) vo svojej práci uvádza, že „zdar v škole predpokladá značnú emocionálnu stabilitu, odolnosť k frustráciám a schopnosť prijať i prípadný neúspech. Prílišná citlivosť dieťa ľahko vyvedie z miery. Strach, obavy, napätie a tréma zväzujú jeho výkonnosť. Dieťa by malo byť schopné už odložiť bezprostredné splnenie svojich priání. K citovej zrelosti patrí aj zrelosť sociálna.“ Významným medzníkom pri sociálnom ale i celkovom vývine je vstup dieťaťa do školy. J. Šturma (1997) uvádza, že pre školu plne spôsobilé dieťa sa dokáže odlúčiť na viacero hodín od svojej matky a podriaďiť sa autorite. Je to pre dieťa doteraz neznáma osoba, ktorej by mala patriť jeho dôvera a ochota k spolupráci. Podmienkou náležitej adaptácie je schopnosť dieťa začleniť sa do skupiny rovesníkov, ktorým sa treba prispôbovať a brať na nich ohľad. Dieťa sa s nimi dostáva do súťaže, v ktorej nemusí dopadnúť najlepšie. Predovšetkým sa učí vzájomnej pomoci a spolupráci v kolektíve.

V skupine rovesníkov si dieťa v prvom ročníku ešte nevytvára okruh stabilných priateľov. Spoločovanie s inými deťmi je skôr náhodné a neraz povrchné. Až v neskorších ročníkoch začínajú deti vytvárať skupinky na základe určitých hľadísk, niekedy náhodných, niekedy zámerných, podľa sympatií či záujmov. Čoraz širším sociálnym prostredím dieťa vstupuje do rôznych sociálnych rolí, v ktorých dosahuje rôznu úspešnosť, čo ovplyvňuje aj jeho sebadôveru, sebahodnotenie a školskú úspešnosť (Marková, M., 2007; Tomšík, R., 2014a).

2 Malá sociálna skupina

Téme sociálnych skupín sa venuje z historického hľadiska najmä sociológia a sociálna psychológia. Sociálnou skupinou sa označuje každé zoskupenie ľudí, ktoré vedomí vytvára vedomie spolupatričnosti. V podstate ide o súhrn dvoch, alebo viacerých osôb, ktoré sú navzájom spojené psychickými väzbami, majú niektoré spoločné ciele, uznávajú spoločné normy správania, navzájom na seba pôsobia a sú vo svojom správaní a konaní v istom ohľade od seba závislé (Janoušek, J., 1988; Kollárik, T., 1993). Za základné znaky sociálnej skupiny považujeme nasledovné znaky:

- interakcia, vzájomné ovplyvňovanie, súčinnosť medzi členmi, vzájomné vzťahy;
- existencia spoločných cieľov (spoločné ciele dosahované vzájomnou súčinnosťou robí členov závislými);
- vedomie súdržnosti, spolupatričnosti, „my“ (vedomie vzájomných vzťahov, vzájomnej závislosti pri dosahovaní cieľov, očakávania členov);
- určitá organizovanosť – každý člen má určitú pozíciu, status, rolu;
- existencia spoločných hodnôt, ktoré regulujú správanie jednotlivých členov skupiny, o ich uplatnenie sa usilujú všetci členovia;
- skupinová disciplína, existencia určitých noriem pre činnosť, ktoré dodržiavajú všetci členovia;
- častosť a priamosť sociálnych kontaktov (face to face).

Podľa M. Armstronga (2007) rozlišujeme formálnu a neformálnu skupinu. Neformálna skupina je formovaná ľuďmi, ktorí sa vzájomne niečím priťahujú, alebo sú spolu nejako spriaznení. Kým formálne skupiny vytvárajú organizácie za účelom dosiahnutia určitého cieľa. Vo formálnych skupinách sú aktivity koordinované a kontrolované. Formálne skupiny majú primárne uspokojovať potreby organizácie, ktorá ich formovala a neformálne skupiny uspokojujú primárne potreby jednotlivých členov tej skupiny.

2.1 Skupinová dynamika

Skupina je dynamická jednotka a zmena jedného jej článku vedie k zmene celku. V závislosti od rôznych situáciách sa môže meniť aj štruktúra skupiny. Skupinovou dynamikou nazývame procesy, interakcie, javy dejúce sa v skupine. D. Fabian, V. Hlavenka, a I. Rapoš považujú za najdôležitejšie činitele skupinovej dynamiky (1987):

- ciele - pre ktoré sa skupina stretá a ktoré si musia členovia skupiny ujasniť;
- pravidlá a normy – ktorými sa skupina riadi a ktoré si skupina musí vytvoriť;
- štruktúra – po úvodných treniciach sa ujasní, kto je kto a čo to v tejto skupine znamená, vytvorí sa štruktúra pozícií s istými statusmi a rolami;
- kohézia – súdržnosť, vzájomnosť, lojalita, vedomie „my“, ktoré sa musí vytvoriť oproti počiatočnému „ja“;
- tenzia, napätie;
- projekcia – každý do skupiny prináša pohľad cez svoje zážitky, postoje, skúsenosti;
- utváranie podskupín a vzťahy medzi nimi, zákonitosti vývinu skupiny.

Každú skupinu charakterizuje kohézia a tenzia. Tenzia a kohézia sú dve protichodné sily, ktoré pôsobia v skupine. Kohéziu bližšie charakterizujeme ako dostredivú silu, ktorá stmeluje skupinu. Opakom kohézie je tenzia, napätie. Je to odstredivá sila, ktorá v skupine vyvoláva tenziu, napätie. Skupinovú kohéziu podporuje podobnosť či totožnosť cieľov jednotlivých členov skupiny, samozrejme priateľská atmosféra a sympatie členov skupiny. Skupinovú kohéziu podporuje aj atraktívnosť skupinových činností, prestíž skupiny ako aj súťaženie s inými skupinami. Prevládajúca kohézia v skupine umožňuje jej členom otvorenosť, vzájomné spätné väzby a rešpektovanie názorov skupiny (Morris, P., Buys, L., Vine, D., 2014). Kým tenzia, napätie podnecuje prejavy hostilného správania (agresivita, úzkosť, nepriateľstvo, strach). Tak členovia skupiny prežívajú napätie a majú potrebu uniknúť zo skupiny (Fabian, D., Hlavenka, V., Rapoš, I., 1987). Tenzia často evokuje a sprevádza zmeny v jednotlivých skupinách, čo je vlastne aj významom skupinovej dynamiky.

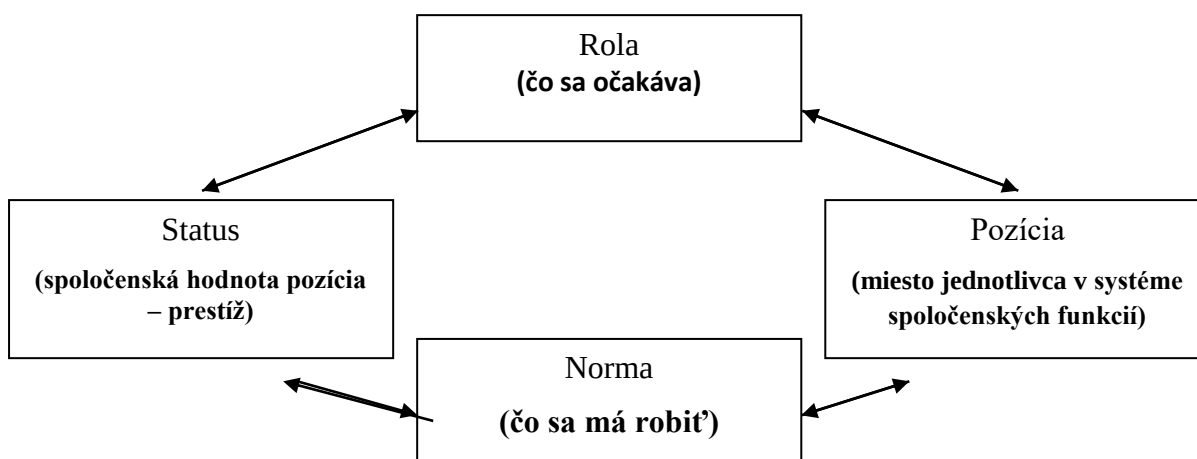
2.2 Štruktúra skupiny

Každý člen skupiny má svoju pozíciu, status a rolu (Obrázok 1). Sme nositeľmi rôznych pozícií, statusov a rolí a naše postavenie je samozrejme v rozličných skupinách rôzne. Pozícia je vlastne postavenie, zaradenie člena v určitej skupine závislej

na hodnotení inými členmi. Pozícia je miesto v skupine, spoločenská funkcia. Status vyjadruje význam, váhu, spoločenskú (skupinovú) hodnotu pozície. Je odlišný v rôznych skupinách, status udeľuje skupina. Rola je predpis sociálneho správania, ktorá

je od člena spoločnosti v určitom postavení očakávaná (je nutné k fungovaniu určitého sociálneho systému, je/sú to očakávané/é forma/y správania, regulujú správanie človeka, jeho interakciu).

Obrázok 1: Vzťah role, pozície a statusu (Nakonečný, M. 1999).



2.3 Utváranie podskupiny

V každej skupine sa vytvárajú podskupiny, ktoré majú medzi sebou vzťahy. Niektoré podskupiny sa vyznačujú dlhým trvaním. Na druhej strane, iné vznikajú len vtedy, keď skupina narazí na určitý závažný, či menej závažný problém (závisí

od členov skupiny). Pri závažných udalostiach dochádza niekedy k celkovej reštrukturácii podskupín (Fabian, D., Hlavenka, V., Rapoš, I., 1987).

Podľa J. Morenovho zákona nasýtenosti, skupina pri dosiahnutí bodu nasýtenosti má tendenciu reagovať na vstup nových členov procesmi skupinovej delivosti (Petrusek, M., 1969). Tento zákon sociológ J. Moreno sformuloval už v roku 1934. Podľa neho príčinou štiepenia skupiny na menšie celky v skupine (podskupiny) je veľkosť skupiny. Podobný princíp sa uplatní ak v skupine vzrastie počet členov s heterogénnou relevantnou charakteristikou. Sú to obvykle tri základné činitele: rozdiel pohlavia (chlapčenské a dievčenské podskupiny), diferenciácia podľa etnickej príslušnosti (rómska podskupina v triede) a diferenciácia podľa socioekonomického statusu (tiež charakteristická situácia v triede). Optimálna veľkosť skupiny z hľadiska jej integrácie je závislá na type vykonávanej aktivity. M. Petrusek (1969) uvádza ako optimálnu veľkosť skupiny od 5 do 7 osôb, čo nie je prípad pri bežných triedach v škole, kde sa počet žiakov v skupine teda triede pohybuje od 15 do 30.

Avšak, utváranie podskupín v školskej triede môže mať svoje výhody. Vzrastom podskupín rastie počet priateľských väzieb a interakčných aktivít a klesá počet ignorovaných alebo odmietaných členov, aj keď na druhej strane, môžu nastať konflikty medzi skupinami.

3 Školská trieda ako faktor výchovno-vzdelávacieho procesu

K hlavným faktorom výchovno-vzdelávacieho procesu zaraďujeme učiteľa, žiaka a triedny kolektív. Tieto tri činitele sa podieľajú na vytváraní atmosféry v triede, samotného priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu, výkone a psychickej pohode účastníkov. Na klímu vyučovacej hodiny pozitívne pôsobia žiaci, ktorí sa vyznačujú zvýšenou aktivitou, pozornosťou, iniciatívnosťou, kladným vzťahom k učeniu, zmyslom pre zodpovednosť, samostatnosťou, svedomitým plnením svojich povinností,

záujmom o vyučovací predmet, disciplinovanosťou a pod. (Ďurič, L., 1991; In: Marková, M., 2007). Naopak negatívne pôsobia žiaci s nižšou mierou disciplinovanosti, žiaci, ktorí sú drzí, nepozorní, vyrušujú priebeh hodiny, demoralizujúci, sú málo aktívni, neprejavujúci dostatočný záujem o vyučovanie, respektíve vyučovací predmet a pod. Psychickú klímu na vyučovacej hodine tvorí nie len samostatná osobnosť žiaka ale aj celá trieda ako kolektív. Podľa L. Ďuriča (1991, s. 283-284) na „psychickú klímu na vyučovacej hodine významne vplývajú vzťahy solidarity, žičlivosti, vzájomnej podpory, respektíve negatívne – vzťahy neprajnosti, škodoradosti, neochoty vzájomne

si pomáhať v triednom kolektíve.“ Geréb, G. (1978; In: Ďurič, L., 1991) rozlišuje štyri typy triednych kolektívov:

1. Vyrovnaná trieda, ktorá pracuje pokojným, dôsledným tempom.
2. Rapsodická trieda, ktorá pozostáva z roztrieštených skupín.
3. Trieda, v ktorej sa zoskupujú ľahostajní žiaci s rozličnými záujmami.
4. Trieda, v ktorej isté skupiny sú v opozícii voči učiteľovi.

Stmelenosť alebo rozdrobenosť skupiny priamo ovplyvňuje atmosféru v triede. Priaznivo pôsobia žiaci, ktorí sú sympatickí iným žiakom a učiteľom a ktorí sa vyznačujú zmyslom pre kolektív. Atmosféru v triede nepriaznivo ovplyvňujú žiaci, ktorí nie sú sympatickí väčšine žiakov a učiteľov a vyznačujú sa agresivitou, namyslenosťou, nedostatkom zmyslu pre kolektív. Avšak, záporne môžu pôsobiť aj žiaci, ktorí sú síce sympatickí učiteľom, ale nie spolužiakom, lebo sú v kolektíve triedy izolovaní, spolužiaci si ich nevážia, vylučujú ich z kolektívu, opovrhujú nimi,

považujú ich za „iných“. Taktiež, žiaci, ktorí sú sympatickí spolužiakom a nesympatickí učiteľom nepôsobia na psychickú klímu priaznivo. Takýto žiaci zvyčajne robia zo seba „hrdinov“ či „pajácov“, čo narúša disciplínu v triede (Ďurič, L., 1991, s. 284).

3.1 Trieda ako malá sociálna skupina

Malá sociálna skupina sa líši od veľkej najmä bezprostrednosťou kontaktov, takzvanými kontaktmi tvárou v tvár. Jej veľkosť je zhruba do 40 osôb. Trieda ako malá sociálna skupina uspokojuje rôzne psychosociálne potreby členov- žiakov, napr. potrebu sebauplatnenia, vzájomnosti, začlenenosti, pozitívnej (i negatívnej) spätnej väzby, konfrontácie, úspechu i neúspechu, akceptovania, emočnej podpory, súťaženia/spolupráce, poskytuje priestor k altruizmu, prosociálnemu správaniu, vytváraniu sebaobrazu, k interakcii, komunikácii, získavaniu nových informácií a zručností (Makši, P., 2000).

Školská trieda (ako malá sociálna skupina) predstavuje sekundárnu– zvonku organizovanú skupinu, v ktorej sa schádzajú deti v rovnakom kalendárnom veku. Na tieto deti pôsobí učiteľ, alebo viacerí učitelia. Okrem učiteľov na deti pôsobí aj samotné školské prostredie (školské triedy, auly, telocvične, odborné učebne, laboratória atď.), dynamika školskej triedy a pod. Každá školská trieda má svoj vlastný život, svoju vlastnú dynamiku. Ako trieda tvorená žiakmi základnej školy tak i trieda tvorená stredoškólakmi. Je typické pre takého homogénne skupiny, že si v pomerne krátkom čase vytvoria vlastnú štruktúru. Zloženie jednej triedy možno považovať

za výsledok vzťahu medzi žiakmi navzájom, medzi žiakmi a učiteľom/i, ako aj medzi učiteľom a skupinou ako celkom. Osobitnou formou vnútorne organizovanej skupiny je kolektív. Žiaci v triede majú spoločný názor na jednotlivé osoby na škole, vzťahuje sa to predovšetkým na vyučujúcich. Žiaci ako kolektív si zachovávajú jednotu v správaní voči nim. Čím sú vo vyšších ročníkoch, tým tvoria organizovanejší celok. Správanie jednotlivých žiakov je závislé na mienke celku. Takéto normy sa zvlášť vyžadujú

vo vyšších triedach. Skupinou sa vyžaduje aby sa všetci podriadili spoločnému postupu a správanie nekonformných jedincov je trestané na rôznej úrovni (Gáborová, Ľ., 1997).

3.2 Pozícia žiaka v školskej triede

Pozícia môže byť daná pohlavím (žena), vekom (staršia kolegyňa), schopnosťami (bifľoš), funkčným zaradením (šéf), vzdelaním (učeň), povoláním (ekonóm). Rozlišujeme pozície formálne (predseda, šéf) a neformálne (vodca, outsider).

Neformálna pozícia je určená úrovňou sociálnej akceptácie (obľúbenosti), je výrazom (ne)ocenenia– hviezda, outsider, radový člen. Popularita, respektíve nepopularita je pomerne trvalým javom v skupine (Makši, P., 2000). Osoby s „vyššou“ pozíciou sa môžu snažiť udržiavať si odstup od osôb s „nižšou“ pozíciou aby tak uchránili hodnotu vlastnej pozície („s outsidermi sa nebavím“). Ľudia s „vyššou“ pozíciou bývajú populárnejší (Byť blízko „hviezdy“ zvyšuje i moju vlastnú hodnotu). Status určitej neformálnej pozície určuje miera obľuby, miera uspokojovania potrieb členov. O statuse osoby rozhodujú hlavne interpersonálne charakteristiky. Poznáme nasledovné pozície v skupine (Kollárik, T., 2008):

1. Pozícia „outsidera“ (dištancovaný jedinec): nezískava nijakú voľbu v sociometrickom teste; vykazuje malú skupinovú interakciu, nevyhľadáva kontakt a nie je ani ostatnými členmi skupiny vyhľadávaný (ostatní sa v jeho prítomnosti cítia neprijateľne), hrá v skupine podriadenú rolu a vyvoláva v skupine pocit nespokojnosti, lebo takéto deti sa nesprávajú podľa „noriem“ skupiny (LaFontana, K. M., Cillessen, A., 2002; Lease, A. M. et al., 2002).
 2. Pozícia člena: je typický priemerný reprezentant skupiny; je ku každému priateľský, pýtajú sa na jeho mienku, hľadá porozumenie s inými a odmieta neistotu a nejednotnosť, ale nemá nijaký výrazný vplyv na uspokojovanie činnosti skupiny.
 3. Pozícia vodcu (lídra, hviezdy): je to typ jedinca centrovaného na úlohy, je iniciátorom skupinových akcií, má silnú, nie však vždy najsilnejšiu pozíciu v skupine. Sú to zvyčajne žiaci s jedinečným spôsobom správania alebo „kvalit“ osobnosti (Faye-Wright, M., 2012). Tieto deti sú často obdivované spolužiakmi a chcú byť ako oni skrz samotných charakteristík osobnosti, správania, sú dobrí v škole, v športe atď. (Parkhurst, J. T., Hopmeyer, A., 1998; Van den Berg, Y., 2014).
 4. Odmietaná osoba – získava v sociometrickom teste iba negatívne voľby. Upútava síce pozornosť, ale táto pozornosť má formu odmietania. Táto osoba je v situácii „čiernej ovce“, resp. „obetného barančeka“.
- K danej problematike sa J. Hvozdič (1970) vyjadruje takto: „Na to, aby žiak získal priaznivé postavenie medzi rovesníkmi, musí mať viaceré kladné črty. Na to aby sa stal neoblúbeným a izolovaným, často stačí, ak má jednu až dve výrazné záporné črty.“

3.3 Školská úspešnosť

Úspešnosť alebo neúspešnosť všeobecne vyjadruje vzťah jednotlivca k istej činnosti podľa toho, ako sa v nej uplatňuje resp. v akej miere je v nej úspešný. O školskej úspešnosti hovoríme vtedy, keď žiakov školský výkon zodpovedá požiadavkám školy, o školskej neúspešnosti hovoríme vtedy, keď výkonnosť žiaka nezodpovedá týmto požiadavkám (Kačáni, V., 1999). Školská úspešnosť je zatiaľ stále veľmi diskutovaný a stále nedostatočne objasnený pojem. Podľa Pedagogického slovníka (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 1995) školská úspešnosť môže znamenať zvládnutie požiadaviek kladených školou na žiaka, ktoré sa prejavujú v pozitívnom alebo negatívnom hodnotení žiakovho prospechu a je výsledkom učiteľovho hodnotenia. Hodnotenie podľa J. Slávika (1999) je proces poznávania žiakovej vedomostnej úrovne, pracovnej a učebnej činnosti. V tomto prípade školskú úspešnosť chápeme ako priemerné hodnotenie vyučovacích predmetov na konci školského roka (Tomšík, R., 2015).

3.4 Vplyv sociálnej pozície v triede na školskú úspešnosť žiaka

Neprospievajúci žiaci vyžadujú už od prvých ročníkov špecifickú podporu, špecifické správanie zo strany učiteľov a vychovávateľov ale i spolužiakov, aby sa v nich prebudila chuť učiť sa a v prípade neprospevania z dôvodu narušenia sociálnych vzťahov, chuť zapájať sa do spoločnosti, socializovať sa, aby sa v nich vytvorila sebadôvera, sebakoncepcia plne platného človeka.

Proces učenia žiaka a jeho výsledky ovplyvňuje aj jeho sociálna stabilita, ktorá je predovšetkým podmienená zdravými sociálnymi vzťahmi. Narušené sociálne vzťahy žiaka narúšajú aj jeho psychickú rovnováhu a tým môžu vyvolať aj poruchy v jeho učení (Hvozdík, J., 1970, s. 247). Sociálna izolovanosť predovšetkým postihuje najmä neprospievajúcich žiakov, pretože práve im chýba mnoho takých vlastností, ktoré robia žiaka populárnym, obľúbeným: úspech v učení, kamarátstvo, disciplinovanosť, sociálny cit, odvážnosť, sebaistota, atraktívny vzhľad a pod. Najmä úspechy v učení výrazne ovplyvňujú sociálne postavenie v škole. Tým neprospievajúci žiaci bývajú medzi spolužiakmi v triede spravidla nielen menej obľúbení, ale sú v triede často len v úzadí, žijú v ústraní, akoby na periférii a neraz sa stávajú akoby nežiaducimi (Correll, W., 1967, s. 13). Sociálna vyradenosť a odmietanie spolužiakmi v nich pestujú isté spoločenské vlastnosti, ako nepriateľstvo, drzosť, skúposť, tvrdohlavosť, krutosť, nespoľahlivosť, ctižiadostivosť, utiahnutosť, malú podnikavosť, bojzlivosť a pod., ktoré ich sociálnu izolovanosť ďalej prehľbujú. Sociálna izolovanosť tým spôsobuje nielen poruchy v ich učení, ale aj vážne poruchy v ich osobnosti. Preto je dôležité aby žiaci, ktorí sú „populárni“, otvorení, sociálne zdatnejší, zapájali tých introvertnejších do hry, diskusii, kamarátenia a pod. (Correll, W., 1967, s. 13).

Druhý faktor, ktorý ovplyvňuje školskú úspešnosť je orientácia osobnosti, teda introverzia a extravergia. Sumarizáciou rôznych výsledkov H. J. Eysenck dospel k záveru, že pre úspešnosť na strednej škole je dôležitejšia introverzia, tj. lepšie študijné výsledky majú introverti od extrovertov. Avšak, toto nebol prípad aj s deťmi mladšieho školského veku. Ukázalo sa, že u mladších detí dôležitým prediktorom školskej úspešnosti je Extroverzia a lepšie výsledky dosahujú extroverti, nie introverti (Laidra, K., et al., 2007). U mladších vekových kategóriách vyššie skóre Extroverzie vedie k lepším výsledkom v škole, zatiaľ čo pri Introverzii je opak. Okrem H. J. Eysenckovho vysvetlenia, môžeme to vysvetliť aj systémom vzdelávania v nižších ročníkoch. Od prvej do štvrtej triedy základnej školy, deti učí jeden/a učiteľ/ka, ktorý/á považuje deti s vyšším skóre Extroverzie za adaptovanejšie na školu. Ich zvedavosť, aktivita, spoločenosť učiteľ/ka vníma ako vlastnosti poznatkov a záujem pre školu. Zatiaľ čo introverti s ich skromnosťou, plachosťou a nízkym sociálnym ašpiráciám, nepriťahujú pozornosť učiteľov/liek a učiteľ/ka ich tým pádom vníma ako menej adaptovanejších na školu a jej prostredie. Učiteľ/ka, takpovediac ich „tichosť“ považuje za nezainteresovanosť (Tomšík, R., 2015). Okrem sociálnych zručností a orientácii osobnosti sa na školskej úspešnosti podieľa ešte rad osobnostných charakteristík ako koeficient inteligencie, motivácia ale aj prostredie doma a v škole, črty osobnosti a pod. (Tomšík, R., 2015).

4 Empirická časť

4.1 Cieľ práce

Obľúbenosť žiaka nám umožňujú hodnotiť sociometrické techniky. V pedagogickej praxi je užitočné ovládať časovo nenáročnú, jednoduchú sociometrickú techniku, ktorá umožní učiteľovi náhľad do štruktúry skupiny. Citlivé využívanie informácií získaných sociometrickými technikami môže prácu učiteľa výrazne zefektívniť, no na druhej strane nesprávne zaobchádzanie so sociometrickými dátami môže spôsobiť veľké škody v skúmanej skupine i vo vzťahu učiteľa a žiaka. V našej práci

sa pokúsime nahliadnuť do súvislostí sociálnej pozície v triede so školskou úspešnosťou. Predpokladáme, že školská úspešnosť žiaka bude súvisieť so sociálnou pozíciou žiaka v triede.

Výskumný problém

Vo výskumnom probléme hľadáme odpoveď, či existuje vzťah medzi školskou úspešnosťou a sociálnou pozíciou žiaka v triede. Domnievame sa, že žiaci sa budú líšiť v školskej úspešnosti vzhľadom na sociálnu pozíciu v skupine. Sme názoru, že žiaci

v priaznivejších pozíciách budú mať vyššiu školskú úspešnosť ako žiaci, ktorí sú odmietaní.

4.2 Hypotézy

H₁: Predpokladáme, že sa žiaci v sociálnej pozícii odmietanej osoby a outsidera budú štatisticky význame líšiť v školskej úspešnosti od žiakov, ktorí sú v sociálnej pozícii člena a hviezdy.

K hypotéze číslo 1 sme dospeli na základe výskumu Kathryn Wentzel a Steven R. Asher (1995), ktorí zistili, že populárnejší žiaci majú vyššiu školskú úspešnosť ako žiaci, ktorí sú v nepriaznivých sociálnych pozíciách v triede.

4.3 Výskumná vzorka

Výskum sme uskutočnili v septembri 2014 roku. Vzorku tvorilo 86 (15) žiakov Základnej školy Jána Kollára v Selenči. Z celkového počtu žiakov bolo 43 (6) dievčat a 43 (9) chlapcov. Išlo o žiakov II.a, II.b, III.a, III.b, IV.b a IV.a triedy. Do tabuľky s popisnou štatistikou vzorky sme uvádzali aj neprítomných žiakov, ktorí tvoria skupinu triedy. Títo žiaci síce neboli prítomní a nevolili, ale boli volení svojimi spolužiakmi. Čísla v zátvorkách predstavujú žiakov, ktorí neparticipovali (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Rozdelenie výskumného súboru podľa pohlavia.

ZŠ. J.K.	II.a	II.b	III.a	III.b	IV.a	IV.b	Spolu
Chlapci	7	4	7(3)	6	9(2)	10(2)	43(9)
Dievčatá	6	5	8(1)	7(2)	8(1)	9(2)	43(6)
Spolu	13	9	15(4)	13(2)	17(3)	19(4)	86(15)

4.4 Metódy

Sociometrický test

Hodnotenie obľúbenosti osoby v skupine je vlastne diagnostika sociálnych vzťahov v skupine. Tento problém spadá do oblasti sociometrie, ktorej zakladateľom je Jacob L. Moreno. Moreno, analogicky s Lewinovou teóriou poľa tvrdil, že človek je „sociálny atóm“. Je viazaný akýmsi silovým poľom, je k niekomu alebo niečomu priťahovaný alebo od neho odpudzovaný. Podľa Morena, je teda možné určiť štruktúrnú schému skupiny, tzv. sociogram (Piaget, J., 1997).

Sociometrický test zisťuje sústavu socio-preferenčných vzťahov v skupine. Určovanie je založené na základe preferencií výberov. Výber môže byť uskutočnený v rámci uzavretej skupiny (aktuálne prítomní členovia skupiny, alebo všetci, čo do skupiny organicky patria), alebo i mimo uzavretú skupinu. Počet výberov môže byť obmedzený alebo neobmedzený. Vyžadované môžu byť len pozitívne výbery, alebo pozitívne i negatívne výbery (Van den Berg, Y., 2014).

4.5 Priebeh výskumu a zber údajov

Zber údajov bol uskutočnený na základnej škole Jána Kollára v Selenči roku 2014. Do výskumu bolo zapojených 6 tried, z každého ročníka dve triedy. Išlo o II.a, II.b, III.a, III.b, IV.a a IV.b triedy, čiže žiakov druhého, tretieho a štvrtého ročníka. Metódu sociometrie sme administrovali pomocou triedených učiteliek jednotlivých tried.

Do priebehu sociometrie sme nezasahovali, aby ovzdušie triedy bolo prirodzené, čiže aby žiaci neboli ovplyvnení neznámou osobou pri jej realizácii. Sociometriu sme realizovali na triednických hodinách, vzhľadom na to, že v jednotlivých triedach majú triednickú hodinu v iný deň, zber dát trval jeden pracovný týždeň. Na určovanie obľúbenosti žiakov sme položili každému žiakovi nasledovné otázky: „na hodinách v škole by som rád/a sedel/a s...“ a „na hodinách v škole by som nerád/a sedel/a s...“. Počet výberov sme obmedzili na maximálne tri negatívne a tri pozitívne voľby. Priebeh zberu dát v každej triede trval zhruba 20 minút.

4.6 Štatistické spracovanie

Výsledky výskumu sme spracovali štatistickým programom SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences). Na opis vzorky sme použili deskriptívnu štatistiku.

Pri štatistickom spracovaní údajov sme použili nasledovné metódy:

1. Analýza rozptylu (Analysis of variance - ANOVA) je metódou matematickej štatistiky, ktorá umožňuje overiť, či na hodnotu náhodnej veličiny pre určitého jedinca má štatisticky významný vplyv hodnota niektorého znaku, ktorý sa u jedinca dá pozorovať (Softwareový program SPSS ver. 20.0). Túto metódu sme použili na zistenie rozdielov medzi jednotlivými sociálnymi pozíciami v školskej úspešnosti (Tomšík, R., 2014b; Tomšík, R., 2014d).

2. Cohenovho d. Veľkosť efektu (effect size - ES) je mierou sily vzťahu medzi dvoma premennými, ktorá nie je ovplyvnená veľkosťou vzorky. Je to užitočná deskriptívna štatistika, ktorá by mala vždy dopĺňať testy inferenčnej štatistiky. Na zistenie veľkosti efektu sa najčastejšie používa Cohenovo d. Cohenovo d nám pomáha odhadnúť, či zistený rozdiel má praktický význam. Keď je Cohenovo d menšie ako 0,20, efekt sa obvykle interpretuje ako zanedbateľný. Od 0,20 do 0,40 ako nízky a od 0,41 do 0,70 ako stredný efekt. Keď je Cohenovo d väčšie ako 0,70, interpretujeme ako vysoký efekt (Soukup, P., 2013). Iná uznávaná interpretácia je 0,2 ako malá, 0,5 ako strednej a 0,8 ako vysoká (Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Hodnoty Cohenovho d a príslušného percenta osôb z jednej skupiny, ktoré prevyšujú priemerného člena druhej skupiny (Soukup, P., 2013).

d	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7
%	50%	54%	58%	62%	66%	69%	73%	76%
0,8	0,9	1	1,1	1,2	1,3	1,4	1,5	2
79%	82%	84%	86%	88%	90%	92%	93%	98%

5 Analýza výsledkov a interpretácia

Hypotéza č. 1

Sociometrická matica je tabuľka, ktorá všetky dáta utrieduje (napr. Tabuľka 3). V stĺpcoch sú uvedení volení a v riadkoch sú uvedení voliaci. Zo súčtov je možné určiť hviezdy a outsiderov, respektíve zoradiť členov skupiny podľa počtu získaných volieb.

Tabuľka 3: Sociometrická matica II.a triedy.

	Volení														Počet uskutočnených volieb			
V o l i a c i		BN	IE	JK	KN	LC	LL	MC	MR	MS	PH	VN	VK	VB	+	-	Spolu	
	BN														0	0		
	IE	-			(+)				+				+	-	3	2		
	JK	-				(+)				-	(+)	-		(+)	3	3		
	KN		(+)			-			+		-	(-)	+		3	3		
	LC			(+)				-			(+)	-	-	(+)	3	3		
	LL			-		-		(+)	(+)				(+)	-	3	3		
	MC	-	-		-		(+)		(+)				(+)		3	3		
	MR						(+)	(+)		-		-	(+)	-	3	3		
	MS														0	0		
	PH	-		(+)		(+)				-			+		-	3		3
	VN	-		+	(-)	+				-				(+)	3	3		
	VK			-			(+)	(+)	(+)				-		-	3		3
VB			(+)		(+)				-		(+)			3	1			
Počet získaných volieb	+	0	1	4	1	4	3	3	5	0	2	2	5	3	66			
	-	5	1	2	2	2	0	1	0	5	1	5	1	5		60		
Spolu																	126	

Z matice vyplýva, že skupina je nastavená neutrálne (33 pozitívnych volieb a 30 negatívnych). Členovia MR a MK sú najobľúbenejšími členmi skupiny, tzv. hviezdami, získali najviac (5) pozitívnych volieb. Členovia BN a MS sú odmietanými členmi v skupine, pretože získali 5 negatívnych a žiadnu pozitívnu voľbu. Člen IE je najnenápadnejším členom skupiny, lebo získal len 1 pozitívnu voľbu a jednu negatívnu voľbu. Významným hodnotiacim kritériom je vzájomnosť volieb. V skupine

sa uskutočnilo až 13 vzájomne pozitívnych volieb. V skupine bola iba jedna negatívne vzájomná voľba medzi členom KN a VN. Problémový vzťah sa javí medzi členmi JK- VN a LC- VN, pretože JK a LC volili VN negatívne a VN ich volil pozitívne, čiže vznikla záporná voľba. Všetci žiaci boli prítomní pri sociometrickom výskume.

Tabuľka 4: Sociometrická matica II.b triedy.

	Volení										Počet uskutočnených volieb		
		AS	DN	DP	G	HF	LC	TH	VB	ZF	+	-	Spolu
V o l i a c i	AS		-		-	(-)	(+)	(+)	(+)		3	3	
	DN			-	(-)	-	+	+		+	3	3	
	DP	+				-	+	(-)	(+)	(-)	3	3	
	G	+	(-)	-			+		+	(-)	3	3	
	HF	(-)		-			(+)	(+)	(-)	(+)	3	3	
	LC	(+)		-	-	(+)		-	(+)		3	3	
	TH	(+)	-	(-)	-	(+)	+				3	3	
	VB	(+)	-	(+)		(-)	(+)			-	3	3	
	ZF		-	(-)	(-)	(+)	+		+		3	3	
Počet získaných volieb	+	5	0	1	0	3	8	3	5	2	54		
	-	1	5	6	5	4	0	2	1	3		54	
Spolu												108	

II.B trieda pozostáva z 9 žiakov. Z toho je 5 dievčat a 4 chlapci. Všetci žiaci boli prítomní pri sociometrickom výskume. Z matice vyplýva, že skupina je nastavená neutrálne (27 pozitívnych volieb a 27 negatívnych). Člen LC je najobľúbenejším členom skupiny, tzv. hviezdou skupiny a získali najviac (8) pozitívnych hlasov. Členovia DN, DP a G sú odmietanými členmi v skupine, pretože získali 5 až 6 negatívnych hlasov. V skupine sa uskutočnilo 8 vzájomne pozitívnych a 6 negatívne vzájomných volieb. Vzhľadom na počet členov v skupine sa uskutočnilo veľa záporných volieb. Úhrne bolo až 8 záporných volieb medzi členmi: AS a G; DN a TH; DN a ZF; DP a HF; DP a LC; G a LC; LC a TH; VB a ZF. Čo znamená, že každý člen mal aspoň jednu zápornú voľbu. Z matice vyplýva, že v skupine nie je žiak, ktorý je v pozícii outsidersa. Ani jeden žiak nebol volený menej ako 5 krát, čo sme mohli očakávať vzhľadom na počet členov v skupine.

Tabuľka 5: Sociometrická matica III.a triedy.

	Volení																Počet uskutočnených volieb		
		MP	IN	MK	BV	AJ	BH	MP2	PS	DS	HF	SK	DN	NM	SM	TF	+	-	Spolu
V o l i a c i	MP		-			+		(+)			(+)		-	-			3	3	
	IN					-			(-)	(-)			+	+	+		3	3	
	MK				-	(+)	-	(+)		-						+	3	3	
	BV		-			+	(+)				+			-	-		3	3	
	AJ			(+)				(+)			(+)		-	-	-		3	3	
	BH	-	+		(+)					+	-		-				3	3	
	MP2	(+)		(+)		(+)							-	-	-		3	3	
	PS	+	(-)	+										-	-	+	3	3	
	DS		(-)		+		-		+		+		-				3	3	
	HF	(+)	-			(+)			+				-		-		3	3	
	SK			+	-	+	-	+		-							3	3	
	DN																0	0	
	NM																0	0	
	SM																0	0	
	TF																0	0	
Počet získaných volieb	+	3	1	4	2	6	1	4	2	1	4	0	1	1	1	2	66		
	-	1	5	0	2	1	3	0	1	3	1	0	6	5	5	0		66	
Spolu																			132

III.A trieda pozostáva z 15 žiakov. Z toho je 8 dievčat a 7 chlapcov (z celkového počtu členov v skupine neboli pri realizácii výskumu prítomní štyria žiaci). Z matice vyplýva, že skupina je nastavená neutrálne (33 pozitívnych volieb a 33 negatívnych). Člen AJ je najobľúbenejším členom skupiny a získali najviac (6) pozitívnych volieb. Členovia SK a TF sú najnenápadnejšími členmi skupiny tzv. outsidersmi skupiny, lebo SK nezískal ani jednu voľbu a člen TF získal 2 pozitívne voľby. Členovia IN, DN, NM, SM sú odmietanými členmi v skupine, pretože získali 5 až 6 negatívnych volieb. V skupine sa uskutočnilo 7 vzájomne pozitívnych volieb a iba 2 negatívne vzájomné voľby. Problémový vzťah sa javí medzi členmi BH a DS. Medzi týmito členmi bola uskutočnená záporná voľba.

Tabuľka 6: Sociometrická matica III.b triedy.

	Volení														Počet uskutočnených volieb		
V o l i a c i		DS	IG	JK	JC	MP	MD	MT	NB	NK	PB	RT	BM	JM	+	-	Spolu
	DS			-	+		-			-	+	(+)			3	3	
	IG			-		(+)	-	(+)	(+)	(-)					3	3	
	JK				(+)	+	(-)	+		-					3	2	
	JC			(+)		+	-		-	(-)	(+)				3	3	
	MP		(+)	-	-				(+)	-	+				3	3	
	MD		+	(-)			<td>(+)</td> <td>+</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>-</td> <td>-</td> <td>3</td> <td>3</td>	(+)	+				-	-	3	3	
	MT		(+)	-			(+)	<td>(+)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>-</td> <td>-</td> <td>3</td> <td>3</td>	(+)				-	-	3	3	
	NB		(+)	-		(+)	-	(+)	<td>(-)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>3</td> <td>3</td>	(-)					3	3	
	NK		(-)	+	(-)		+	+	(-)	<td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>3</td> <td>3</td>					3	3	
	PB			+	(+)		-		-	-	<td>(+)</td> <td></td> <td></td> <td>3</td> <td>3</td>	(+)			3	3	
	RT	(+)		-	-	+				-	(+)	<td></td> <td></td> <td>3</td> <td>3</td>			3	3	
	BM												<td></td> <td>0</td> <td>0</td>		0	0	
	JM													<td>0</td> <td>0</td>	0	0	
	Počet získaných volieb	+	1	4	3	3	5	2	5	4	0	4	2	0	0	66	
	-	0	1	7	3	0	6	0	3	8	0	0	2	2		64	
Spolu																	130

V III.B trieda je 13 žiakov. Z toho je 7 dievčat a 6 chlapcov (2 žiaci neboli prítomní). Z matice vyplýva, že táto skupina je nastavená neutrálne (33 pozitívnych a 32 negatívnych volieb). V tejto skupine sú členovia MT a MP najobľúbenejšími členmi, čiže tzv. hviezdami skupiny, lebo získali najviac (5) pozitívnych volieb a ani jednu negatívnu voľbu. Odmietanými členmi v skupine sú JK, NK a MD pretože získali najviac negatívnych volieb (JK- 7; NK- 8; MD- 6). V skupine sa uskutočnilo 10 vzájomne pozitívnych volieb a 4 vzájomne negatívnych. Člen DS je najnenápadnejším členom v skupine tzv. outsidermi skupiny, lebo získal len jednu voľbu. Taktiež, podľa matice do pozície outsidera by sme mohli zaradiť aj členov RT, BM a JM lebo získali len dve voľby. V skupine sa uskutočnilo 6 záporných volieb (medzi členmi: IG- MD; JK-MP; JK- MT; JK- NK; JC- MP; MD- NB). Ako problematický sa javí žiak JK, ktorý získal 3 záporné voľby.

Tabuľka 7: Sociometrická matica IV.a triedy.

	Volení																	Počet uskutočnených volieb		
	AV	AP	BH	IG	PP	MV	RK	VB	SM	SH	MIS	MC	SV	SG	LJI	DN	CV	+	-	Spolu
V o l i a c i		+							+		-			(+)	-	-		3	3	
	AV								+		-			(+)	-	-		3	2	
	AP						+		(+)					+	-	-		3	3	
	BH			(+)	(+)		+	-		-	-							3	2	
	IG		(+)		+	+					(-)		(-)					3	3	
	PP		(+)	-						-	(+)	-						2	2	
	MV		+	-	+								-					2	3	
	RK			-	+					-	-	(+)						2	2	
	VB	+		-		-			+	(+)	-							3	3	
	SM		(+)				+			-			(+)		-	-		3	3	
	SH	+						(+)	+									3	0	
	MIS			(-)	+	-	+											2	2	
	MC		-	-	(+)		(+)			-			+					3	3	
	SV		-	(-)		+		+		+	-							3	3	
	SG		(+)		+				(+)						-	-		3	2	
	LJI																	0	0	
	DN																	0	0	
	CV																	0	0	
Počet získaných volieb	+	2	3	3	1	7	2	5	2	5	2	0	2	0	4	0	0	76		
	+	0	0	2	7	0	2	0	1	0	2	9	0	3	0	3	4	1	68	
Spolu																				144

V triede IV.A je 17 žiakov, z toho je 9 chlapcov a 8 dievčat. Pri realizácii výskumu neboli prítomní dvaja chlapci a jedno dievča. Z matice vyplýva, že skupina je nastavená skôr pozitívne (38 pozitívnych volieb a 34 negatívnych). Člen PP je najobľúbenejším členom skupiny, tzv. hviezdou, získal najviac (7) pozitívnych volieb. Členovia RK a SM získali 5 pozitívnych a žiadnu negatívnu voľbu, môžeme konštatovať, že sú taktiež významnými členmi v skupine. V pozícii outsidera skupiny je člen CV, lebo získal len jednu negatívnu voľbu. Odmietanými členmi v skupine sú IG, ktorý získal 7 negatívnych volieb a člen MIS, ktorý získal až 9 negatívnych volieb. Ako problémový sa javí člen IG, ktorý bol volený siedmimi negatívnymi voľbami, z toho dve vzájomne negatívne a dve záporné voľby. Záporné voľby sa taktiež javia aj medzi členmi PP-MIS, MIS-RK, MV-SV, IG-PP a IG-MV.

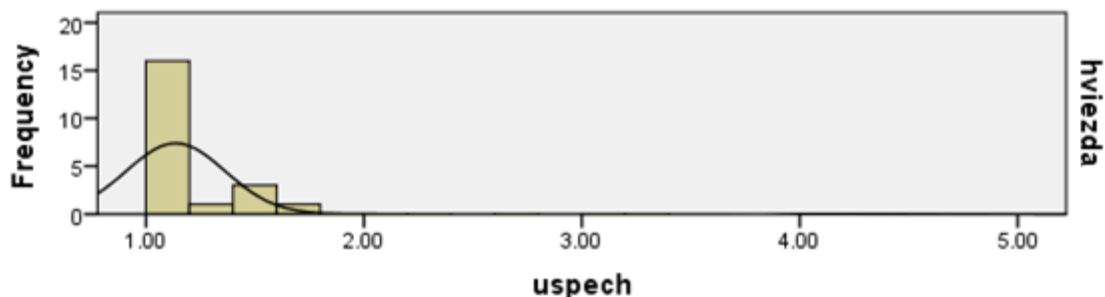
Tabuľka 8: Sociometrická matica IV.b triedy.

		Volení																			Počet uskutočnených volieb			
		DA	JZ	PE	ME	NA	DN	DR	MG	VA	IG	MR	PR	VE	ZO	JO	TA	VL	ST	IV	+	-	Spolu	
V o l i a c i																								
	DA		-	-		+	-	(+)				(+)									3	3		
	JZ			-			(+)				(+)	+				-			(-)		3	3		
	PE																				0	0		
	ME	+				(+)			(+)			-		-					-		3	3		
	NA				(+)			(+)	(+)			-	-	-							3	3		
	DN		(+)	-	+						+				-					-	3	3		
	DR	(+)		-		(+)			+							-				-	3	3		
	MG				(+)	(+)						(+)	-				-		-		3	3		
	VA				+	+						-				-		+		-	3	3		
	IG		(+)					+				+	-			-				-	3	3		
	MR	(+)						+	(+)				-						-	-	3	3		
	PR																				0	0		
	VE				+								-		(+)	-		(+)		-	3	3		
	ZO	+											+	(+)		(+)	-		-	-	3	3		
	JO																				0	0		
	TA				+	+	-		+				-						-		3	3		
	VL		-			+	-		+					(+)					-		3	3		
	ST		(-)	+											+	-	+			-	3	3		
IV																				0	0			
Počet získaných volieb	+	4	2	1	6	7	1	4	6	0	2	4	1	2	2	0	1	2	0	0	90			
	-	0	3	4	0	0	3	0	0	0	0	0	8	1	3	7	1	0	6	9		90		
Spolu																						180		

V IV.B triede je 19 žiakov, z čoho je 10 chlapcov a 9 dievčat (z celkového počtu členov v skupine neboli pri realizácii výskumu prítomní štyria žiaci). Z matice vyplýva, že skupina je nastavená neutrálne (45 pozitívnych volieb a 45 negatívnych). Členovia ME a NA sú najobľúbenejšími členmi skupiny, získali 5 až 6 pozitívnych volieb. Členovia VA, IG, TA a VL sú v pozícii outsiderov tzv. čierne ovce skupiny, pretože získali ani jednu alebo len dve voľby. V pozícii odmietanej osoby sú členovia PR, JO, ST a IV. Títo žiaci získali 6, 7, 8 až 9 negatívnych volieb. V skupine bolo uskutočnených 11 vzájomne pozitívnych volieb. Členovia JZ- ST uviedli naopak vzájomnú negatívnu voľbu. Medzi členmi MG- TA, ZO- ST a VL- ST boli záporné voľby.

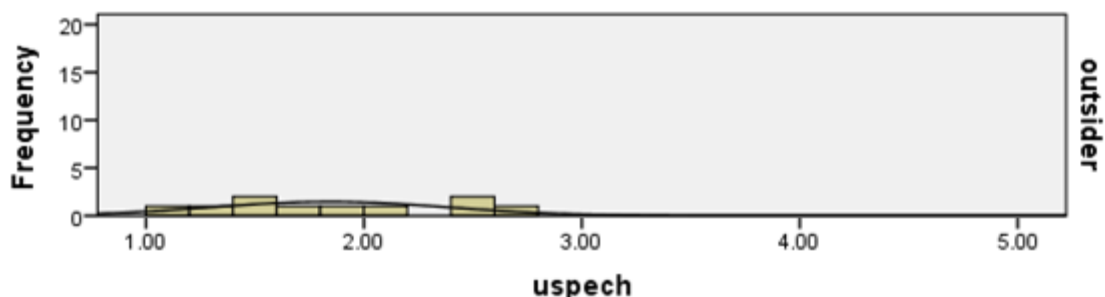
V druhej časti nášho výskumu sa zameriame na vzťah sociálnej pozície žiaka v triede a školskej úspešnosti. Pomocou sociometrických matíc sme určili sociálne pozície členov v skupinách, čiže v jednotlivých triedach. Sociálne pozície sme určovali podľa T. Kollárika (2008), ktorý definoval nasledovné štyri pozície skupiny: pozícia hviezdy, pozícia člena, pozícia odmietanej osoby a pozícia outsidera. Zlúčením všetkých štyroch tried sme zistili, že v našej výskumnej vzorke je 21 žiakov v pozícii hviezdy

(24%), 10 žiakov v pozícii outsidera (12%), 21 žiakov v pozícii odmietanej osoby (24%) a 34 žiakov v pozícii člena skupiny (40%) (Tabuľka 9). Pomocou histogramov si môžeme pozrieť graficky znázornené priemery koncoročných známok žiakov podľa sociálnej pozície v triede. Na osi X je znázornená školská úspešnosť žiakov a na osi Y počet žiakov s rovnakým priemerom.



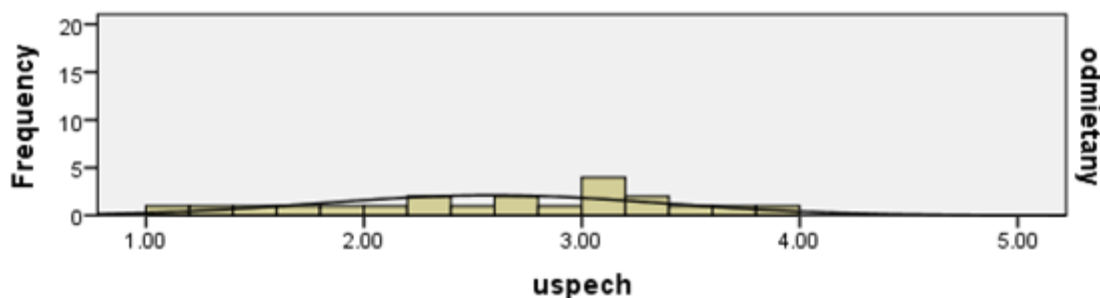
Graf 1: Histogram školskej úspešnosti žiakov v pozícii Hviezdy.

Vo vzorke žiakov v pozícii Hviezdy sa školská úspešnosť pohybuje od 1 do 1.75. Priemer známok je 1.14. Vzorka je nerovnomerne rozložená a výrazne dominujú žiaci s priemerom školskej úspešnosti 1.00. Počet žiakov v pozícii Hviezdy je 21, čo tvorí 24 percentá výskumnej vzorky (Graf 1; Tabuľka 9).



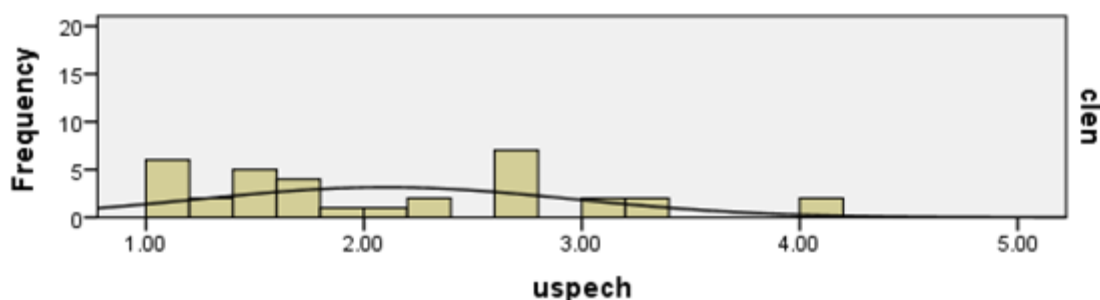
Graf 2: Histogram školskej úspešnosti žiakov v pozícii Outsidera.

Vo vzorke žiakov v pozícii Outsidera sa školská úspešnosť pohybuje od 1.12 do 2.75. Vzorka je pomerne rovnomerne rozložená a priemer známok je 1.84. Počet žiakov v pozícii Outsidera je 10, čo tvorí 12 percent výskumnej vzorky (Graf 2; Tabuľka 9).



Graf 3: Histogram školskej úspešnosti žiakov v pozícii Odmietanej osoby.

Vo vzorke žiakov v pozícii Odmietaného žiaka sa školská úspešnosť pohybuje od 1 do 3.85. Priemer známok je 2.59. Výskumná vzorka je rovnomerne rozložená s tým, že je väčšia koncentrácia žiakov okolo priemeru (3). Počet žiakov v pozícii Odmietaného žiaka je 21, čo tvorí 24 % výskumnej vzorky (Graf 3; Tabuľka 9).



Graf 4: Histogram školskej úspešnosti žiakov v pozícii Člena.

Vo vzorke žiakov v pozícii Člena sa školská úspešnosť pohybuje od 1 do 4. Priemer známok je 2.10. Najväčšia koncentrácia žiakov je od priemeru známok 1 do 2. Počet žiakov v pozícii Člena je 34, čo tvorí 40 percent výskumnej vzorky (Graf 4; Tabuľka 9).

Tabuľka 9: Výsledky komparačnej analýzy (ANOVA).

Pozícia	N	M	SD	Min	Max	df	F	p
HV	21	1.14	0.227	1.75	1	82	15.64	0.000
OU	10	1.84	0.545	2.7	1.12			
OD	21	2.59	0.792	3.85	1			
CL	34	2.1	0.545	4	1			
Tot.	86	1.95	0.868	4	1			

HV- pozícia *Hviezdy*; **OU-** pozícia *Outsidera*; **OD-** pozícia *Odmietanej osoby*; **CL-** pozícia *Člena*; **N-** počet; **M-** priemer; **SD-** štandardná odchýlka; **Min-** minimum; **Max-** maximum; **df-** stupne voľnosti; **F-** Anova test; **p-** hladina štatistickej významnosti.

Tabuľka 10: Výsledky komparačnej analýzy (LSD).

Pozícia	Pozícia	SD	p
Hviezda	Outsider	0.271*	0.006
	Odmietaný	0.218**	0.000
	Člen	0.196**	0.000
Outsider	Hviezda	0.271*	0.006
	Odmietaný	0.271*	0.004
	Člen	0.254	0.160
Odmietaný	Hviezda	0.218**	0.000

	Outsider	0.271*	0.004
	Člen	0.196*	0.008
Člen	Hviezda	0.196**	0.000
	Outsider	0.254	0.160
	Odmietaný	0.196*	0.008
*. Rozdiel je signifikantný na hladine 0.05.			
**. Rozdiel je signifikantný na hladine 0.001.			

SD- štandardná odchýlka; **p-** hladina štatistickej významnosti.

Pomocou analýzy rozptylu (ANOVA), sme zisťovali rozdiel medzi jednotlivými sociálnymi pozíciami (Tabuľka 9; Tabuľka 10). Štatisticky významný rozdiel na hladine 0.05 a 0.001 sme zistili v komparácii všetkých pozícií okrem pri porovnaní žiakov v pozícii Člena a Outsidera kde rozdiel nebol signifikantný ($p=0.160$).

V poslednej časti tejto hypotézy sme sa snažili zistiť veľkosť efektu nášho výskumu. Veľkosť efektu sme merali pomocou Cohenovho d ($d = \pm 0,2$ interpretujeme ako mierny efekt, $d = \pm 0,5$ ako stredný efekt a $d = \pm 0,8$ ako veľký efekt).

Velikost' efektu (effect size – ES) sa používa k odhadnutiu štatistickej sily pri plánovaní novej štúdie, na vyjadrenie výsledkov metaanalýz a rozlíšenie štatistickej a klinickej významnosti. Jedným z najčastejšie používaných spôsobov vyjadrenia veľkosti efektu je Cohenovo d (Kopeček, M., Štěpánková, H., 2008). Prednosťou výpočtu veľkosti účinku je to, že umožňuje ľahko posúdiť praktickú významnosť výskumu.

Tabuľka 11: Veľkosť efektu výskumu.

Pozícia	N	M	SD	df	t	d
Hviezda	21	1.14	0.227	29	-5.144**	-1.910
Outsider	10	1.84	0.545			
Hviezda	21	1.14	0.227	40	-8.073**	-2.535
odmietaný	21	2.59	0.792			
Hviezda	21	1.14	0.227	53	-5.009**	-1.370
Člen	34	2.10	0.862			
Outsider	10	1.84	0.545	29	-2.677*	-0.960
odmietaný	21	2.59	0.792			
odmietaný	21	2.59	0.792	53	2.092*	0.574
Člen	34	2.10	0.862			

N- počet; **M-** priemer; **SD-** štandardná deviácia; **df-** stupne voľnosti; **t-** Studentov *t*-test; **d-** Cohenovo *d*.

Štatistickou analýzou sme zistili, že veľkosť efektu nášho výskumu je stredný až veľký (Tabuľka 11). Čo prakticky znamená, že nad 93% žiakov v pozícii hviezdy majú vyšší študijný priemer ako žiaci v pozícii outsidersa ($d=-1.910$). Medzi žiakmi v pozícii hviezdy a žiakmi v pozícii odmietanej osoby je to nad 98% ($d=-2.535$). Medzi žiakmi v pozícii hviezdy a žiakmi v pozícii člena je to nad 90% ($d=-1.379$), kým percento rozdielu medzi žiakmi v pozícii outsidersa a žiakmi v pozícii odmietanej osoby je o niečo nižšie a to nad 82 % ($d=-0.960$). Stredný efekt sa javí len medzi žiakmi v pozícii člena a skupinou žiakov v pozícii odmietanej osoby, kde nad 69 percent žiakov v pozícii člena má vyšší akademický úspech ako žiaci, ktorí sú v pozícii odmietanej osoby ($d=0.574$) (Tabuľka 11).

6 Diskusia

V našej práci sme hľadali odpoveď, či existuje vzťah medzi školskou úspešnosťou a sociálnou pozíciou žiaka v triede. Predpokladali sme, že sa žiaci v sociálnej pozícii odmietanej osoby a outsidersa budú líšiť v školskej úspešnosti od žiakov, ktorí sú v sociálnej pozícii člena a hviezdy. K tomuto názoru sme dospeli na základe výskumu Kathryn Wentzelovej a Steven R. Ashera (1995), ktorí zistili, že populárnejší žiaci majú vyššiu školskú úspešnosť ako žiaci, ktorí sú v „nepriaznivých“ sociálnych pozíciách v triede. Konkrétnejšie, autori tvrdia, že populárni a ako sa v práci uvádza „priemerní“ (average) žiaci v skupine majú lepší akademický úspech ako žiaci odmietaní. V našom výskume, skúmajúc 86 žiakov, pomocou ANOVA analýzy rozptylu sme zistili štatistické významné rozdiely medzi jednotlivými skupinami študentov. Najväčší rozdiel bol nameraný medzi žiakmi v pozícii hviezdy a žiakmi v pozícii odmietanej osoby ($p=0.000$) a medzi žiakmi, ktorí sú v pozícii hviezdy a žiakmi v pozícii člena ($p=0.000$) kde rozdiel je signifikantný na hladine 0.0001. Štatistické rozdiely sme zistili aj medzi nasledovnými skupinami žiakov podľa pozícií: žiaci v pozícii outsidersa – žiaci v pozícii odmietanej osoby ($p=0.004$), žiaci v pozícii hviezdy – žiaci v pozícii outsidersa ($p=0.006$) a žiaci v pozícii člena – žiaci v pozícii odmietanej osoby ($p=0.008$), kde rozdiel je signifikantný na hladine 0.005. Populárne deti majú extravertnú povahu osobnosti, kým odmietané deti majú introvertnú, pre rovesníkov nezaujímavú povahu osobnosti. U mladších vekových kategóriách extravergia detí vedie k lepším výsledkom v škole, zatiaľ čo pri introverzii je opak. Tento fakt môžeme to vysvetliť systémom vzdelávania v nižších ročníkoch. Od prvej do štvrtej triedy základnej školy, deti učí jeden/a učiteľ/ka, ktorý/á považuje extrovertnejšie deti za adaptovanejšie na školu. Ich zvedavosť, aktivita, spoločenskosť učiteľ/ka vníma ako vlastnosti poznatkov a záujem pre školu. Zatiaľ čo introverti s ich skromnosťou, plachosťou a nízkym sociálnym aspiráciám, nepriťahujú pozornosť učiteľov/iek a učiteľ/ka ich tým pádom vníma ako menej adaptovanejších na školu a jej prostredie. Učiteľ/ka, takpovediac ich „tichosť“ považuje za nezainteresovanosť a spolužiaci ich vlastnosti vnímajú ako nezaujímavé, nudné či negatívne. Tým pádom ani nemajú rovnakú školskú úspešnosť na konci školského roka a priaznivú sociálnu pozíciu (Laidra, K., et al., 2007). Na záver treba konštatovať, že výskum ukázal vysokú mieru efektu (Cohenovo *d*), čo hovorí o praktickej platnosti štatistického spracovania. Tým pádom môžeme konštatovať, že táto hypotéza bola podporená.

Sme názoru, že výsledky našich zistení je možné implementovať do poznania viacerých disciplín - hlavný presah vidíme do pedagogiky, psychológie, pedagogickej psychológie a sociológie. V oblasti prepojenia do praxe vidíme uplatnenie našich zistení tak v práci učiteľa ako aj ďalších pomáhajúcich profesiách v prostredí školy - napríklad školského psychológa a poradcu. Výsledky naznačujú skutočnosť, že diferenciacia v ponímaní sociálnych pozícií stále pretrváva na školách. Práve preto je úlohou učiteľa pracovať na zlepšení sociálnych vzťahov v triede, budovanie dôvery, rešpektu a multikulturalizmu.

Záver

Cieľom našej práce bolo zistiť vzťah medzi školskou úspešnosťou a sociálnou pozíciou žiaka v triede. V teoretickej časti našej práce sme sa venovali sociálnej skupine ako takej a triede ako malej sociálnej skupine. V druhej kapitole sme zadefinovali základné pojmy vzťahujúce sa na sociálnu skupinu, popísali sme jej štruktúru, dynamiku a proces utvárania podskupín v skupinách. V tretej kapitole sme sa zamerali na triedu ako malú sociálnu skupinu. V tejto kapitole sme definovali základné koncepty tejto tematiky a charakterizovali ich. Pre našu prácu najvýznamnejšia časť bola kapitola Pozícia žiaka v triede, v ktorej sme popísali jednotlivé pozície žiakov, ktoré sa vyskytujú v školských triedach. Ďalej sme definovali školskú úspešnosť a ponímanie školskej úspešnosti v našej práci. Taktiež sme sa zamerali aj na nepriaznivý vplyv sociálnej izolovanosti na školskú úspešnosť žiaka.

Vo výskumnej časti našej práce sme hľadali odpoveď, či existuje vzťah medzi školskou úspešnosťou žiaka a jeho sociálnou pozíciou v triede, presnejšie, či sa žiaci rozlišujú

v školskej úspešnosti vzhľadom na sociálnu pozíciu. Na zistenie tejto hypotézy sme skúmali 86 žiakov prvého stupňa základnej školy. Sociálnu pozíciu žiakov sme zisťovali pomocou sociometrickej techniky – sociometrický test. Po realizácii sociometrického testu sme priradili ku každému žiakovi jeho priemer známok na konci prvého polroka. Predpokladali sme, že školská úspešnosť žiaka bude súvisieť so sociálnou pozíciou žiaka v triede. Odvolali sme sa na výskum Kathryn Wentzelovej a Steven R. Ashera (1995), ktorí zistili, že populárnejší žiaci majú lepší akademický úspech ako žiaci, ktorí sú v sociálnej pozícii outsidera alebo odmietaného žiaka. Naším výskumom sme tento fakt potvrdili. Jednotlivé skupiny žiakov sa od seba štatisticky významne rozlišovali v školskej úspešnosti na hladine 0.0001 a 0.05.

Uvedomujeme si, že náš výskum je ohrozený viacerými druhmi internej validity. Pri výskume sme použili pomerne malú vzorku respondentov. Bolo by potrebné tento výskum realizovať vo väčšej vzorke. Taktiež, pri zisťovaní sociálnych pozícií je vhodné metódu sociometrie realizovať dvakrát, aby sa jednotlivé pozície potvrdili. V našom výskume sme sociometriu realizovali raz z dôvodu faktoru času.

Literatúra:

ALLIK, J. – LAIDRA, K. – REALO, A. – PULLMANN, H. 2004. Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. In *European Journal of Personality*, 2004, vol. 18, p. 445–462.

- ARMSTRONG, M., 2007. *Řízení lidských zdrojů : nejnovější trendy a postupy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- CORRELL, W. 1967. *Ťažkosti s učením žiakov*. Bratislava : SPN, 1967.
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. JASPIS : Bratislava, 1991.
- FABIAN, D. – HLAVENKA, V. – RAPOŠ, I. Základné situácie psychologického poradenstva v praxi. In KOŠČ, J. *Poradenská psychológia*. SPN : Bratislava, 1987.
- FAYE-WRIGHT, M. 2012. *Adolescents' peer status, social behaviors, and social information processing for social behaviors* : dizertačná práca. DePaul University : Chicago, Illinois, 2012. 285 p.
- GÁBOROVÁ, Ľ. 1997. *Sociálna psychológia pre učiteľov*, Prešovská univerzita : Prešov, 1997.
- HVOZDÍK, J. 1970. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. SPN : Bratislava, 1970.
- JANOUSEK, J. 1988. *Sociální psychologie*. SPN : Praha, 1988.
- KAČÁNI, V. 1999. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1999. ISBN 80-08-028300.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. SPN : Bratislava, 1993.
- KOLLÁRIK, T. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava : UK, 2004. ISBN 80-223-1841-8.
- KOPEČEK, M. – ŠTĚPÁNKOVÁ, H. 2008. Jak nejlépe hodnotit sémantickou ak nejlépe hodnotit sémantickou? In *Neurológia pre prax*. 2008, vol. 6, p. 344 – 347.
- LA FONTANA, K. M. – CILLESSEN, A. 2002. Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. In *Developmental Psychology*, 2002, vol. 38, p. 635–647.
- LEASE, A. M. - KENNEDY, C. A. - AXELROD, J. L. 2002. Children's social constructions of popularity. In *Social Development*, 2002, vol. 11, p. 87–109.
- MAKŠI, P. 2000. *Porovnanie obľúbenosti žiakov v triede s tým, ako vníma postavenie triedny učiteľ* : diplomová práca. TU, Košice, 2000. 62 s.
- MARKOVÁ, M. 2007. *Rozvoj životných zručností v nízkoprahovom zariadení u detí mladšieho školského veku* : diplomová práca. UK : Bratislava, 2007. 113 s.
- MORRIS, P. – BUYS, L. – VINE, D. 2014. Moving from Outsider to Insider: Peer Status and Partnerships between Electricity Utilities and Residential Consumers, In *PLoS ONE*, 2014, vol. 9, no. 6, p. 1-8.
- NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha : Academia 1999, s. 166, ISBN 80-200-0690.
- PARKHURST, J. T. – HOPMEYER, A. 1998. Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. In *Journal of Early Adolescence*, 1998, vol. 18, p. 125–144.
- PETRUSEK, M. 1969. *Sociometrie*. Praha: Svoboda, 1969.
- PIAGET, J. 1997. *Psychologie dítěte*. Portál : Praha, 1997.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. 392s. ISBN 80-7178-829-5.
- SOUKUP, P. 2013. Věcná významnost výsledků a její možnosti měření. In *Data a výzkum – SDA Info* 7, 2013, no. 7, p. 125-148.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

- ŠTRUMA, J. Školská zrelosť a jej poruchy. In ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Prada, 1997. ISBN 80-217-0575-2.
- ŠÚTOVEC, J. 1994. *Psychológia a pedagogika*. Martin : Osveta, 1994.
- TOMŠIK, R. 2014. Narušené sociálne vzťahy ako príčina neprospievania žiaka v škole. In *Vzlet*, 2014, vol. 45, no. 8, p. 10. ISSN 0351-0972.
- TOMŠIK, R. 2014a. Rozdiely v sebahodnotení dospelých. In *Prohuman*. [online]. 2014, [cit. 2014-07-25]. Dostupné na internete: <<http://www.prohuman.sk/psychologia/rozdiely-v-sebahodnoteni-dospievajucich>>. ISSN 1338-1415.
- TOMŠIK, R. 2014b. Rozdiely v sebahodnotení študentov v európskej dimenzii. In *Paidagogus*, 2014, no.2. p. 20-38. ISSN1213-3809.
- TOMŠIK, R. 2014c. Univerzita Konštantína Filozofa, Dražovská 2, Nitra. *Sociálna pozícia rómskeho žiaka v školskej tride*. Článok.
- TOMŠIK, R. 2014d. Zmysel života v edukačnom prostredí. In *Človek a spoločnosť*, 2014, vol. 17, no. 4, Dostupné na internete: <<http://www.clovekaspolocnost.sk/sk/rocnik-17-rok-2014/4/diskusie/rozdiely-v-zivotnej-zmyslupnosti-u-adolescentov/>>. ISSN 1335-3608.
- TOMŠIK, R. 2015. Vplyv osobnostných rysov na školský úspech. In *i-Psychológia*. [online]. 2015, [cit. 2015-01-19]. Dostupné na internete: <<http://www.i-psychologia.sk/view-3033.php>>. ISSN 1336-779X.
- VAN DEN BERG, Y. – BURK, W. J. – CILLESSEN, A. 2014. Identifying Subtypes of Peer Status by Combining Popularity and Preference: A Cohort-Sequential Approach, In *The Journal of Early Adolescence*, 2014, vol.18, p. 1-30.
- VAN DEN BERG, Y. 2015. Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis, In *Journal of Experimental Child Psychology*, 2015, no. 130, p. 19-34.
- WENTZEL, K. - ASHER, S. R. The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular, and Controversial Children. In *Child Development*, 1995, no. 66, p. 754-763.

Kontakt na autora

Bc. Robert Tomšík
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická Fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská 4, 94901 Nitra
Slovenská republika
E-mail: tomsik.robert@gmail.com



Recenzie

JA NA TO MÁM

Alena LITVIK DUFEKOVÁ

Recenzia: ŽOVINEC, E., KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., 2014. *Ja na to mám*. Metodika k programu. Nitra : PF UKF, 68 s. ISBN 978-80-558-0708-9.

Problematika špecifických porúch učenia u populácie stredoškôľakov a vysokoškôľakov je momentálne aktuálna téma. „Žiaci a študenti 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. Poradenské zariadenia na Slovensku trpia nedostatkom intervenčných programov zameraných na špecifickú skupinu populácie stredoškôľakov a vysokoškôľakov s poruchami učenia. Recenzovaná publikácia túto medzeru do istej miery zapĺňa. Ide o slovenskú verziu špecializovaného reedukačného programu, ktorý pôvodne vznikol pod patronátom DYS-centra Praha o.s. v roku 2011. Jeho slovenská verzia vznikla vďaka podpore MŠVVaŠ SR a adaptácia tohto programu do slovenských reálií je súčasťou výstupov vedecko-výskumnej úlohy KEGA na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (č. 021UKF-4) s názvom Tvorba diagnostickej batérie na hodnotenie čitateľských schopností a rozvoj čítania s porozumením u žiakov sekundárneho vzdelávania. Musíme poznamenať, že nejde iba o preklad, slovenská verzia sa líši v niektorých jazykových úlohách, ale aj niektorými pracovnými textami. Charakter úloh a filozofia programu zostala zachovaná.

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 spolupodielal 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 špeciálnopedagogickej, pedagogickej a psychologickej verejnosti ale taktiež študentom odboru pedagogika, špeciálna pedagogika, psychológia, logopédia a liečebná pedagogika. Danú publikáciu možno hodnotiť vysoko pozitívne, pretože ako jedna z mála rieši intervenciu špecifických porúch učenia u stredoškolskej a vysokoškolskej populácie. Publikácia je priamym pokračovaním k danej problematike a voľne nadväzuje

na diagnostický súbor skúšok ČÍ(s)TA, ktorého autormi sú E. Žovinec a A. Dufeková (2014).

Metodická príručka je členená do troch kapitol. A je doplnená pracovnými listami. Úvodná kapitola sa primárne zaoberá teoretickými východiskami programu. Na stranách tejto kapitoly sa čitateľ zoznámí so základnými princípmi programu a tiež s teoretickými východiskami, ktoré viedli k jeho vzniku. Autori uvádzajú, že inšpiráciu pre vznik programu boli nasledujúce teórie a prístupy:

- teória sprostredkovaného učenia,
- konceptuálne učenie,
- teória explicitného a implicitného spracovania informácií,
- kognitívne štýly a učebné štýly.

Celá úvodná kapitola sa následne venuje ich stručnému predstaveniu. Nasledujúca kapitola sa venuje základnej charakteristike programu. Pojednáva o princípoch práce s textom respektíve informáciami. Podrobne popisuje stratégiu spracovania čítaných informácií SQ3R. Plánovanie je ďalším typom úloh, ktoré v rámci programu podliehajú intervencii. Posledná kapitola pojednáva o podrobnej charakteristike úvodného a záverečného stretnutia. Zároveň detailne približuje jednotlivé lekcie programu Ja na to mám.

Po prečítaní recenzovanej podnetnej publikácie treba uznať, že spolupracujúcim autorom vynaložené úsilie „vytvoriť predstavu, ale i realitu pre tých študentov, ktorí to potrebujú. Potrebujú adekvátnu podporu od pracovníkov poradenských zariadení a určitú pomoc vo forme vhodných intervenčných programov a podmienok nielen k štúdiu, ale aj k spoločenskému vyžitiu, kultúrnej a športovej činnosti a pod. prináša viditeľné výsledky.

Myslíme si, že intervenčný program „Ja na to mam“ autorov L. Krejčová, Z. Pospíšilová a E. Žovinec je veľmi konštruktívnou a obdivuhodnou prácou, a to najmä preto, že sa zameriava na pomoc špecifickej skupine populácie dospelých a dospievajúcich ľudí s poruchami učenia, na ktorých sa v rámci poradenskej praxe často zabúda. Publikáciu preto vrelo odporúčame nielen poradenským pracovníkom CPPPaP ale aj učiteľom, učiteľkám, študentom – budúcim učiteľom, a taktiež rodičom, ktorým na svojich dospievajúcich deťoch záleží.

DIDAKTIKA ETICKEJ VÝCHOY

Alžbeta LOBOTKOVÁ

Recenzia: HOLLÁ, K. 2014. *Didaktika etickej výchovy*. Nitra: PF UKF v Nitre, 150 s. ISBN 978-80-558-0684-6.

Obsah vysokoškolskej učebnice *Didaktika etickej výchovy* je osnovaný do deviatich hlavných kapitol s viacerými subkapitolami, pričom v závere učebnice nachádzame pomocné otázky a úlohy, týkajúce sa riešenej problematiky, ktorá je obsiahnutá v deviatich kapitolách.

Autorka PaedDr. Katarína Hollá, PhD. vo svojej vysokoškolskej učebnici *Didaktika etickej výchovy* prináša ucelený pohľad na kľúčové aspekty, ktoré sú dominantou pri výučbe etickej výchovy. V prvom rade predstavuje základné východiská, dôvody vzniku a koncepciu etickej výchovy, ktorá v uvedenom význame začala v obsahu vzdelávania figurovať až od 90-tych rokov 20. storočia (dovtedy filozofia mravnosti, mravouka, mravoveda, praktická filozofia,...) a uvádza projekty (konkrétne program Child Development Project), ktoré boli inšpiráciou k jej vzniku, ako aj významné prieniky v kontexte začlenenia etickej výchovy so obsahu vzdelávania. V kontexte uvedeného (používanie termínu etická výchova) sa čitateľ oboznamuje aj s používaním obdobného termínu mravná výchova, kde v prvej kapitole, ktorá nesie názov *Genéza etickej výchovy v SR* sa autorka PaedDr. Katarína Hollá, PhD. vyjadruje (2014, s. 8), že „etická výchova je vyučovacím predmetom a mravná výchova zložkou výchovného pôsobenia. Osobitá pozornosť je venovaná konkrétne v podkapitole 1.2 koncepcii Roberta Roche Olivara, ktorého práca sa zameriavala najmä na prosociálne aspekty správania. Práve jeho koncepcia a práca sa stali východiskom pre realizáciu etickej výchovy ako vyučovacieho predmetu v SR. V závere prvej kapitoly prináša autorka pohľad na kritické vyjadrenia viacerých odborníkov (napr. M. Zelina, V. Gluchman, P. Fridrichová), ktorí poukazujú na nedostatky a problémy etickej výchovy, ktorých riešenie je predmetom viacerých odborných diskusií. A preto je v tejto súvislosti spomínaná *Filozofia pre deti – P4C*, ktorá môže pomôcť a byť inšpiráciou pre realizáciu etickej výchovy v SR.

Existuje veľké množstvo edukačných teórií a pedagogických koncepcií, ktoré svojim zameraním pôsobia a ovplyvňujú etickú výchovu. V neposlednom rade po ich dôslednom osvojení a porozumení ich „filozofie“ je možná aj ich aplikácia v edukačnom procese (pri predmete etická výchova). Ide najmä o behaviorálne a psychoanalytické koncepcie, koncepcie sociálneho učenia, kognitívne teórie a humanistické koncepcie, ktoré je možno využiť pre aplikáciu v edukačnom procese. Práve uvedené koncepcie sú predmetom 2. kapitoly, ktorá nesie názov *Vybrané edukačné teórie a ich možnosti aplikácie v etickej výchove*. Prínosné je rozpracovanie podkapitoly 2.5 *Humanistické teórie a ich odraz v etickej výchove*, kde autorka popisuje a poukazuje na dôležitosť a význam humanistickej teórie a prístupu C. Rogersa, ktorá má nesmiernu dôležitosť význam pre etickú výchovu.

Formovanie mravnej osobnosti, ako aj jeho charakteristika z hľadiska vývinových etáp je predmetom tretej kapitoly, kde autorka v jednotlivých podkapitolách podrobne popisuje a vysvetľuje teórie a koncepcie Piageta a Kohlberga, ktoré dopĺňa adekvátnymi príkladmi (príbehy s popisom). Cenné je rozpracovanie podkapitoly 3.4, kde autorka popisuje Program *Jedenásť základných princípov výchovy*

k charakteru, ktorého autormi sú T. Lickon a M. Davidson, ktorí nadväzovali na teóriu mravného vývinu Kohlberga.

Štvrtá kapitola Ciele a obsah etickej výchovy tvorí nosnú časť riešenej problematiky. V tejto súvislosti autorka podrobne popisuje upriamenia cieľov etickej výchovy tak v oblasti kognitívnej, afektívnej ako aj konatívnej, pričom zdôrazňuje jednotlivé stanoviská v daných oblastiach a ciele ako povinne voliteľného predmetu v primárnom vzdelávaní, ciele v nižšom stupni sekundárneho vzdelávania a ciele etickej výchovy ako povinne voliteľného predmetu na stredných školách. „Jasne vymedzený cieľ napomáha určiť obsah etickej výchovy...(2014, s. 66)“. Na základe uvedeného si učiteľ vyberá, prípadne stanovuje metódy, prostriedky, ktoré bude využívať na hodinách etickej výchovy. V tejto súvislosti autorka taktiež upriamuje pozornosť na vymedzenie obsahu etickej výchovy v nižšom a sekundárnom vzdelávaní. V závere, v kontexte vymedzenia obsahového zamerania popisuje 10 základných a 6 aplikačných tém, ktoré tvoria v Štátnom vzdelávacom programe obsah etickej výchovy.

V piatej kapitole Zásady výchovného pôsobenia v etickej výchove autorka poukazuje na terminologický aparát a nachádzame tu pohľad na klasifikáciu etických zásad, ktoré by mal učiteľ v edukačnom procese dodržiavať, ktoré sú základom dodržiavania medziľudských vzťahov, poukazujúce na prepojenosť etiky, sociálneho správania a etickej výchovy, a iné. V závere kapitoly nachádzame cenné predstavenie zásad od Roberta Roche Olivara a L. Lencza, R. Dreikursa a L. Greye-a, ktoré „majú pre výučbu etickej výchovy osobitný význam. Aplikovateľné sú aj na ostatných vyučovacích predmetoch, pretože umožňujú usmerňovať vzťah učiteľa a žiaka“ (2014, s. 79).

Šiesta kapitola prináša pohľad na klasifikáciu vybraných metód, ich dôkladné objasnenie, pričom je zdôraznený ich význam a uplatnenie v predmete etická výchova. Predmetom siedmej kapitoly Plánovanie v etickej výchove je tvorba

V siedmej kapitole Plánovanie v etickej výchove autorka popisuje tvorbu tematických výchovno – vzdelávacích plánov, pričom úlohou každého učiteľa, ktorý s vytvára tieto plány, je ujasnenie si otázok, ktoré sú súčasťou konkrétnej podkapitoly. V tejto súvislosti uvádza oblasti, ktoré by mal tematický plán obsahovať, so zdôraznením na obsahový, výkonový štandard, jeho metodiku, ako aj medzipredmetové vzťahy a prierezové témy. Spomínané výkonové štandardy sú taktiež aj platformou pre hodnotenie etickej výchovy, t.j. aké vedomosti by žiaci mali preukázať po určitej dobe, čo je obsahom podkapitoly 7.4 Hodnotenie v etickej výchove. Základná organizačná forma vyučovania je vyučovacia hodina a v tejto súvislosti, konkrétne v podkapitole 7.3 Vyučovacia hodina v etickej výchove – koncepcia a metodika sa čitateľ oboznamuje s tromi fázami metodického postupu podľa viackrát spomínaného Roberta Roche Olivara (doplnené L. Lenczom o štvrtú fázu), prostredníctvom ktorých je pri realizácii aktivít na hodinách etickej výchovy možné dosiahnutie stanovených cieľov. V neposlednom rade uvádza základné črty, ktoré sú charakteristické pre vyučovanie etickej výchovy a zdôrazňuje dôkladnú prípravu učiteľa na vyučovanie etickej výchovy, čo dopĺňa nápomocnými otázkami, zdôrazňuje oblasti, ktoré má príprava obsahovať, postup, ktorý má učiteľ pri plánovaní dodržiavať a v závere uvádza odporúčania, ktoré sa vzťahujú na výber aktivít na etickej výchove.

Ôsma kapitola Osobnosť učiteľa etickej výchovy popisuje predmet, podstatu a štruktúru učiteľskej etiky, pričom zdôrazňuje dôležité kritériá mravnosti učiteľov. Učiteľ má byť pre žiaka vzorom, žiak od neho preberá správanie, a práve vyučovanie

v etickej výchove má byť založené na kladnom vzťahu učiteľ – žiak, vzhľadom na to, že preberané témy (láska, priateľstvo,...) sú témami, ktoré ich vzťah ešte viac potvrdzujú a sú situáciami, s ktorými sa denno – denne stretáva. Preto v tejto súvislosti upriamujeme veľkú pozornosť konkrétne na podkapitoly 8.3 a 8.4, ktoré sú venované osobnosti učiteľa etickej výchovy, špecifikám povolania učiteľa etickej výchovy, kompetenciám učiteľa etickej výchovy a podľa Z. Helusa pedagogickým cnostiam, ktorými by mal každý učiteľ disponovať.

Posledná deviata kapitola je venovaná problematike etickej výchovy ako prevencii rizikového a problémového správania, kde v úvode kapitoly autorka zdôrazňuje terminologickú nejednotnosť pri vymedzovaní pojmov a uvádza viaceré klasifikácie typov správania, porúch správania v typológii problémového správania. Cenné je rozpracovanie podkapitoly 9.3 Prevencia rizikového a problémového správania prostredníctvom projektov, kde sú podrobne popísané viaceré programy a projekty, ktoré je možno využiť na hodinách etickej výchovy z hľadiska uvedenej prevencie, ako aj z prevencie sociálno – patologických javov, avšak je ich možné využívať aj v rámci aktivít vo voľnom čase.

SOCIÁLNA DIMENZIA V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII ŽIAKOV SO SLUCHOVÝM POSTIHNUTÍM

Eva LÖRINCZOVÁ

Recenzia: BELIKOVÁ, V. 2014. *Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím*. 1. vyd., Nitra : UKF PF, 144 s. ISBN 978-80-558-0655-6.

Autorka PaedDr. Vladimíra Beliková, PhD. prejavila širokú orientáciu v problematike sociálnej dimenzie v kontexte inkluzívnej edukácie. Autorka hovorí o tendenciách inkluzívneho vzdelávania žiakov so sluchovým postihnutím v bežných školách s dôrazom na sociálny aspekt, pretože sociálna dimenzia inklúzie žiakov so sluchovým postihnutím by mala predstavovať jedno zo základných východísk prevencie sociálnej nerovnosti a sociálneho vylúčenia .

Celá publikácia je rozdelená do troch kapitol, ktoré na seba logicky nadväzujú a čitateľa postupne orientujú v danej problematike. Prvá kapitola je venovaná teoretickým ozrejmiením základných pojmov, resp. teoretickým východiskám. Autorka uvádza aspekty integrácie a inklúzie, následne sa venuje komparácii týchto pojmov z obsahového hľadiska. Za dôležité považujeme i zmienku ako integrovaná edukácia prebieha v našich podmienkach a čo legislatívne predchádzalo tomuto procesu. Ďalej je rozpracované i kurikulum ako podporný mechanizmus integrácie a v neposlednom rade i Školský vzdelávaní program, čomu pripisujeme značný význam. Pozorujeme autorkin apel na porozumenie pojmu inklúzia v jej hlbšom a skutočnom význame.

V druhej kapitole autorka uvádza špecifické formy komunikácie, rozpracováva jednotlivé formy a možnosti komunikácie sluchovo postihnutých žiakov. Autorka analyzuje bariéry u žiakov so sluchovým postihnutím.

V tretej kapitole je pozornosť orientovaná na otázky humánnosti, ako základného predpokladu k úspešnej socializácii. S tým úzko súvisí i pojem prosociálnosť a ľudské práva, na ktoré autorka upriamila značnú pozornosť. Následne už popisuje socializáciu žiaka so sluchovým postihnutím do bežnej triedy v základnej škole. Tu vznikol priestor na deskripciu a zamýšľanie sa autorky nad problémom socializácie žiakov, na autorkin apel na výchovu a nielen na vzdelávanie a tak isto na dôležitosť pripomenutia realizovania mimoškolských aktivít, ktoré prinášajú rozmanitosť, zážitky, životné skúsenosti, zažitie úspechu, rozvoj komunikačných zručností. Na komunikačné zručnosti sa viackrát odvoláva a považuje ich za základné východisko integrácie žiaka so ŠVVP v podmienkach bežnej triedy, čo podrobne analyzovala v druhej kapitole. V kontexte spomínaného badáme i súvislosť medzi klímou triedy a integráciou. Táto časť je obsiahnutá vo väčšej miere a považujeme ju za východisko publikácie. Žiaci v triedach môžu vytvárať odlišnú klímu triedy tým, ako sa správajú, a aké majú postoje k učeniu a podobne a špecifická je klíma triedy so žiakom so sluchovým postihnutím. Uvádzané sú i výsledky doterajších výskumom, ktoré len potvrdzujú autorkine orientovanie sa v problematike, opiera sa o viacerých autorov a prezentuje svoje myšlienky v komparácii s inými odborníkmi. V závere tretej kapitoly uvádza niekoľko metód, ktoré sú nápomocné v kontexte danej témy a explicitne sa vyjadruje ku konkrétnym



odporúčaným stratégiám pri kreovaní pozitívnej klímy v triede so žiakom so sluchovým postihnutím.

Za prínos publikácie považujeme v prvom rade to, že autorka sa opierala o viacerých renomovaných autorov a tak vytvorila prehľad v ich názoroch. Za ďalšie pozitívum možno pokladať jednoduchosť v prezentovaní myšlienok autorky, čo znamená pre čitateľa pútavosť a nestrácania sa v kontexte. Celá publikácia vzbudzuje dojem komplexnosti a logickosti a môže byť nápomocná pre čitateľa, ktorý sa potrebuje zorientovať v danej téme a následne ďalej pracovať s údajmi vyplývajúcich z textu.

PROSENIORSKÁ VÝCHOVA V RODINÁCH A INŠTITUCIONALIZÁCIA SENIOROV

Veronika NIKODEMOVÁ

Recenzia: JEDLIČKOVÁ, P. 2014. *Proseniorská výchova v rodinách a inštitucionalizácia seniorov*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre , 1. vyd. 2014, 74 s. ISBN 978-80-558-0667-9.

Vraví sa, že „aj bez brady ľudia mladí, dajú niekedy dobrej rady“. Uvedenú myšlienku slovenského príslovia smelo spájame s menom autorky monografie, ktorá je jej prvotinou a dáva ňou do povšimnutia nutnosť edukácie nás samých, ale najmä mladej i najmladšej generácie, ktorá stráca citlivosť a pochopenie pre populáciu staršieho veku. Predkladaná problematika a štúdium rodinných vzťahov, medzigeneračnej klímy, ktorá je členená do dvoch častí recenzovanej monografie, predstavuje široké, neprebádané výskumné pole, pretože je možné nad ňou uvažovať z mnohých uhlov pohľadu a na rôznych úrovniach. Obsahová náplň prvej časti je z uvedeného dôvodu zameraná užšie, konkrétne na skúmanie vzťahov medzi starými rodičmi a vnúčatami, z nich vyplývajúcich názorov mladej generácie na prítomnosť seniorov v spoločnosti a, naopak, na proseniorskú výchovu v rodine. Rovnako autorku v empirickej rovine zaujímal i postoj a prežívanie mladých ľudí vo vzťahu k vlastnému starnutiu a obdobiu staroby, ktoré pre nich v ich veku predstavuje ešte nedohľadnú metú. Znenie nie náhodne vybranej výpovede respondenta (pri položke: áno, bojím sa staroby) „...*bojím sa, že ma moje deti opustia, odsťahujú sa a mňa nechajú samu; všetko bude ťažšie, nebudem pekná; staroba prináša veľa obmedzení; bojím sa rôznych chorôb; bojím sa, ako sa bude ku mne správať mladšia generácia; bojím sa, že sa budú musieť o mňa starať a že ma nikto nebude chcieť a nevládnem to; bojím sa, že ma nikto nebude počúvať a že si ma nebudú vážiť...*“ potvrdzuje, že táto časť monografie je pútavá, spolu s ďalšími výpoveďami, ktoré sú veľmi zaujímavé, a je vhodné porovnávať ich s názormi na súčasnú seniorskú populáciu.

Téma druhej časti monografie sa dotýka problematiky inštitucionalizácie seniorov. Svojím obsahom upozorňuje na aktuálne dôvody vedúce naše rodiny k tomu, aby svojho príbuzného - seniora zverili do rezidenčialnej starostlivosti, ako aj na existujúce nedostatky a slabé stránky v oblasti proseniorskej edukácie. Poznamenávame, že cieľom autorky nie je hodnotiť rozhodnutie rodiny umiestniť svojho príbuzného seniora do sociálneho či zdravotníckeho zariadenia, ale skôr sa snaží predložiť a bližšie popísať aktuálne príčiny, s ktorými súčasná rodina musí bojovať, a majú taký istý podiel pri zvažovaní typu starostlivosti. V tomto kontexte za pozitívny moment možno uviesť práve to, že sa autorka zároveň snaží prezentovať i reálnu pomoc rodiny seniorovi, ktorý bol zverený do inštitucionálnej starostlivosti. Čitateľovi k hlbšiemu premýšľaniu predkladáme na reflexiu myšlienky uvádzané na stranách 61 - 62.

Recenzovaná vedecká monografia, ktorá má teoreticko-empirický charakter bola vydaná v rámci výskumnej úlohy VEGA MŠVVaŠ SR a SAV č. 1/0024/12 s názvom *Evalvácia vplyvu edukácie na kvalitu života seniorov v rezidenčialnych podmienkach*. V závere jej posúdenia zdôrazňujeme, že predkladaná publikácia je adresovaná akademickej obci, zaoberajúcej sa problematikou inštitucionalizácie seniorov

a proseniorskou i preseniorskou edukáciou, a na tomto základe vyslovujeme presvedčenie, že výsledky teoretického a výskumného snaženia spracované do publikačnej podoby budú slúžiť (dlhší čas a primárne) najmä študentom – budúcim učiteľom na utvorenie si ucelenejšieho pohľadu na skúmanú problematiku.

Keďže publikácia nesie v sebe i potenciál otvárať priestor na vznik ďalších otázok (napr.: Aká je kvalita stretnutí rodinných príslušníkov so seniorom počas jednotlivých návštev v zariadení?) a možnostiam nových postupov vedeckého bádania na poli prezentovanej problematiky (napr.: údaje získané dotazníkom je možné v budúcnosti omnoho detailnejšie prehĺbiť a doplniť prostredníctvom metódy rozhovoru a pod.), odporúčame monografiu nielen študentom – budúcim učiteľom, ale aj andragogickým a geragogickým pracovníkom a vôbec, aby si ju prečítali všetci, ktorí majú v rukách výchovu a vzdelávanie mladej generácie.

GERAGOGIKA. VYBRANÉ KAPITOLY Z TEÓRIE A METODIKY EDUKÁCIE SENIOROV

Alexandra PAVLIČKOVÁ

Recenzia: HATÁR, C. 2014. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra : PF UKF, 110 s. ISBN 978-80-558-0666-2.

Trendom v súčasnosti je predlžovanie ľudského života a starnutie populácie. Staroba je dôležitou časťou života človeka, ktorá so sebou prináša rôzne zmeny v spoločenskej oblasti, a tak aktívna plnohodnotná sociálna adaptácia má svoj dôležitý význam pre jedincovo ďalšie plnohodnotné fungovanie. Morfologicko-fyziologické zvláštnosti seniora, ktoré sú podmienené procesom starnutia, nie je možné tak rýchlo meniť ako sa mení jeho okolie. Práve tento nepomer môže spôsobiť rôzne komplikácie pri adaptovaní a vyrovnávaní sa osobnosti s daným stavom. Vzhľadom k tomuto nepomeru životné obdobie starnutia a staroby je dôležité pre každého z nás. Predkladaná vysokoškolská učebnica doc. Ctibora Határa, poskytuje komplexný teoreticko-metodologický pohľad na edukáciu seniorov v našej spoločnosti.

Učebnica je štruktúrovaná do piatich logicky nadväzujúcich kapitol, ktoré problematiku staroby a proces starnutia spracovávajú z viacerých hľadísk, pričom kľúčovú tému zohráva ich edukácia. Úvodnú časť učebnice tvorí historický exkurz do seniorskej edukácie. Autor prierezovo spracováva jednotlivé historické obdobia od staroveku po súčasnosť, vtedajšie pohľady, názory na starobu i formovanie inštitúcií pre seniorov. Autor sa podrobnejšie venuje najvýznamnejším dokumentom, programom, rezolúciám či podujatiam, ktoré riešili problematiku seniorskej populácie u nás i v zahraničí a ovplyvnili tak ponímanie seniorskej populácie spoločnosťou a jej význam.

Následujúca, druhá kapitola sa upriamuje na teoreticko-metodologické východiská geragogiky. Poukazuje na terminológiu názvu odboru, významné osobnosti, ktoré svojimi názormi, myšlienkami i dielami prispeli, i v súčasnosti prispievajú k profilovaniu geragogiky/gerontopedagogiky ako vedného odboru u nás. Následne autor špecifikuje predmet, ciele a úlohy geragogiky vzťahujúce sa k jej praktickej činnosti a profesii, ako aj k vednej disciplíne. Podnetnou časťou je popis postavenia geragogiky v systéme vied, jej vzťah k iným vedám, ako aj náznak geragogiky ako študijného odboru na Slovensku.

Samotnej cieľovej kategórii geragogiky, tzn. seniorom je venovaná tretia kapitola. Špecifiká osobnosti seniora, klasifikácia veku, periodizácia seniorského veku, náhľady na starnutie a starobu tvoria základnú súčasť kapitoly. Osobnosť seniora sa prejavuje aj zmenami fyziologickými, psychickými a sociálnymi, ktoré autor podrobnejšie popisuje v podkapitolách tejto časti učebnice. Zaujímavou časťou sú duchovné aspekty starnutia a staroby. Pre dotvorenie zložitosti predmetnej problematiky autor konkretizuje adaptačné problémy seniorov, napr. na sociokultúrne podmienky pri dobrovoľnom i nedobrovoľnom odchode do zariadenia sociálnych služieb, prípadne problémy spojené so samotnou inštitucionalizáciou.

Obsahové zameranie a metodiku edukácie seniorov približuje štvrtá časť práce. V tejto časti autor popisuje typy a programy seniorskej edukácie, formálnu,

neformálnu a informálnu edukáciu, základné funkcie seniorskej edukácie, ako aj jej význam. Neoddeliteľnou súčasťou kompatibility edukácie seniorov je formulovanie bazálnych cieľov. Oceňujeme autorove prehľadné spracovanie charakteristiky etáp edukačnej práce so seniormi (e. poznávania, e. plánovania edukačnej činnosti, e. realizácie programu, e. evalvácie programu), poukázanie na ich kľúčové špecifiká, uplatňované zásady, metódy, organizačné formy a prostriedky edukácie seniorov. V závere kapitoly autor upozorňuje i na obmedzenia (zdravotné, ekonomické, personálne, reštriktívne, legislatívne), ktoré sťažujú edukáciu seniorov.

Záverečná, piata kapitola poskytuje charakteristiku vybraných vzdelávacích inštitúcií, sociálnych a zdravotných zariadení, ktoré sa podieľajú na edukácii seniorov.

Uvedená vysokoškolská učebnica je autorovým výstupom z projektu VEGA č. 1/0024/12 s názvom Evalvácia vplyvu edukácie na kvalitu života seniorov v rezidenčných podmienkach. Autor sa dlhodobo venuje problematike edukácie seniorov v našom prostredí, preto môžeme konštatovať, že recenzovaná publikácia C. Határa *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov* je kvalitne spracovaná a je venovaná aktuálnej téme aj vzhľadom na neustále zmeny plánované ministerstvom školstva i ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny. Oceňujeme autorovo prehľadné a odborné spracovanie témy. Pozitívne hodnotíme, že každá kapitola je ukončená kontrolnými, motivačnými otázkami a rozsiahlou použitou i odporúčanou literatúrou domácej i zahraničnej proveniencie. Text je výstižne doplnený tabuľkami. Publikáciu odporúčame predovšetkým študentom – budúcim andragógom, sociálnym pedagógom, ale i učiteľom a vychovávateľom, ako i nepedagogickým pracovníkom, ktorých zaujímajú súčasné problémy edukácie seniorov.