Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

VARIABILITA POHĽADOV NA EDUKAČNÝ PROCES

Gabriela Petrová
Peter Seidler
Lucia Foglová
Eva Lörinczová
(eds.)

Nitra 2016

KATEDRA PEDAGOGIKY

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UKF V NITRE

VARIABILITA POHĽADOV NA EDUKAČNÝ PROCES

Zborník príspevkov z XIII. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov

Nitra 2016

EDITORI prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Mgr. Lucia Foglová
Mgr. Eva Lörinczová

RECENZENTI prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

COVER DESIGN Mgr. Eva Lörinczová
TECHNICKÁ ÚPRAVA Mgr. Eva Lörinczová

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 978-80-558-1128-4

EAN 9788055811284

KOLEKTÍV AUTOROV

Novocký Michal, PaedDr.

Ratkovská Jana, PhDr.

Kocór Maria, dr., Gadamska Magdalena, mgr., Karnas Iwona, mgr.

Nikodemová Veronika, PaedDr.

Kozárová Nina, Mgr.

Bíziková Viktória, PhDr.

Lobotková Alžbeta, Mgr.

Karasová Lenka, Mgr.

Foglová Lucia, Mgr.

Tomšik Robert, Mgr.

Jedličková Petra, PhDr.

Vavříková Hana, PhDr.

Lörinczová Eva, Mgr.

Pataiová Agnesa, PaedDr.

Kadlubeková Dominika, PhDr.

Kuková Katarína, PaedDr.

Žišková Laura

Feranská Margita, Mgr.

Teleková Radka

OBSAH

ÚVOD.....7

PROFESIJNÁ SEBAREFLEXIA AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA STREDNEJ ŠKOLY
Michal NOVOCKÝ.....8

AGRESÍVNE SPRÁVANIE ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM VO VYUČOVACOM PROCESE
Jana RATKOVSKÁ.....18

KU CZEMU ZMIERZA I MA ZMIERZAĆ EDUKACJA?
Maria KOCÓR, Magdalena GADAMSKA, Iwona KARNAS.....27

PROFIL UČITEĽOVHO ŠTÝLU VEDENIA VYUČOVACEJ HODINY VO VZŤAHU S SELF-KONCEPTU
Veronika NIKODEMOVÁ.....35

POJMOVÉ MAPOVANIE AKO PROSTRIEDOK ZEFEKTÍVNENIA VYUČOVACIEHO PROCESU
Nina KOZÁROVÁ.....54

VYUŽÍVANIE KULTÚRNEHO DEDIČSTVA V EDUKÁCIÍ VO VYŠŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ SO ZAMERANÍM NA CESTOVNÝ RUCH
Viktória BÍZIKOVÁ.....60

INTERPOHLAVNÉ ROZDIELY V MOTIVÁCII K UČENIU U ŽIAKOV VYŠŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA
Alžbeta LOBOTKOVÁ.....70

ZÁŽITKOVÉ UČENIE AKO PROSTRIEDOK K STIMULÁCIÍ KRITICKÉHO MYSLENIA
Lenka KARASOVÁ.....76

SEBAÚČINNOSŤ V KONTEXTE ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI ADOLESCENTOV
Lucia FOGLOVÁ.....81

VPLYV RODIČOV NA MOTIVÁCIU VOĽBY POVOLANIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA
Robert TOMŠIK.....89

ŠPECIFICKÉ ASPEKTY MEDZIGENERAČNÉHO UČENIA V RODINNOM PROSTREDÍ
Petra JEDLIČKOVÁ.....98

EDUKACE K PROSOCIÁLNÍM HODNOTÁM
Hana VAVŘÍKOVÁ.....103

ANALÝZA PROGRAMOV NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ
Eva LÖRINCZOVÁ.....111

HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ADOLESCENTOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM
Agnesa PATAIOVÁ.....123

SEXUÁLNA VÝCHOVA DOSPELÝCH S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM
Dominika KADLUBEKOVÁ.....130

PRVKY BIBLIOTERAPIE V ARTETERAPII V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ
Katarína KUKOVÁ.....140

SEKCIA ŠVOUČ

STRATÉGIE V EDUKÁCIÍ NADANÝCH ŽIAKOV
Laura ŽIŠKOVÁ.....148

KONTEXT SPOLUPRÁCE MEDZI RODINOU A ŠKOLOU ŽIAKA S ADHD A ADD V BEŽNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE
Margita FERANSKÁ.....162

PRVKY MATEMATIKY V ROZPRÁVKE
Radka TELEKOVÁ.....178

RECENZIE

VYBRANÉ KAPITOLY O RODINE A RODIČOVSTVE
Lucia FOGLOVÁ.....185

ŠPECIÁLNE VZDELÁVACIE POTREBY. JUBILEJNÁ ČASŤ KONFERENČNÉHO CYKLU
Eva LÖRINCZOVÁ.....187

PENITENCIÁRNA A POSTPENITENCIÁRNA EDUKÁCIA DOSPELÝCH. TEÓRIA A METODIKA EDUKAČNEJ STAROSTLIVOSTI O ODSÚDENÝCH A PREPUSTENÝCH
Robert TOMŠIK.....189

ZÁVER.....190

ÚVOD

Edukačný proces šírkou svojej definície zasahuje do viacerých oblastí výchovy a vzdelávania. Na formovanie osobnosti žiaka pôsobí edukačný proces celkovou kultúrou, hodnotovou orientáciou a komunikáciou. V procese utvárania mladých ľudí, či už na základnej škole alebo na strednej škole výrazne pôsobí práve samotná edukácia, čo znamená súhrn vonkajších i vnútorných podmienok školy, práca učiteľov, spolupráca učiteľov a žiakov, vzťah a spolupráca rodičov so školou, možnosti voľného času a každodenná klíma v škole. V edukačnom procese je dôležité prepojenie vzdelávacej zložky priamo s výchovnou zložkou a tým podporiť u žiakov rozvoj tak kognitívnych, ako aj nonkognitívnych stránok osobnosti. Takéto prepojenie zložiek edukačného procesu determinuje rozvoj kultivovanej osobnosti prosperujúcej v spoločnosti.

V rámci uvedeného sa nesie zostavený zborník s názvom Variabilita pohľadov na edukačný proces, v ktorom sa prostredníctvom jednotlivých tak teoretických príspevkov, ako aj vedeckých štúdií, vyjadruje rad doktorandov, postdoktorandov, ale aj študentov z oblasti výchovy, vzdelávania. Príspevky jednotlivých autorov sú koncipované v rámci andragogickej vedy, predškolskej a elementárnej pedagogiky a pedagogiky, čím zborník ponúka širší pohľad na edukačný proces od materskej školy, cez povinnú školskú dochádzku až po celoživotné vzdelávanie. Zborník má za cieľ analyzovať trendy determinujúce kvalitu edukácie vo vzťahu k aktérovi edukačného procesu, prezentovať výsledky teoretického a empirického bádania účastníkov konferencie.

Zborník príspevkov je zostavený na základe uskutočnenia sa v poradí už XIII. medzinárodnej vedeckej konferencie a Súťaže študentskej vedeckej odbornej a umeleckej činnosti na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogickej fakulty Katedry pedagogiky, dňa 4. mája 2016 pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty prof. PhDr. Evy Szórádovej, CSc. Vedeckými garantmi konferencie boli prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc. (predsedníčka odborovej komisie Predškolskej a elementárnej pedagogiky), prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. (vedúca Katedry pedagogiky, predsedníčka odborovej komisie Andragogiky), prof. PhDr. Peter Seidler, CSc. (predseda odborovej komisie Pedagogiky). Ďalej doc. PaedDr. Jana Duchovičová, PhD., doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD., doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD., doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD., doc. PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Medzinárodný charakter konferencie podporovala doc. Dr. Alina Budniak (WPiP SU Katowice).

Dúfame, že publikácia bude prínosná pre štúdium nielen odborníkov z oblasti pedagogických vied, doktorandov, postdoktorandov, ale aj pre študentov v pregraduálnej príprave humanitných vied, ako zdroj cenných odborných a empirických poznatkov.

Eva Lörinczová

PROFESIJNÁ SEBAREFLEXIA AKO PROSTRIEDOK ROZVÍJANIA PROFESIJNÝCH KOMPETENCIÍ UČITEĽA STREDNEJ ŠKOLY

PROFESSIONAL SELF-REFLECTION AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF SECONDARY SCHOOL TEACHER

Michal NOVOCKÝ

Abstrakt: *Príspevok sa zameriava na význam profesijnej sebareflexie v práci učiteľa strednej školy. Profesijná sebareflexia je prostriedkom k rozvíjaniu jeho pedagogických a didaktických spôsobilostí. Prostredníctvom nej premýšľa o svojom myslení, konaní a prežívaní, a tak reviduje a modifikuje priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu, usilujúc sa zefektívniť jednotlivé dynamizujúce elementy. V práci učiteľa je však dôležité, aby bola zámernou, systematickou a cieľavedomou činnosťou, z čoho vyplýva, že profesijná sebareflexia je rovnako kompetenciou (zručnosťou), ktorú je potrebné prehlbovať a zintenzívňovať. V príspevku uvádzame aj čiastkové výsledky výskumu z roku 2015. Použili sme výskumnú metódu dotazníka vlastnej konštrukcie pozostávajúceho zo škál, kde sme okrem iného zisťovali vzťah medzi mierou rozvoja profesijných kompetencií v profesijnej sebareflexii a významom profesijných kompetencií pre prácu učiteľov stredných škôl.*
Kľúčové slová: *profesijná sebareflexia, profesijné kompetencie, výchovno-vzdelávací proces, stredná škola, sebareflektívna kompetencia.*

Abstract: *The paper focuses on the importance of professional self-reflection in teacher´s work of secondary school. Professional self-reflection is a means to the developing of its pedagogical and didactic skills. He is thinking about your thinking, acting and experiencing through her, and then revises and modifies the course of the educational process, striving to streamline the various a dynamic elements. However, it is important that professional self-reflection was in the teacher´s work a deliberate, systematic and purposeful activity, it is suggesting that professional self-reflection is as professional competence (skill) that needs to be deepened and intensified. In this paper we present the partial results of the research of 2015. We used a research method questionaire consisting of scales, where among other things we investigated the relationship between the level of development of professional competencies of a professional self-reflection and the importance of professional competencies for work of secondary school teachers.*
Key words: *professional self-reflection, professional competencies, educational process, secondary school, self-reflexive competence.*

Úvod

Profesia učiteľov je veľmi náročná. Vyžaduje si ďalšie štúdium a neustále reflektovanie a revidovanie vlastnej teórie výučby. Učiteľ by mal byť hlavne reflexívnym praktikom. Nemal by sa nikdy uspokojiť so svojou prácou, ale mal by premýšľať nad tým, ako by ju skvalitnil, čím by sa vyhol rutinnému prístupu v edukácii. Oceniť to vedia najmä žiaci, čo sa môže prejaviť v zmene ich učebných výsledkov, aktivity alebo správania, keďže je takisto dôležité, ako učiteľ na nich výchovne pôsobí. Pre sebareflexívneho učiteľa je signifikantné, že exploatuje vo svojej práci viaceré reflexívne a sebareflexívne metódy a zdroje, vie odpovedať na otázku, čo sa potrebuje naučiť, a vie popísať a analyzovať, ako funguje vo vzťahoch s druhými ľuďmi v škole.

1 Profesijná sebareflexia ako prostriedok odborného a osobnostného rastu učiteľa

Do kategórií pomáhajúcich profesií patrí aj profesia učiteľa. Tento druh profesií sa neraz stáva objektom záujmu verejnosti, čo znamená, že je frekventovane hodnotený nielen kolegami (Sopko, 2014), nadriadenými v príslušnej inštitúcii, ale súčasne dochádza k jeho porovnávaniu s externými normami určenými rýchlo sa meniacimi podmienkami spoločnosti (jej rozvojom), ktoré existujú v podobe rozličných dokumentov vydávaných ministerstvom školstva, ako aj inými organizáciami (Štátna školská inšpekcia, 2015), ktoré realizujú pravidelnú rekognoskáciu v tejto oblasti s cieľom zabezpečiť modernizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Práca učiteľa je nemysliteľná bez ďalšieho vzdelávania. Dovolíme si preto konštatovať postulát, že kategorickým substrátom pre rozvoj základných profesijných

kompetencií učiteľa na akomkoľvek stupni vzdelávania je sebareflexia (sebareflektívna kompetencia).

Realizácia profesijnej sebareflexie sa podobá Kolbovmu cyklu učenia, ktorý pozostáva zo 4 fáz. Ide prevažne o učenie sa skúsenosťou, prípadne zážitkom. Tieto fázy sú nasledovné:

1) výstupná fáza – praktická skúsenosť (napr. realizácia projektového vyučovania),
2) reflexná fáza – premýšľanie nad priebehom a činnosťami projektového vyučovania, jeho hodnotenie,
3) teoretická fáza – hľadanie možnej zmeny, zlepšenia, preformulovanie zásad, pravidiel,
4) testovacia fáza – experimentovanie, verifikácia možných zlepšení a odstránenie nedostatkov, ktoré boli predtým prítomné v edukačnom procese (Theodoulides – Jahn, 2013).

Základom pre uskutočnenie tohto typu učenia sa je podľa nás kritické myslenie. Je to myslenie založené na hľadaní argumentov, na snahe pochopiť a porozumieť vzájomným súvislostiam určitých javov, na hodnotení našich rozhodnutí a ich aplikovaní v praxi. Učiteľ spochybňuje niektoré doteraz platné postupy alebo teórie, ktorých sa rigidne pridržiaval.

Podporou tejto teórie je teória nedirektívneho vzdelávania. Skúsenosť, hlavne skúsenosť so sebou, poznanie seba, sa stáva predpokladom k náprave. Sebareflexii (reflexii) sa nielen učíme, ale je to proces automatický, človeku imanentný. Učiteľ je otvorený novej skúsenosti, čo znamená, že zmeny, ktoré nastanú, je schopný nielen prijať, ale ich tiež osobnostne integrovať (Rogers, 1998).

V neodbornom, lexikálnom ponímaní slovo kompetencia znamená spôsobilosť, mať právo vykonávať určitú činnosť.

Z aspektu pedagogiky predstavuje kompetencia súbor vedomostí, zručností a schopností potrebných k efektívnemu uskutočňovaniu rôznych činností alebo riešeniu úloh týkajúcich sa rozličných pracovných a životných okolností (Veteška – Tureckiová, 2008).

Profesijná sebareflexia, ako už bolo uvedené, participuje na vývine jednotlivých profesijných kompetencií učiteľa. Vývin sebareflektívnej kompetencie má 5 etáp, kde môžeme nájsť podobnosť s modelom sociokonštruktivistického spôsobu učenia sa:

1) otvorenie „IN-OUT“ – pretenziou k prechodu do ďalšej etapy je otvorenie sa novým pohľadom, názorom, skúsenostiam. Ide o otváranie „OUT“. Otvorenosť „IN“ znamená, že učiteľ prijíma skúsenosti druhých učiteľov, ktoré sám prežíva odlišne. Ak dokážeme pochopiť iných, potom ľahšie pochopíme seba, svoje správanie, čo nám zabezpečuje kvalitatívne vyšší posun,
2) nediferencovaný náhľad na seba – v tejto etape sa generuje primárne celostný, avšak nie príliš diferencovaný náhľad na samého seba. Vyvoláva ho prevažne potreba priebežnej sebakontroly. Ide o súčasné dotvorenie spoločenského správania, čo učiteľovi umožňuje bezprostredná spätná väzba,
3) objektivizovanie náhľadu na seba, iných ľudí a situácie – do individuálneho vnímania vstupujú sociálne determinované kritériá hodnotenia. Takýto náhľad sa stáva významným prostriedkom k sebavýchove učiteľa,
4) kultivované hodnotenie seba i okolia – učiteľ neposudzuje seba samého len z aktuálneho hľadiska, ale zisťuje, či je pripravený niečo dosiahnuť a vyriešiť. Pri hodnotení konkrétnej kompetencie berieme do úvahy jej kvalitu, rozsah, všeobecnosť a stupeň istoty,
5) samotná etapa sebareflexie – ide o štruktúrovanú, diferencovanú percepciu, evalváciu samého seba v kontexte určitých sociálnych podmienok (Řezáč, 1997).

V závere tejto kapitoly môžeme konštatovať, že profesijná sebareflexia predstavuje model učenia sa, korigovania svojich doterajších predstáv o istých edukačných javoch a o prístupe

k nim. Je to začiatok kondicionálu, že ak učiteľ realizuje pravidelnú sebareflexiu, tak zvyšuje úroveň svojich profesijných kompetencií a nie vždy k tomu potrebuje vonkajšiu motiváciu, pretože prácu učiteľa nemožno vykonávať bez permanentnej sebavýchovy a sebavzdelávania.

1.1 Osobnosť učiteľa strednej školy a jeho kompetencie vo výchovno-vzdelávacej práci

Výchovno-vzdelávací proces v škole je tým efektívnejší, čím je zo strany učiteľa extenzívnejšie (nielen intenzívnejšie) reflektovaný a, rovnako, ak učiteľ hľadá a identifikuje príčiny, ktoré viedli k zmene jeho výsledkov. K tomu je potrebné splniť niekoľko podmienok. Jednou z nich je poznanie svojej osobnosti a druhou úrovne odbornosti.

Osobnosť – idiosynkrázia zdedených a získaných vlastností charakteristických pre jednotlivca, ktoré sa prejavujú v jeho správaní. Základným znakom osobnosti je jej jedinečnosť a neopakovateľnosť. V každej osobnosti človeka môžeme nájsť väčšie alebo menšie konflikty a protirečenia (Hartl, 2004).

„Učiteľ – jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu“ (Průcha – Walterová – Mareš, 2009, s. 326).

Osobnosť učiteľa by mala vykazovať nasledujúce kvality v edukačnej práci, aby sme mohli hovoriť o učiteľovi spĺňajúcom fundamentálne požiadavky pre rozvoj žiaka i seba:

- účinné percipovanie skutočnosti (reality) a pozitívny vzťah k nej,
- stále hodnotenie, úsilie o sebapoznanie,
- zmysel pre humor a nadhľad,
- uplatňovanie tvorivosti vo vyučovaní a výchovnej činnosti mimo vyučovania,
- zameranie sa na problém a výkon,
- spontánnosť, jednoduchosť a prirodzenosť,
- akceptovanie seba a iných a autonómia učiteľa,
- solidarita a záujem o to, čo sa v spoločnosti a v škole deje,
- charakter otvorený novým výzvam,
- transcendencia ega (Kariková, 2002; Kouteková, 2006).

Vygotskij tvrdil, že najlepšie je také učenie, ktoré je pred vývojom. Týmto postulátom poukazuje na fakt, že zóna najbližšieho vývoja predstavuje vzdialenosť medzi súčasnou úrovňou výkonu a jeho možnou vývojovou úrovňou. Túto pomyselnú vzdialenosť možno prekonať napr. za asistencie iného učiteľa (Průcha, 2004). Podľa nás to dokáže učiteľ aj svojpomocne, a to sebareflexiou.

Každý učiteľ by mal mať približnú predstavu o tom, čo sa od neho požaduje na príslušnom stupni vzdelávania, a túto predstavu by mal konfrontovať s profesijným štandardom a s vymedzením úloh pre konkrétny kariérny stupeň.

„Profesijný štandard je normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie pre štandardný výkon pedagogického zamestnanca tromi široko koncipovanými dimenziami“ (Kožuchová a kol., 2011).

Učiteľ tu môže nájsť profesijné kompetencie, ktoré sú spoločné pre všetkých učiteľov všeobecno-vzdelávacích a odborných predmetov na vyššom stupni sekundárneho vzdelávania.

Tieto kompetencie sú stratifikované do troch základných dimenzií. Priradíme im názov podľa názvu kompetencií uvedených v publikácii Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa podľa Petláka (2004):

Medzi kompetencie orientované na žiaka patrí interpretačná a interakčná kompetencia.

Ku kompetenciám orientovaným na edukačný proces patrí odborno-pedagogická, didakticko-metodická, realizačná, organizátorská, kooperatívna, komunikačná, morálna, negociačná, ochranná, facilitátorská a informačno-mediálna kompetencia.

Kompetenciou orientovanou na sebarozvoj učiteľa je tvorivo-autorská kompetencia. Berúc na vedomie, že učiteľov horizontálne delíme podľa ich kariérneho stupňa (začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s 1. atestáciou, učiteľ s 2. atestáciou), nesmieme zabúdať na dôležitý fakt, ktorý hovorí o tom, že konkrétna kompetencia sa rozvíja dlhší čas a jej rozvoj má niekoľko stupňov. Týchto stupňov je 5:

- prvý stupeň – do popredia vstupujú sebareflexívne aktivity učiteľa, ktorý je nespokojný so svojou pedagogicko-didaktickou prácou a hľadá spôsoby, ako ju zlepšiť,
- druhý stupeň – dochádza k štúdiu teoretických otázok, k uvedomovaniu si aktuálneho obrazu učiteľových profesijných kompetencií. Učiteľ si tu kladie otázku: Aký by som chcel byť a aký som?
- tretí stupeň – predstavuje proces transponovania nových poznatkov z danej teórie do edukačnej práce učiteľa,
- štvrtý stupeň – pridržajúc sa asociatívneho psychologizmu z didaktiky, ide o preskupenie nových a starých predstáv. Prekoncept buď zaniká, alebo sa koriguje,
- piaty stupeň – nejde o stupeň, ktorý je finálnou fázou v rozvoji profesijných kompetencií, pretože učiteľ by nemal byť nikdy so svojou prácou úplne spokojný, ale mal by nad ňou dlhodobo uvažovať a zlepšovať ju (Petlák, 2004).

Rozvoj týchto kompetencií je determinovaný jednako tým, aké je učiteľove pedagogické myslenie, na čo kladie najväčší dôraz, čo považuje za kľúčové vo svojej výchovno-vzdelávacej práci. Myslíme si, že by sme mohli uviesť aj to, či chce byť prevažne len učiteľom, alebo berie na zreteľ aj dôležitosť výchovy (formovanie afektívnej stránky osobnosti žiaka).

2 Profesijné kompetencie učiteľa v edukačnom procese a ich rozvoj v profesijnej sebareflexii

Vyučovanie je ťažiskovou činnosťou učiteľa, preto by sa mal v prvom rade zaujímať o svoje možnosti efektívne viesť tento proces a organizovať ho tak, aby splnil výchovno-vzdelávacie ciele orientované na žiaka. Učiteľ má postupne zvyšovať nároky na seba, na svoju prácu, o čom explicitnejšie hovorí profesijný štandard, v ktorom je spresnené, čo má pri konkrétnych kompetenciách rozvíjať.

Uvedieme enumeráciu profesijných kompetencií učiteľa v edukácii (Petlák, 2004) s ich charakteristikou (pre konkrétnu dimenziu) (Porubská – Šnídlová – Valica, 2008).

a) V dimenzii žiak sú to:
   - **interpretačná kompetencia** – ak chce byť učiteľ úspešný, mal by si dôkladne všímať, čo sa okolo neho deje, akých žiakov má v triede, z akých etník pochádzajú, aký učebný štýl majú, kto ich predtým vyučoval, aké sú ich vývinové osobitosti. Mal by poznať metódy diagnostikovania žiaka, procedúru ich používania, vyhodnocovania z nich získaných údajov a možnosti ich interpretácie. Poznanie reality v triede umožňuje korekciu výchovno-vzdelávacích cieľov.
   - **interakčná kompetencia** – táto kompetencia sa zvykne často simplifikovať, čo znamená, že predstavuje prevažne len rozhovor učiteľa so žiakom a rozličné formy kooperácie. Jej extenzívnejšie poznanie hovorí, že tu patrí aj kongruencia (autentickosť, úprimnosť), akceptácia (prijatie žiaka takého, aký je), empatia (porozumenie, čo žiak prežíva) a sebahodnotenie (podmienky k sebadôvere).

b) V dimenzii edukačný proces sú to:
   - **odborno-pedagogická kompetencia** – učiteľ má mať veľa vedomostí zo svojho odboru, ale aj z iných odborov, ktoré s ním súvisia. Ak je to učiteľ slovenského

jazyka a literatúry, tak by mal k základným lingvistickým a literárnym vedomostiam radiť vedomosti z filozofie, sociológie, psychológie a pod. Ďalšie penzum vedomostí a zručností má byť pedagogického charakteru (orientácia v štátnom a školskom vzdelávacom programe a pod.).

- **didakticko-metodická kompetencia** – pomocou nej môžu učitelia usmerňovať a riadiť výchovno-vzdelávací proces. Okrem toho, že učiteľ dôkladne pozná obsah vyučovacieho predmetu, mal by sa orientovať v nových vyučovacích stratégiách (nielen hotové sprostredkovanie poznatkov), čo je náročné realizovať, ak nepozná procedúru používania aktivizujúcich metód. Nemal by zabúdať ani na to, aby okrem kognitívnych a psychomotorických cieľov formuloval afektívne ciele orientované na žiaka, dokazujúc tak, že mu ide o jeho holistický rozvoj.
- **realizačná kompetencia** – táto kompetencia sa viaže k adekvátnej príprave učiteľa na vyučovanie. Patrí tu výber vhodných edukačných prostriedkov, vytváranie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, uplatňovanie kľúčových didaktických zásad, používanie didaktickej techniky a pod.
- **informačno-mediálna kompetencia** – jej podstata spočíva v tom, aby učiteľ vedel vo vyučovaní používať rôzne informačné technológie (interaktívnu tabuľu, tablet, balík Office a pod.) a didaktické prostriedky. Samozrejme, nejde len o prácu s nimi, ale má i žiakov naučiť adekvátne ich používať, a to prevažne s intenciou samostatného učenia sa (autodidaxia).
- **kooperatívna kompetencia** – učiteľ má vedieť kooperovať so žiakmi, s rodičmi, s ostatnými kolegami a má žiakov viesť k tomu, aby spolupracovali medzi sebou. Do vyučovania má implementovať rozličné koncepcie ako: párové, tímové vyučovanie, viaceré alternatívne koncepcie výučby.
- **organizátorská kompetencia** – učiteľ, ktorého zaujíma jeho práca, ktorý premýšľa nad tým, ako bude vyučovanie prebiehať, tak je vysoko pravdepodobné, že chce mať rozvinuté organizátorské zručnosti. Organizuje nielen svoju činnosť, ale aj prácu žiakov, flexibilne reaguje na meniace sa podmienky v triede, na rozličné situácie, ktoré v nej medzi žiakmi vznikajú.

c) V dimenzii sebarozvoj učiteľa je to:

- **tvorivo-autorská kompetencia** – učiteľ si má uvedomiť, že kreativita je pre jeho prácu prínosom, zabraňujúc tak stereotypnosti vo vyučovaní. Nie náhodou sa pertraktuje postulát, že tvorivosť žiakov závisí od prejavov tvorivosti učiteľa. Patrí tu záujem o nové vedomosti a permanentné sebavzdelávanie, čo nie je možné bez dostatočne rozvinutej sebareflektívnej kompetencie. Učiteľ by okrem toho mal poznať, s akými názormi sa identifikuje (napr. s profesijnou rolou školy).

Výchovný proces je tiež dôležitou súčasťou výchovno-vzdelávacej práce učiteľa. Výchova je často dôležitejšia ako vzdelanie, lebo len na základe vhodných návykov a vôľových vlastností je možné dosiahnuť oveľa lepšie učebné i afektívne rezultáty.

Základnými kompetenciami sú morálna a ochranná kompetencia. **Morálna kompetencia** sa dotýka nielen toho, aký by mal byť učiteľ, ale tiež toho, či si spytuje svoje profesijné svedomie (mravná sebareflexia). Má sa zamýšľať nad svojou osobnosťou, nad pôsobením na žiakov (klarifikácia, persuázia, demonštrácia, exemplifikácia, exercitácia a valorizácia ako výchovné metódy), ba dokonca nad tým, či sú si aj oni vedomí toho, ako sa správajú a čo činia.

Predmetom **ochrannej kompetencie** je starostlivosť o žiakov, o ich bezpečnosť, vytváranie pozitívnej klímy v triede, odstraňovanie strachu z vyučovacieho predmetu, učiteľov a školy,

nezabúdajúc na psychohygienu (napr. strach z nezvládnutia náročnosti obsahu učiva). V súčasnosti je prioritou informovať žiakov o sociálno-patologických javoch v spoločnosti a možnostiach ich prevencie, pretože sa s nimi môžu konfrontovať.
Pripomenúť treba aj ďalšie kompetencie, a to **negociačnú** (vedieť jednať so žiakmi, presvedčiť ich pre rozhodujúce činnosti v edukácii), **facilitátorskú** (vedieť sa orientovať na všetko pozitívne, čo v žiakovi je, rozvíjať jeho potenciál) a **komunikačnú** (mať kvalitný rečový prejav, podporovať dialóg medzi žiakmi, rozvíjať komunikáciu s kolegami), ktoré sa viažu tak k vzdelávaniu, ako aj k výchove žiakov.

3 Výsledky výskumu

V roku 2015 sme realizovali výskum na stredných školách na Orave (okres Námestovo, Trstená, Dolný Kubín). Výskumnú vzorku tvorili učitelia. Výskumu sa zúčastnilo 82 učiteľov (6 začínajúcich učiteľov, 23 samostatných učiteľov, 27 učiteľov s 1. atestáciou, 26 učiteľov s 2. atestáciou). Výber výskumnej vzorky sme zrealizovali na základe dostupného výberu. Keďže začínajúcich učiteľov je totiž veľmi málo (rovnomernosť sa nedala dosiahnuť). Náš výberový súbor nebol reprezentatívny, keďže sme nemali informácie o základnom súbore, tzn. o rozdelení učiteľov podľa kariérneho stupňa v Slovenskej republike. Výsledky z výskumu sme preto zovšeobecňovali len na výskumný súbor. Vo výskume sme použili dotazníkovú metódu. Používali sme päťstupňovú intervalovú a bipolárnu škálu. Ich validitu sme zabezpečili vymedzením profesijných kompetencií vo vysvetlivkách k dotazníku. Prostredníctvom komparatívnej analýzy sme porovnávali názory učiteľov v predmetnej problematike. Naším cieľom bolo zistiť, či existuje vzťah medzi mierou rozvoja profesijných kompetencií v profesijnej sebareflexii a významom profesijných kompetencií pre prácu učiteľov stredných škôl.

Vo výskume sme sa zamerali tiež na zistenia:

- zistiť, či existujú rozdiely vo významnosti profesijných kompetencií učiteľov (1 – malý význam, 5 – veľký význam) v súvislosti s ich kariérnym stupňom,
- zistiť, či existujú rozdiely v miere rozvoja profesijných kompetencií učiteľov v profesijnej sebareflexii (1 – uvedomujem si, aké vedomosti, zručnosti a postoje mám, 2 – viem ohodnotiť úroveň svojej kompetencie, pričom si stanovujem ciele svojho rozvoja, 3 – konfrontujem svoje doterajšie vedomosti, zručnosti a postoje s odbornou teóriou alebo iným zdrojom, 4 – rekonštruujem svoju výchovno-vzdelávaciu prácu (nové vedomosti a zručnosti prevádzam do praxe), 5 – realizujem všetky predchádzajúce kroky, ako aj autodiagnostikovanie svojej výchovno-vzdelávacej práce, napr. rozhovor s kolegami, vzájomné hospitácie) v súvislosti s ich kariérnym stupňom,
- zistiť, či existuje vzťah medzi významnosťou profesijných kompetencií učiteľov a mierou rozvoja ich profesijných kompetencií v profesijnej sebareflexii,
- zistiť, ktoré vlastnosti učiteľa 21. storočia sú podľa učiteľov strednej školy najdôležitejšie.

Výsledky výskumu uvádzame v tabuľkách T1, T2, T3 a T4. Podčiarknuté P-hodnoty v tabuľkách sme považovali za závažné pre výskum napriek tomu, že sú väčšie ako zvolená hladina významnosti. Použili sme deskriptívne štatistiky, priemerné poradie, modus a percentá, a induktívne štatistiky, Kruskalov-Wallisov test a Spearmanov korelačný koeficient.

Profesijné kompetencie	Kariérny stupeň učiteľov				Kruskalov-Wallisov test P-hodnota (P ≤ 0,1)
	začínajúci	samostatní	prvá atestácia	druhá atestácia	
	Priemerné poradie				
odborno-pedagogická	22,33	41,39	37,63	50,04	0,030
informačno-mediálna	41,33	50,07	35,06	40,65	0,134
kooperatívna	22,42	43,87	39,31	46,08	0,119
organizátorská	25,92	48,85	34,37	46,00	0,027
tvorivo-autorská	25,50	41,74	37,00	49,65	0,061
Ochranná	20,42	46,57	42,98	40,35	0,097
Komunikačná	19,50	46,17	34,15	50,08	0,002

T1: Význam profesijných kompetencií pre prácu učiteľov z hľadiska kariérneho stupňa

Z tabuľky T1 vyplýva, že najväčší význam (prevažne stupeň 4 a 5) odborno-pedagogickej kompetencii pripisujú učitelia s 2. atestáciou (50,04). Podlá nás vedia, že bez dostatočných vedomostí zo svojho odboru a poznania pedagogických a psychologických zákonitostí vyučovania je ťažké ho organizovať. Učiteľ, ktorý má v tomto medzery, tak len s veľmi malou pravdepodobnosťou vie, čo je pre žiakov v učive primárne, čo sekundárne (doplňujúce, rozširujúce) a naopak. Mal by si tiež rozširovať vedomosti zo svojho odboru (poznať aktuality) a nachádzať v nich medzipredmetové vzťahy.

Význam informačno-mediálnej kompetencie je nezanedbateľný (prevažne stupeň 4 a 5) pre prácu samostatných učiteľov (50,07). Myslíme si, že vyzdvihujú význam tejto kompetencie práve preto, lebo v súčasnej príprave učiteľov sa kladie veľký dôraz na zručnosť používania informačno-komunikačných technológií (IKT).

Začínajúci učitelia tiež vnímajú potrebu používania IKT výraznejšie (prevažne stupeň 4), lebo motivácia žiakov a rovnako rozvoj ich záujmov sú na tom založené (41,33).

Samostatní učitelia a učitelia s 2. atestáciou považujú kooperatívnu a organizátorskú kompetenciu za dôležité pre edukáciu (prevažne stupeň 4). Vedieť spolupracovať so žiakmi a kolegami, ako aj organizovať výchovno-vzdelávací proces je nástrojom pre zabezpečenie si disciplíny na vyučovacej hodine, autority a skvalitnenia procesu učenia.

Preukázalo sa, že tvorivo-autorská kompetencia (prevažne stupeň 4 a 5) je pre učiteľov s 2. atestáciou nevyhnutná (49,65). Učiteľ by nikdy nemal podľahnúť rutine a neustále by sa mal oboznamovať s novými koncepciami vyučovania a aktivizovania žiakov.

Najmenší význam (prevažne stupeň 2 a 3) má ochranná kompetencia pre prácu začínajúcich učiteľov (20,42). Myslíme si, že príčinou by mohlo byť, že v prvých rokoch práce považujú za významnejšie rozvíjať odborno-pedagogickú a didakticko-metodickú kompetenciu. Usilujú sa, aby žiaci preukázali lepšie výsledky najmä v kognitívnej oblasti rozvoja osobnosti.

Zvláštnosťou je, že títo učitelia podceňujú význam (prevažne stupeň 3) komunikačnej kompetencie (19,50), pretože tá je prostriedkom k flexibilite i originalite vyučovacieho procesu a k explicitnejšiemu poznaniu seba a žiakov. Ich opakom sú učitelia s 2. atestáciou (50,08).

T2: Miera rozvoja profesijných kompetencií v profesijnej sebareflexii z hľadiska kariérneho stupňa učiteľov

Profesijné kompetencie	**Kariérny stupeň učiteľov**				**Kruskalov-Wallisov test P-hodnota (P ≤ 0,1)**
	začínajúci	samostatní	prvá atestácia	druhá atestácia	
	Priemerné poradie				
organizátorská	44,00	49,50	34,52	41,10	0,152
morálna	29,42	37,54	40,30	49,04	0,156

Na základe údajov z tabuľky T2 konštatujeme, že organizátorskú kompetenciu v profesijnej sebareflexii (prevažne stupeň 3 a 4) rozvíjajú zvlášť samostatní učitelia a začínajúci učitelia (49,50; 44,00). Táto skutočnosť by mohla nájsť opodstatnenie v tom, že zefektívňovanie vyučovacieho procesu je tým lepšie, pokiaľ flexibilnejšie reagujú na meniace sa podmienky v triede. Ako učitelia s krátkou praxou zrejme považujú za dôležité, aby tieto podmienky poznali a vedeli sa prispôsobiť žiakom podľa ich predpokladov a správania sa. Učitelia s vyššou kariérnou pozíciou už môžu vedieť adekvátnejšie reagovať na rozličné edukačné situácie, ktoré počas vyučovania vznikajú, keďže majú pravdepodobne dlhšiu prax. Je však badateľné, že ani oni rozvoj tejto kompetencie nepodceňujú.
Vyššia miera rozvoja morálnej kompetencie v profesijnej sebareflexii (prevažne stupeň 4) je osobite signifikantná pre učiteľov s 2. atestáciou (49,04). Môže to byť spôsobené tým, že rokmi praxe sa preukázalo, že uvažovanie o svojej osobnosti, povedzme realizácia mravnej sebareflexie, má na vyučovanie vplyv, a výchova žiakov je rozhodujúcejšia pre ďalší rozvoj ich osobnosti viac ako len bazírovanie na čo najlepších učebných výsledkoch.

T3: Vzťah medzi významom profesijných kompetencií pre prácu učiteľov a ich rozvojom v profesijnej profesii

Profesijné kompetencie	**Spearmanov korelačný koeficient (P ≤ 0,1)**
Interakčná	0,000
odborno-pedagogická	0,057
didakticko-metodická	0,032
Realizačná	0,002
Morálna	0,122
Ochranná	0,041
Negociačná	0,007
Facilitátorská	0,104
Komunikačná	0,014

Na základe tabuľky T3 môžeme konštatovať, že existuje súvislosť medzi významom uvedených profesijných kompetencií a ich rozvojom v profesijnej sebareflexii. Myslíme si, že interakčná, odborno-pedagogická a didakticko-metodická kompetencia predstavujú základ pre splnenie výchovno-vzdelávacích cieľov vo vyučovaní. Respondenti si podľa nás uvedomujú nevyhnutnosť vytvárať pozitívnu klímu v triede, ktorá je jednou z nosných podmienok pre lepší učebný výkon žiakov (0,000 < 0,1). Ak je klíma počas vyučovania priaznivá, máme výborný predpoklad pre ich motiváciu, čo možno posilniť adekvátnou organizáciou ich aktivít

a úloh, správnym používaním aktivizujúcich metód, ako aj selekciou plnenia tých parciálnych cieľov, ktoré sú nosné (0,002 < 0,1). Na to sa taktiež viaže morálna a ochranná kompetencia.

Negociačná, facilitátorská a komunikačná kompetencia spolu úzko súvisia. Rozvoj jednej z nich bez rozvoja ďalších nie je možný. Učitelia musia mať vynikajúce komunikačné zručnosti (0,014 < 0,1). Pedagogická a didaktická komunikácia slúžia učiteľovi ako prostriedok, aby žiakov vedel presvedčiť pre rôzne typy činností a zaujať ich. Je oveľa jednoduchšie do vyučovania implementovať viaceré inovatívne didaktické koncepcie, pokiaľ žiaci na tom participujú a rozumejú vážnosti ich exploatácie. Pre význam a rozvoj kompetencií v tabuľke bol signifikantný prevažne stupeň 3 a 4.
Je ale zaujímavé, že respondenti stavajú do úzadia význam a rozvoj interpretačnej kompetencie (prevažne stupeň 3), ktorá v našom ponímaní predstavuje rozšírenú diagnostickú kompetenciu (keďže učiteľ sa má snažiť hlavne edukačnej realite porozumieť, vedieť ju interpretovať). My si dovolíme tvrdiť, že je platformou pre rozvoj spôsobilostí učiteľa vo všetkých troch dimenziách uvádzaných profesijným štandardom.

T4: Pedagogické kvality učiteľa 21. storočia

Kvality	**N**	**%**
tvorivosť	31	52,54
Empatia	30	50,85
Spravodlivosť	17	28,81
odbornosť	14	23,73
didaktické zručnosti	13	22,03
Sebareflexívnosť	12	20,34
Komunikatívnosť	10	16,95
zručnosti s IKT	6	10,17
prirodzená autorita	5	8,47
zodpovednosť	4	6,78

(Relatívna početnosť v tabuľke presahuje 100 %, pretože respondenti mohli uvádzať viac možností. Išlo o otvorenú otázku.)

Tabuľka T4 vypovedá o tom, že podľa respondentov medzi najdôležitejšie pedagogické kvality patrí tvorivosť (52,54 %) a empatia (50,85 %). Myslíme si, že humanisticky orientovaná výučba je ťažiskom pre rozvoj žiakov po každej stránke osobnosti. Rutinný prístup v práci môže viesť k nezáujmu o vyučovací predmet z ich strany a môže mať jednostranný charakter (zameranie sa len na nižšie kognitívne procesy). Žiak by sa nemal učiteľa obávať, mal by mu dôverovať, pretože je to on, kto mu môže výrazne pomôcť pri identifikácii chýb v učení a pri výchovných ťažkostiach.
Odbornosť a didaktické zručnosti sú hlavnou požiadavkou na prácu učiteľa. Respondenti zrejme pociťujú potrebu profesionála (fundovaného vo svojom odbore) a didaktika, ktorý sa vie prispôsobiť schopnostiam, vedomostiam a zručnostiam žiakov. To je súčasne referencia na význam interpretačnej (diagnostickej) kompetencie.
Z ostatných uvádzaných pedagogických kvalít nás zaujalo postavenie zručností s IKT, keďže na ne poukázalo len 10,17 % respondentov. Konštatujeme, že v súčasnosti sa bez správneho a efektívneho používania PC (personal computer), notebooku, tabletu a interakčnej tabule učiteľ nezaobíde. Tým nemyslíme len vyučovanie (na niektorých predmetoch tieto prostriedky nie sú nutné, ale vizuálne môžu určité entity, javy a procesy sprítomniť), no tiež komunikáciu so žiakmi, so školou a verejnosťou. Pripomenúť musíme aj sebarozvoj (ten je dnes nemysliteľný bez využívania internetu).

ZÁVER

Závery z výskumu nemôžeme považovať za všeobecne validné, keďže náš výberový súbor nebol reprezentatívny. Napriek tomu uvádzame tieto odporúčania pre prax:

- učitelia by mali v profesijnej sebareflexii viac rozvíjať ochrannú a interpretačnú kompetenciu (aspoň stupeň 4),
- začínajúci učitelia by si mali byť vedomí väčšieho významu odborno-pedagogickej, komunikačnej a kooperatívnej kompetencie pre svoju prácu (aspoň stupeň 4).

Sebareflexia slúži učiteľom ako prostriedok k získavaniu spätnej väzby, k širšiemu a hlbšiemu poznaniu osobnostných a odborných aspektov ich rozvoja.

LITERATÚRA

2015. *Kritériá hodnotenia v školskom roku 2015/2016*. [online]. 2015. [cit. 2015-05-14]. Dostupné na internete:< https://www.ssiba.sk/Default.aspx?text=g&id=36&lang=sk>.

HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 312 s. ISBN 80-7178-803-1.

KARIKOVÁ, S. 2002. Osobnosť vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2002. ISBN 80-89018-25-4. s. 61-66.

KOUTEKOVÁ, M. 2006. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2006. 112 s. ISBN 80-8055-802-7.

KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Učebnica didaktiky technickej výchovy*. [online]. 2011. [cit. 2015-01-02]. Dostupné na internete:<http://utv.ki.ku.sk/35_3.3-Profesijny-standard-ucitela>.

PETLÁK, E. 2004. Kompetencie učiteľa. In *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7. s. 100-111.

PORUBSKÁ, G. – ŠNÍDLOVÁ, M. – VALICA. M. 2008. Návrh profesijných štandardov. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2008, roč. 17, č. 4.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J. 2004. Pedagogické souvislosti: Vztah vývoje a učení, školní vyučování, zóna najbližšího vývoje. In *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7. s. 71-73.

ROGERS, R. C. 1998. *Způsob bytí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

ŘEZÁČ, J. 1997. K problému rozvíjení sebereflektivní kompetence v rámci interakčných cvičení. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 1997, roč. 6, č. 2, s. 15-16.

SOPKO, M. 2014. *Dotazník – kariérny rast a kreditový systém – zákon č. 317/2009.* [online]. 2014. [cit. 2015-05-14]. Dostupné na internete:< http://komoraucitelov.org/clanok-223-dotaznik-karierny-rast-a-kreditovy-system-zakon-c-317-2009.html>.

THEODOULIDES, L. – JAHN, P. 2013. *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách : vybrané techniky a aplikácie*. Bratislava : Wolters Kluwer, 2013. 111 s. ISBN 978-80-8078-581-9.

VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávaní*. Praha : Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Kontakt na autora
PaedDr. Michal Novocký
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
E-mail: michal.novocky@umb.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Mária Kouteková, Csc.

AGRESÍVNE SPRÁVANIE ŽIAKOV VOČI UČITEĽOM VO VYUČOVACOM PROCESE

AGGRESSIVE BEHAVIOR OF STUDENTS TOWARD THE TEACHERS IN THE EDUCATION

Jana RATKOVSKÁ

Abstrakt: *Príspevok sa zameriava na agresívne správanie žiaka vo vzťahu k učiteľovi, pričom môže dochádzať k agresii vo viacerých formách, ktoré sú najčastejšie situované v triede na vyučovaní. Reakcie na takúto situáciu bývajú zo strany učiteľov rôznorodé. Vo výskume v roku 2015 sme dotazníkovou formou zisťovali výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom, formy agresie, miesto útokov a riešenie zo strany učiteľov. Každé agresívne správanie znamená pre učiteľa problémovú situáciu, ktorú musí riešiť, aby mohol ďalej vykonávať svoju pracovnú činnosť, ktorá zahŕňa vzájomné pôsobenie učiteľa a žiaka vo vyučovaní.*
Kľúčové slová: *učiteľ, žiak, agresívne správanie, vyučovací proces, formy agresie*

Abstract: *This paper focused on the aggressive behavior of students to teachers, and aggression may occur in several forms that are the most often located in the classroom. Response to such a situation tend to be diverse from teachers. Research in 2015 in the form of questionnaires, we researched the incidence of aggressive behavior of students to teachers, forms of aggression, instead of attacks and dealing on the part of teachers. Every aggressive behavior is for the teacher problematic situation that must be addressed in order to continue his professional activities involving interaction between teacher and student in the classroom.*
Key words: *teacher, student, aggressive behavior, education, forms of aggression*

ÚVOD

Učiteľ zodpovedá za výchovu a vzdelávanie žiakov, riadenie vyučovacieho procesu a zároveň je odborníkom z didaktiky vyučovacích predmetov. Zodpovedá za administratívne zaznamenanie činnosti, za zdravie žiakov a správny chod školských činností. Učiteľ vstupuje do vyučovacieho procesu bezpodmienečne vo vzájomnej interakcii so žiakmi. Každé sociálne zloženie triedy je špecifické, ktoré podmieňuje priebeh rôznych situácií. Pokiaľ učiteľ nevie ako má na negatívnu situáciu reagovať, je pre neho takáto skúsenosť záťažová. Učitelia sa v súčasnosti stretávajú s problémovým správaním žiakov v podobe vyhrážania, ignorovania a pod. V odborných publikáciách je agresívne správanie popisované v širokom rozhraní prejavov a foriem.

1 Agresívne správanie žiakov voči učiteľom

Agresia v triede je pre učiteľa problémovou situáciou, s ktorou sa v súčasnej dobe konfrontuje čoraz viac učiteľov. „Problémové situácie sú často charakterizované ako nové situácie s vysokou mierou neurčitosti, s ktorými sa jednotlivec doteraz nestretol. Neprehľadnosť a nejednoznačnosť situácie vedie tiež k neschopnosti jednotlivca, ktorý je vystavený, použiť, zapojiť do riešenia schopnosti, ktorými prípadne disponuje, celkový výsledok riešenia neriedka nezodpovedá jeho kapacitným možnostiam“ (Kariková – Oravcová, 2011, s. 184). Agresia je definovaná ako správanie, v ktorom sa prejavuje násilie voči niektorému objektu, útočnosť s výrazným zámerom ublížiť (Martínek, 2015, s. 23). V školskom prostredí existujú rizikové priestory, kde sa najčastejšie vyskytujú agresívne útoky: cestou do školy a zo školy, na ihriskách a chodbách, v triedach, v šatniach a na toaletách (Lovaš, 2010, s. 126). Tieto miesta sú typické pre šikanovanie žiakov navzájom. V prípade priameho agresívneho napadnutia učiteľa žiakmi je najčastejšie miesto trieda − uzavretý priestor, kde sa žiaci s učiteľom stretávajú a majú odvahu a podmienky zaútočiť. Osobitný priestor pre agresiu je virtuálne miesto, kde žiaci môžu nadobudnúť odvahu učiteľa nepriamo osočovať, alebo zhadzovať jeho postavenie.

1.1 Formy agresívneho správania žiakov

Agresívne správanie sa prejavuje vo viacerých podobách. V nasledujúcej tabuľke T1 uvádzame päť úrovní závažnosti agresívneho správania spolu s konkrétnymi príkladmi. Autori v tomto modeli zdôrazňujú, že každý agresívny žiak môže prechádzať medzi jednotlivými úrovňami. Preto každý, kto posudzuje agresívne správanie a tvorí vhodné riešenia a stratégie, by mal čo najkonkrétnejšie identifikovať závažnosť tohto správania. Toto zobrazenie ponúka všeobecný opis niekoľkých prejavov správania, charakteristické pre danú úroveň.

T1: Úrovne závažnosti agresívneho správania (Daly – Sterba, 2011, s. 10-11)

Úrovne závažnosti agresívneho správania	**Príklady**
1. Nedodržiavanie pravidiel verbálne a neverbálne vyhrážanie	- opakované odmietanie pokynov - sarkastické poznámky, alebo neopodstatnená kritika ostatných - posmievanie sa - ignorovanie, zámerné nevšímanie - opakované obťažujúce prejavy správania (búchanie päsťou po stole) - zaťaté päste ako prejav ohrozenia - nadávanie a kričanie - ohováranie a šírenie nepravdivých informácií - udávanie podmienok (pokiaľ nespravíš ..., tak potom...) - neakceptovanie osobného priestoru - kyberšikanovanie
2. Spôsobovanie škody na majetku	- hádzanie predmetov - poškodzovanie a kopanie do objektov - vandalizmus - kradnutie - zakladanie požiarov
3. Ubližovanie, zabíjanie zvierat	- kopanie, bodanie do zvierat - otrávenie, bitie, mučenie a zabíjanie zvierat
4. Fyzické poškodzovanie ostatných (nemusí dosahovať dlhotrvajúce poškodenie)	- strkanie, zápasenie, bojovanie - hádzanie a kopanie predmetov do ostatných - pokusy poraniť iných
5. Násilie voči iným s potenciálom spôsobiť vážne zranenie alebo poškodenie (ktoré je nezvratné a trvalé)	- stalking (prenasledovanie) - znásilnenie - zapájanie sa do teoretických útokov - vraždy

V predchádzajúcom opise možno vidieť rôznorodé spektrum foriem agresívneho správania, preto problematiku považujeme za rozsiahly jav, ktorý môže negatívne zasiahnuť sociálne vzťahy a správne fungovanie školy. Každý agresívny útok môže predstavovať inú formu agresie. Je dôležité pamätať na to, že každý aktér agresie je odlišný a situácia jedinečná.

Smerodajné sú podmienky, v ktorých sa situácia vyskytuje a v nich ďalej rozvíja agresia. Posúdenie závažnosti a následný zásah je dôležitý.
Podľa A. Hudecovej (2008, s. 84) má agresívne správanie žiakov v súčasnosti stúpajúcu tendenciu. Vyučujúci sú konfrontovaní s prejavmi fyzického a psychického násilia, vydierania, ponižovania, netolerantnosti, surovosti. Žiaci vo väčšej miere porušujú školský poriadok, používajú vulgárny slovník a urážky. Učitelia sú preto každodenne vystavovaní stresu a konfliktom. Niektorí učitelia sa sťažujú na to, že žiaci nerešpektujú a zámerne ignorujú ich požiadavky a pred celou triedou dávajú najavo svoj nepriateľský postoj (Lednická, 2007, s. 23).

2 Riešenie agresívneho správania žiakov voči učiteľom

M. Kolář (2011, s. 69) opisuje násilie žiakov voči učiteľom ako častý jav, o ktorom však samotní učitelia nechcú hovoriť, pretože sa obávajú dehonestácie okolia v profesionálnej oblasti. „Učitelia môžu uvažovať spôsobom, že udalosti v triede sú výsledkom nahromadených vnútorných problémov žiakov, ktoré sa prejavujú v incidentoch a nevyspytateľných akciách. Výtržnosti v triede vidia ako individuálnu neprispôsobilosť niektorých žiakov, ktoré ovplyvňujú prejavy ostatných. Nevidia, že tieto akcie sú často reakciou na komunikatívny vzor a tým je sám učiteľ.“ (Hudecová, 2008, s. 90). S. Kariková – J. Oravcová (2011, s. 210) uvádzajú, že agresia u žiakov je spôsobená zvýšenou záťažou na podávanie školských výkonov, najmä u žiakov, ktorí nemajú dostatočné možnosti dosahovať tieto požiadavky a preto reagujú nežiaducim spôsobom – agresiou voči učiteľom.
Vplyv agresívneho správania v triede má na vzťahy medzi učiteľom a žiakmi a kvalitu ich interakcie. „Na kvalitu života žiakov v triede má veľký vplyv i potreba zavádzať v triede poriadok, systém pravidiel, ktoré by žiakom uľahčili orientáciu a zadefinovali, ktoré formy správania sú v prostredí akceptované a ktoré nie“ (Hanuliaková – Hollá, 2008, s. 7).
E. Smiková – A. Kopányiová (2013, s. 62) navrhujú pre učiteľov koncept krokov, ktoré by im mali pomôcť vyhodnotiť problémovú situáciu:

- analýza situácie nevhodného správania (identifikácia, výskyt, faktory, význam),
- analýza osobného chápania situácie (vnímanie situácie z viacerých aspektov),
- diskusia v triede o problematike násilia a agresivity,
- výber návrhov a alternatív riešenia pre učiteľa a žiaka.

Pre pedagóga je nevyhnutné, aby zachoval po celý čas pokoj, pretože opačná reakcia môže u žiakov vyvolať neprimerané reakcie (zábava a zvýšenie pozície agresora), ktoré učiteľovi sťažujú situáciu. Samotný učiteľ musí vyjadriť svoj nesúhlas voči takémuto správaniu, prípadne závažný čin konzultovať s riaditeľom školy, triednym učiteľom a s inými kompetentnými odborníkmi. Odporúčanie smeruje aj k individuálnemu rozhovoru so samotným agresívnym žiakom (Tholtová a kol., 2000, s. 20).
J. Lednická (2007, s. 5) odporúča v rámci analýzy agresívneho správania žiakov voči učiteľom odpovedať na nasledujúce otázky:

- Ako sa žiak prejavoval počas incidentu (kričal, nadával, išiel do fyzického útoku...)?
- Ako sa žiak správal tesne pred incidentom (bol podráždený, nervózny, relatívne pokojný...)?
- Čo mohlo byť spúšťačom reakcie žiaka?
- Ako žiak reagoval na moje intervencie?
- Čo vo mne žiakovo správanie vyvolávalo (hnev, nervozitu, obavu, napätie...)?
- Na čo žiak reagoval/nereagoval?
- Čo by som nabudúce spravil/-a inak?
- Ako som dal/-a, resp. nedal/-a žiakovi (aj triede) najavo, že takéto správanie nie je v poriadku, kde je hranica a kedy ju žiak prekročil?

Vhodnou prevenciou agresie žiakov voči učiteľom je nevyhnutné vo vytvorení vhodného vzťahu so žiakom. V opačnom prípade sa objavuje ignorovanie pokynov, neposlušnosť až nevhodné správanie, ktoré narúša vyučovací proces. Pokiaľ si žiak váži učiteľa je ochotný s ním spolupracovať a akceptovať ho. Vytvorenie otvorenej a pozitívnej komunikácie je vhodné pre výmenu informácií a reagovanie učiteľa aj na menej závažné problémové situácie vedie k vytvoreniu závažných foriem. Žiak musí vedieť dôvody nevhodného správania a jasné vymedzenie neprípustných činností, ktoré učiteľ jasne formuluje a vhodne interpretuje (Kariková – Oravcová, 2011, s. 211).
I. Emmerová (2014, s. 128) uvádza, že prevencia agresívneho správania žiakov voči učiteľom je dôležitá, pretože sa jedná o multikauzálny sociálnopatologický jav, ktorý sa môže prejaviť v podobe trestného činu. U učiteľov je nevyhnutné vytvárať pozitívny vzťah ku žiakom, aby sa nikto zo zúčastnených nebál hovoriť o agresii a pri koncipovaní preventívnych zásahov vychádzať z analýzy výskytu agresie žiakov voči učiteľom v školskom prostredí.
Spoluprácou s odbornými zamestnancami má učiteľ možnosť posilňovať adekvátne reagovanie a riešenie agresívnych situácií. Odporúčame preto, zdôveriť sa s problémom odborníkovi, ktorý môže pôsobiť v škole, alebo v Centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktoré spolupracujú so školami a dokážu účinne pomôcť učiteľovi nestranne zhodnotiť situáciu a eliminovať negatívny výskyt javu zo strany žiakov. Odborní zamestnanci vykonávajú v rámci riešenia problematiky individuálnu prácu s agresívnym žiakom, rozhovormi s aktérmi agresívnej situácie, ponúkajú diagnostické, intervenčné a preventívne formy práce, čo hodnotíme veľmi pozitívne.

3 Výsledky výskumu

V roku 2015 sme realizovali výskum zameraný na agresívne správanie žiakov voči učiteľom. Vo výskume sme použili štruktúrovaný dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý tvoril polootvorené otázky. Cieľom výskumu bolo identifikovať formy agresívneho správania žiakov voči učiteľom, výskyt a prejavy takéhoto správania žiakov na základných školách a stredných odborných školách. Agresívne správanie žiakov voči učiteľom sme analyzovali z hľadiska vnímania a skúseností učiteľov. Základný súbor výskumu tvorili učitelia základných škôl (2. stupeň základných škôl) a učitelia stredných odborných škôl v Banskobystrickom kraji. Výskumu sa zúčastnilo 164 učiteľov.
Na základe binomického testu sme zistili, že učiteľov, ktorí sa stretli s agresívnym správaním (n=148 respondentov) je viac ako učiteľov, ktorí sa s agresívnym správaním nestretli (n=16 respondentov). Môžeme preto konštatovať, že iba 9,7% učiteľov sa vo svojej praxi nestretlo s agresívnym správaním žiakov voči svojej osobe.
Výsledky predchádzajúcich výskumov viacerých autorov potvrdzujú, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom predstavuje problém, ktorý učitelia v školskom prostredí voči svojej osobe vnímajú. Z prvých zahraničných výskumov, ktoré podnietili záujem o problematiku agresívneho správania žiakov voči učiteľom realizovali autori K. Pervin – A. Turner (1998, p. 5), ktorí na základe výsledkov konštatovali, že vyše 91% učiteľov sa vo svojej učiteľskej kariére stretlo so šikanovaním žiakov voči svojej osobe. Daný výskum sa zhoduje s výsledkami nášho výskumu.
V roku 2010 na tento fakt poukázala I. Emmerová (2013, s. 5), ktorá realizovala výskum v Banskobystrickom kraji, zameraný na danú problematiku a vo výsledkoch uvádza, že iba 32,4% učiteľov základných a stredných škôl sa nestretlo ani s jednou formou agresívneho správania. Výskum bol realizovaný na výskumnej vzorke 351 respondentov.
Vo výskume sme zistili, že najčastejšia forma agresívneho správania žiakov voči učiteľom je zámerné ignorovanie a neplnenie pokynov, pričom túto formu uviedlo 70,7% učiteľov. Údaje korešpondujú s výsledkami výskumu K. Pervina – A. Turnera (1998, p. 5), ktorí vo výskume

identifikovali slovné napadnutie a ignorovanie (71%) ako najčastejšiu formu agresívneho správania žiakov voči učiteľom a A. Hudecovej (2008, s. 94), ktorá považuje ignorovanie príkazov, čiže odmietanie pokynov a verbálnu agresiu na gymnáziu a strednej priemyselnej škole v Banskej Bystrici za najčastejšiu formu agresie voči učiteľom. Ignorovaním môže študent zámerne vyvolávať konflikt voči učiteľovi, alebo z hľadiska vývinového obdobia zámerne rebelovať a obhajovať svoju pozíciu voči autorite, a tým získať uznanie od ostatných. Na základe možnosti otvorených otázok vo formách agresívneho správania, učitelia uviedli aj úplné ignorovanie vyučovacej hodiny. *„Počas celého času sa žiak nezapájal do činnosti, neodpovedal na otázky a nerešpektoval pokyny vyučujúcej."*

Vo výsledkoch nášho výskumu uviedlo 51,2% učiteľov, že sa v priebehu posledného školského roka stretli s ironickými poznámky zo strany žiakov. K. Šeďová (2011, s. 53-54) v obsahovej analýze humoru žiakov, zameraného voči učiteľom konštatuje, že žiaci môžu prekročiť hranice, čo si môžu zo svojho statusu dovoliť – tým, čo povedia. Tento humor funguje ako chvíľkové osvieženie, často ju vykonávajú tzv. „triedni klauni", ktorí majú odvahu a sú ochotní byť za to aj potrestaní. Pokiaľ chce žiak dokázať svoj potenciál v akejkoľvek oblasti, môže smerovať svoje názory na učiteľa, v podobe ironických poznámok, aby poukázal na učiteľove nedostatky, ktoré žiak vníma a chce na tento fakt upozorniť.

Zvýšený hlas a kričanie voči svojej osobe uviedlo vo výskume 43,3% učiteľov. Učitelia môžu takéto správanie vnímať veľmi intenzívne a osobne. Zvýšeným hlasom môže žiak nepriamo upriamovať učiteľovu pozornosť na seba, alebo takýmto spôsobom získavať väčšie uznanie a autoritu u ostatných žiakoch.

Z výskumu vyplýva, že hrubé slovné nadávanie zo strany žiakov vníma 16,5% učiteľov. Učitelia v položke iné uvádzali používanie nadávok a oplzlých slov. L. Csémy a kol. (2014, s. 4) vo výsledkoch rozsiahleho výskumu (N=1003 učiteľov) realizovaného z rokoch 2010-2013 konštatujú, že 28,8% učiteľov sa v poslednom školskom roku stretlo s hrubou slovnou agresiou v Českej republike. J. Tomášek (2008, s. 386) počas vyučovania identifikoval hrubé slovné nadávanie ako najčastejšiu formu agresie. V citovanom výskume sa tak vyjadrilo 11,9% učiteľov v priebehu posledného školského roka a 21,9% v priebehu celej kariéry.

Vulgárnu gestikuláciu uviedlo v našom realizovanom výskume 15,9% učiteľov, pričom v otvorených otázkach uviedli aj konkrétne skúsenosti učiteľov: vztýčený prst, vyplazovanie jazyka, rôzne grimasy, zámerné štukanie perom, ťukanie prstom o čelo.

Vyhrážanie vo vyskúme uviedlo 6,7% učiteľov. Uvádzame príklady odpovedí na otvorené otázky, ktoré učitelia uvádzali ako vyhrážanie sa zo strany žiakov, alebo rodičov:

- *„žiak sa vyhrážal, že prídu rodičia, ktorí to za neho vybavia", „rodičia prídu spraviť cirkus", „rozbitie auta"*
- *„matka sa mi vyhrážala, že som synovi zničila život, pretože som ho nechala prepadnúť"*
- *„nepríjemný telefonát od príbuznej žiačky", „vyhrážanie formou sms"*
- *„vyhrážanie sa zo strany rodičov inými orgánmi štátnej správy formou udania, prípad sa podaril vzájomným dialógom vysvetliť a vzájomné stretnutie skončilo dohodou o spoločnom postupe"*

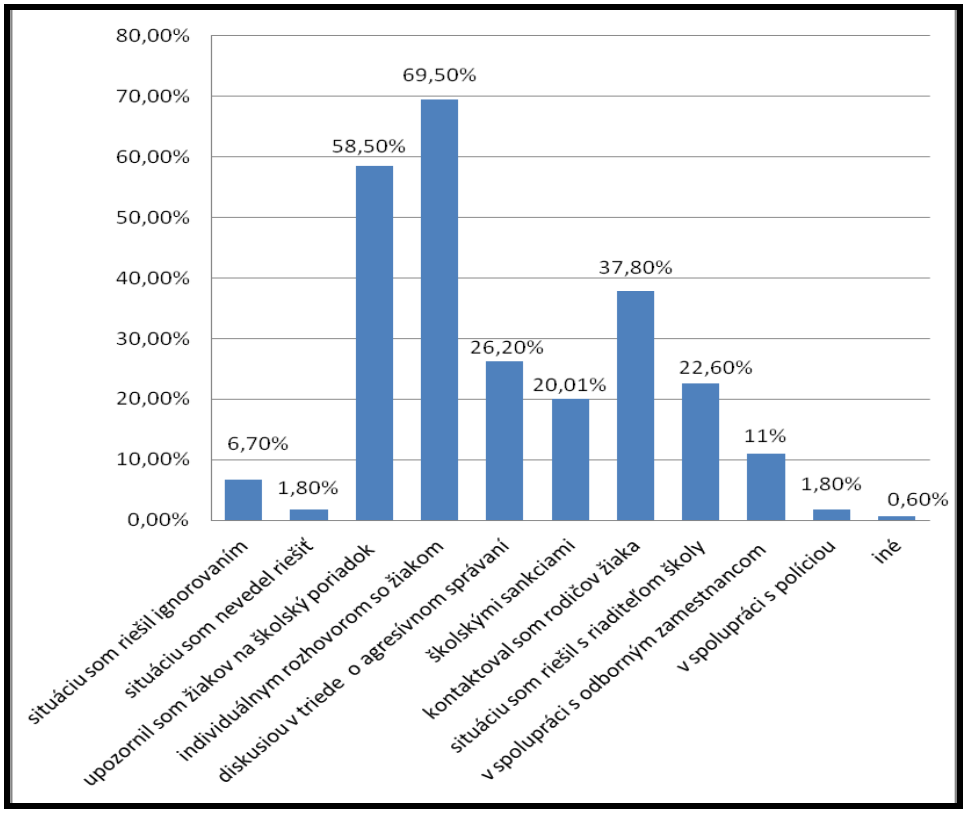
Na určenie najčastejšieho miesta, kde sa odohráva agresívne správanie zo strany žiakov voči učiteľom sme použili Friedmanov test, ktorý nám zoradil miesto útoku. Pre prehľadnejšiu interpretáciu sme do tabuľky T2 doplnili absolútnu a relatívnu početnosť.

T2: Charakteristika miesta agresívneho útoku

Miesto agresívneho útoku	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť (%)	Mean Rank
V triede	116	70,7	7,44
Na chodbe	57	34,8	5,82
V areáli školy	34	20,7	5,19
V telocvični	8	4,9	4,47
V šatni	4	2,4	4,36

Najväčší počet učiteľov (70,7%) uviedlo, že k agresívnemu útoku zo strany žiaka dochádza v triede. Pomerne často dochádza k agresii na chodbe (34,8%) a v areáli školy (20,7%). J. Tomášek (2008, s. 386) na základe výskumu uvádza, že najčastejšie sa učitelia stretávajú s urážkami a nadávkami zo strany žiakov práve počas vyučovania v triede. Vo výskume, ktorý realizovali K. Pervin – A. Turner (1998, p. 5) učitelia uvádzali miesta, kde sa stali obeťou šikanovania: na vyučovacích hodinách (62%), mimo vyučovacích hodín (32%).
Akým spôsobom učitelia riešili agresiu zo strany žiakov uvádzame v nasledujúcom grafe G1.

G1: Riešenie agresívneho správania zo strany učiteľov



Individuálnym rozhovorom so žiakom riešilo agresívne správanie 69,5% učiteľov. Myslíme si, že táto reakcia je najvhodnejším spôsobom prvého kroku riešenia. Na školský poriadok upozornilo žiakov vo výskume 58,5% učiteľov. Pozitívne hodnotíme aj ďalšie riešenie v podobe kontaktovania rodičov, ktoré uviedlo 37,8% učiteľov. Spolupráca rodiny a školy je v konfliktných situáciách žiaka a učiteľa dôležitá.

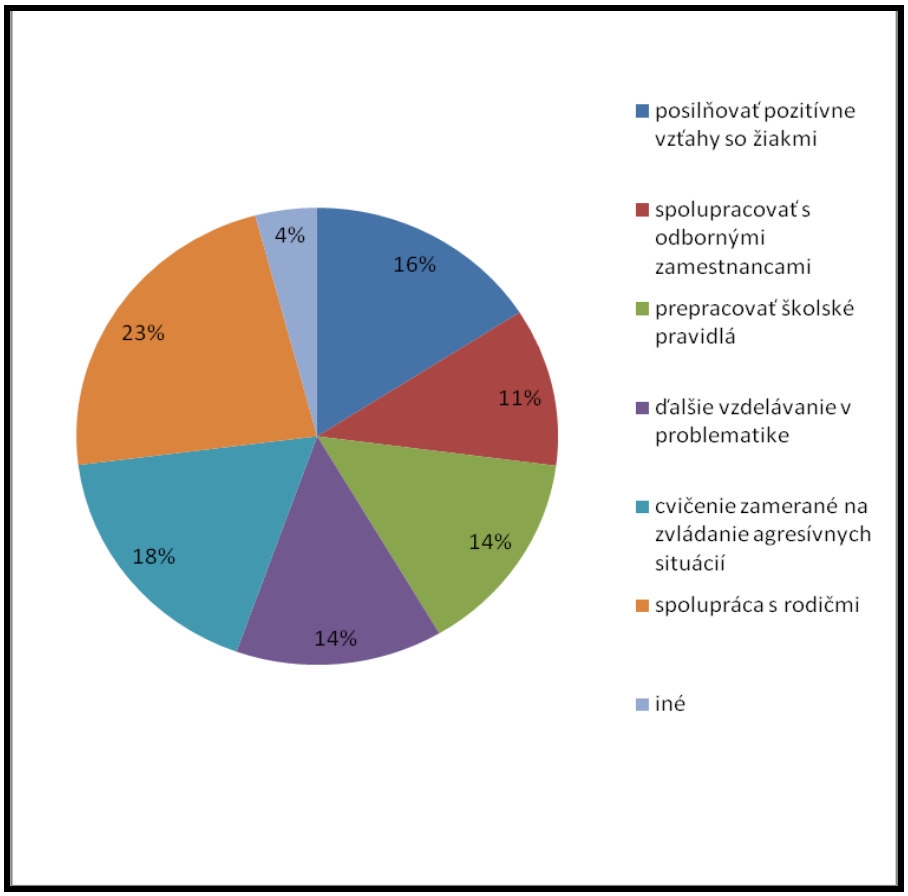
Riešenie situácie školskými sankciami uviedlo 20,01% učiteľov, pričom v otvorenej odpovedi uvádzali konkrétne formy riešenia: napomenutím, poznámkou, zápisom do triednej knihy, pokarhaním, podmienečným vylúčením, zníženou známkou so správania. S riaditeľom školy pritom riešilo situáciu 22,6% učiteľov.
V rámci riešenia spolupracovalo 11% učiteľov s odbornými zamestnancami − sociálnym pedagógom, školským psychológom, výchovným poradcom. S polícou riešilo situáciu 1,8% učiteľom, pričom uviedli aj podanie trestného oznámenia. V inej forme riešenia uviedol učiteľ *„písomný návrh, ktorý sa uzavrie v spolupráci so žiakom, v prípade opakovaného správania sa obidve strany dohodnú na sankciách, ktoré si zvolia a dokument sa podpíše“*.
Vyše 72% učiteľov bolo spokojných s vyriešením situácie. Negatívne sa k riešeniu agresívej situácii vyjadrilo 18% učiteľov. Údaje sú uvedené v grafe G7.

Dôvody, prečo sa situácia nevyriešila, učitelia uvádzali v otvorených položkách:

- *„situácia sa po čase začala opakovať“, „napriek sľubom žiaka bola náprava neúspešná“*
- *„chyba je v rodine žiaka“, „žiak nereaguje na riešenie“, „žiak by sa mal vzdelávať v inom zariadení“*

V odpovediach sa vyskytuje obviňovanie žiaka z neúspešného riešenia situácie. Chceli by sme však poukázať na nedostatočnú kritiku učiteľov vo vlastnej sebareflexii, ktorá môže v tomto prípade chýbať. M. Klimešová – A. Tůmová (2011, s. 28) na základe názorov odborníkov na problematiku okrem všeobecných príčin, opisujú dôvody agresívneho správania zo strany učiteľov, ktorá môže súvisieť s výchovným štýlom učiteľa, jeho komunikáciou, autoritou, prácou so skupinou. Zo strany žiakov uvádzajú ako hlavné dôvody nudu a frustráciu v školskom prostredí. Učitelia však môžu vnímať problém agresie z hľadiska negatívnych postojov rodičov k školskému prostrediu, nezáujmom o vzdelávanie, nerešpektovaním autority učiteľa a nadraďovaním práv žiaka nad práva učiteľa. Je potrebné prešetriť príčiny takejto situácie z rôznych pohľadov, aby sa situácia úspešne vyriešila.
Najväčší počet učiteľov (39%) sa na základe incidentu začalo o problematiku viac zaujímať vo forme absolvovania prednášok a besied, zameraných na problematiku. Uvádzali tiež rozhovory a stretnutie s odbornými zamestnancami (sociálnym psychológom, školským psychológpm) v škole alebo CPPPaP. Učitelia uvádzali aj rozhovory o problematike so žiakmi, vyhľadávanie informácií na internete a v odbornej literatúre. V našom výskume iba 5,5% učiteľov rozmýšľa na základe takejto situácie o odchode zo školy. Vo výskume K. Pervina – A. Turnera (1998, p. 5) uviedlo 6% učiteľov, že kvôli takémuto problému opustili svoju predchádzajúcu pracovnú pozíciu v danej škole. A. Hudecová (2008, s. 94) na základe výskumu konštatuje, že učitelia nemajú pocit, že by sa báli chodiť do školy, kvôli týmto skutočnostiam, aj keď sú občasné úvahy o zmene zamestnania. Podľa J. Tomášeka (2008, s. 387) sa každý šiesty učiteľ stretáva v škole so žiakom, z ktorého má strach a zámerne sa vyhýba konfliktom s ním, 21% učiteľov uviedla, že sa cíti ohrozená dvomi žiakmi a 13% tromi žiakmi. 10,8 % učiteľov uviedlo, že z dôvodu agresie žiakov uvažuje o odchode zo školstva.
V nasledujúcom grafe G2 uvádzame možnosti riešenia agresívneho správania žiakov, ktoré by mohli učitelia na škole v prípade záujmu využiť. Z ponúkaných možností v dotazníku žiadny učiteľ neuviedol, že je za riešenie agresívnej situácie zodpovedný iba riaditeľ školy. Tento fakt hodnotíme vysoko pozitívne.

G2: Možnosti riešenia agresívneho správania žiakov voči učiteľom na školách



Ako vyplýva z grafu, tak možnosti riešenia sa od seba rozlišujú len minimálne. Najviac učiteľov (23%) uviedlo spoluprácu s rodičmi. 18% učiteľov využíva cvičenie, zamerané na zvládanie agresívnych situácií. V školách sa začína vytvárať priestor pre aktivity učiteľov, ktoré by im pomohli zvládať negatívne vplyvy, s ktorými sa v rámci svojej profesie učiteľa stretávajú. Pozitívne vzťahy so žiakmi posilňuje 16% učiteľov, prostredníctvom individuálnych rozhovorov, mimoškolskými a voľnočasovými aktivitami, diskusiou, modelovými situáciami, rozhovormi o problematike a postojoch, hrami, záujmom o žiakov, školskými výletmi, zážitkovým učením a aktivitami. Za najúčinnejší prostriedok ovplyvňovania agresie žiakov je podľa L. Csémyho a kolektívu autorov (2014, s. 6) považované osobný a pedagogický prístup učiteľa, pričom tento názor zastáva 84% učiteľov a spoluprácu so žiakmi zastáva 76,7% učiteľov.

Prostredníctvom realizovaného výskumu sme zistili, že agresívne správanie žiakov voči učiteľom predstavuje závažný problém, ktorý sa vyskytuje v školskom prostredí. Z hľadiska závažnosti agresívneho správania žiakov voči učiteľom a prejavom, ktoré môže tento jav nadobudnúť, je nevyhnutné venovať danej problematike zvýšenú pozornosť. Navrhovali by sme pozornosť venovať problematike aj z pohľadu žiakov a hlbšou analýzou zistiť príčiny tohto javu z pohľadu učiteľa a žiaka.

ZÁVER

V súčasnosti učitelia vnímajú zvyšujúce agresívne správanie žiakov voči svojej osobe. Existujú viaceré možnosti riešenia, ale v konečnom dôsledku treba vychádzať z toho, aký postoj k riešeniu a predchádzaniu sociálno-patologických javov zaujme vedenie školy, ktoré má možnosť podporovať ďalšie vzdelávanie učiteľov, vytvárať pozitívnu klímu školy, na základe legislatívy vytvoriť podporné sociálno-pedagogické služby, zabezpečiť podmienky

pre preventívne činnosti a pod. Učiteľ so žiakmi je v neustálom kontakte, je preto dôležité, aby sa každá problémová situácie vyriešila.

LITERATÚRA

CSÉMY, L. a kol. 2014. *Agresivita dětí ve škole : analýza kontextu prostředníctvím percepce učitele a žáků.* Dostupné na : http://www.cepros.cz/veda-a-vyzkum/agresivita-deti-ve-skole:-analyza-kontextu-prostrednictvim-percepce-ucitele-a-zaku.html

DALY, D. – STERBA, M. 2011. *Working with aggressive youth, Positive Strategies to teach self-control and prevent violence.* Nebraska : Boys Town Press, 2011. 224 p. ISBN 978-1-934490-15-0

EMMEROVÁ, I. 2013. Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. In *Vychovávateľ*, 2013, ISSN 0139-6919, Roč. 61, č. 6-7, s. 2-7.

EMMEROVÁ, I. 2014. Šikanovanie a agresivita v škole – možnosti ich prevencie. In *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica : Belianum. 2014. s. 118-128, ISBN 978-80-557-0806-5

HANULIAKOVÁ J. – HOLLÁ, K. 2008. Agresívne správanie sa žiakov a jeho vplyv na klímu triedy. In *Vychovávateľ*, 2008, roč. 56, č. 8, s. 5-9.

HUDECOVÁ, A. 2008. Školské násilie a možnosti jeho prevencie. In *Násilie v edukačnom prostredí.* Banská Bystrica : UMB, 2008. s. 83-99. ISBN 9788080836931

KARIKOVÁ, S. – ORAVCOVÁ, J. 2011. *Psychológia v edukácii.* Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 465 s. ISBN 978-80-557-0123-3

KLIMEŠOVÁ, M. – TŮMOVÁ, A. 2011. Šikana učitelů : názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. In *e-pedagogium*. Olomouc : PF UP, 2011, ISSN 1213-7499, 2011, s. 20-35

KOLÁŘ, M. 2011. *Nová cesta k léčbešikany.* Praha : Portál, 2011. 332 s. ISBN 978-80-7367-871-5

LEDNICKÁ, J. 2007. *Agresívne správanie žiakov voči učiteľom.* RAABE. Dostupné na: www.raabe.sk

LOVAŠ, L. 2010. *Agresia a násilie.* Bratislava : Ikar, 2010. 197 s. ISBN 978-80-551-1752-2

MARTÍNEK, Z. 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* Praha : Grada, 2015. 190 s. ISBN 978-80-247-5309

PERVIN, K. – TURNER, A. 1998. A Study of Bullying of Teachers by Pupils in an Inner London School. In *Journal of Pastoral Care*. Vol. 16 (4), p. 4-10.

SMIKOVÁ, E. – KOPÁNYIOVÁ, A. 2013. *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku.* Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2013. 70 s. ISBN 978-80-8052-478-4

ŠEĎOVÁ, K. 2012. Žáci se smějí učitelům: podoby a funkce školního humoru zaměřeného na učitele. In *Pedagogická orientace.* Roč. 22, č. 1, 2012, s. 41-65.

THOLTOVÁ, J. – ŽUFFOVÁ, M. – SUČÁKOVÁ, A. 2000. *Násilie v škole. Praktická príručka pre učiteľa.* Nižná : OZ ICM Orava. 2000. 48 s. ISBN 80-967747-6-X

TOMÁŠEK, J. 2008. Učitel jako oběť násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách. In *Pedagogika.* roč. LVII, ISSN 0031-3815, s. 379-391.

Kontakt na autora
PhDr. Jana Ratkovská
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
E-mail: jana.ratkovska@umb.sk
Školiteľ: prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

KU CZEMU ZMIERZA I MA ZMIERZAĆ EDUKACJA? (ROZWAŻANIA NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ POLSKICH)

Maria KOCÓR, Magdalena GADAMSKA, Iwona KARNAS

Abstrakt: *Podjęty temat wydaje się dziś ważny i aktualny, szczególnie w czasach kryzysu wychowania, kryzysu rodziny, kryzysu więzi i wartości ogólnoludzkich, które ma realizować edukacja w każdym państwie i społeczeństwie. Czy jednak takie wartości jak dobro, piękno i prawda są dziś najważniejsze i z nich się wywodzą cele edukacji, strategie i kryteria oceny działań edukacyjnych? Ku czemu zmierza edukacja i, jak ją ukierunkowywać, by pomagała człowiekowi oraz społeczeństwu, a ono z kolei tworzyło jej sprzyjające warunki i klimat? Te i inne pytania nurtują autorki, które odnoszą swoje wywody do doświadczeń polskich – do polskiej szkoły i jej warunków, a w szczególności do podmiotów edukacyjnych. Wnioski wynikające z podjętych rozważań odnoszą się do aktualnej i przyszłej polityki edukacyjnej.*
Słowa kluczowe: *edukacja, szkoła, nauczyciel, uczeń, wartości, cele i reformy edukacji*

Toward what is going and is aimed education on the example of Polish experiences?

Abstract: *Undertaken subject seems important and current, especially in times of education crisis, family crisis, relationships and human values crisis, which education has to realize in every country and society. Are values like goodness, beauty and truth today the most important and from them deliver education goals, strategies and criteria of the evaluation of educational activities? Toward what tends education, and how to direct it to help individuals and society, and it in turn, create education the favorable conditions and atmosphere? These and other questions bother authors, who relate their arguments to the experience of Polish - Polish school and its conditions, and in particular to the educational entities. Conclusions resulting from the undertaken considerations refers to current and future educational policy.*
Key words: *education, school, teacher, student, values, goals and education reform*

WPROWADZENIE

Każde państwo i społeczeństwo powinno mieć dobrze rozwiniętą komunikację, służbę zdrowia, opiekę społeczną i edukację, która jest zaczynem wszystkiego co mądre, pożyteczne. Każda z tych sfer wymaga bowiem ludzi mądrych, zaangażowanych i odpowiedzialnych czyli kompetentnych. Ich wykształcenie to głęboki sens edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Jego efektywna realizacja wymaga jednak rozpoznawania dzisiejszego stanu – zamierzeń, organizacji i czynników warunkujących jakość edukacji, która może wzbogacić człowieka, ale też zlekceważyć, zmarnować jego potencjał, zaprzepaścić szanse, zniszczyć aspiracje i marzenia, ale niekiedy wręcz ograniczyć bądź zdeformować myślenie, uczucia, osobowość.

Celem artykułu jest zastanowienie się i sprowokowanie do przemyśleń nad głębokim celem edukacji w każdym miejscu i czasie, w wymiarze jednostkowym, grupowym i społecznym pod względem jej założeń, oczekiwań, powinności i realiów. W szczególności podjęto rozważania w odniesieniu do doświadczeń polskich, choć są one podobne do innych państw Europy Środkowej i Wschodniej, które od ponad ćwierć wieku budują demokrację oraz gospodarkę wolnego rynku i usług, opartą na europejskiej współpracy i samorządności. W systemie demokratycznym najistotniejsze cechy społeczeństwa obywatelskiego to autonomia myślenia i działania, równość praw, zaangażowanie, kreatywność i samorządność, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, tolerancja, dialog, współpraca oraz gotowość do zmian. Edukacja jest bowiem skierowana do wszystkich obywateli i każdy powinien troszczyć się o jej warunki i jakość jako aktywny członek obywatelskiego społeczeństwa, opartego na wiedzy, skierowanego na zrównoważony rozwój, poczucie bezpieczeństwa i satysfakcję. Czy jednak tak jest? Czy dzisiejsza edukacja jest siłą sprawczą rozwoju czy też rozwój opóźnia? Co stoi na przeszkodzie w realizacji jej szczytnych założeń i celów? Jakie są doświadczenia edukacyjne i losy kształcących się? Na ile edukacja i szkoła pomogły im w dalszym życiu? Niełatwe to zagadnienia, obszary problemowe i pytania, na które nie da się odpowiedzieć bez wieloobszarowych dociekań, badań dynamicznych, historycznych i komparatystycznych? Jakie starania mogą czynić nauki pedagogiczne i, jak mają reagować na ujawniony stan?

Ostatnie z nurtujących nas pytań to: Jakich potrzeba zmian, jakiej szkoły i nauczycieli, by opierali się nieudolnej polityce i wprowadzali nową jakość edukacji nastawionej nie na suche notowania, sprawozdania, zaświadczenia bez pokrycia w kompetencjach, ale na kształcenie autonomicznie i krytycznie myślących, zaangażowanych i odpowiedzialnych obywateli, ludzi młodych, przyszłych członków rodzin, pracowników, pracodawców i sąsiadów, kolegów itp.?
Zanim jednak przejdziemy do sedna rozważań, warto przypomnieć, że w literaturze oraz praktyce słowo „edukacja" ma węższy i szersze rozumienie oraz zakres. Może oznaczać:
- edukację formalną i nieformalną, czy też edukację szkolą i pozaszkolną;
- edukację przedszkolną, szkolną i poszkolną, w tym akademicką lub najszerzej ustawiczną;
- edukację ogólną i zawodową lub specjalistyczną czy przedmiotową, itp.

Zatem jeden podział dotyczy formy edukacji – indywidualna, zespołowa i zbiorowa, drugi jej treści – edukacja polonistyczna, przyrodnicza, matematyczna, a trzeci adresatów działań edukacyjnych – edukacja dzieci i młodzieży, edukacja osób dorosłych czy starszych, edukacja rodzinna, środowiskowa czy obywatelska, jak też edukacja nauczycieli i kadry akademickiej.
W podjętym temacie będziemy mieć na uwadze edukację formalną, instytucjonalną – jako zorganizowaną działalność jej podmiotów, różnych typów szkół i szczebli kształcenia – począwszy od szkoły podstawowej po gimnazjalną i średnią aż po wyższą, na kształceniu ustawicznym kończąc. Chcemy zainicjować dyskusje nad jej sensem i rzeczywistym stanem.

Edukacja - jej główne założenia, wartości i cele

Najgłębszy sens edukacji oddają słowa Z. Kwiecińskiego: „Edukację rozumiem jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój jest określany między innymi poprzez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych" (Kwieciński, 1996, s. 89, za: Kwiecińska, 2000, s. 21-22) Zatem jej celem jest wykształcenie osób autonomicznie i krytycznie myślących, zdolnych i gotowych do rozwojowej zmiany w sobie i w innych ludziach oraz w warunkach ich funkcjonowania, aby służyły dobru jednostkowemu i społecznemu. Głęboki sens edukacji to wyrównywanie szans i wyzwalanie potencjału jej uczestników w podejmowaniu zadań i rozwiązywaniu problemów codzienności. Ogółem wyróżnić można trzy typy relacji edukacji do rozwojowej zmiany:

- Edukacja nie nadąża za zmianą w treściach przekazu, formach stosunków wychowawczych, strukturach decyzyjnych i regulacyjnych. Jest przetrwalnikiem poprzednich stanów rzeczy.
- Edukacja adaptuje się do funkcji (dysfunkcji) systemu, a tym samym utrwala źródła kryzysu, zaburza procesy rozwoju, pogłębia dysfunkcje i anomię społeczną, alienację i pozór.
- Edukacja jest stymulatorem zmian rozwojowych. Decyduje o tym przewaga myślenia krytyczno-emancypacyjnego nad adaptacyjno-instrumentalnym głównie nauczycieli. Od ich sposobów widzenia świata i swojej w nim roli zależy, jakie osobowości będą kreować. Bowiem racjonalność krytyczno-twórcza i hermeneutyczna odrzucają logikę zastanego ładu. Poddają go konstruktywnej krytyce, postulują kształcenie osób aktywnych i kreatywnych, gotowych przekształcać świat, tworzących nowy ład i jakość (Kwieciński, 1995, s. 243-344).

Najkorzystniejsze jest zatem, gdy szkoła i edukacja jest siłą sprawczą rozwoju i postępu społecznego, bo kształci światłych i zaangażowanych obywateli. Umożliwia tym samym nie tyle adaptacje ludzi do zastanych warunków życia, co przygotowanie do krytycznej ich oceny i kształtowanie zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami społeczeństwa.
Ważny sposób patrzenia na edukację oraz na to, jak ją projektować, organizować, badać i oceniać oraz doskonalić pokazuje C. Banach. Znawca zagadnień polityki oświatowej,

pedagogiki szkolnej pisze, że: „Szkoła - to cenne urządzenie społeczne, to układ społeczny o znacznej trwałości, ale wymagający ciągłej diagnozy założonych i realizowanych funkcji. Musi być przedmiotem oceny społecznej i specjalistycznej, przy zastosowaniu kryteriów szkolnych i życiowych" (Banach, 1997). Dlatego też na edukację należy patrzeć przez pryzmat wartości, całościowo, wieloaspektowo, wielopłaszczyznowo, długodystansowo, a nie z punktu widzenia prostych zabiegów i działań, krótkotrwałych efektów w postaci wyników testów, ocen, zaliczania progów drabiny edukacyjnej. Należy mieć na uwadze wewnętrzną motywację i postawy uczniów, szukać utraconych wartości, celów dalekosiężnych by opuszczając mury szkoły mogli podejmować mądre decyzje korzystając z różnych źródeł wiedzy. Nie można też patrzeć na szkołę jako na jedyną instytucję, gdyż jest dziś jednym z wielu środowisk edukacyjnych, obok Internetu i mediów elektronicznych. Edukacja przebiega w określonych warunkach materialnych, społecznych, kulturowych i bazuje na przepisach prawa. Składają się nań: wartości i cele, treści, metody, formy i środki. Ma swoją przestrzeń i uczestników (Kocór, 2016), a adresatem działań edukacyjnych jest uczeń i jego rozwój.
Jakie są więc cele edukacji formalnej i, jakie działania im służą? Jest to pytanie od podstaw, bo dotyczy sensu edukacji, adekwatnych doń funkcji szeroko rozumianej szkoły oraz związanych z nimi zadań i kompetencji nauczycieli. O kwestiach tych pisano już wiele, ale warto wspomnieć, że w Polsce szkoła od ponad ćwierć wieku zyskała autonomię i samorządność. Jest własnością wszystkich obywateli i ma im służyć. Stąd należy troszczyć się by była przyjazna i efektywna, by dawała minimum wiedzy potrzebnej w życiu i motywowała do uczenia się, kształtowała ważne umiejętności i postawy, uczyła rozwiązywać problemy, ale tez uruchamiała pomoc i wsparcie w sytuacjach, kiedy uczniowie sobie nie radzą. W warunkach demokratyzacji systemu społecznego **zmieniła się hierarchia celów edukacyjnych.** W pierwszej kolejności po**łożono największy nacisk na kształtowanie postaw, wartości i cech osobowości uczniów,** na drugim miejscu jest kształtowanie umiejętności, a dopiero na końcu nabywanie wiedzy, która w dobie komputera i Internetu co kilka lat się podwaja i dezaktualizuje. Dlatego zmieniła się rola nauczyciela z podającego gotowe wiadomości na inicjatora i kierownika procesów poznawczych, na bardziej partnerski kontakt z uczniem. Zmianie uległa rola ucznia z przedmiotowej na podmiotową, który powinien umieć wybierać, mieć swoje zdanie, odkrywać i rozwijać swoje mocne strony i potencjał. Szkoła z założenia ma kształtować krytyczność myślenia i podmiotowość by osoby opuszczające mury szkoły stawały się autonomicznymi poszukiwaczami wiedzy, krytycznie odczytującymi jej sens i znaczenie, umiejącymi dokonywać mądrych życiowych wyborów oraz poczuwać się do odpowiedzialności za ich skutki i swój rozwój. Istotnym zamierzeniem szkoły jest to by młodzi ludzie potrafili wyrażać uczucia, potrzeby, pragnienia i je realizować.
Czy jednak tak dziś w szkole jest? Czy współczesna polska szkoła stawia na autonomię myślenia i działania jej podmiotów, na ich prawidłową komunikację, wzajemne zrozumienie, dialog i współpracę, na tolerancję, równość szans, samoorganizację procesów poznawczych, samorządność i odpowiedzialność? Jakie czynniki warunkują pomyślny rozwój edukacji, a tym samym i społeczeństwa? Od czego zależy wartościowe wychowanie i dobra szkoła? Na pytania te nie sposób w ograniczonym tekście formułować szerokie odpowiedzi. Jednak mogą one być pomocne w odkrywaniu jej krytycznych stanów, ujawnianiu różnych paradoksów, mitów, przedzałożeń i poszukiwaniu kierunkowskazów, dzięki którym edukacja będzie realizować cele skierowane na najważniejsze wartości społeczeństwa obywatelskiego.

Krytyka polskiej edukacji i szkoły

Podejmując się próby krytycznego spojrzenia na edukacyjną rzeczywistość i osiągane rezultaty można zauważyć, że system edukacji w Polsce posiada zarówno swoje mocne, jak i słabe strony. Do mocnych stron polskiej edukacji zapewne należy ogromny potencjał, jaki

kryje się w uczestnikach procesów edukacyjnych – zarówno w uczniach, studentach, jak też nauczycielach. Trudniej jest zaś z dobrymi warunkami, której wciąż edukacji brakuje w sferze materialno-finansowej, techniczno-organizacyjnej z racji błędnych decyzji w reformowaniu systemu edukacyjnego, w tym odbiegającego od potrzeb i oczekiwań społecznych kształcenia nauczycieli. Warto jednak minimalizować elementy, które zaburzają jego funkcjonowanie i rozwój, a wzmacniać stany wartościowe. Nie jest to możliwe bez wcześniejszego rozpoznania i wskazania wadliwie działających struktur we wspomnianym obszarze. Skupiono się na ich konstruktywnej krytyce choć nieco mniej miejsca poświęcono stanom uznanym za normalne.
Wydaje się, że jednym z głównych mankamentów obecnie funkcjonującego systemu rodzimej edukacji jest jego zbytni **formalizm i urzędowość**. Pisanie testów czy sporządzanie dokumentacji szkolnej to praktyka w znacznej mierze służąca lepszej organizacji edukacji, ale też ma liczne wady. Przesadne formalizowanie działań edukacyjnych prowadzi do skupiania się na mało wartościowych drobiazgach bez zwracania uwagi na rzeczywiste potrzeby i problemy młodych. Zmierza do ograniczonego wypełniania obowiązków wychowawczych z uwagi na czasochłonność, która może prowadzić do frustracji i wyczerpania fizycznego.
Kolejną krótkowzroczną praktyką szkoły jest wciąż występujące w różnych obszarach nastawienie na treści **teoretyczne** i wiedzę, którą uczeń przyswaja bez zrozumienia i przekonania o możliwości jej wykorzystania w praktyce dnia codziennego. Może powodować to złe przygotowanie praktyczne do ról zawodowych i życiowych przez podmioty edukacji.
Współczesny system szkolnictwa nastawiony jest w dużej mierze na edukację pod egzamin czy inaczej pod tzw. klucz, na przekaz informacji oraz ich odtwarzanie, a w małym stopniu na kształtowanie postaw i systemów wartości - na wychowanie dzieci i młodzieży. Nauczanie frontalne, podające zakłada, że jeżeli uczeń nabędzie wiedzę to stanie się przygotowany do prawidłowego funkcjonowania w świecie. Błąd polega na tym, iż traktujemy świat jako niezmienny, tkwiący w miejscu czy mający stały porządek. Jednak wiedza nabyta dziś, nawet bardzo optymistycznie zakładając jej adekwatność do aktualnego stanu rzeczy, jutro może okazać się mało ważna, nieaktualna lub nawet bezużyteczna.
Obecnie coraz częściej można dostrzec przejawy neoliberalizmu – nastawienie na korporacjonizm dążący do kapitalistycznego systemu szkolnictwa, prywatyzacji ośrodków związanych z oświatą, odchodzenie od pedagogiki personalistycznej, chrześcijańskiej i prorodzinnej. Współczesny system oświaty w myśl neoliberalizmu kształtuje jednostki, dla których najważniejszy jest ich własny interes, wysokie noty i osiągnięcia, kariera i władza. Obecny system promuje indywidualizm i przystosowuje do konkurencyjności na rynku pracy, ale też coraz częściej do pogoni za dobrami materialnymi i luksusem za wszelką cenę.
Niepokojące jest, że dzisiejsza szkoła nie jest dla uczniów tak atrakcyjna jak dawniej. Nauczycielom trudno zaskoczyć swoich wychowanków czy studentów czymś nowym, ciekawym, wartościowym, gdyż wszelkie informacje o świecie mogą znaleźć w Internecie lub telewizji. Te źródła wiedzy są dla nich coraz bardziej atrakcyjne, przekonujące i skuteczne, a szkoła wydaje się zbyt tradycyjna, anachroniczna, nudna i trudna i oddalona od życia.
Na jednej ze stron internetowych, w artykule Michała Pasterskiego, który został napisany we współpracy z Angeliką Marią Gąsior – wymienionych zostało trzynaście błędów polskiego systemu edukacji. Oczywiście na wstępie zaznaczono, iż mimo, że artykuł oscyluje został wokół negatywnych aspektów polskiego systemu edukacji, nie świadczy to o tym, że jest on w całości wadliwy. Po drugie, krytyka dotyczy systemu edukacji, a nie nauczycieli, choć zdarzają się i tacy, którzy nie nadają się do pracy z dziećmi i młodzieżą, bo sami z sobą mają problemy emocjonalne i komunikacyjno-społeczne, a ponadto płace nauczycieli nie są wysokie. Niektórzy z nich źle wypełniają obowiązki zawodowe, bo są mało przygotowani i umotywowani do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Warto też podkreślić, że

nauczyciele, którzy są krytyczni i zdają sobie sprawę z błędów i niedociągnięć edukacji mogą minimalizować czy naprawiać część niedoskonałości. Błędy dostrzegane przez autorów to:

1. Ukierunkowanie na myślenie, że **"popełnianie błędów jest złe"**. Często uczniowie są mało samodzielni i odważni w wysuwaniu różnych pomysłów, bo nauczyciele uważają popełnianie błędów za przejaw bycia „gorszym" uczniem. Niszczy to kreatywność młodych ludzi oraz powoduje, iż obawiają się podejmować twórcze inicjatywy i eksperymentować, a są odważni i pewni siebie, gdy wykonują polecenia i odtwarzają role.
2. Schemat, że **"na każde pytanie jest tylko jedna odpowiedź"** opiera się na tym, że należy „wpasować" się w czyjś sposób myślenia. Przykładem może być egzamin maturalny, na którym należy wpasować się w klucz określający konkretną odpowiedź - dobrą lub nie. Kreatywne pomysły uczniów spotykają się z krytyką ze strony nauczycieli tkwiących w schematach zadań i testów. Oczekuje się od uczniów, iż powinni udzielać wyłącznie „poprawnych" odpowiedzi zgodnie ze sposobem myślenia zawartym w kluczu. Jeśli tak nie jest ocena jest niższa. Takie podejście przyczynia się do „zabijania" kreatywności.
3. **Szkolny system oceniania wiedzy i zachowania**, w którym dzieci na początku edukacji są bardziej skłonne by pochwalić się wiedzą. Zgłaszają się do odpowiedzi, nawet gdy nie są pewni, że mają rację. Stopniowo jednak uczą się, że nieprawidłowa odpowiedź może spotkać się z krytyką ze strony nauczyciela i wolą nie ryzykować. Zaczynają myśleć, że ich dążeniem powinno być posiadanie dobrych ocen, a nie nauka i poznawanie świata. Pojawia się rywalizacja z innymi uczniami oraz porównywanie się do nich pod względem ocen. Oceniane jest też zachowanie dzieci i sztuczne procedury zdobywania czy utraty punktów, przyklejanie niektórym uczniom etykiet, które towarzyszą im często całe życie.
4. Schemat **"musisz być posłuszny autorytetom"**-od uczniów wymagane jest posłuszeństwo i podporządkowanie szkole i nauczycielom. Nauczyciel zawsze ma rację, a uczniowi nie wolno z nim dyskutować, podważać jego zdania i autorytetu formalnego. W rezultacie, niemal każde słowo nauczyciela jest dla dziecka niepodważalne, trudno z nim dyskutować i prowadzić dialog. Bezgranicznie wierzy w to, co powie nauczyciel i może doświadczyć przykrości, np. słysząc, że nie posiada zdolności muzycznych, może tak myśleć o sobie przez całe życie. Brak posłuszeństwa względem autorytetu (np. chęć wyrażenia swojej opinii) rozumiane jest jako złe zachowanie karane np. zła oceną lub uwagą w dzienniku.
5. **Sposób rozumienia talentów**, który polega na myśleniu, że albo ktoś ma talent, albo nie. Stwierdzenie nauczyciela w tym obszarze może wpłynąć na dalsze życie dziecka. Uczeń może uwierzyć nauczycielowi będącemu dla niego autorytetem, że np. nie ma talentu w danej dziedzinie. Choć z talentem wiążą się określone predyspozycje to ważniejsza jest niestrudzona praca. W szkole jest tendencja do określania grup talentów, np. plastycznego, muzycznego czy pisarskiego. Zapomina się natomiast o wartości łączenia kilku dyscyplin.
6. **Hierarchia przedmiotów** – w szkole najważniejszymi przedmiotami kształcenia są te najbardziej użyteczne dla społeczeństwa mając na względzie współczesną gospodarkę i jej rozwój. Oznacza to, że dziecko niekiedy musi rezygnować z czegoś, co lubi i, do czego ma talent na rzecz dziedziny, która jest daleka od jego zainteresowań, bo tak dyktuje system.
7. **Sztuczny podział na przedmioty ścisłe i humanistyczne**, który powoduje, że dziecko traktowane i oceniane w szkole jest jako mające umysł humanisty, przekreśla przedmioty ścisłe (i odwrotnie), gdyż sądzi, że ma przecież predyspozycje do określonej dziedziny. Warto jednak pamiętać, że największe pomysły powstały dzięki łączeniu dyscyplin.
8. **Mierzenie wszystkich dzieci tą samą miarą** – polegające na tym, że wszystkie muszą umieć tak samo i w jednakowy sposób się tego nauczyć. Lekceważone jest indywidualne traktowanie każdego dziecka. Wszyscy mają jednak różne zainteresowania, aspiracje i marzenia, a szkoła ogólnodostępna często wszystkich *równa w szeregu*, bo jest nastawiona

na przeciętność. W szkole – zarówno na starcie, jak na jej poszczególnych etapach powinny być rozpoznawane potrzeby uczniów wobec edukacji we współpracy z rodzicami. Uczniowie powinni być traktowani w indywidualny sposób i szkoła ma dostosować się do potrzeb, możliwości każdego dziecka i jego środowiska, stąd potrzeba ciągłej diagnozy.

9. **Przeładowanie programów kształcenia nadmierną ilością mało zrozumiałej**, sztucznej wiedzy- na niektórych przedmiotach uczniowie muszą czytać wiele książek, z których niewiele wynoszą do życia, muszą uczyć się na pamięć, pisać sprawdziany i odrabiać codziennie zadania domowe. Wywiera to na uczniach dużą presję i powoduje niechęć do nauki i stres. Umysł dziecka przeładowywany wiadomościami niekorzystnie oddziałuje na rozwój umiejętności, w których opanowaniu ważna jest praktyka (np. relacje z innymi ludźmi, aktywność fizyczna, zdrowy styl życia). Tak zdobywana wiedza w dużej mierze jest zapominana jeszcze zanim uczeń ukończy dany etap kształcenia czy typ szkoły.
10. **Dzieci w klasach są z dziećmi w tym samym wieku**, co ułatwia egzekwowanie ładu i dyscypliny, gdyż zbliżony poziom rozwoju psychicznego oznacza podobne reakcje. Lekceważone jest to, iż dzieci będące na różnym poziomie intelektualnym, poznawczym nie powinny uczyć się tego samego, ale muszą mieć różnicowanie zadań. Rodzi to mało realny obraz świata, gdyż poza szkołą uczniowie nie przebywają tylko z rówieśnikami.
11. **Uczenie dzieci bezużytecznej wiedzy** – obiektywnie nie można stwierdzić, jaka wiedza jest przydatna, gdyż jest to zależne, co dziecko lubi i chce robić w życiu. Wiedza jest więc zależna od jego indywidualnych potrzeb, do których szkoła mało dostosowuje się. Brak bowiem rozpoznawania już na starcie szkolnym zainteresowań i potrzeb uczniów.
12. **Uczenie dzieci w nudny sposób** – wielu nauczycieli naucza w schematyczny sposób mało ciekawych informacji, co zniechęca dzieci do ich zapamiętywania i nauki. Dziecko myśli, że to, co przedstawiane jest w szkole jest nieciekawe. Nauka jest nuda i trudna oraz nie można czerpać z niej przyjemności, ale jest tylko pewnym obowiązkiem ucznia. Toteż nie poznaje już samo świata i przestaje mieć chęć odkrywania tego, co nowe. Nauczyciele są mało przygotowani i zorientowani, w jaki sposób ciekawie uczyć zgodnie z psychologią nauki, jak i predyspozycjami, zainteresowaniami uczniów, klimatem klasy.
13. **Pomijanie kluczowych umiejętności**, które są niezbędne do życia. Brak w szkole przedmiotów, jak inteligencja emocjonalna, finansowa, komunikacja interpersonalna, itp.

Niewątpliwie, oprócz tych negatywnych zjawisk świadczących o krótkowzroczności edukacji nastawionej na sztuczne stopnie czy punkty w teście, na biurokratyczne procedury, certyfikaty, dyplomy, itp. zauważa się wzrost świadomości społecznej na tematy dotyczące edukacji i jej rozwoju i jest to pozytywne zjawisko dające wielka nadzieję, że te i inne problemy zostaną rozpoznane i w dużej mierze rozwiązane. Pojawiają się rzeczowe rozmowy w tym zakresie, demokratyczne otwarte szkoły i osoby, które chcą zmieniać edukację na bardziej wartościową i lepszą (Pasterski i Gąsior, 2014). Są nimi kochający pracę, krytyczni i twórczy nauczyciele, przekonani rodzice, kreatywni uczniowie i kapitał tzw. *Małych Ojczyzn*. Jest tylko jeden dylemat: Jak wykorzystać ich siły i potencjał w zmienianiu edukacji i szkoły? Jak tworzyć klimat do prorozwojowej zmiany? Na te główne pytania odnoszące się do tematu określonego w tytule opracowania podjęto próbę poszukiwań odpowiedzi w ostatnim punkcie.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA

Podjęte rozważania prowadzą do wniosku, że od lat zdemokratyzowana edukacja, a w jej ramach i szkoła, wciąż podążają w niezbyt właściwym kierunku. Przejawy oraz przyczyny i źródła tego stanu rzeczy są, w świetle doświadczeń polskich, liczne i różnorodne. Przede wszystkim uczniowie są mało motywowani do autentycznego angażowania się w tworzenie lepszych warunków własnej edukacji, bo mało daje im się rozumniej swobody, mało się im

ufa, mało szanuje indywidualność i twórcze pomysły oraz mało docenia, promuje i rozumie. Za to nagradza się za odtwarzanie, nierzadko bezrefleksyjne wykonywanie zadań i poleceń, wypełnianie testów i innych sztucznych wymogów, za bycie posłusznym i spokojnym na lekcjach. Działania szkoły idące w kierunku odrywania wyznaczonych ról nie służą jednak rozwijaniu samodzielności, krytyczności, podmiotowości, pomysłowości i odpowiedzialności, aby uczniowie lepiej funkcjonowali na dalszych etapach edukacji i w przyszłym życiu. Są to **krótkowzroczne cele** mające wymiar instrumentalny i oscylują wokół tego by napisać test, zdobyć ocenę, zaliczyć przedmiot, zdać egzamin czy przeskoczyć kolejny *próg* edukacji.
Niepokojące jest, że wielu uczniów ma niechęć do obowiązku szkolnego i do nauki w szkole. Nie zawsze posiada pozytywne doświadczenia i przeżycia z lat szkolnych oraz w kontaktach z nauczycielami, którzy powinni pracować na swój wewnętrzny autorytet, aby uczniowie chcieli do niego przychodzić, ufać mu, dostosowywać się do jego zadań i poleceń. Gros bowiem nauczycieli nie ma sprawczej mocy czyli nie ma siły motywacyjnej i wpływu na postawy i zachowania uczniów, na ich wartości, aby chcieli się uczyć i pracować nad sobą, czy szkoła będzie z nimi, czy opuszczą mury szkoły, ale jej sprawcza moc będzie nadal działać. Uczeń będzie pamiętał nauczycieli, którzy byli dlań drogowskazem i o to w edukacji dla wartościowego życia właśnie chodzi - nie o punkty w teście, świadectwa i dyplomy, ale o kształtowanie życiowych (kluczowych) kompetencji, czyli zdolności i gotowości do efektywnego działania i znalezienia się w każdej sytuacji. To jest główny sens edukacji każdego człowieka w każdym miejscu i czasie, niezależnie czy jest to Słowacja, czy Polska.
W obecnej edukacji jest wiele odgrywania ról, udawania, sztuczności i sztywności, dyktowania, narzucania, odtwarzania, kontrolowania, etykietowania, niepowodzeń, niechęci, a także stresu, a mało szczerości, zaangażowania, zaufania i odpowiedzialności by szkoła mogła być bardziej przyjemna i bardziej konkurencyjna od innych ważnych środowisk (jak Internet). W przestrzeni edukacyjnej uczeń czy student ma swoje wyznaczone odgórnie miejsce - przy stolikach czy ławkach, przy oknie lub ścianie, zaś nauczyciel urzęduje, pełni swoją rolę przy biurku ustawionym w bezpiecznej odległości od uczniów, ale odwróconym w ich kierunku by bacznie obserwować, notować, kontrolować, dominować, stawiać oceny i uwagi w dzienniku, przekazywać komunikaty, dość często jednostronnie. Czy edukacja ma na tych działaniach polegać i służyć krótkowzrocznym celom, jakim są oceny, punkty w teście, , a także świadectwa z paskiem czy z wymarzonymi ocenami bez pokrycia w rzeczywistych kompetencjach do dalszej edukacji, wykonywania zawodu i pełnienia ról życiowych. Wiemy bowiem, że szkoła i jej edukacja nie ma cudownej sprawczej mocy, ale że to trudna, długa i złożona droga wielu podmiotów i współpracy wielu środowisk wychowawczych i życiowych.
Odpowiadając na zadane w tytule pytanie można powiedzieć, że współczesna polska szkoła i edukacja zmierza do mało spójnych i wartościowych efektów, bo wciąż stawia w pierwszej kolejności na mało użyteczną, mało interesującą, mało aktualną wiedzę, a pomija wnętrze ucznia, jego niepowtarzalność, indywidualność, osobowość, uczucia, wartości i motywacje. Mało jest w edukacji samodzielności i wykorzystywania potencjału oraz twórczych pomysłów jej wszystkich podmiotów, a przede wszystkim uczniów i rodziców, ale też nauczycieli w szkole nastawionej na testomanię, sztuczne wymogi awansu i biurokrację.
Przyczyną tego stanu rzeczy jest źle pojmowana demokracja i *wolność od*, a nie *wolność do*, a także mała świadomość pedagogiczna osób zarządzających edukacją, decydentów oświaty, przedstawicieli samorządów terytorialnych, którzy mało w edukację i jej rozwój inwestują, a wiele oczekują i kalkulują jej opłacalność nie tymi co trzeba kryteriami. Winą za niską jakość edukacji należy obarczać mało udolną politykę zmian i reform edukacyjnych nastawioną na wskaźniki ilościowe, a mało na samodzielność, twórczość, potencjał człowieka, wzajemne zrozumienie podmiotów edukacyjnych, dialog i współpracę. Czy uczeń i nauczyciel może być

twórczy w odtwórczej, zbiurokratyzowanej szkole? - to pytanie wymagające odrębnych uzasadnień i rozważań. Zapewne niezależnie od tego, czy przyczyna **krótkowzrocznej edukacji** tkwi w podmiotach czy w całym systemie edukacyjnym lub też poza nim - w prawie, gospodarce, polityce czy w zewnętrznych procesach globalizacji, współczesna szkoła wymaga innego planowania, organizowania nauki i wychowania, jak też innego oceniania osiąganych stanów. Dzisiejsza edukacja potrzebuje innych zmian i poszukiwań - nastawionych na kompetencje i wysoką jakość życia (działania skierowane na warunki bytowe i dobrą komunikację, poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia, docenienia i wsparcia), na satysfakcję z niego, ukierunkowanie na sukces własny i innych.

Stąd, jak pisze M. Kocór w innym artykule (2016), szkoła musi się wewnętrznie zreformować by zmienić myślenie o swej sprawczej mocy, głównie w odniesieniu do nauczyciela jako wciąż w dużej mierze przekaziciela wiedzy jednej, obiektywnej i pewnej. Tego już dziś nie powinno w myśleniu nauczycielskim być. Jednak badania dowodzą, że gros polskich nauczycieli myśli wciąż starymi kategoriami przejawiając adaptacyjne myślenie (Zob. Kocór, 2006, 2012). To zadanie i wyzwanie zmiany stojące przed pedagogiką, bo jeden cel powinien edukacji towarzyszyć - wychowanie do życia wartościowego i mądrego kierowania sobą! Ma ona przygotować ludzi do świadomego, aktywnego i odpowiedzialnego działania, realizowania ważnych życiowych wartości pomijając drogi doń prowadzące zmieniając sposób oceny tego, co uczeń wie, umie i rozumie, do czego jest przekonany i, jak się zachowuje. W ustalaniu i zmienianiu celów, treści, metod, warunków i kryteriów oceny edukacji powinni brać udział uczniowie by szkoła była dla nich, a nie uczniowie dla szkoły.

BIBLIOGRAFIA

BANACH, C. 1997. *Polska szkoła i system edukacji- przemiany i perspektywy*. Toruń: UMK. ISBN 837174076X.

KOCÓR, M. 2016. Myśl Profesora Kazimierza Denka inspiracją naukowych dociekań i badań nad „dziś i jutro" edukacji szkolnej. W: *Edukacja jutra. Filozofia życia Profesora Kazimierza Denka (1932-2016)*, Kamińska, A., Kraus E. i Oleśniewicz P. (red.). Sosnowiec: Humanitas, s. 137-149. ISBN 078-83-64788-54-3.

KOCÓR, M. 2006. *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Rzeszów: Wyd. UR. ISBN 978-83-7338-262-6.

KOCÓR, M., 2012. *Postawy instrumentalno-adaptacyjne nauczycieli jako pozostałość przeszłości i kryzys kształcenia w szkole wyższej. „*Pedagogika Szkoły Wyższej", nr 2. Szczecin: US, s. 121-146. ISSN 2083-4381.

KWIECIŃSKA R., 2000. *Rozum czy serce*. Kraków: Wyd. Edukacyjne. ISBN 8388365029.

KWIECIŃSKI Z., 1995. *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: UMK. ISBN 8323106479.

PASTERSKI, M. i GĄSIOR A., M. *13 błędów polskiego systemu edukacji*. W: http://michalpasterski.pl/2014/04/13-bledow-polskiego-systemu-edukacji; 7.06.2016.

Kontakt na autora
Maria Kocór, dr
Magdalena Gadamska, mgr
Iwona Karnas, mgr
Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Rzeszowski
ul. ks. J. Jałowego 24, 35-959 Rzeszów
email: mariakoc@vp.pl

PROFIL UČITEĽOVHO ŠTÝLU VEDENIA VYUČOVACEJ HODINY VO VZŤAHU K SELF-KONCEPTU

THEORIESOF „SELF“

AND AUTOREGULATIONASTHEOPTIMISTICCONCEPTOFEDUCATION

Veronika NIKODEMOVÁ

Abstrakt: *Banálna pravda – viera v samého seba je polovica úspechu, resp. pocit, ktorý učiteľ má zo seba je jeho silou, sa stala základným princípom vnímanej zdatnosti. Self-efficacy (vnímaná zdatnosť) je vrstvou self-konceptu učiteľa a problematikou, ktorá sa v edukačnom prostredí vysvetľuje ako determinujúci faktor výkonu učiteľa s pozitívnym dosahom na výsledky edukačného procesu. Príspevok sa svojou teoretickou časťou angažuje do oblasti štýlov riadenia vyučovacej hodiny a svojou empirickou časťou prezentuje výsledky mikrovyučovacích analýz.*
Kľúčové slová: *Self-koncept, učiteľova vnímaná zdatnosť (self-efficacy), vyučovací štýl, kvalita riadenia vyučovacej hodiny, mikrovyučovacia analýza*

Abstract: *Banal truth – trust in oneself is a half of success, or more precisely, the feeling that a teacher has from himself/herself creates his/her power, became a basic principle of self-efficacy. Self-efficacy is a layer of the self-concept of a teacher and an issue, which is in the educational environment explained as a determining factor of performance of a teacher with a positive impact on results of the educational process. The article in its theoretical part engages into the area of styles of management of a lesson and it presents results of micro educational analyses in its empirical part.*
Key words: *Self-concept, teacher's self-efficacy,. teaching style, quality management lesson, micro-educational analysis*

ÚVOD

Každý učiteľ disponuje určitými profesionálnymi schopnosťami a zručnosťami, ktoré sa navonok prejavujú v jeho pozorovateľnej a hodnotiteľnej pedagogickej práci a vo výsledkoch, ktoré so žiakmi dosahuje. Nejde však len o to, čo učiteľ vie a čo objektívne preukazuje v riadení vyučovania, nemenej dôležité je i to, čo si o profesijných schopnostiach a zručnostiach myslí on sám, ako sám seba hodnotí.

Každý človek, a teda i každý učiteľ, má určitú predstavu sám o sebe, na čo stačí a na čo už nie. Táto predstava, úsudok učiteľa o sebe tvorí základ vnímanej zdatnosti (self-efficacy). Ide o problematiku, ktorá pri výklade podstaty a fungovania ľudskej osobnosti kladie dôraz na kognitívne aspekty, najmä na uvedomenie si súvislostí, že správanie ľudskej osobnosti je ovplyvňované určitým predvídaním. Používanie symbolov a predstáv ako regulátorov ľudského konania efektívne ovplyvňuje práve to, akým spôsobom sa budeme správať. Vnímaná zdatnosť je teda dôležitým faktorom pri mnohých činnostiach človeka, pretože ich reguluje. Považujeme ju za vlastnosť, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti, pričom pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí človeka. Takéto chápanie vnímanej zdatnosti našlo veľké uplatnenie vo výskume, ktorý potvrdil tézu, že úsudok človeka o osobnej zdatnosti v konkrétnej činnosti je dobrým prediktorom výkonu v danej činnosti.

Dnes už vieme, že na úspešnosti vyučovania sa výrazne nepodieľa len kompetentnosť učiteľa, ale i to, čo realizáciu týchto kompetencií podmieňuje – učiteľova vybavenosť podložená hlbšími vlastnosťami, ako vnímanie seba či miera dôvery vo svoje schopnosti. Keďže základ vnímanej zdatnosti spočíva práve v tom, že významne ovplyvňuje učiteľovo uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede, považujeme vnímanú zdatnosť za nesmierne dôležitú vlastnosť učiteľa, ktorú treba spoznávať a vysvetliť i vo vzťahu k riadeniu vyučovacej hodiny.

Priblíženie podstaty vnímanej zdatnosti (self-efficacy), ktorá je v našom edukačnom priestore pomerne málo známou a málo preskúmanou problematikou, ktorá sa zhodnocuje ako pôvodca úspešnosti človeka a tiež ako zaujímavý determinant kvality riadenia vyučovacej hodiny, čitateľovi prinesú nasledujúce riadky.

1 Deskripcia učiteľa v rade osobnostných charakteristík

Žiaduce črty osobnosti učiteľa sa už oddávna vytyčovali z hľadiska srdca a z hľadiska rozumu. Vyžadovali sa isté pedagogické vlohy, nadanie, schopnosti, teda akýsi súhrn „pevných“ individuálnych čŕt, ktoré podmieňujú úspechy vo výchovno-vzdelávacej práci. Podľa J. Průchu (2013) sa žiaduce črty osobnosti učiteľa najčastejšie odvodzovali zo skupiny podstatných vlastností: (1) motivácia k povolaniu – kto chce byť učiteľom, musí prejavovať náklonnosť k tejto službe, byť v styku s deťmi má spôsobovať adeptovi na učiteľa radosť; (2) talent pre povolanie – schopnosti vyučovať a (3) kognitívna vybavenosť – zdravý rozum, dobrá pamäť a podiel prirodzeného vtipu. Dalo by sa teda povedať, že vždy išlo o určenie osobnostných vlastností, ktorým dominovala láska k deťom, primeraná intelektuálna úroveň (vlastnosti myslenia, fantázie, pamäti), pozitívne charakterové a vôľové vlastnosti, vhodné citové a temperamentové prejavy, ale i osobitosti osobného života a správania.

Samozrejme, že v súčasnosti je rámec postulátov širší, keďže vplyv a utváranie učiteľovej osobnosti nezávisí len od vrodených vlastností či pedagogického nadania, ale aj od sebavzdelávania, sebavýchovy a intenzity učiteľovho záujmu. V tejto súvislosti sa za posledné obdobie čoraz častejšie upozorňuje napríklad na sebaregulačné vlastnosti osobnosti, ktorými učiteľ na základe poznania samého seba riadi a kontroluje svoje správanie a prežívanie. Medzi tieto vlastnosti obyčajne zaraďujeme: *„sebauvedomovanie, sebapoznávanie, sebahodnotenie, sebakritiku, svedomie, selfkoncept a sebapoňatie“*. (Holeček, V., 2014, s. 24). Uvedený sled vlastností jasne naznačuje, že nejde o vlastnosti, ktorými by sme triedili učiteľov na základe vonkajších znakov prejavujúcich sa v ich pedagogickej činnosti, ale ide o také vlastnosti osobnosti, ktoré určujú každého učiteľa za osobu vyznačujúcu sa vlastnou štruktúrou identity. Z tohto pohľadu v rámci učiteľovho pôsobenia v praxi vyplýva, že predstava a uvedomenie si samého seba „to som ja“, patrí medzi najdôležitejšie predstavy a pojmy každého z nás. Táto predstava, tento „obraz o sebe samom“ je v pozadí všetkého, čo robíme, čo chceme a o čo sa snažíme. Táto predstava vlastného ja, bezprostredný vzťah človeka k sebe samému sa vo všeobecnosti označuje pojmom sebapoňatie, sebapojem alebo self-koncept.

Sebapoňatie súvisí nielen s poznaním toho, kto som, hodnotením seba – aký som, ale aj s líniou sebaurčovania a sebaaktualizácie v zmysle „kým sa môžem a chcem stať, aké sú moje potenciality, čo som už urobil/a a ešte urobiť chcem“. Učiteľ si odpoveďou na tieto otázky utvára totožnosť k sebe samému a k tomu, kým chce a kým by mal byť. V spojitosti s týmito otázkami možno sebapojem podľa M. Blatného (2003, s. 92) označiť za *„ súhrn predstáv a hodnotiacich súdov, ktoré človek o sebe má“,* pričom autor zdôrazňuje aj aspekty sebapoňatia: kognitívny (súhrn poznatkov o sebe), emočný (sebahodnotenie) a konatívny (sebaregulácia).Vo vzťahu k nášmu ja (osobnostné charakteristiky) je sebapojem nazvaný nielen ako súhrn predstáv o sebe, ale aj ako vzťah k sebe definovaný emocionálnym prežívaným vlastného ja, a ďalej tento aspekt ja je ukotvený v pojmoch sebaúcta, sebahodnotenie, sebavedomie, sebadôvera (Blatný, M., 2003).

V súčasnosti je problematika sebapoňatia v popredí záujmu odborníkov. Psychologická literatúra dnes pri sebapojme zdôrazňuje jeho vývoj, utváranie, formovanie, ako aj jeho rôzne podoby. Naopak, v pedagogike sa pomerne dlhý čas problematika sebapoňatia prijíma za podstatnú a jej vysvetlenie vyplýva z axiómy: *„V žiadnom inom povolaní nie je vzťah k sebe samému taký významný ako práve u učiteľa. Mnohé poruchy vo vzťahu učiteľa a žiaka*

vznikajú v dôsledku prehnaného sebavedomia, pre nedostatok sebaovládania a sebakontroly, pre márnomyseľnosť a pre chybné postoje učiteľa k sebe samému.“ (Štefanovič, J., 1974, s. 317). Sebapoňatie má teda podľa tejto myšlienky veľmi dôležitú úlohu v autoregulácii učiteľovej osobnosti a ovplyvňuje jeho sociálne správanie. Doplnili by sme snáď už len toľko, že to, ako učiteľ zvláda svoje problémy a reguláciu samého seba, ovplyvňuje jeho stabilitu správania voči žiakom. Sebapojem vo vzťahu a správaní sa učiteľa voči žiakovi/-kom hrá významnú úlohu. Na tomto mieste sme však vzťah k vlastnému ja (sebapojem) neopísali celkom vyčerpávajúco, ale len z kľúčovej pozície dôležitého faktora ovplyvňujúceho učiteľovu prácu vzťahy so žiakmi.

Ak chceme podať dokonalejšiu deskripciu učiteľa v rade osobnostných charakteristík, je nevyhnutné podľa konštatovania J. Průchu (2013) zamerať pozornosť na ďalšie, a to najpodstatnejšie kognitívne a postojové charakteristiky, ktoré sa súhrne označujú ako učiteľovo pedagogické myslenie.

Pod týmto pojmom možno rozumieť komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, želaní i predsudkov, ktoré vytvárajú kognitívnu základňu pre učiteľovo konanie, vnímanie a realizáciu edukačných procesov, akúsi privátnu zónu učiteľových názorov, úsudkov, ktoré stoja za tým, čo učiteľ robí a čo nerobí v priebehu vyučovania. To, čo sa dnes o učiteľovom myslení zdá byť evidentné, uvádzame nasledujúcimi bodmi: (1) genéza učiteľovho pedagogického myslenia je spätá s profesijným vývojom učiteľa; (2) má hromadný charakter, čo znamená, že sa týka všetkých učiteľov; (3) je to premenná, ktorá skutočne existuje a dá sa zisťovať, (4) čiastočne je učiteľovo myslenie uvedomované a čiastočne neuvedomované; (5) učiteľovo pedagogické myslenie sa zviditeľňuje v činnostiach a v názoroch, ktoré v priebehu vyučovania uplatňuje; (6) učiteľovo pedagogické myslenie sa skúma cez niekoľko analyzovaných charakteristík, napr.: učiteľovo sebahodnotenie zodpovednosti za úspešnosť žiakov, učiteľovo sebahodnotenie vlastnej úspešnosti, vlastnej výkonnosti, vlastnej angažovanosti a najnovšie i z pohľadu významnej charakteristiky, ktorou je problematika vnímanej zdatnosti učiteľa (self-efficacy). Príspevok v ďalšej časti prezentuje koncept teórie self-efficacy učiteľa a uvádza zistenia výskumov, ktoré poukázali na efekt fungovania vnímanej zdatnosti u učiteľov, resp. na vzťahy medzi jej dosiahnutými hodnotami a rôznymi faktormi vyučovania. Z tohto hľadiska sledovanej problematiky self-efficacy učiteľa ide o zaujímavý determinant kvality riadenia vyučovacej hodiny, čomu pripisujeme značný význam.

1.1 Vnímaná zdatnosť – kľúčová zložka self-konceptu učiteľa

Banálna pravda – viera v samého seba je polovica úspechu, v chápaní kanadského psychológa Alberta Banduru (1925) sa stala základným princípom sociálno-kognitívnej teórie, ktorá sa v súčasnej psychológii považuje za etablovaný smer, predovšetkým pre dobre koncipovanú teóriu umožňujúcu praktické uplatnenie. A. Bandura vo svojom diele Social Foundations of Thought and Action (z roku 1986) predstavil sociálno-kognitívnu teóriu ako teóriu o fungovaní človeka, ktorá zdôrazňuje rolu presvedčenia o sebe samom. A. Bandura (1997, In Klassen, R. et. al., 2014) vo svojej sociálno-kognitívnej teórii zdôrazňuje, že človek je v činnosti úspešný: (1) keď má predpoklady, potenciality uskutočňovať určitú činnosť, očakáva, že danú činnosť bez problémov zvládne (efficacy expectation) a (2) keď očakáva, že pomocou tejto činnosti dosiahne potrebný výsledok, je o tom sám presvedčený (outcome expectancy). Na tomto mieste však treba zdôrazniť, že A. Bandura svoju sociálno-kognitívnu teóriu vystaval postupne, pričom P. Pintrich a D. Schunk (2002, s. 147) zhodnocujú, že *„v jeho teórii sa nachádzajú mnohé myšlienky teórie Juliana Rottera, ktorých stanovisko však Bandura významne zmenil a rozšíril práve tak, keď k nim zakomponoval self-efficacy a sebaregulačné procesy“*. Podľa týchto autorov teoretický koncept J. Rottera ponúka

dôležité preniknutie do podstaty vplyvov motivácie a je známy ako návrh potenciálu správania pravdepodobnosti výskytu konkrétneho správania v určitej situácii, pričom sila potenciálu správania je určená očakávaním a hodnotou posilnenia. J. Rotter prideľuje vo svojej teórii (známa ako locus of control) kľúčovú úlohu práve očakávaniu (expectancy), ktoré je subjektívnym presvedčením či hodnotením, že určité správanie bude viesť v istej situácii k posilneniu. Podľa P. Gavoru (2009a, s. 43): *„Z tohto teoretického smeru sa odvinula línia výskumu, ktorá skúmala u učiteľa vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a silou vonkajších premenných – vždy však len z hľadiska toho, ako ju učiteľ vnímal, nie ako sa skutočne táto zdatnosť uplatňovala v jeho učiteľskej praxi.“*
A. Bandura sociálno-kognitívnu teóriu rozvinul na predpoklade, že ľudia môžu premyslieť a regulovať vlastné správanie, nie sú len pešiakmi vplyvov vonkajšieho prostredia. Príčinnosť vplyvov spočíva aj vo vzťahu vzájomného ovplyvňovania človeka a prostredia a mnohé stránky osobnostného fungovania zahŕňajú aj interakciu človeka s ostatnými ľuďmi. Jeho teória zdôrazňuje fungovanie človeka v triadickom modeli, ktorý zahŕňa tri prvky: (1) správanie človeka; (2) osobnostné vlastnosti človeka a (3) prostredie. Tieto prvky následne uplatňujú svoj vplyv pomocou procesu recipročného determinizmu, prostredníctvom ktorého interagujú osobné faktory (kognitívne, afektívne a biologické), správanie a okolité vplyvy prostredia. S modelom ako je recipročný determinizmus – všetko je navzájom interaktívne, sa však človek môže cítiť trochu stratený. A. Bandura za centrum, takpovediac východiskový bod, tejto interakcie definuje systém Self (definovaný procesmi sebaregulácie – sebapozorovania, sebahodnotenia a reakcie na vlastné správanie), ktorého kľúčovou zložkou je self-efficacy (Hall, C., Lindzey, G., 1997). V Bandurovom chápaní človek nie je pasívna bytosť, ktorú formujú vonkajšie sily prostredia a poháňajú vnútorné impulzy, pudy. Je to bytosť, ktorá reflektuje svoju činnosť, pričom spôsob, ako interpretuje výsledky vlastných činov, mu poskytuje informáciu, ktorá mení prostredie a jeho osobnostné vlastnosti, čo v konečnom dôsledku mení jeho budúce konanie, správanie sa v danej situácii. V Bandurovom modeli recipročného chápania fungovania človeka hrá teda v rámci osobnostných vlastností dôležitú úlohu self-efficacy. Bandura ho definuje ako *„presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne realizovať určité správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie daných výsledkov“* (Bandura, A., 1997, s. 193, In Klassen, R. et. al., 2014). Zdôrazňuje ním úsudok človeka, vieru vo vlastné schopnosti iniciovať, organizovať a vykonávať činnosť, ktorá je potrebná na dosiahnutie vymedzeného cieľa. Bandura uvádza, že *„percepcia o vlastnej účinnosti ovplyvňuje myšlienkové vzorce, jednotlivo vykonávané činnosti, ale tiež afektívne stavy v priebehu interakcie s prostredím“* (Bandura, A., 1997, s. 394, In Klassen, R. et.al., 2014). So zreteľom na túto definíciu sa presvedčenie človeka o vlastných potencialitách, o vlastnej účinnosti, zdatnosti považuje za veľmi dôležitý faktor, ktorý funguje vo všetkých činnostiach človeka a zároveň túto činnosť ovplyvňuje. Presvedčenie človeka o vlastnej účinnosti, potencialitách slúži ako základný mechanizmus, *„kľúčový faktor pôsobenia človeka“,* ktorým sú ľudia schopní do určitej miery ovládať svoje životy. (Bandura, A., 1997, s. 3, In Klassen, R. a kol., 2014).

1.2 Výber zistení z doterajších výskumov javu vnímanej zdatnosti (self-efficacy)

Za posledných 25 až 30 rokov sa v zahraničnej pedeutológii venovala javu profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom intenzívna pozornosť. Relevantná literatúra prináša z doterajších výskumov množstvo zistení, ktoré možno rozlíšiť na základe viacerých kritérií. Na tomto mieste v nasledujúcej tabuľke uvádzame výber z nich cez dve rámcové skupiny výsledkov.

Tabuľka 1 *Výber zistení z doterajších výskumov javu vnímanej zdatnosti (self-efficacy) učiteľa (Nikodemová, V., 2016a)*

Skupiny výsledkov	
Základné zistenia o vnímanej profesijnej zdatnosť učiteľa v širšom zmysle slova	Základné zistenia vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou a spôsobom vyučovania učiteľa
• učiteľ si presvedčenie o svojej zdatnosti vytvára, nie je dané a priori. Vzniká pomerne skoro – už pri príprave na povolanie na vysokej škole a potom sa silne rozvíja na začiatku učiteľskej praxe (Gavora, P., 2012) • vnímaná zdatnosť predstavuje skrytú vrstvu učiteľovej osobnosti, je súčasťou učiteľovej identity (Korthagen, F., 2001) • vnímaná zdatnosť predstavuje učiteľovu vášeň a odhodlanie pre vyučovanie (Day, Ch., 2004) • je jednou z najnovších charakteristík skúmania učiteľovho pedagogického myslenia (Průcha, J., 2013)	Učiteľ so silne vnímanou profesijnou zdatnosťou je: • viac oddaný výučbe (Coladarci, 1992) • viac otvorený novým myšlienkam, ktoré skúša a implementuje do vyučovania (Guskey – Stein–Wang, 1988; Cousins–Walker, 2000; In:Woolfolk-Hoyová, A., - Burke-Spero, R., 2005) • prirodzenejšie uskutočňuje sebareflexiu vlastnej práce (Korthagen, F., 2001) • viac plánuje, pripravuje výučbu a vlastný profesijný rast. Konzervatívny štýl riadenia vyučovania sa mení na efektívny (Klassen, R., 2014) • odolnejší voči záťažovým situáciám, ktoré sú sprevádzané stresom či únavou a dokáže sa im dostatočne brániť, čo ho predurčuje nebyť kandidátom na vyhorenie (burn-out) (Skaalvik, E., - Skaalvik, S., 2010) • vykazuje kvalitnejšie interpersonálne vzťahy, má menej konfliktov so žiakmi, rodičmi i kolegami (Hamre, B., 2008), pričom K. Gombos (2010) poukazuje i na vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľov a spôsobmi kontrolovania disciplíny. Zastáva názor, že učitelia, ktorí vykazujú nižšiu profesijnú zdatnosť, svojich žiakov častejšie kritizujú za chyby a ľahšie sa vzdávajú v problémových situáciách. Takíto učitelia častejšie využívajú svoju „nadradenosť“ nad žiakmi a udržiavajú si akýsi odstup aj od kolektívu žiakov (In Fenyvesiová, L. – Kollárová, D., 2013, s. 9) • učiteľom, ktorý sa od učiteľa s nízkym stupňom vnímanej zdatnosti líši v miere, ako dokáže namotivovať žiakov do učenia (Gibson–Dembo, 1984; Shton–Webb, 1986; Rushton –Morgan– Richard, 2007, In Mojavezi, A., –Tamiz, M., 2012)

Z analýzy viacerých výskumov vyplýva, že učitelia s vysokým stupňom vnímanej zdatnosti sa viac snažia, sú vytrvalejší, neboja sa experimentovať, zdravo riskovať, postaviť sa prekážkam a čo je dôležité, dokážu žiakov motivovať do učenia. Vysokú úroveň vnímanej zdatnosti

učiteľa možno spájať s jeho húževnatosťou, má záujem a je ochotný skúšať nové metódy vyučovania, v jeho prístupe k práci možno vidieť viac nadšenia a entuziazmu. Treba však zdôrazniť, že tieto výsledky nemožno vzťahovať na našich učiteľov, keďže záujem o predmetnú problematiku v slovenskom edukačnom priestore rastie len pomaly. Na Slovensku sa touto oblasťou zaoberali ako prví P. Gavora (2009b, 2011), A. Wiegerová a kol. (2012).

2 Učiteľ a kvalita riadenia vyučovacej hodiny

Učitelia našich škôl sú rôzni. Líšia sa od seba: (1) spôsobom, ako uvažujú, myslia (každý učiteľ má svoj vlastný, osobitý štýl myslenia – thinking style); (2) spôsobom, ako reagujú na žiakov, na pedagogickú situáciu, ktorá na vyučovacej hodine nastala (každý učiteľ má aj svoj prístup k vyučovaniu – approach to teaching); (3) spôsobom, ako sa učia riešiť nové pedagogické situácie (učiteľ, tak ako každý iný človek, má svoj štýl učenia, ktorý presadzuje, keď sa sám učí niečo nové–learning style); (4) spôsobom, ako vyučujú (každý učiteľ má svoj vyučovací štýl, vlastný postup, ktorý používa pri vyučovaní, ktorý je pre neho typický, je charakteristikou jeho práce, t. j. ustálený a preferovaný spôsob prezentovania obsahu vyučovania žiakom – teaching style). Pedagogika v kontexte triedenia učiteľovej osobnosti pozná viacero typológií. Do pozornosti predkladáme zaujímavú typológiu štýlov myslenia od M. Ferrariho a R. J. Sternberga (1998, In Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. 2005, s. 224-225), ktorí za hlavné kritérium triedenia učiteľov zvolili prirovnanie autoregulácie myslenia jedinca k fungovaniu vlády v štátnom zriadení. Autori zdôrazňujú, že tak ako štýly myslenia ovplyvňujú myslenie a sebarealizáciu jedinca, učiteľa, podobne i vlády ovplyvňujú krajiny. Autori tak definujú štýly myslenia, autoregulácie z hľadiska niekoľkých dimenzií, akými sú funkcia a forma.

- Funkcia - týka sa toho, čo robí myseľ, aby sa vyrovnala so svetom. Ako vlády, tak aj myseľ uzákoňuje, plánuje, uskutočňuje a vykonáva, súdi a hodnotí. Existujú teda tri štýly fungovania mysle: *legislatívny, výkonný* a *súdny.*

a) Legislatívny štýl charakterizuje jedincov, ktorí radi tvoria, formulujú a plánujú riešenia problémov. Tento štýl vyžaduje vysokú úroveň sebauvedomenia a reflektivity a predurčuje ľudí na autonómne, tvorivé, plánované činnosti a činnosti vytvárajúce systém.

b) Výkonný štýl radšej výkon realizuje, ako ho plánuje, a tak vyžaduje skutočné vedomosti a zručnosti v riešení problémov. Predurčuje ľudí k činnostiam, pri ktorých sa postupuje podľa pravidiel a ktoré sa rozvíjajú v jasne definovaných kontextoch.

c) Súdny štýl sa týka činností posudzovania, napr. hodnotenie ľudí, systémov, ideí a pravidiel. M. Ferrari a R. J. Sternberg (1998, s. 927, In Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. 2005, s. 224) tvrdia, že *„hoci akákoľvek komplexná úloha zvyčajne zahŕňa všetky tri funkcie sebaovládania, u väčšiny jedincov je jedna funkcia zvyčajne dominantná“.*

- Forma – týka sa uprednostňovaných spôsobov, akými pristupujeme k problémom a riešime ich. M. Ferrari a R. J. Sternberg navrhli štyri formy sebaovládania: monarchickú, hierarchickú, oligarchickú a anarchickú.

a) Pri monarchickej forme prevláda jeden cieľ alebo spôsob realizácie vecí. Ľudia s monarchickým štýlom sa zvyčajne zameriavajú cieľavedome vždy na jeden cieľ alebo potrebu.

b) Hierarchická forma umožňuje viacero cieľov rôznej priority, takže jedinci s hierarchickým štýlom majú zvyčajne viaceré ciele, ktoré sú organizované hierarchicky podľa ich vzájomných vzťahov a dôležitosti.

c) Oligarchická forma tiež umožňuje viaceré ciele, ale považuje všetky ciele za rovnako dôležité. Teda ľudia s oligarchickým štýlom môžu pracovať na niekoľkých cieľoch naraz. Ak sa však tieto ciele nedopĺňajú, je možné, že sa nedosiahne ani jeden.

d) Napokon ľudia s anarchickým štýlom neznášajú pravidlá, a preto sa vyhýbajú organizovaniu a plánovaniu cieľov a činností. Môžu sa teda presúvať od jedného cieľa k druhému bez toho, aby si nejaký z nich plne uvedomili.

Autor D. Fontana (2014, s. 363) konštatuje, že takmer každá diskusia o učiteľovi nakoniec vyústi do všeobecnej diskusie o účinnosti učiteľovho pôsobenia na vyučovaní. Zákonite sa v tejto súvislosti vynárajú otázky späté s jeho osobnosťou, štýlom myslenia, riadenia procesu vyučovania, resp. čo mienime označením „dobrý“ učiteľ. Je dobrý učiteľ ten, kto skôr podporuje spoločensko-citový vývoj žiakov, alebo je dobrý ten učiteľ, ktorý podnecuje predovšetkým ich kognitívny rozvoj? Je lepší učiteľ, ktorý vie svojich žiakov naučiť vedomostiam, alebo ten, ktorý vie modelovať i životy svojich žiakov? Bez ohľadu na to, či učiteľ riadi vyučovanie k našej spokojnosti, alebo nie, nedokážeme plne porozumieť učiteľovmu správaniu a rozhodovaniu. To sa totiž odvíja od „výbavy“, vlastností učiteľa, ktoré sú menej zjavné a ťažšie pozorovateľné. Medzi vlastnosti učiteľa, ktoré sa významne podieľajú na úspechu jeho činností vo vyučovaní, patrí teda i to, ako učiteľ vníma seba, ako sám hodnotí svoje vlastnosti. V kontexte hľadania a analyzovania vplyvov na vzťahy a výsledky v škole je preto dobré reflektovať problematiku vnímanej zdatnosti učiteľa, ktorá sa v pedagogike vysvetľuje ako determinant kvality riadenia vyučovacej hodiny.

Prinavrátením sa k proklamácii o učiteľoch so silne vnímanou zdatnosťou (pozri tabuľku), možno uvažovať nad tým, že práve takýto učiteľ (angažovaný, zanietený, vytrvalý, motivovaný pre svoju profesiu) zanechá v žiakovi zrejme iný dojem ako učiteľ s opačnými vlastnosťami. V rámci tejto širokej problematiky vnímanej zdatnosti, ktorá je dobre teoreticky vystavaná a bohato saturovaná empirickými zisteniami, sme toho názoru, že nestačí ostávať len pri identifikácii miery učiteľovej predstavy o sebe samom a svojich profesijných kompetenciách, ale podľa nás je veľmi dôležité túto predstavu učiteľa vysvetliť i vo vzťahu k riadeniu vyučovacej hodiny. Naše výskumné snaženie zameriavame preto na identifikáciu úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov a poznanie kvality riadenia vyučovacej hodiny. Náš výskumný zámer spoznať profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti je vysoko adekvátny, keďže výskumy, ktoré sa orientovali na zisťovanie kvality riadenia vyučovacej hodiny (výskumy mikrovyučovania) poukázali veľmi pregnantne na stav, v ktorom *„… naši učitelia a vychovávatelia nepoznajú teóriu rozvoja kognitívnych funkcií a v praxi nepoužívajú podnety pre komplexný rozvoj poznávacích funkcií a pozitívnej motivácie. Prevláda ešte stále, až na výnimky, direktívny štýl riadenia vyučovacieho procesu“*. Preto je oprávnené hovoriť o tom, že *„… implementácie teórie komplexného rozvoja kognitívnych funkcií, nedirektívneho vedenia žiakov a zavedenie pozitívnej motivácie sa môžu stať skutočne „revolúciou“ v školstve.“* (Zelina, M., 2007b, s. 13). Spomedzi výskumov, ktoré sa orientovali na zisťovanie kvality riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu odkazujeme čitateľa k analýzam realizovaných napr,, M. Bohonyovou (2002), L. Horňákom (2001), L. Albertym (2002), M. Zelinovou (2004) alebo D. Gogolovou (2010).

Príspevok vo svojej empirickej časti ponúka cenné výsledky. Metódou mikrovyučovania si všíma skutočnú realitu – vyučovací proces vo vzťahu k učiteľovmu posúdeniu vlastnej zdatnosti profesijných kompetencií.

3 Koncepcia výskumu k identifikácii učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k self-konceptu

Hlavným cieľom nášho výskumu bolo spoznať na súbore učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti. Na splnenie hlavného cieľa sme si stanovili dva čiastkové ciele: I. *Identifikovať úroveň vnímanej zdatnosti učiteľov pôsobiacich na stredných školách*

pedagogického zamerania a II. *Zistiť štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti a porovnať kvalitu riadenia vyučovacej hodiny učiteľov vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti.* Sledovali sme nasledujúce výskumné otázky:

1. *Sú v úrovni vnímanej zdatnosti učiteľov indikovateľné rozdiely v spojitosti s profesijnou etapou učiteľskej profesie?*
2. *Budú mať učitelia s vyššou úrovňou vnímanej zdatnosti indexy odkazujúce na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny iné ako učitelia s nižšou úrovňou vnímanej zdatnosti? V akom smere?*

Výskumnú vzorku tvorili dve kategórie.

I. Učitelia.

Základný súbor tvorili všetci učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učitelia PaSA) na Slovensku. Výberový súbor bol vytvorený stratifikovaným výberom s nasledujúcov zámernou procedúrou, pričom relevantný znak stratifikácie bol typ vyučovacieho predmetu. Podľa tohto určenia subjektmi nášho výskumu boli učitelia vyššieho sekundárneho vzdelávania pôsobiaci na stredných odborných školách učiteľského zamerania, t. j. na pedagogických a sociálnych akadémiách (učitelia PaSA) na Slovensku, ktorí v školskom roku 2015/2016 vyučujú predmet pedagogika a učitelia vyučovacieho predmetu psychológia. Reprezentatívnu vzorku tohto určenia tvorilo spolu 61 učiteľov. Poznamenávame, že na výskume neparticipovali učitelia Trenčianskeho kraja. Na stredných pedagogických školách vo zvyšných 7 krajoch SR výskum prebehol, a to so súhlasom vedenia jednotlivých škôl i samotných učiteľov.

Na identifikáciu úrovne (slabá, mierna, silná) vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa sme použili výskumný nástroj OSTES. (Gavora, P., 2012, s. 11 – 19). Ide o 15-položkový dotazník, ktorý zahŕňa dve stránky self-efficacy učiteľa na vyučovanie. Jednak je to „didaktická“ zdatnosť (zodpovedá dimenzii I Zdatnosť používať vyučovacie stratégie), jednak zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny (zodpovedá dimenzii II Zdatnosť manažovať triedu). Prostredníctvom tohto dotazníka učiteľ vyjadruje, čo je schopný urobiť na dosiahnutie požadovaných výsledkov svojich žiakov na deväťbodovej škále (od vôbec nič až po veľmi veľa). Učiteľom (N=61) bol dotazník predložený na vyplnenie osobne, s možnosťou krátkej inštrukcie výskumníka. Druhú skupinu učiteľov tvorí vzorka 6 učiteľov, ktorú sme vyšpecifikovali na základe identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti. Z tohto počtu (N=6) boli 3 učitelia s identifikovanou vysokou úrovňou a 3 s nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti, ktorí súhlasili so zhotovením audiozáznamu vyučovacej hodiny.

II. Vyučovacie hodiny.

Pozorovaniu a mikroanalýze sme podrobili 6 vyučovacích hodín. Na týchto hodinách vyučovacieho predmetu psychológia a vyučovacieho predmetu pedagogika sme sa zúčastnili osobne - metóda nepriameho pozorovania. Vo vzorke učiteľov s vysokou a nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti (N=6) sme zhotovili audiozáznam len jednej vyučovacej hodiny, keďže sme sa riadili argumentom M. Zelinu (1998, s. 272): *„je pravdou, že učiteľ sa niekedy snaží učiť „vzorovo“, keď vie, že sa vyučovanie nahráva, ale nemôže učiť lepšie, ako vie“.* V zhode s autorom sme presvedčení o tom, že učiteľ na hodine jednoducho neprekročí svoj tieň, to, čo nevie, nepredvedie. Aby sme spoznali spôsob riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu učiteľom, použili sme modifikáciu metódy pozorovania, t. j. „mikrovyučovaciu analýzu“. Svojím spôsobom je to zdokonalená metóda pozorovania, prináša väčšiu objektivitu a faktografiu do pedagogickej teórie a praxe než tradičné pozorovanie. Poskytuje fakty, nie dojmy, nie iba názory a postoje, ale registruje skutočné správanie, a tým sa stáva vedeckejšou metódou ako iné druhy registrácie, zberu a interpretácie faktov o skutočnosti v pedagogike.

Mikroanalýze sme podrobili 6 vyučovacích hodín, ktoré sme analyzovali analytickou schémou AS9. Tento pozorovací systém autor M. Zelina (2006, 2007a) v súčasnosti navrhuje za *„najvhodnejšiu schému pre prax riaditeľov škôl, zástupcov riaditeľov, inšpektorov, metodikov, ale aj pre výskumníkov“*. Pozorovacia schéma AS9 spája prístup N. Flandersa s prístupom L. Andersonovej a pomocou nej sa dá konkrétne sledovať: (1) direktivita/nedirektivita učiteľa, štýl vedenia edukácie, (2) rozvíjanie jednotlivých poznávacích (kognitívnych) funkcií a (3) motivácia, akú vyvoláva učiteľ u žiakov a v triede svojimi verbálnymi reakciami. Na registráciu edukačných javov týchto troch oblastí sme použili spôsob prirodzeného kódovania. Následne sme frekvenciu výskytu jednotlivých sledujúcich javov vyjadrili bezrozmernými číslami – indexmi. Daná schéma je univerzálna, môže sa aplikovať pri všetkých vyučovacích predmetoch. Určenie reliability výsledkov získaných metódou pozorovania sme robili pomocou miery zhody medzi dvoma zacvičenými pozorovateľmi („ja“ a „iný“ – vysokoškolský pedagóg). Výskyt pozorovacích kategórií schémy AS9 sme kódovali nezávisle od seba (interraterreliability).
Jadro nasledujúceho textu príspevku je vystavané interpretáciou čiastkového výskumného cieľa a výskumnej úlohy č. 2. Z dôvodu obmedzeného rozsahu príspevku výsledky výskumného cieľa a úlohy č. 1 na tomto mieste neuvádzame. Ich detailné rozpracovanie ponúkame príspevkom Nikodemová, V., 2016b.

4 Štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti

Pri mikrovyučovacích analýzach sa snažíme o objektívny pohľad na vyučovacie hodiny.
Z audiozáznamu šiestich vyučovacích hodín sme zhotovili jednotlivo ku každej vyučovacej hodine protokol. Počas jednej vyučovacej hodiny sme analyzovali priemerne 338 interakčných jednotiek, pričom za interakčnú jednotku považujeme spojenie podnetu učiteľa s reakciou žiaka. Zhoda medzi posudzovateľmi vyučovacích hodín „ja“ a „iný“ (t. j. koľko percent kódov bolo kódovaných zhodne) predstavovala po zaokrúhlení 91%. Získanú frekvenciu výskytu jednotlivých javov sledujúcich kódov pozorovacej schémy AS9 (A – akceptácia žiakov, pozitívna motivácia; Q – otázky učiteľa žiakom, rozvoj kognitívnych schopností; R – negatívne hodnotenie žiakov, negatívna motivácia; T – hovorenie učiteľa, inštrukcie, výklad učiva) sme nakoniec vyjadrili bezrozmernými číslami – indexmi. Základom pre výklad správania sa učiteľa na vyučovacej hodine sú tieto tri indexy pozorovacej schémy AS9 – index rozvoja kognitívnych funkcií (Ikf), index motivácie (Im), index štýlu vedenia edukácie (Id). V tomto kontexte uvádzame poznámku, že okrem týchto troch indexov sú vypracované i ďalšie indexy analýzy. Konkrétne manželia Bohonyovci (2002, s. 42 – 43) vypracovali nové, rozširujúce indexy, ktoré ešte viac konkretizujú poznanie diania na vyučovaní. Dôrazne poznamenávame, že motivácia, direktivita štýlu edukácie a rozvíjanie kognitívnych funkcií žiakov sú premenné, ktoré sú základom na vyjadrenie rozširujúcich indexov. Keďže sme mikroanalýzou vyučovania na vzorke pozorovaných učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou fakty k premenným motivácia (Im), direktivita štýlu edukácie (Id) a rozvíjanie kognitívnych funkcií (Ikf) už získali (prostredníctvom schémy AS9), stačilo nám ich frekvenciu výskytu „prepísať“ a dosadiť do nových, zmenených pomerov. Manželia Bohonyovci (2002, s. 42-43) navrhujú tieto indexy, ktoré detailnejšie charakterizujú štýl vedenia vyučovacej hodiny:

- Index úrovne, kvality akceptácie (Aú); index autoritatívnosti učiteľa (Ra); index výchovného vplyvu odmietania žiaka (Rv) a index fixačnej sily negatívneho hodnotenia (Rf) – skupina indexov vyjadruje postoj učiteľa k žiakom.

- Index racionálnosti výkladu (Tr), index hodnoty reči učiteľa (Th), index vzdelávacej hodnoty výkladu (Tv) a index zážitkovosti výkladu (Tz) – skupina indexov vyjadruje charakter reči učiteľa.
- Index komplexnej charakteristiky štýlu vedenia vyučovacej hodiny učiteľom (K) – vo forme jednej hodnoty (index K ako priemerná hodnota všetkých indexov čiastkových charakteristík) dokáže vyjadriť celkovú charakteristiku práce učiteľa vo vyučovaní a z toho dôvodu sa používa najmä na porovnanie štýlu práce učiteľov.

  Stupnica na zatriedenie výkonov do kvalitatívnych kategórií podľa metodiky Bohony – Bohonyová (2002) bola zostavená na základe rozboru frekvenčnej distribúcie hodnôt indexov komplexnej charakteristiky vyučovacieho štýlu učiteľov z celoštátnych meraní. Podľa charakteru frekvenčnej distribúcie hodnôt boli stanovené tieto kategórie hodnotenia úrovne vyučovacieho štýlu učiteľov:

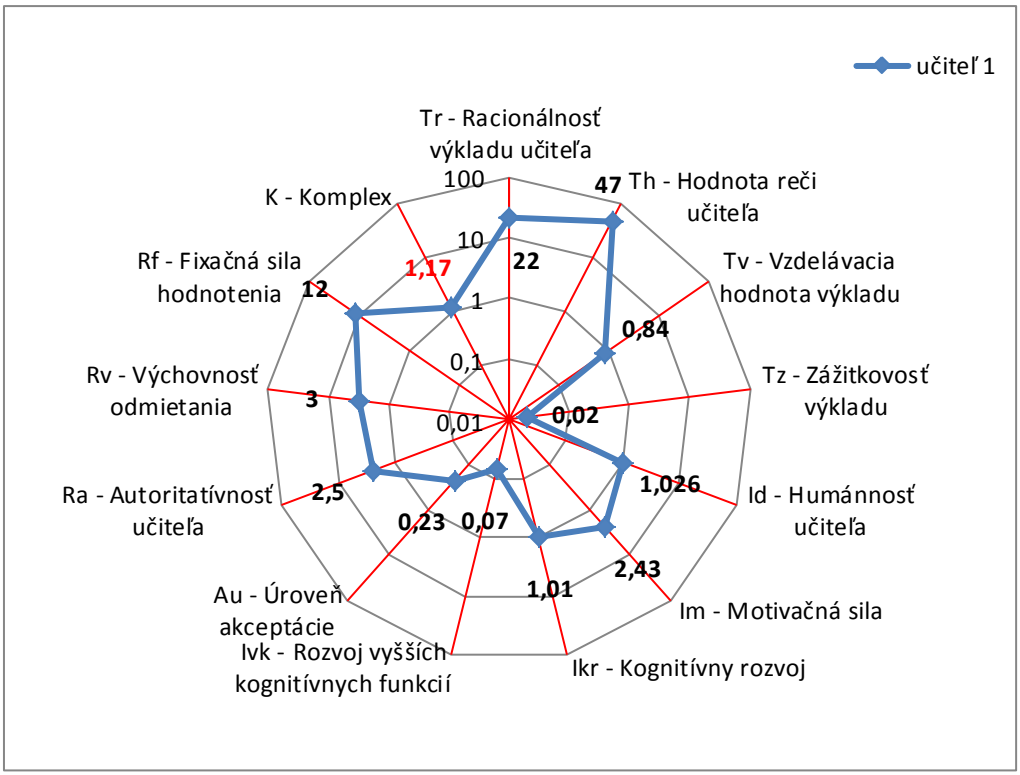
K = 0,0 - 0,9 podpriemerná
1,0 – 1,9 priemerná
2,0 – 2,9 nadpriemerná
3,0 – 3,9 vynikajúca
4,0 < majstrovská

Navrhnuté indexy manželov Bohonyovcov tvoria v interpretácii pohľadu na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny učiteľom akúsi nadstavbu a smerujú k mikroanalýze rozličných fenoménov, ktoré sa môžu na vyučovacej hodine vyskytovať. Rozbor týchto nových indexov sme sa rozhodli uvádzať v podobe hodnôt zapísaných v prehľadovej tabuľke 2 a zostrojením radarových grafov na logaritmickom základe, citlivo znázorňujúcich rozdiely najmä pri nižších hodnotách v postupnosti pre každého učiteľa nášho pozorovania.

Tabuľka 2 *Hodnoty indexov charakterizujúce vyučovací štýl učiteľov s vysokou a nízkou vnímanou zdatnosťou*

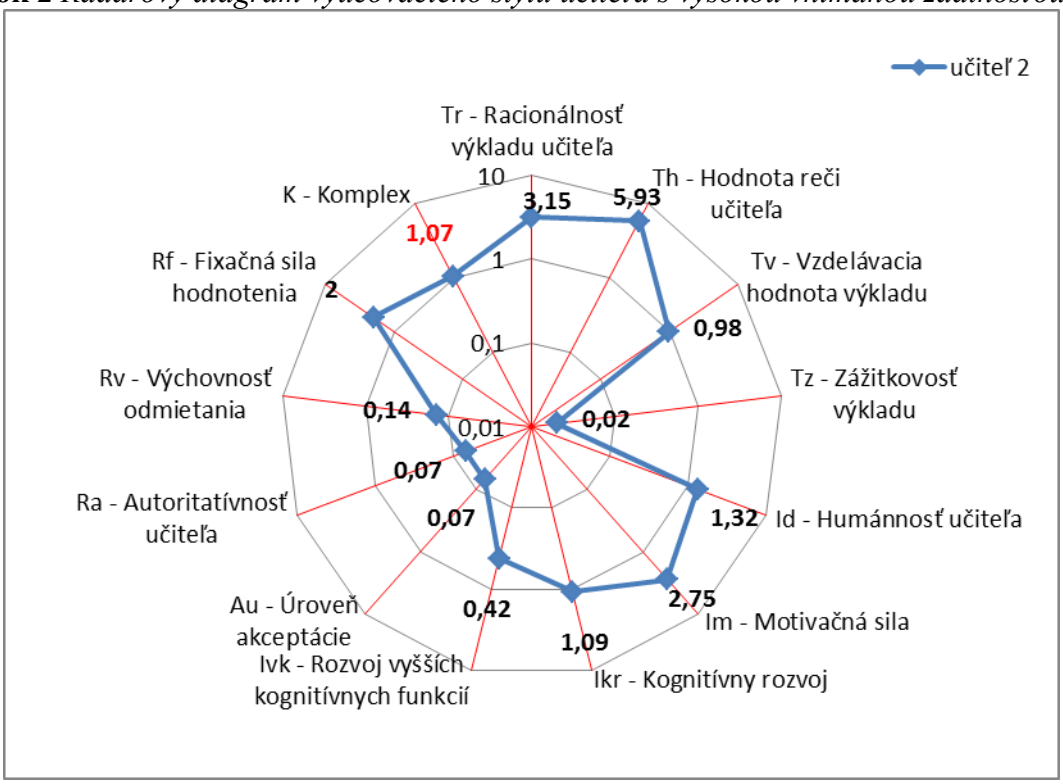
		Hodnota indexu												
		základná charakteristika práce učiteľa				postoj učiteľa k žiakom				charakter reči učiteľa				komplex
Učiteľ		**Id**	**Im**	**Ikr**	**Ivk**	**Aú**	**Ra**	**Rv**	**Rf**	**Tr**	**Th**	**Tv**	**Tz**	**K**
Vysoká vnímaná zdatnosť	uč.1	1,26	2,43	1,01	0,07	0,23	2,5	3	12	22	47	0,84	0,02	1,17
	uč.2	1,32	2,75	1,09	0,42	0,07	0,07	0,14	2	3,15	5,93	0,98	0,02	1,07
	uč.3	1.22	1,69	1,1	0,29	0,16	0,29	0,66	6	3,57	3,77	1,04	0,04	1,04
Nízka vnímaná zdatnosť	uč.4	1,19	2,11	0,97	0,14	0,03	0	0,66	6	4,25	7,6	1	0	1,12
	uč.5	0,93	1,5	0,76	0,14	0,03	0,08	0,61	8	3,25	3,33	1,86	0	0,90
	uč.6	1,11	2,77	0,87	0,05	0,13	0,2	2,6	13	6,8	8,31	0,46	0,03	1,01

Obrázok 1 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s vysokou vnímanou zdatnosťou*



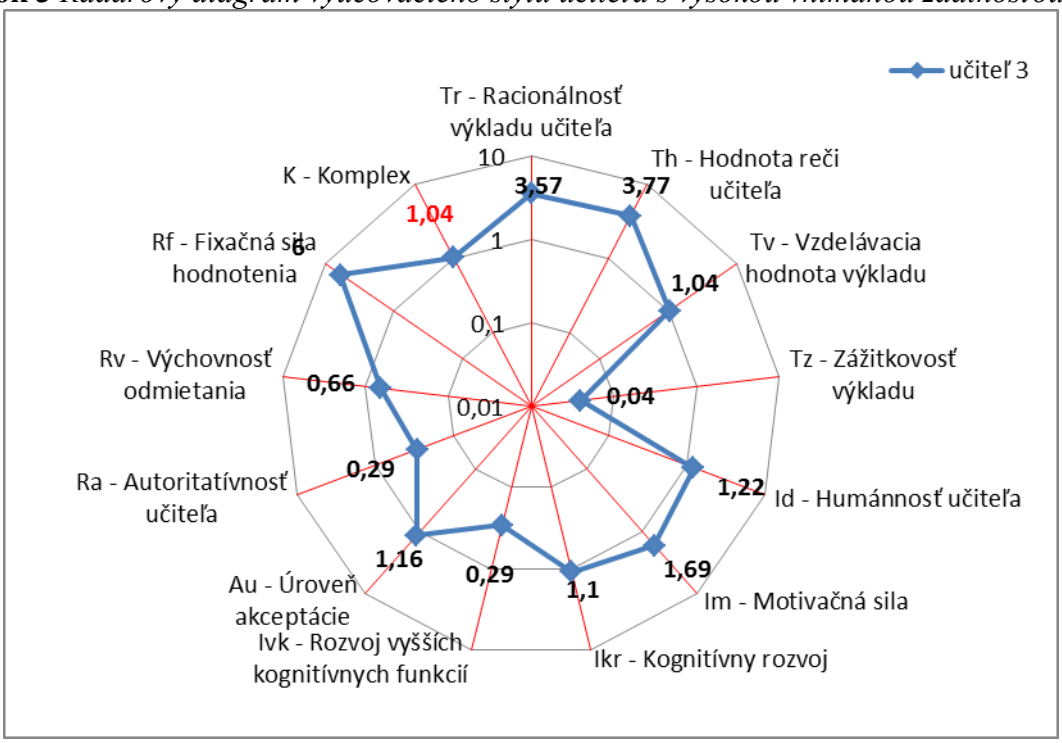
Tvar polygónu zodpovedajúci učiteľovi 1 s identifikovanou vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti, ktorá obyčajne umožňuje dobrú realizáciu jeho odborných kompetencií a je základným predpokladom na to, aby učiteľ naplno využil svoje profesijné vedomosti a zručnosti, naznačuje sklon učiteľa uprednostňovať humánnu, motivačnú, kognitívnu aktivitu s dominanciou rozvoja nižších poznávacích funkcií. Skupina indexov vyjadrujúca postoj učiteľa k žiakom prostredníctvom najnižšie nameranej hodnoty indexu úrovne, kvality akceptácie naznačuje učiteľovo riadenie vyučovania s absenciou podielu kvalitatívne vyšších foriem akceptácie. Docenenie akceptácií nabádaním k činnosti príjemným, podnecujúcim spôsobom, prijímaním prejavu sebahodnotenia žiaka alebo akceptovaním požiadaviek žiaka na zaujímavú, emotívnu, zážitkovú formu uvedenia učiva učiteľom nie je výrazné. Túto skutočnosť čiastočne potvrdzujú i cez indexy vzdelávacej hodnoty výklad (Tv) a zážitkovosti výkladu (Tz), ktorých hodnoty sú nízke, až siahajúce k nule, čím dokumentujú prevahu nežiaducich interakčných jednotiek. Zvyšné hodnoty čiastkových indexov presahujú stanovenú hranicu stupňom 1,0, čo znamená v rámci logiky vyhodnotenia indexov prevahu požadovaných kladných interakčných jednotiek nad jednotkami vyjadrujúcimi záporné vplyvy v interakčných vzťahoch. Index komplexnej charakteristiky vyučovacieho štýlu učiteľa K = 1,17 vyjadruje silnejšiu priemernú úroveň vyučovacieho štýlu učiteľa v zmysle kvality riadenia vyučovacej hodiny.

Obrázok 2 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s vysokou vnímanou zdatnosťou*



Spomedzi sledovaných učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti učiteľ č. 2 najvýraznejšie riadi vyučovanie v docenení premenných, ktorým zodpovedajú podnety pozitívnej motivácie, humánnosti učiteľa a riadenia kognitívneho rozvoja žiaka. Postoj alebo náklonnosť k dôslednému premysleniu, cieľavedomému, racionálnemu a zmysluplnému výkladu učiva vôbec je pre učiteľa č. 2 typická. Oproti tejto kladnej stránke riadenia vyučovania je však i naďalej podiel učiva podaného zaujímavým spôsobom k rozsahu bežného výkladu zanedbateľný (hodnota Tz = 0,02). Rovnako vzhliadnuc na nízku hodnotu rozvoja vyšších kognitívnych funkcií (index Ivk), prihovárame sa za dôslednejšie uplatňovanie aktivít s dosahom na podporu a tvorbu pedagogických situácií, ktoré by boli príznačné prítomnosťou hodnotiaceho a tvorivého myslenia. Totižto takto získané a emocionálne prežívané fakty a informácie sú základom pevnejších vedomostí. Dosiahnutá hodnota indexu komplexnej charakteristiky vyučovacieho štýlu učiteľa K = 1,07 predznamenáva kvalitu riadenia na priemernej úrovni.

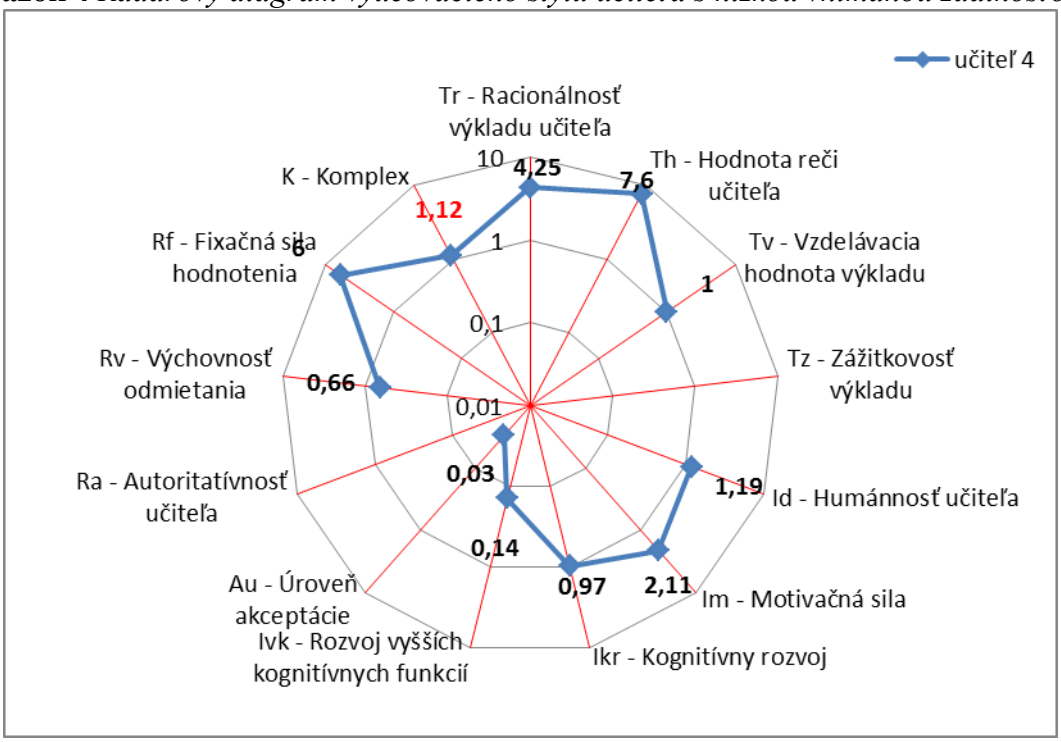
Obrázok 3 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s vysokou vnímanou zdatnosťou*



Tak ako v prípade učiteľa č. 1 a č. 2, i tu výrazne zaostáva iniciovanie podnetov učiteľom, ktoré zodpovedajú rozvoju vyšších kognitívnych funkcií. V kontexte s výsledkom (Ivk = 0,29) a rešpektujúc logiku vyhodnotenia indexov (pokiaľ učiteľ presahuje hodnotou indexu vyjadrenú hranicou 1,0, tak skôr rozvíja vyššie poznávacie funkcie, kritické a tvorivé myslenie, pokiaľ však má index pod 1,0, sústreďuje sa vo vyučovaní cez formuláciu otázok na vnímanie, senzomotoriku a pamäť, teda na vyťažovanie nižších poznávacích funkcií), hodnotíme efektívnosť takéhoto riadenia vyučovania z pohľadu komplexného rozvíjania kognitívnych procesov za nižšiu. V riadení vyučovacej hodiny učiteľ dosahuje najvyššiu hodnotu indexom Th, ktorá ho predznamenáva za učiteľa, ktorý si uvedomuje, že vysvetľovanie učiva, inštrukcie, pokyny, príkazy majú vyššiu hodnotu ako prázdne reči, držanie „poriadku“, konštatácie, opakovanie odpovedí a pod. Index komplexnej charakteristiky vyučovacieho štýlu K= 1,04 vyjadruje slabšiu priemernú úroveň riadenia vyučovacej hodiny učiteľom. Komparáciou hodnôt indexu komplexnej charakteristiky (K) na vzorke učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou zisťujeme, že učiteľ č. 3 je v zmysle posúdenia kvality riadenia vyučovacej hodiny učiteľom s najslabšou priemernou úrovňou vyučovacieho štýlu. Predovšetkým v jeho výchovno-vzdelávacej činnosti cez skupinu indexov vyjadrujúcich postoj učiteľa k žiakom (Aú, Ra, Rv, Rf) dominujú prvky, podnety kvalitatívne nižších foriem akceptácie naproti vyšším formám, rovnako sú analyzované i prejavy autoritatívnych rečníckych prejavov učiteľa v porovnaní s vlastným prejavom žiaka, napr. sebahodnotením, a teda je tu i zaznamenaná nízka prítomnosť učiteľom zdôrazňovanej vlastnej autority. Hodnota indexu výchovného vplyvu odmietania žiaka (Rv = 0,66) vyjadruje pomer kladného výchovného vplyvu zdravej kritiky a negatívneho hodnotenia žiaka v porovnaní s drastickejšími formami akú sú napr. výsmech, trestanie, ponižovanie žiaka. Keďže logika vyhodnotenia a interpretácie hodnôt indexov je tá, že pokiaľ učiteľ dosiahne hodnotu indexu menšiu ako 1,0, ide o učiteľa, ktorý v riadení vyučovania uplatňuje skôr záporne charakterizované interakčné jednotky. Detailnou analýzou sme však zistili, že učiteľ

uplatňoval rôzne formy reakcie na žiaka/kov. I keď učiteľ č. 3 častejšie vyjadroval negatívne hodnotenie, kritiku žiaka a následné korekčné opravy, sme toho názoru, že takýto postup práce učiteľa umožní žiakovi len to, aby získal a fixoval správne poznatky.

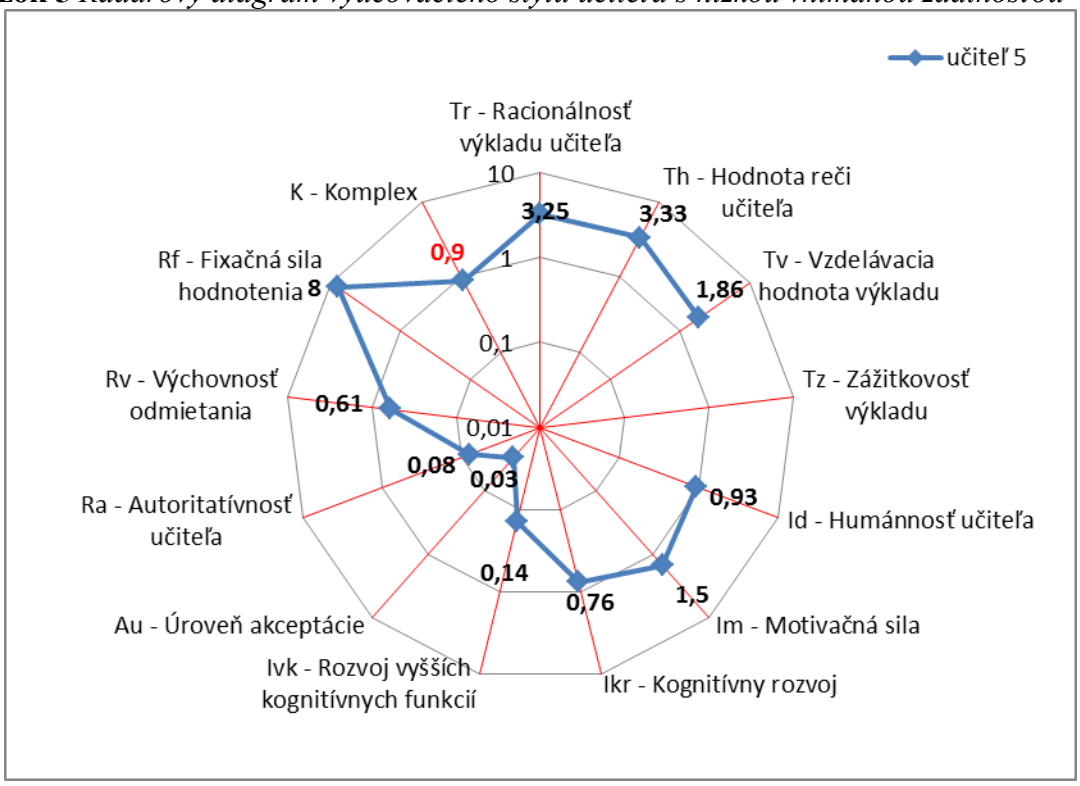
Obrázok 4 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s nízkou vnímanou zdatnosťou*



Tvar polygónu zodpovedajúci učiteľovi č. 4 s identifikovanou nízkou úrovňou vnímanej zdatnosti naznačuje sklon učiteľa uprednostňovať základnú humánnu, motivačnú a kognitívnu aktivitu, avšak so zreteľným rozvojom nižších poznávacích funkcií (stav dokumentujú nízke hodnoty indexov Ikr, Ivk). V takto riadenom vyučovaní je pomer otázok učiteľa na pochopenie, konvergentné, logické myslenie (príčinnosť, analýza, syntéza, aplikácia, zovšeobecnenie, dedukcia, indukcia) častejší, ako pomer otázok učiteľa adresovaných smerom k žiakom na hodnotiace, kritické myslenie (podnety na hodnotenie správnosti, krásy, správania), a ako aj pomer otázok a podnetov na tvorivé, divergentné myslenie, ktoré sú v zmysle kvality riadenia vyučovacej hodiny charakterizované za kladné interakčné jednotky. Podľa nulových hodnôt indexu autoritatívnosti učiteľa (Ra) a indexu zážitkovosti výkladu (Tz) nám je jasné, že učiteľ svojou prácou v tomto aspekte posúdenia kvality riadenia vyučovacej hodiny (Ra, Tz) vyjadruje absentujúcu mieru akceptácie autority žiaka oproti zdôrazňovaniu vlastnej autority učiteľa a absentujúcu mieru podielu učiva podaného zaujímavým spôsobom k rozsahu bežného výkladu. Naopak analýzou troch najvyššie dosiahnutých hodnôt indexov, t. j. index hodnoty reči učiteľa (Th = 7,6); index racionálnosti výkladu (Tr = 4,25) a index motivácie (Im = 2,11), vieme povedať, že učiteľovej práci v kontexte indexu „hodnota reči učiteľa“ zodpovedá zmysluplnosť a kvalita reči, ďalej v kontexte indexu „racionálnosť výkladu“ je učiteľ ten, kto premyslene, cieľavedome odovzdáva učiacim sa učivo na racionálnom výklade. Samozrejme, že nezabúdame na motivačnú silu učiteľovho prejavu. Tým, že hodnota indexu motivácie presiahla stanovenú hranicu 1,0, teda v pozitívnom smere, môžeme o učiteľovi č. 5 povedať, že učiteľov spôsob motivovania a aktivizovania žiakov do učebnej činnosti je realizovaný na báze uznávania

názorov a postoja k žiakom. Index komplexnej charakteristiky štýlu vedenia vyučovacej hodiny učiteľom K = 1,12 vyjadruje silnejšiu priemernú úroveň vyučovacieho štýlu učiteľa. Vzhľadom na silu vnímanej zdatnosti učiteľa č. 4 poznamenávame, že sa hodnotou indexu (K = 1,12) najvýraznejšie doťahuje ku kvalite riadenia vyučovacej hodiny, ktoré viedli učitelia s vysokou vnímanou zdatnosťou.

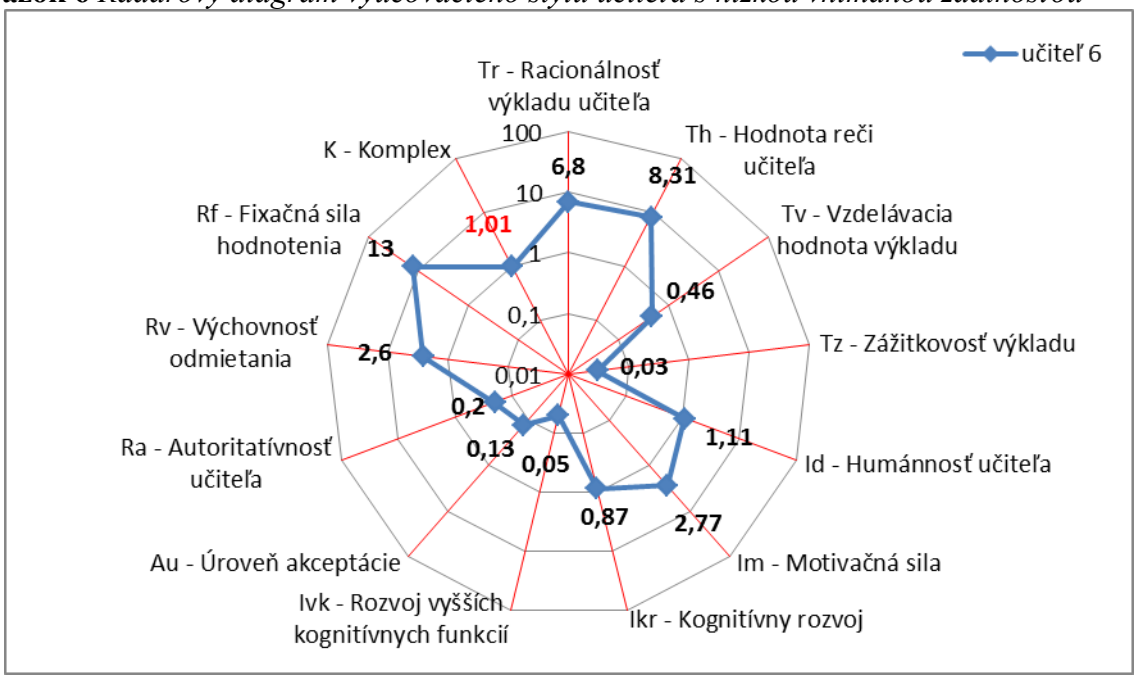
Obrázok 5 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s nízkou vnímanou zdatnosťou*



Kvalita riadenia vyučovacej hodiny učiteľa č. 5 s nízkou vnímanou zdatnosťou sa reflektuje v nasledovnej podobe premenných: miera humánnosti svojou nadobudnutou hodnotou (Id = 0,93) neprekračuje hranicu stanovenú stupňom 1,0. Učiteľ, ktorého index je takto nízky uplatnil na sledovanej hodine direktívny štýl pôsobenia na žiakov. Zo vzájomného porovnávania dosiahnutých hodnôt Id na vzorke učiteľov 1 až 6 s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti vzišiel zaujímavý výsledok, a to ten, že v štýle edukácie nezisťujeme významné rozdiely medzi stupňami vysokej a nízkej direktivity – indirektivity. Je dobré, že i napriek diagnostike rozličných smerov indexu Id sa hodnoty vyjadrujúce štýl vyučovania, vedenia edukácie konkrétneho učiteľa vo svojom stupni skôr vyrovnávajú, t. j. doťahujú sa k hodnote 1,0, resp. niektoré túto hranicu mierne prevyšujú. Podľa tohto výsledku sa dá predpokladať, že nedirektívny učiteľ, t. j. učitelia č. 1, 2, 3, 4 a 6 nášho výskumu, učia v rovnakom stupni nedirektivity ako nedirektívny učitelia napr. Bratislavského, Žilinského, či zvyšných krajov Slovenska. Zaujímavé je ďalej i to, že zo sledovanej štruktúry pomerov kódov A + Q/T + R sme najviac podnetov danej oblasti zaznamenali u skupiny učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou pod kódom „hovorenie učiteľa – inštrukcie, výklad učiva“ (T) a najmenej pod kódom „negatívne hodnotenie žiakov – negatívna motivácia“ (R). Tento výsledok sa rovnako vzťahuje aj pre učiteľov s nízkou vnímanou zdatnosťou. Vyučovací štýl učiteľa č. 5 sa vyznačuje skôr rečnením a postojom, náklonnosťou k autroritatívnosti a odmietaniu žiaka. Podnety pozitívnej motivácie verbálne iniciovanej učiteľom č. 5 zaznamenávame hodnotou Im = 1,5. Táto hodnota indexu je zároveň najnižšia dosiahnutá

hodnota spomedzi hodnôt indexu Im na vzorke učiteľov 1 až 6 s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti. Zo sledovanej štruktúry pomerov kódov indexu motivácie akceptujúcich podnetov (A) v pomere k podnetom negatívnej motivácie (R) zaznamenávame u učiteľa č. 5 najviac reakcií pri kóde A1, ktorý je kategorizovaný javom súhlasu, akceptácie žiaka alebo jeho odpovede, činu. Najčastejšou zaznamenanou reakciou v kóde A1 pri učiteľovi 5 bolo slovíčko dobre, áno, ok. Podľa uvedeného sa dá o učiteľovi povedať, že časový priestor vyučovacej hodiny verbálne „zaplavovali“ slovíčkami súhlasu, akceptácie, čím sa pre svojich žiakov stávali empatickým, avšak nevieme povedať nakoľko kvantita vypovedaného bola i kvalitatívna. O uvedených súvislostiach by sa dalo premýšľať, či sa slová akceptácie (dobre, áno, ok) nestali len slovnou barličkou učiteľa v riadení vyučovacej hodiny.
Index komplexnej charakteristiky vyučovacieho štýlu učiteľa K = 0,90 vyjadruje podpriemernú úroveň vyučovacieho štýlu.

Obrázok 6 *Radarový diagram vyučovacieho štýlu učiteľa s nízkou vnímanou zdatnosťou*



Vyučovací štýl učiteľa č. 6 sa v mnohom nelíši od kvality riadenia vyučovacej hodiny učiteľom č. 5. I v tomto prípade môžeme zdôrazniť, že zo skupiny čiastkových indexov vyjadrujúcich základnú charakteristiku práce učiteľa dosahujú indexy nedirektivity, kognitívneho rozvoja žiaka a index stimulovania vyšších poznávacích schopností nízke hodnoty (Id = 1,11; Ikr = 0,87 a Ivk = 0,05). V želateľnej predstave produktívneho štýlu riadenia vyučovacej hodiny je už dlhodobo naformulovaná a hodnota učiteľa, t.j. podľa M. Zelinu (2007a, s. 239): „menej direktivity, viac citovej angažovanosti a vysoká diferencovaná náročnosť.“ Tieto atribúty kvality práce učiteľa v prípade učiteľa č. 6 vystihujeme indexom Rf, ktorý svojou podstatou vyjadruje kvalitu učiteľovej kritiky, indexom Th, ktorý vyjadruje zmysluplnosť, kvalitu reči učiteľa a napokon indexom Tr, ktorý charakterizuje premyslenosť, cieľavedomosť, racionálnosť výkladu. Vyučovací štýl učiteľa č. 6 podľa hodnoty indexu komplexnej charakteristiky K = 1,01zodpovedá slabšej priemernej úrovni vyučovacieho štýlu.
Vyššie uvedeným textom sme uviedli výsledky nášho výskumného cieľa, t. j. zistiť štýl riadenia vyučovacej hodiny u učiteľov s rôzne vysokou úrovňou vnímanej zdatnosti a porovnať kvalitu riadenia vyučovacej hodiny učiteľov vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti. V tejto súvislosti sme sledovali či učitelia s vyššou úrovňou vnímanej zdatnosti

budú mať indexy odkazujúce na kvalitu riadenia vyučovacej hodiny iné ako učitelia s nižšou úrovňou vnímanej zdatnosti a najmä v akom smere. Na vzorke pozorovaných učiteľov (N = 6) výsledkami mikrovyučovacej analýzy v oblasti spoznania kvality riadenia vyučovacej hodiny dokumentujeme stav, v ktorom sme: (1) Potvrdili tézu o vnímanej zdatnosti: čím vyššiu úroveň sebahodnotenia učiteľ dosahuje, tým je lepším učiteľom v tendencii aktívneho postoja k vyučovaniu a (3) Empíriou dokumentujeme lepší výsledok v uprednostňovaní humánnej, motivačnej a kognitívnej aktivity, naproti náklonnosti k autoritatívnosti, a to v prospech učiteľov s vysokou mierou vnímanej zdatnosti. Výsledky mikroanalýzy u učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou potvrdzujú riadenie vyučovania, v ktorom učitelia inklinujú skôr ako učitelia s nízkou vnímanou zdatnosťou k tvorivo-humanistickému štýlu edukácie, iniciujú viac podnetov akceptácie, viac podnetov na rozvoj hodnotiaceho a tvorivého myslenia, menej trestajú, napomínajú a kritizujú, menej dirigujú, čo v plnom zmysle slova zodpovedá efektívnemu vyučovaniu, ale i vyučovaniu, ktoré plne vylučuje poznačenie priebehu vyučovacej hodiny stigmatizmom zo strany učiteľa k žiakom. Zároveň podotýkame, že zistené súvislosti medzi self-efficacy učiteľa a vyučovacou realitou nie sú vždy u učiteľov s vysokou mierou vnímanej zdatnosti zákonitosťou, ale treba ich vnímať v rovine vysokej pravdepodobnosti (napr. učiteľ 4 s nízkou vnímanou zdatnosťou kvalitou riadenia vyučovacej hodiny výrazne dobieha učiteľa s vysokou vnímanou zdatnosťou). Detailným rozborom výsledkov a citlivým spôsobom interpretáciedokazujeme premenné, ktoré navzájom korelujú a vytvárajú štruktúru indirektivity a tvorivo-humanistického štýlu edukácie v prospech učiteľov s vysokou vnímanou zdatnosťou.

ZÁVER

Mnohé odborné práce pedeutologického, didaktického a pedagogicko-psychologického charakteru, ako aj mnohé pedagogické monografie, dizertačné práce atď. sa snažia zmocniť pedagogickej reality najmä cez sekundárne výpovede o názoroch a postojoch k edukácii bez toho, aby si všimli skutočnú realitu – priebeh vyučovacej hodiny. Ide tu o skúmanie pseudoreality cez výpovede žiakov alebo učiteľov a nie o vlastný, reálny proces edukácie.

Samozrejme, že v súčasnosti existuje niekoľko základných metód, pomocou ktorých sa vieme dopracovať k ukazovateľom hodnotenia kvality výchovnej a vzdelávacej práce učiteľa. Merania cez rôzne sebahodnotenia škôl, testy a skúšky domáceho charakteru (monitoring, maturita), ako aj medzinárodného charakteru (PISA) sú produkciou čísel. Hoci sú tieto čísla (kvantitatívne ukazovatele) svojou podstatou významné atribúty kvality edukačného procesu, nedá sa z nich, žiaľ, „dobre“ čítať, čo a ako kvalitne urobil učiteľ napríklad preto, aby sa žiaci čo najviac naučili. Jediným východiskom je pozorovať priamo proces vyučovania a analyzovať ho. Našu ambíciu priblížiť sa k poznaniu reálneho stavu edukačnej praxe, na to, aby sme spoznali profil učiteľovho štýlu vedenia vyučovacej hodiny vo vzťahu k sile jeho vnímanej zdatnosti, použili sme metódu mikrovyučovacej analýzy. Keďže mikrovyučovacia metóda poskytuje fakty, nie iba dojmy, názory či postoje, ale registruje skutočné dianie, správanie učiteľa na vyučovaní, považujeme predkladané výsledky za cenné. Veríme, že napomôžu k tomu, ako podstatné fenomény výchovno-vzdelávacej práce učiteľa poznať a najmä ako ich zlepšovať. Možno nám v budúcnosti výsledky mikrovyučovacích analýz s najväčšou pravdepodobnosťou pomôžu stanoviť i profil úspešného učiteľa.

LITERATÚRA

BLATNÝ, M. 2003. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In *Temperament, inteligence, sebepojetí.* Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0, s. 87-126.

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.

BOHONY, P. 2002. *Didaktická technológia.* Nitra : UKF, 2003. 176 s. ISBN 80-8050-653-1.

FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele.* Praha : Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0741-2.

GAVORA, P. 2009a. Ako učiteľ vníma svoju profesijnú zdatnosť (self-efficacy). In *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch.* Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-902-4, s. 41-47.

GAVORA, P. 2009b. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue.* ISSN 1335-1982, 2009, roč. 61, č. 1-2, s. 19-37.

GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Pedagogika.sk.* ISSN 1338-0982, 2011, roč. 2, č. 2, s. 88-107. [online].[cit. 2014.26.04.] Dostupné na internete: http://www.casopispedagogika.sk/studie/gavora-peter-zistovanie-profesijnej-zdatnosti-ucitela-pomocou-dotaznika-ostes.html

GAVORA, P. 2012. Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. In *Kvalita ve vzdělávání.* Praha : Pedagogická fakulta UK, 2012. ISBN 978-80-7290-620-8, s. 12-19.

HALL, C. S. – LINDZEY, G. 1997. *Psychológia osobnosti. Úvod do teórií osobnosti.* Bratislava : SPN, 1997. 510 s. ISBN 80-08-00994-2.

HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi.* Praha : Grada Publishing, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

KLASSEN, R. M. a kol. 2014. Teachers´ self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In *Teacher Motivation. Theory and practice*. New York : Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-52684-5, p. 100-115.

NIKODEMOVÁ, V. 2016a. *Self-efficacy učiteľa a motivácia žiakov na vyučovaní* : dizertačná práca. Nitra : PF UK, 2016. 180 s.

NIKODEMOVÁ, V. 2016b. Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorandských studijných programů.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2016, s. 9-22. ISBN 978-80-244-4990-6.

PINTRICH, P. R. – SCHUNK, D. H. 2002. *Motivation in education. Theory, research and applications.* 2. vyd. New Jersey : Merrill Prentice Hall Upper Saddle River, 2002, 460 s. ISBN 0-13-016009-1.

PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika.* 5. vyd. Praha : Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

ŠTEFANOVIČ, J. 1974. Sebakoncepcia učiteľa. In *Psychológia učiteľovho pedagogického taktu.* Bratislava : SPN, 1974. s. 317-336.

WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach.* Bratislava : SPN, 2012. 118 s. ISBN 978-80-10-02355-4.

ZELINA, M. 1998. Empirická mikroanalýza edukačných procesov a efektívnosť školy. In *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy.* Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

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

ZELINA, M. 2007a. Aplikácia sociálnej psychológie v edukačnom prostredí. In *Sociálna psychológia. Človek vo vzťahoch.* Bratislava : Enigma, 2007. ISBN 80-89132-47-8, s. 223-250.

ZELINA, M. 2007b. Mikrovyučovacie analýzy – spôsob poznania a riadenia kvality v škole.In *Manažment školy,* 2007, roč. 2, č. 11, s. 10-13.

Kontakt na autora
PaedDr. Veronika Nikodemová
Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra, Slovenská republika
Email: veronika.nikodemova@ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

POJMOVÉ MAPOVANIE AKO PROSTRIEDOK ZEFEKTÍVNENIA VYUČOVACIEHO PROCESU

CONCEPTUAL MAPPING FROM THE POINT OF VIEW OF DEVELOPMENT EFFECTIVENESS OF LEARNING PROCESS

Nina KOZÁROVÁ

Abstrakt: *Hoci každý žiak využíva pri učení inú učebnú stratégiu, vo všeobecnosti sa predpokladá, že pojmové mapovanie bude najviac vyhovovať žiakom s dobrou vizuálnou predstavivosťou. Výskumom sme overovali, či konkrétny učebný štýl žiaka, uplatňovaný pri mentálnej reprezentácii učiva, ovplyvňuje konceptualizáciu vedomostí odrážajúcu sa v pojmovej mape.*
Kľúčové slová: *Učebný štýl, mentálne mapovanie, mentálne reprezentácie, prekoncepty.*

Abstract: *Although during the study each learner uses a different strategy, in general it is assumed that conceptual mapping will be more suitable to the learners equipped with good visual imagination. The research was expected to prove whether a concrete learner´s learning style, applied during mental representation, influences the conceptualisation of knowledge reflected in the conceptual map.*
Key words: *Learning style, mental mapping, mental representation, preconception.*

ÚVOD

Súčasné školstvo neustále hľadá nové cesty vo vzdelávaní, ktoré by zodpovedali potrebám európskej budúcnosti. Učiteľ viac nie je jediným garantom pravdy, ale facilitátorom, ktorý by mal byť nápomocným žiakom, počas konštruovania ich vnútorného poznatkového systému. Preto je na učiteľovi, aby vo svojej praxi využíval také metódy a postupy práce, ktorými dokáže u žiakov rozvíjať, do maximálnej možnej miery, ich osobný potenciál. Ide o modifikovanie vyučovacích situácií tak, aby bola aktivita neustále na strane žiaka.

Tým, že sú žiaci aktívnymi participantmi vo vyučovacom procese, vytvárajú si štruktúru svojich vedomostí a stávajú sa projektantmi vlastného poznávania. Zaradenie práce s pojmovou mapou do vyučovacieho procesu sa javí ako prvotný krok k zlepšeniu kreatívneho myslenia, nakoľko mapovanie hlavných myšlienok podporuje štruktúrovanie jednotlivých procesov myslenia.

1 Pojmové mapovanie

Pojmová mapa, ako vizualizácia systému poznatkov, znižuje u žiakov strach zo zlyhania, nakoľko napomáha nielen pri vybavovaní poznatkov, ale dokáže prekódovať informácie do jednoduchšie zapamätateľnej podoby. Pojmové mapy podporujú učenie s porozumením a blokujú memorovanie, bez pochopenia vzájomných súvislostí. Pri tvorbe máp dokážu žiaci využívať medzipredmetové prepojenia, čím odstraňujú izolované vedomosti a modifikujú štruktúry svojho vnútorného poznatkového systému.

Konštruktivizmus, ako jeden z reprezentantov inovatívnych prúdov kognitívno-psychologických teórií, napomáha aktívnej participácii žiakov na vyučovacom procese. Podľa danej koncepcie žiak vie, ako má myslieť, uvažuje nezávisle a problémy rieši s využívaním nadobudnutých vedomostí. Konštruktivizmus je podľa pedagogického slovníka J. Průcha- E. Walterová- J. Mareš (2001, s.105) charakterizovaný ako: „široký prúd teórií vo vedách o správaní a sociálnych vedách, zdôrazňujúci ako aktívnu úlohu subjektu a význam jeho vnútorných predpokladov v pedagogických a psychologických procesoch, tak dôležitosť jeho interakcie s prostredím a spoločnosťou.“ Konštruktivizmus môžeme považovať za jeden zo spôsobov uvažovania o poznaní, nakoľko chcú konštruktivisti prekonať transmisívnosť tradičného vyučovania. Podľa danej teórie je nežiaduce, aby žiaci dostávali hotové poznatky v definitívnej podobe.

V našich školách žiaci nie sú systematicky pripravovaní na to, aby sami dokázali vytvárať štruktúru svojich vedomostí. Tu sa javí byť nápomocná práca s pojmovou mapou, ktorú charakterizuje T. Buzan (2011, s. 41) nasledovne: „Myšlienková mapa je obrazovým vyjadrením lúčového myslenia. Ide o proces akým ľudský mozog premýšľa a prichádza s nápadmi. Tým, že ich zachytíme a znázorníme, vytvoríme myšlienkovú mapu, vonkajšie zrkadlo odrážajúce to, čo sa deje vo vnútri našich hláv.“ V ponímaní súčasných autorov predstavujú mentálne mapy „vnútorne schémy a mentálne modely pre konkrétne riešenia problémov, ktoré sú naučené a kódované ako výsledok interakcie jedinca a jeho životného prostredia" (Swan, J., 1997).

Pri pojmovom mapovaní nemôžeme opomenúť jednotlivé funkcie pojmového mapovania, ktoré sú prioritné nielen pre žiaka, ale aj pre učiteľa. Ide najmä o autodiagnostickú funkciu (mapa napomáha žiakom spoznať vlastné kognitívne usporiadanie príslušnej témy), diagnostickú funkciu (mapa je prostriedkom na identifikáciu situácie a diagnostickým prostriedkom na identifikáciu miery žiakovho porozumenia) a intervenčnú funkciu (mapa je obsahovo-organizačným pilierom v postupe učenia, ktorý garantuje zmysluplné včleňovanie nových informácií do existujúcej poznatkovej štruktúry).

Práca s pojmovou mapou je pre človeka potrebná, nakoľko sa nové aj skôr osvojené informácie utriedia prirodzeným spôsobom, navyše pri tvorbe mapy človek zapája obe mozgové hemisféry, čo prispieva k jednoduchšiemu zapamätávaniu a účinnejšiemu učeniu. Cieľom pojmovej mapy je vytvoriť štruktúru pojmov, pričom takto zostavená štruktúra napomáha žiakom zistiť alebo overiť si, akú má ich individuálna interpretácia určitého tematického celku logickú koherenciu.

2 Vzťah medzi učebným štýlom a konceptualizáciou vedomostí žiaka

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť vzťah (relačnú rovinu) preferencie učebného štýlu žiaka a mentálnej reprezentácie učiva prostredníctvom pojmových máp. Vychádzajúc z cieľa výskumu, sme stanovili nasledujúci výskumný problém a hypotézu:

1. Výskumný problém:
   Aký je vzťah medzi preferenciou učebného štýlu (auditívny/ vizuálny, kinestetický, taktilný) a konceptualizáciou vedomostí u žiakov v predmete dejepis.

Z daného výskumného problému nám vyplýva nasledovná hypotéza:

H 1: Predpokladáme, že konkrétny učebný štýl uplatňovaný pri mentálnej reprezentácii učiva ovplyvňuje konceptualizáciu vedomostí odrážajúcu sa v pojmovej mape.

2.1 Analýza výsledkov výskumu

Výberovým súborom boli žiaci stredných škôl a gymnázií. Výskumná vzorka pozostávala zo štyroch zmiešaných tried, celkovo 115 respondentov. *Dotazníkom LSI,* autormi ktorého sú R. Dunnová, K. Dunn a G. E. Price, sme skúmali učebné štýly žiakov. Odpovedalo sa prostredníctvom päť - stupňovej škály, kedy stupne jeden až päť predstavovali mieru úplného nesúhlasu až po úplný súhlas. Získané dáta sme spracovali prekódovaním jednotlivých položiek, aby bolo jasne formulované, či žiak daný faktor *0- nepreferuje*, alebo *1- preferuje*. Dodnes neobjasneným procesom zostáva tvorba sémantických sietí. Pri interpretácii konceptualizácie vedomostí žiakov sme využili test pojmovej mapy, nakoľko mapy pokladáme za nástroj, ktorý môže pomôcť žiakom zrozumiteľne konštruovať učivo, nakoľko obsahujú rôzne schémy v priestore, súvislosti, kľúčové slová, kombinácie hlavných myšlienok. Pri skórovaní testu pojmovej mapy bolo kľúčovým kritériom konzistentnosť mapy, pod ktorou rozumieme kvalitu pojmovej mapy, ktorú žiak vytvoril. Išlo o celkový vzhľad pojmovej mapy, počet znázornených vzťahov, aktuálnosť učív zaznamenaných na

mape, mapovanie učiva elementárneho a rozširujúceho. Konzistentnosť mapy sme skórovali bodmi 1-10, pričom 1 predstavovala najnižší počet získaných bodov a 10 najvyšší.

2.2 Interpretácia výskumných zistení

Stanovená oblasť výskumu bola zameraná na relačný výskumný problém, preto sme na vyhodnotenie výskumných zistení použili *chí-kvadrát testu nezávislosti.* Dospeli sme k nasledujúcim záverom.

Pri stanovenej hypotéze H 1: Predpokladáme, že konkrétny učebný štýl uplatňovaný pri mentálnej reprezentácii učiva ovplyvňuje konceptualizáciu vedomostí odrážajúcu sa v pojmovej mape, sme sledovali dva štatistické znaky, pričom orientačnú predstavu o ich závislosti sme získali tak, že sme získané údaje usporiadali do dvojrozmernej tabuľky. V hlavičke sme uviedli varianty jedného znaku a v legende varianty druhého znaku. V jednotlivých políčkach sme uviedli početnosť kombinácií z variantov oboch znakov. Dané frekvencie sú nazývané empirické (pozorované) početnosti a bývajú označované $\mathbf{e_{ij}}$. (ide o empirickú početnosť v i-tom riadku a j- tom stĺpci tabuľky). Posledný riadok tabuľky predstavuje stĺpcové súčty empirických početností a posledný stĺpec tabuľky predstavuje riadkové súčty empirických početností. V pravom dolnom rohu tabuľky sme uviedli celkový súčet pozorovaní.

Pri *Chí-kvadrát* teste nezávislosti, ktorý sme použili na dokázanie tvrdení, predpokladala hypotéza $\mathbf{H_0}$, že sledované znaky sú nezávislé, alternatívna hypotéza $\mathbf{H_1}$ bola teda hypotézou, ktorá predpokladala závislosť sledovaných znakov. Na posúdenie, či empirické početnosti sú alebo nie sú v rozpore s hypotézou H_0 o nezávislosti oboch znakov, bolo potrebné skonštruovať tzv. očakávané početnosti $\mathbf{o_{ij}}$ **,** čiže frekvencie, ktoré by tabuľka obsahovala v prípade nezávislosti sledovaných znakov. Testovacie kritérium sme vypočítali nasledovne:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

Ak naša vypočítaná hodnota bola menšia než tabuľková hodnota, nulová hypotéza platí. V prípade, ak bola vypočítaná hodnota väčšia ako tabuľková hodnota, platí alternatívna hypotéza.

Tabuľka č. 1: Auditívne/ vizuálne učenie a konzistentnosť pojmovej mapy

Konz.1	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2
1	4	12	9	14	12	18	15	12	6	11	113
	4	12	10	14	12	19	15	12	6	11	115

Do 6	**Nad 6**	
2	0	2
69	44	113
71	44	115
Do 6	**Nad 6**	
1,234783	0,765217	
69,76522	43,23478	**0,261391**

Znak „auditívne/ vizuálne učenie“ a znak „konzistentnosť“ boli nezávislé. Zostavili sme tabuľku empirických početností, vďaka ktorým sme mohli vidieť, že početnosti sú menšie ako 5. Urobili sme preto redukciu stĺpcov a riadkov tabuľky a pre redukovanú tabuľku sme vypočítali očakávané početnosti. Zo zistených hodnôt sme vypočítali hodnotu testovacieho kritéria 0,26. Táto hodnota je menšia ako tabuľková (3,84). Test teda ukázal, že závislosť medzi sledovanými znakmi nie je.

Tabuľka č. 2: Taktilné učenie a konzistentnosť pojmovej mapy

Konz.2	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
0	0	3	2	3	1	5	1	4	1	1	21
1	4	9	8	11	11	14	14	8	5	10	94
	4	12	10	14	12	19	15	12	6	11	115

Do 5	**Nad 5**	
9	12	21
43	51	94
52	63	115
Do 5	**Nad 5**	
12,96522	8,034783	
58,03478	35,96522	**0,000258**

Znak „taktilné učenie“ a znak „konzistentnosť“ boli nezávislé. Zostavili sme tabuľku empirických početností, vďaka ktorým sme mohli vidieť, že početnosti sú menšie ako 5. Urobili sme redukciu stĺpcov a riadkov tabuľky a pre redukovanú tabuľku sme vypočítali očakávané početnosti. Zo zistených hodnôt sme vypočítali hodnotu testovacieho kritéria 0,000258. Táto hodnota je menšia ako tabuľková (3,84). Test teda ukázal, že závislosť medzi sledovanými znakmi nie je.

Tabuľka č. 3: Kinestetické učenie a konzistentnosť pojmovej mapy

Konz.3	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	
0	0	0	1	0	0	2	20	0	1	0	8
1	4	12	9	13	12	17	13	11	5	11	107
	4	12	10	14	12	19	15	12	6	11	115

Do 5	Nad 5	
2	6	8
50	57	107
52	63	115
Do 5	**Nad 5**	
4,93913	3,06087	
66,06087	40,93913	**0,000121**

Znak „kinestetické učenie“ a „konzistentnosť“ boli nezávislé. Zostavili sme si tabuľku empirických početností, vďaka ktorým sme videli, že početnosti sú menšie ako 5. Urobili sme redukciu stĺpcov a riadkov a pre redukovanú tabuľku sme vypočítali očakávané početnosti. Zo zistených hodnôt sme vypočítali hodnotu testovacieho kritéria 0,000121. Táto hodnota je menšia ako tabuľková (3,84). Test teda ukázal, že závislosť medzi sledovanými znakmi nie je. Z výsledkov jednotlivých tabuliek (č. 1,2,3) môžeme súhrnne konštatovať, že konkrétny učebný štýl uplatňovaný pri mentálnej reprezentácii učiva *neovplyvňuje* konceptualizáciu vedomostí odrážajúcu sa v pojmovej mape. Za sledované premenné sme si zvolili jednotlivé učebné štýly žiakov, ktoré sme zistili prostredníctvom LSI dotazníka a parameter oparacionalizácie testu pojmového mapovania: konzistentnosť pojmovej mapy.

ZÁVER

Implementovaním pojmového mapovania do vyučovacieho procesu sa snažíme zefektívniť výučbu jednotlivých vyučovacích predmetov, nakoľko metódu pojmového mapovania môžeme využiť nielen vo všetkých fázach vyučovacej hodiny, ale aj v každom vyučovacom predmete. Pojmová mapa je vizuálnym výstupom toho, akým spôsobom ľudský mozog premýšľa. Pokiaľ žiaci nedostanú hotové poznámky, ale konštruujú svoju vnútornú poznatkovú štruktúru sami, stávajú sa aktívnymi participantmi počas celého vyučovania.
Z toho dôvodu považujeme systematickú prípravu žiakov na štruktúrovanie ich sémantických sietí za dôležitú. Keď žiaci pochopia učivo, dokážu si prepájať nové poznatky so skôr osvojenými, pracovať s nimi a aplikovať ich do každodenných oblastí svojho života. Tým sa zmení nielen kvalita ich vedomostí, ale aj vzťah k učeniu a vybranému vyučovaciemu predmetu.

LITERATÚRA

ATKINSON, R. L., et al. 2003. Psychologie. 2.vyd. Praha: Portál, 2003.

BUZAN, T. (2011) : Myšlenkové mapy. Brno : Computer Press, 2013. ISBN 978-80-251-2910-4.

DUNN, R., DUNN, K. 2002. Our Philosophy and Mission. In: *Learning Styles Network* [online]. [cit. 2002-02-05]. Dostupné na internete: <http://www.learningstyles.net/n 7 html>.

PRŮCHA. J. –WALTEROVÁ. E. –MAREŠ. J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-722-8.

TUREK, I. 2004. Inovácie v didaktike. Bratislava:MC. ISBN 80-8052-188-3.

Kontakt na autora
Mgr. Nina Kozárová
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Email: nina.kozarova@ukf.sk
Školiteľ: prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

VYUŽÍVANIE KULTÚRNEHO DEDIČSTVA V EDUKÁCII VO VYŠŠOM SEKUNDÁRNOM VZDELÁVANÍ SO ZAMERANÍM NA CESTOVNÝ RUCH

THE USAGE OF CULTURAL HERITAGE IN EDUCATION IN UPPER SECONDARY EDUCATION WITH A FOCUS ON TOURISM

Viktória BÍZIKOVÁ

Abstrakt: *Využívanie kultúrneho dedičstva v kontexte edukácie predstavuje aktuálnu požiadavku poznávania kultúrneho dedičstva smerom k mladej generácii. V odbornom príspevku sa zaoberáme analýzou využívania resp. nevyužívania kultúrneho dedičstva vo vyššom sekundárom vzdelávaní so zameraním na cestovný ruch na príklade študijného odboru hotelová akadémia.*
Kľúčové slová: *kultúrne dedičstvo, edukácia, cestovný ruch, vyššie sekundárne vzdelávanie, štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, hotelová akadémia.*

Abstract: *The usage of cultural heritage in the context of education represent the current requirement of learning about cultural heritage towards the younger generation. In our work we analyze the usage respectively, non-usage of cultural heritage in upper secondary education with a focus on tourism in example of Hotel academy.*
Key words*: cultural heritage, education, tourism, higher secondary education, national curriculum, school educational program, Hotel academy.*

ÚVOD

Kultúrne dedičstvo dokladuje vývoj spoločnosti, je podstatou individuálnej, regionálnej či národnej identity a kolektívnej pamäte. Ak sa má obsah kultúrneho dedičstva zhodnocovať, je potrebné ho integrovať do súčasnej spoločnosti aj (nielen) prostredníctvom edukačného procesu.

K využívaniu kultúrneho dedičstva v edukačnom procese na školách zaväzujú Slovenskú republiku početné legislatívne a programové dokumenty platné na národnej, európskej ba dokonca celosvetovej úrovni. K najvýznamnejším dokumentom v tejto oblasti patria napr.: Dohovor o ochrane svetového kultúrneho a prírodného dedičstva UNESCO (1972), Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, Ústava SR, Deklarácia NR SR o ochrane kultúrneho dedičstva (Z.z. SR č. 91/2001), Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, Národná stratégia trvalo udržateľného rozvoja Slovenskej republiky, Stratégia rozvoja kultúry SR na roky 2014 – 2020 a mnohé ďalšie.

Ich spoločným zámerom je do procesu ochrany a zveľaďovania kultúrneho dedičstva trvalo udržateľným spôsobom systematicky zapojiť mladých ľudí prostredníctvom cielenej edukácie v tejto oblasti. Príspevok naznačuje, že úlohou vyspelej vedomostnej spoločnosti je prostredníctvom vzdelávacieho systému podporovať spoznávanie kultúrneho dedičstva, zabezpečovanie kultúrnej kontinuity a formovanie kultúrnej identity mladej generácie. Východiskom príspevku je predpoklad, že v obsahu vzdelávacích programov je prítomné využívanie kultúrneho dedičstva.

Ciele a metodika

Cieľom odborného príspevku je analyzovať obsah a rozsah využívania kultúrneho dedičstva vo formálnej edukácii v platných vzdelávacích programoch vo vyššom sekundárnom vzdelávaní so zameraním na cestovný ruch – na príklade študijného odboru hotelová akadémia.

V rámci výskumného problému hľadáme odpovede na tieto otázky: Aká je súvislosť kultúrneho dedičstva, cestovného ruchu a stredného odborného vzdelávania so zameraním na cestovný ruch? Je významné a potrebné využívanie kultúrneho dedičstva vo vzdelávacích programoch študijných odborov so zameraním na cestovný ruch? Aký je súčasný stav

využívania kultúrneho dedičstva v obsahu platných vzdelávacích programov? Čím je ovplyvnený aktuálny stav využívania kultúrneho dedičstva v obsahu platných vzdelávacích programov? Je možné optimalizovať využívanie kultúrneho dedičstva v obsahu vzdelávacích programov?

V príspevku uplatňujeme metódu desk study zameranú na štúdium dostupnej kulturologickej a edukologickej literatúry. Praktický pedagogický výskum realizujeme prostredníctvom metódy action research orientovanej na reflexiu vlastných profesijno-pedagogických skúsenosti a riešenie odborno-metodických problémov pedagogickej činnosti. Nosnou metódou je obsahová analýza platných kurikulárnych dokumentov. Pomocou tejto metódy identifikujeme a analyzujeme výskyt resp. využívanie - nevyužívanie kultúrneho dedičstva vo vzdelávacích programoch. V rámci analýzy využívania kultúrneho dedičstva sa zameriavame na obe úrovne koncipovania obsahu vzdelávania. Analyzujeme štátny vzdelávací program (ďalej „ŠVP“) určený pre úplné stredné odborné vzdelávanie odborov zameraných na cestovný ruch, t.j. 62 Ekonomické vedy,63,64 Ekonomika a organizácia, Obchod a služby *I., II.* Na úrovni školského vzdelávacieho programu (ďalej „ŠkVP“) uplatňujeme obsahovú analýzu kurikula na príklade študijného odboru Hotelová akadémia Strednej odbornej školy hotelových služieb a obchodu v Nových Zámkoch (ďalej SOŠ HSaO).

V obsahovej analýze vzdelávacích programov rozlišujeme manifestný výskyt kultúrneho dedičstva (prítomný „čierne na bielom“ ako pomenovaný význam) a latentný výskyt kultúrneho dedičstva („medzi riadkami“ ako skrytý význam napr. ako súčasť očakávaného vzdelávacieho výstupu, tvorby pozitívnej hodnotovej orientácie a pod.). Zo zjavného výskytu kultúrneho dedičstva kvantitatívne odvodzujeme frekvenciu (častosť) jeho využívania v aktuálnych vzdelávacích programoch.

Jednoznačné a presné vymedzenie odborného príspevku ovplyvňujú kľúčové terminologické východiská, ktorých chápanie vysvetľujú definície ich významov.

Termín edukácia (angl. education) chápeme ako medzinárodný termín označujúci v slovenskom kontexte „výchovu v najširšom slova zmysle“ ako pojem zastrešujúci dva súbežné procesy – výchovu i vzdelávanie, ktoré sú neoddeliteľné v zmysle rozvíjania osobnosti. Zámerný, cieľavedomý proces pôsobenia na osobnosť s cieľom rozvinúť v kladnom slova zmysle jej psychické vlastnosti, funkcie a procesy (Duchovičová, J. – Kurincová, V. a kol., 2012, s. 19 - 20).

Kultúrne dedičstvo (angl. cultural heritage) je nenahraditeľným bohatstvom štátu a jeho občanov, dokladom vývoja spoločnosti, filozofie, náboženstva, vedy, techniky, umenia, dokumentom vzdelanostnej a kultúrnej úrovne slovenského národa, iných národov, národnostných menšín, etnických skupín a jednotlivcov, ktorí žijú alebo v minulosti žili na území Slovenska. Patria sem hodnoty hmotnej a nehmotnej povahy. Nehmotnou hodnotou kultúrneho dedičstva (ang. intangible cultural heritage) sú najmä jazykové a literárne prejavy šírené ústne alebo zvukovými nosičmi, diela dramatického, hudobného a tanečného umenia, zvyky a tradície, historické udalosti, zemepisné, katastrálne a miestne názvy. Hmotnou hodnotou kultúrneho dedičstva (ang. tangible cultural heritage) sú najmä archívne dokumenty bez ohľadu na spôsob zaznamenania informácie, historické knižničné dokumenty a fondy, diela písomníctva, scénografie, kinematografie, televíznej a audiovizuálnej tvorby, zbierky múzeí a galérií, diela výtvarného, úžitkového a ľudového umenia, dizajnu, architektonické objekty, urbanistické súbory, archeologické nálezy a lokality, objekty ľudového staviteľstva, pamiatky výroby, vedy a techniky, historické záhrady, parky a kultúrna krajina (Deklarácia NR SR o ochrane kultúrneho dedičstva, 2001, s. 1).

2 Vzťah kultúry, kultúrneho dedičstva, cestovného ruchu a edukácie

Problematika kultúrneho dedičstva je v súčasnosti aktuálnou témou viacerých vedných odborov. Ako predmet štúdia zasahuje prevažne do etnológie, kulturológie, muzeológie, cestovného ruchu či manažmentu. Prieniky kultúrneho dedičstva medzi týmito disciplínami sú veľmi zreteľné. Význam kultúrneho dedičstva vzrastá aj globálnymi aktivitami mnohých inštitúcií, z ktorých najvýznamnejšou je UNESCO. Slovensko zaznamenalo v posledných rokoch viacero zápisov do Zoznamu svetového dedičstva, čím vznikli predpoklady na zlepšovanie využitia domáceho kultúrneho dedičstva v rôznych sférach.

Z pohľadu riešenej témy sú významné kontexty kultúrneho dedičstva vo vzťahu ku kultúre, cestovnému ruchu a edukácii. Na objasnenie vzájomného vzťahu týchto sfér možno vymedziť nasledujúce kľúčové premisy:

1. Kultúrne dedičstvo predstavuje podskupinu/podkategóriu kultúry, je len jednou z podmnožín „množiny kultúry“ (bližšie Dubská, M., 2015, s.35);
2. Kultúrne dedičstvo prestavuje súčasť ponuky cestovného ruchu;
3. Kultúrne dedičstvo ako prvok je súčasťou tvorby kultúrnych kompetencií a kultúrnej edukácie žiakov prostredníctvom školskej výuky.

Vo vzťahu kultúrneho dedičstva a edukácie je potrebné zdôrazniť jeho vzdelávaciu hodnotu. Potenciál kultúrneho dedičstva je v tvorbe lokálneho povedomia a identity. Osobitne je dôležitá potreba odovzdávať kultúrne hodnoty minulých generácií a implementácia aktuálnych potrieb poznávania kultúrneho dedičstva smerom k mladšej generácii. Využívanie kultúrneho dedičstva v edukácii je prostriedkom podpory integrácie historických a kultúrnych zdrojov do súčasnosti.

Jednou z hlavných úloh formálnej školskej edukácie je spoločensky žiaducim spôsobom formovať osobnosť žiaka, umožniť mu vrastať do vlastnej kultúry v procese enkulturácie a komplexne ho pripraviť na plnohodnotný pracovný, osobný a verejný život s adekvátnou kultúrnou vybavenosťou, ako kultúrne gramotného člena spoločnosti. Kultúrne dedičstvo je dôležitá a nenahraditeľná súčasť takejto edukácie. Ako uvádza Lenovský (2008, s. 104), *že „podstatnejší ako samotný predmet a obsah kultúrneho dedičstva je jeho význam a hodnota pre konkrétnu kultúru. A tie sú z časového, sociálneho, najmä eticko-axiologického hľadiska relatívne.“*

Využívanie kultúrneho dedičstva v edukácii mladej generácie na každom stupni vzdelania podľa školskej sústavy v SR má nezastupiteľný význam vyplývajúci z požiadaviek chrániť a zveľaďovať kultúrne hodnoty predchádzajúcich generácií. Týmto požiadavkám však predchádza poznanie kultúrneho dedičstva, budovanie a prehlbovanie vzťahu ku kultúrnemu dedičstvu vlastnej obce, mesta, regiónu a štátu. Tvoria nedeliteľnú súčasť kultúrneho dedičstva Európy a sveta, čo korešponduje s globálne a proeurópsky orientovanými dimenziami vzdelávania.

3 Využívanie kultúrneho dedičstva v kontexte edukácie

V súvislosti so skúmaním využívania kultúrneho dedičstva v kontexte edukácie je potrebné uplatňovať teoretické východiská pedagogiky a didaktiky. S ohľadom na spomínané disciplíny v rámci nášho predmetu výskumu akcentujeme, že kultúrne dedičstvo je integrálnou súčasťou kultúrnej edukácie hlavne prostredníctvom formálneho inštitucionalizovaného vzdelávania na školách (bližšie Bíziková, V., 2015, s. 34 – 37). Využívanie kultúrneho dedičstva v edukácii podporuje rozvoj kľúčových kompetencií, hlavne kultúrnych (kultúrne povedomie a vyjadrovanie), spoločenských a občianskych kompetencií (bližšie Turek, I. 2014, s. 212 – 214). Využívanie kultúrneho dedičstva plní v edukácii všeobecnovzdelávaciu a odbornovzdelávaciu funkciu, ale aj mnohé ďalšie, napr. socializačnú, enkulturačnú, výchovnú, preventívnu, terapeutickú a pod. Je integrovanou súčasťou obsahu

vzdelávacích oblastí v školských vzdelávacích programoch a ako parciálna téma zaradená do obsahu povinných vyučovacích predmetov a voliteľných vyučovacích predmetov. Kultúrne dedičstvo sa uplatňuje vo vzdelávacom programe ako prierezová téma hlavne v rámci multikultúrnej výchovy, regionálnej výchovy a tradičnej ľudovej kultúry (predovšetkým v primárnom a sekundárnom vzdelávaní), pričom podľa profilácie školy môžu byť tieto výchovné predmety samostatnými učebnými predmetmi v rámci voliteľných hodín. Ako téma môže byť kultúrne dedičstvo nenásilnou formou začlenená do vyučovania akýchkoľvek vhodných predmetov, prostredníctvom ich obsahov a rôznych organizačných foriem (napr. exkurzie, projekty, kurzy, domáce práce, krúžky, cvičné firmy, odborná prax, odborný výcvik a i.). Zároveň kultúrne dedičstvo v edukácii vytvára a posilňuje horizontálne a vertikálne medzipredmetové vzťahy.

4 Vyššie sekundárne vzdelávanie

Vyššie sekundárne vzdelávanie (ďalej VSV) je úplné stredné odborné vzdelanie, ktoré môže žiak získať úspešným absolvovaním posledného ročníka najmenej štvorročného a najviac päťročného vzdelávacieho programu v strednej odbornej škole, ktorý sa uskutočňuje maturitnou skúškou (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní). Podľa Medzinárodných štandardov klasifikácie vzdelávania predstavuje stupeň ISCED 3.

Typy stredných škôl stanovuje Vyhl. MŠ SR č. 282/2009 Z.z. o stredných školách, podľa ktorej sú to gymnázia, stredné odborné školy poskytujúce výchovu a vzdelávanie v sústave odborov vzdelávania a konzervatória. Tieto školy pripravujú absolventov nielen na výkon práce, ale aj na pokračovanie v štúdiu. Ich obsah vzdelávania má nadväzovať na vyšší stupeň vzdelávania a zaručiť kontinuálny prechod na terciárne vzdelávanie.

4.1 Študijné odbory so zameraním na cestovný ruch

V kontexte využívania kultúrneho dedičstva vo vzdelávacích programov VSV (ISCED 3A) sa koncentrujeme na odbory so zameraním na cestovný ruch: 6324 M manažment regionálneho cestovného ruchu, 6354 M 01 služby a súkromné podnikanie – hotelierstvo, 6355 M služby v cestovnom ruchu, 6323 K hotelová akadémia. Ide o študijné odbory s maturitnou skúškou, ktoré pripravujú absolventov pre oblasť cestovného ruchu, hotelierstva a gastronómie, prípadne na ďalšie štúdium v rámci kontinuity vzdelávania.

Edukácia vo vybraných odboroch so zameraním na cestovný ruch sa realizuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu 62 Ekonomické vedy, 63,64 Ekonomika a organizácia, obchod a služby I., II. platného od roku 2013. Vzdelávací program vychádza z jednotnej schémy platnej pre všetky odbory SOŠ: do vzdelávacej oblasti patrí všeobecné vzdelávanie (Jazyk a komunikácie; Človek a príroda; Človek, hodnoty a spoločnosť; Matematika a práca s informáciami; Zdravie a pohyb), odborné vzdelávanie a príprava (Teoretické vzdelávanie; Praktická príprava), účelové kurzy (Ochrana života a zdravia; Telovýchovno-výcvikový kurz).

V rámci všeobecného vzdelávania je v piatich vzdelávacích okruhoch ŠVP zastúpené využitie kultúrneho dedičstva v predmetoch v zmysle rámcového učebného plánu nasledovne: slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, dejepis, geografia, občianska náuka a etická výchova. V rozsahu týchto predmetov nadobúdajú absolventi VSV so zameraním na CR všeobecný vedomostný základ v kontexte kultúrneho dedičstva.

V zložke odborného vzdelávania a prípravy sú v ŠVP vypracované štandardy spoločné pre všetky odbory 63, 64 predstavujúce jednotný základ; a tzv. špecifické vzdelávacie štandardy pre študijné odbory skupiny 63, 64. V súlade s nimi sú školy oprávnené vytvárať si v učebnom pláne vlastné vyučovacie predmety.

V spoločných vzdelávacích štandardoch OVP pre odbory skupiny 63 nie je prítomný zjavný a latentný výskyt „kultúrneho dedičstvo“ v opise obsahových a výkonových štandardov (ekonomika a právo, manažment, účtovníctvo a dane, komunikácia).
V špecifických vzdelávacích štandardoch OVP pre odbory skupiny 63 nie je prítomný zjavný výskyt kultúrneho dedičstva, iba latentný. Je potrebné uviesť, že ŠVP predstavuje minimálne požiadavky obsahu vzdelávania pre študijné odbory z príslušnej skupiny, ktoré si SOŠ môžu ďalej vyprofilovať vo vlastnom ŠkVP.
V rámci disponibilných hodín sú školy oprávnené vytvoriť voliteľný predmet a zaradiť ho do učebného plánu podľa vlastných požiadaviek. Takýto postup umožňuje dvojúrovňový model vzdelávacích programov v rámci reformy školskej výchovno-vzdelávacej sústavy. Je zrejmé a vyplýva to i z našej analýzy učebných osnov, že sa ruší direktívny spôsob určovania obsahu vzdelávania, predovšetkým v skupine voliteľných predmetov. Škola je teda v tomto smere autonómna a samostatná. Delegovaná právomoc však predstavuje vyššiu mieru zodpovednosti. Zároveň môže vzniknúť i opačná situácia, tzn. tak ako škola „môže“ vytvoriť predmet, rovnako aj „nemusí“, čo v študijnom odbore s priamym resp. nepriamym vzťahom ku kultúrnemu dedičstvu môže navodiť stav nepostačujúcej odbornej prípravy žiakov v tomto smere.
Exaktne zistiť obsah a rozsah využívania kultúrneho dedičstva v rámci vyučovacích predmetov jednotlivých študijných odborov VSV so zameraním na cestovný ruch na úrovni štátnych vzdelávacích programov nie je v súčasnosti možné. Ku každej škole, ktorá zriaďuje odbor súvisiaci s cestovným ruchom je potrebné pristupovať individuálne, po preštudovaní a obsahovej analýze jej vlastného ŠkVP.
V kontexte využívania kultúrneho dedičstva v študijných odboroch so zameraním na cestovný ruch, je potrebné zdôrazniť väzbu „kultúrne dedičstvo a cestovný ruch“. Kultúrne dedičstvo je najvýznamnejším faktorom formovania a udržiavania kultúrnej identity. Súvislosť s cestovným ruchom nespočíva len v tom, že kultúrne dedičstvo je významnou súčasťou ponuky cestovného ruchu a ekonomického profitu, ale i v tom že cestovný ruch je (mal by byť) jedným z nástrojov jeho optimálneho využívania, ochrany a rozvíjania. V súčasnom multikultúrnom a globalizujúcom sa svete je kultúrne dedičstvo jedným z nástrojov, ktorými možno bojovať proti unifikácii, kultúrneho imperializmu a za zachovanie vlastnej identity (Lenovský, L., 2008, s. 113 – 114).

5 Využívanie kultúrneho dedičstva v edukácii v študijnom odbore hotelová akadémia

Študijný odbor hotelová akadémia patrí v rámci platnej školskej sústavy Slovenskej republiky do stupňa vyššieho sekundárneho vzdelávania so zameraním na cestovný ruch. Využívanie kultúrneho dedičstva v kurikulách na úrovni školy analyzujeme na Strednej odbornej školy hotelových služieb a obchodu v Nových Zámkoch. Ide o zámerný výber. Vzhľadom k tomu, že ŠkVP musí byť v súlade so štandardami ŠVP, je možné výsledky pre daný študijný odbor čiastočne zovšeobecniť. Charakteristiku odboru hotelová akadémia obsahuje tabuľka 1.

Tabuľka 1 Základné údaje o študijnom odbore hotelová akadémia

Dĺžka štúdia:	5 rokov
Forma výchovy a vzdelávania:	denné štúdium pre absolventov základnej školy
Stupeň vzdelania:	úplné stredné odborné vzdelanie
Nevyhnutné vstupné požiadavky na štúdium:	nižšie stredné vzdelanie
Spôsob ukončenia štúdia:	maturitná skúška v študijnom odbore 6323 K hotelová akadémia
Doklad o získanom stupni vzdelania:	vysvedčenie o maturitnej skúške, dodatok k vysvedčeniu k maturitnej skúške

Možnosti ďalšieho štúdia:	pomaturitné štúdium, študijné programy prvého stupňa vysokoškolského štúdia, ďalšie vzdelávacie programy zamerané na rozšírenie kvalifikácie, jej zmenu alebo zvýšenie
Možnosti uplatnenia absolventa na trhu práce:	v pracovných pozíciách cestovného ruchu, hotelierstva, spoločného stravovania

Zdroj: vlastné spracovanie (2016) podľa ŠkVP SOŠ HSaO Nové Zámky, 2013

Podľa profilu absolventa pripravuje hotelová akadémia absolventov so všeobecnovzdelávacím základom, s odbornými teoretickými vedomosťami a praktickými zručnosťami a návykmi, potrebnými pre kvalifikovaný výkon činností v oblasti hotelierstva, zariadeniach spoločného stravovania a v ďalších službách cestovného ruchu.

Štúdium na hotelovej akadémii sa realizuje podľa ŠVP pre skupinu študijných odborov 62 Ekonomické vedy, 63, 64 Ekonomika a organizácia, obchod a služby I, II., ktorý schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 7. februára 2013 pod číslom 2013-762/1889:23-925 s účinnosťou od 1. septembra 2013 začínajúc prvým ročníkom a podľa schváleného ŠkVP „Hotelová akadémia“ pre SOŠ HSaO Nové Zámky pre príslušný školský rok.

ŠkVP „HOTELOVÁ AKADÉMIA“ pre študijný odbor 6323 K hotelová akadémia vymedzuje nasledovné kľúčové kompetencie: spôsobilosti konať samostatne v spoločenskom a pracovnom živote, spôsobilosť interaktívne používať vedomosti, informačné a komunikačné technológie, komunikovať v materinskom a cudzom jazyku, schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách a odborné kompetencie (Školský vzdelávací program Hotelová akadémia, dostupné na: <http://www.hosnz.sk/wp-content/uploads/03-SkVP-2013-HOTELOVA-AKADEMIA-aktualizovany-20151.pdf>).

5.1 Analýza skutočného stavu využívania kultúrneho dedičstva v edukácii v odbore hotelová akadémia

Obsah školskej výuky na hotelovej akadémii v zmysle školského vzdelávacieho programu tvoria dve zložky: všeobecné vzdelávanie a odborné vzdelávanie.

Zložka všeobecného vzdelávania obsahuje spoločenskovedné vzdelávanie, ktoré je tvorené učivom z rôznych humanitných, prírodovedných a sociálnovedných disciplín, ako sú napr. história, filozofia, náboženstvo, psychológia, sociológia, politológia, teória štátu a práva, ekonómia, matematika a pod. Koncepcia výberu učiva je založená na systematickom triedení poznatkov, ktoré je odvodené z jednotlivých vedných disciplín, pričom učivo je usporiadané do vzdelávacích oblastí a k nim priradených vyučovacích predmetov.

Zložka odborného vzdelávania (ďalej OVP) zahŕňa teoretické vzdelávanie a praktickú prípravu. Odborné vzdelávanie vedie žiakov k zvládnutiu základných úloh odvetvia – odboru, na ktorý sa pripravujú. Základným cieľom je osvojiť si vedomosti a zručnosti potrebné pre zvládnutie celého okruhu učiva, upevňovať a prehlbovať si vedomosti, zručnosti a návyky predpísané na zvládnutie budúceho povolania v oblasti cestovného ruchu, hotelierstva, či gastronómie.

Volený obsah učiva oboch zložiek má byť zosúladený so vzdelávacím štandardom, kľúčovými a odbornými kompetenciami školského a štátneho vzdelávacieho programu, zároveň v zmysle medzinárodne uznávaných požiadaviek vzdelávania krajín EÚ a OECD. Tým sa má zabezpečiť, aby kurikulum (teda aj obsah učiva) okrem iného umožnilo efektívnu prípravu mládeže na život v súčasnej spoločnosti, kompatibilitu a bezproblémovú pracovnú mobilitu občanov EÚ.

5.1.1 Využívanie kultúrneho dedičstva vo všeobecnom vzdelávaní

V zmysle učebného plánu hotelovej akadémie sú do jednotlivých vzdelávacích oblastí zaradené vyučovacie predmety nasledovne: Jazyk a komunikácia - slovenský jazyk

a literatúra, anglický jazyk, nemecký jazyk; Človek a hodnoty - etická výchova, náboženská výchova; Človek a spoločnosť - dejepis, občianska náuka; Človek a príroda - chémia, biológia; Matematika a práca s informáciami - matematika; Zdravie a pohyb - telesná a športová výchova.

Z podrobnej analýzy učebných osnov v zložke všeobecného vzdelávania vyplýva, že v texte školského vzdelávacieho programu hotelovej akadémie sa v žiadnej vzdelávacej oblasti, vyučovacom predmete, ani v žiadnom tematickom celku, či téme učiva nevyskytuje slovné spojenie „kultúrne dedičstvo“. Zjavný výskyt kultúrneho dedičstva má v analyzovaných kurikulách nulovú frekvenciu.

V analyzovanom texte učebných osnov ŠkVP je prítomný latentný výskyt kultúrneho dedičstva ako očakávaný vzdelávací výstup v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Latentný výskyt v školských kurikulách je možné členiť na dve kategórie podľa druhovej klasifikácie obsahu kultúrneho dedičstva: hmotné a nehmotné hodnoty kultúrneho dedičstva. V rámci hmotného kultúrneho dedičstva sú zastúpené historické stavebné štruktúry, architektonické pamiatky (kultúrne pamiatky) a objekty ľudového staviteľstva. Z hmotného kultúrneho dedičstva sa ako očakávaný vzdelávací výstup využíva jazyk, ústne jazykové a literárne prejavy, folklór, tradície – obyčaje, rodinné, pracovné, sociálne vzťahy a väzby, zemepisné názvy a historické udalosti.

Najvyššia frekvencia latentného výskytu využívania kultúrneho dedičstva je prítomná vo vyučovacích predmetoch anglický jazyk a nemecký jazyk hlavne prostredníctvom konverzačných tém zameraných na vlastnú kultúru a kultúru cudzích krajín – anglicky a nemecky hovoriacich krajín. Nízka frekvencia latentného využívania kultúrneho dedičstva je preukázaná v občianskej náuke a etickej výchove. Nulová frekvencia latentného výskytu kultúrneho dedičstva je podľa očakávania v predmetoch matematika, biológia, chémia.

Z obsahovej analýzy školského kurikula vyplýva, že v obsahových štandardoch jednotlivých predmetov všeobecného vzdelávania téma kultúrneho dedičstva úplne absentuje, prípadne je ponímaná iba okrajovo v latentnom význame v rámci charakteristiky cieľových vzdelávacích výstupov.

Aký vplyv má skutočný stav na tvorbu vedomosti o kultúrnom dedičstve? Zjavné využívanie samotného termínu „kultúrne dedičstvo“ predpokladá tvorbu deklaratívnych, procesuálnych a kontextuálnych vedomostí. Vedomosť ako základná predstava o skutočnosti plniaca úlohu asociácie, pravidiel, pokynov, algoritmov pri realizácii rôznej činnosti, majúca hodnotiacu funkciu a zároveň slúžiaca ako základ pre utvorenie vzťahov k objektom skutočnosti sa práve prostredníctvom školskej výuky transformuje do sústavy faktov, pojmov a komplexnej štruktúry poznania. V kontexte tvorby a rozvoja vedomostí o kultúrnom dedičstve (vzhľadom na odbor so zameraním na cestovných ruch) v zmysle výsledkov analýzy o zjavnom výskyte kultúrneho dedičstva teda nejde o systematické, cieľavedomé a zámerné učenie.

Zároveň je v tejto súvislosti možné poukázať na jeden z najbežnejších typov učenia - verbálne učenie, pri ktorom sa pracuje so slovnými podnetmi uplatňujúc reťazenie a asociovanie medzi symbolmi, prvkami, slovami a ich reálnymi reprezentantmi. Nevyužívanie pojmu kultúrne dedičstvo ovplyvňuje efektivitu verbálneho učenia berúc do úvahy zákon frekvencie a zákon čerstvosti. Čím častejšie sa objavujú vedľa seba alebo nasledujú po sebe isté verbálne prvky, tým sú asociácie pevnejšie a zároveň čím je dotyk medzi verbálnymi prvkami časovo čerstvejší, tzn. čím nedávnejšie sa v edukácii použili, tým je asociácia medzi nimi pevnejšia.

5.1.2 Využívanie kultúrneho dedičstva v odbornom vzdelávaní a príprave

V zložke OVP je na hotelovej akadémii zahrnuté teoretické vzdelávanie a praktická príprava. Učebná osnova jednotlivých predmetov je zosúladená so spoločnými a špecifickými

štandardami ŠVP pre všetky odbory skupiny 63, 64, ktoré predstavujú jednotný základ edukácie. Podľa učebného plánu konkrétneho ŠkVP sú v zložke OVP zaradené nasledovné predmety: náuka o výžive, náuka o potravinách, technika obsluhy, technológia prípravy pokrmov, ekonomika, administratíva a korešpondencia, hotelový a gastronomický manažment, právna náuka, marketing, geografia cestovného ruchu, svet práce, seminár k podnikaniu v spoločnom stravovaní, kongresové služby, manažment osobných financií, aplikovaná informatika, cvičenia z aplikovanej informatiky, účtovníctvo, sprievodcovská činnosť, odborná prax.

Z obsahovej analýzy školských kurikulárnych dokumentov vyplýva, že skutočný stav využívania kultúrneho dedičstva v edukácii vo vyučovacích predmetoch zložky OVP je identický ako v zložke všeobecného vzdelávania. Zjavný výskyt využívania pojmu „kultúrne dedičstvo“ nie je prítomný a jeho výskyt v učebných osnovách má nulovú frekvenciu.

Latentný výskyt využívania kultúrneho dedičstva v osnovách ŠkVP je prítomný ako očakávaný vzdelávací výstup v niektorých vyučovacích predmetoch. Z hmotných hodnôt kultúrneho dedičstva je zastúpený prvok historických stavebných štruktúr (kultúrne pamiatky) a z nehmotných hodnôt tradície (gastronomické tradície). Latentný výskyt kultúrneho dedičstva je prítomný v predmetoch geografia cestovného ruchu, sprievodcovská činnosť a odborná prax - technológia prípravy pokrmov.

Odborné vyučovanie poskytuje učiteľovi široký priestor na formovanie osobnosti žiaka. Prítomnosť využívania kultúrneho dedičstva v základnom (aj rozšírenom) učive má pre rozvoj žiakov všestrannú vzdelávaciu a výchovnú hodnotu. Aj napriek súčasnému modernizovaniu edukácie a dynamike kľúčových kompetencií je rozvoj kultúrnych kompetencií v odbornom vzdelávaní málo odzrkadlený. Vo vyučovacom procese odborných predmetov prináleží rozvoju kultúrnych kompetencií a teda aj využívaniu kultúrneho dedičstva vedľajšia až okrajová pozornosť. Pričom tvorivý učiteľ s inovatívnym prístupom k vyučovaniu nemá problém využiť variabilitu a široké možnosti rôznych tém týkajúcich sa kontextov kultúrneho dedičstva na ich obsahovú integráciu do odborného predmetu.

6 Vyhodnotenie

Na základe obsahovej analýzy kurikulárnych dokumentov vo vybranom odbore vyššieho sekundárneho vzdelávania so zameraním na cestovný ruch - na príklade Hotelovej akadémie SOŠ HSaO v Nových Zámkoch sa nepotvrdil zjavný výskyt kultúrneho dedičstva (nulová frekvencia). Latentný výskyt kultúrneho dedičstva sa potvrdil. Najvyššiu frekvenciu latentného výskytu v rámci očakávaných cieľových výstupov vykazujú prvky: kultúrne pamiatky ako hodnota hmotnej povahy a gastronomické tradície ako hodnota nehmotnej povahy.

Vybraný študijný odbor zo skupiny odborov vyššieho sekundárneho vzdelávania so zameraním na cestovný ruch na základe výsledkov obsahovej analýzy školského kurikula v zložke všeobecného a odborného vzdelávania nepredpokladá vytváranie podmienok na uvedomelé osvojovanie si vedomostí v kontexte využívania kultúrneho dedičstva.

Aktuálny stav využívania kultúrneho dedičstva v edukácii je ovplyvnený viacerými faktormi. Východiskom na koncipovanie učebných osnov v strednom odbornom vzdelávaní sú definované obsahové a výkonové štandardy v ŠVP. Ich prenos a spracovanie v ŠkVP, zároveň stanovenie základného a rozšíreného obsahu učiva je vo veľkej miere ovplyvnené ľudským faktorom – učiteľom, a závislé od jeho vzdelania, kompetencií, kvalifikácie, skúseností a jeho osobnosti.

Dosiahnuté výsledky výskumnej činnosti je možné použiť ako východisko na formuláciu ďalšieho výskumného cieľa súvisiaceho s riešením daného stavu. Využívanie kultúrneho dedičstva v edukácii je možné optimalizovať prostredníctvom revidovania ŠkVP Hotelová

akadémia vybranej SOŠ. Návrh optimálneho modelu riešenia využívania kultúrneho dedičstva na príklade hotelovej akadémie je možný v dvoch rovinách; 1. ako prierezová téma vo vzdelávacích oblastiach školského vzdelávacieho programu, 2. ako učebná osnova samostatného vyučovacieho predmetu „kultúrne dedičstvo“ v rozsahu disponibilných hodín. V rámci optimalizácie je potrebné zohľadniť viaceré determinanty ovplyvňujúce proces revidovania. Ide hlavne o vývoj štátnej politiky vzdelávania v SR, zavádzanie duálneho vzdelávania v strednom odbornom vzdelávaní a metodické pokyny ŠIOV.

Optimalizácia využívania kultúrneho dedičstva vo vybranom odbore vyššieho sekundárneho vzdelávania so zameraním na cestovný ruch zároveň reflektuje na programové priority a strategické opatrenia manifestované Ministerstvom kultúry SR v Stratégii rozvoja kultúry SR na roky 2014 – 2020. Dokument v jednej zo strategických oblasti vyžaduje v súlade s kurikulárnou transformáciou formovať kultúrne potreby a dopyt po kultúre s dôrazom na kultúrnu edukáciu a pomocou participácie príslušných výchovno-vzdelávacích nástrojov (SRK SR na roky 2014 – 2020, dostupné na internete: < http://www.strategiakultury.sk/>).

ZÁVER

Tendencie v politike vzdelávania na medzinárodnej úrovni poukazujú na podporu kultúrnych vedomostí, kreativity a medzikultúrneho porozumenia prostredníctvom kultúrnej edukácie, v rámci ktorej sú kľúčovými prvkami kultúra, umenie a kultúrne dedičstvo implementované do všeobecného i odborného vzdelávania mladej generácie.

Vychádzajúc z presvedčenia, že edukácia rešpektuje (by mala rešpektovať) potreby neustále sa meniacej multikultúrnej spoločnosti a reflektovať spoločenské problémy, uplatňujeme vo výskumnej činnosti a pedagogickej praxi prístup aplikujúci rozvoj kultúrnych kompetencií v kontexte využívania kultúrneho dedičstva vo vybranom odbore vyššieho sekundárneho vzdelávania so zameraním na cestovný ruch.

Ďalším zámerom je zároveň poukázať na jeden zo spôsobov úzkej spolupráce medzi sektorom kultúry a školstva. Prieniky a paralely záujmov oboch sfér súvisia s cieľom formovať kultúrnu identitu mladej generácie, rozvíjať kultúrnu gramotnosť a kompetentnosť v rámci prípravy na život v súčasnej multikultúrnej spoločnosti.

LITERATÚRA

BÍZIKOVÁ, V. 2005. Kultúrne dedičstvo ako súčasť kultúrnej edukácie. In *Kontexty kultúru a turizmu*. Nitra : Katedra manažmentu kultúry a turizmu FF UKF, 2015, roč. 8, č. 1, s. 34 – 36. ISSN 1337-7760.

Deklarácia NRSR o ochrane kultúrneho dedičstva [online]. 2001 [cit.2016-04-03]. 2 s. Dostupné na internete: <http://old.culture.gov.sk/kulturne-dedicstvo/ochrana-pamiatok/vysledky/deklaracia-o-ochrane-pamiatok>.

DUBSKÁ, M. 2015. Kultúrne dedičstvo a kultúrny cestovný ruch. Nitra : Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2015. 98 s. ISBN 978-80-558-0886-4.

DUCHOVIČOVÁ, J. – KURINCOVÁ, V. A KOL., 2012. Teoretické základy výchovy a vzdelávania. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2012. 291 s. ISBN 978-80-558-0144.

LENOVSKÝ, L. A KOL. 2008. Cestovný ruch a kultúrne dedičstvo. Nitra : FF UKF v Nitre, 2008. 168 s. ISBN 978-80-8094-229-8.

Stratégia rozvoja kultúry Slovenskej republiky na roky 2014 – 2020. Ministerstvo kultúry Slovenskej republiky [online]. 2014 [cit. 2016-004-28]. 38 s. Dostupné na internete: < http://www.strategiakultury.sk/>.

Školský vzdelávací program Hotelová akadémia pre študijný odbor 6323 6. Stredná odborná

škola hotelových služieb a obchodu Nové Zámky. 2013 [cit.2015-12-03]. Dostupné na internete: <http://www.hosnz.sk/wp-content/uploads/03-SkVP-2013-HOTELOVA-AKADEMIA-aktualizovany-20151.pdf>).

Štátny vzdelávací program pre odborné vzdelávanie a prípravu skupina študijných a učebných odborov 62 Ekonomické vedy,63,64 Ekonomika a organizácia, Obchod a služby I., II. Štátny inštitút odborného vzdelávania [online]. 2013 [cit. 2016-03-20]. Dostupné na internete: <http://www.siov.sk/statne-vzdelavacie-programy/9411s>.

TUREK, I., 2014. Didaktika. Bratislava : Edícia ŠKOLA, 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov [online]. 2008 [cit. 2016-04-02]. 95 s. Dostupné na internete: <http://uips.sk/sub/uips.sk/ images/PKvs/z245_2008.pdf>.

Kontakt na autora
PhDr. Viktória Bíziková
Katedra manažmentu kultúry a turizmu
Filozofická fakulta UKF v Nitre
Štefánikova 67
949 74 Nitra
Email: viktoriabizikova@yahoo.com
Školiteľ: Doc. PhDr. Ladislav Lenovský, PhD.

INTERPOHLAVNÉ ROZDIELY V MOTIVÁCII K UČENIU U ŽIAKOV VYŠŠIEHO SEKUNDÁRNEHO VZDELÁVANIA

GENDER DIFFERENCES IN ACADEMIC MOTIVATION OF LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Alžbeta LOBOTKOVÁ

Abstrakt: *Pre zefektívnenie vyučovacieho procesu a cieľavedomého prístupu učiteľa k žiakom je potrebné poznanie motivačnej štruktúry jednotlivých žiakov. V tomto kontexte sa naša štúdia orientuje na interpohlavné rozdiely v oblasti motivácie k učeniu. Našou snahou bolo skúmať a identifikovať, ktorá z motivačných oblastí (kognitívna, afektívna, efektívna) je u žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania, kategorizovaných podľa pohlavia dominantná. Výskumnú vzorku tvorili stredoškolskí študenti zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji. Rozdiely v jednotlivých motivačných oblastiach sme identifikovali prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka, ktorý obsahuje 81 výrokov. Z výsledkov vyplýva, že vo všetkých troch premenných sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel a dievčatá preukázali vyššie priemerné skóre ako chlapci.*
Kľúčové slová: *motivácia k učeniu, Kozékiho IMB dotazník, interpohlavné rozdiely, kognitívna, efektívna, afektívna motivačná oblasť*

Abstract: *For improving the efficiency learning process and goal-oriented approach to teaching students the necessary knowledge of the incentive structure of individual pupils. In this context, our study focuses on gender differences in motivation to learn. Main research aim was to identify, which of the motivational areas (cognitive, affective, effective) is dominant at the secondary students. The research sample consisted of school students from secondary vocational schools in Trencin region. The differences in the motivational areas we have identified through Kozeki IMB questionnaire. It contains 81 statements. Results show the, in all three variables, we recorded a statistically significant difference, and the girls showed higher average scores than boys.*
Key words: *motivation to learn, Kozeki IMB questionnaire, gender differences, cognitive, affective, effective motivational areas*

ÚVOD

Poznanie motivačnej štruktúry žiakov je v súčasnej dobe kľúčovým faktorom pre dosiahnutie nielen zefektívnenia, ale aj skvalitnenia vyučovacieho procesu a cieľavedomého prístupu učiteľa k žiakom. Samotný učiteľ je postavený pred zložitú úlohu, v prípade, ak chce u žiakov vzbudiť motiváciu k učeniu. Je však nutné zdôrazniť, že za základ práce učiteľa pre dlhodobý efekt sa považuje najmä rozvoj osobnostnej sféry žiaka a rozvoj ich autoregulačných schopností. Nutná je však aj dlhodobá podpora rozvoja záujmov a zamerania žiakov. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné pracovať na všetkých motivačných úrovniach (Pavelková, I. 2002). Na základe poznania motivačnej štruktúry žiakov môže učiteľ citlivo a výchovne pôsobiť na žiaka, ovplyvňovať ho a v neposlednom rade meniť nepriaznivú štruktúru a posilňovať pozitívne zložky. V zmysle uvedeného to vnímame ako dôležitý a v konečnom dôsledku účinný prostriedok zvyšovania efektívnosti vyučovania, významný cieľ výchovno – vzdelávacieho procesu a v neposlednom rade aj prostriedok zvyšovania učebných výkonov žiakov.

1 Teoretické východiská

I. Lokšová (1996, s. 9) vníma motiváciu ako „účinný prostriedok zvyšovania učebných výkonov a riešenie mnohých školských ťažkostí, pričom si treba uvedomiť, že zasahuje celú osobnosť žiaka, všetky jeho zložky a funkcie.“ V súčasnosti považujeme motiváciu žiakov k učeniu za dôležitú podmienku úspešnosti žiaka v škole. Vychádzajúc z vyššie uvedenej definície možno tiež povedať, že motivácia je v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu jednou z najnáročnejších úloh učiteľa. Z. Helus (2003) uvádza, že za významnú kľúčovú kompetenciu učiteľov možno považovať umožňovanie žiakom učenie a podporovanie v tom zmysle, že oni sami budú nachádzať v učení záľubu. J.E. Zull (2002) uvádza, že motivácia

k učeniu v najväčšej miere vychádza od žiaka samotného. Nepotrebuje k tomu žiadne vonkajšie odmeny. On potrebuje iba emocionálnu podporu a štruktúru, ktorá bude podporovať jeho úspech.

V prípade ak chce učiteľ hľadať vhodný spôsob ako motivovať žiakov je potrebné zistiť, ktorá z potrieb je u žiaka dominujúca a na základe toho môže k motivácii pristupovať dvojakým spôsobom:

1. Navodiť podmienky obsahujúce pre danú skupinu potrieb tak silné incentívy, aby vzniknutá motivácia u väčšiny žiakov vychádzala z aktualizovaných potrieb.
2. Rešpektovať potreby dominujúce v individuálnej hierarchii potrieb určitého žiaka a niektoré prvky vyučovania „individualizovať“ – napr. vo výbere úloh zohľadniť záujmové zameranie žiaka, jeho špecifické sociálne potreby,... (Lokšová, I. – Lokša, J. 1999).

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). Pre lepšie uchopenie učebnej motivácie nám však poslúžia dve základné poňatia:

1. Užšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou osobnú aktivitu žiaka, pričom sa od nej očakáva nárast vedomostí. Práve osobná aktivita žiaka vzniká z toho dôvodu, že žiak chce získať orientáciu v probléme, chce lepšie porozumieť učivu a v neposlednom rade ho chce vidieť v súvislostiach. Pre uvedený typ učenia je charakteristické označovanie ako autoregulované učenie.
2. Širšie poňatie rozumie pod učebnou motiváciou vytváranie optimálnych podmienok na učenie. Obvykle je vyučovanie koncipované tak, aby bolo zábavné, pokiaľ je to možné tak „hravé“, aby bolo „orientované na jednanie žiakov“, aby pri ňom panovala príjemná sociálna atmosféra a v neposlednom rade aby sa správanie podporujúce vyučovanie objavovalo čo najčastejšie. Nárast učenia sa z pohľadu žiaka – pokiaľ k tejto priaznivej situácii príde – objavuje nepozorovane, akoby mimochodom.

Práve v užšom poňatí je rozhodujúca existujúca a jasná vízia cieľového stavu, ktorá riadi žiakovo jednanie a iniciuje úsilie žiaka o nárast vedomostí a kompetencií. Pričom pre širšie poňatie je charakteristické, že pre žiakov je učenie priaznivé vtedy, keď je vyučovanie zaujímavé a prebieha v priateľskej atmosfére (Rheinberg, F., Man, F., Mareš, J., 2001).

C. Rusillo, M. Teresa; C. Arias, P. Felix (2004) vo svojej štúdii skúmali rozdiely, ktoré existujú v rôznych kognitívno – motivačných premenných. Ich výsledky poukazujú na nízku úroveň vonkajšej motivácie u dievčat a naznačujú tiež rozdiely v kognitívno – motivačnej oblasti u dievčat a chlapcov. V tomto prípade dosiahli vyššie skóre za kognitívnu oblasť dievčatá ako chlapci, ktoré sa prejavilo najmä v adaptívnom prístupe k riešeniu úloh. Na základe Kozékiho výskumov M. Zelina vo svojich výskumoch predpokladal, že úroveň motivácie k učeniu, ktorá je definovaná počtom zaevidovaných motívov bude s vekom klesať. Podľa neho sa prejavia aj veľké rozdiely medzi jednotlivými žiakmi podľa druhu školy, ako aj to, že štruktúra motivácie sa bude vyznačovať tým, že vo väčšine skúmaných súborov bude dominujúcimi motívmi zvedavosť, aktivita, radosť z poznania, záujem. V súvislosti s tým bude prevládať kognitívna, vnútorná motivácia, na druhom mieste budú efektívne motívy a na treťom afektívne. S vekom bude ustupovať afektívna vonkajšia motivácia a naopak, význam kognitívnej a efektívnej bude väčší. Z jeho výskumu vyplýva, že vnútorné, kognitívne motívy sú najčastejšie zastúpené v motivačnej štruktúre a na posledných miestach sa umiestnili motivačné pásma, ktoré charakterizujú vzťah k učiteľom a spolužiakom ako motív učenia a prispôsobovania normám kolektívu. V. Kubáni (1991) poukázal na to, že celková úroveň učebných motívov a výkonovej

motivácie je v skupinách, kde sú prospechovo slabší žiaci nižšia ako u vyznamenaných žiakov. Jeho výsledky poukazujú na rozdiely v tom, ako sa v priebehu štyroch rokov mení celková úroveň motivačnej štruktúry žiakov (Kozéki dotazník).
Prečo sa žiak správa tak ako sa správa, prečo sa učí/ neučí, aké sú jeho ciele, priania, záujmy, potreby. Práve tieto a mnohé ďalšie otázky sú spojené s motivačným systémom osobnosti žiaka. Aby mohol učiteľ cieľavedome pristúpiť k rozvíjaniu motivácie žiakov, aktualizácii ich potrieb je dôležité najskôr poznať ich štruktúru a úroveň motivácie k učeniu. V zmysle uvedeného bude preňho východiskom aj skutočnosť, či existujú interpohlavné rozdiely v motivácii k učeniu, na čo sme sa zamerali v našom výskume.

2 Priebeh a metodika výskumu

Výskumnú vzorku tvorili stredoškolskí študenti zo stredných odborných škôl v trenčianskom kraji. Do výskumu bolo zaradených 412 študentov, kumulovaných podľa pohlavia. Z celkového počtu bolo 184 chlapcov a 228 dievčat (tabuľka č. 1).

Tabuľka č. 1 Charakteristika výskumnej vzorky

Premenná	Pohlavie	N
IMB_A; IMB_K; IMB_E	M	184
	Ž	228
	SPOLU	412

Pozn.: IMB_A- afektívna oblasť; IMB_K- kognitívna oblasť; IMB_E- efektívna oblasť; N- počet;

2.1 Metódy skúmania

Jednotlivé motívy učenia sa žiakov sme zisťovali prostredníctvom Kozékiho IMB dotazníka. Ten obsahuje 81 výrokov, ktoré sú rozdelené do 9 motivačných pásiem. Pričom každé 3 pásma z týchto tvoria motivačnú oblasť. Z 81 výrokov si ľubovoľne žiak môže vybrať a zakrúžkovať tie, s ktorými súhlasí. Vymedzenie jednotlivých oblastí:

OBLASŤ AFEKTÍVNEJ MOTIVÁCIE (A) – MOTÍVY VYPLÝVAJÚCE Z CITOVÉHO VZŤAHU ŽIAKA K ČLENOM OKOLIA, DOBRÝ CITOVÝ VZŤAH K DRUHÝM
A1 citový vzťah k rodičom
A2 citový vzťah k učiteľom
A3 citový vzťah k rovesníkom, k spolužiakom

OBLASŤ KOGNITÍVNEJ MOTIVÁCIE (K) – MOTÍVY POZNÁVANIA, MOŽNOSTI ROZVÍJAŤ VLASTNÉ SCHOPNOSTI, SAMOSTATNÁ AKTIVITA OBJASŇUJÚCA ÚLOHU
K1 túžba po samostatnom poznávaní skutočnosti
K2 motív sebazdokonaľovania, pohnútková sila túžby po poznaní
K3 motív záujmu, aktivity, pohnútková sila aktivity od zvedavosti, cez zaujímavosť až po radosť z objavovania

OBLASŤ EFEKTÍVNEJ MOTIVÁCIE (E) – MOTÍVY VZŤAHUJÚCE SA K OČAKÁVANIU OKOLIA, K NORMÁM SPOLOČNOSTI, MOTIVAČNÉ PÔSOBENIE OSVOJENÝCH NORIEM
E1 úcta k sebe samému
E2 normy spoločnosti ako motívy, pohnútková sila vyplývajúca zo snahy prispôsobiť sa normám kolektívu

E3 vyhovenie spoločenským normám, pohnútky sebakontroly a zodpovednosti k spoločenským normám a ideálom (Kozéki, B. In Lokša, J. – Lokšová, I. 1992, s. 443).

3 Analýza výsledkov výskumu

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v nasledujúcich tabuľkách, pričom štatistické analýzy sme realizovali v štatistickom programe IBM SPSS 20. Skúmanie interpohlavných rozdielov sme vyhodnocovali pomocou Studentovho t-testu.

Tabuľka č. 2 Popisná štatistika dátového súboru

Pohlavie	Premenná	N	Min	Max	M	SEM	SD	SK	KU
M	IMB_A	184	-4	8	1.79	0.16	2.18	0.29	0.29
	IMB_K	184	-6	8	0.93	0.21	2.78	0.03	0.32
	IMB_E	184	-5	7	1.10	0.18	2.38	0.19	0.16
Ž	IMB_A	228	-4	8	2.76	0.12	1.82	0.15	0.43
	IMB_K	228	-6	8	1.75	0.17	2.59	0.15	0.25
	IMB_E	228	-5	7	2.01	0.14	2.15	0.16	0.33
Spolu	IMB_A	412	-4	8	2.33	0.10	2.05	0.21	0.16
	IMB_K	412	-6	8	1.39	0.13	2.70	0.06	0.27
	IMB_E	412	-5	7	1.60	0.11	2.30	0.18	0.26

Pozn.: IMB_A- afektívna oblasť; IMB_K- kognitívna oblasť; IMB_E- efektívna oblasť; N- počet; Min- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Maximálne- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; M- priemer; SEM – štandardná chyba priemeru; SD- štandardná odchýlka; SK- šikmosť rozdelenia; KU- špicatosť množiny údajov

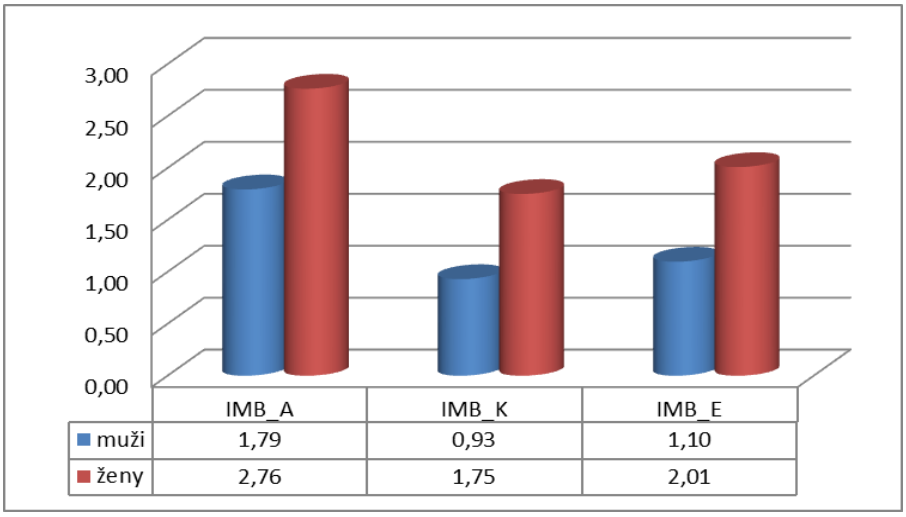
V tabuľke č. 2 prezentujeme popisné údaje o intenzite skúmaných premenných. Pozorujúc iba aritmetické priemery vo všetkých troch premenných, je zrejmé, že vo všetkých troch premenných dievčatá preukázali vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. V premennej IMB_A sme zaznamenali i dievčat priemerné skóre M=2.76, kým u chlapcov M=1.79. V Premennej IMB_K bolo u dievčat namerané priemerné skóre M=1.75, u chlapcov M=0.93. V IMB_E u dievčat M=2.01, u chlapcov M=1.10.

Tabuľka č. 3 Komparácia vzhľadom na pohlavie

Premenná	Pohlavie	N	M	SD	df	t	p
IMB_A	Muži	184	1.79	2.18	410	4.911	0.000
	Ženy	184	2.76	2.78			
IMB_K	Muži	228	0.93	1.82	410	3.078	0.002
	Ženy	228	1.75	2.59			
IMB_E	Muži	412	1.10	2.05	410	4.075	0.000
	Ženy	412	2.01	2.70			

Pozn.: IMB_A- afektívna oblasť; IMB_K- kognitívna oblasť; IMB_E- efektívna oblasť; N- počet; Min- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Maximálne- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; M- priemer; SEM – štandardná chyba priemeru; SD- štandardná odchýlka; df- stupne voľnosti; t- Studentov t-test; p- hladina štatistickej významnosti

Pri hodnotení všetkých troch motivačných oblastí sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi chlapcami a dievčatami. Štatistickou analýzou pomocou Studentovho t-testu sme zistili, že na hladine 0.001 existuje štatisticky významný rozdiel (t=4.911; p= 0.000) v afektívnej oblasti motivácie medzi dievčatami a chlapcami. Dievčatá prejavili vyššie priemerné skóre v porovnaní s chlapcami o 0.97 bodu. V kognitívnej oblasti sme zaznamenali štatistický významný rozdiel na hladine 0.001 (t=3.078; p= 0.002), kde opäť dievčatá prejavili vyššie priemerné skóre v porovnaní s chlapcami o 0,82 bodu. V efektívnej oblasti sme na hladine 0.001 tiež zaznamenali štatisticky významný rozdiel (t= 4.075; p= 0.000), keď dievčatá dosiahli vyššie priemerné skóre o 0,91 bodu.



Graf č.1 Interpohlavné rozdiely v motivačných oblastiach

ZÁVER

Cieľom našej výskumnej štúdie bolo zistiť rozdiely v jednotlivých motívoch učenia sa medzi dievčatami a chlapcami u študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v Trenčianskom kraji. Ako uvádza M. Zelina, najväčšie rozdiely sa vyznačujú u väčšiny skúmaných najmä v oblasti zvedavosti, aktivity a radosti z poznania, pričom prevláda najmä kognitívna, vnútorná motivácia. Ako ďalej vyplýva z jeho výskumu, najvýznamnejšie sú v motivačnej štruktúre zastúpené kognitívne motívy. Naopak, na posledných miestach sa umiestnili motivačné pásma, ktoré charakterizujú vzťah k učiteľom a spolužiakom ako motív učenia a prispôsobovania normám kolektívu. V našom prípade nám výsledky ukázali, že vo všetkých troch premenných sme zaznamenali štatisticky významný rozdiel a dievčatá preukázali vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. Na základe dosiahnutých výsledkov konštatujeme, že rozdiely v jednotlivých motivačných oblastiach zodpovedajú skutočnému stavu, najmä v kognitívnej motivačnej oblasti, kde chlapci preukázali nízke skóre, ktoré možno pripísať oblastiam motívu sebazdokonaľovania a túžbe po samostatnom poznávaní skutočnosti.

LITERATÚRA

HELUS, Z. 2003. Humanizace školy - samozřejmost či rozporuplná výzva? In Pedagogická revue, roč. 55, č. 5, s. 427 – 440.

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

KUBÁNI, V. 1991. Motivácia učenia žiakov gymnázií. In Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 26, 1991, č. 2. s. 133-144.

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

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

PAVELKOVÁ, I. 2002. Motivace žáků k učení : Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha: Univerzita Karlova, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.

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

RUSILLO, C. – TERESA, M. – ARIAS,C. – FELIX, P. 2004. Gender Differences in Academic Motivation of Secondary School Students. In Electronic Journal of Research, vol. 2 no. 1. p 97 – 112.

ZULL, J. E. 2002. The art of changing the brain. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Kontakt na autora
Mgr. Alžbeta Lobotková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Školiteľ: doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

ZÁŽITKOVÉ UČENIE AKO PROSTRIEDOK K STIMULÁCII KRITICKÉHO MYSLENIA

EXPERIMENTAL LEARNING AS A MEANS OF CRITICAL THINKING STIMULATION

Lenka KARASOVÁ

Abstrakt: *V procese nadobúdania elementárnej gramotnosti vidíme veľký potenciál v prístupe k literárnym textom. Pokladáme za dôležité už v 1. ročníku ZŠ uplatňovať metódy zážitkového učenia, s dôrazom na rozvoj kritického myslenia. Práve tieto edukačné postupy v elementárnom ročníku pri práci s literárnym textom nabádajú žiakov k porovnávaniu, pochybnostiam a k nachádzaniu ďalších nekonvenčných alternatív. Sme toho názoru, že práve aktívna tvorivá činnosť s literárnym textom podmieňuje čitateľskú gramotnosť, záujem o čítanie a zároveň môže stimulovať kritické myslenie žiakov 1. ročníka ZŠ.*
Kľúčové slová: *zážitkové učenie, zážitok, kritické myslenie, literárny text, detský aspekt.*

Abstract: *In the process of elementary literacy acquiring we see big potential in access to literary texts. We consider it necessary to implement experimental teaching methods already in the first grade of primary schools, with emphasis on critical thinking. Jus these educational procedures have a tendency to stimulate the pupils being able to compare, dispute and find other unconventional alternatives. We are convinced that it is an effective creative work with literary text which conditions reading literacy, as well as an interest about reading, and which also develops first graders critical thinking.*
Key words: *experimental learning, experience, critical thinking, literary text, aspects of a child*

ÚVOD

Na ceste za poznaním v dobe, kde sme zaplavení novými poznatkami a informáciami, je dôležité ako si s nimi dokáže žiak poradiť. Práve škola má pripraviť žiakov na to, aby vedeli pracovať s informáciami a vedeli ich kriticky hodnotiť. Je na učiteľovi, aké metódy práce s literárnym textom zvolí. Vhodnou metódou sú podľa nás metódy zážitkového učenia, ktoré vzbudzujú u detí záujem o prečítaný text. Z tohto dôvodu sme zvolili za cieľ našej štúdie venovať sa problematike zážitkového učenia, ktoré môže stimulovať kritické myslenie pri práci s literárnym textom.

Zážitkové učenie ako prostriedok ku kritickému mysleniu

Zážitkové učenie môžeme označiť aj ako učenie skúsenostné alebo aktívne, nakoľko každá skúsenosť je spojená s vlastnou aktivitou a emóciami, ktoré ju sprevádzajú. V priebehu zážitkového učenia je učiaci sa aktívne zapojený do procesu – prejavuje to kladením otázok, hľadaním odpovedí, experimentovaním, zvedavosťou, schopnosťou riešiť problémy, tvorivosť a tvorbou vlastných názorov. Výsledky tohto procesu sú iba osobnou záležitosťou, ale formujú základy pre budúcu skúsenosť a ovplyvňujú priebeh učenia. Podľa Hanuša a Chytilovej (2009) sú prostriedkami zážitkového učenia práve rôzne podoby hry. Základy zážitkového učenia môžeme nájsť aj u Komenského, ktorý zdôrazňoval celostný rozvoj osobnosti. Skúsenosti podľa neho človek získava prostredníctvom vlastných zmyslov, a preto odporúčal využitie hier a „hranie vo vyučovaní“, pretože vzdelávanie končí a začína v skutočnej skúsenosti. Zdôrazňoval prepojenie teórie s praxou, podporoval samostatné vzdelávanie a riešenie problémov motivované záujmami žiaka (Hanuš, Chytilová, 2009). Súčasné podoby zážitkového učenia vychádzajú aj z amerického hnutia pragmatickej pedagogiky. Jeho zakladateľom bol J. Dewey (1897), ktorý tvrdil, že škola by mala žiakom pripravovať také učebné situácie, ktoré sú primerané ich veku, pretože tieto smerujú k problémom, ktoré budú pravdepodobne v budúcnosti riešiť.

Záujem môžeme považovať za impulz k novým poznatkom. Zvedavosť je najlepším predpokladom zapamätania si učiva, vytvára kladné postoje k učeniu, ktoré sú základom

efektívneho učenia. Ideálne je využívanie vlastných skúseností, ale treba dodať, že aj nové a fascinujúce postupy učiteľa môžu prebúdzať u žiaka záujem. Kratochvílová (2009) definuje záujem ako motivačno–stimulačný činiteľ, ktorý aktivizuje všetky psychické procesy (vnímanie, pamäť, myslenie). Stimulujú činnosť človeka, motivujú smer poznania a činnosti, v ktorých sa prejavuje.

Neurodidaktika, alebo učenie cez zmysly

V súvislosti so zážitkovým učením má význam hovoriť aj o neurodidaktike. Vo svojom výskume sa neurodidaktikou zaoberal aj profesor Petlák (2009), ktorý zdôrazňuje, že zapájanie všetkých zmyslov do procesu poznávania prispieva k istému prepájaniu poznávania v jednotlivých centrách mozgu. Škola však prioritne zapája skôr jednu hemisféru. Najčastejšie sú to schopnosti ľavej polovice mozgu, ktoré sa uplatňujú pri počítaní, písaní, čítaní, hovorení, chápaní slov, vnímaní detailov, vytváraní a reprodukcií usporiadaných predstáv, štruktúr a poradia, umožňuje logické, analytické a abstraktné myslenie, vybavovanie dát a informácií. Rovnako aj Helms (1996) tvrdí, že sú v škole k osvojovaniu rovnakých vecných obsahov omnoho menej vyžadované schopnosti pravej hemisféry, t.j. obrazné vyjadrovanie, fantázia, predstavy, schopnosť premýšľať o známom pod úplne novým uhlom, cit pre rytmus a hudobné cítenie, schopnosť vnímať záležitosti duchovnej povahy, neuvedomelé chápanie štruktúr, schopnosť chápať celok, schopnosť vnímať zvuky – obrazy, „vyjadrovanie pomocou reči tela“, empatia, učenie sa na základe skúsenosti. Do vyučovania by sme teda mali zapájať aktivity, ktoré rozvíjajú schopnosti pravej a ľavej hemisféry súčasne. Vyučovanie teda nie je len o odovzdávaní vedomostí.

Pokiaľ hovoríme o vzbudení záujmu a zážitkovom učení, v našom prípade ide o vzbudenie záujmu o literárny text a literárnym textom súčasne. Ak chceme, aby žiak mal zážitok z prečítaného, a ak chceme mať istotu, že textu porozumel, je určite vhodné podporiť prácu s textom ďalšími umelecko-výchovnými činnosťami. V tomto vekovom období ide o hru – s rytmom, tónom (aj tónom hlasu jeho dĺžkou, výškou), s dynamikou, tempom, zvukom, o hru s priestorom. Je to predpoklad toho, že žiak sa do podobnej tvorivej vzdelávacej činnosti chce vrátiť a nebojí sa experimentovať. Ako pripomína Kollárová (2005, s. 50) od tvorivej hrovej činnosti môžeme očakávať veľa nového, pretože je „pre hru príznačná akcia – rozhodovanie, konanie, spolupráca, prítomné sú prvky napätia a uvoľnenia“. Práve otázky môžu vyvolať prvky napätia. Kollárová (2005) je toho názoru, že prístup k literárnym textom v škole máme podporiť umelecko-výchovnými činnosťami, využívať hru so zvukom, rytmom, rýmom. Thomsonová-Wohlgemuthová (1998, in Hanuš-Chytilová, 2009) zas prízvukuje, že najlepšie zapamätateľné texty sú tie, ktoré majú výrazný rytmus a dopĺňa, že napomáhajú vytváraniu mentálnych obrazov. Počúvanie sa teda stáva prvým kontaktom dieťaťa s literatúrou, cez túto činnosť sa do príbehu a literatúry zapája. Pripomenieme ešte slová Zápotočnej (2013), ktorá zdôrazňuje, že narastajúci objem informácií zvyšuje nároky na myšlienkové spracovanie, vyžaduje nové spôsobilosti, selekcie, eliminácie, kritické hodnotenia, overovanie zdrojov informácií a zvažovanie obsahu, vrátane autora s dôrazom na rozvoj kritického myslenia.

Z uvedeného vyplýva, že už v 1. ročníku by sme mali deťom predkladať literárne texty, ktoré sú podnetom pre porovnávanie, triedenie, obsahujú podnety pre otázky, ktoré môžu viesť k pochybnostiam a odvahe argumentovať.

Ku kritickému mysleniu cez literárny text

Ako vyplýva z nášho názvu, uchopením literárneho textu cez zážitok chceme smerovať k stimulácii kritického myslenia. Uvedomujeme si, že je možno sporné to, či u žiakov v 1. ročníku môžeme hovoriť o kritickom myslení. Pomôžme si Kantom (in Cehelník, 2008), ktorý tvrdí, že dogmatizmus je potrebným predstupňom a predštádiom pred kritickým

myslením. Dieťa uvažuje v naivných predstavách a veľa skutočností je preňho neznámych. Všetko je preňho novým zdrojom poznania v konkrétnej a reálnej podobe. My však prostredníctvom zážitkového učenia môžeme žiakom predkladať literárne texty takým prístupom, aby sme u žiaka vzbudili potrebu pýtať sa. Veľký potenciál vidíme práve v literárnych textoch, v ktorých je v plnej miere rešpektovaný detský aspekt. Žiak v takomto prípade rozumie situáciám a hrdinom, preto môže(me) tvoriť otázky z hľadiska kontextovej roviny. Tvorivý učiteľ svojou individuálnou koncepciou vyučovania s dôrazom na zážitkové učenie takto vkladá prvé stimuly kritického myslenia. Hartl (2004) definuje kritické myslenie ako schopnosť posúdiť informácie a pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých perspektív a tvoriť úsudky o ich hodnote a vierohodnosti. Zelina (2011) je toho názoru, že príprava žiakov na kritické myslenie je potrebná a musí byť systematicky zavedená do školského vyučovania. Ďalší autori, ktorí sa zaoberali kritickým myslením sú Dewey (1897), Turek (2002), Košťálová (2006), Hartl (2004).

Argumentom k tomu, že stimulovanie kritického myslenia je potrebnou súčasťou edukačného procesu je pre nás Štátny vzdelávací program predprimárneho aj primárneho vzdelávania - ISCED 0 a ISCED1, (bližšie www.statpedu.sk). V ISCED 0 sa uvádza, že základné kognitívne kompetencie rozvoj základov kritického myslenia – porovnávaním podobností, odôvodňovaním svojich názorov, vyjadrovaním sa k tomu k tomu, čo sa im páči a nepáči. V ISCEDE 1 patrí medzi ciele primárneho vzdelávania podporovanie kognitívnych procesov a spôsobilostí žiakov kriticky myslieť prostredníctvom získavania vlastnej skúsenosti s aktívnym riešením problémom. Ďalším argumentom je pre nás fakt, že dieťa v tomto období je schopné triediť objekty a situácie, ktoré sú im známe podľa viacerých hľadísk, diferencovať podstatné a nepodstatné znaky, rozlišovať nadradenú triedu, do ktorej patrí viac rozličných skupín nižšieho rádu.

Pozrime sa na myslenie dieťaťa mladšieho školského veku z pohľadu psychológie. Ako rozmýšľa dieťa v tomto veku máme viaceré definície. Vágnerová (2012) v súlade s Piagetom (1966) nazvala spôsob myslenia, ktorý je typický pre mladší školský vek fázou konkrétnych logických operácií (dieťa rešpektuje konkrétnu realitu a rešpektuje zákony logiky). Dieťa už dokáže pochopiť zahrnutie prvkov do triedy, rozraďuje predmety podľa kritérií, rozumie zachovaniu množstva (rozumie tomu, že po preliatí tekutiny nízkeho širokého pohára do vyššieho úzkeho pohára jej hladina je vyššie, ale objem vody je rovnaký), príčinné vzťahy a pod. Šesťročné dieťa chápe skutočnosť realisticky a začína myslieť logicky, v spojitosti s konkrétnymi činnosťami a predmetmi. Končeková (2014) je toho názoru, že dieťa chce vo veľa prípadoch vysvetliť, z akého dôvodu sa nejaká vec stala, aký bude mať dôsledok a pokiaľ sa dozvie nejakú informáciu, chce vedieť čo pre neho môže znamenať. Dieťa túži po vysvetlení, pretože vysvetlenie mu dokáže neznáme objasniť a zbaviť sa strachu z neznámeho. Rovnako aj Špaňhelová (2008) tvrdí, že dieťa túži po konkrétnych informáciách a má túžbu získavať informácie. Avšak danú vec si dokáže predstaviť, pokiaľ sa s ňou už stretlo.

Práve preto považujeme vhodne zvolený literárny text (a môže to byť aj v 1. ročníku ZŠ) za prostriedok k uvažovaniu žiakov, ku kladeniu otázok, k hľadaniu a nachádzaniu možností dokončenia príbehu, k hodnoteniu správania a konania protagonistov príbehu, k predpokladaniu dôsledkov ich konania, či k hľadaniu súvislostí s dennou realitou. Napokon aj Kollárová (2013) odporúča učiteľom vyberať pre žiakov príbehy, ktoré obsahujú v deji prekonávanie prekážok, aby žiaci chceli poradiť literárnemu hrdinovi a sami nachádzali spôsoby riešenia a prípadne dospeli k možným dôsledkom navrhovaných riešení.

Detský aspekt v literárnom texte

Stimulmi ku kritickému mysleniu teda môžu byť tie, ktoré sú dieťaťu blízke. K nim radíme teda ja literárny text. V texte ponúkame (deťom) žiakom informácie, za ktoré si vie predstaviť konkrétne predmety, konkrétne a jasné umelecké obrazy, jednoduchý jazyk a zrozumiteľné výrazy. Šesťročné deti majú rady poviedky o deťoch aj školákoch, sú schopné chápať dlhšie rozprávania na pokračovanie aj epické a lyrické verše o známych a blízkych veciach. Dovoľujeme si upozorniť na Oberta (1998) a Kopála (1970), ktorí zdôrazňovali, že pri práci s literárnym textom musí byť dodržaný detský aspekt, ktorý chápu ako tvorivé koncipovanie umeleckého obrazu v literárnom diele na základe anticipačnej predstavy autora o detskom videní a hodnotení sveta, určovanom vekovo-výchovnou úrovňou detského príjemcu. V tejto súvislosti uvedieme príklad, kedy je a kedy nie je dodržaný detský aspekt:

Veta 1: *Na ošumelej omietke sa hmýri hmyz; (nie je prítomný detský aspekt).*
Veta 2: *Na stene je muška;(je prítomný detský aspekt).*

V prvom prípade žiak nemá možnosť predstaviť si konkrétne predmety, pretože všetkým slovám nerozumie. Nedokáže si ich zaradiť do kontextovej roviny a predstaviť si za slovami konkrétne obrazy. V druhom prípade žiak slovám (teda aj kontextu) rozumie, vie si vytvoriť konkrétnu predstavu, môže manipulovať s pojmami, predstavami a myšlienkami, ktoré vychádzajú z konkrétnych predstáv.

Pokiaľ budú zachované všetky kroky, môžeme predpokladať, že žiak získa odvahu pýtať sa, prichádzať s nápadmi, bude mať odvahu premýšľať o riešeniach a čo je (mala by byť) pre učiteľa výhra - získa odvahu pochybovať a protirečiť. Pokiaľ však dieťa informácie iba príjme, potom sa dá predpokladať, že nebude ich vedieť použiť v sociálnom kontexte, môže byť neisté až odmietavé v komunikácii a možno nebude mať potrebu pýtať sa a o veciach a javoch hlbšie rozmýšľať. Toto však by malo byť už predmetom nášho ďalšieho skúmania.

ZÁVER

Ak rozmýšľame ako stimulovať deti ku kritickému mysleniu, vidíme to v uplatňovaní aktivizujúcich metód, ktoré sú založené na hrovej činnosti – čo prináša žiakom zážitok. Ako sme uviedli, jeden z prostriedkov vidíme práve v prístupe k literárnemu textu, ktorý je nositeľom informácií. Vychádzajúc z našej pedagogickej praxe môže potvrdiť, že ak žiak má pri práci s literárnym textom zážitok – chce sa k nemu opätovne vrátiť. Vrátiť tak, že ho chce obmieňať a pýtať sa.

LITERATÚRA

CEHELNÍK, M. 2008. *Antropologická téma v sociálnej filozofii kritického racionalizmu.* In Humanum. Varšava. 2008. roč. I. 37-48 s. ISSN 1898-8431

DEWEY, J. 1897. *My pedagogic creed* [online]. In The School Journal. 1897. roč. 54. č. 3. S 77-80. Dostupné na http://infed.org/mobi/john-dewey-my-pedagogical-creed

HANUŠ, R.- CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkové pedagogické učení.* Praha : Grada, 2009. 192 s. ISBN 978-80-274-2816-2.

HARTL, P. 2004. *Psychologický slovník.* Praha : Portál. 2004. 312 s. ISBN 80-717880-3-1

HELMS, W. 1996. *Lépe motivovat – méně se rozčilovat.* Praha : Portál. 1996. 103 s. ISBN 80-70718-087-1.

KOLLÁROVÁ, D. 2013. *Kniha ako hra.* Hlohovec : HTC media, 2013. 118 s. ISBN 80-970833-3-5.

KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa.* Bratislava : Renesans, 2005. 90 s. ISBN 80-968427-6-5.

KOPÁL, Ján. 1970. *Literatúra a detský aspekt.* 1. vyd. Nitra : SPN, 1970. 200 s.

KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž. 1984. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1984. 232 s.
KONČEKOVÁ, Ľ. 2014. *Vývinová psychológia*. Prešov. 2014. 295 s. ISBN 978-80-7165-945-7
KOŠŤÁLOVÁ, H. 2006. *Učíme se navzájem* In Kritické listy. 2006. roč. VII. č. 24. 32-36 s. ISSN 1214-585823
MACHKOVÁ, E. 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. 1998, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4
OBERT, V. 1998. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Bratislava: Litera. 1998. 263 s. ISBN 80-88894-07-7
PETLÁK, E. 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak.* Bratislava : IRIS. 2009. 96 s. ISBN 978-80-89256-43-3
ŠPAŇHELOVÁ, I. 2008. *Průvodce dětským světem.* Praha : Grada. 2008. 192 s. ISBN 978-80-247-1907-8
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci program/isced_0.pdf
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf
TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie.* Bratislava : Metodické-pedagogické centrum. 2003. 71 s. ISBN 80-8052-175-1
VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie.* Praha : Univerzita Karlova. 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1
ZÁPOTOČNÁ, O. 2013. *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní.* Bratislava : Veda, vydavateľstvo SAV. 2013. 142 s. ISBN 978-80-224-128-10
ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa.* Tretie vydanie. Bratislava : IRIS. 2011. 241 s. ISBN 978-80-89256-60

Kontakt na autora
Mgr. Lenka Karasová
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF Nitra
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Email: lenka.karasova@student.ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

SEBAÚČINNOSŤ V KONTEXTE ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI ADOLESCENTOV

IN THE CONTEXT OF SCHOOL SELF-EFFICACY SUCCESS OF ADOLESCENT

Lucia FOGLOVÁ

Abstrakt: *Práca je venovaná teoretickej analýze problematiky sebaúčinnosti primárne z pohľadu edukačnej reality, na ktorú nazerali v teoretickej i výskumnej rovine viacerí, predovšetkým zahraniční odborníci. Sebaúčinnosť definujeme z pohľadu školskej úspešnosti, keďže ide o multidimenzionálny konštrukt, ktorý sa netýka len vedomia vlastnej účinnosti v škole, ale celkovo vlastnej účinnosti vo viacerých životných sferách. Východiskom práce je celková analýza akademickej sebaúčinnosti a jej prepojením na výsledky vzdelávania, ktoré sú ukazovateľmi miery sebaúčinnosti na strane študentov.*
Kľúčové slová: *školská úspešnosť, autoregulované učenie sa, mediátor, moderátor, adolescent*

Abstract:*The work is devoted to the theoretical analysis of the problems self efficacy primari from the perspective of educational reality to which viewed in the theoretical and research level several, mainly foreign experts. Self-efficacy is defined in terms of school success, as it is a multidimensional construct, that concerns not only the knowledge of self-efficacy in school, but overall self-efficacy in various spheres of life. Starting work, the overall analysis of academic self efficacy and its links with the learning outcomes that are indicative of the extent to self efficacy students*
Key words: *school success, self regulated learning, mediator, moderator, adolescent*

ÚVOD

V posledných desaťročiach zaznamenávame zvýšený záujem o aplikáciu poznatkov z oblasti self-psychológie do edukačnej reality. Záujem odborníkov o teoretickú analýzu, výskum a aplikácie sa (okrem iných konštruktov v koncepte self) centruje na analýzu sebaúčinnosti (napríklad Weinberg a Gould, 1995, Pajares, 1996, Pintrich, 1999, Bandura, 1997, Hall, 1997, Zimmerman, 2000, Schunk a Pajares, 2002, Blatný, 2003, Zajacová, Lynch a Espenshade, 2005, Gore, Schallert, 2006, Hsieh, Sullivan, Guerra, 2007, Feltz, 2008, Papastergiou, Kornilova, Kornilov a Chumakova, 2009, Gillham a Tekinarslan, 2011, Barinková a Bobáková, 2012, Weber, Ruch, Littman-Ovadia, Lavy a Gai, 2013, Lee, Lee & Bong, 2014, a ďalší). Považujeme za významné nazerať na tento významný konštrukt nie len z pohľadu self psychológie ale aj z pohľadu jeho aplikácie do edukačnej reality či pedagogického výskumu. Centrom záujmu pedagogiky je (popri iných kľúčových kategóriách) samotný objekt edukácie, ktorým je žiak/študent. V uvedenom kontexte považujeme za dôležité analyzovať a optimalizovať sebareguláciu, sebarealizáciu a sebaúčinnosť zo všetkých výskumne relevantných uhlov pohľadu, s cieľom poskytnúť každému žiakovi kvalitnú edukáciu, ktorá bude facilitovať jeho individuálne osobitosti učenia sa, či jeho osobnostné typologické charakteristiky, ktoré jeho edukáciu determinujú.

1 Sebaúčinnosť v edukácii

Sebaregulačné štruktúry osobnosti sú také vlastnosti osobnosti, prostredníctvom ktorých osobnosť usmerňuje a riadi vlastné subjektívne prežívanie a správanie smerujúce k uspokojovaniu vlastných potrieb, záujmov a zámerov, ako aj k sústredeniu sa na okolie, teda k aktivite orientovanej na pretváranie svojho okolia (Pjatková, Remetová, Novotná a Baginová, 2014) K najdôležitejším sebaregulačným vlastnostiam osobnosti patria: sebauvedomovanie, sebaúčinnosť, sebapoznanie, svedomie, sebakritika a vôľa.

Sebauvedomovanie predchádza sebaúčinnosti a rozumieme ním vedomie vlastnej individuálnej existencie. Prejavuje sa v aktuálnom:

- poznaní vlastného duševného života (prežívania a správania sa),
- v pripravenosti (vybaviť a použiť) vlastnú doterajšiu skúsenosť.

Jednotlivec je jedinečnou osobnosťou, ktorá zaberá isté miesto v priestore kde žije, a vstupuje do rozmanitých vzťahov s objektmi skutočnej reality, predovšetkým s ľuďmi. Je súčasne vnímajúcim i samým sebou vnímaným, poznáva okolitý svet i seba samého. Je bytosťou vedomej činnosti prežívajúcej sa ako predmet svojej činnosti. Individuálne skúsenosti človeka sa vekom hromadia a on si ich uvedomuje ako vlastnú skúsenosť, ktorú využíva v prospech zvládania rôznych okolností v živote.

Self-efficacy, sebaúčinnosť alebo vedomie vlastnej účinnosti, je dôležitým prvkom sebaregulačnej štruktúry človeka. Rozvíja sa na základe osobnej skúsenosti, z prežívania vlastných úspechov, ale tiež pri pozorovaní iných ľudí a následnej reflexii ich správania a jeho dôsledkov. Koncept sebaúčinnosti zaviedol do psychológie osobnosti Albert Bandura, predstaviteľ sociálno-kognitívnej psychológie, ktorá na človeka nazerá, ako na proaktívneho činiteľa, ktorý sám reguluje svoje kognitívne procesy, motiváciu, činy a emócie, než ako na pasívnu entitu reagujúcu na svoje prostredie (Feltz a kolektív, 2008).

V Bandurovom koncepte sebaúčinnosti patrí k jedným zo základných pilierov vnímania vlastnej sebaúčinnosti takzvané „mastery“, ktoré je spojené so zvládaním náročných úloh. Toto zvládanie podľa autora posilňuje sebadôveru, pôsobí pozitívne na zdravie a tak spätne i na výkon. Vnímanie vlastnej sebaúčinnosti sa dotýka hodnotení osobných schopností, je vnútornou individuálnou vierou v to, čo dokáže človek urobiť za určitých podmienok, s využitím svojich dispozícií a schopností. Avšak ak ľudia neveria, že dokážu dosahovať vytúžené výsledky svojou činnosťou, majú malú pohnútku konať. Z toho dôvodu je presvedčenie o účinnosti hlavným základom konania. Sebaúčinnosť je viacdimenzionálny konštrukt, ktorý je typický pre sociálno-kognitívny prístup a konceptualizáciu jednotlivca ako osobnosti cieľavedomej, proaktívnej, sebahodnotiacej a sebaregulačnej (Bandura, 1997).

Blatný (2003) uvádza, že ide o celkové presvedčenie o schopnosti vyrovnávať sa so životnými ťažkosťami a výzvami. Autorka Papastergiou (2010) popisuje sebaúčinnosť ako vieru v to, že osobnosť môže ovplyvniť svoje ľudské správanie, pričom je spojená so sebavedomím (Weinberg a Gould, 1995), postojmi (Bandura, 1997), úzkosťou a motiváciou. Vzhľadom k tomu, že sebaúčinnosť sa dotýka toho, ako jedinec verí v to, že je schopný vykonávať úlohy, je podľa autorky úzko spojená aj so sebadôverou. Sebaúčinnosť podľa Wooda a Banduru (1989, In Tekinarslan, 2011) je viera v schopnosti mobilizovať motiváciu, kognitívne zdroje a akcie, ktoré musia spĺňať dané situačné nároky. Inými slovami, sebaúčinnosť môže byť považovaná za vieru vo vlastné schopnosti vykonať danú úlohu. Sebaúčinnosť je veľmi často spájaná s výkonmi súvisiacimi s prácou, učením a následným úspechom s ich vyriešením. Bong a Skaalvik (2003, In Barinková, K. 2012) obdobne definujú sebaúčinnosť ako vlastné presvedčenie o schopnosti realizovať a organizovať smerovanie vlastnej činnosti nevyhnutnej k produkcii daných dôsledkov.

Vysoká sebaúčinnosť má vplyv na redukciu negatívnych emočných stavov. Tento fakt potvrdili aj mnohé Bandurove výskumy, pomocou ktorých sa jemu a jeho kolegom podarilo zmenou sebaúčinnosti dosiahnuť žiadané modifikácie správania, napríklad u ľudí trpiacich fóbiami (Hall,1997).

V školskom prostredí žiaci/študenti nadobúdajú nové vedomosti, zručnosti, návyky, formujú tak svoju osobnosť a nadväzujú sociálne kontakty. Vzhľadom k tomu, že približne od šiesteho roku až do ukončenia povinne školskej dochádzky navštevujú povinne školu takmer všetky deti, a po ukončení deväťročnej povinnej školskej dochádzky študujú ďalej na stredných školách, a mnohé ďalej i na vysokých školách, sa domnievame, že škola je vhodným miestom na formovanie a rozvoj sebaúčinnosti mladého človeka. U žiakov/študentov sa sebaúčinnosť a jej rozvoj spája napríklad s problematikou zvládania

nárokov a požiadaviek na učenie sa, dosahovania očakávaných výsledkov vzdelávania, ako aj so zastávaním sociálnych rolí, ktorých sú žiaci/študenti nositeľmi v prostredí školy.

1.1 Sebaúčinnosť a sebaregulácia v kontexte učebného/akademického výkonu a dosahovania očakávaných výsledkov vzdelávania u žiaka/študenta

Sebaúčinnosť v kontexte edukácie bola predmetom výskumného bádania viacerých odborníkov. Autori Bandura (1997), Pajares (1996) a Pintrich (1999) sa domnievali, že so sebaúčinnosťou sú nepriamo spojené výsledky vzdelávania, a to prostredníctvom stanovenia cieľov alebo regulácie intenzity stratégií, ktoré slúžia ako rozhodujúce vnútorné zdroje ich dosahovania. V kontexte edukácie vyjadruje Bandurove ponímanie sebaúčinnosti presvedčenie jednotlivca o tom, čo dokáže zvládnuť na základe kombinácie svojich kognitívnych, sociálnych, behaviorálnych a emocionálnych schopností a zručností.

Dosiahnutie úspechu dáva jedincovi pocit kontroly, ktorý Goleman (1997) považuje za základ k uspokojivému životu a dodáva, že cielené upevňovanie schopností posilňuje pocit samostatnosti a sebadôvery, človek je tak ochotný viac riskovať a stanovuje si náročnejšie ciele. Dosiahnutie úspechu uľahčuje aj vysporiadanie sa s budúcimi neúspechmi. Podobne, žiaci/študenti s nadaním, ktorí získavajú viac pozitívnych hodnotení, vykazujú väčšiu sebaúčinnosť a menšie obavy (Pajares a Johnson,1996).

Vnímaná akademická sebaúčinnosť je teda presvedčenie žiaka o tom, čo v škole zvládne, ako bude v škole úspešný (Bandura, 1997). Vnímaná akademická sebaúčinnosť je u každého žiaka/študenta individuálne, ale líši sa aj u jednotlivého žiaka/študenta medzi predmetmi v škole. Z toho vyplýva, že žiak môže byť presvedčený o svojej vysokej akademickej sebaúčinnosti napríklad vo fyzike, ale v humanitných predmetoch bude vykazovať žiak/študent nízku akademickú sebaúčinnosť.

1.2 Akademická sebaúčinnosť

Sebaúčinnosť je motivačná zložka, ktorá sa zdá byť kľúčovo spojená s akademickým výkonom (Chemers, Hu a Garcia, 2001, Valentine, DuBois a Cooper, 2004, Zajacová, Lynch a Espenshade, 2005). Zimmerman (2000) tvrdí, že sebaúčinnosť študentov a ich sebadôvera pre učenie a výkon, sú kľúčové pre dosahovanie ich výsledkov vo vzdelávaní. Vysoký akademický výkon je spojený so zvýšenou sebadôverou a pravdepodobne povzbudzuje študentov, aby prijali väčšiu zodpovednosť za úspešné dokončenie úloh (Zimmerman a Kitsantas, 2005). Skúsenosti s úspechom či neúspechom sú spojené so silným alebo slabým prežívaním sebaúčinnosti, a sú najčastejšími ukazovateľom u skupiny vysokoškolákov (z pohľadu skupín patriacich do školského vzdelávania – poznámka autoriek) (Gore,2006).

McIlroy, Pooleová, Ursavas a Moriartyová (2015) považujú na základe výsledkov výskumu sebaúčinnosť za najsilnejší prediktor výsledkov vzdelávania a jej priameho účinku na dosahovanie školského úspechu. Autori sa zhodli na jednotnom pomenovaní uvedeného javu - akademická sebaúčinnosť, a to z dôvodu širokého obsahu pojmu sebaúčinnosť a jej konkrétneho zamerania práve na edukáciu. Podrobne sa o tomto aspekte sebaúčinnosti zmieňujú vo svojej práci Schunk a Pajares (2002) a uvádzajú, že akademická sebaúčinnosť odráža žiaka/študenta a jeho vnímanie vlastných kompetencií vzhľadom na úlohy v akademickej/študijnej oblasti.

Počas školského roka možno zaznamenať isté výkyvy v sebaúčinnosti z dôvodu, že žiaci/študenti dostávajú počas štúdia nepretržitú spätnú väzbu na základe svojich výkonov. Študenti so slabšími dosiahnutými výsledkami majú menej sebadôvery ako študenti s lepšími študijnými výsledkami, ktorí majú vyššie sebavedomie a svojmu učeniu sa prikladajú vyššiu hodnotu (Zusho a Pintrich, 2003). Uvedené poukazuje na to, že motivačná orientácia

osobnosti je spojená s jeho akademickou sebaúčinnosťou, ktorá je viazaná na výsledky vzdelávania.

Autori Dahl, Bals a Turi (2005), Kornilova, Kornilov a Chumakova (2009) sa zamerali na mediačné pôsobenie kognitívnych a metakognitívnych stratégií, riadenie zdrojov, implicitných teórií inteligencie, a dosiahnutie cieľa, pri vysvetľovaní odkazu medzi sebúčinnosťou a výsledkami vzdelávania. Autori využili sociálno-kognitívny rámec a predpokladali, že študenti so silnejšou akademickou sebaúčinnosťou by s väčšou pravdepodobnosťou používali kognitívne a metakognitívne stratégie a úspešne riadili svoje zdroje.

Na rozmanitosti ľudskej činnosti prostredníctvom sebaúčinnosti sa podieľajú štyri hlavné procesy: kognitívne , motivačné, afektívne a selektívne (Bandura, 1994). Sociálno-kognitívne teórie predpokladajú, že sebaúčinnosť je vysoko motivačná orientácia jednotlivca, charakteristická tým, že osobnosť čelí ťažkostiam tvárou v tvár, a tým zvyšuje svoju intencionalitu a dlhodobé plánovanie, a podporuje sebareguláciu a samoopravné akcie (Bandura, 2001). Podľa sociálno-kognitívnej teórie je sebaúčinnosť funkcia viery v širšom rámci samostatných teórií, ktoré určujú tak motiváciu ako aj výkon, čo nastoľuje nové možnosti výskumu v týchto oblastiach.

Krejčová (2011) vnímanú akademickú sebaúčinnosť rozdeľuje do niekoľkých dimenzií. Uvádza napríklad dimenziu úrovne obtiažnosti úloh pri ktorých žiak/študent verí, že ich zvládne. Ako ďalšiu dimenziu uvádza rozsah žiakovej /študentovej akademickej sebaúčinnosti v kontexte či sa jedná o celkovú akademickú sebaúčinnosť, alebo len vtedy ak je žiak/študent presvedčený o sebaúčinnosti v určitom predmete, predmetoch alebo dokonca len na niektoré oblasti určitého predmetu. Autorka vychádzajúc z Banduru (1997) hovorí aj o intenzite akademickej sebaúčinnosti, pričom nízka intenzita znamená, že žiak/študent prestane veriť vo svoj úspech po akomkoľvek neúspechu a tí žiaci/študenti, ktorí vykazujú vysokú sebaúčinnosť zostávajú o svojej efektivite presvedčení i po mnohých neúspechoch.

Tento trend vo výskume narastá hlavne v posledných rokoch, kde sa v štúdiách viacerých autorov (napríklad Greene, Miller, Crownson, Duke a Akey 2004, Pajares, 2006, Kennett a Keefer 2006, Klassen, Krawchuk a Rajani 2008, Lee, Lee & Bong 2014), začína objavovať významné rozšírenie počtu zdrojov, ktoré konštrukt akademickej sebaúčinnosti formujú. V niekoľkých metaanalýzach sa sebaúčinnosť preukázala spoľahlivým ukazovateľom motivácie výkonu v čase a v rôznych prostrediach (Bandura a Locke, 2003, Multon, Brown a Lent, 1991).

Pintrich, Smith, Garcia, a McKeachie (1993) uvádzajú komplexný sociálno-kognitívny rámec, ktorý obsahuje motivačné prvky, kognitívne a metakognitívne stratégie, rovnako ako stratégiu riadenia zdrojov. Napríklad študenti s vysokou sebaúčinnosťou, ktorí majú tendenciu byť vytrvalejší, tvrdo pracujúci, rozhodujúci sa pre ťažké úlohy, významnejšie využívajú sebaregulačné procesy, ako sú stanovovanie cieľov, sebahodnotenie, a sebakontrola (Zimmerman, 2000). Viacerí autori sa domnievajú, že študenti s vyššou sebaúčinnosťou sa dostávajú na vyššiu úroveň, pretože sa môžu účinnejšie vyrovnať s kognitívnymi nárokmi (Lane a Lane, 2001), usilujú sa o orientáciu na majstrovské ciele (Hsieh, Sullivan, a Guerra, 2007), vnímajú svoje učenie sa ako úlohy/nároky, ktoré sú zaujímavé a cenné, a využívajú zmysluplné stratégie učenia sa (Greene, Miller, Crownson, Duke a Akey, 2004).

Sebaúčinnosť je pravdepodobne vyššia, keď pomocou sebaregulácie učiaci sa aktívne riadia svoje vnútorné a vonkajšie prostredie postupne podľa plánovaného harmonogramu pre štúdium, stanovujú si mieru potrebného úsilia, objasňujú zámery dosiahnutia cieľov, pričom je potrebné, aby vedeli koho požiadať o pomoc a usmernenie (Pintrich, 2004). Podobne aj Kennett a Keefer (2006) uvádzajú, že sebavedomí študenti majú tendenciu k viditeľne vyššej

sebakontrole, keď pociťujú zlyhávanie, začínajú tvrdšie pracovať, nevzdávajú sa, ich hlavnými cieľmi sú učenie sa a získavanie lepších známok.
Podľa Barinkovej a Mesárošovej (2011) je dôležité zisťovať aj kompetencie, ktoré sú potrebné pre následný výkon, ako aj znalosti, ktoré môžu ovplyvniť prediktívnu silu sebaúčinnosti v oblasti výkonu. Vzťah sebaúčinnosti a výkonu bol podľa autoriek predmetom záujmu viacerých odborníkov (napríklad Bandura, 1997, Skaalvik, Skaalvik, 2004, Heggestad, Kanfer, 2005, Akama, 2006, Savia, 2008, Cheng, Chiou, 2010). Autorkám sa podarilo vo výskume potvrdiť vzťah sebaúčinnosti k výkonu v úlohách s matematickým aj verbálnym zameraním u žien, a u mužov len v prípade výkonu v písomnom teste.
Vlastná skúsenosť žiaka/študenta je jedným z najpodstatnejších zdrojov vnímania akademickej sebaúčinnosti. Avšak na jej utváraní sa podstatne podieľajú aj sprostredkované skúsenosti, verbálne a neverbálne informácie o svojich výkonoch od spolužiakov a učiteľov (Bandura a kolektív, 2003).
U študentov, ktorí sebaregulačné stratégie nevyužívajú alebo ich využívajú nedostatočne, uvedené nie je spôsobené tým, že by ich nepoznali, ale tým, že im nedôverujú a tak ich neuplatňujú pri začatí, priebehu či dokončení úloh (Klassen, Krawchuk a Rajani, 2008). V dôsledku toho, by mal učiteľ koučovať študentov pri rozvíjaní sebaregulačných stratégií učenia sa, pretože je to účinný mechanizmus pre zlepšenie sebaúčinnosti, motivácie a výkonu (Tuckman, 2003).
Na základe výskumov Pajaresa (2002, In Papastergiou, 2010) možno konštatovať, že sebaúčinnosť má vplyv aj na afektívne stavy ľudí, a má jasnú pozitívnu súvislosť s postojmi, motiváciou a vytrvalosťou, a negatívny vzťah s nezvládaním stresu a úzkosťou. Autor uvádza, že jedinci s vysokou sebaúčinnosťou sú orientovaní smerom k pozitívne dokončeným úlohám, a majú väčší vnútorný záujem o dokončenie a vykonanie ťažších úloh a cítia sa pokojne pri riešení náročných úloh. To znamená, že osoba, ktorá verí, že je schopná vykonať náročnú úlohu, má vyššiu mieru sebavedomia a motivácie pri plnení úlohy, pozitívnejší postoj k úlohe a menej úzkosti pri jej naplňovaní.
Mnoho výskumníkov, ako napríklad Zimmerman a Schunk (2008), Hsieh, Sullivan, Sass, a Guerra (2012), sa domnievajú, že motivácia určuje, do akej miery študenti investujú do učebnej sebaregulácie, čo predpovedá ich neskoršie dosiahnutie vzdelávacích cieľov.
Podľa Zimmermana (1990, In Lee, Lee & Bong, 2014) sebaregulácia je silným prediktorom akademického úspechu. Uvedené predpokladá aktívne a systematické využitie vlastných procesov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Dosahovanie učebných cieľov je podľa Pintricha (2000) a Zimmermana (2000, In Lee, Lee & Bong, 2014) charakterizované hlbokou kognitívnou a motivačnou činnosťou počas procesu učenia. Podľa Zimmermana a Schunka (2008, In Lee, Lee & Bong, 2014), žiaci/študenti vykonávajú učebnú sebaregulácíu efektívnejšie, keď sú vysoko motivovaní. Lee, Lee & Bong (2014) sa domnievajú, že je viac než pravdepodobné, že plánovanie a monitorovanie cieľov pomáha upravovať a dosahovať regulačné postupy pri dosahovaní úloh.
Žiakom/študentom pomáha silná viera v ich vlastné kompetencie a prikladanie veľkého významu dosahovaniu vzdelávacích cieľov pri ich napĺňaní. Lee, Lee & Bong (2014) tiež potvrdzujú spojitosť medzi vzdelávacími cieľmi, sebaúčinnosťou a sebaregulácíou. Sebaúčinnosť ako mediátor pozitívne ovplyvňuje sebaregulácíu a dosiahnutie očakávaných výsledkov vzdelávania. Popisujú vzťahy medzi sebaúčinnosťou, sebaregulácíou, vzdelávacími cieľmi a následným úspechom.
Výskumníci Hidi a Renninger (2006), Pekrun, Goetz, Titz a Perry (2002), Sansone a Thoman (2005, In Lee, Lee & Bong, 2014) považujú aj záujem a úzkosť za motivačné konštrukty, ktoré ovplyvňujú sebaregulačné procesy. Podobne aj Boekaerts a Corno (2005, In Lee, Lee &

Bong 2014) predpokladajú, že sebaregulačné procesy vyvolávajú afektívne reakcie študentov voči konkrétnym úlohám, čím nastáva významné kolísanie v ich emočných stavoch, a spúšťajú sa kvalitatívne odlišné kognitívne konštrukty, ktoré sú vyjadrené v cieľoch.
Vplyv akademickej sebaúčinnosti na školský úspech skúmali odborníci Hejazi, Shahraray, Farsinejad a Asgary (2009) na univerzitách v Iráne. Cieľom ich štúdie bolo posúdiť vplyv akademickej sebaúčinnosti na školský úspech s ohľadom na štýly identity. Vedci pracovali s vysokoškolskými študentmi, ktorí vyplňovali dotazníky ISI (Identity Styles Inventory) a MJSES (Morgan-Jink Student Efficacy Scales). Výsledky štúdie preukázali, že probandi s informačným a normatívnym štýlom identity vykazujú vyššiu úroveň akademickej sebaúčinnosti a súčasne aj väčšiu školskú úspešnosť, zatiaľ čo probandi s rozptýleným/vyhýbavým štýlom identity vykazovali nižší úroveň akademickej sebaúčinnosti, čo malo negatívny dopad na ich školský úspech.
Vysoko sebaregulovaní študenti tiež pri dokončení cieľa využívajú doplnky pre prácu pomocou on-line výučbových problémov, dosahujú kontrolu nad materiálom a nevzdávajú sa pred dokončením úlohy a naplnení nimi stanoveného vzdelávacieho cieľa Abar a Lokenová, (2010, In Tekinarslan 2011).
Na základe výskumov Pajaresa (2002, In Papastergiou, 2010) možno konštatovať, že sebaúčinnosť má vplyv aj na afektívne stavy ľudí, a má jasnú pozitívnu súvislosť s postojmi, motiváciou a vytrvalosťou, a negatívny vzťah s nezvládaním stresu a úzkosťou. Autor uvádza, že jedinci s vysokou sebaúčinnosťou sú orientovaní smerom k pozitívne dokončeným úlohám, a majú väčší vnútorný záujem o dokončenie a vykonanie ťažších úloh a cítia sa pokojne pri riešení náročných úloh. To znamená, že osoba, ktorá verí, že je schopná vykonať náročnú úlohu, má vyššiu mieru sebavedomia a motivácie pri plnení úlohy, pozitívnejší postoj k úlohe a menej úzkosti pri jej naplňovaní.

ZÁVER

V závere prezentovaných poznatkov konštatujeme, že sebaúčinnosť, ako jeden z viacerých sebaregulačných komponentov osobnosti, významne prispieva k spokojnosti so sebou samým, zvyšuje sebavedomie osobnosti a prispieva k celkovej vysokej sebaregulácii. Domnievame sa, že sebaúčinnosť je významným mediátorom dosiahnutých výsledkov vzdelávania na strane žiakov/študentov, čo následne korešponduje so školskou úspešnosťou študentov.

LITERATÚRA

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44, 1175-1184

Bandura, A. (1997). Self – efficacy: The excercise of self-control. New York, NY: W.H. Freeman

Blatný, M., & Pláková, A. (2003). Temperament, inteligence, sebepojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR

Carvalho, R.G.G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. Personality and Individual Differences, 94, 54-58

Diseth, A, Meland, B., & Breidablik, H.J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. Learning and Individual Differences, 35, 1-8

Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. Journal of Applied Social Psychology, 37, 2518-2531.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crownson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students ´ cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. Contemporary Educational Psychology, 29, 462-482

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63-84

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children ´s Perceived Academic Self – Efficacy: An Inventory Scale. The Clearing House, 72, 4, strany

Komarraju, M. & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? Learning and Individual Differences, 25, 67-72

Kováčová, E., & Sarmány – Schuller, I. (2006). Self – efficacy and its relation to selected factors of achievement motivation in adolescent boys and girls. Studia Psychologica, 48, 2006, 2. Pages 183–195

Lane, A., & Lane, L. (2001). Self – efficacy and academic performance. Social Behavior and Personality, 29, 687 – 693

Lukášová, H. (2010). Kvalita života detí a didaktika. Praha: Portál

McIlroy, D., Poole, K., Ursavas, Ö.F., & Moriarty, A. (2015). Distal and proximal associates of academic performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy, Learning and Individual Differences, 38, 1-9

Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. Journal of Personality and Social Psychology, 93, 116-130

Pajares, F. (1996). Self – efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543-578

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self – regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470

Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. Personality and Individual Differences, 45, 559-564.

RHEINBERG, F. – MAN, F. – MAREŠ, J. Ovlivňování učební motivace. In *Pedagogika*,roč. 51, r. 2001, č. 2, s. 155 – 177.

Lennon, J.M. (2010). In Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B.W., Lennon, J.M., & Bozick, R.N. Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research. Research Triangle Park, NC: RTI International

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self – efficacy. In A. Wigfield, & J. S. Eccles (Eds.), A volume in the educational psychology series. (pp. 15-31), San Diego, CA: Academic Press

SKAALVIK, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. Journal of Educational Psychology, 89, 71−81.

SCHUNK, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25, 71–86.

Tekinarslan, E. (2011), Department of Computer Education and Technology, Abant Izzet Baysal University, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Electronic Journal of Social Sciences. 10, 37, 120-134

Todor, I. (2014). Investigating “The Old Stereotype” about Boys/Girls and Mathematics: Gender Differences in Implicit Theory of Intelligence and Mathematics Self-Efficacy Beliefs, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 159, 319-323

York, T., Gibson, Ch., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. Practical Assessment, Research & Evaluation, 20,5, 1-20

Vantieghem, W., Vermeersch, H., & Houtte, M., V. (2014). Transcending the gender dichotomy in educational gender gap research: The association between gender identity and academic self-efficacy. Contemporary Educational Psychology, 39, 4, 369-378

Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self – beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. Educational Psychologist, 39, 111-133

Verešová, M. & ,Čerešník, M. (2013). Výsledky vzdelávania a ich implementácia do študijných programov. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa

Webb-Williams, J. (2014). Gender differences in school children's self-efficacy beliefs: Students' and teachers' perspectives. Educational Research and Reviews, 9, 3, 75-82

Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-eficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education, 46, 677-706

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology, 25, 82-91

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self – efficacy and perceived responsibility beliefs. Contemporary Educational Psychology, 30, 397-417

Kontakt na autora
Mgr. Lucia Foglová
Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Email: lucia.foglova@ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

VPLYV RODIČOV NA MOTIVÁCIU VOĽBY POVOLANIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA

PARENTAL INFLUENCE ON THE MOTIVATION OF THE CAREER CHOICE OF TEACHER TRAINEES

Robert TOMŠIK

Abstrakt: *Výskum zisťuje na koľko rodičia učitelia vplývajú na rozhodnutie svojich detí stať sa učiteľmi, a na ktoré faktory voľby tohto povolania vplývajú. Do štúdie bolo zahrnutých 175 študentov učiteľstva prvých ročníkov bakalárskeho stupňa. Typy motivácie voľby učiteľského povolania boli zisťované pomocou SMVUP2-S (Škály voľby výkonu učiteľského povolania), kým ovplyvnenie výberu profesie bolo zisťované pomocou dvojpoložkového ukazovateľa na škále Likertovho typu. Výsledky výskumu ukázali, že rodičia učitelia vplývajú na voľbu povolania svojich detí – študentov učiteľstva. Taktiež študenti, ktorí majú jedného, alebo oboch rodičov učiteľov, a študenti, ktorým ani jeden z rodičov nie je učiteľ/ka, sa štatisticky líšili v intenzite vonkajších motívoch voľby povolania. Štúdia zisťuje aj negatívny efekt ovplyvnenia voľby výberu povolania, ktorý sa reflektuje v zníženom záujme o štúdium.*
Kľúčové slová: *voľba povolania, učiteľská profesia, motivácia voľby povolania, SMVUP2-S, ovplyvnenie*

Abstract: *The research aims to determine the extent to which parents - teachers influence the decisions of their children to become teachers. Moreover, the present study investigates which factors influence the choice of the teaching profession. Totally 175 teacher trainees in the first year of the bachelor degree study programme participated in the study. The types of motivation for choosing the teaching profession were determined by SMVUP2-S (scale of teacher career choices); while the influence on the choice of teaching career was investigated via the binary variable on a Likert type scale. The research results showed that parents - teachers have influence on the career choices of their children – teacher trainees. Furthermore, students whose one or both parents work as teachers and students whose parents are not teachers statistically differed in the intensity of external motives of career choice. Moreover, the study proved a negative effect of influencing the career choices which is reflected in the reduced interest of the study.*
Key words: *career choice, teaching profession, motivation of career choice, SMVUP2-S, influence*

ÚVOD

Pochopenie a zistenie typu motivácie voľby profesie je dôležité pri prijímaní nových študentov na štúdium učiteľstva, alebo do práce. Typ motivácie, ktorý vedie ľudí k voľbe učiteľskej profesie, je pravdepodobné, že následne ovplyvní ich profesijnú angažovanosť a spôsoby, ktorými budú učiť svojich žiakov (Watt, H. M. G., Richardson, P. Q., Devos, C., 2013). Rozhodnutie voľby výkonu učiteľského povolania je multifaktorálne podmienené. Jeden zo zásadných vplyvov je aj sociálne zázemie študentov, kde rodičia hrajú dôležitú úlohu pri tomto rozhodnutí. Ako empiricky dokazujú rôzne štúdie (Havlík, R., 1994; Porubská, G., 1994; Schutz, P. A., 2001), deti pedagogických zamestnancov sú pod tlakom rodičov orientované pre výber učiteľskej profesie. Cieľom tejto štúdie je zistiť do akej miery ovplyvňujú rodičia učitelia svoje deti pri voľbe ich rozhodnutia vybrať si učiteľskú profesiu, a v čom sa títo študenti líšia v porovnaní so študentmi, ktorí nemajú ani jedného rodiča učiteľa, či pedagogického zamestnanca.

Teoretické východiská

„*Model motivácie voľby výkonu učiteľského povolania predpokladá existenciu vplyvov rôznych sociálnych faktorov na osobnosť, ktorá je následne rozhodujúcim činiteľom pre voľbu povolania*" (Tomšik, R., 2015b, s. 1214). V rámci pedagogickej literatúry evidujeme tri typy motivácie: *vnútornú, vonkajšiu a altruistickú*. Podnet pri vnútornej motivácii prichádza zvnútra osobnostných štruktúr, z toho dôvodu je omnoho trvácnejší a efektívnejší, než ostatné typy motivácie (Klein, V., 2006). Vnútorné motívy sú najfrekventovanejšie pri voľbe učiteľského povolania, a sú ponímané ako najdôležitejšie, lebo priamo súvisia s obsahom profesie a predurčujú dobrú profesijnú angažovanosť v odbore (Tomšik, R., 2016a). Medzi

vnútorné osobnostné motívy zaradujeme motív *kompetencie* (Schutz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E., 2001), a motív *zanietenosti / záujmu* (Kasáčová, B., 1996; Porubská, G., 1994).

Altruistická motivácia tiež hrá dôležitú úlohu pri voľbe povolania budúcich učiteľov. Altruistický motív môžeme chápať ako túžbu zlepšiť blahobyt druhých. Dávame ju do súvislosti s pojmom prosociálnosť, a vzťahuje sa na činnosti konané s úmyslom pomôcť alebo prispieť inej osobe, alebo skupine osôb (Tomšik, R., 2016b). Altruistické motívy úzko súvisia s vnútornými motívmi, lebo korešpondujú s obsahom kariéry (Kyriacou, C. et al. 1999; Kyriacou, C., Coulthard, M., 2000; Saban, A., 2003). Vzťah *vnútorných* a *altruistických* motívov bližšie popisuje R. Tomšik (2016a) na základe empirických zistení. Medzi altruistické motívy voľby povolania zaraďujeme *motív práce s deťmi / mladistvými* a *motív prosociality.*

V pedagogickej a psychologickej literatúre v rámci problematiky sa objavujú aj motívy vonkajšie. Vonkajšou motiváciou sa síce dosahuje vyšší výkon, ale len krátkodobo. Taktiež horší je aj vzťah medzi motiváciou a konkrétnou činnosťou (Klein, V., 2006). Vonkajšie motívy v učiteľskej profesii sú „*nežiaduce*“, lebo nepokojnosť s vykonávanou činnosťou sa môže prejaviť na pracovnom mieste učiteľa a v jeho činnosti (Fresko, B., Kfir, D., Nasser, F., 1997; Tomšik, R., 2016a). V rámci pedagogicko-psychologickej literatúry evidujeme nasledovné vonkajšie motívy voľby učiteľského povolania: *túžba mať stály príjem* (Saban, A., 003), *rýchle zamestnanie po ukončení štúdia* (Papanastasiou, C., Papanastasiou, E., 998), dlhé prázdniny (Kyriacou, C., et al. 1999), *istota zamestnania* (Johnston, A., McKeown, E., McEwen, A., 1999), možnosť mať *viac času pre rodinu a deti* (Watt, H. M . G., Richardson, P. W., 2007), a *prestíž* učiteľského povolania v spoločnosti (Bastick, T., 2000). Motivácii a jej typom sa podrobnejšie venuje R. Tomšik (2016a, 2016b, 2016c, 2016d), a H. M. G. Wattová (2006, 2007, 2012).

Faktory, ktoré ovplyvňujú motiváciu voľby učiteľského povolania a podporujú ich rozhodnutie je veľa (napr. pohlavie, vzory, socio-kultúrne zázemie, vek, socio-ekonomické prostredie, demogeografické prostredie, atď.). Výskum, ktorý bol zameraný na problematiku profesijnej orientácie na učiteľské povolanie realizovala v rokoch 1990 až 1993 G. Porubská (1994, s. 60) na vzorke 302 perspektívnych učiteľov 1. stupňa základnej školy. G. Porubská (1994) zistila, že veľký vplyv na výber učiteľskej profesie malo sociálne prostredie, z ktorého pochádzajú, kde až 42,8% participantov malo v rodine učiteľa. Významný vplyv rodičov učiteľov na rozhodnutie ich detí pri voľbe povolania poukázala aj B. Kasáčová. Autorka zistila na základe výskumu (1996, s. 314) na vzorke budúcich učiteliek (N = 130) nasledovné motívy pre štúdium učiteľstva 1. stupňa základnej školy: 44,6 % túžilo od malička stať sa učiteľkou, a 15,4 % bolo formovaných rodičovským vzorom.

Na vplyv sociálneho prostredia, či rodičov na voľbu povolania poukázal aj R. Havlík (1995, s. 156). Autor uvádza, že najsilnejší záujem o učiteľské povolanie prejavujú tí uchádzači, ktorí už majú skúsenosti s prácou, s deťmi a mládežou. Na základe výskumu autor uvádza nasledovné zovšeobecnenia: učiteľskú profesiu častejšie preferujú dievčatá; budúci učitelia pochádzajú väčšinou z menších miest; u budúcich učiteľov 1. stupňa základnej školy je vzdelanostná úroveň rodičov nižšia, než u budúcich učiteľov iných aprobácií; a *silná je rodinná tradícia učiteľskej profesie*.

Okrem československých autorov, na vplyvy rodiny poukazujú aj zahraniční autori, ako napríklad P. A. Schutz, K. C. Crowder a V. E. White (2001, s. 299), H. M. G. Wattová (2012), či B. S. R. Chivore (1988). P. A. Schutz, K. C. Crowder a V. E. White (2001, s. 299) realizovali výskum, v ktorom analyzovali „*životný príbeh*“ učiteľov z praxe. Na základe týchto analýz, zistili štyri hlavné zdroje vplyvu, ktoré u respondentov formovali vzťah

k výberu učiteľskej profesie. Boli predovšetkým vplyvy rodiny a rodičov, vplyvy učiteľov, rovesníkov, a zážitky z vyučovania. Participanti výskumu P. A. Schutza et al. (2001) uvádzali aj konkrétne motívy, ktoré ich viedli k výberu učiteľskej profesie, ako napríklad: altruizmus (20 %), skúsenosti z minulosti (19 %), bývalí učitelia (18 %), *vplyv rodičov učiteľov a rodiny* (10 %), záujem o predmet (4 %) a vlastné rodičovstvo (3 %).
Našim výskumným zámerom bolo identifikovať rozdiely medzi jednotlivými výskumnými skupinami v miere ovplyvnenia rozhodnutia výberu učiteľskej profesie. Ďalej, cieľom našej štúdie bolo zistiť existenciu rozdielov v jednotlivých typoch motivácie voľby učiteľského povolania (pozri METÓDY) medzi študentmi ktorí majú jedného, alebo oboch rodičov učiteľov, a študentmi, ktorým ani jeden z rodičov nie je učiteľ/ka. Z výsledkov vyššie uvedených výskumov vyplýva, že rodičia učitelia majú vplyv na svoje deti pri rozhodovaní sa pre ďalšiu profesiu, a táto skupina študentov si volí učiteľské povolania pod vplyvom rodičov. Okrem toho, nás zaujímali rozdiely v motivačných typoch medzi výskumnými skupinami.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená vysokoškolskými študentmi z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (N = 134), a Prešovskej univerzity v Prešove (N = 39). Išlo o 175 študentov učiteľstva prvých ročníkov bakalárskeho štúdia, kumulovaných do nasledovných skupín: študenti, ktorí majú jedného, alebo oboch rodičov učiteľov (N = 36; 21 %), študenti, ktorým ani jeden z rodičov nie je učiteľ/ka (N = 139; 79 %). Z celkového počtu bolo 47 respondentov mužského a 126 ženského pohlavia. Priemerný vek dospievajúcich bol 20.24 rokov (Tab. 1).

Tabuľka 1 *Charakteristika výskumnej vzorky.*

Vzorka	*N*	*Min*	*Max*	*M*	*SD*	*SEM*	*SK*	*KU*
AR	36	15.00	35.00	24.79	5.06	0.84	0.09	-0.13
NR	139	14.00	36.00	25.86	4.42	0.37	-0.35	0.33

****Pozn.: AR**- obaja, alebo jeden z rodičov študenta sú učitelia; **NR**- ani jeden z rodičov študenta nie je učiteľ/ ka; **N**- počet; **Min**- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; **Max**- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; **M**- priemer; **SD**- štandardná odchýlka; **SEM**- štandardná chýba priemeru; **SK**- šikmosť rozdelenia; **KU**- špicatosť množiny údajov.*

Metódy

Škála motivácie voľby učiteľského povolania (SMVUP2-S) vznikla ako inšpirácia na základe často v zahraničí používanej FIT-Choice škály, ktorej autormi sú Helen M. G. Wattová a Paul W. Richardson (2006, 2007, 2012). Typy motivácie voľby výkonu povolania učiteľa v škále vyplývajú na základe empirických zistení slovenských a zahraničných autorov. Z doterajších výskumov v oblasti motivácie voľby výkonu povolania učiteľa škála indikuje existenciu 8 typov motivácie voľby učiteľského povolania: *kompetentnosť, zanietenie, rodina a benefity, príjem, sociálny status, prestíž, prosociálnosť a práca s deťmi a mladistvými.* Každá zo subškál je tvorená štyrmi položkami. Skóre odpovedí respondentov sa môže pohybovať v rozmedzí od 4 bodov, ako minimálne skóre do 20 bodov ako maximálne dosiahnuteľné skóre. Vyššie skóre predstavuje vyššiu úroveň faktoru motivácie, na ktorý je škála zameraná. Škála motivácie voľby učiteľského povolania obsahuje 32 položiek, na ktoré sa odpovedá pomocou päťstupňovej stupnice Likertovho typu (1-5). Pôvodná verzia SMVUP (2014) obsahovala 51 položiek, ktoré boli triedené do 9 subškál. Druhá reedícia SMVUP dotazníka (SMVUP I) publikovaná v roku 2015 obsahovala 37 položiek, ktoré boli redukované na základe faktorovej analýzy na 32 (SMVUP2). Konštrukt škály SMVUP2 má dve verzie: SMVUP2-U (pre učiteľov v praxi), a SMVUP2-S (pre študentov učiteľstva). Cronbachova alfa celej škály

je α = 0.861. Pôvodnú, ako aj revidované verzie škály motivácie voľby učiteľského povolania autorsky zostavil aj overil R. Tomšik (Tomšik, R., 2015a; 2016b).
Ovplyvnenie rodičmi alebo druhou osobou s výberom štúdia učiteľstva bolo merané dvojpoložkovým ukazovateľom ovplyvnenia na škále Likertovho typu pozostávajúci z piatich stupňov. Vyššie číslo na škále predstavuje vyššiu mieru spokojnosti (2 až 10 bodov). Znenie otázok je nasledovné: *Ovplyvnila ma iná osoba pri výbere učiteľského povolania (súrodenci, rodičia, kamaráti, rovesníci...); Bol/bola som ovplyvnený/á pri rozhodovaní sa pre učiteľské povolanie.* Aj pri tejto subškále bola zisťovaná vnútorná reliabilita Cronbachovým alfa koeficientom, ktorý je α = 0.796.

Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v Tabuľke č. 2 až 4, a Grafe č. 1 a 2. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20. Na komparáciu jednotlivých výskumných skupín (*študenti, ktorí majú jedného, alebo oboch rodičov učiteľov; študenti, ktorí nemajú ani jedného rodiča učiteľa*) v premenných dotazníka SMVUP2-S, doplneného o faktor *Ovplyvnenie,* boli použité metódy deskriptívnej štatistiky (N, M, SD, SEM, KU, SK, Min, Max; Tomšik, R., 2016e) a metódy inferenčnej štatistiky (Studentov t-test, Kolmogorov-Smirnov R koeficient, Spearmanov koeficient korelácie). Na zistenie symetrie získaných dát boli použité metódy: šikmosť rozdelenia (Skewness), špicatosť údajov (Kurtosis) a Kolmogorov-Smirnov R koeficient. Šikmosť rozdelenia pre celú množinu údajov je SK = -0.261, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od SK = -0.90 až SK = 0.41. Špicatosť pre celú množinu údajov je KU = 0.126, kým na úrovni jednotlivých škál sa pohybuje od KU = -0.84 až KU = 1.41 (Tabuľka 2). Analýzu sme doplnili o Kolmogorov-Smirnov R koeficient, na základe ktorého sme potvrdili symetriu množiny údajov (R = 1.131; p = 0.154), a na ďalšie analýzy sme volili parametrické testy.

Tabuľka 2 *Deskriptívna štatistika výskumných dát*

Premenná	*N*	*M*	*SD*	*SEM*	*Min*	*Max*	*SK*	*KU*
Ovplyvnenie	175	4.94	2.345	0.177	2	10	0.41	-0.84
Zanietenosť	175	13.90	3.664	0.277	5	20	-0.17	-0.37
Kompetencie	175	14.22	2.811	0.212	4	20	-0.86	1.41
Sociálny status	175	11.12	3.084	0.233	4	19	0.10	-0.37
Prestíž	175	15.63	2.570	0.194	6	20	-0.90	1.11
Benefity	175	12.31	2.720	0.206	6	20	0.26	-0.05
Príjem	175	10.60	3.170	0.240	4	20	0.04	-0.05
Prosociálnosť	175	13.61	2.424	0.183	7	20	-0.15	-0.13
Práca s deťmi a dospievajúcimi	175	14.71	4.709	0.356	4	58	-0.63	0.16

***Pozn.:** **N**- počet; **M**- priemer; **SD**- štandardná odchýlka; **SEM**- štandardná chýba priemeru; **Min**- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; **Max**- minimálne získané skóre v príslušnej skupine; **SK**- šikmosť rozdelenia; **KU**- špicatosť množiny údajov.*

V tabuľke 2 sú prezentované popisné údaje o intenzite jednotlivých motivačných faktorov. Skóre všetkých premenných sa pohybuje nad aritmetickým priemerom (M = 10.00), neberúc do úvahy faktor *ovplyvnenie,* ktorého skóre sa pohybuje mierne pod aritmetický priemer tejto subškály (M = 6). Pozorujúc len priemerné hodnoty jednotlivých premenných je zrejmé, že najfrekventovanejšie motívy voľby povolania sú *prestíž* (M = 15.63; vonkajší motív), *kompetencie* (M = 14.22), *zanietenosť* (M = 13.09; vnútorne motívy), *prosociálnosť* (M = 13.61) a *práca s deťmi a mladistvými* (M = 14.71; altruistické motívy).

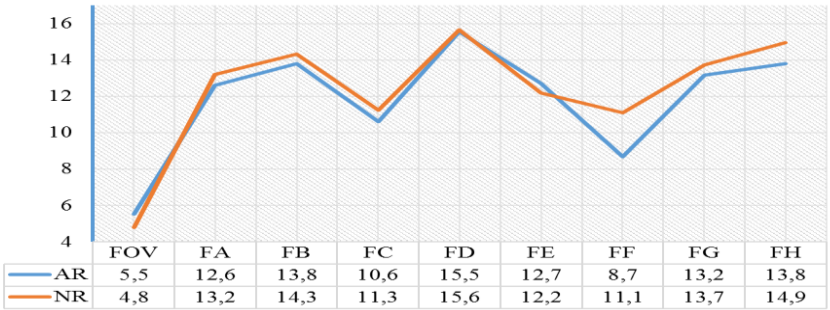
Tabuľka 3 *Rozdiely v typoch motivácie voľby učiteľského povolania u jednotlivých výskumných skupín*

Premenná	*Rodičia učitelia*	*N*	*M*	*SD*	*Df*	*T*	*p*
Ovplyvnenie	*AR*	36	5.53	2.689	173	1.691	0.046
	NR	139	4.79	2.234			
Zanietenosť	*AR*	36	12.62	3.760	173	0.869	0.386
	NR	139	13.21	3.643			
Kompetencie	*AR*	36	13.78	3.046	173	1.039	0.300
	NR	139	14.33	2.747			
Sociálny status	*AR*	36	10.60	3.383	173	1.127	0.261
	NR	139	11.25	3.000			
Prestíž	*AR*	36	15.55	2.859	173	0.207	0.836
	NR	139	15.65	2.500			
Benefity	*AR*	36	12.73	2.933	173	1.038	0.301
	NR	139	12.20	2.663			
Príjem	*AR*	36	8.68	3.542	173	4.268	0.000
	NR	139	11.09	2.878			
Prosociálnosť	*AR*	36	13.17	2.793	173	1.239	0.217
	NR	139	13.73	2.316			
Práca s deťmi a dospievajúcimi	*AR*	36	13.81	3.098	173	1.289	0.199
	NR	139	14.95	5.026			

***Pozn.:** **AR**- obaja, alebo jeden z rodičov študenta sú učitelia; **NR**- ani jeden z rodičov študenta nie je učiteľ/ ka; **N**- počet; **M**- priemer; **SD**- štandardná odchýlka; **df**- stupne voľnosti; **t**- Studentov t- test; **p**- hladina štatistickej významnosti.*

Pri hodnotení miery *ovplyvnenia* pri rozhodnutí výberu budúcej profesie u študentov jednotlivých výskumných kategórií (tabuľka 3) sme zistili štatisticky významný rozdiel (t = 1.691; p = 0.046), kde študenti, ktorí nemajú ani jedného rodiča učiteľa získali o 0.74 nižšie skóre od študentov, ktorým sú obaja, alebo jeden z rodičov učitelia. Pri hodnotení motivácie voľby učiteľského povolania u študentov jednotlivých výskumných kategórií (tabuľka 3) na úrovni premenných SMVUP2-S sme zistili štatisticky významný rozdiel (na hladine 0.001) len v premennej *Príjem* (t = 4.268; p = 0.000), kde študenti, ktorí majú jedného, alebo obidvoch rodičov učiteľov sa štatisticky významne líšili od študentov, ktorí nemajú ani jedného rodiča učiteľa. Konkrétnejšie, študenti ktorí majú jedného, alebo obidvoch rodičov učiteľov prejavili o 2.41 bodu vyššie priemerné skóre v porovnaní so študentmi, ktorí nemajú ani jedného rodiča učiteľa. V ostatných premenných sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely v motivácii voľby výkonu učiteľského povolania u jednotlivých výskumných skupín.

Graf 1 *Komparácia motivácie voľby učiteľského povolania u jednotlivých výskumných skupín*



***Pozn.:** **AR**- obaja, alebo jeden z rodičov študenta sú učitelia; **NR**- ani jeden z rodičov študenta nie sú učitelia; **FOV**- Ovplyvnenie; **FA**- Zanietenosť; **FB**- Kompetencie; **FC**- Sociálny status; **FD**- Prestíž; **FE**- Benefity; **FF**- Príjem; **FG**- Prosociálnosť; **FH**- Práca s deťmi a dospievajúcimi.*

Pozorujúc len priemerné skóre v premenných jednotlivých výskumných skupín, študenti, ktorí majú oboch, alebo len jedného z rodičov učitelia dosiahli vyššie priemerné skóre v premenných: *ovplyvnenie* (o 0,7 bodu), a *benefity* učiteľskej profesie (o 0,5 bodu). Študenti, ktorí nemajú rodičov učiteľov získali vo väčšine premenných vyššie priemerné skóre v porovnaní s druhou výskumnou skupinou. Konkrétnejšie, v premenných: *zanietenosť* (o 0,6 bodu), *kompetencie* (o 0,5 bodu), *sociálny status* (o 0,7 bodu), *prestíž* (o 0,1 bodu), *príjem* (o 2,4 bodu), *prosociálnosť* (o 0,5), a *práca s deťmi a dospievajúcimi* (o 1,1 bodu).

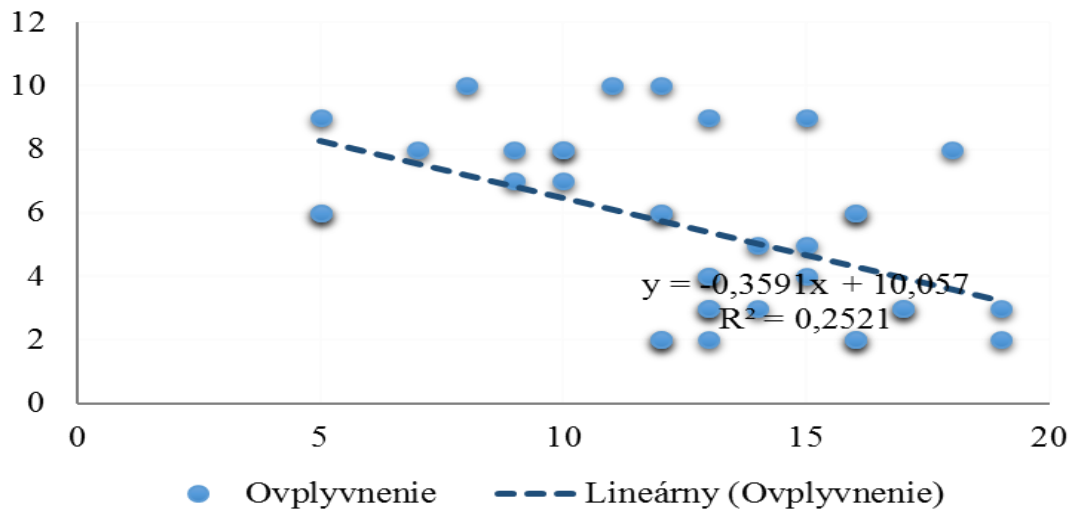
Tabuľka 4 *Vzťah typov motivácie (SMVUP2-S) a miery ovplyvnenia voľby povolania*

Faktor	FOV	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH
FOV	1.000	-0.518**	-0.229	-0.331*	-0.331*	0.230	-0.106	-0.133	-0.261
FA	-0.518**	1.000	0.525**	0.542**	0.326	-0.165	0.371*	0.180	0.538**
FB	-0.229	0.525**	1.000	0.437**	0.307	0.307	0.359*	0.291	0.655**
FC	-0.331*	0.542**	0.437**	1.000	0.225	0.041	0.718**	0.217	0.295
FD	-0.331*	0.326	0.307	0.225	1.000	0.118	-0.110	0.616**	0.467**
FE	0.230	-0.165	0.307	0.041	0.118	1.000	0.265	0.284	0.046
FF	-0.106	0.371*	0.359*	0.718**	-0.110	0.265	1.000	0.178	0.187
FG	-0.133	0.180	0.291	0.217	0.616**	0.284	0.178	1.000	0.358*
FH	-0.261	0.538**	0.655**	0.295	0.467**	0.046	0.187	0.358*	1.000

***Pozn.:** * - korelácia je signifikantná na hladine 0.05.* ** - korelácia je signifikantná na hladine 0.01.*
***FOV**- Ovplyvnenie; **FA**- Zanietenosť; **FB**- Kompetencie; **FC**- Sociálny status; **FD**- Prestíž; **FE**- Benefity; **FF**- Príjem; **FG**- Prosociálnosť; **FH**- Práca s deťmi a dospievajúcimi.*

Pri zisťovaní vzťahu medzi mierou ovplyvnenia výberu učiteľského povolania a jednotlivými premennými škály SMVUP2-S boli zistené nasledovné vzťahy: *ovplyvnenie* bolo záporne vo vzťahu so *zanietenosťou* (r=-0.518), *sociálnym statusom* a (r=-0.331), a *prestížou* (r=-0.331). Na úrovni ostatných premenných nebol zistený štatisticky významný vzťah. V Grafe 2 sú prezentované výsledky vzťahu medzi mierou *ovplyvnenia* voľby povolania a *zanietením.* Výsledky analýzy poukazujú na záporný vzťah medzi uvedenými premennými, čiže čím silnejší je faktor ovplyvnenia voľby povolania, tým slabší je záujem o štúdium.

Graf 1 *Vzťah medzi mierou ovplyvnenia voľby povolania a zanietením (SMVUP2-S)*



***Pozn.: .:** **AR**- *obaja, alebo jeden z rodičov študenta sú učitelia;* **NR**- *ani jeden z rodičov študenta nie je učiteľ/ka;* **FOV**- *Ovplyvnenie;* **FA**- *Zanietenosť;* **FB**- *Kompetencie;* **FC**- *Sociálny status;* **FD**- *Prestíž;* **FE**- *Benefity;* **FF**- *Príjem;* **FG**- *Prosociálnosť;* **FH**- *Práca s deťmi a dospievajúcimi.*

DISKUSIA A ZÁVER

Voľba povolania je veľmi dôležité rozhodnutie v živote, ktoré ovplyvňuje budúcnosť jednotlivca. Ľudská osobnosť je štruktúrovaný celok so všetkými jej typickými atribútmi. Tieto atribúty sú organizované unikátnym spôsobom a sú charakteristické pre určité skupiny jednotlivcov. Tieto fakty potvrdzujú aj mnohé teórie zaoberajúce sa štruktúrou osobnosti, ktoré potvrdzujú silný vzťah medzi povolaním a štrukturálnymi prvkami osobnosti. Napríklad, podľa psychoanalytikov je voľba povolania výraz osobnosti jedinca. Identifikácia, rozvoj obranných mechanizmov a sublimácia reflektujú profesijnú voľbu. Teória *potrieb* tvrdí, že osobné potreby, či už na vedomej alebo nevedomej úrovni, sú hlavné determinanty voľby povolania. Teória *potrieb* predpokladá, že hierarchia potrieb predurčuje osobnostné záujmy, ktoré sú jedným z primárnych motívoch voľby povolania. Ďalej teória koncepcie *self* predpokladá, že profesijná voľba je pokus osoby realizovať svoj vlastný osobnostný *koncept* (Frienesn, J. D., 1981). Rovnako ako v živote všeobecne, aj v práci sa osoba pokúša vyjadriť svoj zmysel pre to čím je. Osoby sa snažia prostredníctvom práce realizovať osobné hodnoty, nádeje, sny a túžby. V prípade, že práca korešponduje so sebapoňatím osoby, jednotlivec bude mať vysokú spokojnosť s prácou. Na druhej strane, v prípade, že práca zahŕňa činnosti, ktoré nie sú v súlade s jeho zmyslom pre *self*, osoba bude mať nízke uspokojenie z práce (Olaosebikan, O. I., Olusakin, A. M., 2014).

Výber kariéry pod vplyvom inej/iných osoby/osôb znamená voľbu povolania v dôsledku svojich rovesníkov, učiteľov, príbuzných a vplyvu rodičov a pod. (Bastick, T., 2000; Cermik, H., Dogan, B., Sahin, A., 2010; Boz, Y., Boz, N., 2008; Papanastasiou, C., Papanastasiou, E., 1997; Watt, H. M. G. et al. 2013; a iní). Ako zisťujú mnohé štúdie (Havlík, R., 1995; Porubská, G., 1994; Saban, A., 2003; a iní), rodičia majú veľký vplyv pri voľbe povolania. Špecifický prípad sú rodičia, ktorých profesijné zameranie je učiteľstvo, a v pomerne veľkej miere vplývajú na voľby povolania svojich detí. Ako potvrdzujú štúdie, 18 až 40 % študentov učiteľstva majú v rodine učiteľa. Tieto vplyvy však nemusia mať vždy negatívny charakter.

Napriek niektorým limitom štúdie, predovšetkým nereprezentatívnej výskumnej vzorky a dostupného výberu participantov, výsledky analýzy potvrdili predpokladané skutočnosti. Štúdiou sme potvrdili rozdiely u študentov jednotlivých výskumných skupín, kde študenti rodičov učiteľov prejavili signifikantne vyššie skóre v premennej *ovplyvnenie* pri voľbe povolania. Pri detailnejšej analýze jednotlivých typoch motívov voľby povolania, študenti rodičov učiteľov prejavili vyššie skóre iba v premennej *benefity*, čo bolo pravdepodobné, že títo študenti sú informovanejší o benefitoch tejto profesie, než študenti, ktorí nemajú rodičov učiteľov. Fakt, že si títo študenti volili učiteľské povolanie pod tlakom rodičov dokazuje aj nižšie priemerné skóre na všetkých subškálach psychodiagnostického nástoja, zahrňujúc aj zásadne faktory voľby učiteľského povolania ako *zanietenie* (záujem o profesiu, záujem stáť sa učiteľom a pracovať v rezorte školstva), *kompetencie* (pedagogické zručnosti, schopnosti a skúsenosti), či *prácu s deťmi a mladistvými* (záujem pracovať v prostredí, kde sú deti/mladiství). Nespokojnosť tejto skupiny študentov potvrdzuje aj korelačná analýza, u ktorej sme zistili opačný účinok (*contra effect*) vplyvu rodičov na voľbu povolania, ktorá nekorešponduje s osobnostnými presvedčeniami, či osobnostnými kompetenciami týchto študentov. Študenti rodičov učiteľov prejavili výrazný nezáujem o učiteľskú profesiu.

LITERATÚRA

BASTICK, T. *A motivation model describing the career choice of teacher trainees in Jamaica*. 2015-08-10. Dostupné z: http://files.eric.ed. gov/full text/ED451239.pdf

BASTICK, T. Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 2000, **46**(3/4), 343-349.

BOZ, Y., BOZ, N. Kimya ve matematik ogretmen adaylarinin ogretmen olma nedenleri. *Kastamonu Egitim Dergisi*, 2008, **16**(1), 137-144.

CERMIK, H., DOGAN, B., SAHIN, A. Sinif Ogretmenligi Ogretmen Adaylarinin Ogretmenlik Meslegini Tercih Sebepleri. *Pamukkale Universitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 2010, **28**(2), 201-212.

CHIVORE, B. S. R. A reviewof factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education*, 1988, **34**(1), 59-77.

FRESKO, B., KFIR, D., NASSER, F. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 1997, **13**(4), 429-438.

FRIESEN, J. D. *Vocational Counselling: Help from the Social Sciences.* Winnipeg: Direction, 1981.

HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 1995, roč. 45, č. 2, p. 154 – 164.

JOHNSTON, J., MCKEOWN, E., MCEWEN, A. Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 1999, vol. 25, no. 1, p. 55-64.

KASÁČOVÁ, B. Očakávania a predstavy študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ a ich postoje k pedagogicko-psychologickej príprave. *Pedagogická revue*, 1996, **48**(7-8), 311-317.

KLEIN, V. *Motivácia k celoživotnému vzdelávaniu*. Žilina: Euroformes, 2006. ISBN 80-89266-07-X.

KYRIACOU, C., COULTHARD, M. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 2000, **26**(2), 117-126.

KYRIACOU, C., HULTGREN, A., STEPHENS, P. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 1999, **3**, 373-381.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace pracovního jednání a její řízení*. Praha: Management press, 1992.

OLAOSEBIKAN, O. I., OLUSAKIN, A. M. Effects of Parental Influence on Adolescents' Career Choice in Badagry Local Government Area of Lagos State. IOSR Journal of Research & Method in Education, 2014, **4**(4), 44-57.

PAPANASTASIOU, C., PAPANASTASIOU, E. Factors that influence students to become teachers. *Educational Research and Evaluation*, 1997, **3**(4), 305-316.

PORUBSKÁ, G. Profesionálna orientácia a výber uchádzačov na štúdium učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ. In: *Zborník príspevkov "Problémy vzdelávania učiteľov 1. stupňa ZŠ".* Banská Bystrica: PF UMB, 1994, s. 59 - 63.

SABAN, A. A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2003, **19**, 829-846.

SCHUTZ, P. A., CROWDER, K. C., WHITE, V. E. The Development of a Goal to Becomea Theacher. *Journal of Educational Psycholog*, 2001, **93**(2), 299-309.

TOMŠIK, R. Gender Differences In Motivations For Choosing Teaching As A Career. In: *Evropské pedagogické fórum 2015 : přínosy, výzvy, očekávání. Sborník z mezinárodní vědecké konference.* Hradec Králové : Magnanimitas, 2015a, s. 130-137, ISBN 978-80-87952-11-5.

TOMŠIK, R. Škála motivácie voľby učiteľského povolania. In: *MMK: sborník příspevků z mezinárodní vědecké konference*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015b, s. 1213-1221. ISBN 978-80-87952-12-2.

TOMŠIK, R. Aspekty voľby povolania. *Vzlet*, 2015c, vol. 46, no. 6, p. 12. ISSN 0351-0972.

TOMŠIK, R. Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among Slovak teacher trainees. *Slavonic Pedagogical Studies Journal : The Scientific Educational Journal*, 2016a, **5**(1), 3-13. DOI 10.18355/PG.2016.5.1.3-13.

TOMŠIK, R. Škála motivácie voľby učiteľského povolania SMVUP II. In: *PhD existence 6 : výzkum +/vs/- praxe*. Olomouc : UP, 2016b, s. 55-56, ISBN 978-80-244-4899-2.

TOMŠIK, R. Komparácia vysokoškolských študentov v motivácii voľby učiteľskéo povolania vzhľadom na stredoškolskú školskú úspešnosť. *Človek a spoločnosť*, 2016c (v tlači).

TOMŠIK, R. Vplyv demogeografického prostredia na motiváciu voľby učiteľského povolania. *Paidagogos*, 2016d (v tlači).

TOMŠIK, R. *Základy štatistiky pre pedagogické vedy. Aplikácia komparačných a korelačných metód pomocou programu Microsoft Excel*. Nitra : PF UKF, 2016 (v tlači).

WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2006, **4**, 27-56.

WATT, H. M. G., RICHARDSON. P. W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 2007, **75**, 167-202.

WATT, H. M. G., RICHARDSON. P. W. An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2012, **40**, 185-197.

WATT, H. M. G., RICHARDSON, P. W., DEVOS, C. (How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 2013, **5**(3), 187-206.

Kontakt na autora
Mgr. Robert Tomšik
Katedra Pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovska cesta 4
949 01 Nitra
Email: robert.tomsik@ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

ŠPECIFICKÉ ASPEKTY MEDZIGENERAČNÉHO UČENIA V RODINNOM PROSTREDÍ

SPECIFIC ASPECTS OF INTERGENERATIONAL LEARNING IN THE FAMILY ENVIRONMENT

Petra JEDLIČKOVÁ

Abstrakt: *Ak považujeme proces ľudského učenia za nikdy nekončiaci, môžeme bez váhania povedať, že práve prostredie rodiny predstavuje miesto, kde sme sa mnohé naučili, stále sa učíme a ešte sa aj naučíme. Práve preto má edukačný proces v rodine výsadné postavenie spomedzi iných foriem a spôsobov učenia a je zároveň základom pre vzdelávanie (sa) aj pri iných príležitostiach a v iných situáciách. Cieľom príspevku je poukázať na špecifické aspekty intergeneračného vzdelávania v rodine medzi generáciou starých rodičov a vnúčat, ako aj priblížiť jeho obsah či priebeh.*
Kľúčové slová: *medzigeneračné učenie; rodinní edukátori; starí rodičia; vnúčatá;*

Abstract: *If we consider a human learning to be a never ending process, we can say without any doubt that a family environment represents a place where we learnt, have learnt and will learn a lot. Therefore, an educational process within a family is one of the most significant forms and methods of learning. At the same time, it is the basis for education in other occasions and situations. The aim of the paper is to point out specific aspects of intergenerational education within a family among grandparents and grandchildren as well as to approach its content and development.*
Key words: *intergenerational learning; grandparents; grandchildren.*

1.1 Medzigeneračné učenie

Sáez (in: Martínez, S. et al., 2009) definuje intergeneračné vzdelávanie ako súbor procesov a postupov, ktoré sa vzájomne podporujú, pričom sa zdôrazňuje kooperácia a interakcia medzi dvomi alebo viacerými generáciami. Cieľom je zdieľanie skúseností, poznatkov, zručností, schopností, postojov, hodnôt a hľadanie prejavov vzájomnej úcty a osobnej sebarealizácie. Rovnako je cieľom transformovať tieto stretnutia na učenie sa s druhými.

Základným rozlišovacím znakom oproti iným typom učenia je jeho zameranosť na účastníkov učenia z rôznych generácií. Môžu to byť dve generácie idúce za sebou alebo obgenerácia. O medzigeneračnom učení môžeme ďalej uvažovať v dichotómii vedomého a nevedomého učenia, čo znamená, že proces prenosu poznatkov, skúseností z generácie na generáciu sa deje nevedome a nedobrovoľne. Prenášajú sa tak, že o tom nevie ani učiteľ ani žiak. Čo sa týka druhu učenia, je možné počítať so všetkými druhmi: senzomotorickým, verbálno-kognitívnym i sociálnym, i keď s rôznym akcentom, v rôznom smere a v rôznej intenzite (Rabušicová, M. et al., 2011).

Intergeneračné učenie sa môže realizovať v sociálne odlišných kontextoch: v škole, doma, v komunite, na pracovisku i v rezidenciálnych zariadeniach. Tradične sa spájalo s rodinným prostredím, ale v dôsledku zásadných a významných zmien spoločnosti 20. storočia sa o ňom začalo uvažovať práve aj vo vzťahu ku škole. Medzigeneračné učenie v kontexte školského prostredia spočíva v realizácii medzigeneračných programov v rámci školy, v špeciálnych kurzoch a odboroch zameraných na intergeneračnú edukáciu. Ide o vyučovanie organizované a riadené s dôrazom na medzigeneračný kontext a s cieľom, aby dochádzalo k zámerným vzájomným interakciám medzi rôznymi generáciami žiakov a študentov (Kolland, F., 2008).

1.2 Špecifiká medzigeneračného učenia v rodine

Medzigeneračné učenie v rodine považujeme za celoživotné informálne vzdelávanie a jednotliví členovia rodinného spoločenstva môžu fungovať ako edukátori, aj ako edukanti. Tento druh učenia zahŕňa v sebe všetky javy a procesy, ktoré napomáhajú obojsmernému prenosu poznatkov, skúseností a postojov v rodine. Toto učenie sa teda uskutočňuje

v konkrétnych situáciách rodinného života, v interakciách a spoločných činnostiach všetkých zúčastnených generácií (detí, rodičov, starých rodičov). Nadobúda rôzne podoby, ktoré sa sústredia najmä na spoločné činnosti v rodine, ktoré dávajú príležitosť učiť sa všetkým členom. Cez tieto každodenné aktivity, ako sú prechádzky, rodinné výlety, spoločná príprava jedla a spoločné stolovanie, práce v záhrade, návšteva kultúrnych a športových podujatí, diskusie a konverzácia na rôzne témy, deti, resp. vnúčatá získavajú kompetencie pre bežný život a zároveň sú podporované ich vedecké a technologické znalosti (Rabušicová, M. et al., 2011). Učenie v rodinnom kontexte, prebiehajúce medzi odlišnými vekovými generáciami, nevychádza z konkrétnych učebných plánov či predstáv, ale častokrát sa deje náhodne, nezámerne, neuvedomene a zostáva netematizované. V mnohých prípadoch sa opiera o formy imitácie a o poznatky i skúsenosti členov staršej generácie, ktorí ich odovzdávajú deťom a mladým či strednej generácii.

Všetci členovia rodiny sa stávajú aktérmi učenia v rodine. Vzhľadom k veku participantov rozlišujeme akoby dve úrovne vzdelávania (sa). Prvé nazývame učením *vrstovníckym*, ktoré prebieha medzi minimálne dvomi účastníkmi rovnakej generácie (medzi súrodencami, partnermi a pod.) a druhým typom je učenie *medzigeneračné,* ktoré sa realizuje medzi členmi odlišných generácií (rodičia a deti, starí rodičia a vnúčatá, rodičia a dospelé deti a pod.). Učenie v rodine chápeme ako pojem nadradený k medzigeneračnému učeniu (Rabušicová, M. et al., 2011).

1.3 Faktory podporujúce pro-edukačnú rodinnú kultúru

Výskumníčka Cherri realizovala výskum medzigeneračného učenia v rodinách medzi rodičmi a deťmi v Hong Kongu a na základe neho stanovila a pomenovala činitele, ktoré ovplyvňujú úroveň učenia v rodine. Medzi tieto faktory zaradila atmosféru v rodine, súdržnosť jej členov, vzájomnú komunikáciu. Ak tieto tri oblasti fungujú, môžeme hovoriť o tzv. pro-učiacej rodinnej kultúre, pretože napomáhajú a podporujú proces medzigeneračnej edukácie (Cherri, H. CH. Y., 2008).

Rabušicová sa so svojím výskumným tímom inšpirovala uvedeným vedeckým bádaním a empirické metódy prispôsobila európskym podmienkam. Výsledky potvrdili, že pozitívne ladené ovzdušie vo vnútri rodiny (rodina je oporou, miestom, kde sa cítia dobre, vzájomne sa rešpektujú a spoločne zdieľajú svoje radosti i ťažkosti), častá a otvorená komunikácia medzi rodičmi, deťmi či starými rodičmi (možnosť vyjadriť svoj názor a hovoriť o všetkom, nemať tajnosti a tabu témy) a ich vzájomná jednota (spoločne trávené chvíle) zvyšujú efektivitu a potenciál vzdelávania medzi zástupcami jednotlivých generácií (Rabušicová, M. et al., 2011).

Na druhej strane však, ak je problematická komunikácia medzi rodičmi a deťmi, čo vyplýva z nedostatku vzájomného dialógu a z odlišností generácií (rovnaké slová nadobúdajú akoby odlišný význam u každej generácie) (Peralta, N. R. R., 2002), práve medzigeneračné aktivity medzi starými rodičmi a vnúčatami môžu napomôcť k jej zlepšeniu a náprave. Základným poslaním intergeneračnej edukácie totiž nie je výmena vedomostí či poznatkov, ale skvalitnenie komunikácie, ktorá vedie ku globálnejšiemu a objektívnejšiemu pohľadu na inú generáciu, na prekonanie existujúcich medzigeneračných predsudkov. Môžeme povedať, že medzigeneračné vzdelávanie je procesom „*učenia prostredníctvom komunikácie*“ (Álvarez, C. M., 2003; Galiano, I. M. M., 2003). Ak sa dieťa naučí komunikačným zručnostiam vo vzťahu k starým rodičom, je predpoklad, že bude schopné otvorenejšie viesť dialóg aj so svojimi rodičmi.

V tejto podkapitole je vhodné prezentovať edukačný model, v ktorom sa odrážajú vyššie uvedené faktory a o ktorý sa opierajú kritériá pre realizáciu medzigeneračného učenia a pre

zlepšenie medzigeneračných vzťahov. Tento pedagogický prototyp by mal obsahovať nasledovné črty a mal by:

1. byť zameraný na zlepšenie komunikácie,
2. byť založený na rešpektovaní práv a vzájomných povinností,
3. byť postavený na aktívnej účasti a dialógu,
4. sa opierať o nové metódy: inovácia a kreativita,
5. byť otvorený na diverzitu, rozmanitosť a osobnú pozornosť,
6. byť otvorený na prácu v skupine,
7. byť integrovaný do vlastného sociokultúrneho kontextu,
8. vytvárať ekologické prostredie na základe spoločných potrieb seniorov a mladých ľudí,
9. byť intervenciou reálnou, interaktívnou a solidárnou,
10. byť intervenciou, ktorá podnecuje učenie sa hodnotám a ľudským postojom (Álvarez, C. M., 2003).

Existujú štyri piliere, o ktoré sa opiera obsah celoživotného vzdelávania a zároveň určuje jeho ciele. A práve medzigeneračné učenie umožňuje svojimi aktivitami uviesť do praxe tieto oporné body, ktoré si následne priblížime, ako ich popisuje Moreno (2003):

1. ***Učiť sa žiť spolu***: naučiť sa kooperácii a aktívnej participácii na spoločných aktivitách. Edukácia zamedzuje, zabraňuje a chráni pred násilím a rieši konflikty. Je dôležité viesť k rešpektovaniu odlišností, ale aj k uvedomovaniu si vzájomnej závislosti. Napomáha tomu rozvíjanie kultúry tolerancie a dialógu, ktorý udržuje tradície a kolektívnu identitu, ktorá upevňuje bratstvo a solidaritu a tá následne vedie k sociálnej súdržnosti. Kontakt medzi ľuďmi môže vyvolať nejaký typ konfliktu v istom momente, ale schopnosť riešiť ich prostredníctvom dialógu je známkou zrelosti vyrovnaných osôb. Proces socializácie, predovšetkým u najmladšej generácie, sa realizuje najmä cez kontakt s druhými ľuďmi (z vlastnej či odlišnej generácie), čeliac a prekonávajúc vzniknuté ťažkosti. V prípade medzigeneračných vzťahov je vzájomné obohatenie ešte väčšie. Učenie sa rešpektovaniu odlišností, schopnosti spolupracovať, zapájať sa aktívne do činnosti skupiny vyžaduje viac ako len teoretické znalosti, ale je potrebná skúsenosť, ktorá nadchne ducha. Postoje a hodnoty sa nadobúdajú prostredníctvom imitácie, v kontakte s inými a v spolužití s nimi, v prostredí tolerancie a dialógu. Kto lepšie odovzdá mladej generácii tradície a kolektívnu identitu ako práve seniori?
2. ***Učiť sa poznávať***: edukácia uľahčuje nadobudnutie všeobecných a základných znalostí, vedomostí a využíva na to rôzne prostriedky, do ktorých zahŕňame aj individuálne poznávanie a skúmanie. Prostredníctvom medzigeneračných vzťahov sa rozvíjajú komunikačné schopnosti, profesionálne zručnosti, ľudia sa učia žiť spolu a vytvárať vzájomné kontakty a počas tohto procesu si odovzdávajú informácie, správy, myšlienky, zvyky, pocity, učia sa navzájom...atď. Týmto spôsobom participanti spoznávajú svet, snažia sa ho chápať a zároveň si vychutnávajú radosť z porozumenia, objavovania nových vecí a skúseností. Rovnako medzigeneračné učenie prispieva k zvyšovaniu intelektuálnej zvedavosti, ku kritickému mysleniu a vlastnému úsudku.
3. ***Učiť sa konať:*** v edukácii je známy výraz „učenie pre činnosť(prax)“, z čoho vyplýva, že učenie by malo vždy nutne viesť k aktivite, k prevzatiu iniciatívy, čo je opakom pasívnych postojov. Avšak nejde o číry bezmyšlienkovitý aktivizmus, o činnosť pre činnosť, alebo o rutinné skutky, ale o uvážené konanie, o efektívne ovplyvňovanie a zlepšovanie prostredia, či už prírodného alebo sociálneho. V tomto aspekte je preto tiež medzigeneračné učenie prínosom. Uvádzame jeden konkrétny príklad: v jednej materskej škole zriadili starí rodičia záhradku, v ktorej sa starajú o zvieratká a rastliny spolu so svojimi vnúčatami.

Prostredníctvom spoločnej činnosti sa učia mnohým novým poznatkom z prírodných vied a zároveň získavajú skúsenosti, cez ktoré sa odovzdávajú mnohé hodnoty a postoje spojené s prácou, s vytváraním vzťahov, s úctou k životu, s láskou k prírode, atď.

4. ***Učiť sa byť:*** edukácia zahŕňa v sebe poznávanie seba samých a sebarealizáciu, maximálny celkový rozvoj osobnosti, tela i ducha: inteligencie, citlivosti, zodpovednosti, kritického a autonómneho myslenia, predstavivosti, kreativity, kultúry, umenia, športu, schopnosti objavovania, experimentovania, atď. Každý človek sa rozvíja ako samostatné indivíduum, ale zároveň aj ako člen rodiny a spoločenstva. Ľudia, ktorí s nami žijú, nám pomáhajú poznávať sa a nachádzať vlastnú identitu. Vďaka medzigeneračným vzťahom, resp. učeniu, jednotlivec si osvojuje sociálne hodnoty a posilňuje osobné kvality. Pozitívne skúsenosti zo spoločnej práce, do ktorej každý vkladá to najlepšie zo seba, zvyšujú sebaúctu a upevňujú šťastie človeka (Moreno, M. B., 2003).

ZÁVER

Príspevok by sme ukončili myšlienkou Gándhiho: „*Bez činu zostáva aj tá najkrajšia myšlienka bezcennou*“ (in: Rabušicová, M. et al., 2011, s. 163). Všetci si zaiste uvedomujeme, ako súčasná doba svojím životným tempom a požiadavkami ekonomickými či sociálnymi, negatívne ovplyvňuje naše vzájomné vzťahy a postupne sa vytrácajú hodnoty, ako je porozumenie, tolerancia, rešpekt, úcta vo vzájomných vzťahoch. Najviac túto skutočnosť môžeme vnímať u najmladšej populácie, ktorá len začína akúsi „cestu ľudskosti“ a ktorá potrebuje nutne vonkajšie podnety z okolia pre správny rast a nadobudnutie zmysluplnej hierarchie hodnôt. Preto nestačí len teoretizovať o potrebe medzigeneračného učenia či dialógu, vytvárania medzigeneračných programov, ale pre dosiahnutie zlepšenia medzigeneračných vzťahov a s tým súvisiaceho porozumenia voči odlišnej vekovej generácii, je potrebné konkrétne realizovať a umožňovať pravidelné stretnutia medzi mladšou a staršou generáciou. Rodina predstavuje adekvátne miesto na vytváranie medzigeneračných príležitostí, čo prispeje k dobru nielen zúčastnených členov jednotlivých generácií, ale i celého okolia a spoločnosti, v ktorej žijú.

LITERATÚRA

ÁLVAREZ, C. M. 2003. Contenidos y beneficios de la Educación Intergeneracional. In MORENO, M. B., GARCÍA, I. M. (eds.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo.* Madrid : Dykinson, s. 39 – 66. ISBN 84-9772-158-6.

GALIANO, I. M. M. 2003. Educación intergeneracional: comunicación entre generaciones. In MORENO, M. B., GARCÍA, I. M. (eds.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo.* Madrid: Dykinson, s. 125 – 134. ISBN 84-9772-158-6.

CHERRI, H. CH. Y. 2008. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. 352 s. [cit. 2016-01-04]. Dostupné na internete: http://eprints.nottingham.ac.uk/10486/1/Cherri_Ho_EdD_Thesis_2008.pdf.

KOLLAND, F. 2008. Proč potřebujeme mezigenerační vzdělávaní? In *ADD LIFE European Tool Kitj ako souprava nástrojů pro vývoj mezigeneračního vzdělávaní na úrovni vysokoškolského vzdělaní.* Štýrsky Hradec: Univerzita v Štýrskom Hradci,. . s. 5 – 6. ISBN 978-3-9502601-2-0. [cit. 2016-11-08]. Dostupné na internete: https://static.uni-graz.at/fileadmin/Weiterbildung/add-life_toolkit_cz.pdf.

MARTÍNEZ, S. et al. 2009. *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson. 252 s. ISBN 978-84-9982-844-2.

MORENO, M. B. 2003. La educación intergeneracional encierra un tesoro. In MORENO, M. B., GARCÍA, I. M. (eds.). *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo.* Madrid : Dykinson, s. 67 – 82. ISBN 84-9772-158-6.

PERALTA, N. R. R. 2002. La comunicación en las Relaciones Intergeneracionales. Un problema con solución. In MÍNGUEZ, J. G., MORENO, M. B. (eds.). *Hacia la educación intergeneracional.* Madrid : Dykinson, s. 63 – 68. ISBN 84-8155-885-0.

RABUŠICOVÁ, M.- KAMANOVÁ, L.- PEVNÁ, K. 2011. *O mezigeneračním učení.* Brno: Masarykova univerzita. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.

Poznámka: Predkladaná štúdia je výstupom autorky z projektu *KEGA č. 036UKF-4/2014* s názvom *Ovplyvňovanie agresívneho správania žiakov formovaním optimálnej klímy školy a triedy*.

Kontakt na autora
PhDr. Petra Jedličková
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Email: pjedlickova@ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

EDUKACE K PROSOCIÁLNÍM HODNOTÁM

EDUCATION OF THE PROSOCIAL VALUES

Hana VAVŘÍKOVÁ

Abstrakt: *Neoliberální společnost zaznamenala odklon od altruisticky zaměřených sociálních hodnot a příklon k hodnotám individuálním. A to na všech úrovních společnosti, tedy i na mikrosociální úrovní českých rodin. Má-li současná společnost zachovat prostor pro mezigenerační sdílení, pro interpersonální úctu, pro kontinuitu jednotlivých generací, má-li eliminovat ageismus, je třeba, aby součástí edukace byla cílená axiologizace osobnosti.*
Klíčová slova: *posuny hodnot, ageismus, edukace, axilogizace osobnosti*

Abstract: *Neoliberal company recorded a departure from altruistically oriented social values and inclination to the individual values, at all levels of society, even at a micro level of Czech families. If the current society wants to preserve a space for intergenerational sharing, for the interpersonal respect for the continuity of different generations, if it wants to eliminate ageism, it is necessary to become a part of targeted value education.*
Key words: *shifts in social values, ageism, value education*

ÚVOD

Variabilitu edukačního procesu determinuje celá škála dílčích faktorů, jež jsou spojeny s edukační realitou. Mezi zásadní faktory edukační reality patří bezesporu sociální prostředí, v němž je edukační proces realizován a vlastní edukační proces, v němž je určitému subjektu (jedinci nebo skupině edukantů) předávána formou sociální interakce určitá informace. *„Podobně jako v sociologii existuje pojem „sociální realita“ pokrývající různé sociální jevy a procesy, pojem „edukační realita“ označuje souhrnně veškerou objektivně existující skutečnost (souhrn situací, prostředí, procesů, subjektů) vyskytující se v lidské společnosti, v níž probíhají nějaké edukační procesy, v konkrétních podmínkách určitých edukačních prostředí. Edukační realita je velmi variabilní, neboť do ní zasahují faktory různorodé povahy – sociální, ekonomické, demografické faktory, interpersonální odlišnosti subjektů, faktury národních kultur a etnických skupin a další.“* (Průcha, J., Veteška, J., 2014, s. 94).

Variabilitu edukačního procesu modifikují také kognitivní, afektivní či sociokulturní charakteristiky cílové skupiny edukantů, osobnostní či profesní charakteristiky samotných edukátorů, identifikované vzdělávací potřeby a z nich vycházející edukační cíle a edukační obsahy. Nemalou mírou se pak na variabilitě edukačního procesu podílejí i prostředky, jichž je v edukaci využíváno. Variabilitu edukačního procesu však modifikuje i zvolená edukační strategie. Významnou edukativní strategii pak v současné české společnosti představuje výchova jedince k žádaným sociálním hodnotám, takzvaná **axiologizace osobnosti**.

V rámci tohoto příspěvku bude reflektována andragogická hodnotová edukace, jejímž cílem je prevence a eliminace ageismu v českých rodinách.

1 Rodina v současné společnosti

Rodina. Pojem, který v jedinci vyvolává mnohé asociace, vzpomínky a emoce. Uskupení lidí, s nimiž je jedinec svázán mnoha, nejen pokrevními pouty. Společenství, které svým členům poskytuje oporu a potřebné útočiště.

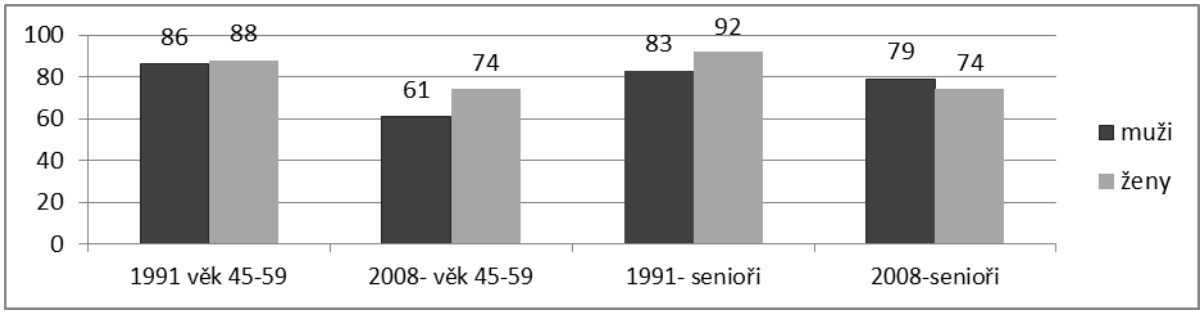
Rodina je však současně i základní buňkou společnosti, je základní sociální a socializační institucí; má svá specifika, své charakteristiky, své úkoly a funkce. Podle Velkého sociologického slovníku (Petrusek, M., 1996, s. 940) „*naplňuje rodina především funkci reprodukce a výchovy*.“ Náplní rodinné výchovy je i přenos kulturních vzorů či kulturního kapitálu. Rodinná výchova by měla vést jedince k sebevýchově, k respektování svobody a jedinečnosti lidské osobnosti, měla by vést k etickému, prosociálnímu cítění a jednání. Součástí výchovného působení v rodině by měl být přenos prosociálních hodnot, který

se odráží nejen v poskytování potřebné opory, pomoci a péče, v poskytování psychického, sociálního i ekonomického bezpečí všem členům rodiny, ale i v mezigenerační solidaritě.
Naplňování výše zmíněných funkcí rodiny však do značné míry ovlivňuje i rozsah rodinného příbuzenství a s ním související aspekt společného sdílení. V souvislosti s uvedeným bude v tomto příspěvku akcentováno to členění rodiny, které nabízí J. Máchová. Jmenovaná autorka (1974, s. 56-61) vymezila celkem čtyři typy rodin. Prvý typ rodiny představuje takzvaná *základní* (nukleární) rodina, která se skládá pouze z rodičů a dětí, druhý typ rodiny nabízí takzvaná rodina *orientační,* do níž se jedinec narodil. Třetí typ rodiny pak tvoří takzvaná rozmnožující nebo též *prokreační* rodina, kterou zakládá dvojice novým manželstvím (partnerstvím). V tomto příspěvku je reflektován čtvrtý typ rodiny (Máchová, 1974, s. 61), tedy "***rodina rozšířená***", která kromě již zmíněných nejbližších příbuzných zahrnuje i další příbuzné, například prarodiče. Takto pojatá rodina představuje podle J. Hroncové (2010) jednu z forem společenské mikrostruktury.

2 Hodnotové posuny v české společnosti

Je zřejmé, že mezi rodinou a společností existuje přímý vztah, že se v životě rodiny zrcadlí život společnosti, že se v ní odrážejí všechny společenské problémy, krize a posuny. Mnohé aspekty předchozího sociálního vývoje české společnosti vedly k rozpadu vícegeneračních rodin. Díky zakládání neolokálních rodin došlo k postupné segregaci jednotlivých generací. Zmíněná situace vedla podle J. Alana (1989) k tomu, že každá z generací je dnes poznamenána jinou dobou, že si nese svou vlastní životní představu, staví na jiných etických základech. Tato situace vytváří základnu pro generačně odlišnou životní zkušenost, pro jiné vnímání světa, lidského života, faktických generačně modifikovaných potřeb a přání. Proměny společnosti se také odrazily v odlišně pojímaných sociálních hodnotách. Zatímco tradiční společnost byla založena na hodnotách altruismu, v nichž byli senioři pojímáni jako nositelé tradic, vědomostí a moudrosti, pak současná neoliberální společnost posuzuje seniory optikou takových hodnot, které kladou důraz na produktivitu, utilitarismus a seberealizaci jedince. Podle H. Haškovcové (2002) navíc současná společnost často nastoluje otázku stařecké neužitečnosti. Výše zmíněné proměny společnosti potvrzují nejrůznější výzkumy.
Například z výzkumu L. Vidovičové (2008) vyplynulo, že v české společnosti došlo postupně k takové liberalizaci, že současná společnost akceptuje chování, které bylo dříve morálně zavrženíhodné nebo bylo považováno za sociálně patologické (např. rozvod, potrat, euthanasie, homosexualita či ageismus). Ze závěrů daného výzkumu lze také soudit, že sociální změny, které se v ČR udály, sebou přinášejí takové změny, že životní zkušenosti dnešních dvacátníků a šedesátníků se odlišují natolik, že tato situace ospravedlňuje i jejich odlišné hodnotové orientace. Z uvedeného výzkumu dokonce vyplynulo, že Česká republika je (spolu s ostatními postkomunistickými zeměmi) jednou z těch, v nichž existují obecně největší rozdíly v hodnotách mladých lidí a seniorů. Podle M. Petrové Kafkové (2010) se současná transformace české společnosti negativně promítá i do hodnotových postojů české rodiny. Daný názor legitimizují výsledky výzkumů EVS z let 1991 a 2008.
Zatímco v roce 1991 souhlasilo 81 % dospělých občanů s výrokem, že: *děti musí své rodiče ctít a vážit si jich bez ohledu na jejich přednosti a nedostatky,* pak v roce 2008 s tímto výrokem souhlasilo 65 % dospělých obyvatel ČR. Z níže uvedeného grafu je patrné, že souhlas s daným výrokem se snížil nejen u zástupců dospělé populace, ale i u zástupců seniorských populací.

Graf 1 **Názor na úctu dospělých dětí ke svým rodičům**



Zdroj: EVS 1991, 2008

Z výzkumu EVS také vyplývá, že proměna hodnot v české společnosti se promítla i do pocitu zodpovědnosti, který cítí senioři vůči svým dospělým dětem. Zatímco v roce 1991 bylo o povinnosti rodičů *udělat pro své děti maximum* přesvědčeno 72 % české seniorské populace, v současnosti je to 57 % respondentů. Z dat uvedených v daném výzkumu vyplynula ještě jedna skutečnost, která může mít dopad na příští podobu rodiny. Z výsledků výzkumu EVS (2008) lze dedukovat, že v české individualizované společnosti dochází *k poklesu hodnoty rodiny*.

Další výzkum „Názory a postoje české populace k seniorům" (2008), který byl součástí širokého spektra dalších výzkumů a studií (2007-2008) k problematice stárnutí a seniorů, mimo jiné zkoumal, jakou hodnotu má v české společnosti stáří. Předmětný výzkum se zabýval vztahem české populace k otázkám životního stylu, sociálním polem seniorů, dotkl se i takzvaných „seniorských témat", otázky možné diskriminace seniorů či zaměstnávání seniorů. V souvislosti s otázkou zaměstnanosti seniorů říká H. Haškovcová (2002, s. 27), že v české společnosti převládá názor, *„že ten, kdo nechodí do práce, a tudíž nic nedělá, je neužitečný, že se pro svou neužitečnost stává přítěží společnosti, které ujídá ze společného talíře*". Ale 30 % respondentů citovaného výzkumu zaměstnávání seniorů současně odmítá a svůj názor odůvodňuje tím, že podpora zaměstnanosti osob ve vyšším věku ubírá pracovní místa mladým lidem. Podle šetření mezigenerační solidarity Eurobarometru (2009) zastává tento názor plných 57 % českých občanů. Z výzkumu realizovaného v roce 2008 je zřejmé, že převážná část současné české společnosti vnímá dílčí aspekty stárnutí a stáří spíše negativně. Podle 54 % respondentů daného výzkumu má pro jedince největší hodnotu mládí, tedy období v rozpětí 16 – 30 let. A od uvedeného věku individuální hodnota dalších životních období trvale klesá. Jeden z respondentů daného výzkumu dokonce uvedl (2008, s. 35), *„že to podstatné v životě se má odehrát v mládí, protože další život je už jen „pokaženým mládím*". Z daného výzkumu také vyplynulo, že takzvaný třetí věk, tedy stáří v rozmezí 60-70 let má hodnotu pro 16 % dotázaných a čtvrtý věk, tedy stáří v rozmezí 70 let a více má hodnotu pro 12 % dotázaných.

Respondenti daného výzkumu dále deklarovali, že se sami svého stárnutí obávají, že mají strach z možné nemoci ve stáří (78%), z existenční nouze (54%), že se ve stáří obávají změny životního stylu (37 %), nedostatku lásky a citu (36 %), nedostatku respektu a společenské prestiže (31 %).

Se zde uvedeným tématem společenského respektu a prestiže úzce souvisí i otázka *stařecké moudrosti*. Již Platón (2005) považoval moudrost (vedle spravedlnosti, statečnosti a uměřenosti) za jednu z takzvaných „kardinálních ctností." Navíc v české společnosti tradoval po celá staletí názor, že moudrost je výsledkem životní zkušenosti a uspořádaného života seniorů. Předmětný výzkum (2008) však ukázal, že tato ctnost nemá v současném českém prostředí žádnou hodnotu. Je zřejmé, že moudrost je charakterizována určitou

nadčasovostí, rozvážností zdrženlivostí, a že současná juvenilní společnost staví především na efektivitě, aktuálnosti a rychlosti; preferuje vyhledávání a využívání multimediálních, mnohdy neověřených a irelevantních informací. Podle P. Saka (2008) představuje moudrost pro mladé lidi nepříjemnou zátěž, je nástrojem možné mezigenerační konfrontace, měřítkem jejich neotřesitelných pravd a názorů. A i proto je moudrost, podle P. Saka (2008, s. 14) „*pro současnou postmoderní, mediální společnost nepřijatelná*.

Za zamyšlení však stojí i další data daného výzkumu (2008). Téměř čtvrtina respondentů (23%) zmínila svou obavu z možného nedostatku úcty a respektu v rodině. S ohledem na deklarovanou obavu je zarážející, že dospělí respondenti daného výzkumu uvedli, že vzhledem k tomu, že si současná ekonomická situace žádá zaměstnanost obou dospělých členů nukleární rodiny, tak v současné dvougenerační domácnosti již není (2008, s. 10) „*ani fyzický ani psychický či ekonomický prostor pro další generace*.“

H. Zavázalová (2001, s. 51) již dříve v souvislosti s mezigeneračním posunem sociálních hodnot upozorňovala na to, že "*díky odlišně přijímaným sociálním hodnotám, díky jiným životním zkušenostem i jiné ontogenezi jednotlivých populací společnosti, dochází postupně k úbytku autority seniorských generací*." A R. Trusinová (2014) pak v souvislosti s daným tématem upozorňuje, že právě tyto odlišnosti mohou ve společnosti vyvolávat interpersonální a mezigenerační tenze a mohou být zdrojem ageismu.

I výzkum, který se stal nedílnou součástí přípravy mé dizertační práce „Edukace dospělých jako nástroj prevence ageismu“ se zaměřil na mezigenerační posun sociálních hodnot, na existenci a podobu ageismu v mikrosociálním prostředí české rodiny i na vybrané aspekty andragogické edukace, jejímž cílem je prevence a eliminace ageismu. Jedním z dílčích cílů daného výzkumu bylo analyzovat zdroje ageismu v české rodině, Data získaná tímto výzkumem potvrdila názor odborníků (např. Fingerman, K., 1996, Birgitt, K., 2009), že ve všech rodinách existují problémy, které mohou mít negativní dopad na rodinnou mutualitu, na solidaritu poskytovanou jejím členům i na emoční ambivalenci v rodině. Podle výše uvedených autorek mohou mít tyto příčiny zdroj jak uvnitř, tak i vně daného mikrosociálního systému rodiny. Mnoho z těchto problémů navíc sahá hluboko do minulosti a díky tomu je těžké detekovat jejich faktický zdroj. I proto bývají často zástupci rodin deklarovány zástupné zdroje problémů a nezřídka se pak tyto zdroje manifestují i jako projevy daných problémů. K. Fingerman (1996, s. 603) nazývá tyto příčiny interpersonálních problémů v rodině pojmem „vývojové schizma“. Z výpovědí respondentů uvedeného výzkumu také vyplývá, že zdrojem ageismu v českých rodinách jsou i generačně odlišně pojímané sociální hodnoty. Zatímco respondenti z řad seniorů vyznávají tradiční a prosociální hodnoty (spolehlivost, ohleduplnost, pokoru, laskavost, pracovitost, poskytnutí pomoci, zájem o druhé), pak respondenti zastupující generaci dospělých a adolescentů vyznávají především liberální hodnoty osobní svobody a nezávislosti. Podle P. Saka a K. Kolesárové (2012, s. 45) je to *„právě tento diferenciovaný přístup generací k hodnotám, který vyvolává v rodinách disonanci a napětí a přispívá k mezigenerační diferenciaci a ke konfliktům*.“

3 Proseniorská edukace

Jeden ze způsobů jak zabránit možným problémům mezi jednotlivými generacemi v rodině představuje prosociální, potažmo proseniorská edukace. Podle R. Čornaničové (2007) je cílem tohoto typu edukace objasňovat a vysvětlovat dílčí aspekty stárnutí a stáří, posílit vnímání etapy stáří jako přirozené etapy životního cyklu, vést zástupce mladších generací k vytváření pozitivního postoji ke stáří i ke starým lidem. Úkolem proseniorské edukace je dále podpora mezigeneračního porozumění, podpora seniorů i vytvoření názoru, že všechna období lidského života jsou nositeli specifických poslání i hodnot. Avšak i přes

důraz, který dnes společnost klade na prosociální, respektive proseniorskou edukaci je zřejmé, že tato edukace má své limity. Uvedený názor podporují například výsledky výzkumu P. Jedličkové (2014), kdy 28,5% respondentů tohoto výzkumu (žáci osmých tříd základních škol na Slovensku) v odpovědi na otázku jaký je Tvůj názor na staré lidi uvedlo, že (Jedličková, P., 2014, s. 17) *na staré lidi nemá žádný názor, protože o nich nepřemýšlí*. Tato situace může být odrazem toho, že téměř pětina respondentů daného výzkumu také deklarovala, *že se v jejich rodinách téma postoje dospělé generace k seniorům vůbec nediskutuje*. Jistě není bez zajímavosti, že z výzkumu R. Trusinové (2014) vyplynulo, že je to právě rodinné prostředí, které často formuje negativní postoje mladé generace vůči seniorům. Respondenti daného výzkumu (Trusinová, R., 2014, s. 99) uváděli, „*že se neúctě ke stáří v podstatě naučili doma – odkoukali ji od svých rodičů z jejich jednání s prarodiči*."

4 Axiologizace osobnosti jako téma andragogické edukace

S ohledem na vše co bylo uvedeno výše (i na vše, co zde uvedeno nebylo - např. otázka demografického stárnutí, které ovlivňuje postavení seniorů ve společnosti, a to i na její mikrosociální úrovni), lze konstatovat, že před současnou českou společností stojí mnohé výzvy a úkoly. Má-li současná společnost zachovat prostor pro mezigenerační sdílení, má-li nabídnout místo pro vzájemnou interpersonální úctu, pro kontinuitu jednotlivých generací, je třeba, aby se nedílnou součástí edukace (a to i edukace andragogické) stala **axiologizace osobnosti**. Jejím cílem je především rozvoj progresivní hodnotové orientace jedince. Velký sociologický slovník (1999, s. 376) uvádí, že: „*Hodnotová orientace tvoří nejdůležitější součást vnitřní struktury osobnosti. Odráží její životní zkušenosti, umožňuje rozlišovat podstatné a nepodstatné, významné a nedůležité pro daného člověka. Kvalitativní rozdílnost subjektivních hodnotových orientací závisí na řadě faktorů, na osobnosti a věku jedince, na stupni a formách jeho adaptace vůči sociálnímu okolí, na kulturním prostředí*."

J. Průcha a J. Veteška (2012, s. 42) chápou právě kultivaci osobnosti na základě hodnotových orientací jako jeden z hlavních cílů andragogické edukace. Cílem axiologické edukace je vést dospělé jedince k zamyšlení a pochopení podstaty základních sociálních hodnot. A to jak hodnot tradičních, jakými jsou pravda, dobro, krása, láska, práce, demokracie, humanita, úcta ke stáří a další, tak hodnot prosociálních, jejichž přímým výstupem je podle R. Roche-Olivara (1992): poskytnutí fyzické pomoci, poskytnutí fyzické služby, darování, půjčení nebo rozdělení se, poskytnutí rady a vysvětlení, potěcha a povzbuzení smutných nebo utrápených lidí, vyjádření pozitivního hodnocení druhých lidí s cílem posilnit jejich sebeúctu, zájem a soustavné naslouchání druhému, snaha o pochopení druhých, pochopení citů druhých lidí (empatie). Dalším výsledkem interiorizace prosociálních hodnot je solidarita, tedy chování, které vyjadřuje účast; zejména při tragických stavech, situacích nebo neštěstích druhých osob, snaha o zmírnění osobnostních protikladů cestou dorozumění a dohody ve skupině, hledáním toho, co jedince spojuje, vytvářet atmosféru interpersonálního pokoje, porozumění a svornosti. Nepřímý výstup prosociální edukace pak podle R. Roche- Olivara (1992) vede nejen k osobnostnímu růstu a morálnímu posílení edukovaného jedince, ale také k tendenci prosociální jednání šířit a napodobovat.

Vedlejším produktem prosociální edukace často bývá i prospěch jednajícího; přesto, že ten (osobní prospěch) nebyl na počátku prosociálního jednání prvotním motivem. Prosociální chování, které je cílem prosociální edukace, směřuje k pozitivním interpersonálním a mezigeneračním vztahům. Je zaměřeno na spolupráci, na schopnost dialogu, na poskytnutí pomoci generačně odlišným skupinám. Rozvíjí schopnost rozlišit a realizovat společenské cíle bez aktuálního očekávání odměny. Prosociální osobnost je postavena na vnitřním vztažném systému, který je charakteristický a nezbytný zejména pro ty osobnosti, jež svým

edukačním působením ovlivňují a formují jiné. L. Lencz (in: Nováková, M., 2006) uvádí čtyři základní znaky prosociálního chování:
1. chování ve prospěch druhého, které nevyplývá z povinnosti,
2. chování bez očekávání protislužby nebo vnější odměny,
3. chování podporující reciprocitu (tj. podobné chování recipientů),
4. chování, které nenaruší identitu toho subjektu, který se chová prosociálně.
Podle B. Korcové (2009) by měla edukace k prosociálním hodnotám stát na vyváženém vztahu mezi třemi základními typy výchovného působení.

1/ Prvý typ hodnotové edukace představuje *tradiční výchovné působení.* Jeho základními hodnotami jsou: úcta, věrnost, smysl pro domov, spořivost, pravidelnost, ohleduplnost, čestnost a trpělivost. Obecným cílem tohoto typu hodnotového působení je zachování názorové kontinuity. Duchovní hodnoty jsou v tomto typu tradičního edukačního působení prezentovány jako nadčasově platné. V tomto pojetí je rodina chápána jako nositel kultury a tradic. Tento tradiční výchovný přístup je postaven na etických nebo filozofických principech. Je to mrav, co zde určuje cíle výchovy. Žádoucím výsledkem této tradiční hodnotové edukace je vytvoření takových mravních zábran, které budou jedincem dostatečně interiorizovány a sehrají pozitivní úlohu v jeho osobním i společenském životě.

2/ Druhý typ hodnotové edukace lze označit jako *liberální*. Její základní hodnotu představuje svoboda individua. V ekonomickém pojetí tohoto výchovného působení slouží svoboda jedince k jeho osobnostnímu růstu, k efektivitě, napomáhá mu v jeho zaměstnatelnosti. V krajním liberálním pojetí však tato individuálně zaměřená edukace vede jedince k experimentování s vlastní svobodou, ponechává mu co největší prostor, bez jakýchkoliv hodnotových omezení. Liberálně chápaná edukace nabízí prostor pro rozvoj individuálního sebevědomí, odvahy a odolnosti, přispívá k tomu, aby jedinec obstál mezi ostatními lidmi, současně jej však vybavuje elementární opatrností a schopností investovat do budoucnosti. V daném typu edukačního působení je důraz kladen na hodnotovou neutralitu.

3/ Třetí typ hodnotové edukace představuje *humanizující* přístup. Ten se opírá o dva zdroje: Filozofický přístup akcentuje před ostatními hodnotami (kulturními, sociálními, národními) lidství. Hlavními hodnotami tohoto pojetí jsou tolerance a respekt. Psychologicky pojatá edukace staví na zdárném průběhu individualizace a na zrání osobnosti. Místo vytváření výše zmíněných mravních zábran se humanizující pojetí edukace soustřeďuje na vytváření prostoru pro mravní volbu. Humanizující přístup podporuje zdravý životní styl a celkovou kvalitu lidského života a ve své komplexnosti umožňuje mezigenerační korekci neetických způsobů chování, které mohou mít zdroj ve výše zmíněných sociálních změnách a posunech hodnot.

ZÁVĚR

To, že úpadek a relativizace tradičních mravních hodnot nejsou v české společnosti ničím novým, dokládají například dřívější kritiky společnosti.
Již na počátku 20. století sociologové (např. Masaryk, T. G., 1901; Bláha, I. A., 1922) upozorňovali na to, že pokud nebudou ve společnosti mezigeneračně předávány tradiční mravní hodnoty, dojde k jejich postupnému zapomínání, takže v konečném důsledku bude každá další generace znát z těchto původních mravních hodnot méně a méně. A právě hodnotově zaměřená edukace by měla zabránit tomu, aby v současné neoliberální společnosti nahradily individuální a materiální hodnoty tradiční hodnoty duchovní, jejichž nedílnou součástí jsou i hodnoty prosociální a jejich odrazem je i eticky podmíněné proseniorské chování.

LITERATURA

ALAN, J. 1989. Etapy života očima sociologie. Praha: Panorama, 439 s. ISBN 8070380446.

BIRGITT, K., S. 2009. Tensions in the Parent and Adult Child Relationship: Links to Solidarity and Ambivalence. Michigan Univerzity. US.

BLÁHA, I. A. 1923. Filosofie mravnosti, Parlament, 2, s. 211.

ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Edukácia seniorov :vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku. 2. dopl. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2007. 163 s. ISBN 9788022322874.

EUROBAROMETR. 2009. Intergenerational solidarity. Analytical Report. [on-line]. [cit. 15. 5. 2016]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/PublicOpinion/index.cfm/Survey/getSurvey. Detail/yearFrom/1973/yearTo/2009/surveyKy/779

FINGRMAN, K. L. 1996. Sources of Tension in the Aging Mother and Adult Daughter Relationship. In Psychology and Aging (1996), vol. 11., no. 4 (591-606).

HAŠKOVCOVÁ, H. 2002*, Lékařská etika*. 3. vyd. Praha: Galén, 272 s. ISBN 80-7262-132-7

HRONCOVÁ, J. 2010. Slovenská rodina v kontexte transformačných premien. Banská Bystrica, 2010, ISBN 978-80-557-0034-2

JEDLIČKOVÁ, P. 2014. Proseniorská výchova v rodinách a inštitucionálizácia seniorov. Nitra: UKF. 76 s. ISBN 978-80-558-0667-9.

KORCOVÁ, B. 2009. Dějiny pedagogiky. Studijní materiál. Brno: VUTB. [on-line]. [cit. 18. 5. 2016]. Dostupné z: www.google.cz/#qVUT%2C+korcov%C3%A1%2C+b.D%C4% 9AJINYPEDAGOGIKY

MÁCHOVÁ, J. 1974. Duševní hygiena rodinného života. Praha: Avicenum.

MASARYK, T. G. 1901. Ideály humanitní. Několik kapitol. Praha: Čas.

NOVÁKOVÁ, M. 2006. Prosociální chování. [on-line]. [cit. 21. 5. 2016]. Dostupné z: www://38126.w26.wedos.ws/wpcontent/uploads/2013/05/Prosoci%C3%A1ln%C3%AD-chov%C3%A1n%C3%AD.pdf

PETROVÁ KAFKOVÁ, M. 2010. Mezigenerační solidarita ve stárnoucí společnosti. *Sociální studia*. Brno: Fakulta sociálních studií MU Brno, 2010, roč. 7, č. 4, s. 63-84. ISSN 1214-813X.

PETRUSEK, M. 1996. Velký sociologický slovník. sv. 2, P – T. 1. vyd. Praha: Karolinum, 749-1627 s. ISBN 80-7184-310-5.

PLATÓN. Ústava. 2005. 4. opr. vyd. Praha: OIKOYMENH. 427 s. ISBN 8072981420

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. Andragogický slovník. Praha: Grada Publishing a.s. 294 s. ISBN 8024739607

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2014. Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 320 s. ISBN 8024747480

ROCHE OLIVAR, R. 1992. Etická výchova. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, ISBN 80-7158-001-5

SAK, P., KOLESÁROVÁ - SAKOVÁ, K. 2008. Zpráva z výzkumu „Názory a postoje české populace k seniorům“. Projekt: *Proměna sociálního obsahu kategorie generace seniorů*. Příspěvek k sociologii třetího věku. Číslo aktivity: A80306. Praha: ASOV, 2008.

TRUSINOVÁ, R. 2014. Ageismus mezi mladými lidmi a seniory v České republice: Jací jsou a co proti sobě mají?. Praha: UK. 183 s. Dizertační práce. Školitel: Mgr. et Mgr. Klára Plecitá Ph.D.

VIDOVIČOVÁ, L. 2008. Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4627-6.

WINKLER, J. PETRUSEK, M. 1997. Velký sociologický slovník. Praha: Karolinum. 598 s. ISBN 80-7184-164-1

ZAVÁZALOVÁ, H. 2001. Vybrané kapitoly ze sociální gerontologie. 1. vyd. Praha:

Karolinum. 97 s. ISBN 8024603268.

Kontakt na autora
PhDr. Hana Vavříková
Univerzita Mateja Béla, Banská Bystrica
KA PdF Univerzita Mateja Béla, Banská Bystrica, Růžová 13, Banská Bystrica
Email: vavrik.ova@seznam.cz
Školiteľ: prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

ANALÝZA PROGRAMOV NA ROZVOJ SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ

ANALYSIS OF PROGRAMS TO DEVELOP SOCIAL SKILLS

Eva LÖRINCZOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa orientuje na problematiku sociálneho a výchovného aspektu edukačného procesu. V tomto kontexte sa zdôrazňujú sociálne zručnosti žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania, pretože sú považované za prediktor pri úspešnej komunikácii alebo pri nadväzovaní vzťahov. Analýza vybraných programov sociálnych zručností preukázala spoločné menovatele (eliminácia problémového správania a sociálnej izolácie, zlepšenie sociálnej interakcie a prosociálneho správania), ktoré sú u žiakov potrebné rozvíjať počas edukačného procesu.*
Kľúčové slová: *inkluzívne vzdelávanie, sociálne zručnosti, participácia*

Abstract: *Contribution focuses on issues of social and educational aspects of the educational process. In this context, they highlight the social skills of students of lower secondary education, because they are considered a predictor of the successful communication or the establishment of relations. Analysis of selected programs of social skills demonstrated common denominators (elimination of problem behavior and social isolation, social interaction, and pro-social behavior) that are necessary to develop the pupils during the educational process.*
Key words: *inklusive education, social skills, participation*

ÚVOD

Inklúzia je založená na rovnosti všetkých, na spolupatričnosti a aktívnej začlenenosti jedincov do spoločenského života. V školskom prostredí máme na mysli začlenenie všetkých žiakov do kolektívu, nevylučovanie žiakov kvôli ich „inakosti“ zo skupín. Na druhej strane, v súčasnosti sa stretávame práve s opakom, kedy je žiak so špeciálnymi potrebami konfrontovaní s pocitom osamelosti, ľahostajnosti, či odmietania zo strany druhých (Zborteková, 2012). Hlavnou otázkou preto zostáva, akým spôsobom je možné tento jav eliminovať a zároveň zlepšiť povedomie osobnosti žiaka so špeciálnymi potrebami v školskom prostredí?

Programy na rozvoj sociálnych zručností v tejto súvislosti považujeme za významné z toho dôvodu, pretože pomáhajú rozvíjať a udržiavať kontakty, vzťahy a priateľstvá medzi rovesníkmi (Battistich, V., 2003), eliminujú sociálne vylúčenie alebo agresívne prejavy žiakov (Grossman, D. C., et al., 1997). Programy vzájomne podporujú aj zdravý duševný a sociálny vývoj (Jordán et al., 1991). Naopak, nedostatok sociálneho kontaktu s kamarátmi, nízka miera ovládania sociálnych zručností a negatívne sebapoňatie vedú k problémom, ktoré sa môžu prejavovať agresívnym správaním (Bender, W. N., Wall, M. E., 1994, Cambra, C., Silvestre, N., 2003). Programy sú založené na sociálnych a emocionálnych aspektoch poukazujúcich na pevný základ zameraných na pomoc žiakom vyrovnať sa s viacerými výzvami vo svojom živote (Elias, M. J., 1995; Elias, M. J., et al., 1997). Sú navrhnuté tak, aby vytvorili bezpečné a kooperatívne prostredie v triede orientované na intelektuálny, sociálny a emocionálny vývoj všetkých žiakov.

1 Sociálny aspekt inkluzívneho vzdelávania

Dlhodobý cieľ inklúzie vychádza zo Sprievodcu pre inklúziu (org. Guidelines for Inclusion), ktoré vydalo UNESCO v roku 2005. Inklúzia v tomto význame smeruje ku škole pre všetky deti (angl. education for all). V dokumente Európskej agentúry pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania z roku 2014 (org. European Agency for Special Needs and Inclusive Edcation) sa uvádza päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie: Čo najskôr. Inkluzívne vzdelávanie prospieva všetkým. Vysokokvalifikovaní odborníci. Podporné systémy a mechanizmy financovania. Spoľahlivé údaje. V nadväznosti na druhý bod sa v Záveroch Rady o sociálnej dimenzii vzdelávania o odbornej prípravy uvádza: *„Vytváranie podmienok potrebných na úspešnú inklúziu žiakov so špeciálnymi potrebami do bežného prostredia je prospešné pre všetkých žiakov“* (Rada Európskej únie, 2010, s. 5).

Ďalej sa v dokumente uvádza, že otázky ohľadom inklúzie sú čoraz dôležitejšie. Predkladá sa čoraz rozsiahlejšia zhoda na potrebe prístupu založenom na právach k dosahovaniu väčšej rovnosti a sociálnej spravodlivosti a k podpore rozvoja nediskriminačnej spoločnosti. Zdôraznili by sme definíciu inkluzívneho vzdelávania, kde sa rozmanitosť považuje za „prirodzenú“ v každej skupine žiakov.
Školská inklúzia stojí na troch pilieroch (Ainscow, M., Miles, S., 2009):

- prítomnosť žiakov/študentov v škole;
- participácia, aktívna účasť/miera angažovanosti;
- výkon.

Participácia je v tomto modeli nadradená akademickému úspechu, ale ako zdôrazňuje E. Žovinec (2012, s. 185) *„...z hľadiska dôležitosti sa naša politika zaujíma najmä o miestnenie, potom o úspešnosť a problematika participácie je akoby komplementárnou, podľa výsledkov praxe najmenej dôležitou.“* V súvislosti s uvedeným aj P. Seidler, V. Beliková, A. Dufeková (2013) za najvýznamnejšie princípy inklúzie považujú etické princípy, kde sa dbá o humanitu, humánnosť, blaho seba, blaho druhých, neznámych. Výsledok inkluzívneho myslenia a konania ako súčasť inkluzívneho povedomia môže byť implicitným prejavom vedomia vlastnej jedinečnosti a explicitným prejavom pochopenia a porozumenia jedinečnosti iných (Gajdošíková Zeleiová, J., 2012). Z toho dôvodu sa problematika participácie dotýka aj školského prostredia, kde každodenne žiaci vstupujú do sociálneho kontaktu s ostatnými a vytvárajú si sociálne vzťahy. Žiaci s postihnutím, znevýhodnením prichádzajú v školskom prostredí do kontaktu so svojimi intaktnými spolužiakmi. Stáva sa, že takéto každodenné stretnutia podporujú ich vzťahy, kamarátstva, no na druhej strane, to môže byť aj príležitosť na sociálne vylúčenie takýchto žiakov, pretože nie sú správne alebo primerane nastavené komunikačné a sociálne pravidlá. Ľ. Kročanová (2003) uvádza, že takýto sociálny status žiaka v integrovanom prostredí je určovaný jeho vekom, pohlavím, interindividuálnymi rozdielmi žiakov, ktoré sa prejavujú v sociálnych a jazykových kompetenciách, vo vývinovej úrovni hrových zručností, vo verbálnych schopnostiach, v skúsenosti zo sociálnych kontaktov, v prispôsobení sa sociálnym pravidlám a konvenciám intaktných rovesníkov, v stupni osvojenia si metód hry platných v rovesníckej skupine, v účasti na aktivitách skupiny rovesníkov, v ponímaní seba ako súčasti bežnej rovesníckej skupiny. Schopnosť intaktných žiakov podieľať sa na včlenení žiakov so špecifickými potrebami teda ovplyvňuje (tamtiež): sociálna vnímavosť; sociálne zručnosti; sociálna skúsenosť rovesníkov bez znevýhodnenia; verbálne schopnosti; motivácia; intuícia. Preto by mala byť jedným z cieľov inkluzívneho vzdelávania sociálna adaptácia žiaka s postihnutím a ako navrhuje E. Žovinec (2012), pojem participácia by sa mala stať súčasťou metodiky hodnotenia školskej inklúzie.

1.1 Sociálne zručnosti v školskom prostredí

V psychologickom slovníku (Hartl, P., Hartlová, H., 2009, s. 708) je zručnosť (angl. skills, dexterity) definovaná ako *„súbor zručností, predovšetkým manuálne zameraných“*. Ďalej (tamtiež, s. 121) *„zručnosť je učením získaná dispozícia k správnemu, rýchlemu a úspornému vykonávaniu určitej činnosti vhodnou metódou“*. A sociálna zručnosť (tamtiež, s. 122) *„sa skladá z radu čiastkových zručností, napríklad sociálna komunikácia, sociálne prispôsobenie, integrácia do sociálnej skupiny; učí sa prirodzenou účasťou na rodinnom a spoločenskom živote alebo cielene v psychoterapii, či účasťou na v kurzoch cielených na rozvoj osobnosti; k najbežnejším patrí schopnosť nadviazať a udržať kontakt, účinne sa dorozumievať, vyjadriť druhým svoje pocity, vypočuť druhých, prijať oprávnenú kritiku a mať vhľad do medziľudských vzťahov“*.

Významovo a terminologicky jasné sa nám javí definícia A. Bednaříka, Ľ. Bagalovej a kol., (2009, s.22), ktorí uvádzajú *„zručnosť v širšom význame znamená- kontrolované, zamerané správanie efektívne vedúce k dosiahnutiu cieľa, k splneniu úlohy, zvládnutie situácie. Teda sa môže týkať aj komunikačných zručností, zručností myslenia, zvládania emócií,...“* Ďalej pod sociálnymi zručnosťami rozumejú *„zručnosti, ktoré pomáhajú človeku efektívne zvládať bežné aj záťažové životné situácie a prispievajú k skvalitneniu jeho života“* (tamtiež, 2009, s. 23).

Sociálne zručnosti sú teda schopnosti, ktoré využívame pri styku s inými ľuďmi v spoločnosti (Patrick, N. J., 2011). Sú založené na sociálnych normách našej spoločnosti a hovoria nám, aké správanie a postoje sa považujú za „normálne“ a prijateľné v určitých spoločenských situáciách. V školskom prostredí sú významné aj preto, pretože žiakom dovoľujú komunikovať medzi sebou s určitou predvídateľnosťou, t.j. môžu lepšie rozumieť jeden druhému a vzájomne si rozumieť. Jednotliví žiaci môžu mať sociálne zručnosti rozvinuté na odlišnej úrovni. Žiaci s rozvinutými sociálnymi zručnosťami sú v spoločnosti považovaní za schopných a úspešných. Ostatní ich majú väčšinou radi, zatiaľ čo žiaci, ktorí sociálne zručnosti neovládajú, sú považovaní za neschopných. Zlyhanie v učení sociálnych zručností vedie k izolácii, k pocitu samoty, k frustrácii, pocitu odmietnutia a k malému sebavedomiu (tamtiež). Sociálne zručnosti uľahčujú aj začatie a udržiavanie pozitívnych sociálnych vzťahov, prispievajú k rovesníckemu prijatiu a rozvoju priateľstva, vedú k uspokojivej úprave v škole, umožňujú jednotlivcom vyrovnať sa a prispôsobiť sa požiadavkám sociálneho prostredia (Gresham, F. M., et al., 2006). Významné sú aj v prevencii negatívneho hodnotenia zo strany iných a preto ich považujeme za významný fragment inkluzívnej školy.

2 Programy na rozvoj sociálnych zručností v školskom prostredí

M. Zelina, M. Lenárt (2007, s. 6) interpretujú niekoľko typov programov:

Influenčný program je program na ovplyvňovanie postojov, názorov, stanovísk jednotlivca alebo skupiny ľudí.

Iniciačný program je program na navodenie novej činnosti, novej skúsenosti, nových myšlienkových postupov, nových postojov a názorov.

Facilitačný program je program na uľahčenie prejavenia sa a rozvíjania psychických funkcií a procesov človeka alebo skupiny.

Inhibičný program je program na zastavenie, utlmenie nežiaduceho správania, nežiaducich prejavov jednotlivca alebo skupiny.

Rozvíjajúci program je zameraný na rozvoj, zdokonaľovanie a zlepšovanie psychických procesov a funkcií osobnosti alebo na zlepšenie celej skupiny ľudí.

Z iného hľadiska rozoznávame (tamtiež) individuálne programy a skupinové programy. Individuálne sú zamerané na osobnosť, jej interakciu so sebou a okolím. Skupinové programy sú zamerané na ovplyvnenie celej skupiny ľudí, napríklad triedy. Pri realizácii programov v školskom prostredí je potrebné uviesť, ktoré metódy sa najčastejšie používajú vo výchove, a ktoré môžeme úspešne uplatniť aj vo výchove proti zlu, agresii, násiliu, drogám alebo nevhodnému správaniu. Sú to napríklad: metóda požiadaviek, nárokov; metóda presvedčovania (persuázie); metóda vysvetľovania a objasňovania (klarifikácie); metóda motivovania, povzbudzovania, aktivovania, ale aj donucovania a trestania; metóda kladného vzoru, osobného príkladu a príkladu (excercitácia); metóda demonštrácie, precvičovania, upevňovania, nácviku, tréningu, výcviku; metóda hodnotenia (evaluácia), zhodnocovania (valorizácia); metóda tvorivej, heuristickej práce – divergentné úlohy, cvičenia, problémy.

Ak chceme zabezpečiť konštruktívne začleňovanie žiakov so špeciálnymi potrebami do kolektívu v triede, ale aj vytvoriť zo skupiny žiakov komunitu, ktorá je súdržná, tak by

sme sa mali primárne orientovať na sociálne zručnosti jednotlivcov, a neskôr, na sociálne zručnosti v skupine. Programy na rozvoj sociálnych zručností vo všeobecnosti majú za cieľ povzbudiť správanie jednotlivca k sebe samému, k ostatným členom skupiny, rozvíjať komunikačné predpoklady, empatické a asertívne prejavy a podobne. Nasledovné vybrané programy obsahujú aktivity, cvičenia, ktoré rôznym spôsobom podporujú žiacku individualitu a rozvíjajú u neho povedomie významnosti kolektívu.
Pre potreby nášho príspevku sme analyzovali viaceré programy a stanovili sme si nasledovné kritériá:

A. Filozofia programu.
B. Ciele a úlohy programu.
C. Štruktúra programu.
D. Oblasť zručností.
E. Frekvencia stretnutí (časové rozpätie).
F. Prínos, využitie programu (doplnkový učebný text, komplexný nástroj na rozvoj sociálnych zručností pre prácu centier pedagogicko-psychologického poradenstva, centier špeciálneho-pedagogického poradenstva, preventívne opatrenia).

Ďalšie kritérium je cieľová skupina, kde sme sa zamerali na žiakov druhého stupňa vzdelávania. To znamená, že vybrané programy na rozvoj sociálnych zručností sme selektovali s dôrazom na túto cieľovú skupinu, a nebudeme ju následne v texte zdôrazňovať.

2.1 Vybrané domáce programy

Cesta k emocionálnej zrelosti

A. Filozofia programu. Autormi programu sú Š. Matula, M. Slovíková a zámerom programu je, aby mladý človek disponoval strategickými preventívnymi technikami aj v tých oblastiach správania, ktorých sa program priamo netýka. Preventívny program Cesta k emocionálnej zrelosti je metodicky postavený tak, aby rešpektoval štyri nasledujúce princípy:

- princíp postupného dosahovanie emocionálnej zrelosti človeka ako základného predpokladu úspešnej adjustácie dospievajúceho dieťaťa do sveta dospelých a do života bez závislostí;
- princíp biodromálnej dimenzie zdravého psychického vývinu človeka v celoživotnom priebehu;
- princíp konkrétneho sociálneho prostredia, v ktorom sa psychický vývin mladého človeka odohráva, a ktorého charakteristiky môžu významne vplývať na jeho zdravý emocionálny vývin tak pozitívne ako i negatívne;
- princíp vzájomného prelínania sa sociálno-psychologických zručností získaných absolvovaním programu aj do ďalších oblastí sociálneho a duševného života mladého človeka.

B. Ciele a úlohy programu. Program prispieva k postupnému uvedomovaniu si seba samého (sebauvedomeniu) a k skupinovému prežívaniu najpodstatnejších znakov emocionálnej zrelosti.
C. Štruktúra programu/ D. Oblasť zručností. Obsah programu je koncipovaný na tradične využívaných metódach sociálno-psychologického tréningu, metódach zvyšovania sociálnych zručností, aktívneho sociálneho učenia a aktivitách neformálneho vzdelávania. Znaky emocionálnej zrelosti sú modelované do desiatich tém:

- Odkiaľ idem a kam smerujem.
- Závislosť od rodičov verzus osamostatňovanie.
- Partnerské vzťahy.
- Socializácia.

- Ja ako budúci rodič.
- Riešenie konfliktov.
- Konformita verzus zostať sám sebou.
- Vydržať bolesť, strach a nežičlivosť osudu.
- Sympatia a súcit.
- Radosť z dávania bez reciprocity.

E. Frekvencia programu. Časové rozpätie programu je desať stretnutí. Každé stretnutie, v prípade, že sa uskutočňuje v rámci vyučovania, by malo trvať dve na seba nadväzujúce vyučovacie hodiny s relatívne štandardným postupom: spätné väzby na predchádzajúce stretnutie, v ktorých majú účastníci možnosť vrátiť sa (až od druhého stretnutia) k obsahu predchádzajúceho stretnutia (10 min.), zahrievacia aktivita (25 min.), témy 1. až 10. (45 min.), spätné väzby na aktuálne stretnutie (10 min.).

F. Prínos, využitie programu. Program Cesta sa realizuje s poverením Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a odborne ho garantuje Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. Konkrétnu realizáciu na školách koordinujú zamestnanci centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a realizátormi sú učitelia, ktorí boli na prácu s preventívnym programom zaškolení. Autori programu odporúčajú program využívať:

- samostatne v rámci voľno-časových aktivít (potom je vhodné rešpektovať doporučené časové limity);
- ako alternatívne aktivity na hodinách etickej výchovy, popr. psychológie;
- ako doplnkový program v činnosti iných školských zariadení, napr. v pedagogicko - psychologických poradniach alebo v centrách výchovnej a psychologickej prevencie.

Účinok predkladaného programu bude tým väčší, čím viac sa podarí účastníkom opustiť rovinu "rozprávania" o "zážitkoch, postojoch a vedomostiach" a bude dochádzať k reorientácii na rovinu prežívania a správania - kooperáciu a interakciu.

Rovesnícke programy

A. Filozofia programu. Rovesnícky program je typ programu, ktorý sa zameriava na univerzálnu prevenciu sociálno-patologických javov, ktorého cieľom je pripraviť mladých ľudí na preventívnu prácu v školách. Program sa realizuje prostredníctvom zefektívňovanie žiackych komunikačných zručností a parciálnych zručností, ako je načúvanie, akceptácia, presadzovanie, tvorivosť a schopnosť vyjadrenia vlastného postoja k odmietaniu drog a asociálneho až antisociálneho správania.

B. Cieľ programu. Zmapovať problematiku sociálno-patologického správania sa v oblasti prevencie šikanovania, delikvencie, drogových závislostí. Zvýrazniť senzitivitu mládeže na formy šikanovania, neadekvátneho prijímania návykových látok prostredníctvom aktívneho vstupu profesionálnych poradcov a vyškolených mladých ľudí. Sprístupniť informácie z oblasti šikanovania, návykových látok a agresívneho správania v škole, ale aj mimo nej. Znižovať nevhodné prejavy a formy správania sa detí a mládeže na základe prevencie. Ďalšími základnými cieľmi programu sú formovanie postoja k životu, návykovým látkam u žiakov a mladých ľudí prostredníctvom tréningu psychosociálnych zručností (asertivita, tvorivosť, komunikácia atď.), dosiahnutia osobnej zodpovednosti pri rozhodovaní sa v životných vývinových úlohách. Dynamiku práce v peer skupine si určujú sami rozvojom komunikačných a sociálnych zručností, zainteresovanosti, selektívnej informovanosti o problematike, osobných postojov a názorov na záťažové situácie.

C. Štruktúra programu. Každé skupinové stretnutie je zamerané na určitú tému (napr. komunikácia, riešenie problémov, riešenie krízových situácií, návykové látky, nelátkové závislosti, šikanovanie, zdravé a rizikové správanie sa) a má svoju štruktúru: rozohrievacia

technika; hlavná zážitková technika; rozprávanie o zážitkoch; diskusia k téme stretnutia; záver.

D. Oblasť zručností. Témy jednotlivých stretnutí:

- osobnostná a sociálna percepcia, základné pojmy sociálno-patologických javov, nežiaduce správanie (agresia, agresivita);
- komunikácia a jej formy, šikanovanie, jeho priebeh a dôsledky;
- neverbálna komunikácia, kyberšikanovanie, jeho priebeh a dôsledky;
- komunikácia zameraná na aktívne počúvanie a poskytovanie spätnej väzby, obchodovanie s ľuďmi a názory mladých;
- predsudky a intolerantné správanie;
- získanie spätnej väzby a ukončenie programu.

F. Prínos programu. Program možno brať ako primárne výcvikový (tréningový), ale aj zážitkový, nie terapeutický. Je zameraný na teoretické východiská v oblasti vývinu, hodnôt, morálky, názorov, postojov a skúseností detí a mládeže. V časti sociálno-psychologického výcviku sa môžu absolventi tréningovo a zážitkovo zamerať na rozvoj komunikačných schopností, na techniky zamerané na kooperáciu v skupine a diskusiu zameranú na výmenu skúseností. Základným zmyslom prevencie je pripraviť žiakov a mládež, aby dokázali zvládnuť situácie navodzujúce neadekvátne psychické a často aj sociálne vzťahy. Rovesnícke programy svojou širokou orientáciu môžu slúžiť ako vhodná pomôcka pre rodičov, ktorí by chceli vedieť viac o rovesníkoch, pre pedagógov, ktorí sa starajú o výchovu a vzdelávanie dospievajúcich.

Vieme, že...

A. Filozofia programu. Program Vieme, že... vznikol na podklade holandského projektu pod názvom „Program informovania“. Pre Policajný zbor SR ho na slovenské podmienky v roku 2004 prispôsobil odborný tím pod vedením prof. PhDr. Mirona Zelinu, DrSc. Program je koncipovaný, tak, aby jednotlivé časti boli oddeliteľné a využiteľné pre konkrétny druh problému. V tomto zmysle sa dá program považovať za otvorený, praktický a flexibilný. Program sa sústreďuje na problémy ľudského asociálneho správania, má za cieľ minimalizovať prejavy ľudského zla, najmä u detí a mladých ľudí. Autori programu sa pri zostavovaní programu inšpirovali rozhovormi s holandskými kolegami, s viacerými preventistami, psychológmi a učiteľmi. Čerpali údaje z Ústavu školských informácií a prognóz v školstve, ministerstva školstva, školskej inšpekcie, krajských pedagogicko-psychologických poradní.

B.Cieľ programu. Cieľom programu je boj proti zlu, násiliu, závislostiam, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života u žiakov a mladých ľudí.

C. Štruktúra programu. Program je zostavený do piatich tematických celkov a osemnástich lekcií:

- prvé tri lekcie a trinásta lekcia sú zamerané na problémy a poruchy správania, s ktorým sa stretávame na druhom stupni základnej školy a v prvých ročníkoch strednej školy;
- druhé tri lekcie sú zamerané na drogy a boj proti nim, dôraz je kladený na fajčenie a alkohol, až potom na ostatné drogy;
- tretia trojica a sedemnásta lekcia sú zamerané na boj proti rasizmu, intolerancii, diskriminácii, xenofóbii;
- nasledujúce dve lekce so šestnástou a osemnástou lekciou sa zaoberajú kriminalitou, prácou polície, na eliminovanie zlého a násilného správania;
- dvanásta lekcia poskytuje celkový návod na sebarozvoj človeka a obsahuje dotazníky na sebavedomie, dotazník autoregulácie a test tvorivosti;

- štrnásta a pätnásta lekcia sú zamerané na problémy riadenia emócií, citov a riešenia konfliktov.

D. Oblasť zručností. Problémy v správaní; problémy drog a závislostí; problémy rasizmu a intolerancie; problémy protispoločenského a kriminálneho správania; problémy riadenia emócií, citov a riešenia konfliktov.

E. Frekvencia stretnutí. Program VIEME, ŽE… je určený tak pre samostatnú prácu žiakov, ako aj pre skupinovú prácu, ktorú môžete realizovať v malých skupinkách, napríklad v krúžkoch, v kluboch či v celej triede. Cvičenia a úlohy sa môžu realizovať v prírode, vo vlaku, doma, všade tam, kde je trochu času pracovať s deťmi, mladými ľuďmi.

F. Prínos programu. Program je vytvorený tak, aby uvedené prípady a príhody mali silnú zovšeobecňujúcu výzvu a odkaz pre lektorov aj účastníkov a žiakov. Riešenie týchto problémov sa môže stať modelom pri riešení ďalších aktuálnych prípadov, príhod a incidentov. Príbehy sa môžu stať dobrou pomôckou pre učiteľov, lektorov, koordinátorom, školským psychológom, vychovávateľom, sociálnym pracovníkom, asistentom, ale aj rodičom, ktorí chcú s deťmi komunikovať na zložité témy ľudského zla, násilia, drog a agresie.

2.2 Vybrané zahraničné programy

The ACCEPTS

A. Filozofia programu. Program „The ACCEPTS“ Program, Curriculum Guide obsahuje curriculum sociálnych zručností pre žiakov a učiteľov. Autorom programu je H. M. Walker a je to kompletný súbor koncipovaný na výučbu sociálnych zručností v triede, v malej sociálnej skupine. Akronym ACCEPTS v originálnom znení znamená ***A C**urriculum for **C**hildren´s **E**ffective **P**eer and **T**eacher **S**kills.* Oblasti programu sú navrhnuté tak, aby rozvíjali sociálne zručnosti nevyhnutné pre úspešnú sociálnu interakciu v školskej triede.

B. Ciele programu. Program je zaradený medzi programy s cieľom naučiť žiakov správnym sociálnych zručnostiam. Napríklad, žiaci sa učia počúvať učiteľa, poradcu, lektora, keď ich o niečo žiada, učia sa dodržiavať pravidlá a konať najlepšie ako vedia. Pritom používajú očný kontakt, správny tón hlasu, učia sa počúvať iných, klásť otázky. Učitelia majú na výber medzi viacerými formami inštruktáže podľa počtu členov v skupinách. Po absolvovaní programu by mali žiaci disponovať schopnosťou:

- napodobňovať a získať zručnosti prostredníctvom opakovaním určených sociálnych situácii;
- počúvať pokyny a postupovať podľa nich;
- vhodne a primerane používať jazykové zručnosti;
- ovládať minimálny repertoár vhodného správania.

C. Štruktúra programu/ D. Oblasť zručností. Program obsahuje učebný plán navrhnutý na pravidelné vzdelávanie aj učiteľov a kognitívne učenie sociálnych zručností žiakov. Môže byť realizovaný v „one-to-one“ forme v malých skupinách alebo vo veľkých skupinách formou inštruktáže. Postup zahŕňa deväť krokov založených na princípe priamej výučby. Súbory obsahujú techniky a stratégie dôležité pre správanie a interakciu medzi učiteľom - žiakom; techniky na rozvoj zručností potrebných na interakciu medzi žiakom - žiakom; techniky a stratégie riadeného správania:

- triedne zručnosti *(angl. classroom skills)*: počúvať učiteľa, keď sa niečo pýta, rešpektovať triedne pravidlá, kladne hodnotiť práce iných;
- základné komunikačné zručnosti *(angl. basic interaction skills)*: očný kontakt, používať vhodný tón hlasu, počúvať, odpovedať, začasť komunikáciu;

- medziľudské zručnosti *(angl. getting along skills)*: použitie zdvorilých slov, akceptovať pravidlá, pomáhať druhým;
- zručnosti potrebné pre priateľstvo *(angl. making friends skills)*: vedieť pozdraviť s úsmevom, dávať komplimenty, vytvárať kamarátstva;
- zručnosti potrebné na zvládanie záťaže *(angl. coping skills)*: keď niekto hovorí „nie“, pri náhlom hneve, keď vás niekto podpichuje, vedieť sa asertívne správať.

E. Frekvencia stretnutí. Časové rozpätie programu je určené denne 40-45 minút po dobu päť až desať týždňov odvíjajúc sa od napredovania schopnosti žiakov zinteriorizovať si naučené a odpozorované sociálne zručnosti.

F. Prínos programu. Prínos programu sa odvíja od preferencie samotnej školy, riaditeľa školy a jednotlivých učiteľov, pretože obsah programu sa dá implementovať priamo do výučby jednotlivých predmetov alebo ako súbor aktivít v čase mimo vyučovania. Program the Accepts v zahraničí využíva Úrad špeciálnych vzdelávacích programov *(org. Office of Special Education Programs).* V našich podmienkach je obsahom vhodný pre prácu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a zároveň sa dá použiť pri práci výchovného poradcu, sociálneho pracovníka ako prostriedok nadväzovania kontaktov so žiakmi s určitým znevýhodnením (pozornosť sa orientuje primárne na žiakov s poruchami správania, pre ktorých je nácvik sociálnych zručností žiaduci) v podmienkach bežnej školy.

The PREPARE Curriculum

A. Filozofia programu. Program The PREPARE Curriculum je zameraný na prosociálne správanie u žiakov na strednej a vysokej škole a po prispôsobení sa dá implementovať aj do ročníkov na druhom stupni základnej školy. Autorom programu je A. P. Goldstein, ktorý sa zaoberá dôležitými otázkami, ako je riadenie správania, hodnotenie, motivácia a prenos a udržiavanie zručností.

B. Cieľ programu. Cieľom je rozvíjať interpersonálne zručnosti, kontrolu hnevu, mravné úvahy, riešenie problémov. Rozvíjať empatiu, sociálnu percepciu, spoluprácu, budovanie prosociálnej podpory v skupine a eliminácii úzkosti žiakov a študentov.

C. Štruktúra programu/ D. Oblasť zručností. Program obsahuje 10 intervencií (93 doplnkových cvičení) rozdelených do troch oblastí:

I. zníženie agresivity *(angl. reducing aggression)*:
   - ukážky zručností pre adolescentov, ukážky zručností kontrolných triednych záznamov, doplnkové cvičenia;
   - situačné tréningy, doplnkové cvičenia;
   - tréning na kontrolu hnevu, doplnkové cvičenia;
   - tréning na morálne usudzovanie, morálne riešenie problému, doplnkové cvičenia.

II. zníženie stresu *(angl. reducing stress)*:
   - tréning na ovládanie stresu, doplnkové cvičenia;
   - tréning na riešenie problému, doplnkové cvičenia;
   - podporné modely, doplnkové cvičenia.

III. odstraňovanie predsudkov *(angl. reducing prejudice)*:
   - tréning empatie, doplnkové cvičenia;
   - kooperatívny tréning, doplnkové cvičenia;
   - porozumenie a použitie skupiny, doplnkové cvičenia.

Učebný plán je založený na predstave, že agresívne správanie je naučené správanie, ktoré bolo často používané a posilnené v rôznych situáciách. Medzi doplnkové cvičenia patria: hranie rolí, čítanie a písanie, kreslenie, brainstorming, skupinové diskusie, relaxácie, magnetofónové nahrávky, fotografické umenie a ďalšie.

E. Frekvencia stretnutí

Časové rozpätie programu závisí od preferencie danej školy. Spravidla sa realizuje v rozmedzí jedného školského roka, jedenkrát do týždňa v rámci konkrétnej vyučovacej hodiny.
F. Prínos programu. Program je koncipovaný s cieľom nadobudnutia nového žiaduceho prosociálneho správania, elimináciu nevhodného naučeného správania, tak aby sa žiak, študent prejavoval v spoločnosti prosociálne a vedel efektívne komunikovať a riešiť konfliktné situácie. Program svojím obsahom a rozsahom môže slúžiť ako doplnkový text využívaný na hodinách etickej výchovy, prípadne na vysokých školách ako podklad pre sociálno-psychologický výcvik študentov so zameraním na humanitné a spoločenské odbory štúdia. Uplatnenie programu je možné vsadiť aj pre prácu centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centier špeciálneho-pedagogického poradenstva ako materiál obsahujúci relatívne krátke tréningy na podporu žiaduceho správania žiakov medzi ostatnými členmi skupiny.

Second Step

A. Filozofia programu. Program Second Step, Skills for Social and Academic Success vytvorila skupina Committee for Children[1]. Program je orientovaný na deti v materskej škole a žiakov všetkých ročníkov základnej školy. Jednotlivé časti programu sú primerane prispôsobené úrovni žiakov a ich aktuálnej potrebe po určitých sociálnych zručnostiach. Program zameraný na druhý stupeň základnej školy upriamuje pozornosť na modely komunikácie, rozhodovacie schopnosti, zvládanie negatívneho tlaku od spolužiakov, zneužívanie návykových látok a šikanovanie. Program svojím obsahom podporuje inkluzívne prostredie, ktoré pomáha žiakom vytvárať si pozitívne sociálne vzťahy s cieľom sociálneho, ale aj akademického úspechu.
B. Cieľ programu. Program podporuje rozvoj sociálnych zručností žiakov zameraných na elimináciu užívania návykových látok, znižovanie kriminality a zároveň podporu akademického úspechu a posilňovania vzťahov medzi rovesníkmi v školskom prostredí.
C. Štruktúra programu/ D. Oblasť zručností. Štruktúra programu je koncipovaná podľa jednotlivých stupňov vzdelávania. Nasledovná štruktúra je určená žiakom na druhom stupni základných škôl:

I. Sociálne zručnosti (žiaci 11-12 roční):
   - empatia a komunikácia *(angl. emapthy and communication)*: práca v skupine, priatelia a spojenci, perspektívy, úctivé nesúhlasenie, byť asertívny;
   - prevencia šikanovania *(angl. bullying prevention)*: uznávanie/zastávanie šikanovania, vidieť šikanovanie;
   - kontrola emócií *(angl. emotion management)*: emócie – mozog a telo, upokojujúce stratégie;
   - riešenie problému *(angl. problem solving)*: používanie malých krokov, dodržiavanie plánu;
   - prevencia návykových látok *(angl. substance abuse prevention)*: tabak, marihuana, alkohol, prchavé látky, identifikácia, zostavenie plánu, tvorba záväzku.

II. Sociálne zručnosti (žiaci 12-13 roční):
   - empatia a komunikácia *(angl. emapthy and communication)*: práca v skupine, úctivé nesúhlasenie, vyjednávanie a kompromisy, dávanie a získavanie podpory;

[1] Comunitte for Children je nezisková organizácia, ktorá sa orientuje na koncipovanie a vyvíjanie programov sociálno-emocionálneho učenia už od roku 1970. Primárnym cieľom je posilniť sociálny a emocionálny vývin detí a zabezpečiť pre nich pokojné, bezpečné a tolerantné prostredie.

- prevencia šikanovania *(angl. bullying prevention)*: uznávanie/zastávanie šikanovania, kyberšikana, sexuálne obťažovanie;
- kontrola emócií *(angl. emotion management)*: porozumenie hnevu, zostať v konaní, zvládanie stresu;
- prevencia návykových látok *(angl. substance abuse prevention)*: mýty a fakty, normy a postoje, vytváranie správnych rozhodnutí;

III. Sociálne zručnosti (žiaci 13-15 roční):

- empatia a komunikácia *(angl. emapthy and communication)*: práca v skupine, vodcovia a spojenci, manipulácia s ťažnosťou, vyjednávanie a kompromisy;
- prevencia šikanovania *(angl. bullying prevention)*: šikanovanie v priateľstve, nálepky, stereotypy a predsudky, šikanovanie v organizovaných priateľstvách;
- kontrola emócií *(angl. emotion management)*: zužovanie napätej situácie, zvládanie stresu;
- stanovenie cieľov *(angl. goal setting)*: pripravenie si svojho plánu, vyhodnotenie svojho plánu;
- prevencia návykových látok *(angl. substance abuse prevention)*: identifikácia budúcich cieľov, udržiavanie stanovených cieľov.

F. Prínos programu. Program je možné použiť ako prevenciu nielen pred agresívnym správaním, pred požívaním návykových látok, ale aj ako forma prevencie pred akademickým zlyhaním a následnými problémami v uplatnení sa v živote. Program svojím rozsahom od materskej školy, po koniec základnej školy zvyšuje sociálne a emocionálne povedomie všetkých detí a žiakov. Z toho dôvodu je uplatnenie programu tak na školách, ako aj v centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie a centier špeciálneho-pedagogického poradenstva, je možné program využiť ako preventívny program pred sociálno-patologickými javmi a rovnako ako stimulujúci program na tvorbu inkluzívneho prostredia. Pôvodným programom sa inšpirovali tvorcovia slovenského programu Druhý krok[2].

ZÁVER

Nami vybrané programy sa primárne sústredia na rozvoj sociálnych zručností priamo v školskom prostredí prostredníctvom bežných učiteľov. Takéto programy by sa mohli stať základným pilierom a vhodnou metódou na riešenie problémov vyskytujúcich sa so začleňovaním žiaka so špeciálnymi potrebami do bežnej triedy. Aj keď niektoré programy neboli primárne vytvorené v špeciálnych podmienkach, dajú sa uplatniť pri inklúzii, resp. môžu byť koncipované pre inklúziu triedy či školy. Uvedené programy sa dajú rozdeliť:

- programy implementované do kurikula jednotlivých predmetov, napr. etická výchova (Cesta k emocionálnej zrelosti; Vieme, že; The PREPARE Curriculum);
- preventívne programy na univerzálnu prevenciu sociálno-patologických javov (Rovesnícke programy; Second Step);
- programy sociálnych zručností eliminujúce nežiaduce správanie (The ACCEPTS, The PREPARE Curriculum).

Záverom by sme ešte zdôraznili, že viaceré výskumy (Greenspan, S., Granfield, J. R., 1992; Scheepstra, A. J. M., et al., 1999) upriamujú pozornosť na žiakov so špeciálnymi potrebami dosahujúc nižšiu mieru sociálnych zručností, čo spájajú s nedostatočným nadväzovaním vzťahov medzi členmi skupiny. Podobné zistenia sa nám preukázali v miere ovládania

[2] Program Druhý krok je zameraný na sociálno-emocionálny rozvoj detí a žiakov v materských školách a na 1.stupni základných škôl. V rámci programu sa žiaci učia byť empatickými, vcítiť sa do situácie iného, dobre komunikovať s inými, správne riešiť konflikty, neubližovať iným a zvládať agresiu a hnev (pozri http://www.druhykrok.eu/).

empatických prejavov, kde žiaci so špeciálnymi potrebami nedosahovali rovnakú úroveň s intaktnými žiakmi (Lörinczová, 2014). Preto by sme mali pre žiakov vytvárať relatívne pokojné, nestresové prostredie, kde sa cítia príjemne, viac by sa sústredili na školskú prácu, lepšie využívali svoje kapacity a rozvíjali svoju samostatnosť, tvorivosť, nadanie, talent, akceptáciu druhých, komunikatívnosť a svoje hodnoty. Pokiaľ splníme tieto kľúčové predpoklady, tak máme ideálny základ pre prijímanie a akceptovanie rozdielnosti, rozmanitosti ako niečo prirodzené bez predsudkov. Máme na mysli inkluzívny trend, ktorý sa primárne nesústreďuje len na žiakov takých a onakých, ale na efektívne spolunažívanie všetkých členov skupiny. Pozornosť by sme preto mali sústrediť na tréning sociálnych zručností s cieľom rozvíjať a udržiavať kontakty, vzťahy a priateľstvá medzi rovesníkmi, rozvíjať komunikáciu, empatiu a asertívne prejavy žiakov.

LITERATÚRA

AINSCOW, M., MILES, S. 2009. Developing inclusive education systems: How can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al., 2009.

BATTISTICH, V. 2003. Effects of a school-based program to enhance prosocial development on children's peer relations and social adjustment. *Journal of Research in Character Education.* 2003, 1 (1), s. 1-17.

BEDNAŘÍK, A., BAGALOVÁ, Ľ. a kol. 2009. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať.* Bratislava : Nadácia pre deti Slovenska, 2009. 231s. ISBN 978-80-89403-02-8.

BENDER, W. N., WALL, M. E. 1994. Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, s. 323–341.

CAMBRA, C., SILVESTRE, N. 2003. Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, s. 197–208.

COMMITTEE FOR CHILDREN. *Second Step.* Middle School. Grades 6-8.

ELIAS, M. J. 1995. Primary prevention as health and social competence promotion. *Journal of Primary Prevention*. 1995, 16 (1), s. 5–24.

ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M. E., SHRIVER, T. P. 1997. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development. 1997, ISBN 978-0-87120-288-8.

GAJDOŠOVÁ ZELEIOVÁ, J. 2012. Inkluzívne společenstvo školskej triedy v sociálno priestore bežnej školy. In *Výchovny aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie.* Bratislava : IRIS. 2012, s. 244-259. ISBN 978-80-89256-89-1.

GOLDSTEIN, A. P. *The PREPARE Curriculum. Teaching Prosocial Competencies.*

GREENSPAN, S. - GRANFIELD, J. R. 1992. Reconsidering the construct of mental retardation: implication of a model of social competence, *American Journal of Mental Retardation*, 96, pp. 442–453.

GRESHAM, F. M., VAN, M. B., COOK, C. R. 2006. Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders.* 2006, *31*(4), pp 363-377.

GROSSMAN, D. C., NECKERMAN, H. J., KOEPSELL, T. D., LIU, P. Y., ASHER, K. N., BELAND, K., FREY, K., RIVARA, F. P. 1997. Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of American Medical Association*. 1997, 277 (20), s. 1605–1611.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2009. *Psychologický slovník.* 2. vyd. Praha : Portál, 2009, 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

JORDAN, J. V., KAPLAN, A. G., MILLER, J. B., STIVER, I. P., SURREY, J. L. 1991. *Women's growth in connection: Writings from the Stone Center*. New York, NY: The Guilford Press. 1991, 310 s. ISBN 978-0898624656.

KROČANOVÁ, Ľ. 2003. *Osobnostné a sociálne determinanty dieťaťa s postihnutím v integrovanom prostředí.* Dostupné na internete:www.phil.muni.cz/~hump/SPO/_SPaO_2003/...all/.../Krocanova.doc.

LÖRINCZOVA, E. 2014. Sociální dovednosti a projevy žáků nižšího sekundárního vzdělávání v kontextu inkluzivní edukace. In *Evropské pedagogické fórum 2014: Proměny pedagogiky a psychologie. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference.* Hradec Králové : Magnamitas, 2014, s. 196-204. ISBN 978-80-87952-05-4-

MATULA, Š., SLOVÍKOVÁ, M. *Cesta k emocionálnej zrelosti. Preventívny program.* Dostupné na: https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/psychologicka-cinnost/preview-file/5_raabe_pp-cesta-201.pdf.

PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra : tipy a strategie pro každodenní život*. 1. vyd. Praha : Portál, s.r.o., 2011, 160 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

SCHEEPSTRA, A. J. M., NAKKEN, H., PIJL, S. J. 1999. Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*. 14, s. 212–220.

SEIDLER, P., BELIKOVÁ, V., DUFEKOVÁ, A. 2013. *[In]akosti v terciárnom vzdelávaní*. Nitra : PF UKF v Nitre, 2013, 120 s. ISBN 978-80-558-0477-4.

ZBORTEKOVÁ, K. 2012. Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava : IRIS, s.r.o., 2012, s. 260 – 272.

ZELINA, M., LENÁRT, M. 2007. *Vieme, že…program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života.* 3. vyd. Bratislava : Ministerstvo vnútra SR, 2007, 104 s.

ŽOVINEC, E. 2012. Dimenzia participácie ako výchovný problém pri inklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami. In *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie.* Bratislava : IRIS, 2012, s. 184 – 195, ISBN 978-80-89256-89-1.

WALKER, H. M., ET AL. 1988. *The ACCEPTS Program.*

Kontakt na autora
Mgr. Eva Lörinczová
Katedra Pedagogiky, PF UKF v Nitre
Drážovska cesta 4
949 74 Nitra
Email: eva.lorinczova@ukf.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Erik Žovinec, PhD.

HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA ADOLESCENTOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

VALUES AND VALUE ORIENTATION ADOLESCENT WITH MENTALLY DISABLED

Agnesa PATAIOVÁ

Abstrakt: *Špeciálne vzdelávacie potreby postihnutých adolescentov a snaha im pomáhať sa radikálne prehodnotilo v prvom desaťročí 21. storočia a ovplyvnil myslenie pedagógov. Na zmenu a prehodnotenie nášho myslenia nás nútia rôzne postoje o dôstojnosti postihnutých ľudí a ľudských práv, ktorých antropologické charakteristiky boli známe aj v minulosti, ale teraz sú sformulované rázne; sú to postoje ako: právo prvotných vychovávateľov, takže rodičov, ich nárok na zasahovanie do osudu svojich detí, samoorganizačné aktivity: výzvy sociologických a sociálno-psychologických vied, posilnenie úlohy sociálneho prostredia a zabezpečenie rovnakých príležitostí na legislatívnej úrovni.*
Klúčová slova: *špeciálne vzdelávacie potreby, integračné tendencie, vývojové zmeny v adolescencii, hodnoty, hodnotová orientácia mentálne postihnutých adolescentov, hodnotová orientácia mentálne postihnutých*

Abstract: *The special educational needs of disabled adolescents and the effort to help them was radically revised in the first decade of the 21st century and influenced the thinking of teachers. Our thinking was modified and changed by the diverse attitudes on the dignity of people with disabilities and human rights which anthropological characteristics have been known in the past but now they are formulated differently: these are attitudes such as the rights of the primary educators, so the parents' rights to intervene in the fate of their children, self-organized activities, challenges of the sociological and socio-psychological sciences, strengthening the role of the social environment and ensuring equal opportunities at the legislative level.*
Key words: *special educational needs, integration tendencies, developmental changes in adolescence, values, value orientation of mentally handicapped adolescents, value orientation of the mentally handicapped*

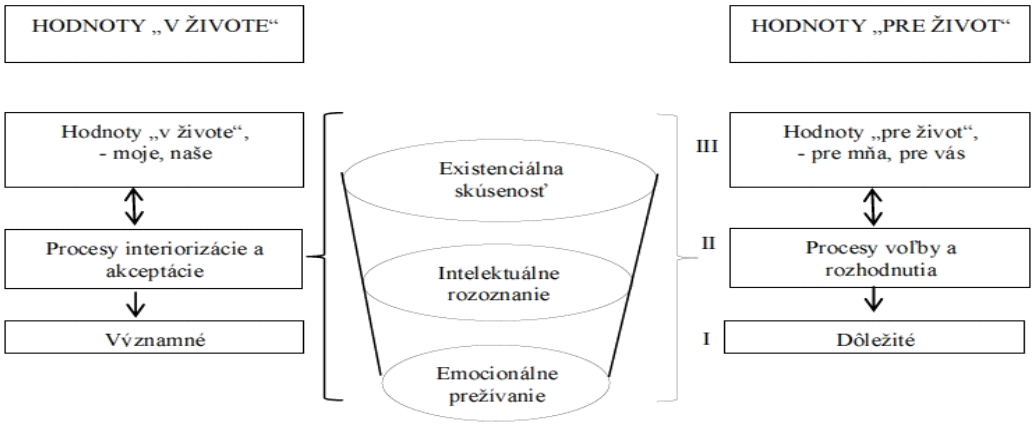
1 Hodnoty u mentálne postihnutých adolescentov

Problematika hodnôt u mentálne postihnutých adolescentov, ich úloha a význam v ich živote vystupujú výraznejšie do popredia práve v súčasnosti. V modernej spoločnosti neexistujú žiadne záväzné hodnoty, ktoré by boli všetkými ľuďmi akceptované. Prevláda pluralizmus hodnôt a dochádza k výrazným premenám v preferencii hodnôt. „Pojem hodnota vychádza z fenomenality sveta, v ktorom je súcno pre nás akoby hodené, predhodené a stáva sa výzvou, aby sme ho poznali, aby sme po ňom túžili a ako hodnotu integrovali do nášho života.“ (Klčovanská, 2005, s. 11). Svet aj u mladých ľudí je hodnotový. „Byť hodnota, existovať ako hodnota, mať hodnotu – všetky tieto a podobné výrazy vypovedajú o zvláštnej funkčnosti vo vzťahu k človeku, 22 o roli, akú javy a veci, ktoré nás obklopujú a ktorými sa obklopujeme, zohrávajú v našom živote“ (Dorotíková, 1998, s. 44). Hodnoty tvoria systém. Podľa Dorotíkovej (1998, s. 71) je možné systém hodnôt charakterizovať: „Ako komplex zvláštnych prvkov – hodnôt, ktoré fungujú v závislosti ako na vlastnostiach svojich, tak na vlastnostiach systému“. Systém hodnôt je potrebné rozlíšiť z hľadiska objektívneho a subjektívneho. Objektívny systém hodnôt vychádza z každej formy ľudskej skutočnosti. K nemu napr. patrí spoločenská morálka, jednanie, normy, ktoré prijímame bez ohľadu na to k akej sociálnej skupine patríme, a ktoré sme nútení rešpektovať.

Každý mladý človek alebo skupina si však k objektívnemu systému hodnôt utvára svoj vlastný subjektívny vzťah. Takto vzniká subjektívny systém hodnôt (Dorotíková, S. 1998). Podľa Smékala (2002, s. 185) hodnotu chápeme ako interdisciplinárny pojem. Používa sa vo filozofii, psychológii, v ekonómii a pod. „V širšom slova zmysle sa hodnota vymedzuje ako špecifická vlastnosť všetkých spoločenských a prírodných javov, v ktorých sa prejavuje jej (pozitívny alebo negatívny) význam pre človeka.“ Vzťahy medzi jednotlivými hodnotami spôsobujú problémy a jedným z aspektov, ktorým ich môžeme vymedziť je hierarchické usporiadanie, tzn. zoradenie hodnôt v rámci určitého hodnotového systému. Pre každého sú

dôležité iné. Rôzne predmety nemajú rovnakú hodnotu pre všetkých a nič nie je hodnotné samo o sebe a navždy (Brožík, 2006).
Rozlišujeme medzi hodnotami v živote a hodnotami pre život. Tieto hodnoty si človek vyberá, pričom predstavujú kvality, skúsenosti a zážitky, ktorými človek napĺňa svoju existenciu.

Hodnoty „v živote i pre život" existenciálne významné



Obr. č. 2 : Klčovanská, 2005, s. 56

I – človek hodnoty citovo aj emocionálne prežíva, pretože hodnoty, s ktorými má skúsenosť vyvolávajú emócie, prežívanie a pocity
II – človek hodnoty intelektuálne (s) poznáva
III – človek hodnoty existenciálne potvrdzuje a má s nimi skúsenosť.

Podľa Hofstedeho (2001) hodnoty sú všeobecné tendencie dávania prednosti určitým stavom skutočnosti pred inými a majú kladnú aj zápornú stránku. Hodnoty, ako všeobecné tendencie k preferovaniu určitého stavu skutočnosti sú kľúčovými prvkami v charakteristike kultúr. Kultúru chápe ako „mentálny program" alebo „software" ľudskej zmysle, ktorý pracuje podvedome. Pre Hofstedeho východiskovým materiálom pre výskum v oblasti hodnôt a hodnotových preferencií bol prieskum postojov zamestnancov pobočiek spoločnosti IBM v rôznych krajinách sveta. V rokoch 1968 a 1972 prebehol zber dát v 72 krajinách sveta (Hofstede, 2001). Na výskume sa zúčastnilo 116 000 respondentov (Smith, Bond, Kağitcibaşi, 2006, s. 34). Na základe dát určil štyri dimenzie (pozri Adler, Gielen, 2001) a koncom deväťdesiatych rokov na základe analýzy dát získaných v ázijských krajinách uviedol dimenziu piatu. Týchto päť dimenzií identifikoval pod súhrnným pojmom ekologické korelácie (Brislin, 2000). Pre prehľadnosť uvádzame všetkých päť dimenzií hodnôt (Kavalíř, 2005; Hofstede, 2001; Smith, Bond, Kağitcibaşi, 2006; Matsumoto, Juang, 2004):

- vzdialenosť moci (Power Distance) – rozsah, v ktorom menej vplyvní členovia organizácií a inštitúcií (ako je rodina) prijímajú tú skutočnosť, že moc je rozdeľovaná nerovnomerne;
- individualizmus vs. kolektivizmus (Individualism vs. Collectivism) – rozsah, podľa ktorého sú jedinci integrovaní do skupín;
- maskulinita (Masculinity) – priebojnosť a súťaživosť oproti skromnosti a starostlivosti;

- vyhýbanie sa neistote (Uncertainty Avoidance) – netolerovanie dvojvýznamovosti a neistôt;
- dlhodobá vs. krátkodobá orientácia (Long vs. Short-Term Orientation).

V dnešnej dobe sa menia podmienky a spôsob života aj postihnutým adolescentom. Rozvoj spoločnosti prináša okrem technického pokroku a novodobých vymožeností aj celý rad nových, neodpovedaných otázok. Môžeme medzi nich zaradiť i vzrastajúci počet osôb s rôznymi problémami. Tento stav je zapríčinený zvýšeným počtom rizikových faktorov, zavádzaním nových technológií, médií, sociálnych sieti, ktoré menia spôsob života mladých ľudí, často i v neprospech ich.

1.1 Hodnotová orientácia mentálne postihnutých adolescentov

Najvšeobecnejšie postoje, ktoré určujú celý životný štýl adolescenta s postihnutím, sa nazývajú hodnotové orientácie. V živote mladého postihnutého jedinca predstavujú „normy správneho života“, a práve v nich sa najvýraznejšie uplatňuje nielen účelové, ale aj mravné hodnotenie v rozmere dobra a zla. Vytvárajú podklady pre globálny postoj mladého človeka k vonkajšiemu svetu a k životu v celej jeho plnosti. Sú odpoveďou na otázku „ako žiť“, sú tým, čo je na každom adolescentovi, ktorý žije s postihnutím, jedinečné a neopakovateľné, čo ho odlišuje od všetkých ostatných. Najdôležitejšie, aké hodnoty adolescent v živote vyznáva a ako si tieto hodnoty usporadúva do istej hodnotovej hierarchie (rebríčka), t.j. podľa ich nadradenosti, podradenosti; niekedy hovoríme o prioritách.

„Hodnotové orientácie sú predovšetkým predpokladom tvorby a osvojovania si celkom určitých hodnôt, procesom výberu, selekcie, voľby, ale predovšetkým tvorby funkčných vzťahov, ktorých kvalitu potom opäť oceňujeme (kontrolujeme) použitou normou, aby sme tak identifikovali jej hodnotu.“ (Brožík, 2007, s. 92).

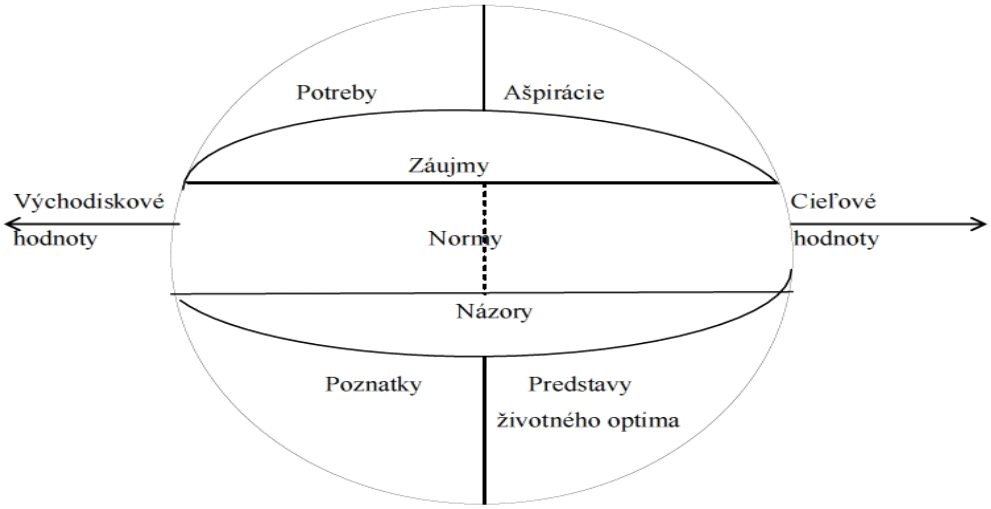
Hodnotové orientácie adolescenta sú postojom, stanoviskom, sú orientáciou vo vzťahu človeka k hodnotám, určujú zameranosť jeho činností v týchto vzťahoch. Vďaka poznávaniu a hodnoteniu je mladý človek schopný zaujať postoj k hodnotám, čiže reagovať na určité hodnoty určitým spôsobom. Je to tvorivá činnosť, ktorou sa človek orientuje. Nie je iba činnosťou vedomia a nemožno ju redukovať ani na vedomie zmyslu určitých činností. Hodnotové orientácie sa formujú v styku osobnosti s hodnotami. Je to proces, v rámci ktorej sa prelínajú a podmieňujú orientácia hodnotami a orientácia na hodnoty a práve preto, môže byť definovaná ako výberová zameranosť subjektu na tvorbu a užívanie hodnôt tvoriacich komplex jestvujúcich očakávaných podmienok jeho spoločenského bytia.

Mnohí autori uvádzajú, že východiskom vzniku hodnotovej orientácie sú potreby, v prevažnej miere hodnotovú orientáciu možno považovať za výsledok procesu – socializácie. Najznámejšiu koncepciu hodnôt v psychológii podľa Šútovca et al. (1994) vytvoril Spranger. Uvádza šesť základných duchovných princípov, ktoré určujú prístup človeka k svetu: pravda, úžitok, krása, láska, moc, Boh.

Mnohé determinanty majú vplyv na hodnotovú orientáciu. V prvom rade by sme mali spomenúť, že súčasná spoločnosť je (Mühlpachr, 2003):

permisívna – dovoľuje viac ako dovoľovala predtým,
ludická – „rada sa hrá“, prácu nepovažuje za základnú hodnotu a keď človek stratí svoju hravosť, má dôvod na jej opustenie,
sekularizovaná – aktivity nie sú náboženského charakteru, zameriava sa na život jedinca a nie na jeho vzťah k spoločnosti a vnímanie spoločnosti ako celku,
postmoralistická – morálne hodnoty sú vnímané ako luxus,
postheroická – nie sú v nej hrdinovia, ale premenení hrdinovia (virtuálne idoly a pod.),
alibistická – nie je problém čokoľvek zdôvodniť a ospravedlniť,

postedukačná – výchova je prežitok, „život nás naučí“,
spoločnosťou globalizácie – existencia každej spoločnosti je závislá od zapojenia sa všetkých spoločností do riešenia globálnych problémov.



Obr. č. 3: Brožík, 1984, s. 266

Ľavú stranu schémy reprezentujú činitele, ktoré určujú prevažne orientáciu hodnotami tie môžu byť v krajnom a neželateľnom prípade iba konzumné, naopak pravú stranu činitele, ktoré určujú smer a obsah tvorivej orientácie na hodnoty ešte len žiaduce, očakávané, aj tie však môžu byť v neželateľnom prípade iba vlastnícke. Názory, normy záujmy majú orientačnú funkciu v obidvoch smeroch, pričom práve v normách sa stretáva emocionálno-vôľová vrstva hodnotovej orientácie s kognitívnou. Navyše normy sa od záujmov a názorov odlišujú tým, že napriek svojej „ideálnej“ povahe majú bezprostrednejší vzťah k činnosti, v ktorej fungujú ako pravidlá, čím sa bezprostredne dotýkajú praxe.“ (Brožík, 1984, s. 265 – 266.)

2 Mentálne postihnutý adolescent v školskom internáte odborného učilišťa

Na vzdelávanie do odborných učilíšť sú prijímaní žiaci, ktorí prioritne prichádzajú zo špeciálnych základných škôl, no prijímajú sa aj žiaci zo špeciálnych tried základných škôl. Podmienkou však býva absolvovanie psychologického vyšetrenia pričom žiak musí mať diagnostikované mentálne postihnutie. „Do odborného učilišťa sa prijímajú žiaci s mentálnym postihnutím alebo žiaci s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorí ukončili vzdelávanie v poslednom ročníku základnej školy alebo ukončili povinnú školskú dochádzku.“ (školský zákon) Žiaci teda nastupujú na odborné učilište približne vo veku štrnástich až pätnástich rokov, výnimočne aj neskôr.

V pedagogike vo všeobecnosti platí, že si žiaci v tomto veku vytvárajú vlastné, no kritické názory, ktoré sa snažia aj argumentačne obhájiť. Často krát vedia dostatočne posúdiť svoje konanie, vedia vysvetliť svoje činy a pohnútky. Sú v období, ktorému sa hovorí autonómne. Je to čas, kedy sa u dieťaťa „vytvára mravné presvedčenie, mravné vlastnosti, na ktorých sa podstatnou mierou podieľa škola.“ (Višňovský, 2001, s. 134) Pri žiakoch s mentálnym postihnutím platí toto pravidlo tiež, aj keď je čiastočne modifikované. Vytvoreniu mravného presvedčenia a mravných vlastností musí u týchto žiakov primárne napomáhať škola.

Znamená to teda, že všetci pedagógovia odborného učilišťa sú zainteresovaní na tom, aby v žiakovi našli a najmä upevnili jeho mravné vlastnosti.
Počas autonómneho obdobia žiakov je vytvorený nadštandardný priestor najmä pre vychovávateľa odborného učilišťa internátneho, nakoľko voľný čas poskytuje množstvo situácií, podnetov a námetov upriamovať pozornosť na žiakove pocity, vnemy a správanie. Vychovávateľ teda môže svojim pedagogickým pôsobením, osobným taktom a pedagogickým majstrovstvom vhodne ovplyvňovať svojich zverencov. Nie je žiadnym tajomstvom, že žiaci odborných učilíšť pochádzajú z rodín sociálne slabších, neúplných, ba až nefunkčných. Hygienické návyky, spôsob komunikácie, sociálnej interakcie či prístupu k povinnostiam je teda vo všeobecnosti a úplne prirodzene, na nižšej úrovni, ako u žiakov intaktných a to aj pre spomenuté znevýhodnenie žiakov. Povinnosť zjednať aspoň čiastočnú nápravu zostáva teda na pedagógoch v jednotlivých školských zariadeniach a veľké bremeno tejto povinnosti nesú práve vychovávatelia.

2.1 Vplyv vychovávateľa na hodnotovú orientáciu mladého adolescenta s postihom

Jedna z hlavných úloh školského internátu je zabezpečiť výchovu a vzdelávanie mladých ľudí na základe rešpektovania princípov humanizmu, demokracie a vedeckosti. Hodnoty získané doma sú podrobené overovacej skúške s novozískanými hodnotami. Školský internát tento proces ešte vystupňuje a zintenzívni. Mnohí mladí ľudia prežívajú práve tu svoje obdobie identifikácie a hľadania ideálu. Názory učiteľov, vychovávateľov na život, na prácu môžu mať rozhodujúci význam pre ďalší život mladého človeka. K vplyvu školy, internátu na utváranie si hodnôt u mladých ľudí sa ruka v ruke druží i vplyv „ulice“, kde mladí trávia často nekontrolovateľne celé hodiny so svojimi rovesníkmi.
Ako sme už naznačili vyššie, žiaci v školskom internáte odborného učilišťa, prechádzajúci autonómnym obdobím a najmä vychovávateľ (špeciálny pedagóg) je ten, ktorý musí žiakov viesť v tomto zložitom období. Musí žiakov usmerňovať a radiť im. Má byť partnerom, priateľom a radcom, ktorý sa nepovyšuje, ale snaží sa byť chápavý, prezieravý a tolerantný aj v za podmienok, kedy je to ťažké a komplikované. Musí to byť osobnosť, ktorá má vybudovanú prirodzenú a nenásilnú autoritu a rešpekt, tak u žiakov, ako aj u svojich pedagogických kolegov. Existuje množstvo teórií vysvetľujúcich pojem osobnosť. Môžeme snáď skonštatovať, že ide o akýsi súhrn vlastností, odborných znalostí, pedagogického taktu a majstrovstva. Vychovávateľ vstupuje do sociálnych interakcií so svojimi zverencami a často krát je pre žiakov akýmsi „zástupcom“ rodičov, ktorý háji a ochraňuje žiaka, poskytuje mu priestor na zdôverenie sa, či ponúka záujmovú činnosť na vyplnenie času. Súčasne ale vedie žiaka a vhodne ho usmerňuje. Plní teda niekoľko funkcií súčasne.
Školský internát je sociálny organizmus, ktorý plní okrem explicitných edukačných cieľov aj cieľ odovzdávania hodnotových systémov, pričom tieto môžu, ale aj nemusia byť súhlasné s hodnotovým systémom rodiny. V kontexte s napĺňaním poslania školského internátu na danej škole sa javí ako nevyhnutné, aby škola vo svojej vízii formulovala a prezentovala určitý hodnotový systém. Toto je úlohou vedenia, resp. riaditeľa školy, ktorý je jej reprezentantom, ale zároveň aj reprezentantom spoločnosti.
Poslanie nielen špeciálnej školy hovorí o tom, o čo sa škola snaží, čím sa zaoberá. Poslaním každej školy je spravidla výchova a vzdelávanie. Akým smerom sa výchova a vzdelávanie uberá, záleží od špecifík každej vzdelávacej inštitúcie. Táto vízia sa vzťahuje k vzdialenému horizontu, je to predstava o budúcnosti školy. Hodnoty školy sú ideály, ktorým ľudia v škole veria, „základné kamene“, na ktorých v škole stavajú. Hodnotový systém školy ovplyvňuje jej víziu a ciele, preto sa riaditeľ školy a celý pracovný kolektív k hodnotám vo svojich úvahách o budúcnosti školy často vracia, analyzuje správanie žiakov a učiteľov s ohľadom na dohodnuté hodnoty.

Francesch - Dómenech (1992) vo svojom príspevku „Edukácia k hodnotám“ definuje konkrétne hodnoty, ktoré sa môžu prejaviť vo všetkých rámcoch života školy a sú určené pedagógom aj ich žiakom:

- osobné úsilie,
- zodpovednosť a spoluzodpovednosť,
- koherencia medzi myslením/uvažovaním a vlastným konaním, pôsobením,
- spôsobilosť vzdorovať/odporovať nespravodlivosti,
- spôsobilosť byť šťastný,
- sebaúcta a dôvera vo vlastné možnosti rozvoja a učenia,
- citlivosť,
- odmietanie akejkoľvek diskriminácie a utláčania,
- spôsobilosť viesť dialóg a komunikovať. (In: Kostrub.D, 2003, s. 1-4)

Hlavnou úlohou vychovávateľov konkrétneho internátu je identifikovať sa s dohodnutými hodnotami (napr. vyššie definovanými), iniciovať ich a napomáhať ich zvnútorneniu u chovancov tak, aby sa prejavili aj v ich výchove a vzdelávaní. Na hodnotách internátu sú založené dôležité rozhodnutia v škole aj rozhodnutia o smerovaní výchovy a vzdelávania v nej. Takto môžu hodnoty internátu ovplyvniť výchovu a vzdelávanie. V súčasnej informačnej spoločnosti sa dôraz kladie na vedomosti a zručnosti, ktoré si majú chovanci osvojiť. Hodnoty často indikujeme tak, že zisťujeme, či nám prinášajú radosť a pôžitok. Úsilie vychovávateľov by malo smerovať k tomu, aby chovanci boli prirodzene zvedaví, aby sa učili radi, aby mali z učenia pôžitok, aby sa učili pre život a mali z učenia osoh. Vychovávatelia by mali mať radosť z realizácie výchovy a vzdelávania, mali by zažívať pocit sebarealizácie, spokojnosti, tešiť sa z úspechov svojich chovancov a prejavovať záujem ďalej sa vzdelávať v rámci profesijného rozvoja.

ZÁVER

Dôležitá je zmena postoja spoločnosti, postoj k adolescentom s mentálnym postihnutím a akceptácia ich osobnosti, čo si vyžaduje zvlášť citlivé srdce vychovávateľov i učiteľov, trpezlivosť, uplatnenie princípu malých krokov. Najmä vzťahy so spolužiakmi, s učiteľmi môžu adolescentom s mentálnym postihnutím uľahčiť a pomôcť vytvárať vzájomné vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti, upevniť správnu hodnotovú orientáciu, na ktoré vplýva prítomnosť milujúcich rodičov. Napokon netreba prehliadnuť samotného mladého človeka, ktorý nemá byt len pasívnym aktérom začlenenia do spoločnosti, ale aktívnym subjektom, pre ktorého dané začlenenie by bolo darom a miestom, kde by sa akceptovali jeho potreby. Trpezlivosť, kreativita, ochotné srdce i vôľa, to sú náročné predpoklady pre odborníkov pri práci s adolescentami na odborných učilištiach.

LITERATÚRA

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. 2002. *Developing adolescents: A reference for profesionals*. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved October 05, 2013, from http://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf

BROŽIK, V. 2004. *Hodnotenie a hodnoty*. Nitra: 2004. s.248. ISBN 80-8050-680-9.

BROŽIK, V. 1984. *Hodnoty a významy*. Bratislava: 1984.s. 296.

BROŽIK, V. 2007. *Hodnotové orientále*. Nitra: 2007. s. 139. ISBN 80-8050-958-1.

BROŽIK, V. 2006. *O hodnotách a ľuďoch*. Nitra: 2006. s. 178. ISBN 80-8050-958-1.

CARR-GREGG, M. 2012. *Psychické problémy v dospívání*. 2012. Praha: Portál.

DOROTÍKOVÁ, S. 1998. *Filosofie hodnot: Problémy lidské existence, poznání a hodnocení.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998. 162 s. ISBN 80- 86039-79-X.

FEYERER, E. 2009. *Die Schule der Zukunft muss eine inklusive sien!* Oder: Weiterhin das Mőgliche im Unmőglichen suchen. In Behinderte Menschen. 2009. č. 6. s. 45–57.

HOFSTEDE, G. 2001. *Culture´s Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations (2nd Edition).* 2001. Thousand Oaks : Sage, 2001.

KLOČAVANSKÁ, E. 2005. Hodnoty a ich význam v psychológii. Trnava: 2005.s 232. ISBN 80-8082-039-2.

MACEK, P. 2003. *Adolescence.* Praha. Portál. 2003. ISBN: 80-86620-06-9.

MACEK, P. 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících.* Praha: Portál. 2003.

MATSUMOTO, D., JUANG, L. 2004. *Culture and Psychology. 3rd Edition.* Belmont : Thomson/Wadsworth. 2004.

MÜHLPACHR, P. (ed.) 2001. *Speciální pedagogika na prahu třetího tisíciletí - vývoj, realita, perspektivy.* Sborník ze studentské vědecké konference. Brno: MU. 2001.

MÜHLPACHR, P. 2003. *Determinanty hodnotové orientace u dětí a mládeže*. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). 2003. Otázky speciálně predagogického poradenství: Základy teorie a praxe. Brno: MSD. 2003. s. 6 – 12. ISBN 80-86633-08-X.

SEIDLER, P. 1999. *Možnosti diferenciácie žiakov vzhľadom na špeciálnopedagogické problémy.* In: Zborník z vedeckého medzinárodného seminára. Nitra: SPU. 1999. ISBN 80-7137-582-9.

SEIDLER, P. - KURINCOVÁ, V. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí.* Nitra: PF UKF. 2005. ISBN 80-8050-839-9.

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.

SEIDLER, P., ŽOVINEC, E., KURINCOVÁ, V., 2008. *Edukácia a inklúzia žiakov so špeciálnými potrebami.* Nitra: UKF 2008. ISBN: 978-80-8094-292-2.

SMITH, P. B., BOND, M. H., KAĞITÇIBAŞI, Ç. 2006. *Understanding Social Psychology Across Cultures. Living and Working in a Changing World*. London: Sage. 2006.

SMÉKAL, V. 2002. Pozvání do psychológie osobnosti. Brno : Barrister a Principal, 2002. 295 s. ISBN 80-85-947-80-3.

ŠVARCOVÁ, I. 2003. Mentální retardace: vzdelávaní, výchova, sociální péce. Praha : Portál, 2003. 192 s. ISBN 80-7178-821-X.

VANCOVÁ, A. 2005. Základy pedagogiky mentálne postihnutých. Bratislava : Sapientia, 2005. 332 s. ISBN 80-968797-6-6.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. – KAČÁNI, V. a i. 2001. Základy školskej pedagogiky. Bratislava : Iris, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

WATKINSOVÁ, A. 2009. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzívního vzdelávání.* Doporučení odpovedným politickým činitelom. Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdelávání. 2009. 28 s. ISBN 978-87-92387-78-3.

Kontakt na autora
PaedDr.Agnesa Pataiová
Spojená škola internátna Šahy
Šahy, 936 01 Mládežnícka 40
Slovenská rebuplika
Email: pataiova7@gmail.com
Školiteľ: prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.

SEXUÁLNA VÝCHOVA DOSPELÝCH S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM [3]

SEXUAL EDUCATION OF MENTALLY DISABLED ADULTS

Dominika KADLUBEKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok sa tematicky venuje sexuálnej výchove ako imanentnej súčasti zdravotnej výchovy dospelých. Upriamuje pozornosť na význam sexuálnej výchovy dospelých s mentálnym postihnutím, špecifikám, ako aj úskaliam pri jej realizácii. V závere predstavuje príklady dobrej praxe v dvoch zariadeniach pre klientov s mentálnym postihnutím v Bratislave a v obci Vidiná, kde sa sexuálna výchova úspešne realizuje.*
Kľúčové slová: *zdravotná výchova, sexuálna výchova, dospelí s mentálnym postihnutím, príklady dobrej praxe.*

Abstract: *The paper focuses on sexual education as an immanent part of adults' health education. Attention is focused on the importance of sexual education of adults with mental disabilities and on specifics, as well as difficulties in its implementation. At the end it presents examples of good practice in two facilities for mentally disabled adult clients in Bratislava and in Vidiná, where sexual education is successfully implemented.*
Key words: *health education, sexual education, adults with mental disability, examples of good practice.*

ÚVOD

Sexualita je v našej spoločnosti častokrát tabuizovaná u intaktnej populácie, nieto ešte u hendikepovaných cieľových skupín. Sexuálna výchova sa spája s otázkou, či ju vôbec zaraďovať do našich škôl alebo nie, ale aj s predstavami o učení sa sodomii (sexuálnej zvrhlosti) či technikám kámasútry. Sexualita a sexuálna výchova ľudí s mentálnym postihnutím je potom tabuizovaná ešte viac, čo psychologička Soňa Holúbková (in Wrighová, I., 2010b, s. 16) odôvodňuje „...v minulosti vytvoreným a dodnes často pretrvávajúcim spoločenským postojom k ľuďom s mentálnym postihnutím, ktorý ich nerešpektuje ako plnohodnotných občanov v komunite. Vymedzuje im určité oblasti na realizáciu – špeciálne školy, pozíciu závislého človeka na pomoci inej osoby (najčastejšie rodičov), pomocné práce. Právo na kvalitný život, partnerstvo či sexuálny život sa tam akosi nedostali. Prístup a postoj, ktorý plne rešpektuje ľudí s mentálnym postihnutím, sa začína formovať až na konci 20. a na začiatku 21. storočia. A postojom chvíľu trvá, kým sa sformujú, overia a ešte aj dostanú do života."

1 Sexuálna výchova dospelých ako súčasť zdravotnej výchovy dospelých

Teória výchovy dospelých je jedna zo základných andragogických disciplín, ktorá podľa Jána Perhácsa a Pavla Pašku (1995) skúma výchovný proces, utváranie osobnosti človeka v podmienkach sociálnych skupín a komunity, riadenej a neriadenej sebavýchovy, sebaformovania a sebautvárania a rozpracováva i jednotlivé zložky výchovy. Predmetom záujmu andragogiky ako vedy i edukácie, ako jej praktického vyústenia je i technická, dopravná, občianska, mediálna, ekologická (environmentálna), pracovná, etická, estetická, mravná, pracovná, zdravotná výchova dospelých či výchova dospelých k manželstvu a rodičovstvu. Pravdou však je, ako konštatujú aj Jan Průcha a Jaroslav Veteška (2014, s. 289), že „V andragogike stojí problematika výchovy dospelých doposiaľ na okraji záujmu, aj keď v praxi sa realizujú rôzne typy tejto výchovy (dospelých) v podobe osvetových aktivít zameraných na ochranu životného prostredia, na zdravý životný štýl, na dopravnú výchovu a i."

V praxi edukácie dospelých sa zdravotná výchova realizuje v rámci záujmového vzdelávania dospelých, ktorého obsahová zameranosť je široká. Michal Šerák a Miroslava Dvořáková (2009, s. 38-40) uvádzajú, že záujmové vzdelávanie pozostáva najmä z kultúrnej a estetickej,

[3] Príspevok je výstupom projektu VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0176/15 *„Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenciálnej starostlivosti"*

pohybovej a športovej, zdravotnej, environmentálnej, náboženskej a duchovnej výchovy, vedecko-technického a jazykového vzdelávania. Pre porovnanie uvádzame oblasti záujmového vzdelávania, ktoré, vychádzajúc z prostredia Národného osvetového centra, uvádza Miroslav Krystoň (2010, s. 36-37). Ide o oblasť občianskeho, estetického, environmentálneho, k prosociálnosti orientovaného, zdravotného, tradične remeselníckeho, technologického, praktického, jazykového a iného záujmového vzdelávania dospelých.

Zdravotná výchova dospelých sa v dnešnej dobe, najmä z dôvodu rôznorodých civilizačných ochorení, teší pomerne veľkému odbornému záujmu, a to nielen medzinárodných organizácií či dokumentov, ale aj andragogických odborníkov. Ako uvádzajú i Zuzana Filípková a Darina Brukkerová (2012), okrem pojmu zdravotná výchova sa v odbornej literatúre používajú i synonymné pojmy – v staršej literatúre je to zdravotnícka osveta a zdravotnícka výchova (na zdôraznenie významu zdravotníckych opatrení, ako napr. očkovanie), v súčasnej zdravotníckej literatúre sa najčastejšie objavuje termín zdravotná výchova, v poslednom období predovšetkým termín výchova k zdraviu. V medzinárodnej terminológii (*Medzinárodný slovník zdravotnej výchovy*, 1983, in Filípková, Z., Brukkerová, D., 2012) sú ekvivalentné pojmy *Health Education* (angličtina), *Éducation pour la santé* (francúzština), *Gesundheitserziehung* (nemčina) a *Sanitarnoje prosveščenije* (ruština).

Definícií zdravotnej výchovy je mnoho, Zuzana Filípková a Darina Brukkerová (2012) ju definujú ako proces, prostredníctvom ktorého sa jednotlivci a skupiny učia správať spôsobom, ktorý vedie k podpore, udržiavaniu alebo k obnoveniu zdravia. Štefan Švec (2002) ju vymedzuje ako tie výchovno-vzdelávacie aktivity, ktoré podporujú porozumenie zdravotným problémom, rozvíjajú postoje k zdravému spôsobu života, hygienické návyky a zdravotné praktiky v súlade so zdravotnými potrebami jednotlivca, rodiny a komunity.

Ako konštatuje Drahomíra Gracová (2012, s. 34), „zdravotná výchova je neoddeliteľnou súčasťou zdravotnej starostlivosti, ktorej cieľom je neustále znižovať chorobnosť, úrazovosť obyvateľstva, zvyšovať zdatnosť, obranyschopnosť a predlžovať ľudský vek, najmä v období aktívnej činnosti človeka, ale aj v období staroby. Zdravotná výchova patrí do širšieho rámca všeobecnej výchovy, pedagogiky, andragogiky a geragogiky.“

Do zdravotnej výchovy dospelých, z dôvodu blízkeho obsahového zamerania, zaraďujeme ako jej imanentné súčasti i výchovu dospelých k manželstvu a rodičovstvu a sexuálnu výchovu dospelých.

Typickými vzdelávacími akciami v rámci zdravotnej výchovy dospelých sú napríklad kurzy prvej pomoci, predpôrodné kurzy a kurzy prípravy na pôrod, kurzy zamerané na efektívne odbúranie stresu a zdravý životný štýl, kurzy zdravého varenia a gastronómie, kurzy sexuálneho umenia a mnohé ďalšie. Cieľovou skupinou sexuálnej výchovy však nemusia byť len zdraví dospelí, ale i špeciálne skupiny obyvateľstva – dospelí s postihnutím.

2 Sexuálna výchova dospelých s mentálnym postihnutím

V odbornej literatúre nepanuje konsenzus o vzťahu pojmov mentálne postihnutie a mentálna retardácia. Kým napríklad Milan Valenta a Oldřich Müller (2003) považujú pojem mentálne postihnutie za paralelný pojem k mentálnej retardácii, Petra Jedličková (2014) definuje mentálne postihnutie ako širší, najvšeobecnejší a nadradený pojem k pojmu mentálna retardácia, čo odôvodňuje tým, že mentálne postihnutie sa vzťahuje k symptomatológii (obrazu prejavov), zahrňuje všetky typy a druhy mentálnej retardácie a zároveň sa dotýka biologickej, sociálnej aj psychickej dimenzie bytia. Pojem má interdisciplinárny charakter, prelínajú s v ňom medicínske, psychologické, pedagogické, sociálne aj právne aspekty a označuje všetkých jednotlivcov s IQ pod 85 bodov. Môže sa vyskytovať s akoukoľvek inou duševnou, telesnou alebo zmyslovou poruchou, ako aj bez nich.

Ako ďalej uvádza Petra Jedličková (2014, s. 48), „pojem mentálna retardácia pochádza z lat. slov ‚*mens*' (myseľ, duša) a ‚*retardare*' (spomaliť), teda doslovný preklad by znel ako ‚*spomalenie mysle*'. V skutočnosti je však zložité presné vymedzenie tohto termínu, pretože je ovplyvnené mnohými faktormi a kritériami." Mentálna retardácia je multifaktoriálny jav, a ako autorka upozorňuje (2014), mentálna retardácia sa prejavuje znížením kognitívnych, rečových, motorických i sociálnych schopností, ako aj poruchami adaptačného správania, pričom nejde o chorobu, ale trvalý stav, ireparabilnú nedostatočnosť, ktorá vzniká poškodením mozgu či abnormálnym vývinom jeho štruktúr.

Názory na vznik mentálnej retardácie sú rôzne. Kým podľa Karola Matulaya (1986) vzniká vplyvom genetických chýb alebo chorôb prekonaných v gravidite, počas pôrodu a do dvoch rokov po narodení, ktoré zasiahli mozog, podľa Americkej asociácie intelektuálnych a vývojových postihnutí (in Valenta, M., Müller, O., 2003) vzniká mentálna retardácia do 18 roku života. Ako ďalej uvádza Karol Matulay (1986), mentálna retardácia je mnohokrát následným stavom po rozmanitých poškodeniach. Môže vzniknúť na základe genetických porúch, prenatálneho poškodenia (infekcie matky, plodu; rőntgenové ožiarenie plodu, stres u matky), perinatálneho poškodenia (pridusenie plodu, nedonosenosť, nízka pôrodná váha, kliešťové pôrody) a tiež faktorov hrajúcich rolu až po narodení (demencie, degeneratívne a autoimunitné ochorenia – zápaly mozgu, mozgových blán, obrna, úrazy – úder do hlavy, topenie, intoxikácie).

2.1 K niektorým aspektom sexuality ľudí s mentálnym postihnutím

Podľa Americkej rady pre informovanie a vzdelávanie v oblasti sexuality (Sexuality Information and Education Council of the United States, skrátene SIECUS) je ľudská sexualita tvorená:

- vedomosťami, názormi, postojmi a hodnotami týkajúcimi sa sexu a sexuálneho správania,
- anatómiou, fyziológiou a biochémiou rozmnožovacieho systému,
- rolou, identitou a osobnosťou človeka s jeho myšlienkami, pocitmi, správaním a vzťahmi,
- etickými, duchovnými a morálnymi aspektmi,
- skupinovými a kultúrnymi odlišnosťami.

Na ľudskú sexualitu možno nazerať z niekoľkých hľadísk:

- biologického, resp. fyzického – fyzické pocity alebo sexuálne pudy, pričom genitálna aktivita je len jednou zo súčastí sexuality,
- spoločenského, resp. sociologického – súčasťou sexuality je aj priateľstvo, vzájomná blízkosť, prijímanie seba samého a iných, náklonnosť, sociálne kontakty, duchovno, osobná hygiena či odev,
- psychologického – sebaláska, chápanie seba samého ako muža či ženy (rodová, genderová identifikácia), zdieľanie s inými.

V oblasti sexuality ľudí s mentálnym postihnutím jestvuje dodnes niekoľko mýtov, ktoré prevládajú medzi ich najbližšími, ale i v spoločnosti. Medzi ne zaraďujeme napríklad domnienky, že ľudia s mentálnym postihnutím:

- nepociťujú sexuálnu túžbu, sú asexuálni, detskí, sexuálne nevinní a nezrelí na to, aby sa vôbec niečo dozvedeli o sexualite, alebo sú naopak
- sexuálne impulzívni, preerotizovaní a neschopní ovládať svoje sexuálne túžby, muži sú agresívni a ženy promiskuitné,
- nikdy nebudú mať partnera ani deti, takže nemajú potrebu učiť sa o sexualite.

Sexualita je dôležitou súčasťou života každého z nás, a to už od detstva. Pravdou je, že všetci sú sexuálne bytosti, ktoré potrebujú cítiť náklonnosť, lásku, intimitu a prijatie, ľudia

s mentálnym postihnutím nevynímajúc. Psychologička Soňa Holúbková (in Wrighová, I., 2010b, s. 16) poznamenáva, že v praxi sa u ľudí s mentálnym postihnutím možno stretnúť s „...celou škálou prežívania sexuality – od spiacich psov, ktoré netreba budiť, po hyperaktívnych, ktorých treba vycvičiť, aby sa nestali obeťou vlastných pudov.“ Ako uvádza M. Popper (2002), pri ľahkom mentálnom postihnutí môže dochádzať ku koitálnemu styku, zatiaľ čo pri strednom a ťažkom postihu je táto možnosť takmer vylúčená. Bzdúchová (2000, in Popper, M., 2002) uvádza, že len 5-7% mentálne postihnutých ľudí je schopných plnohodnotného a pravidelného sexuálneho života. Najčastejšie sú mentálne postihnutí jedinci na úrovni mentálneho veku 8-9 rokov, čomu zodpovedajú aktivity typu vzájomného objímania, držania sa za ruky a bozkávania.

Ľudia s mentálnym postihom však dozrievajú podľa svojho skutočného fyzického veku. Ako vysvetľuje riaditeľka domova sociálnych služieb v Bratislave Edita Kruzslíková (in Wrighová, I., 2010a), objímanie a hladkanie od dospelého muža nám nemusí byť príjemné, no ak je na mentálnej úrovni trojročného dieťaťa, je to rovnaké ako objatie od dieťaťa. Ak sa mu pri tom dostaví erekcia je to len pud, nie úmysel obťažovať.

2.2 Cieľové skupiny sexuálnej výchovy dospelých s mentálnym postihnutím

Už v roku 2002 vymedzil Miroslav Popper (2002) štyri cieľové skupiny sexuálnej výchovy mentálne postihnutých, čo odôvodnil tým, že doteraz u nás táto v značnej miere absentovala, či bola dokonca tabuizovaná, preto je potrebné rozbiehať ju naraz u viacerých cieľových skupín.

Prvou z nich sú budúci tréneri a učitelia sexuálnej výchovy mentálne postihnutých. Tu autor (2002) uvádza, že výukové kurzy by mali byť orientované na tieto témy:

- rovnosť a ľudské práva,
- poznanie vlastného tela a tela opačného pohlavia,
- zvyšovanie sebaúcty a sebadôvery,
- vytváranie priateľských a partnerských medziľudských vzťahov
- masturbácia a nekoitálne aktivity,
- tehotenstvo, pôrod, rodina,
- ochrana pred neželaným tehotenstvom, sexuálne prenosnými chorobami a HIV,
- odolávanie sexuálnemu nátlaku a zneužívaniu,
- gender špecifiká,
- osobitosti sexuality mentálne handicapovaných, kde treba rešpektovať najmä stupeň postihu a biologický, psychologický a sociálny vek jedincov cieľovej skupiny.

Druhou cieľovou skupinou je personál starajúci sa o ľudí so špecifickými potrebami, a to aj v prípade, ak sa nebude priamo podieľať na edukácii ľudí s mentálnym postihnutím. McCarthy a Thompson (1997, in Popper, M., 2002) zdôrazňujú užitočnosť takéhoto kurzu v tom, že personál:

- si lepšie uvedomí, že aj ľudia so špecifickými potrebami sú sexuálne bytosti a ich sexualita sa v zásade nelíši od sexuality kohokoľvek iného,
- bude podporovať a umožňovať sexuálnu výchovu ľudí so špecifickými potrebami,
- sa nebude tak obávať dôsledkov sexuálneho života ľudí so špecifickými potrebami,
- bude lepšie informovaný o osobitostiach týkajúcich sa vzájomných partnerských vzťahov a sexuality mentálne postihnutých,
- bude ďalej šíriť optimálne stratégie (zdravotnú politiku) a spôsoby práce s mentálne postihnutými v oblasti sexuality a tam, kde zatiaľ žiadne neexistujú, poukáže na potrebu ich vytvorenia,
- si zvýši svoju sebadôveru, aby sa prípadne podujal na sexuálnu výchovu ľudí so špecifickými potrebami.

Podľa M. Poppera (2002) sú treťou cieľovou skupinou rodičia mentálne postihnutých, ktorých vzdelávanie by malo viesť k pochopeniu sexuálnych potrieb svojich detí a poskytnutí adekvátnej sexuálnej podpory. Takéto programy je možné organizovať buď len pre cieľovú skupinu rodičov, alebo pre rodičov a ich deti. Rodičia majú pri sexuálnej výchove ľudí s mentálnym postihnutím kľúčovú úlohu, čo potvrdzuje i Soňa Holúbková (in Wrighová, I., 2010b), keď hovorí, že rodičia síce chcú pre svoje deti to najlepšie, no často sú ovplyvnení spoločenskými tradíciami a vlastnými obavami. Ak ich oni prijímajú s láskou, je pre mentálne postihnutých sebaprijatie o to jednoduchšie, čo je dôležité aj pre vytváranie vzťahov a sexualitu. Obsahové zameranie edukácie rodičov spočíva podľa nášho názoru v témach akými sú zjavné známky sexuality a fyzického vývoja počas puberty, genitálna hygiena, nechcené tehotenstvo, sexuálne prenosné choroby, trápne alebo zraňujúce situácie, ktoré môžu nastať, neschopnosť vyjadriť sexuálne podnety vhodným spôsobom, a tiež potomkovia ako obete pohlavného zneužívania alebo vykorisťovania. Najčastejšie problémy, ktorým rodičia pri sexuálnej výchove svojich detí môžu čeliť, sú neschopnosť odpovedať na otázky, neistota z toho, čo potomkovia vedia alebo by mali vedieť, zmätenosť a ambivalentný postoj k sexualite svojich detí a vplyv učenia sa ich detí na vykonávanie sexuálnej aktivity.

Štvrtou cieľovou skupinou sú, prirodzene, samotní mentálne postihnutí. Pri práci s nimi je podľa M. Poppera (2002) jednou zo základných podmienok určiť najprv stupeň postihu, pričom podľa Bzdúchovej (2000, in Popper, M., 2002) sexuálny vek nemôže predbehnúť psychický (mentálny) a sociálny vek, preto je dôležité zaraďovať mentálne postihnutých do výukových skupín podľa ich individuálnej vývinovej krivky – podľa ich mentálneho, sociálneho a sexuálneho vývinu, nie podľa fyzického veku.

2.3 Kurikulárne aspekty sexuálnej výchovy

Ak bola sexuálna výchova zanedbávaná v detstve či dospievaní, nachádza svoje miesto v dospelosti. Aj u dospelých s mentálnym postihnutím môže jestvovať relevantná vzdelávacia potreba v oblasti sexuálnej výchovy, ktorú je potrebné napĺňať. Je pravdou, že proces ich učenia sa je pomalší ako u intaktnej cieľovej skupiny, no k ich fyzickému zreniu dochádza v rovnakom čase. Dospelí s vývojovými oneskoreniami sa líšia od detí svojim vzhľadom, ale aj svojimi životnými skúsenosťami. Sexuálna výchova by preto mala byť zameraná na získavanie vedomostí a zručností podávaných prispôsobeným spôsobom. Na dospelých s mentálnym postihnutím nemožno nazerať len ako na odrastené deti. Aj takéto osoby sú schopné plnohodnotného intímneho vzťahu. Ak sa budeme na takýchto ľudí pozerať ako na asexuálnych, práve toto môže viesť k sexuálne nevhodnému až útočnému správaniu, ktoré by sa však edukáciou mohlo minimalizovať. Práve sexuálna výchova je kľúčom k podpore sexuálne zdravého a ohľaduplného správania, bez ohľadu na zdravotné postihnutie. Jej úlohou je aj chrániť ľudí s mentálnym postihnutím pred dezinformáciami a reštriktívnymi postojmi k vlastnej sexualite.

M. Popper (2002) upozorňuje, že v sexuálnej výchove tejto špecifickej cieľovej skupiny treba brať na zreteľ primeranosť tém k stupňu postihnutia a špecifiká kognitívnych a emocionálnych schopností osvojovať si vedomosti a sociálne zručnosti. Podľa autora sú vhodné skupinové formy práce (za optimálne považuje u intaktnej populácie veľkosť skupiny 20 až 25 účastníkov, u osôb s ľahkým mentálnym postihnutím 10 až 15 účastníkov a u osôb s ťažkým mentálnym postihnutím 3 až 5 účastníkov) s dôrazom na atmosféru dôvery a bezpečia, individuálny prístup, opakovanie a sumarizovanie, časté diskusie, konkrétnosť a praktickosť. Pri témach zameraných na zvýšenie vedomostí je efektívne používať video nahrávky, fotografie, obrázky a ilustrácie, pri osvojovaní si sociálnych zručností je vhodné využívať hranie rolí. Za nevhodné označuje abstrakciu a zovšeobecňovanie, úlohy zamerané na písomný prejav. Pri všetkých cieľových skupinách sexuálnej výchovy je optimálne položiť

jej ťažisko na interaktívne skupinové a zážitkové formy práce, pri ktorých vznikajú možnosti výmeny skúseností, argumentov, zbavovania sa obáv a predsudkov.
V súvislosti so spomínanými video nahrávkami, ktoré sú vhodným prostriedkom pri sexuálnej výchove, spomeňme video pochádzajúce z Českej republiky pod názvom *O sexu (pro mentálně postižené)*. Ide o inštruktážne video dlhé 10:27, ktoré je primárne určené pre školskú sexuálnu výchovu adolescentov s mentálnym postihnutím. Video z roku 2011, ktorého námet pochádza od Petra Eisnera a Lenky Vochocovej, vzniklo s podporou Státního fondu pro podporu a rozvoj české kinmatografie a začína slovami „Poznáte tie rozprávky o kvetinke a motýlikovi? Alebo o kvetinke a čmeliačikovi? To je jedno... Poznáte, však áno? Tak na ne rovno zabudnite, pretože to sú rozprávky pre deti a my nie sme deti!“ Animované video znázorňuje biologické rozdiely medzi mužmi a ženami, ich vzájomný sexuálny kontakt a pohlavný styk, plánované rodičovstvo a spôsoby antikoncepcie, tehotenstvo a pôrod, sexuálne obťažovanie a zneužívanie, ale neopomína ani tematiku lásky, náklonnosti a vášne. Video je dostupné aj na portáli www.youtube.com.
V oblasti metód vhodných pri sexuálnej výchove M. Popper (2002) odporúča začínať menej intímnymi a emotívnymi cvičeniami. Tieto treba usporiadať v zmysluplnom poradí – napríklad témy o rizikovom sexuálnom správaní a sexuálne prenosných chorobách musia predchádzať cvičeniam o bezpečnejšom sexe a spôsoboch ochrany. Hneď v úvode je potrebné skupinou vytvoriť základné pravidlá, ktorými sa bude riadiť. Mali by zahrňovať vzájomnú dôvernosť, otvorenosť, neznevažovanie, aktívne počúvanie, možnosť kedykoľvek odmietnuť pokračovať v aktivite, ale aj časový rozvrh práce a prestávok. Na záver zas autor odporúča urobiť vyhodnotenie akcie so spätnou väzbou účastníkov (z andragogického hľadiska hovoríme o definovaní ďalších vzdelávacích potrieb).
Správne naprojektovaná, komplexná sexuálna výchova, podľa nášho názoru, berie do úvahy:

- kognitívnu doménu účastníkov – fakty a dáta,
- afektívnu doménu – pocity, hodnoty a postoje účastníkov,
- konatívnu doménu – zručnosti a schopnosti efektívne komunikovať a zodpovedne sa rozhodovať.

Už v roku 1988 navrhla Dixonová (1988, in Popper, M., 2002) tréningový manuál pre prácu v oblasti sexuality mentálne postihnutých, ktorý je inšpirujúci a platný dodnes. Autorka navrhla širokú škálu skupinových interaktívnych cvičení, ktoré sú zaradené pod tieto základné témy:

- komunikácia – rozvoj komunikačných zručností mentálne postihnutých môže zvyšovať pravdepodobnosť vytvárania vzájomných (partnerských) vzťahov. Cvičenia v tejto časti sú zamerané najmä na očný kontakt, dotyky, rozprávanie, počúvanie, dôveru, kooperáciu, vyjadrovanie pocitov,
- uvedomovanie si tela – mentálne postihnutí ľudia majú zväčša absentujúce, len veľmi matné alebo až negatívne predstavy o vlastnom tele. Častokrát sa za ne hanbia a osvojili si negatívne posolstvá o dotykoch. Niektorí nevedia rozpoznať rozdiely medzi mužom a ženou, či medzi dospelým a dieťaťom. Preto sú cvičenia v tejto časti zamerané na uvedomovanie si vlastného tela a zvyšovanie sebadôvery z neho,
- sebaúcta – ľudia s malou sebaúctou nemyslia na seba ani na druhých, naopak tí, ktorí majú vysokú sebaúctu vedia oceniť a rešpektovať seba i iných, preto sú cvičenia v tejto časti zamerané na identifikovanie pozitívnych aspektov seba samých, ako aj iných ľudí a vzájomnej interakcie, čo v konečnom dôsledku prispieva aj k prevzatiu väčšej zodpovednosti za seba,
- starostlivosť o seba – je nielen dôležitou súčasťou vlastného zdravia a sebaúcty, ale aj zdravia a pohody iných. V tejto časti sú obsiahnuté cvičenia zamerané na zmeny počas

puberty (vrátane menštruácie) a s tým spojené okolnosti, ktoré ovplyvňujú fyzické, mentálne a emocionálne zdravie. Dôraz je kladený aj na naučenie sa rozlišovania medzi verejnými a súkromnými priestormi a prejavmi správania,

- vzájomné vzťahy – táto časť je zameraná na osvojovanie sociálnych zručností, ktoré pomáhajú rozvíjať vzájomné vzťahy s druhými a umožňujú rozlišovať vzťahy orientované na starostlivosť od tých využívajúcich alebo zneužívajúcich,
- sexuálne bytie – cvičenia v tejto časti sú zamerané na skúmanie vlastných sexuálnych pocitov, masturbáciu, priebeh partnerských vzťahov, nekoitálne aj koitálne aktivity, schopnosť rozhodnúť sa, čo je a čo nie je sexuálne príjemné a schopnosť odmietnuť sexuálnu aktivitu,
- tehotenstvo, pôrod, rodičovstvo – aj keď mnohé ženy s mentálnym postihnutím nikdy nemôžu otehotnieť a mnohí muži s mentálnym postihnutím nemôžu ženu oplodniť, stále zostáva značný počet tých, ktorý môžu mať svojich potomkov, a preto je dôležité, aby sa naučili, čo je to tehotenstvo, pôrod a aké záväzky, povinnosti a zodpovednosť z rodičovstva plynú,
- sexuálne zdravie – mentálne postihnutí ľudia si potrebujú osvojiť minimálne toľko informácií a zručností ako byť sexuálne zdravými ako iní. Keďže však majú obmedzenejší prístup k informáciám od rodičov, priateľov, školy a masmédií, je potrebné poskytnúť im ich vtedy, keď ich potrebujú, spolu s tým, ako ich majú využívať, preto sú cvičenia v tejto časti zamerané na antikoncepciu a ochranu pred sexuálne prenosnými chorobami a HIV/AIDS.

3 Význam sexuálnej výchovy v rezidenciálnych zariadeniach

Rezidenciálne (inštitucionálne) zariadenia sa označujú ako totálne inštitúcie. Ide o zariadenia, ktoré sú charakteristické poskytovaním sociálnych služieb takpovediac pod jednou strechou. Takéto zariadenia sú zriadené pre rôzne cieľové skupiny, ako sú napríklad deti a mladiství (detské domovy, reedukačné zariadenia a ďalšie), odsúdení (ústavy na výkon väzby a výkon trestu odňatia slobody), seniori (hospice, zariadenia pre seniorov a ďalšie) i zdravotne postihnutí dospelí (domovy sociálnych služieb, stacionáre a ďalšie). Rôznorodé sociálne služby môžu byť podľa Zákona č. 498/2008 o sociálnych službách v znení neskorších predpisov poskytované ambulantnou, terénnou, pobytovou (denná, týždenná či celoročná) a inou formou. Ako konštatuje M. Popper (2002), v domovoch sociálnych služieb žijú poväčšine dospelí jedinci so stredným mentálnym postihom, ktorých mentálny vek zväčša neprekračuje hranicu päť až sedem rokov, a jedinci s ťažkým mentálnym postihom, ktorých mentálny neprekračuje hranicu troch až štyroch rokov.

Rezidenciálne zariadenia so sebou okrem nesporných výhod prinášajú aj isté nevýhody. Ako konštatuje i M. Zimermanová (2013, s. 431), „klienti žijúci v rezidenciálnych podmienkach sú závislí od starostlivosti, ktorú im poskytujú inštitucionálne zariadenia.“ E. Goffman (1961, in Lubelcová, G., 2005) zaviedol pri totálnych inštitúciách pojem mechanizmus imobilizácie. Týmto termínom označuje organizácie, ktoré vytvárajú pre svojich členov prostredie, ktoré sa zásadne líši od bežného sveta. Sú to miesta, ktoré slúžia súčasne ako bydlisko aj ako pracovisko, a v ktorých väčší počet podobne situovaných jednotlivcov odrezaných na dlhšiu dobu od vonkajšej spoločnosti vedie spoločne navonok uzavretý a formálne spravovaný spôsob života. Organizácie ústavnej starostlivosti vytvárajú umelý svet, ktorý je svojou každodennosťou vzdialený od vonkajšieho sveta. Mnohé z významných činností, ktoré klient musí samostatne zvládnuť za neho rieši inštitúcia, ktorá mu organizuje denný režim a minimalizuje príležitosti pre vlastné rozhodovanie. Dlhodobý pobyt v takomto zariadení podkopáva schopnosť starostlivosti o seba samého, ako aj schopnosti samostatného a autonómneho rozhodovania. Výsledkom je, že človek zlyháva v schopnosti zvládnuť dilemy

bežného života, lebo je imobilizovaná práve tá časť individuálnych schopností, ktoré rozhodujú o tom, či bude spôsobilý zapojiť sa do „normálneho“ života.
Práve z uvedených dôvodov považujeme za prínosné, ak takéto totálne inštitúcie realizujú edukačné aktivity, ktoré sú bežne dostupné aj v intaktnej spoločnosti. Na Slovensku existuje niekoľko zariadení, ktoré realizujú sexuálnu výchovu pre svojich klientov s mentálnym postihnutím, spomenieme dve z nich. Takáto náročná práca si zasluhuje obdiv a ocenenie celej spoločnosti.

3. 1 Príklady dobrej praxe

Ako uvádza Ivica Wrighová (2010a), pilotný projekt o sexuálnej výchove pre mentálne postihnutých začal v Nemecku v roku 1981. Profesor Walter spolu s evanjelickým kňazom začali poskytovať poradenstvo rodičom a príbuzným, paradoxne v rámci cirkvi a vychovávateľstva. O dva roky neskôr sa začali realizovať semináre pre rodičov a tréningy pre vychovávateľov a sociálnych pracovníkov, a o desať rokov boli zákonom stanovené kritériá pre sexuálnu výchovu vo vtedajšej Spolkovej republike Nemecko.
U nás sa sexuálna výchova dospelých s mentálnym postihnutím realizuje napríklad v Domove sociálnych služieb prof. Karola Matulaya pre deti a dospelých v Bratislave. Toto zariadenie vedie Edita Kruzslíková, ktorá vďaka certifikátu Sexuálnej výchovy pre ľudí s ň mentálnym postihnutím môže realizovať výcviky ďalších vzdelávateľov v domovoch sociálnych služieb alebo na špeciálnych školách. Obsah sexuálnej výchovy v tomto zariadení, vychádzajúc z rozhovoru s riaditeľkou popísala I. Wrighová (2010a). Výcvik začína vzájomným poznávaním sa, prechádza sa k spoločným a rozdielnym znakom medzi mužom a ženou, ženou a dievčaťom, chlapcom a mužom. Hovorí sa o pohlavných znakoch a o tom, ako vyzerajú pohlavné orgány. Ďalšie témy sú zamerané na prejavy muža a ženy, odievania a vzájomného správania. Lektori klientom zdôrazňujú, že by sa mali správať slušne, úctivo a galantne. Ďalšími otázkami sú dotyky a vyjadrenie vlastných pocitových potrieb. Hovorí sa aj o tom, čo je príjemné a čo nie, kde sú intímne zóny, čo je prípustné na verejnosti. Úlohou lektora alebo rodičov je aj to, aby klientov postupne naučili, kto sa koho môže dotýkať, v akých situáciách a ako, popisuje sa aj milovanie. Neopomínajú sa ani témy ako vernosť, žiarlivosť, pocity. Sexuálna výchova je zameraná i na predchádzanie neželanému tehotenstvu, antikoncepciu a s ňou súvisiace používanie kondómu (kedy ho navliecť a kam, ako a kedy ho dať dole). V tejto súvislosti Edita Kruzslíková (in Wrighová, I., 2010a, s. 15) upozorňuje na zážitkové učenie a pravdivosť, čo ilustruje príkladom z praxe, kedy „...učili navliekať klientov kondóm a ako učebnú pomôcku použili porisko od metly. Stalo sa potom, že keď chlapec chcel mať sexuálny styk s partnerkou, tak hľadal metlu. Neuvedomoval si, že kondóm treba navliecť na vlastný penis.“ Na výcviku sa preberá aj návšteva u lekára, hygiena. Témy sú rozplánované na celý rok, pričom podstatné je nielen poskytovanie informácií, ale aj ich pochopenie. Podľa Edity Kruzslíkovej (in Wrighová, I., 2010a) je takto široko zameraný obsah vhodný pre ľudí s ľahkým až stredným stupňom mentálneho postihnutia. Na začiatku je klientom všeličo smiešne, týmto sa od intaktnej spoločnosti nelíšia. Po čase sa už prestávajú hanbiť a rozumejú tomu, že téma je dôležitá. Ako v závere konštatuje, sexuálna výchova by nemala chýbať ani pri ťažkom až hlbokom stupni mentálneho postihnutia, tu však vzdelávanie nefunguje jednoducho. V prvom rade je nevyhnutné odstrániť vlastné zábrany.
Druhé zariadenie, ktoré spomenieme, je Domov sociálnych služieb Nádej Vidiná (ďalej len DSS) nachádzajúce sa neďaleko mesta Lučenec na juhu Banskobystrického kraja. V roku 2009 publikovali tri odborné zamestnankyne Zuzana Trúchla, Miroslava Debnáriková a Ingrid Oravcová príspevok, v ktorom popisovali začiatky sexuálnej výchovy v zariadení. Autorky (2009) uvádzajú, že DSS je koedukované zariadenie rodinného typu, no klienti sú ubytovaní i viacerí na izbe, čím je obmedzované ich súkromie. Klienti s mentálnym

postihnutím navštevujú DSS v rámci týždennej i dennej pobytovej formy. Autorky (2009) konštatujú, že v rodinnej výchove boli sexuálne pudy klientov potláčané, napriek tomu sa v DSS sexuálnej výchove v minulosti venovali minimálne, pretože nemali v tejto oblasti žiadne problémy. Situácia sa však zmenila nástupom klienta Jaroslava, ktorý stratou svojho súkromia presťahovaním do štvorposteľovej izby začal byť agresívny. Utiekal sa do rehabilitačnej miestnosti kde masturboval, a keďže nezatiahol žalúzie, všetko bolo vidieť na ulicu. Táto situácia sa stala podnetom k riešeniu otázky sexuálnej výchovy v DSS, zamestnankyne si viac začali všímať aj sexuálne správanie ostatných klientov a zistili, že veľa neprimeraných reakcií klientov súvisí práve s ich sexualitou. Sexuálna výchova sa v DSS Nádej Vidiná úspešne realizuje dodnes.

ZÁVER

Sexuálna výchova ľudí s mentálnym postihnutím sa stáva záujmom rôznych vied i spoločenskej praxe len v poslednom období. Napriek tomu pred ňou stojí množstvo výziev, a to nielen v oblasti edukácie dospelých s mentálnym postihnutím, ale aj personálu a v neposlednom rade samotných rodičov. Za najväčšiu výzvu sexuálnej výchovy tejto špeciálnej cieľovej skupiny však považujeme edukovať širokú verejnosť a meniť jej postoje nielen k sexualite ľudí s mentálnym postihnutím, ale aj k nim samotným. To, že takýchto ľudí izolujeme do zariadení, pretože máme strach z neznámeho, nie je schodnou cestou. Výstižný obraz reality uviedla Mária Maliňáková (2013), keď poukázala na to, že keď sa klienti s mentálnym postihnutím, ktorých fyzický vek je okolo 30 až 40 rokov, ale mentálny na úrovni štvorročného dieťaťa, v rámci aktivít centra voľného času prihlásili na hasičský krúžok, niektoré matky svoje intaktné deti odhlásili.

Výzva však stojí i pred konštitujúcou sa špeciálnou andragogikou a jej subdisciplínou psychopedickou andragogikou (psychoandragogikou), ktorá sa podľa Jiřího Langera (2006) zaoberá výchovou a vzdelávaním dospelých osôb s mentálnym postihnutím, prevenciou a prognostikou mentálnej retardácie či iných duševných porúch, terapeuticko-formatívnymi procesmi osôb s mentálnym postihnutím a ich socializáciou. V každom rezidenciálnom zariadení zameranom na poskytovanie sociálnych služieb pre túto cieľovú skupinu dospelých by mal pôsobiť aj (špeciálny) andragóg, ktorého úlohou je projektovať rôznorodé edukačné aktivity, a po špecializačnom vzdelávaní i lektorovať takéto edukačné akcie.

LITERATÚRA

FILÍPKOVÁ, Z., BRUKKEROVÁ, D. 2012. Výchova k zdraviu ako celoživotný proces. In SELKO, D. (ed.) *Zborník príspevkov z 5. konferencie psychológie zdravia*. Bratislava : Business Intelligence Club, o.z. [cit. 2016-04-29]. Dostupné na internete: www.prohuman.sk/psychologia/vychova-k-zdraviu-ako-celozivotny-proces

GRACOVÁ, D. 2012. Analýza vzdelávacích potrieb seniorov v oblasti zdravotnej výchovy. In *Grant journal*, roč. 1, č. 1, s. 34-38. Hradec Králové : Magnanimitas. ISSN 1805-0638.

JEDLIČKOVÁ, P. 2014. *Edukácia zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenciálnych zariadeniach*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2014. 163 s. ISBN 978-80-558-0611-2.

KRYSTOŇ, M. 2010. Záujmové vzdelávanie dospelých – systémové východiská. In KRYSTOŇ, M. a kol. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská.* Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. s. 13-36. ISBN 978-80-557-0211-7.

LANGER, J. 2006. Speciálněpedagogická andragogika a gerontoandragogika. In KOLEKTÍV AUTOROV. *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. s. 79 – 83. ISBN 80-244-1479-1.

LUBELCOVÁ, G. 2005. Alternatívne tresty v kontexte stratégií spoločenskej regulácie kriminality (od trestajúcej k obnovujúcej trestnej spravodlivosti). [cit. 2016 – 05 – 06]. In *Sociológia*, roč. 37, č. 1. s. 33-58. Dostupné na internete: www.sav.sk/journals/uploads/02061040Lubelcova.pdf

MALIŇÁKOVÁ, M. 2013. Postavenie osôb s mentálnym postihnutím v spoločnosti. In SABOLOVÁ, K. (ed.) *Rezidenciálna sociálna práca na Slovensku a vo vybraných krajinách EU*. Košice : KU. s. 85-108. ISBN 978-80-7165-914-3.

MATULAY, K. A KOL. 1986. *Mentálna retardácia*. Bratislava : Osveta. 354 s.

PERHÁCS, J., PAŠKA, P. 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava : STIMUL. 157 s. ISBN 80-85697-21-1.

POPPER, M. 2002. Špecifiká sexuálnej výchovy u mentálne postihnutých osôb. In KUSÁ, J. (ed.) *Empatia. Bulletin Centra poradensko-psychologických služieb pre jednotlivca, pár a rodinu v Slovenskej republike a Slovenskej spoločnosti pre plánované rodičovstvo a výchovu k rodičovstvu*, roč. IX. č. 3, s. 37-43. Bratislava. ISSN 1335-8624.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník. 2., aktualizované a rozšířené vydání.* Praha : Grada. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

ŠERÁK, M., DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých.* Praha : Česká zemědělská univerzita. 140 s. ISBN 978-80-213-2201-7.

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.

TRÚCHLA, Z., DEBNÁRIKOVÁ, M., ORAVCOVÁ, I. 2009. Sexuálna výchova v Domove sociálnych služieb Nádej Vidiná. In MITLŐHNER, M. (ed.) *17. Celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů.* Brno : Tribun. s. 142-146. ISBN 978-80-7399-835-6.

VALENTA, M., MÜLLER, O. 2003. *Psychopedie*. Praha : Parta, 439 s. ISBN 80-7320-039-2.

WRIGHOVÁ, I. 2010a. Sexuálna výchova ľudí s mentálnym postihnutím. Dovoľte im dotyky. In *NOTA BENE*, február 2010. Bratislava : OZ Proti prúdu. s. 14-15.

WRIGHOVÁ, I. 2010b. Sexualita ľudí s mentálnym postihnutím. Sex je pridaná hodnota. In *NOTA BENE*, február 2010. Bratislava : OZ Proti prúdu. s. 16.

ZIMERMANOVÁ, M. 2013. Kooperačný program formovania vzťahov klientov žijúcich v rezidenciálnych podmienkach. In LUKÁČ, M. (ed.) *Edukácia človeka - problémy a výzvy pre 21. storočie.* Prešov : PU. s. 431-435. ISBN 978-80-555-0825-2.

Sexuality Information and Education Council of the United States. [cit. 2016 – 05 – 14]. Dostupné na internete: www.siecus.org

Zákon č. 498/2008 o sociálnych službách v znení neskorších predpisov

Kontakt na autora
PhDr. Dominika Kadlubeková, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Katedra pedagogiky
Dražovská 4
949 74 Nitra
Email: dkadlubekova@ukf.sk

PRVKY BIBLIOTERAPIE V ARTETERAPII V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ

BIBLIOTHERAPY IN ART THERAPY IN INCLUSIVE EDUCATION

Katarína KUKOVÁ

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na problematiku možností využitia prvkov biblioterapie v arteteraii v rámci výtvarnej edukácie na bežnej základnej škole, v ktorej sú v procese integrácie začlenení žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami. Popisuje niektoré kľúčové teoretické východiská, ktoré spoločne tvoria základ pre špecifické pôsobenie prvkov arteterapie, biblioterapie a špeciálnopedagogických prístupov v rámci výtvarnej edukácie na základnej škole. Takéto zameranie tiež umožňuje skúmať podmienky priebehu samotného procesu integrácie a inklúzie a poskytuje širšie možnosti rozvíjania osobnosti žiakov.*

Kľúčové slová: *arteterapia, biblioterapia, žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami, integrácia a inklúzia, výtvarná edukácia, špeciálna pedagogika.*

Abstract: *The article is focused on the problem of possibilities in using bibliotherapy approaches in art therapy approaches within the art education in the casual primary school; concerning the special education needs pupils under the integration process. It describes some of the key background theories that form a basis for the specific use of art therapy, bibliotherapy and special education approaches within the art education process in the primary school. This approach enables further analyses of the conditions of the integration and inclusion process and gives wider options in developing the pupils' personality.*

Key words: *art therapy, bibliotherapy, pupils with special education needs, integration and inclusion, art education, special education.*

ÚVOD

Arteterapia ako vedný odbor zatiaľ nemá v našich podmienkach svoje vyhranené smerovanie ani postavenie. Zjednodušene môžeme povedať, že v sebe spája prvky umenia a terapie. Samotné umenie ako prirodzený prejav ľudskej kreativity je aj súčasťou výchovy a vzdelávania žiakov na základnej škole. V rámci výtvarnej edukácie je pritom potrebné neustále hľadať spôsob ako motivovať žiakov k tomu, aby sa zapájali do výtvarných aktivít. Samozrejme, že nie každý žiak má danosti pre túto špecifickú oblasť. Umenie však nestavia len na dokonalom zvládnutí techniky, rovnako tak ako úlohou výtvarnej edukácie nie je pretvoriť všetkých žiakov na významných umelcov. Podstatnou zložkou umenia je jeho schopnosť voľného a slobodného prejavu. Výtvarná tvorba tak dáva človeku možnosť vyjadriť svoj postoj k skutočnostiam, s ktorými prichádza do kontaktu, a s ktorými v mnohých prípadoch nesúhlasí. Často však tento názor nie je celkom vyhranený. Žijeme uprostred víru udalostí a informácií, ktoré často nevieme dostatočne objektívne zhodnotiť. Pre dieťa, ktoré je v tomto zmätočnom stave neustále atakované novými a novými informáciami, môže byť táto situácia ešte zložitejšia. Pôsobenie výchovy a aj terapie je pritom o to účinnejšie, čím je pre jeho prijímateľa prirodzenejšie. Výtvarné aktivity umožňujú žiakom prejaviť často skryté alebo potláčané emócie. Práca s textom následne rovnako rozvíja fantáziu a poskytuje tak intaktným žiakom, ako aj žiakom so špeciálnymi edukačnými potrebami pozitívnu skúsenosť s literárnou tvorbou. Vychádzame pritom zo skutočnosti, že žiak so špecifickými potrebami *„je rovnako aktívnym participantom vo výchovno-vzdelávacom procese ako ostatní (intaktní) žiaci.“* (Beliková, 2014, s. 13) Prirodzený potenciál umenia poskytnutím príležitosti slobodného prejavu následne dáva žiakom možnosť získať priamu skúsenosť s jeho demonštráciou, ale aj procesom, ktorým musí zákonite prejsť.

V našom príspevku popisujeme výsledky našej výskumnej činnosti v oblasti využívania prvkov biblioterapie pri aplikácii niektorých arteterapeutických prístupov. Popisujeme prácu so skupinou žiakov v rámci bežnej triedy (celkový počet žiakov 21), do ktorej sú zaradení dvaja žiaci so špeciálnymi edukačnými potrebami (s vývinovými poruchami učenia) spolu s intaktnými žiakmi. Druhú skupinu tvorili žiaci špeciálnej triedy (počet žiakov 10) s vývinovými poruchami učenia, v prostredí bežnej základnej školy. V oboch prípadoch išlo o

vyučovací predmet Výchova umením. Výskum bol realizovaný v priebehu troch rokov, v článku popisujeme aktivity, ktoré boli realizované v treťom roku nášho výskumného pôsobenia. Žiaci boli vo veku 14, 15 a 16 rokov.

1 Humanistický prístup v arteterapii

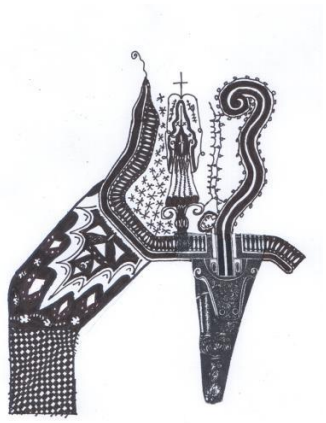
Arteterapia v širšom zmysle slova zahŕňa okrem výtvarného aj iné druhy umenia ako napríklad hudbu, literatúru, divadlo, tanec. Oba pojmy arteterapia aj biblioterapia sa pritom radia k takzvaným expresívnym terapiám. *„Expresivní znamená, že tyto terapie pracují s výrazovými uměleckými prostředky, které mohou být svou povahou hudební, dramatické, literární, výtvarné nebo pohybové.“* (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 21)

V našom výskume sme sa zamerali práve na prepojenie týchto dvoch prístupov, vzhľadom na to, že vidíme potenciál v ich spolupôsobení a následné širšie využitie v procese edukácie. Vychádzali sme pritom predovšetkým z humanistického prístupu, ktorý je v súčasnej arteterapeutickej ako aj pedagogickej praxi často preferovaný. Z pohľadu arteterapie sa týmto dostávame do úlohy akéhosi katalyzátora, pôsobíme nedirektívnym spôsobom, vytvárame podmienky, v ktorých klient nachádza riešenia problémov sám v sebe. V rámci humanistického prístupu sú aktivity často zamerané na rozvoj empatie, tolerancie, akceptácie seba i druhých.

Humanisticky orientovaná terapia vychádza z predpokladu, že klienti sa nepovažujú za „duševne chorých“. Počas života však človek prechádza rôznymi obdobiami, v ktorých takéto záťažové situácie ovplyvňujú jeho vnímanie natoľko, že si opätovné nadobudnutie vyrovnaného duševného stavu vyžaduje dlhší čas a viac úsilia. Ide potom tiež o mieru závažnosti príčiny, ktorá sa stala spúšťacím mechanizmom takýchto zmien vo vnímaní a správaní jedinca, ako aj ďalšie aspekty, ktoré môžu mať vplyv na jeho schopnosť sa s danými okolnosťami vysporiadať. Do úvahy musíme vziať tak genetické, či osobnostné predispozície, ale najmä situáciu, v ktorej k takejto zmene došlo. Všímame si napríklad intenzitu, ale aj dĺžku negatívneho pôsobenia prostredia, ako aj vzájomnú interakciu viacerých pôsobiacich činiteľov, či kauzalitu následne po sebe pôsobiacich traumatizujúcich udalostí. Je pochopiteľné, že v takýchto prípadoch môže dôjsť k situáciám, kedy človek takto zmenenú životnú situáciu nevie zvládnuť sám, resp. s pomocou vhodných techník nájde riešenie oveľa rýchlejšie.

Z tohto pohľadu by sme mohli povedať, že humanistický prístup v psychoterapii, ďalej tiež v humanistickej arteterapii, vníma vzniknutý problém a následnú reakciu ako snahu vyrovnať sa so špecifickými problémami, *„jenž jsou výsledkem intrapsychických konfliktů, či rozporů pramenících z okolí.“* (Garai in Rubinová, 2008, s. 235) Samotné terapeutické pôsobenie sa potom zameriava na snahu pomôcť klientovi nájsť liek priamo v sebe. Pričom *„tendencia človeka stať sa svojimi možnosťami je rozhodujúca.“* (Rogers in Šicková, 2006, s.55) Garai (in Rubinová, 2008, s. 235) toto pôsobenie vníma ako snahu *„posílit vůli k životu a rozvíjet schopnost najít smylsl a ztotožnit se s maximálne tvorivým způsobem života.“* Ako druhý hlavný problém autor vidí v neschopnosti jedinca objavovať vlastnú identitu alebo spôsoby sebarealizácie. Tento jav sa však netýka len obdobia dospievania, kedy mladý človek mení postoje k zaužívanému spôsobu života a hľadá vlastné riešenia, ktoré by viac vystihovali jeho individualitu. Zmeny vo vnímaní vlastnej identity a problémy s ich chápaním a opätovné hľadanie rovnováhy sa môže objaviť v akejkoľvek fáze počas vývoja osobnosti človeka. Garai tiež upozorňuje na nutnosť prevencie a pôsobenie arteterapeuta v obdobiach, kedy sa objavuje napätie súvisiace s takouto krízou a odporúča arteterapeutické pôsobenie integrovať do takéhoto kreatívno-expresívneho štýlu života. *„Tato preventivní péče dává podnet životním zkušenostem, ve kterých se stupňuje zvědavost, vzrušení, sebevyjádření a intimita.“* (Garai in Rubinová, 2008, s. 235). Autor ďalej uvádza pojem „sebarealizácia“ ako tretí

predpoklad pre účinnosť humanistického prístupu v terapii. *„Sebarealizace, jež je výsledkem skutečného sebaodhalování a úprimnosti, zůstáva v zásade na nule, pokud člověk neumí formulovat nějaký sebepresahujíci cíl, který by dal životu větší význam tím, že dodá životu „duchovní rozměr“.* (Frankle citovaný Garaiom, in Rubinová, 2008, s. 236). Uvádza tiež potrebu prepojenia vlastných potrieb človeka s potrebami širšieho spoločenstva, pričom k takémuto zlúčeniu podľa neho dochádza na základe dôvery a otvorenosti vo vzťahu k druhým. V skratke ide o tri princípy: (1) dôraz na riešenie životného problému, (2) podpora sebarealizácie prostredníctvom tvorivého vyjadrenia, (3) dôraz na sebarealizáciu v spojení s intimitou a dôverou v osobných vzťahoch a hľadanie sebapresahujúceho životného cieľa.
V humanistickej arteterapii teda dochádza k situácii, v ktorej klient a terapeut spoločne skúmajú vnútorný svet klienta prostredníctvom obrazov, v ktorých sa premieta jeho vnímanie skutočností, pričom dochádza k odblokovaniu problematických stránok vnútorných skúseností klienta a mení sa tak jeho vedomie o prežívaní, hľadaní a napĺňaní túžob. Pri práci sa arteterapeuti snažia o vytváranie nekritickej atmosféry, ktorá vychádza z ich postoja ku klientovi, teda z vonkajšieho sveta, v ktorom je prijímaný a akceptovaný ako rovnocenná bytosť. K tomuto postoju je však vedený aj samotný klient, ktorý sa musí naučiť akceptovať všetky stránky svojej osobnosti a uvedomiť si, že človek môže byť *„zároveň dobrý i špatný, silný i slabý, milující i rozzlobený a závislý i nezávislý.“*(Garai in Rubinová, 2008, s.237) Potom, ako sa vzdajú takéhoto perfekcionistického prístupu k sebe samým, uvoľní sa ich kreatívny potenciál, ktorý vedie od sebadeštruktívnych tendencií k sebarealizácii.



Obr. č. 1. Práca intaktného žiaka, 15 rokov.

2 Prvky biblioterapie

Biblioterapia má v rámci expresívnych terapií svoje samostatné postavenie. Názov tejto disciplíny je odvodený z dvoch gréckych slov: biblion (kniha) a therapeia (liečba). Křivohlavý (in Gregušová a kol., 2011, s. 266) definuje biblioterapiu ako *„klasickú“* pomocnú metódu psychoterapie. *„Je to zámerné a systematické využívanie kníh (beletrie, poézie, článkov), či už osobne čítaných čitateľom alebo predčítaných poslucháčovi.“* Hartl (tamtiež) hovorí o biblioterapii v zmysle využitia kníh a tlačeného slova pri liečbe chorých, ide o spôsob komunikácie, v ktorej sa terapeutickým prostriedkom podporujúcim liečebný vplyv prostredia stáva tlačený text.
Z hľadiska špeciálnej pedagogiky, Harčaríková (in Gregušová a kol., 2011) charakterizuje biblioterapiu ako liečbu knihou, čítanie kníh, ktoré za účelom riešenia a porozumenia vlastným problémom, ktoré u jednotlivca s postihnutím môžu vyplývať z jeho

diagnózy, respektíve zdravotného, či duševného stavu a takisto môžu byť dôsledkom širších súvislostí, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s postihnutím. Podľa autorky, bibioterapia v tomto ponímaní slúži ako prostriedok rozvoja osobnosti jednotlivca s postihnutím. Cielene vybraná literatúra má potom odrážať charakter problémov jednotlivca s postihnutím a zároveň mu má, prostredníctvom čitateľského zážitku, ukázať alebo načrtnúť isté riešenia, ktorých cieľom je žiadaný pozitívny efekt, tak v rovine psychickej, ale aj v rovine interpersonálnych vzťahov.

Harčaríková (in Gregušová a kol. 2011) poukazuje na to, že biblioterapia rozvíja: sobnosť dieťaťa, kognitívne schopnosti, fantáziu a tvorivosť, schopnosť empatie, sociálne cítenie, komunikačné zručnosti a slovnú zásobu.

Pilarčíková – Hýbalová (in Gregušová a kol., 2011) v tejto súvislosti uvádza nasledovné bibloterapeutické ciele:

- urýchlenie adaptácie na novú životnú situáciu
- odvrátenie pozornosti od vlastných problémov, vnútorná relaxácia
- vzbudenie nových záujmov, aktivácia a stimulácia k uzdraveniu
- kompenzácia, saturácia potrieb, sebarealizácia, zvýšenie sebavedomia
- urýchlenie socializácie a stimulácie komunikácie s okolím
- zmena postojov, hodnôt
- riešenie problémov, rozvoj divergentného myslenia
- rozvíjanie pamäti, pozornosti, myslenia
- riešenie vnútorných konfliktov, prekonávanie depresívnych stavov, zvládnutie životných kríz
- pozitívna stimulácia emocionálneho, etického a sociálneho cítenia

Harčaríková k týmto cieľom pripája:

- rozvíjanie osobnosti dieťaťa
- rozvíjanie kognitívnych schopností
- rozvíjanie fantázie a tvorivosti
- rozvíjanie schopnosti empatie
- rozvíjanie sociálneho cítenia
- rozvíjanie komunikačných zručností
- rozvíjanie slovnej zásoby

Majzlanová (2003, citovaná Harčaríkovou in Gregušová a kol., 2011) potom koncipuje nasledujúce úlohy biblioterapie:

- dosiahnuť výpoveď jednotlivca
- pomocou otázok hľadať aktuálne problémy a ich možné východiská
- preukázaním dôvery, dodávaním sebadôvery navádzať na samostatné riešenia

Medzi základné delenia biblioterapie patrí jej členenie podľa prístupu pri jej pôsobení na:

- receptívnu bibloterapiu – čítanie literatúry
- expresívnu bibloterapiu – vlastná literárna tvorba

Charakter našej práce sa viac spája s využívaním jej expresívnej formy, kde podľa Pilarčíkovej – Hýbalovej (in Gregušová a kol., 2011) ide o to, aby sa cez literatúru prepájal vnútorný svet a aktuálny citový stav jednotlivca s okolím v bezprostrednej a konkrétnej činnosti. Pričom našim hlavným cieľom nie je dosiahnuť vysokú umeleckú hodnotu takto vytvoreného literárneho textu, ale v prvom rade naučiť participienta vyjadriť svoje pocity, vlastné prežívanie, rozvíjať jeho schopnosť vyjadrovať sa jemu vlastnými danosťami. Autorka potom uvádza spôsob práce v rámci expresívnej biblioterapie:

- dokončovanie textu, prácu s textom v najširšom slova zmysle (písmená do slov, slová do viet, dokončovanie otvorených príbehov a ich verbálnu analýzu, respektíve hľadanie analógií s vlastným životom alebo problémom)
- vlastná tvorba, prostredníctvom samostatnej tvorby literárneho útvaru, nadviazanie na predchádzajúci text, či tvorenie príbehu v rámci skupinovej práce.

Pre účely nášho výskumu sme sa rozhodli hľadať vhodné prepojenie biblioterapie s arteterapiou zameranou na výtvarné činnosti. V umení sme našli v tomto smere množstvo námetov. Ide najmä o dva spôsoby vnímania jedného príbehu, prepojenie literárneho textu a jeho doplnenie vizuálnou interpretáciou. Vzhľadom na skutočnosť, že sme sa v našej práci zamerali na skupinu žiakov s vývinovými poruchami učenia, kde u väčšiny žiakov ide práve o dyslexiu – čiže poruchu čítania, vybrali sme takú prácu z literatúrou, ktorá je vhodná pre túto cieľovú skupinu. Dôraz sme pritom kládli na to, aby použité texty neboli príliš náročné z hľadiska rozsahu, avšak zároveň vyvolali u žiakov záujem a inšpirovali ich k ich vlastnému spracovaniu danej témy.

2.1 Rozprávanie príbehov

Príbehy sú prirodzenou súčasťou sveta detí a môžu byť súčasťou rôznych výtvarných aktivít. Či už vo forme popisu vlastností, ktoré dopĺňajú predstavy o zobrazovanom subjekte, alebo ako samotnej reflexie, v ktorej je zachytený celý proces premeny uvažovania. Slovné vyjadrenie nám však môže poslúžiť aj ako spätná väzba pre zachytenie účinkov nášho arteterapeutického pôsobenia a predstavuje úroveň myslenia, ktoré však stále poskytuje veľa priestoru na kreatívne a dynamické reakcie na aktuálne vnímanie reality.

2.2 Vlastný príbeh

Jednou z výhod písomného verbálneho doplnenia výtvarného prejavu je to, že autorovi výtvarnej práce pomáha v reflexii v súkromí a poskytuje mu dostatok času a priestoru na prípadné úpravy, v prípade, že v postoji, ktorý pôvodne zaujal, dôjde k neočakávanej zmene.

V tomto smere sme ako doplnenie informácií z výtvarných prác žiakov využívali napríklad popis vlastností pri vytváraní autoportrétu. Vývoj postojov k vlastnej osobe sme potom sledovali v sérii kresieb aj popisov.

Takýto prístup je však možný aj pri interpretácii iných arteterapeutických aktivít, kedy písanie, vytváranie vlastného príbehu ku kresbe alebo koláži, môže pomôcť nájsť prepojenie medzi jednotlivými prvkami a pochopiť význam ich použitia.

Samostatnou oblasťou, ktorá je niektorými terapeutmi z biblioterapie vyčleňovaná, je Poetoterapia. Svoboda (in Müller, 2014) definuje poetoterapiu ako terapiu, *„ která při svém pôsobení záměrne využívá hudební prvky mluvené či psané řeči za účelem navození optimálního psychosomatického stavu člověka.“* Autor ďalej popisuje logický a úzky vzťah poetoterapie k všetkým arteterapeutickým disciplínam. Cieľom poetoterapie je potom zámerné a cieľavedomé terapeutické pôsobenie, ktoré napomáha ostatným arteterapeutickým disciplínam pri zlepšení alebo úprave psychosomatickej alebo sociálne narušenej zložky osobnosti jedinca. *„Poezie má na člověka prokazatelně mocný citový vlyv a podobně jako jiné druhy umění působí náladotvorně a ovlivňuje tak lidskou psychiku.“* (Svoboda in Müller, 2014, s. 241) Má schopnosť vyvolávať mnohé predstavové asociácie, nezanedbateľná je tiež jej procesuálna charakteristika. Vyznačuje sa dynamikou, ktorá môže gradovať alebo zoslabovať svoje účinky.

Počas našej výskumnej práce sme sa stretli s výraznejším príkladom využitia poézie pri práci so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Ide o žiaka s dyslexiou, ktorý na podnet vytvoriť báseň, ktorá by súvisela s danou tematikou, konkrétne išlo o tému Jeseň, reagoval vytvorením niekoľkostranovej básne. Túto následne dopĺňal a zdokonaľoval.

2.3 Nový príbeh

Možnosť premeny postojov však môže prebiehať aj v prípade práce s textom, čítania a následné spracovávanie vo forme výtvarnej interpretácie. Za týmto účelom je možné využiť rôzne typy literárnych textov.

Osobitné postavenie v biblioterapii má rozprávka, v ktorej sa spája fantazijná, až nereálna predstavivosť so symbolickým presahom do reálneho sveta, ktorého vnímanie a chápanie následne mení. Následkom takejto premeny môže byť tiež prehodnotenie postojov a správania sa jednotlivca.

Pre účely nášho výskumu sme vybrali dva rozprávkové príbehy, z ktorých si žiaci mohli pre interpretáciu vybrať ľubovoľné postavy alebo myšlienku. Išlo o Alicu v krajine zázrakov, kde sme vzhľadom na vek a záujem žiakov akceptovali jej novšiu filmovú podobu. Táto verzia je vizuálne príťažlivá, poskytuje žiakom viac možností pre interpretáciu a jej hlavná myšlienka je pre súčasného diváka ľahšie uchopiteľná. V ďalšom prípade išlo o rozprávku L. Franka Bauma - Čarodejník z krajiny Oz. Tu si žiaci mohli vybrať z postáv, ktoré im boli blízke a popísať spôsob dosiahnutia ich vytýčeného cieľa.

Žiaci, ktorí si vybrali príbeh o Alici z krajiny zázrakov, si často vyberali postavy, ktoré boli svojim charakterom blízke ich vlastnej osobnosti. Samotnú Alicu potom často popisovali ako statočnú, spravodlivú a nebojácnu. Jedna žiačka uviedla nasledujúcu hlavnú myšlienku príbehu: *„Počas svojho života by sme sa mali správať odhodlane a konať s chladnou hlavou, nezľaknúť sa každej nástrahy, ktorú nám život postaví do cesty,“*

V prípade rozprávky Čarodejník z krajiny Oz je pozoruhodná skutočnosť, že si viacerí žiaci zo špeciálnej triedy vybrali práve postavu Strašiaka, ktorý si myslel, že jeho intelektové schopnosti sa nemôžu rozvíjať, pretože na to nemá dostatočné predpoklady. Počas cesty za ich získaním však pochopí, že tieto danosti má, musí ich len viac rozvíjať a to predovšetkým prostredníctvom nadobúdania skúseností.

V tomto príbehu tiež vystupuje postava čarodejníka, ktorý nadobúda viacero podôb. Pri práci s touto tematikou sme žiakov vyzvali znázorniť spôsob, akým ho vnímajú oni a o čo by ho žiadali, keby boli súčasťou príbehu. Následne sme sa oboznámili s tým, že táto postava nemala nadprirodzené schopnosti, mala neustále strach z odhalenia, no vedela využiť svoje možnosti. Žiaci potom samostatne prichádzali na riešenia, ako dosiahnuť svoje ciele prostredníctvom svojej práce.

Obr. č. 2. Kresba intaktného žiaka, 14. rokov. Vystrašený čarodejník z krajiny OZ

Žiak, ktorý prejavoval známky nižšieho sebavedomia a rezignáciu na školskú úspešnosť si vybral postavu Strašiaka, ktorý si želal získať rozum. Táto postava by vo všeobecnosti mohla predstavovať človeka, ktorý nemá dostatok skúseností a preto samého seba považuje za hlúpeho. Žiakov popis tejto postavy znel: *„Nedostal od čarodejníka rozum, lebo ho mal,*

ale nevedel si ho vážiť.“ V tomto zobrazení Strašiaka je prepožičaný atribút ďalšej postavy, ktorá je žiakovi fyziologicky podobnejšia. Ide o sekeru, ktorú neustále nosil so sebou Plechový panáčik, ktorý od čarodejníka žiadal srdce. Keď som sa žiaka spýtala, načo ju má, odpovedal, že zabudol, že ju mala iná postava. V tomto znázornení však pôsobí ako oporný a obranný prvok na ceste za vytýčeným cieľom.

Obr. č. 3 . Postava z rozprávky Čarodejník z Krajiny Oz. Žiak s vývinovými poruchami učenia, 16 rokov.

Za pozitívny považujeme výber postáv v prípade výtvarného spracovania motivačného rozprávkového príbehu. V tomto prípade sme zaznamenali, že:

- všetci žiaci si zvolili postavu, ktorá reprezentuje riešenie ich súčasnej situácie.
- žiak, ktorý vykazoval známky úzkosti, zobrazil postavu, ktorá prekonala strach (Lev, Čarodejník z krajiny Oz)
- žiaci s nedostatkom sebavedomia na základe školských výsledkov si zvolili postavu, ktorá postupne získavala múdrosť prostredníctvom skúseností (postava Strašiaka, Čarodejník z krajiny Oz)
- intaktní žiaci, ktorí sa obávali zvládnutia ťažkostí, zobrazili postavu, ktorá sa tieto ťažkosti naučila prekonávať (Alica v krajine zázrakov)
- v prípade jedného žiaka došlo k zmene od naučeného schematického zobrazovania k výrazne individuálnej symbolike a postupnému odkrývaniu vnútorného napätia a pôvodu problémového správania (Srdcová kráľovná/Biela kráľovná, Alica v krajine zázrakov).

V prípade zobrazenia postavy z motivačného rozprávkového príbehu si všetci žiaci zvolili postavu, ktorá naznačuje riešenie ich súčasnej situácie. V porovnaní s výsledkami v predchádzajúcich aktivitách pri zobrazovaní postavy zmeny nastlali:

- vo farebnosti: prispôsobenie pôvodnému zobrazeniu v príbehu, jasnejšie farby, použitie viacerých farieb
- v zobrazení a nasmerovaní osoby z pozície chrbtom k zobrazeniu en face alebo z profilu
- vo výraze tváre: úsmev alebo výraz vyjadrujúci aktuálny pocit autora
- od rezignujúceho postoja k zobrazeniu postavy, ktorá hľadá/našla riešenie problému, ktorý reprezentuje súčasný stav, v ktorom sa autor kresby nachádza.

ZÁVER

Osobná skúsenosť s využívaním prvkov biblioterapie a arteterapie pri hľadaní vhodných prístupov k edukácii žiakov v prebiehajúcom procese integrácie a inklúzie nám poskytla množstvo cenných podnetov a nápadov. Zaznamenali sme pritom pozitívny dopad na vnímanie vlastnej osobnosti aj u intaktných žiakov. V prípade žiakov s vývinovými poruchami učenia sa v rámci ich výtvarného prejavu objavili významné zmeny v oblastiach, ktoré priamo súviseli s ich špecifikami. V mnohých uvedených prípadoch sa vďaka zvolenej technike zmenil celkový prístup žiaka k práci na zadanej úlohe. V niektorých prípadoch bol tento posun evidentný do tej miery, že nás priviedol k rozhodnutiu v skúmaní tejto problematiky naďalej pokračovať. Pritom si uvedomujeme, že aj malá zmena môže v konečnom dôsledku predstavovať významné dôsledky v ďalšom vývoji osobnosti žiaka. Veríme, že zvolený prístup k práci so žiakmi so špeciálnymi edukačnými potrebami je podnetný tak pre žiakov samotných, ako aj odborníkov, ktorí v tejto oblasti pôsobia. Vyššie popísané prístupy obohatené o prvky biblioterapie je možné využiť ako praktické východisko pre pedagógov, ktorí hľadajú možnosti ako pristupovať k špecifickým potrebám žiakov v čo najoptimálnejšej miere.

LITERATÚRA

BAUM, L. F. Čarodejník z krajiny OZ. 1. vyd. Bratislava: Slovart, 2013. 160 s. ISBN 978-80-5560-893-8.

BELIKOVÁ, V. 2014. Sociálna dimenzia v inkluzívnej edukácii žiakov so sluchovým postihnutím. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2014. 144 s. ISBN 978-80-558-0655-6.

GREGUŠOVÁ, H. a kol. 2011. Arteterapia v špeciálnej pedaogike, Teória a prax. 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2011. 336 s. ISBN 978-80-89238-52-1.

HARČARÍKOVÁ, T. 2010. Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 2010, 140 s. ISBN 978-80-89238-31-6.

KANTOR. J., LIPSKÝ, WEBER, J. a kol. 2009. Základy muzikoterapie. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2009, 296 s. ISBN 978-80-247-2846-9.

MÜLLER. O. a kol. 2014. Terapie ve speciální pedagogice. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2014. 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

RUBINOVÁ, J.A. 2008. Prístupy v arteterapii: Teorie a technika. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2006. Arteterapia – ú(zá)žitkové umenie? 1. vyd. Bratislava: Petrus Publishers, 2006. 274 s. ISBN 80-89233-10-4.

Kontakt na autora
PaedDr. Katarína Kuková, PhD.
Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre
Drážovska cesta 4
949 01 Nitra
Email: kkukova@ukf.sk

STRATÉGIE V EDUKÁCIÍ NADANÝCH ŽIAKOV

STRATEGY IN THE EDUCATION OF GIFTED PUPILS

Laura ŽIŠKOVÁ

Abstrakt: *Predkladaná práca rozpracováva problematiku výchovy a vzdelávania nadaných žiakov. Prvá kapitola je zameraná na definovanie pojmu nadanie a nadaný žiak. V druhej kapitole som rozpracovala osobnostnú charakteristiku učiteľa pre nadaných žiakov a jeho odborné kompetencie. Poukazujem aj na vzťahy medzi školou, učiteľom a žiakom. V tretej kapitole sa venujem už edukácií nadaných žiakov. Uviedla som základné princípy, ciele, formy a špeciálne edukačné programy edukácie nadaných žiakov. Popísala som aj Program APROGEN a metódy uplatňované pri práci s nadaným žiakom.*
Kľúčové slová: *nadanie, nadaný žiak, edukácia, intelektová oblasť*

Abstract: *This work elaborates issues concerning the education of gifted students. The first chapter focuses on defining the concept of the gifted and talented pupils. In the second chapter, I elaborate personality of traits teacher for gifted pupils and their professional competence. I also pointed out the relationship among schools, teachers and pupils. In the third chapter there is already education of gifted pupils. I have pointed out fundamental principles, objectives, forms and special education programs of education of gifted pupils. I described the program APROGEN and methods used in working with gifted pupils.*
Key words: *gift, gifted pupil, education, intellectually bucket*

ÚVOD

Edukácia nadaných žiakov je v súčasnosti aktuálnou témou. Nadané alebo teda „výnimočné“ deti sú iné a spoločnosť ich nie vždy chápe. Nadanie okrem pozitívnych prináša aj veľa negatívnych vlastností.

Dôležitú úlohu tu hrá napríklad predčasná vyspelosť, ktorá môže byť príčinou nedorozumení s rovesníkmi, taktiež perfekcionizmus, rýchlejšie chápanie, individualizmus a veľká sebakritika. V škole majú tieto deti problémy napríklad s tým, že v triede, kde je vyučovanie prispôsobené bežným žiakom sa nadaný žiak nudí. Reakciou môže byť napríklad pasivita alebo aktivita, vyrušovanie. Mnoho učiteľov berie tieto deti ako hyperaktívne. Ich potenciál býva často nevyužitý, a tak stráca nie len jednotlivec, ale aj spoločnosť.

Škola by mala byť inštitúciou, ktorá sa zaoberá aj nadanými žiakmi, hľadá cesty ako nadanie podchytiť a ďalej rozvíjať. To znamená, že škola by mala uplatňovať všetky metódy, formy a princípy, ktoré je potrebné uplatniť pri výchovno-vzdelávacom procese nadaných žiakov.

V tejto práci sa zaoberám všeobecne nadanými žiakmi, učiteľmi pre nadaných žiakov a najmä edukačnými stratégiami realizovanými pri vzdelávaní nadaných. V prvej kapitole práce sa venujem vymedzeniu základných pojmov nadania, druhmi nadania a nadanému žiakovi.

Druhá kapitola je zameraná na učiteľa pre nadaných žiakov. Rozobrala som jednotlivé charakteristiky a znaky, ktoré by mal pedagóg pracujúci s nadanými žiakmi mať. Opísala jeho odborné kompetencie a vzťah medzi školou, učiteľom a nadaným žiakom.

V tretej kapitole som sa venovala edukácií nadaných žiakov. Vymedzila som základné princípy a ciele uplatňované pri vzdelávaní nadaných. Stručne som popísala špeciálnej edukačné programy výchovy a vzdelávania nadaných, ktoré sa realizujú v škole ale aj mimo nej. V tejto problematike som chcela poukázať aj na formy pedagogickej výučby nadaných žiakov v škole na Slovensku.

V závere tretej kapitoly som analyzovala Program APROGEN (program zameraný na vzdelávanie nadaných žiakov v intelektovej oblasti), ktorého autorkou je PhDr. Jolana Laznibatová, CSc., a metódy realizované s nadanými žiakmi.

1 Nadanie a vymedzenie základných pojmov

„Každý človek je súčasne:
- ako všetci ostatní ľudia,
- ako niektorí ostatní ľudia,
- ako žiaden iný človek.“
(Balcar, K.,1983)

Od nepamäti priťahovala pozornosť človeka skutočnosť, že každý jedinec je iný, odlišný vo svojich schopnostiach. V prvotnopospolnej spoločnosti si to vysvetľovali pôsobením nadprirodzených síl alebo získaním božských schopností.
V histórií prevládali najmä iracionálne prístupy k problematike nadania, najmä v stredoveku bola podriadená náboženským normám. Popri odovzdávaní psychických javov zo síl, riadených vôľou božou, sa začala rozvíjať aj metodológia, ktorej podstatou bol empirický a deterministický prístup.
V novoveku sa už učenci začali sústreďovať na skúmanie výnimočných osobností, vynálezcov, výskumníkov, ktorých nazývali géniami. Rôzni autori sa postupne pokúšali stanoviť limity pomocou testov, meraní a zovšeobecňovania. Testovaniu pripisoval veľký význam **R. B. Cattel**. Odlišný pohľad na testovanie ponúkli francúzski psychológovia **A. Binet a T. Simon**. Zostavili prvé testy inteligencie, ktoré pozostávali zo škály testovaných položiek so stúpajúcou náročnosťou, ktorá merala zmeny v inteligencii s pribúdajúcim vekom detí. Orientovali sa najmä na skúmanie pozornosti, pamäti, myslenia.
Na Slovensku v roku 1991 bola založená **Spoločnosť pre nadané deti**. MŠ SR schválilo Projekt experimentálneho overovania alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach ZŠ. Autorkou tohto projektu je J. Laznibatová (1993), ktorá uvádza, že projekt vznikol na základe potrieb reálneho života a praxe, najmä na priame podnety rodičov nadaných detí. Problematika nadania a edukácie nadaných sa postupne začleňuje do prípravy budúcich učiteľov, avšak jej prenikanie je veľmi pomalé (Duchovičová, J., 2007, s. 107 – 113).

1.1 Definície nadania

Komenský (1954) pokladal nadanie za charakteristiku u každého človeka. Pod tento pojem zahŕňal predstavivosť, usudzovania, pamäť a vôľu (In Sandusová. A., 2012, s. 12).
Podľa V. Dočkala (1987, s. 25) je nadanie zložka osobnosti človeka, ktorá je zodpovedná za reguláciu jeho činnosti, a to ako aj v kvalitatívnom (druh činnosti) tak aj v kvantitatívnom význame (výkonnosť, úspešnosť v činnosti). Nadanie ma každý človek (ide len o to koľko a aké) a možno ho vzťahovať na každý druh činnosti.
Dodnes však žije iná predstava o nadaní a to, že nadanie je vlastnosť, ktorá umožňuje výnimočné a nadpriemerné výkony v niektorých spoločensky vysoko hodnotených oblastiach činnosti. Nadaním teda disponuje len málo jednotlivcov v profesiách napr. vedci, športovci, umelci (In Dočkal, V., 1987, s. 25 – 26).
Nadanie je podľa Psychologického slovníka (1987) vymedzované z viacerých aspektov, pričom je chápané ako:

- kvalitatívne osobitý súhrn schopností, ktoré podmieňujú úspešné vykonávanie činnosti, súčinnosť schopností, ktoré tvoria určitú štruktúru, umožňujú kompenzovať nedostatky niektorých schopností, vďaka prednostnému rozvoju iných schopností,
- všeobecné schopnosti alebo všeobecné prvky schopností, ktoré podmieňujú možnosti subjektu, úroveň a osobitosti jeho činností,
- rozumový potenciál, alebo inteligencia, celostná individuálna charakteristika poznávacích možností a schopností učiť sa,

- súhrn vlôh, vrodených daností, prejavov úrovne a osobitostí vrodených predpokladov,
- existencia vnútorných podmienok na dosahovanie vynikajúcich výsledkov v činnosti (In Laznibatová, J., 2001, s. 58).

Podľa J. Laznibatovej (1991) nadanie teda chápeme ako výnimočnú všeobecnú intelektovú spôsobilosť, pričom u nadaných možno dokázať výnimočnú vývinovú úroveň a táto úroveň je po dlhšie obdobie do vysokej miery konštantná (In Laznibatová, J., 2001, s. 59).
Patria sem jedinci, ktorí podľa testov všeobecných intelektových schopností presahujú v súčasnosti medzinárodne uznávanú a akceptovanú hranicu nadania (Laznibatová, J., 2001, s. 59).

1.2 Druhy nadania

Podľa V. Dočkala (2006, s. 11) hranica, od ktorej je možné hovoriť o nadaných jednotlivcoch, je vecou dohovoru. Pre účely Koncepcie rozvoja nadanej mládeže v SR rozlišujeme:

- **Záujmovú úroveň** – patria sem nadaní, ktorých talent sa prejavuje v oblasti aktivačnej zložky (záujem o určitú oblasť činnosti) a ide o viac ako 20% populácie.
- **Výkonnostnú úroveň** – patria sem nadaní, ktorých talent sa prejavuje rozvoj inštrumentálnej zložky (podávaním kvalitných výkonov v niektorej oblasti/oblastiach činnosti) a ide už o užšiu skupinu, v jednotlivých oblastiach okolo 10% populácie.
- **Vrcholovú úroveň** – patria sem nadaní, ktorí dosahujú v niektorej oblasti činnosti výkony na úrovni horných 2 – 5% populácie. V období školskej dochádzky by sa mali pokladať za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (In J. Duchovičová, 2007, s. 133).

Keďže nadanie vychádza z oblasti schopností alebo výkonov jedinca, člení sa na viacero kategórií. J. Jurašková (2003) uvádza nasledovné:

- *intelektové nadanie* – vysoko nadpriemerné všeobecné intelektové schopnosti, približne rovnako rozložené pre rôzne intelektové oblasti,
- *akademické nadanie* – vysoké schopnosti pre niektorú akademickú oblasť alebo oblasti, v detskom veku zväčša zahŕňajúce niektorý zo školských predmetov,
- *tvorivé nadanie* – vysoké schopnosti v oblasti tvorivej produkcie,
- *vodcovské nadanie* – vysoké schopnosti pre riadenie a reprezentáciu ľudí a iniciovanie udalostí a situácií v prospech nadaných,
- *umelecké nadanie* – vysoké schopnosti pre vizuálnu alebo performačnú oblasť umenia (hudba, tanec, dramatické umenie).

Druhy nadania, okrem intelektového, sa ďalej členia na užšie okruhy, podľa oblasti, v ktorej sa nadanie prejavuje (nadanie na hru na gitaru, na chémiu a pod.) (In J. Duchovičová, 2007, s.133).

1.3 Nadané dieťa – nadaný žiak

K. Urban (1992,1994) hovorí o mimoriadne nadaných deťoch ako o deťoch s prejaveným všeobecným kognitívnym náskokom a veľmi vysokým intelektovým potenciálom (In J. Laznibatová, 2001, s. 58).
Vo výskume individuálneho vývinu človeka sa v tejto oblasti objavuje fenomén nadaného, alebo „zázračného dieťaťa“. Vývin zázračného dieťaťa pripomína zrýchlený film, v ktorom sa odohráva to isté, čo pri vývine a vzdelávaní priemerných detí, alebo neuveriteľným tempom a v neuveriteľnej podobe (J. Laznibatová, 2001, s. 58 – 59).
Nadané dieťa má aspoň niektoré z týchto vlastností:

- **Oblasť učenia a myslenia**
  - má veľký náskok oproti ostatným deťom, v škole sa učí rýchlejšie a s menšou námahou,

- je bystrejšie a šikovnejšie ako jeho rovesníci,
- dosahuje vyššie a kvalitnejšie výkony všeobecne alebo v niektorej konkrétnej oblasti činnosti,
- jeho reč je výrazná, prepracovaná, plynulá, používa zložitejšie vety,
- rýchlo objavuje zložitejšie fakty,
- má dobrú pamäť a efektívny učebný štýl, málokedy sa učí mechanicky,
- má množstvo detailných poznatkov z rozmanitých oblastí,
- je aktívne a zvedavé, čo sa prejavuje kladením množstva otázok, často neprimeraným jeho veku (oblasť filozofie, politiky, bytia, nebytia, života a smrti), otázky môžu byť nepríjemne pre učiteľov aj rodičov,
- typická je kritickosť a logickosť v myslení,
- samo sa ešte v predškolskom veku naučí čítať, písať, počítať a stále niečo vymýšľa,
- vedomosti si overuje a dopĺňa z iných zdrojov, čím učiteľa niekedy privádza do rozpakov,
- má zmysel pre humor.

- **Pracovné tempo a záujmy**
  - nudí sa pri bežných rutinných prácach, príliš jednoduchých úlohách, pri činnosti, ktorá ho nebaví, je často nepozorné,
  - nevyhovuje mu presne vymedzený pracovný čas (45 min. vyučovacia hodina),
  - robí menej chýb a pracuje efektívnejšie,
  - má široké spektrum záujmov a záujmy typické pre omnoho staršie deti,
  - silná motivácia a záujem o určitú oblasť, ktorá sa môže prejaviť vo vysokej angažovanosti až obetovaní sa činnosti, ktorá ho zaujíma,
  - má estetické cítenie (týka sa to umelecky aj intelektovo nadaných detí),
  - je aktívne, často potrebuje menej spánku ako jeho rovesníci.
- **Sociálna a emocionálne oblasť**
  - kladie si vysoké ciele, je perfekcionistické, typická je pre neho nekonformnosť a individualizmus,
  - je sebakritické, často nie je spokojné so svojim tempom a výsledkami,
  - niekedy sa môže prejavovať ako hyperaktívne,
  - priatelí sa so staršími deťmi, vyhľadáva spoločnosť dospelej osoby,
  - odmieta konvenciu, je veľmi kritické voči autoritám, dospelým, ale aj rodičom,
  - veľmi negatívne znáša tresty, prípadne racionálnej nezdôvodnené prísne výchovné postupy,
  - emocionálna a sociálna zrelosť nie je na rovnakej úrovni ako jeho intelekt,
  - intelektuálne je zrelšie, vyspelejšie, ale aj citlivejšie, a tým zraniteľnejšie (J. Duchovičová, 2007, s. 145 - 146).

Poznanie kognitívnych, emocionálnych aj sociálnych charakteristík je veľmi dôležité, ale nesmieme zabúdať na *špecifiká každého jednotlivca a nevyhnutnosť posudzovať dieťa jednotlivo*. Pri identifikačnom procese bývajú uvedené charakteristiky súčasťou rôznych posudzovacích hárkov, inventárov alebo dotazníkov (J. Duchovičová, 2007, s. 146).

2 Učiteľ pre nadané deti

Nadané deti sa všeobecne považujú za deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Sú označené pojmom „*exceptional children*“, čo znamená výnimočné deti. Práve preto, že svoju výnimočnosť preukazujú v intelektovej oblasti, potrebujú aj špecifické metódy vzdelávania, špecifické postupy, ako aj prístup pedagógov zohľadňujúce výnimočnosť nadaných detí pri vzdelávaní v škole (J. Laznibatová, 2001, s. 137).

Medzi najdôležitejšie faktory rozvíjajúce nadanie patrí učiteľ a jeho práca s nadanými žiakom. Základným aspektom je úroveň komunikácie vo vzťahu učiteľ – nadaný žiak.
Pri výbere učiteľov pre nadaných žiakov kladieme dôraz na komunikačné kompetencie učiteľa. Sú veľmi dôležité, pretože ovplyvňujú psychiku žiakov, rozvíjajú osobnosť žiaka, vplývajú na sociálne vzťahy v triede a určujú štýl vyučovania (J. Laznibatová, 2012, s. 127).
Pri práci učiteľa v našej koncepcii dobrej školy zdôrazňujeme výučbu formou dialógu učiteľ – žiak. Dialóg vo vyučovaní má žiakov rozvíjať po troch stránkach:

- *kognitívnej*, kde sa vysvetľuje, prezentuje učivo, poskytujú informácie,
- *afektívnej*, kde sa rozvíjajú názory, predstavy, postoje, presvedčenia,
- *sociálnej*, kde sa ovplyvňujú vzťahy v triede, rozvíja sa kooperácia a zabezpečuje sa koordinácia činností (J. Laznibatová, 2012, s. 127).

Učiteľ pre nadané deti musí byť natoľko kreatívny a flexibilný, aby vedel emocionálne osloviť žiakov, odborne im podať informácie, prakticky znázorniť poznatky, vedieť sa im priblížiť a vycítiť ich potreby (J. Laznibatová, 2001, s. 140).

2.1 Charakteristiky a znaky učiteľa

Medzi základné charakteristiky každého dobrého učiteľa patrí profesionalita a odborná zodpovednosť. Pre kvalitných učiteľov je najvyššou zásadou zapálenosť, angažovanosť, t. j. odborné vedomosti, pedagogické zručnosti a vlastný profesionálny rast (J. Laznibatová, 2001, s. 142)
Učiteľ nadaných detí sa môže veľa krát ocitnúť v zložitých situáciách, ktoré budú spôsobené netypickými prejavmi, odpoveďami, reakciami nadaných žiakov, na ktoré by mal byť vopred pripravený. Preto v praxi platí, že ak chce byť učiteľ pri práci s nadanými úspešný, mal by byť nositeľom týchto charakteristík:

- *tolerancia* – pripúšťanie odlišných spôsobov myslenia, akceptovanie nekonformných, protichodných názorov a vyjadrení, dvojzmyslov,
- *empatia* – byť schopný vnímať a načúvať dieťaťu, vcítiť sa do jeho osobného prežívania pre pochopenie pocitov, postojov, názorov, reakcií,
- *takt a podpora* – byť korektný k žiakom v nepríjemných situáciách a nesnažiť sa vytvárať nátlak známkovaním,
- *vyrovnanosť a nestrannosť* – pre pokojné riešenie konfliktov byť schopný stiahnuť sa do úzadia a nesnažiť sa vytvárať obraz vlastnej neomylnosti, ale by prístupný kritike žiakov, aby dokázal, že omyly sú súčasťou bežného života,
- *systematickosť* – zároveň aj pružnosť a flexibilita pre prispôsobenie sa rôznym situáciám na vyučovaní, pre zmeny súvisiace s aplikáciou individuálneho prístupu,
- *inteligencia, kultivovanosť vo vystupovaní*,
- *dôveryhodnosť* – žiaci potrebujú mať pocit, že sa môžu na učiteľa kedykoľvek spoľahnúť a očakávať úprimné vypočutie bez výsmechu,
- *húževnatosť, cieľavedomosť a veľká šírka záujmov* – nadšenie pre svoju prácu a svojich žiakov,
- *vysoký profesionalizmus* – vychádzajúci z dokonalého poznania vyučovacieho predmetu, opierajúci sa o poznanie potrieb nadaných detí a poznatky z didaktiky potrebné pre tvorbu premyslených učebných činností a zabezpečenie optimálnej pracovnej atmosféry na vyučovaní (J. Duchovičová, 2007, s. 263 – 264).

Známy odborník v oblasti tvorivosti a nadania A. Cropley (1982) vypracoval zoznam znakov typických pre učiteľov, ktorí podporujú kreativitu žiakov:

- povzbudzujú svojich žiakov k nezávislému učeniu,
- majú kooperatívny, sociálno-integratívny štýl učenia,

- motivujú svojich žiakov zvládnuť faktografie vedomostí, aby boli otvorení pre nezávislé myslenie,
- myšlienky žiakov hodnotia až potom, keď sú dôkladne vypracované a sformulované,
- podporujú sebahodnotenie žiakov,
- otázky a návrhy žiakov berú veľmi vážne,
- ponúkajú žiakom príležitosť pracovať s najrôznejším materiálom a v najrôznejších podmienkach,
- pomáhajú žiakom vyrovnávať sa s frustráciou a zlyhaním – majú odvahu na nové a neobyčajné – nie sú spokojní s rýchlymi a ľahkými úspechmi (In J. Laznibatová, 2001, s. 143).

2.2 Odborné kompetencie učiteľa

Odborníci považujú za jeden z najdôležitejších faktorov rozvíjania nadaných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese celkovú klímu podporujúcu nadanie prostredníctvom osobnosti učiteľa, ktorý chápe, napomáha, podnecuje, motivuje, rozvíja a podporuje žiakov (J. Laznibatová, 2012, s. 136).

Podľa J. Laznibatovej (2001) sú nasledovné faktory dôležité pre rozvoj nadania v škole:

- klíma – atmosféra školy a triedy, kolektív žiakov, rovesníckych skupín,
- snaha dieťaťa, dobrý postoj k škole, k učeniu,
- učiteľ – kompetentný, empatický a starostlivý (In J. Laznibatová, 2012, s. 136).

A. Belan (2010) skúsený pedagóg zo školy pre mimoriadne nadané deti, na základe svojich skúseností, overených v praxi uvádza nasledovné požiadavky na učiteľa nadaných detí:

- Učiteľ musí zabezpečiť, aby sa na hodinách učilo:
  - vedieť rozoznať, kedy je vhodné odbehnúť od témy a pustiť sa po novej ceste, resp. zohľadniť, čo žiakov zaujíma,
  - vedieť rozoznať, kedy sa treba držať toho, čo je stanovené, čo je určené podľa stanoveného plánu.
- Učiteľ nesmie dovoliť, aby mu žiaci rozložili hodinu.
- Učiteľ nesmie zabudnúť, načo je v triede – má vychovávať:
  - vychovávať je ťažké a treba nato čas,
  - treba si nájsť čas, načúvať žiakovi, rozprávať sa o probléme,
  - vychovávať znamená zasiahnuť ľuďom do života, alebo niekedy nezasahovať ľuďom do života,
  - deti vidia učiteľa v škole, v tábore, na výletoch, a je pre nich najbližším človekom, s ktorým trávia veľa času, vzorom, s ktorým sa často identifikujú.
- Učiteľ nesmie zabudnúť, načo je v triede – má naučiť, čo je náročná úloha, pretože:
  - učiteľ sa musí vyznať vo svojom predmete a mal by ho mať rád,
  - musí poznať súvislosti, vedieť odpovedať na otázky ako: „načo je to dobré?“ alebo „prečo musíme?“,
  - mal by sa stále učiť nové veci, mal by vedieť čo je podstatné, čo je dôležité, čo je zaujímavé pre žiakov a zaujať ich.
- Učiteľ nesmie zabudnúť, že aj jeho žiaci sú ľudia:
  - učitelia niekedy hovoria svojim žiakom také veci, ktoré keby povedali kolegovi či kamarátovi, alebo príslušníkovi z rodiny – ten by sa s nimi nikdy viac nebavili (kritizovanie, zosmiešňovanie, neprestajné poučovanie, atď.).
- Dôležité je uvedomiť si, že netreba komentovať dieťa – žiaka, ale analyzovať a riešiť situáciu.
- Učiteľ nesmie prestať žiakom načúvať:

  - len preto, že sa bojí, aby ho neupozornili na chyby a aby ho nevyviedli z jeho „bezpečnej cesty“,
  - ak učiteľ nedokáže priznať vlastný omyl, stratí u žiakov autoritu, potom musí v triede používať moc a taký postup zničí dobrú klímu v triede.
- Učiteľ nesmie zabudnúť na to, že je človek a preto:
  - sa nesmie štylizovať do úlohy, že všetko vie, že je po všetkých stránkach dokonalý (ako nadčlovek),
  - nesmie mať predstavu, že tí, ktorých má naučiť a vychovávať, sú nevedomí a nevychovaní,
  - všetky opravy a upozornenia od žiakov nemôže učiteľ brať ako útok na svoju osobu, lebo pri každej tvorivej práci a experimentovaní sa robia chyby.
- Učiteľ je zodpovedný za klímu v triede a klíma triedy zahŕňa všetky predošlé body, teda i:
  - to, že sa žiaci na hodiny tešia,
  - to, že žiak urobí niečo zaujímavé a bude za to pochválený,
  - to, že sa cítia bezpečne a môžu robiť aj chyby,
  - to, že sa neboja, že budú vyzerať hlúpo, keď sa niečo spýtajú,
  - to, že sa na hodine pracuje a je tvorivá atmosféra,
  - to, že medzi žiakmi a učiteľom panuje isté spojenectvo (In J. Laznibatová, 2012, s. 141 – 142).

V takomto prostredí za dajú odovzdávať hodnoty, vedomosti, aj láska k predmetu. Ak žiaci prijímajú od učiteľa len informácie bez emocionálneho zaangažovania, záujem o predmet klesá a vedomosti nie sú trvalé (J. Laznibatová, 2012, s. 142).

2.3 Vzťah škola – učiteľ – žiak

Pre školu je typické, že sa v nej žiaci nepýtajú. Od žiakov sa vyžaduje skôr ticho sedieť a počúvať. Vychádza to z toho, že škola je skôr miestom, kde sa chodia deti pozerať, ako pracujú dospelí.

Celý vzdelávací proces je poznačený tým, že dobrú známku dostane aj ten žiak, ktorý učebnému textu nerozumie. Žiak v škole nemusí veľa rozmýšľať, stačí ak pri odpovedi používa slová naučené z učebnice (J. Laznibatová, 2012, s. 128).

Učiteľ by ma v škole rozvíjať osobnostnú samostatnosť, schopnosť adekvátnej reakcie na podnety, schopnosť vyjadrovať sa a argumentovať. Čo sa týka nadaných detí, je dôležité, aby sme sa rečníckemu štýlu, schopnosti počúvať a diskutovať venovali už pri výchove najmenších detí (J. Laznibatová, 2012, s. 129).

Emocionálne pozitívna komunikácia medzi učiteľom a žiakom by mala napĺňať základné potreby žiaka tak vzdelávacie, ako i výchovné. Príčinou emocionálne chudobnej komunikácie medzi učiteľom a žiakom spočíva v tom, že v učebných osnovách prevláda odborné učivo, žiaci sa učia fakty, údaje, poučky, princípy a to neumožňuje citové prežívanie a rozvíjanie osobnostných vlastností (J. Lazbinatová, 2012, s. 130 – 131).

J. Laznibatová (2012, s. 131) v rámci Programu APROGEN pre prácu s nadanými žiakmi v škole vydiferencovala základné prístupy učiteľa pri vzdelávaní, ale aj rozvíjaní nadaných:

- Nedirektívny – neautoritatívny prístup:
  - má vystupovať ako partner, nie ako formálna autorita,
  - má akceptovať žiakov a zohľadňovať ich špecifiká,
  - má žiakov podporovať, posmeľovať a pomáhať im pri ich rozvoji,
  - má vytvárať pozitívnu a tvorivú atmosféru,
  - má vytvoriť bezpečné prostredie, kde žiaci môžu otvorene vyjadriť svoje názory.
- Učiteľ musí žiakov viesť k stanoveniu si reálnych cieľov:

  - pomáhať im pri korekcii vysokých a ťažko splniteľných cieľov,
  - naučiť ich oceňovať vlastné silné stránky,
  - využívať pozitívne hodnotenie a sebahodnotenie,
  - vedieť žiakov povzbudzovať k ďalším aktivitám.
- Akceptovať žiaka s jeho osobitosťami:
  - zohľadňovať jeho slabšie a rozvíjať jeho silnejšie stránky,
  - akceptovať jeho netypické prejavy, stavy a nálady (vysoká senzitivita, neprispôsobivosť, individualizmus, perfekcionizmus, neochota prijať neúspech),
  - nenútiť deti pracovať na hodine za každú cenu, ak nie sú nastavené na podávanie výkonov,
  - tolerovať asynchrónie, disproporcie vývinu a nepravidelnosť v podávaní výkonov.
- Uplatňovať v triede kooperatívne, nie konkurenčné aktivity:
  - umožňovať žiakom spolupracovať,
  - zabezpečiť podmienky neustáleho súťaženia a konkurovania navzájom,
  - učiť žiakov k vzájomnému korektnému prístupu,
  - učiť žiakov hodnotiť sa a oceňovať navzájom,
  - byť pripravený na rôzne reakcie žiakov,
  - profesionálne zvládať nesúhlas, protiargumentáciu, upozornenie na chyby zo strany žiakov,
  - problémové situácie v správaní neriešiť zapisovaním poznámok do žiackej knižky.

3 Edukácia nadaných žiakov

Skúmanie a podporovanie nadaných má v zahraničí veľmi dlhú tradíciu. V našich podmienkach sa problematike nadaných venuje výraznejšia pozornosť posledných pätnásť rokov (J. Duchovičová, 2007, s. 183).

V našich podmienkach sa vôbec nedá hovoriť o prepracovanej, systematickej a komplexnej starostlivosti, čo sa týka výchovy a vzdelávania či podporovania nadaných, možno iba načrtnúť isté smery, ako sa má perspektívne uberať.

Odborníci z oblasti nadania sa zhodujú, že primárny cieľ vzdelávania nadaných je v poskytovaní čo najväčšej škály a obsahu vzdelávacích ponúk tak, aby sa vyhovelo ich špecifickým potrebám. Najrozhodujúcejším dôvodom je to, že špecifickým edukačným potrebám nadaných žiakov sa nedá dostatočne vyhovieť v klasických triedach (J. Laznibatová, 2001, s. 108).

Podľa J. Laznibatovej (2001) nadaní žiaci môžu na prístupy v bežnej škole reagovať štyrmi spôsobmi a preto rozdelila nadané deti do štyroch typov:

Prvý typ – je bezproblémové dieťa – dobre prispôsobené, podávajúce dobré výkony a spokojné so školou.

Druhý typ – je aktívne, až hyperaktívne dieťa, ktoré rýchlo chápe, dobre si pamätá, má viac informácií ako ostatní žiaci, chce všetko ukázať v škole.

Tretí typ – je dieťa v bežnej škole uzatvorené, ťažko komunikuje s deťmi, nedokáže otvorene protestovať proti takýmto – z ich hľadiska neprimeraným, postupom školy. Dieťa hľadá riešenie v úniku z reálneho sveta do denného snenia, uzatvára sa do seba.

Štvrtý typ – je dieťa tiché, neprejavené, učitelia ho v triede neodhalia. V škole postupuje ako ostatné deti, nerozvíjajú sa jeho schopnosti, nie je adekvátne zaťažené úlohami, čo je základným predpokladom optimálneho rozvoja nadania (In Duchovičová, 2007, s. 184 – 185).

3.1 Ciele a princípy edukácie nadaných

Pri vymedzení cieľa edukácie nadaného dieťaťa musíme samozrejme vychádzať zo všeobecného cieľa pedagogického pôsobenia, rešpektovaného v našej spoločnosti. Len tak je možné garantovať demokratickosť výchovno-vzdelávacieho procesu.

Vzdelávanie nadaných nemôžeme v žiadnom prípade chápať ako prípravu elity, *ale ako rozvoj nadania detí, mladých ľudí v prospech ich samých, spoločnosti a národa*. (Duchovičová, 2007, s. 186 – 187)

J. Jurášková (2003, str. 55) vymedzuje všeobecný cieľ vzdelávania nadaných, z ktorého vychádzajú špecifické kognitívne a afektívne ciele, zamerané na:

- aktívne vyhľadávanie, osvojovanie, vytváranie poznatkov, vedomostí a zručností,
- podporu a rozvíjanie pozitívnych stránok,
- reguláciu a optimalizáciu problémových javov,
- uspokojovanie špeciálnych edukačných potrieb nadaných žiakov (In Duchovičová, 2007, s. 187)

H. Jellen a J. Verdunin (1989) vypracovali nasledovné princípy, ktoré považujú za východiskové pri zostavovaní a príprave vyučovacieho procesu nadaných žiakov:

- Veľká potreba učenia sa:
  - možnosť spolutvorby pri vyučovaní, spoluvytváranie výučby,
  - mnohorakosť myšlienkových impulzov,
  - samovoliteľné, doplnkové, objavujúce vyučovanie.
- Vysoké tempo učenia sa:
  - nadobudnutie vedomostí v krátkom čase, rýchla výučba.
- Vynikajúca dlhodobá pamäť:
  - menej cvičenia a opakovania.
- Dobrá schopnosť logického myslenia:
  - posilnenie metodík a systematickosti myslenia.
- Veľmi dobrá schopnosť abstrakcie:
  - zdôrazňovanie nadradených princípov,
  - zdôrazňovanie komplexnosti a vzťahovosti,
  - menej názornosti a znázorňovania,
  - menej podrobností.
- Vysoká úroveň rečovej schopnosti:
  - menej tréningu základných zručností,
  - práca s náročnými rečovými situáciami a textami,
  - diferencované a precízne spôsoby interpretácie.
- Veľká energia a vytrvalosť:
  - intenzívnejšie a koncentrovanejšie vyučovanie,
  - doplnkové ponuky učenia,
  - rôznorodé aktivity.
- Neohraničená zvedavosť a fantázia:
  - učiť sa spôsobom objavovania,
  - podnety k objavovaniu a konštruovaniu.
- Samostatnosť v hodnotení a v úsudkoch:
  - rôznorodosť myšlienkových podnetov a spôsobov myslenia,
  - zmena kritérií v hodnotení,

- pomoc pri prekonávaní problémov na zvládanie psychických záťaží (In Duchovičová, 2007, s. 189 – 190).

3.2 Špeciálne edukačné programy výchovy a vzdelávania nadaných

Pri výchove a vzdelávaní nadaných žiakov sa uplatňujú edukačné programy, ktoré možno podľa L. Hříbkovej (1991, 1995) rozdeliť na akceleračné, rozvíjajúce, skupinové a individuálne.

Akceleračné programy – sú založené na modifikácií vzdelávacích postupov, učebných plánov a osnov pre nadaných žiakov. Tieto programy sú určené pre deti s rýchlym tempom učenia. Väčšinou sa dajú realizovať v špeciálnych triedach, pretože v bežných triedach je ich uplatnenie veľmi náročné (In J. Laznibatová, 2001, s. 112).

J. S. Renzulli a S. M. Reisová (1986) zaradili k špeciálnym akceleračným postupom kompakciu – ide o zefektívnenie času, ktorý žiak trávi osvojovaním si regulárneho obsahu tak, aby ušetrený čas mohol venovať aktivitám podľa vlastného záujmu, a teleskopiu – ide o redukciu času potrebného na osvojovanie učiva alebo prebratia učiva dvoch ročníkov za jeden školský rok (In J. Duchovičova, 2007, s. 232).

Okrem už spomínaných foriem kompromisného vzdelávania dopĺňame:

- *Paralelné štúdium* – žiak napr. na základnej škole môže študovať niektoré predmety na strednej škole.
- *Zhustenie štúdia tzv. rýchlikové triedy* – vyučovanie prebieha podľa učebných osnov bežnej školy, ktoré však žiak zvládne za tretinu času. V ušetrenom čase sa teda venuje rýchlejšiemu štúdiu daných osnov.
- *Štúdium organizované samotným študentom* – žiakovi sa poskytnú študijné materiály, aby mohol pracovať vlastným tempom.
- *Korešpondenčné kurzy* – žiak absolvuje stredoškolské či vysokoškolské kurzy korešpondenčnou formou.
- *Mimoškolské aktivity* – v ponuke sú vzdelávacie kurzy na vyššej úrovni, napr. univerzitné (J. Duchovičová, 2007, s. 232).

Obohacujúce programy – ide o programy, kde sa rozširujúcim a prehlbujúcim spôsobom preberá základné učivo. Cieľom týchto programov je uspokojovanie základnej potreby nadaných, a to zvedavosti, úsilia dozvedieť sa čo najviac o danej problematike. Môžu sa aplikovať aj v bežných školách, ak je učiteľ odborne pripravený. Tieto programy môžu mať všeobecný charakter so zameraním na zvýšenie celkovej informovanosti žiakov, alebo sú predmetové, t. j. tematicky zamerané na sprostredkovanie čo najviac poznatkov z jednotlivých oblastí a tém. Obohacujúce program môžu byť:

- *Skupinové programy* – využívajú možnosť zoskupovania žiakov podľa ich záujmov a predpokladov, bez ohľadu na vek nadaného dieťaťa alebo triedu, ktorú navštevujú.
- *Individuálne programy* – sú zamerané na saturáciu osobných potrieb nadaných detí. Môžu sa realizovať v bežnej triede ale aj mimo triedy, školy.
- *Vyrovnávacie programy* – ich cieľom nie je rozvíjať silné stránky dieťaťa, ale pomáhať a vyrovnávať jeho slabé stránky. Hlavným cieľom je zlepšiť grafomotorické prejavy, získať zručnosti v jemných motorických činnostiach, nácvik koncentrácie pozornosti a pod.
- *Preventívne programy* – cieľom je v prostredí mimo školy, a to v špecializovaných pracoviskách, upravovať sociálne vzťahy nadaného dieťaťa alebo robiť prevenciu výskytu problémov v tejto oblasti.

- *Harmonizujúce programy* – cieľom je zabrániť jednostrannému zameraniu nadaných s úsilím rozvíjať schopnosti a osobnosť nadaného jedinca do optimálnej podoby, harmonizovať jeho vývin (In J. Laznibatová, 2001, s. 112 – 114).

3.3 Formy pedagogickej výučby nadaných žiakov v škole

Na Slovensku sa postupne overujú organizačné formy, ktoré vytvárajú pedagogické kontinuum od maximálnej segregácie po maximálnu integráciu. Naša legislatíva umožňuje realizáciu všetkých uvedených foriem. Teoreticky ich môžeme systematizovať nasledovne:

- **Segregovaná (oddelená) edukácia:**
  - *Špeciálna škola interná* – fungujú od 5. postupného ročníka – ide o športové školy a tanečné konzervatórium.
  - *Špeciálna škola s dennou starostlivosťou* – ide o školy s rozšíreným vyučovaním niektorých predmetov a takouto školou je Škola pre mimoriadne nadané deti v Bratislave.
  - *Špeciálna trieda bežnej školy* – sú to všetky triedy s rozšíreným vyučovaním.
- **Kombinovaná edukácia:**
  - *Špeciálna trieda, časť vyučovania prebieha v bežnej triede* – časť vyučovania žiakov špeciálnych tried môže prebiehať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy a niektoré vyučovacie predmety môžu žiaci absolvovať mimo špeciálnej triedy.
  - *Bežná trieda, časť vyučovania prebieha v špeciálnej triede alebo v triede vyššieho ročníka* – organizáciu vyučovania je možné zabezpečiť v rámci individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu. Ten sa vypracováva ako súčasť individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu pre žiakov, ktorí sú tzv. „individuálne integrovaní“.
  - *Bežná trieda, časť vyučovania zabezpečuje oddelene špeciálny pedagóg* - resp. špecializovaný pedagóg s integrovaným žiakom oddelene.
- **Integrovaná edukácia:**
  - *Bežná trieda s podporným učiteľom pre nadané deti* – funkciu podporného učiteľa vykonáva špecializovaný pedagóg.
  - *Bežná trieda so zabezpečenými odbornými konzultáciami* – táto trieda je považovaná za minimum, pod ktoré v individuálnom výchovno-vzdelávacom programe môže ísť.
  - *Bežná trieda, v ktorej starostlivosť o nadaných zabezpečuje iba kmeňový učiteľ* – učiteľ musí mať k dispozícií programy a metódy, ktoré pri výchove a vzdelávaní intelektovo nadaného žiaka aplikuje s cieľom adekvátne uspokojiť jeho výchovno-vzdelávacie potreby. (Duchovičová, 2007, s. 199 – 201)

3.4 Program APROGEN – alternatívny program edukácie nadaných

Program APROGEN ako nový výchovno-vzdelávací program pre intelektovo nadaných žiakov je diferencovaná forma edukačných prístupov a realizuje sa vždy buď v špeciálnej triede pri bežnej základnej škole, alebo v samostatnej škole pre nadaných žiakov.

Ide o komplexné, kontinuálne vzdelávanie a výchovu nadaných žiakov v intelektovej oblasti:

- od prvej triedy až po 4. ročník ZŠ,
- od prvej triedy až po 9. ročník ZŠ,
- od prvej triedy až po ukončenie strednej školy, gymnázia (J. Laznibatová, 2012, s. 105).

Program APROGEN zohľadňuje znaky mimoriadne nadaných žiakov vo výkonovej oblasti, ktoré sú podľa J. Laznibatovej (2010) nasledovné:

- vedomosťami presahujú stanovené požiadavky,
- majú svojský prístup k pravidlám školskej práce,
- majú tendenciu vytvárať si vlastné pravidlá,
- majú sklon k perfekcionizmu,
- majú svoje vlastné pracovné tempo, vytvárajú si vlastné postupy a riešenia úloh,
- majú malú snahu a ochotu spolupracovať v kolektíve,
- majú schopnosť rýchlej koncentrácie a fixácie informácií v učebných postupoch,
- majú záľubu v riešení problémových úloh,
- majú dobrú koncentráciu a pamäť,
- majú zvýšenú potrebu získavania nových informácií,
- majú vysokú motiváciu k rozširovaniu základného učiva do šírky i do hĺbky,
- majú potrebu prejavenia a uplatnenia znalostí, vedomostí a zručností v škole,
- potrebujú kvalitnú spätnú väzbu, pochvalu a povzbudzovanie pri podávaní svojich nadpriemerných výkonov (In J. Laznibatová, 2012, s. 105 – 106).

Program APROGEN sa realizuje formou celodennej starostlivosti. Aplikujú sa v ňom také formy, postupy a metódy práce s populáciou mimoriadne nadaných žiakov, ktoré zohľadňujú úroveň ich špecifických výchovno-vzdelávacích potrieb (J. Laznibatová, 2012 s. 108 – 109).
K podstatným špecifikám výchovno-vzdelávacieho procesu v Programe APROGEN patrí neformálna, rodinná atmosféra školy, priateľské a partnerské vzťahy učiteľ – žiak. Dôležitým predpokladom je určitá celková zrelosť a vyspelosť mimoriadne nadaných detí, ktoré dokážu oceniť kvalitu pozitívnej, podpornej atmosféry pre prácu v škole, ako i podporné a empatické postoje pedagógov k nim (J. Lazbinatová, 2012, s. 110).

3.4.1 Prvky Programu APROGEN

Základ tohto výchovno-vzdelávacieho programu tvoria nasledovné prvky:

- výber žiakov do tried na základe splnenia psychologických kritérií, úrovne nadania a potvrdenia určitej úrovne zrelosti, i celkovej osobnostnej vyspelosti,
- zohľadňovanie rôznych úrovni nadaných žiakov v intelektovej, osobnostnej, emocionálnej a komunikačnej oblasti,
- zabezpečenie flexibilných, kompetentných prístupov k jednotlivým nadaným deťom s rešpektovaním ich špecifík,
- rozvíjanie prirodzených záujmov, aktivít za vedenia odborných pedagogických pracovníkov alebo profesionálnych odborníkov v popoludňajších hodinách,
- zabezpečenie permanentného odborného psychologického servisu,
- zohľadňovanie individuality osobností žiakov formou vysoko individuálnych až personalistických prístupov zo strany pedagógov, resp. celého odborného personálu (psychológov, špeciálnych pedagógov a pod.),
- rozvíjanie osobnostného potenciálu s prihliadnutím na emocionálny a sociálny aspekt rozvoja nadaných a zároveň podpora sebaponímania, adekvátneho sebahodnotenia,
- rozvíjanie sociálneho správania, sociálnych zručností a kompetencií, empatie a tolerancie,
- zabezpečenie vzdelávania v otvorenej, tolerantnej, pozitívnej atmosfére, bez strachu a stresu, od prvej triedy až po maturitu (J. Laznibatová, 2012, s. 106 – 107).

3.4.2 Efektívne a neefektívne metódy práce s nadanými žiakmi

Počas dlhodobej praxe s nadanými žiakmi sa postupne formovali pedagogické a psychologické poznatky, ako sa dá čo najlepšie pracovať s nadanými. Metódy práce s nadanými žiakmi v intelektovej oblasti možno rozdeliť do dvoch skupín:

- Neefektívne metódy:
  - rutinný nácvik a opakovanie,
  - aplikácia množstva jednoduchých úloh a jednoduchých pamäťových úloh – memorovanie,
  - aplikácia formálnych úloh – „bez pozadia“ (ktoré nemajú jasnú súvislosť s preberaným učivom),
  - aplikácia úloh málo tvorivých, neproblémových,
  - aplikácia úloh bez emocionálneho náboja, bez zainteresovania žiakov.
- Efektívne metódy:
  - heuristické, problémové metódy,
  - metódy hľadania, objavovania, experimentovania,
  - metódy rozvíjania kritického, logického a strategického myslenia,
  - rôzne metódy individuálnej ale aj skupinovej práce,
  - metódy dialógu, diskusie, argumentácie, prezentovanie vlastných názorov,
  - metódy s použitím emocionálnej zainteresovanosti voči problému,
  - metódy s aplikáciou humoru, situácií a zážitkov z bežného života (J. Laznibatová, 2012, s. 116 – 117).

3.5 Metódy realizované s nadanými žiakmi

- **Metóda rovesníckeho učenia** – rozumieme ňou istú asistenciu, pomoc vybraného žiaka, ktorý je ochotný a chce sprostredkovať svoje vedomosti, skúsenosti. Treba zdôrazniť, že v žiadnom prípade nenahrádza prácu učiteľa.
- **Heuristické metódy** – predstavujú najkomplexnejší program rozvíjania tvorivosti, vzhľadom na širokospektrálny záber pri rozvíjaní konvergentného, divergentného myslenia a nonkognitívnych oblastí osobnosti. Pre nadaných je to možnosť pracovať vlastným tempom, bez zbytočných časových strát, s pomocou virtuálnej techniky.
- **Metóda brainstormingu** – je založená na tvorbe nových netradičných originálnych nápadov v skupinách, kde ich produkcia je oddelená od kritiky a hodnotenia, dôležitá je kvantita nápadov. Metóda prechádza tromi základnými fázami: produkcia nápadov, ich hodnotenie a hodnotenie odložených nápadov.
- **Metóda tvorby projektov a ich obhajoba** – cieľom metódy je poskytovať žiakovi ucelené informácie o javoch vyskytujúcich sa v okolí človeka, prostredníctvom priameho riešenia problémov, s ktorými sa človek stretáva v každodennom živote.
- **Metóda zaangažovaného učenia sa (hands on learning)** – spočíva vo vytváraní malých skupín, v ktorých žiaci pracujú spolu, ale každý tu má svoju rolu. Spoluprácou maximalizujú svoje vlastné učenie sa a zároveň aj učenie sa ostatných členov skupiny, pretože tu existuje istá pozitívna závislosť. Závislosť spočíva v tom, že dosiahnutie stanovených cieľov jednotlivcom je možné len vtedy, ak ich dosiahli aj ostatní členovia. Žiaci tak spolu nesúťažia, ale kooperujú a každý z nich má príležitosť byť úspešným (Duchovičová, 2007, s. 235 – 240).

ZÁVER

Nadané deti sú neoddeliteľnou súčasťou našej spoločnosti. Ich výnimočnosť je nutné chápať ako dar, ktorý treba neustále rozvíjať. Odborníci sa nadaním zaoberajú už vyše 100 rokov. Často sa v literatúre objavuje pojem nadaného ako „zázračné dieťa“. Vyplýva to z faktu, že v porovnaní so svojimi rovesníkmi podáva výnimočné výkony v jednej alebo viacerých oblastiach.

Výchova a vzdelávanie nadaných žiakov by mala byť zameraná hlavne na rozvoj ich nadania, ale aj na rozvoj ich výkonnostných a emocionálnych charakteristík, harmonický osobnostný vývin a sociálne vzťahy.
Vo svojej práci som sa zamerala na vymedzenie základného pojmu nadanie, na samostatného nadaného žiaka a jeho edukáciu.
Hlavným cieľom práce bolo rozpracovať teoretické východiska pri pedagogickej práci s nadaným žiakom. Zaoberala som sa základným pojmom nadania a nadaným dieťaťom. Svoju pozornosť som zamerala aj na učiteľa pre nadaných žiakov, ktorý by mal byť kreatívny, empatický, tolerantní a hlavne cieľavedomý.
V rámci edukácie nadaných žiakov som spomenula aj Program APROGEN, ktorý je jedinečný v tom, že ponúka vzdelávanie od prvej triedy až po maturitu, resp. od 5 – 18 rokov. Ide o systém celodennej starostlivosti od 7,00 do 18,00 hod. so špecifickou úlohou ŠKD a popoludňajších aktivít žiakov. V poslednej kapitole svojej práce som spomenula aj niektoré metódy realizované s nadanými žiakmi či už v škole alebo mimo nej.
V závere si dovoľujem citovať nemeckého matematika Edmunda Landaua „*Nadanie vyžaduje pozornú starostlivosť, musí byť ošetrované a zalievané ako rastlinka.*“

LITERATÚRA

DOČKAL, V. a kol. 1978. Psychológia nadania. Bratislava: SPN, 1978. 182 s. ISBN 067-214-87 PNA.

DUCHOVIČOVÁ, J. 2007. Aspekty diferenciácie v edukácií nadaných žiakov. Nitra: PF UKF, 2007. 310 s. ISBN 978-80-8094-099-7.

LAZNIBATOVÁ, J. 2001. Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. Bratislava: IRIS, 2001. 394 s. ISBN 80-88778-32-8.

LAZNIBATOVÁ, J. 2012. Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole. Bratislava: IRIS, 2012. 543s. ISBN 978-80-89256-87-7.

SANDANUSOVÁ, A. a kol. 2012. Príprava talentovaných žiakov k vedeckej práci. Nitra: PFV UKF, 2012. 130 s. ISBN 978-80-558-0158-2.

Kontakt na autora
Laura Žišková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Email: laura.ziskova@student.ukf.sk
Školiteľ: PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

KONTEXT SPOLUPRÁCE MEDZI RODINOU A ŠKOLOU ŽIAKA S ADHD A ADD V BEŽNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

BECKROUND COOPERATION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY OF A STUDENT WITH ADHD AND ADD IN STANDARD ELEMENTARY SCHOOL.

Margita FERANSKÁ

Abstrakt: *Cieľom našej práce je detailne sa venovať konkrétnym špecifikám spolupráce medzi školou a rodinou žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole. Cieľom nášho výskumu je analýza podmienok, ktoré najviac ovplyvňujú kvalitu a intenzitu spolupráce rodiny a školy. Práca je koncipovaná v štyroch kapitolách. V prvej kapitole sa venujeme teoretickému prehľadu viacerých autorov o poruche pozornosti s hyperaktivitou a bez nej, zameriavame sa na teoretické východiská kooperácie medzi rodinou a školou. V rámci prvej kapitoly sa venujeme formám a typom spolupráce medzi rodinou a školou dieťaťa s ADHD a ADD. V neposlednom rade sa teoreticky zameriavame na rôzne modely spolupráce učiteľov, iných odborníkov, teda školy a rodičov. Ďalšie kapitoly obsahujú výskumné časti, výskumné zistenia. V druhej kapitole píšeme o metodológii celého nášho výskumu, zobrazujeme náš model kooperácie školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD v bežnej základnej škole. V tretej kapitole sa zaoberáme záverom celej práce, zhrnutím výsledkov výskumu, ich sumarizáciou. Posledná štvrtá kapitola našej práce je zameraná na odporúčania pre prax a možnosti diskusie na danú tému. Medzi najvýznamnejšie výsledky nášho výskumu môžeme zaradiť výpovede rodičov, učiteľov a ďalších odborníkov, ktorí opísali svoje postoje, vzťahy v spolupráci medzi školou a rodinou dieťaťa s ADHD a ADD. Na základe mnohých interview sme dokázali analyzovať špecifické podmienky kvality a intenzity spolupráce medzi školou a rodinou.*

Kľúčové slová*: porucha pozornosti, kooperácia rodiny a školy*

Abstract: *The aim of the work is to concentrate on particular issues of cooperation between school and family of a student with ADHD and ADD in standard elementary school. The aim of the research is the analysis of conditions , that affect the quality and intensity of cooperation between school and family most. Our work is divided into four chapters. The first chapter looks into theoretical summary of chosen authors about attention ... with and without hyperactivity. We concentrate on theoretical aspects of cooperation between family and school. The first chapter also deals with forms and types of cooperation between family and school of a child with adhd and add.Further we look into different models of cooperation and also barriers and possibilities of cooperation between teachers, other specialists, school and parents. Next chapters contain research results. The second chapter describes methodology of our research, we depict the model of cooperation between school and family of a child with adhd and add in basic school. The third chapter summarizes results of our work. The last chapter offers recommendations for practice and further suggestion for discussion.Most interesting results of our research are statements of parents, teachers and other specialists, who described their attitudes, relationships in cooperation between school and families of children with ADHD and ADD. Based on many interviews we were able to analyse specific conditions of quality and intensity of cooperation between school and family.*

Key words: *attention deficit disorder, cooperation of family and school*

ÚVOD

Dieťa s poruchou pozornosti a hyperaktivity v školskom a v rodinnom prostredí poznáme ako nepokojné, či nesústredené, neposedné. Často mávajú tieto deti prudké reakcie alebo výkyvy nálad. Pre deti s poruchou pozornosti je typická nadmerná aktivita, čo je prejavom ich prirodzenej zvedavosti.

ADHD a ADD je v odbornej literatúre a v praxi často skloňovanou témou, hlavne pre rodičov, učiteľov a ďalších odborníkov detí s ktorými sa stretávajú. Pre dieťa je tým najvýznamnejším faktorom rodina a škola. To, aké prostredie dieťa obklopuje a ovplyvňuje sa do značnej miery prejavuje na jeho správaní a ovplyvňuje ho.

Rodičia, učitelia detí stále potrebujú veľké množstvo informácii ohľadom poruchy pozornosti a hyperaktivity

Nejasnosti sa objavujú predovšetkým v oblasti výchovy, ktorá by mala byť zameraná na dieťa tak, aby vedeli využívať napríklad aj autoregulačné mechanizmy. Tie im umožnia stať sa súčasťou sociálneho prostredia. Nie len pri výchove ale aj pri vzdelávaní je dôležité poruchu pozornosti podchytiť čo v najskoršom období, v počiatočných fázach.

Kooperácia medzi školou a rodinou nie je vždy jednoduchá. Malo by sa pri nej prihliadať na zdravý vývin dieťaťa s poruchou pozornosti, aby sa dieťaťu vedelo včas a správne pomôcť. Často ide o vzájomné vzťahy, záujmy či potreby oboch strán. Ideálna kooperácia by bola v prípadoch, kedy sa vyhovie strane školy, rodine s tým, že sa prihliada na dobro dieťaťa. Práve z týchto dôvodov sme si stanovili cieľ výskumu, zistenie a analýzu konkrétnych podmienok, postojov, ktoré ovplyvňujú kvalitu a intenzitu spolupráce školy a rodiny.
Na základe zamerania našej práce sa venujeme oblasti poruchy pozornosti a hyperaktivity, ako aj rodinnému a školskému prostrediu dieťaťa s ADHD a ADD. Táto problematika je teoreticky ukotvená hlavne v oblastiach špeciálnej pedagogiky, resp. integratívnej pedagogiky, školskej pedagogiky a prípadne rodinnej pedagogiky.
V teoretickej časti sa naša práca zameriava na teoretické východiská poruchy pozornosti v kontexte spolupráce kooperácie rodiny a školy žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole. Teoretickú časť zahŕňajú formy a typy spolupráce školy a rodiny, modely spolupráce školy a rodiny u nás a v zahraničí a v neposlednom rade bariéry a možnosti spolupráce učiteľov, iných odborníkov, teda školy a rodiny- rodičov.
Naším prvotným impulzom pri výbere výskumného problému bol náš záujem prispieť k možnému zlepšeniu kooperácie školy a rodiny v bežnej základnej škole. Ak chceme prispieť ku zlepšeniu a skvalitneniu kooperácie je nutné poznať danú situáciu, vedieť identifikovať konkrétne faktory, ktoré kvalitu a intenzitu spolupráce ovplyvňujú. Cieľom, predmetom nášho výskumu je analýza podmienok, faktorov ktoré ovplyvňujú intenzitu a kvalitu spolupráce medzi školou a rodinou pri dieťati s ADHD a ADD. Naším zámerom bolo vytvoriť následne model spolupráce, kooperácie školy a rodiny, kde sme identifikovali, ktoré faktory najviac ovplyvňujú kooperáciu.

1 Teoretické východiská - charakteristika poruchy ADHD a ADD, charakteristika kooperácie rodiny a školy

Autorka M. Vágnerová (2014, s. 307) píše o *„hyperkinetickej poruche“* ako o hyperaktívnom syndróme, ktorý predstavuje rizikový faktor pri vývinových poruchách správania, ktoré majú charakter sociálnej maladaptácie. Hovorí, že hyperkinetická porucha sa prejavuje v priebehu vývinu dieťaťa v podobe deficitov v oblasti kognitívnych a percepčne motorických funkcií, v oblastiach regulácie afektov a emotivity a tiež aj v oblasti sociálneho prispôsobenia sa. Keby sme mali poruchu pozornosti klasifikovať ako hyperkinetickú poruchu priradili by sme jej označenie F90.
Autorka L. Kvašná (2015, s. 13) definuje *hyperkinetickú poruchu* ako neschopnosť vydržať a zotrvať v činnosti, ktorá si vyžaduje kognitívnu účasť, pričom sa dieťa musí sústrediť a prenášať pozornosť z jednej činnosti na druhú. Vo svojej publikácii píše, že dieťa je charakteristické nadmernou aktivitou dieťaťa, nedostatočne regulovanou a dezorganizovanou činnosťou alebo aktivitou.
Autori A. Hučíková a J. Hučík (2011) definujú poruchu pozornosti s hyperaktivitou ako vrodenú poruchu sprevádzanú deficitom pozornosti, ktorá je podmienená hyperaktivitou, impulzivitou. Považujú ju za genetickú psychickú poruchu, prejavujúcu sa hlavne v detskom veku. Okrem genetickej determinácií autori uvádzajú aj rôzne faktory ako napríklad orgánové príčiny, či už predčasný pôrod, alebo popôrodné komplikácie, nízka hmotnosť novorodenca a iné. Medzi ďalšie negenetické faktory uvádzajú, že príčinami môžu byť aj faktory prostredia. Práve tie môžu rodičia, odborníci najviac a najjednoduchšie ovplyvniť.
Autor M. Mannella (2009) hovorí o hyperkinetickom syndróme ako o súboru príznakov, ktorý je charakteristický raným začiatkom s kombináciou nadmerne aktívneho sa správania. Jeho súčasťou je výrazná nepozornosť spôsobujúca zníženú schopnosť sústrediť sa dlhšiu dobu na určité činnosti, no nemusí byť pritom poškodený intelekt dieťaťa. Spočiatku by táto porucha

mohla byť interpretovaná ako obyčajné vzdory dieťaťa alebo jeho neposlušnosť. Na základe dlhého trvania symptómov, príznakov tejto poruchy ich ako rodičia nevieme usmerniť bežnými výchovnými prostriedkami a dochádza po určitej dobe k vyhľadávaniu odbornej pomoci.

Autorka L. Kvašná (2015) charakterizuje hyperaktivitu ako druhú základnú črtu ADHD. Píše, že hyperaktivita kráča ruka v ruke s impulzivitou a to spôsobuje u dieťaťa dezorganizovanosť činností. Ďalej uvádza, že hyperaktivita sa predovšetkým prejavuje výrazným nepokojom dieťaťa, stálym nutkaním pohybu, aktivity detí čo nedokážu tlmiť a ovplyvňovať.

Dvojica autorov V. Kačáni a Ľ. Višňovský (2005, s. 75) uvádza charakteristiku *hyperaktivity* ako poruchu spojenú s neschopnosťou oddychu, relaxácie dieťaťa. Keďže sa dieťa „neustále hýbe“ prežíva vnútorný nepokoj, často pobehuje po celej triede, v prípade, kedy sa vyžaduje od dieťaťa pozornosť a sústredenosť. Veľmi často opúšťa miesto v triede, máva problémy s činnosťami, úlohami alebo hrami vyžadujúce sústredenie a kľud.

Podľa autora Paclta (2007) sa jedná o nedostatočnosť v útlme správania reagujúceho na situačné požiadavky. Tieto deti rýchlo odpovedajú a konajú, bez toho, aby počkali do konca inštrukcie, alebo bez toho, aby adekvátne zhodnotili, čo sa od nich očakáva. Zlyhávajú v úvahách o potencionálne negatívnych, deštruktívnych alebo život ohrozujúcich následkoch, a tak sa zapájajú do rizikových činností. Radšej volia činnosti, ktoré zaznamenávajú blížiacu sa odmenu alebo menej vykonanej práce.

1.1 Formy a typy spolupráce rodiny a školy žiaka s ADHD a ADD

Spoluprácu v škole poznáme na základe niekoľkých rovín. Či už hovoríme o krátkodobom kontakte, pri čiastkových informáciách rodičov napríklad o momentálnom prospechu alebo správaní žiaka, dieťaťa s ADHD a ADD. Ďalší kontakt je dlhodobejší a ten môžeme považovať za akési zladenie požiadaviek a cieľa rodiča s učiteľom, ktorí majú za cieľ pomôcť deťom, napríklad aj vo výchovno-vzdelávacej rovine.

Autorka I. Emmerová (2008) považuje kooperáciu rodiny a školy pri deťoch s ADHD a ADD za spoločné činnosti rodičov a pedagogických alebo odborných zamestnancov, ktoré súvisia so skvalitnením podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa s cieľom podporovať edukáciu detí s ADHD a ADD. Medzi základné formy spolupráce zaraďuje:

- *Informovanie o dieťati pri odovzdávaní a preberaní dieťaťa,* kedy sa poskytuje malý priestor na podrobnú analýzu správania dieťaťa a jeho prospechu, prípadných (ne)úspechoch.
- *Rodičovské združenie,* berieme ako formálne informovanie sa o priebehu výchovy dieťaťa a jeho vzdelávaní, správania sa v triede a pod. V rámci individuálnej konzultácie učiteľ môže poskytnúť dôverné informácie o dieťati.
- *Deň otvorených dverí,* považuje autorka za štylizované akcie, simulované edukačné hry a činnosti v triedach tak, ako v triedach v bežné dni prebiehajú. Rodič môže nazrieť do zákulisia školských činností a oboznámiť sa tak s jej cieľom.
- *Tvorivé dielne,* nemusia sa na každej škole realizovať, ale poskytujú priestor nie len pre rodičov ale aj pre učiteľov na neformálnu spoluprácu smerom k rodičom, majú otvorený priestor k deťom, ku žiakom s ADHD a ADD.
- *Besedy,* ako poslednú formy by sme spomenuli práve tie. Aj keď nemusí ísť o významné osobnosti, môžu sa do nich zapojiť ako učitelia, tak aj rodičia so svojimi deťmi, kedy sa stretnú s odborníkom v danej oblasti, s ktorým diskutujú spoločne za jedným stolom.

Z. Škvarková (2010, s. 94) pojednáva o formách spolupráce rodiny a školy pri deťoch s ADHD a ADD ako o budovaní partnerstva medzi rodičmi, pedagógmi a ďalšími

odborníkmi. Zdôrazňuje, že kooperácia nie je jednorázovou záležitosťou a osobitnú pozornosť venuje rodičovskému združeniu ako jednou z foriem spolupráce rodiny a školy. *Rodičovské združenie* autorka považuje za jednu z hlavných foriem spolupráce rodiny so školou. Rodičia majú o danej škole vlastné potreby a predstavy, no pokiaľ je škola ich schopná plniť, ich vzťah môže pozitívne napredovať a rozvíjať sa. Samozrejme pozornosť je treba upriamiť na dieťa s ADHD a ADD, čo znamená, že rodič by mal mať vlastný záujem a z vlastnej iniciatívy pravidelne sa zúčastňovať rodičovských združení, kde majú rodičia možnosť individuálnej konzultácie s triednym učiteľom. Takejto individuálnej konzultácie alebo rodičovského združenia sa môže zúčastniť aj špeciálny pedagóg, ktorý môže pomôcť rodičovi ale aj učiteľovi s prácou s deťmi s ADHD a ADD. Špeciálny pedagóg poukáže na pozitívne stránky dieťaťa a naučí pracovať s dieťaťom ako rodiča tak aj učiteľa.

1.2 Modely spolupráce rodiny a školy žiaka s ADHD a ADD

V tejto podkapitole si predstavíme modely aktívnej spolupráce školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole. Tieto modely sú aplikované v našej pedagogickej praxi a predstavujeme model spolupráce rodiny a školy vo Veľkej Británii.

Autor T. Habart (2013) predstavuje model spolupráce rodiny a školy vo Veľkej Británii, pod názvom *„Family Support Teacher“*. Môžeme ho považovať za nástroj, ktorý výrazne pomáha udržovať kontakt školy s rodičmi. Tento model bol zostavený na „Whitefield school“ tromi špeciálnymi pedagógmi vo Veľkej Británii. Jeho úlohou je vytvorenie bezpečného prostredia pre rodičov, ktorí musia veriť, že si škola nechá informácie pre seba. Ide o dôvernosť medzi rodinou a školou pri práci s deťmi aj s poruchami pozornosti. Pri tomto modely sú rodičia motivovaní chodiť do školy, stretávať sa nie len s učiteľmi ale aj ďalšími odborníkmi ohľadom práce s deťmi, ako im najlepšie pomôcť, napríklad aj pri poruchách pozornosti.

Model „Family Support Teachers“ (FTS) ponúka celý rad úloh pre starostlivosť o deti, udržiava kontakt s rodičmi a ponúka im podporu v ťažších životných situáciách. Môžeme hovoriť aj o problémoch s výchovou alebo vzdelávaním detí s ADHD a ADD. FTS pomáha rodičom s formálnymi záležitosťami týkajúcich sa dokumentácie o dieťati, alebo aj pri neformálnych akciách, napríklad pri tvorivých dielňach kde sa zúčastňujú aj rodičia, alebo ako si rodičia majú poradiť pri činnostiach s deťmi s ADHD a ADD. V prípade konfliktov škola usporiada mediačné sedenie s mediátorom, rodičom, učiteľom a inými odborníkmi.

Úlohou tohto modelu je aj organizovať rôzne *semináre pre rodičov* a *workshopy na zdieľanie skúseností,* pri ktorých si rodičia navzájom radia.

Pri efektívnej spolupráci sa rodina aktívne podieľa na vzdelávaní svojho dieťaťa. Učitelia sú zodpovední za vytvorenie kontaktu s rodinou a jeho pravidelným udržovaním. Komunikácia medzi rodinným a školským prostredím napomáha v budovaní vzájomného pochopenia a zabezpečuje väčšiu zhodu pri výchove a vzdelávaní dieťaťa.

Z. Škvarková (2010) uvádza ďalší úspešný model spolupráce medzi školou a rodinou, čím je osobná konzultácia medzi učiteľom, rodičom a jeho dieťaťom miesto triednických schôdzok. Táto spolupráca sa prejavuje na mnohých úrovniach v rátane účasti rodičov priamo na vyučovaní, kedy rodičia pracujú pravidelne alebo nepravidelne v roli asistenta učiteľa. Schôdzky s rodičmi, pričom ich cieľom je informovať rodičov o pokrokoch učenia a správania dieťaťa s poruchou pozornosti. Schôdzky sa odohrávajú v podobe individuálnych konzultácii a to práve tak, že sú prítomné všetky zúčastnené strany a to rodič, dieťa, učiteľ. Z pohľadu žiakov hovoríme „rokovanie o nás bez nás“, s možnosťami a právom zapojiť sa do hodnotenia vlastnej osoby, mať príležitosť vysvetliť v čom vidí dieťa svoje úspechy a čo naopak potrebuje zlepšiť. Osobná konzultácia sa v tejto dobe koná minimálne 2-3 krát za rok s každým z rodičov a žiakov, najčastejšie počas 15 až 20 minút. Väčšinou sa rodičia zvládnu vystriedať na konzultáciách v priebehu popoludnia jedného týždňa. Rodičia sa na konzultáciu

zapisujú, väčšinou sú k tomuto účelu vytvorené tabuľky a termíny. Môžu si tak vybrať deň aj čas, ktorý im a ich deťom najviac vyhovuje a učiteľ presne vie, kto v ktorý deň príde. Na schôdzku sa tak učiteľ môže vopred pripraviť.

2 Metodológia výskumu

Problematika kooperácie školy a rodiny žiaka s poruchou pozornosti je veľmi široká otázka. Táto oblasť je v teoretických, aj výskumných štúdiách často skloňovanou témou pedagogickej vedy. Snaha jedných z partnerov kooperácie je zabezpečiť čo najlepšiu spoluprácu, aby sa vyšlo v ústrety v prvom rade dieťaťu a jeho rodičom. Práve od kvality a miery spolupráce totiž závisí kvalita edukácie dieťaťa s ADHD a ADD. V prostredí edukácie predstavuje dôležitú oblasť vytváranie a podpora vzťahov rodiny a školy pri deťoch s poruchami pozornosti. V práci sa detailne venujeme konkrétnym špecifikám spolupráce školy a rodiny žiaka / dieťaťa s ADHD a ADD.

Aktuálnou otázkou aj na základe prihliadania mnohých štúdii v tejto problematike je, *analyzovať konkrétne podmienky, ktoré ovplyvňujú kvalitu a intenzitu spolupráce školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD.*

Za jednu z mnohých podmienok zlepšenia kvality spolupráce školy a rodiny považujeme kladné a pozitívne postoje rodičov a učiteľov voči žiakovi s ADHD a ADD. Ako príklad ku kvalitnej spolupráci školy a rodiny by sme mohli uviesť rôzne postoje rodičov, učiteľov a iných odborníkov ku deťom s poruchou pozornosti.

V našej práci sa zameriavame na analýzu podmienok, ktoré nie len ovplyvňujú kvalitu spolupráce medzi školou a rodinou žiaka, ale hlavne na analýzu podmienok, ktoré kooperáciu školy a rodiny žiaka môžu zlepšiť. Ako príklad by sme mohli uviesť, že je nutné venovať viac času dieťaťu s ADHD a ADD z role rodiča a aj učiteľa.

Naším zámerom je *vytvoriť model kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD,* pričom sa orientujeme na tri oblasti, resp. tri skupiny ľudí, s ktorými sa dieťa pravidelne dennodenne stretáva.

Predmetom našej výskumnej činnosti je získanie výpovedí od rodičov, odborníkov prostredníctvom rozhovorov s nimi. Vhodnými opatreniami by bolo možné podporiť vzťahy medzi školou a rodinou dieťaťa s ADHD a ADD. Mnohé z nich si spomenieme v našom modely kooperácie školy a rodiny.

Na základe uvedených faktov sme stanovili nasledovný výskumný problém: *„Aké sú podmienky kooperácie medzi školou a rodinou žiaka s ADHD a ADD v bežnej základnej škole?“* Pod pojmom podmienky kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD chápeme najmä: analýzu konkrétnych situácii, predpokladov pre úspešnú kooperáciu školy a rodiny, analýzu situácii vyskytujúce sa v škole a v rodine pri spolupráci medzi týmito dvoma partnermi atď.

Cieľ výskumu, výskumné otázky

Naším kľúčovým cieľom je preskúmať jednotlivé podmienky, ktoré ovplyvňujú kvalitu, intenzitu spolupráce medzi školou a rodinou žiaka s ADHD a ADD. Zamerali sme sa na konkrétne skupiny osôb a to rodičov, odborných zamestnancov, kam sme zahrnuli učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, asistentov učiteľa.

Naším hlavným cieľom diplomovej práce je vytvorenie kategórii, čiže tých podmienok, ktoré v praktickom živote najviac ovplyvňujú kvalitu a intenzitu kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD. Na základe orientácie v danej téme chceme vyvodiť vhodné odporúčania pre prax, ktorých cieľom bude zlepšiť a skvalitniť kooperáciu školy a rodiny žiakom s ADHD a ADD.

Splnenie nášho cieľa, ktorý sme si stanovili predchádza splnenie niekoľkých parciálnych cieľov, ktoré môžeme zahrnúť do niekoľkých bodov:

- Preskúmať atmosféru v škole s odborníkmi v oblasti detí s poruchami ADHD a ADD a ich postojmi voči žiakom, ich rodičom.
- Preskúmať postoje rodičov detí s ADHD a ADD voči ich učiteľom a ďalších odborníkov, na ktorých sa môžu obrátiť.
- Komparácia postojov rodičov, učiteľov a iných odborníkov k vybraným témam kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD.
- Preskúmať konkrétne špecifiká kooperácie školy a rodiny žiaka s poruchou pozornosti.
- Analýza podmienok ovplyvňujúce kvalitu a intenzitu spolupráce školy a rodiny v bežnej základnej škole.

Na základe súvislosti s vytýčenými cieľmi, ktoré sme si stanovili chceme získať odpovede na naše výskumné otázky:

- Akým spôsobom vplýva atmosféra v škole medzi učiteľmi, inými odborníkmi na oblasť poruchy ADHD a ADD a ich postojmi voči žiakom, či rodičom?
- Aké postoje zaujímajú rodičia detí s ADHD a ADD voči učiteľom, iným odborníkom s ktorými môžu spolupracovať?
- Aké majú postoje rodičia – učitelia – ďalší odborníci ku kooperácii školy a rodiny žiaka s poruchou pozornosti?
- Akým spôsobom hodnotia úroveň kooperácie strana školy a rodiny vzhľadom ku žiakom s ADHD a ADD?
- Ktoré sú preferované formy kooperácie školy a rodiny dieťaťa s poruchou pozornosti v bežnej škole z pohľadu rodičov, učiteľov, odborníkov?

Počas štúdia literatúry na danú tému a taktiež pri zhromažďovaní informácií sme nadobudli názor, že kooperácia školy a rodiny je veľmi dôležitá pre rozvoj dieťaťa, hlavne pri deťoch s poruchami pozornosti. Za najdôležitejšie považujeme fakt, že dostatok času jednotlivých rodičov, učiteľov je z jedným najdôležitejším faktorom kooperácie školy a rodiny. Pri podrobnom preskúmaní problematiky je dôležité poznamenať, že je dôležité venovať deťom s ADHD a ADD dostatok času zo strany rodiny, školy a jej partnerov. Mnohé štúdie tvrdia, že ak sa deťom rodičia, učitelia dostatočne venujú môžu napredovať pri nedostatočnom sústredení a niektorým rozptyľujúcim faktorom by sa dalo predísť. Našou úlohou vo výskume je prísť na to, o ktoré faktory ide a ako by sa dali zlepšiť aby bola kvalita a intenzita spolupráce školy a rodiny lepšia.

Výskumná vzorka

S prihliadaním na naše výskumné ciele a výskumné otázky, teda na výskumné zameranie venujeme pozornosť hlavne postojom rodičov, učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, iných odborníkov.

Výskumnú vzorku nášho výskumu tvorili rodičia a odborní zamestnanci, ktorí sú v kontakte so žiakmi s ADHD a ADD v bežných školách. Výskumnú vzorku odborných zamestnancov sme rozdelili na učiteľov, ktorí pôsobia vo svojej praxi v podmienkach s integrovanými žiakmi s poruchou pozornosti. Ďalej sme medzi odborných zamestnancov zahrnuli špeciálnych pedagógov, psychológov, pričom to boli školský špeciálny pedagógovia, ale aj špeciálny pedagógovia z poradenských centier, a tiež školský psychológovia a aj psychológovia pôsobiaci v centre pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie (ďalej CPPPaP). Medzi ďalších odborníkov v našom výskume patrili tiež asistenti učiteľov, pedagógov a nesmieme zabudnúť ani na riaditeľov bežných základných škôl, kde sme výskum realizovali.

Výber škôl sme realizovali náhodne, v mieste bydliska, v Levických bežných základných školách. Výskumnú vzorku sme si rozdelili, ako už bolo spomenuté, postupne sme oslovovali riaditeľov škôl, učiteľov, odborných pracovníkov, ktorí pracujú priamo v škole ale aj jej externých pracovníkov a v neposlednom rade rodičov detí s poruchou pozornosti. Presný počet uskutočnených rozhovorov, interview na jednotlivých školách sme zoradili do prehľadných tabuliek.
Výskum sme uskutočnili v týchto školách, v nasledovnom počte rodičov, učiteľov a ďalších odborníkov:

- *Základná škola Andreja Kmeťa, Ul. M. R. Štefánika 34, Levice*

Tabuľka č. 1

Rodičia	2
Učitelia	3
asistent učiteľa	1
špeciálny pedagóg	1
školský psychológ	1
výchovný poradca	0
Riaditeľ	1

- *Základná škola, Ul. sv. Michala 42, Levice*

Tabuľka č. 2

Rodičia	2
Učitelia	3
asistent učiteľa	1
špeciálny pedagóg	1
školský psychológ	1
výchovný poradca	1
Riaditeľ	1

- *Základná škola, Pri Podlužianke 6, Levice*

Tabuľka č. 3

Rodičia	2
Učitelia	2
asistent učiteľa	0
špeciálny pedagóg	2
školský psychológ	1
výchovný poradca	1
Riaditeľ	1

- *Základná škola, Saratovská ul. 43, Levice*

Tabuľka č. 4

Rodičia	2
Učitelia	2
asistent učiteľa	0
špeciálny pedagóg	1
školský psychológ	2

výchovný poradca	0
Riaditeľ	1

- *Základná škola, Saratovská ul. 85, Levice*

Tabuľka č. 5

Rodičia	1
Učitelia	3
asistent učiteľa	0
špeciálny pedagóg	2
školský psychológ	1
výchovný poradca	1
Riaditeľ	1

Okrem interview na základných školách v Leviciach sme uskutočnili interview aj v centrách špeciálno- pedagogického poradenstva a prevencie v Leviciach, konkrétne v *Centre pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie* na Mierovej ulici, Levice. V tomto centre sme uskutočnili jeden rozhovor so špeciálnym pedagógom a jeden rozhovor so psychológom.
V ďalšom centre sme realizovali rozhovor tak isto s jedným špeciálnym pedagógom a s jedným psychológom. Interview sme realizovali v *Súkromnom centre špeciálno-pedagogického poradenstva,* J. Švermu 2262/8 v Leviciach.

2.1 Výsledky výskumu

Predpokladané využitie výsledkov výskumu

Predpokladáme, že naše výskumné zistenia v kvalitatívnej analýze budú viesť k obohateniu pedagogickej teórie a praxe. Konkrétne by sme mohli nachádzať využitie v pedagogickej profesii, u učiteľov, že by sme im ponúkli ďalšie odporúčania, ako by mali postupovať pri práci s deťmi s ADHD a ADD. Samozrejme, podobné riešenie by sme ponúkali aj pre rodičov, napríklad prostredníctvom rôznych vzdelávacích kurzov alebo vzdelávacích programoch, ktorých by sa mohli zúčastniť rodičia a aj učitelia.
Výsledky vo viacerých výskumoch v mnohých štúdiách dokazujú, že angažovanosť rodičov na školskom živote dieťaťa je nesmierne dôležitým ukazovateľom pri úspešnej kooperácii školy a rodiny. Samozrejme, platí to aj naopak. Učiteľ musí mať záujem o dieťa, o jeho zdravý vývin po všetkých stránkach, a hlavne pri zlepšovaní sústredenia pri deťoch s ADHD a ADD.
Mnoho krát sa stáva že práve nezáujem jednej zo strán bráni efektívnej spolupráci medzi školou a rodinou dieťaťa s ADHD a ADD. Je dôležité aby partneri pri kooperácii boli ohľaduplní voči sebe, venovali si dostatok času. Jedine to môže byť jeden zo spôsobov dosiahnutia úspešnej spolupráce školy a rodiny. Často skloňovaným prípadom býva, že rodič nemá dostatok času na rozhovor s učiteľom alebo naopak. Ďalším dôvodom viaznutia kooperácie môže byť napríklad aj nedôvera v jednu so strán alebo aj odborníkovi v pomáhajúcej profesii. To znamená, že ak sú aj partnerské strany ochotné sa spolu skontaktovať a pracovať spolu na zlepšení svojho vzájomného vzťahu, môže sa stať, že nebudú chcieť pracovať s odborníkom v tejto oblasti. Môže ísť napríklad o nedôveru rodiča alebo učiteľa v špeciálneho pedagóga, prípadne psychológa. Na rodičov môžu pôsobiť tieto profesie a ľudia ako cudzí, na ktorých sa nechcú spoľahnúť a pod. Pri učiteľoch môžeme hovoriť o nedôvere, ktorá sa môže prejaviť napríklad v situáciách kedy sa školský špeciálny

pedagóg ocitne priamo na vyučovacej hodine. Učiteľ môže mať dojem, že je aj on sledovaný, že sa pozoruje jeho práca s deťmi v triede, teda môže vnímať úplne skreslene danú situáciu.

Metóda zakotvenej teórie - Kvalitatívna metóda spracovania získaných údajov výskumu
Na spracovanie našich výsledkov, ktoré sme získali prostredníctvom kvalitatívnej metódy *interview* sme použili metódu *zakotvenej teórie* (Strauss, A. – Corbin, J., 1999). Spomenutí autori zdôraznili vedecký základ danej metódy, ktorej postupy a aj techniky umožňujú vytvárať teórie, ktoré vychádzajú z empirického základu. Môžeme spolu s autormi súhlasiť a konštatujeme, že výhody vo využití spomínanej metódy vidia v jej presnosti, validite a zovšeobecniteľnosti.
Túto metódu sme využívali počas etapy nášho výskumu, pri spracovaní získaných údajov, ktoré sme ďalej využívali pri analyzovaní pološtruktúrovaných interview s odbornými zamestnancami, kam sme zahrnuli učiteľov, asistentov učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, riaditeľov a na druhej strane s rodičmi.
Naším cieľom je zachytiť najviac aspektov, teda podmienok, ktoré ovplyvňujú kvalitu a intenzitu spolupráce. Naším zámerom je preskúmať danú problematiku čo najhlbšie, s následnou kontrolou validity.
Získané údaje sme počas interpretácie údajov vypracovali do jedného modelu prostredníctvom voľného kódovania. Pri voľnom kódovaní sme hľadali kategórie v našom kvalitatívnom spracovaní údajov interview. Pričom môžeme povedať, že zber dát bol založený na hľadaní konkrétnych kategórii z interview, kde sme následne vytvárali subkategórie. Vytvorili sme model, kde sme zahrnuli štyri typy, oblasti ktoré charakterizujú dané kategórie, ktoré sme si vyčlenili. Konkrétne oblasti nám pomôžu poukázať práve na tie oblasti, ktoré rodičia, učitelia a ďalší odborníci považujú za najdôležitejšie a najzávažnejšie pri kooperácii školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD.
Voľné kódovanie sme využili v časti analyzovania, ktorá sa zameriavala na označovanie a kategorizáciu pojmov prostredníctvom podrobného skúmania údajov, ktoré sme prostredníctvom interview získali. Počas voľného kódovania, ktoré sme využívali sme údaje rozoberali na samostatné časti, porovnávali sme ich podobnosti a rozdiely, aké sú klady a zápory. Na základe tohto procesu sme zvažovali a skúmali naše vlastné domnienky o javoch, čo môže viesť k ďalším a novým objavom.
Voľným kódovaním považujeme analytický proces, v ktorom sú identifikované pojmy a ďalej sú rozvíjané do konkrétnych kategórii a subkategórií v zmysle ich dimenzie a vlastností. Medzi základné analytické postupy sme zaradili kladenie otázok, zisťovanie podobností a rozdielov porovnávaním jednotlivých prípadov, skúseností s kooperáciou.
Cieľom kladenia otázok pri otvorenom, voľnom kódovaní je premyslenie si o možných kategóriách, ich vlastnostiach, rozmeroch a rôznych uhľoch pohľadu na kooperáciu rodiny a školy. Pri kladení otázok sme využili práve tieto: *„Kto?“, „Kedy?“, „Ako?“, „Koľko?“, „Ako dlho?“, „Prečo?“.*

2.2 Model kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD

Na základe kvalitatívnej analýzy nášho výskumu, teda interview s rodičmi, odborníkmi tým rozumieme učiteľov, asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov, psychológov a riaditeľov sme získali následne 5 kľúčových kategórií, z ktorých sme si stanovili ďalšie subkategórie.

- Oblasť komunikácie
- Oblasť osobnostných kvalít
- Oblasť práce s dieťaťom - oblasť záujmu resp. nezáujmu o dieťa
- Oblasť reedukácie alebo terapie

- Kľúčovú kategóriu tvoria podmienky školy a rodiny, ktoré ovplyvňujú kvalitu a intenzitu kooperácie pri dieťati s ADHD a ADD

Medzi ďalšie subkategórie, ktoré sme si určili v hlavných kategóriach sú napríklad nevyhnutnosť komunikácie medzi jednotlivými partnermi kooperácie, v práci s dieťaťom hovoríme napríklad o samotnom kontakte s dieťaťom, ďalej je to správcvnosť stanovenia liečby v oblasti reedukácie a terapie, a v neposlednom rade je to prostredie, ktoré dieťa obklopuje a vzájomné vzťahy medzi kooperačnými partnermi.

Vzťahy a postoje medzi rodičmi a učiteľmi, prípadne ďalšími odborníkmi ovplyvňujú z pohľadov oboch skupín najviac úspešnú kooperáciu a jej intenzitu. Tieto vzťahy výrazne ovplyvňuje rodič a jeho postoj voči škole a zase naopak, ovplyvňuje to učiteľ a jeho postoj voči žiakom s ADHD a ADD.

Veľmi významný činiteľ, ktorý vplýva na efektivitu kooperácie medzi školou a rodinou dieťaťa s ADHD a ADD je zdroj, odkiaľ sa dostáva pomoci. To znamená, že je pre nás smerodajné, či rodič vyhľadáva pomoc psychológa alebo špeciálneho pedagóga sám na základe vlastnej aktivity alebo sa tejto pomoci dostáva prostredníctvom školy. Teda školu môžeme považovať za sprostredkovateľa odborníka, ktorý bude dieťaťu a jeho rodičom, prípadne učiteľom nápomocný.

Považujeme za dôležité poukázať tiež na fakt, že skúsenosti rodiny, ale aj školy sa významne podpisujú pod následnú ochotu spolupracovať a tiež pod intenzitu kooperácie na oboch stranách. Môže to mať za následok buď pozitívny, alebo negatívny dopad, pričom v oboch prípadoch si dané strany odnesú mnohé skúsenosti. Ako príklad by sme mohli uviesť pozitívnu odozvu pri kooperácii rodiny a školy, že ak má rodič pozitívne skúsenosti s učiteľmi, ďalšími odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ) bude ochotne ďalej spolupracovať so školou a zase naopak. Čiže, ak má učiteľ pozitívnu spätnú väzbu u rodiča a vidí u neho záujem pri vzájomnej spolupráci, tento vzťah sa viac prehĺbi a kvalita spolupráce a jej intenzita bude stále na vyššej a kvalitnejšej úrovni.

Zo spomenutého nám vyplývajú niektoré kategórie, ktoré sme spomenuli a zhrnieme ich aj s mnohými ďalšími v našom *Kooperačnom modely školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD.*

Obr. č. 1 Model kooperácie školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD

Jedným z najťažších okamihov medzi rodičmi a školou- jej odbornými zamestnancami je ich vzájomná kooperácia. Kooperácia môže byť o to náročnejšia, ak hovoríme o dieťati s ADHD a ADD. Pri tejto diagnóze dieťaťa považujeme kooperáciu školy a rodiny ešte dôležitejšiu a je nutné aby bola ešte užšia.

Vďaka užšej kooperácii medzi jednotlivými činiteľmi utvárania osobnosti ktorými je škola a rodina je napredovanie dieťaťa a jeho pomoc ešte účinnejšou. Špecifickosťou kooperácie môžeme považovať ochotu spolupracovať zo strany školy alebo rodiny. V ideálnom prípade

vyzerá úspešná kooperácia asi tak, že sú ochotné spolupracovať obe strany čo najužšom kontakte a kooperácii.
Do *oblasti komunikácie* sme zahrnuli aj oblasť osobnostných kvalít rodičov a školských zamestnancov, čiže učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, riaditeľov. Komunikácia je veľmi výraznou oblasťou a v našom modely ju považujeme za kľúčovú pri kooperácii školy a rodiny. Pri dieťati s ADHD a ADD je komunikácia medzi rodičmi a učiteľmi nevyhnutná. Obe strany musia mať informácie o správaní sa dieťaťa v rodinnom aj školskom prostredí, kedy sa rodičia a učitelia vzájomne informujú.
V tejto oblasti sme skúmali napríklad formu, akou sa *rodičia* informujú od učiteľov o správaní a prospechu dieťaťa. Rodičia sa zhodujú v prístupe od odborníkov, profesionálov, že ich spôsob komunikácie s rodičom ovplyvňuje kooperáciu medzi školou a rodinou. V tomto prípade hovoríme o komunikácii medzi rodičmi a profesionálmi, kam sme zaradili učiteľov, asistentov učiteľa, špeciálnych pedagógov, psychológov a riaditeľov škôl. Naše tvrdenia možno potvrdiť, ilustrovať na základe týchto rodičovských výpovedí:
„To, ako s nami pani učiteľka jedná, hovorí a komunikuje ovplyvňuje našu prácu s ňou. Akým spôsobom sa ku mne a môjmu synovi správa, vieme , či má ochotu vôbec pomôcť mne a môjmu synovi.[5]*“*
„… komunikáciu považujem za veľmi dôležitú, pretože keď nemáme hovoriť s učiteľmi tak s kým? Oni sú predsa našou spojkou aj k iným odborníkom...[3]*“*
„Konkrétne, to ako s nami komunikuje pani učiteľka, veľmi ovplyvňuje mňa a aj náš vzájomný vzťah. Komunikácia je veľmi dôležitá, povedala by som že najdôležitejšia súčasť, ktorá nás spája so školou.[6]*“*
Keď hovoríme o opačnej strane kooperácie, o škole pri interview s učiteľmi, špeciálnymi pedagógmi, psychológmi taktiež sa zhodli aj spolu s rodičmi. Odborníci považovali komunikáciu tiež za najdôležitejšiu spojku medzi školou a rodinou dieťaťa.
V komunikačnej oblasti sme sa zamerali aj na osobnostné kvality, ktoré vyplývajú aj zo spomínanej komunikácie a so spôsobom komunikácie. Pri kooperácii školy a rodiny sa často krát prejavia charakterové vlastnosti a črty jednotlivých aktérov spolupráce. Na strane rodiny a školy existuje mnoho faktorov, ktoré ovplyvňujú osobnostné kvality, ktoré sa využívajú v kooperácii školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD. Tu sú niektoré z nich:
„Spôsob akým jednajú učitelia s nami ako s rodičmi ovplyvňuje celú našu spoluprácu. Ide hlavne o ich prístupe ku nám, k deťom. To, ako reaguje na nás rodič, ako sa ku nám správa ovplyvňuje aj nás a naše postoje voči nim.[1]*“*
„…ja ako učiteľka nemôžem donútiť rodičov, aby s nami spolupracovali, dokonca ani ďalších odborníkov nemôžem donútiť ku našej vzájomnej kooperácii.“
Pri *oblasti práce s dieťaťom,* respektíve ak hovoríme o *záujme resp. nezáujme o dieťa* spomenieme hlavne výpovede učiteľov, špeciálnych pedagógov, psychológov, ktorí majú podobné názory orientované na svoju danú oblasť:
„Rodičom poskytujem kontakty so špeciálnym pedagógom, so psychológom a hľadáme spoločné riešenia a ciele, ako čo najefektívnejšie pomôcť dieťaťu a jeho rodičom pri výchove.“ Záujem resp. nezáujem o dieťa je smerodajnou kategóriou, pre ktorú sme vytvorili oblasť, spolu s prácou s dieťaťom. Dieťa s ADHD a ADD si vyžaduje veľa pozornosti zo strany školy a rodiny. Používaním správnych techník a opatrení či prístupe k dieťaťu je možné jeho napredovanie až do takej miery, že si dieťa začne uvedomovať samé, že je schopné napredovať na základe istých požiadaviek, ktoré majú na dieťa či už rodina alebo škola.
Pri oblasti ktorá sa zameriava na *terapiu a reedukáciu* sme sa zamerali hlavne na interview so špeciálnymi pedagógmi a z podrobnej analýzy spomenieme nasledovné výroky:

„Ako špeciálna pedagogička najprv čakám na diagnostiku od neurológa, ktorý potvrdzuje diagnózu ADHD a ADD, tiež diagnostiku psychológa a podklady od učiteľa. Na základe týchto hodnotení môžem s dieťaťom pracovať tak, ako je to najviac vhodné vo vzťahu k tomu, čo dieťa skutočne potrebuje. Po práci s dieťaťom ponúkam rodičom okamžitú spätnú väzbu, kedy sa porozprávame o tom, ako sa dieťaťu darí, aké má pokroky, v čom sa mu nedarí respektíve na čom je nutné u dieťaťa ešte popracovať a čo treba zlepšiť. Občas vhodnú terapiu preberám aj so psychológom, ktorého dieťa navštevuje.

Poslednú oblasť, ktorú sme si zvolili sú podmienky, ktoré ovplyvňujú kvalitu spolupráce medzi školou a rodinou dieťaťa s ADHD a ADD. Zaradili sme sem ostatné dôležité faktory, ktoré sme si volili ako najdôležitejšie a najpodstatnejšie pri úspešnej kvalite kooperácie medzi školou a rodinou.

Táto oblasť obsahuje ostatné podmienky, ktoré sú podstatné pre intenzívnu kooperáciu a nezapadali do ostatných kategórii.

Táto časť našich kategórii bola veľmi zaujímavou, pretože sa nám črtali rôzne pohľady, postoje rodičov, učiteľov a iných odborníkov. Videli sme stanoviská, ktoré jednotlivé osoby mali voči sebe, voči ostatným, voči okoliu. Zavážilo však najviac aký majú postoj voči dieťaťu, pretože si obe strany kooperácia musia uvedomiť dôležitosť toho, že sa snažíme pomôcť predovšetkým dieťaťu. Podmienky sú akým si hlavným hnacím motorom alebo silou pre úspešnú spoluprácu školy s rodinou dieťaťa s ADHD a ADD. Mnohí rodičia a ich postoje veľmi zavážia, či sú ochotní spolupracovať so školou a zase naopak. Existuje veľa učiteľov, s ktorými sme sa počas výskumu stretli aj my, že obviňujú rodičov z toho, aké je dieťa, že má problémy. A práve v takých prípadoch je obom stranám nápomocný ďalší odborník, ktorý by mal situáciu riešiť z nezaujatého postoja. Či už je to školský špeciálny pedagóg alebo psychológ, obaja odborníci sú akýsi experti v praxi, ktorí vedia pomôcť, poradiť, dať odporúčania pre dané strany kooperácie, do ktorej zároveň aj oni spadajú. Mohli by sme sem zaradiť napríklad zapájanie sa rodičov do vyučovacieho procesu, spôsob vytvárania atmosféry dôvery a spolupatričnosti s kooperačnými partnermi školy a rodiny. Ďalej sem patrí aj spôsob začínajúcej spolupráce, ako prebieha ako sa rozvíja a pod.

Niektoré z podmienok by sme mohli ilustrovať v týchto výrokoch rodičov:

„Čo sa týka dôvery k učiteľom, záleží to od spôsobu komunikácie. Tiež spôsobu celkového dojmu a snahy s nami ako s rodičmi spolupracovať. V prvom rade je dôležitý prvý dojem, ktorý učiteľ môže aj predstierať. Následne potom si všímam ako učiteľ pracuje s dieťaťom, aké postupy a metódy volí a ako moje dieťa reaguje na učiteľa. Ak dokáže deti učiteľ zaujať, má určite v sebe dobré pedagogické majstrovstvo a nie len moja dôvera voči učiteľovi sa upevní ale myslím si, že aj dôvera viacerých rodičov.“

3 Záver, sumarizácia výsledkov výskumu

Ciele, ktoré sme si na začiatku realizácie výskumu stanovili sme splnili, čo sa prejavilo pri koncipovaní nášho modelu kooperácie školy a rodiny. Pri hľadaní kategórii sme vychádzali z údajov získaných počas interview. Tie nám veľmi pomohli a obohatili nie len našu prácu, ale aj naše skúsenosti s danou problematikou. Keďže sa už odborníci začínajú takejto problematike čoraz viac venovať, považovali sme za dôležité uskutočniť výskum, ktorí sme zrealizovali. Nestretli sme sa samozrejme len s pozitívnou odozvou, ale to sa už s touto témou spája, pretože každý človek je iný a jedinečný, musia sa navzájom rešpektovať obe strany a jedine tak sa dá vyjsť v ústrety aj rodine, aj škole.

Na základe našich zistení vo výskumnej častí práce sme dospeli k názoru, že v minulosti bola kooperácia medzi školou a rodinou na tom podstatne horšie ako je tomu dnes. V našom výskume sme mali pri interview zistiť, ako prebiehala kooperácia školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD v minulosti a ako prebieha dnes. V podstate môžeme naše tvrdenia potvrdiť

aj vo výpovediach učiteľov a špeciálnych pedagógov, ktorí viac krát spomínali minulé skúsenosti. Prejavilo sa to hlavne pri odborníkoch, ktoré majú dlhoročné skúsenosti a ktorých interview nám prinieslo najviac výskumných zistení. Práve tí odborníci, ktorí mali výrazne dlhšiu prax minimálne 25-30 rokov, nám poukázali na rozdiel v spolupráci v minulosti a dnes. Ako základný pohľad, minulej a súčasnej kooperácie by sme chceli spomenúť je práve zmena pohľadu a myslenia rodičov, učiteľov, Je dôležité, aby rodičia a učitelia vedeli prijať pomoc nie len od odborníka ale aj od seba navzájom. Kooperácia by nemala prebiehať len na úrovni riešenia problémov, ale naopak aj na úrovni pozitívnych skúseností dieťaťa v škole, byť pri dieťati aj pri jeho úspechoch a nie riešiť s odborníkmi len problémy dieťaťa s poruchou pozornosti.

Pre deti s ADHD a ADD je dôležité počuť pochvalu, je dôležité pochváliť nie len výsledok dieťaťa ale aj proces cez ktorý dospel k danému výsledku, keď hovoríme o akejkoľvek činnosti doma alebo v škole. V prípadoch, kedy neprebehne partnerský rozhovor medzi rodičmi a učiteľmi, teda medzi rodinou a školou, kooperácia je často veľmi problémová. Pri analýze našich výskumných zistení sme uviedli aj niekoľko negatívnych príkladov, z čoho si môžeme vziať ponaučenie a na základe nich stavať kvalitné odporúčania, ktoré môžu byť úspešné aj v praxi. Boli by sme radi, keby sa naše odporúčania, dostali do povedomia teórie a praxe v pedagogike, ktoré môžu byť využívané aj v bežnom živote.

Čo sa týka sumarizácie našich výsledkov považujeme za dôležité uviesť, že najlepšie sa nám pracovalo so špeciálnymi pedagógmi a tam sa odráža aj akákoľvek kooperácia školy a rodiny. Oni sú totiž „spojkou“ medzi rodičmi a učiteľmi, často regulujú vzťahy medzi dieťaťom a rodičom, alebo medzi dieťaťom a učiteľom. Pozitívna je angažovanosť špeciálnych pedagógov, pretože ani jeden z nich neberie svoju prácu ako profesiu ale skôr ako poslanie, čo je pre dieťa najprospešnejšie. Dieťaťu sa snažia vyhovieť, hľadajú možnosti medzi rodičmi, učiteľmi ako vedia pomôcť, spojiť vzťahy, upraviť ich, pomôcť dieťaťu a podobne.

3.1 Odporúčania pre prax

Pri koncipovaní našich odporúčaní pre pedagogickú prax sme vychádzali z našich interview, ktoré nám poskytli skúsenosti rodičov, učiteľov a ďalších odborníkov pri kooperácii školy a rodiny dieťaťa s ADHD a ADD.

Odporúčania pre školu dieťaťa s ADHD a ADD

Pri deťoch s ADHD a ADD je častým prejavom napríklad aj to, že za pár sekúnd majú zahádzanú lavicu zošitmi, knihami, papiermi. Za hlasným nadávaním učitelia počujú ako si dieťa všetko hľadá. My sme vytvorili niekoľko dôležitých odporúčaní, ktoré by sa mohli dostať do povedomia praxe, tým by sa zlepšil život dieťaťa v škole. To, ako pomôcť či bojovať proti takýmto prípadom by sme chceli vyjadriť v nasledovných odporúčaniach pre školské prostredie:

- Na školskej lavici by mali byť len tie predmety, s ktorými dieťa pracuje a ktoré nevyhnutne potrebuje pri svojej práci. Nepovinný materiál alebo predmety by mali byť uložené niekde úplne inde.
- Je ľahšie a jednoduchšie udržovať poriadok v zošitoch, než v poletujúcich papieroch, ich založenie do zakladača je pre deti s ADHD príliš komplikované, často aj neobľúbené.
- V pokojnej fáze dieťaťa by mali nasledovať krátke prestávky, ktoré si deti sami zvolia a zlepšujú ich koncentráciu. Napríklad vykonávanie konkrétne činnosti, pri ktorej si vedia oddýchnuť.
- Dieťa musí byť vhodne motivované a nie len na začiatku určitej aktivity alebo úlohy, ale aj počas nej. Pre deti s ADHD a ADD je dôležité sledovať ich prácu

či pokroky, ktoré robia počas danej činnosti, nestačí pri nich zhodnotiť len daný výkon alebo výsledok činnosti.

- Zabezpečenie dostatočnej koncentrácie dieťaťa môže učiteľ dosiahnuť napríklad tým, že dieťaťu nedajú všetky inštrukcie naraz, lebo môže ostať zmätené, ale zadávať ich postupne, jedna po druhej. Zároveň by mal učiteľ hovoriť pokojne a kľudne, dieťa sa vie koncentrovať práve na to, čo učiteľ hovorí. Učiteľ musí využívať očný kontakt s dieťaťom, dotyk, moduláciu hlasu prípadné opakovanie inštrukcii apod.
- Učebný štýl žiakov s ADHD a ADD je zväčša vizuálny, čiže je pre nich dôležité vidieť napríklad zadanie, alebo ako im ubúdajú úlohy. Bolo by vhodné zvoliť aktivity, pri ktorých deti vidia, že plnia svoje úlohy postupne ich majú menej a menej.

ZÁVER

Podpora a vytváranie vzťahov medzi školou a rodinou predstavuje veľmi dôležitú oblasť edukačnej práce. Vzájomná spolupráca a jej význam medzi školou a rodinou je ešte dôležitejšia v prípade, ak hovoríme o žiakovi s poruchami pozornosti.

Cieľom našej práce bolo zamerať sa na špecifiká spolupráce školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD. V našej práci sme využili priestor na prehľad teoretických poznatkov k danej téme v domácich aj v zahraničných zdrojoch.

Cieľom výskumu bola analýza tých podmienok, ktoré ovplyvňujú intenzitu a kvalitu spolupráce školy a rodiny žiaka s poruchami pozornosti a hyperaktivity. Po podrobnej analýze výsledkov výskumu sme vytvorili štyri základné kategórie a na základe nich sme vytvorili Model spolupráce školy a rodiny žiaka s ADHD a ADD.

Naším zámerom bolo vytvoriť užitočný model, ktorý by mohol ďalej slúžiť v rámci efektívnej kooperácie školy a rodiny. Veríme, že tento model bude prínosom pre teoretickú ale aj praktickú rovinu pedagogickej vedy.

Model kooperácie školy a rodiny poukazuje na možné faktory, oblasti kvality spolupráce školy a rodiny, prípadne na oblasti, ktoré je možné zlepšiť, skvalitniť. Na základe poskytnutých interview sme mohli vytvárať kategórie, ktoré považujeme za hlavné podmienky kvality a intenzity spolupráce školy a rodiny pri dieťati s ADHD a ADD.

LITERATÚRA

EMMEROVÁ, I. 2008. Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl- ich prevencia a riešenie. Banská Bystrica: PF UMB. 279 s. ISBN 978-80-8083-622-1.

HUČÍKOVÁ, A. - HUČÍK, J. 2011. Deti, trochu iné, v školskej edukácii. 1. vyd. Liptovský Ján: Prohu. 71 s. ISBN 978-80-89535-01-9.

KVAŠNÁ, L. 2015. Hyperaktívne a nepozorné dieťa v rodine. Účinné výchovné postupy. Banská Bystrica: Zaostri na rodinu, O.Z. 3. Publikácia. 1. vyd. 86 s. ISBN 978-80-9771853-3-6.

KVAŠNÁ, L. 2015. Hyperaktívne a nepozorné dieťa v škole. Preventívny program MOST. Banská Bystrica: Zaostri na rodinu, O.Z. 4. Publikácia. 1. vyd. 103 s. ISBN 978-80-971853-5-0.

PACTL, I. 2002. Diagnostika hyperkinetického syndromu v dospělosti. Psychiatrie pro praxi, roč. 3, č. 3, s. 115 – 117. ISSN 1213-0508.

STRAUSS, A. – CORBINOVÁ, J. 1999. Základy kvalitatívního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie. Preložil: Stanislav Ježek. Brno: Sdružení podané ruce. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci. Banská Bystrica: PF UMB. 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.

VÁGNEROVÁ, M. 2014. Současná psychopatologie pro pomáhajíci profese. 1. vyd. Praha: Portál. 816 s. ISBN 978-80-262-0696-5.

Kontakt na autora
Mgr. Margita Feranská
Univerzita Konštantína Filozova v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská 4, Nitra
Email: gitkaferanska@gmail.com

PRVKY MATEMATIKY V ROZPRÁVKE

ELEMENTS OF MATHEMATIC IN FAIRY TALE

Radka TELEKOVÁ

Abstrakt: *Rozprávka a matematika sú súčasťou života, sveta všetkých detí. Zaujímavé je ich spojenie, vyhľadávanie prvkov matematiky v rozprávke, prostredníctvom ktorej je možné formovať pozitívny vzťah k matematike. Pri správne vybraných rozprávkach dieťa ani netuší, že si osvojuje základy matematiky, hravou formou sa zoznamuje s logikou, rozvíja aktivitu a tvorivosť.*
Kľúčové slová: *rozprávka, matematické predstavy, vplyv rozprávky*

Abstract: *Fairy tale and mathematic are part of life, world of all children. Interesting is their combination, searching elements of mathematic in fairy tale, through which it is possible to form a positive attitude to mathematics. By the right choice of fairy tales, child has no idea about acquirement of basics of matematics, by playful way familiarizes with logic, develop own activity and creativity.*
Key words: *fairy tale, mathematical ideas, impact of fairy tale*

ÚVOD

Rozprávka sprevádza človeka už od kolísky. Je to jeden z prvých literárnych žánrov, s ktorým sa dieťa stretáva a neskôr, v dospelosti, sa prirodzene mení na sprostredkovateľa bohatstva ukrytého v rozprávkach. Tie ponúkajú každej generácií niečo tajomné, poučné a zábavné zároveň, čo pomáha lepšie pochopiť a spoznať tento svet.

Mojim cieľom bolo venovať sa rozprávke, ktorá mnohostranne vplýva na dieťa. Svoju úlohou vie zohrávať tiež v oblasti matematického rozvoja. Zamerala sa teda na matematické predstavy detí predškolského veku, v súvislosti s ktorými som uviedla analýzu konkrétnych vybraných rozprávok.

V prvej kapitole som priblížila najčastejší motív rozboru literatúry pre deti a mládež- rozprávku a jej vplyv na dieťa. Druhá kapitola opisuje vytváranie matematických predstáv u detí predškolského veku, ktoré disponujú zvedavosťou a túto ich prirodzenú túžbu po objavovaní treba využiť v súvislosti s číslami, množstvom, geometrickými tvarmi, aby si základné matematické schopnosti a znalosti osvojili už v ranom veku. Posledná časť predstavuje konkretizáciu prvkov matematiky v mnou vybraných rozprávkach obsahujúcich matematické pojmy, ktoré som analyzovala.

Rozprávky dávajú deťom odpovede najmä vo veciach, ktorým v predškolskom veku ešte nerozumejú. Keďže svet je pre nich ešte nezrozumiteľný, prinášajú poriadok, objasňujú medziľudské vzťahy a poukazujú na správanie sa ľudí- v negatívnom alebo pozitívnom zmysle.

1 Detská literatúra a rozprávka

Literatúra pre deti a mládež, synonymné populárnejšie pomenovanie detská literatúra, predstavuje oblasť literárnej tvorby upriamenú na vekovo vymedzený a diferencovaný okruh príjemcov detí a mládeže. U detského príjemcu zohľadňuje jeho psychicko- mentálne osobitosti, záujmy, vedomosti, schopnosti, životné skúsenosti a potreby, t. j. uplatnenie detského aspektu. Autor cielene koncipuje umelecký obraz v literárnom diele na základe vlastnej predstavy o svete očami dieťaťa. (Kopál, J.- Tarcalová, Ž. 1985)

Z ontogenetického hľadiska je detský subjekt veľmi premenlivý, a preto môžeme vymedziť súvislosť medzi vekom dieťaťa a žánrovou skladbou literatúry pre deti, pričom vychádzame najmä z dispozície príjemcu individuálne komunikovať s textom, tzn. technické predpoklady čítania.

A. Predčitateľská fáza

V tejto fáze detský príjemca vo veku 1 – 6 rokov vníma tvorbu najmä auditívne, vďaka reprodukovanému čítaniu dospelých. Pre zrakový vnem je dôležitá sprievodná ilustrácia. Typickými sú leporelá, knižné hračky, obrázkové knihy, spievanky, autorské a ľudové rozprávky, bájky, maľovanky, bábkové hry.

B. Čitateľská fáza
Začiatok fázy súvisí s nástupom do školy, t. j. 6 rokov, a trvá do 15. roku veku. Pomer auditívnej a vizuálnej zložky sa mení v prospech vizuálnej. Formuje sa detský čitateľ, vnímame odklon od poézie, rozprávok a príklon k povesti, historickej próze, poviedkam, vedecko- fantastickej literatúre, cestopis. (Kopál, J.- Tarcalová, Ž. 1985)

1.1 Rozprávka

Slovník literárnovedných termínov (1987) definuje rozprávku ako „ *vo všeobecnosti žáner prozaickej epiky, ktorý má najčastejšie ľudový pôvod a ako taká sa pričleňuje k žánrom tzv. ľudovej prózy.“*

O. Chaloupka a V. Nezkusil (1976) pod rozprávkou rozumejú *„ epické rozprávanie, prevažne prozaické, uplatňujúce v značnej miere fantazijne prvky prestavby skutočnosti so zámerom pôsobiť stimulujúco i na fantazijne pretváranie zamerané na čitateľa či poslucháča, ktorý sa stáva jedným zo špecifických tvorcov spôsobov osvojovania sveta.“*

„Rozprávka je kratší epický útvar, ktorý sa vyznačuje vybájeným obrazom sveta. Vybájenosť (výmysel), ktorá sa pohybuje medzi neskutočným a skutočným, od krajne fantastických až po realistické obrazy, čo vtláča rozprávke rozličné podoby.“ (Kopál, J. – Tarcalová, Ž.1985, s. 22).

Na rozprávky pre ich členenie pozeráme z hľadiska autorstva, kde rozlišujeme ľudové rozprávky šírené ústnym tradovaním a umelé rozprávky, ktorých tvorcami sú známi spisovatelia. Podľa obsahu poznáme čarovné rozprávky s množstvom magických postáv a predmetov, ustálenými formulami na začiatku a na konci („Kde bolo, tam bolo...“, „...a žili až kým nepomreli.“), umeleckými jazykom, kontrastom dobra a zla. Motívy, postavy a predmety z reálneho života nájdeme v realistických rozprávkach a pre zvieracie rozprávky sú typickí zvierací hrdinovia predstavujúci charakterové typy ľudí (prefíkaná líška, usilovný mravec) (Kopál, J. – Tarcalová, Ž.1985).

1. 1. 1 Detská recepcia rozprávky

K. Šalátová (2006) v článku časopisu Naša škola konštatuje, že rozprávky patria k žánrom, ktoré silne ovplyvňujú dieťa. Deti ich majú rady pre pestrosť motívov, príťažlivých hrdinov, čarovné okolnosti, dramatický dej, v ktorom sa vybojúva spravodlivosť a pre pôsobivú reč.

V deviatom čísle časopisu Naša škola chápe Ľ. Adamčíková (2010) recepciu nielen ako príjem, porozumenie, chápanie literárneho textu, ale zahŕňa tiež vplyv na dieťa. Recepcia je podmienená zážitkom dieťaťa z čítaného textu.

- Vplyv na mravný vývin dieťaťa

Duch spravodlivej morálky existuje v každej rozprávke a umožňuje už v ranom veku v dieťati založiť a upevňovať mravnosť prostredníctvom intenzívneho zážitku z rozprávky. (Streit, J. 1992).

Množstvo príkladov správania poskytuje správanie kladných rozprávkových hrdinov, ktorí sú najmä v ľudových rozprávkach nositeľmi mravných kvalít (šľachetnosť, úprimnosť, pokora, vernosť, pracovitosť a i.).

V článku K. Šalátovej v časopise Naša škola stojí, že „ *takmer každá rozprávka je nositeľom mravného posolstva, pričom mravnosť je prejav zložitého vnútorného sveta človeka, zameraný na dobro“*.

- Rozvoj kognitívnej zložky

Tejto oblasti sa venuje Ľ. Adamčíková (2010) v článku časopisu Naša škola a tvrdí, že *„zdravý vývin dieťaťa súvisí s vývinom jazyka a reči*“. Reč je psychicko- fyzická činnosť, a tak rozprávka zohráva dve funkcie- na jednej strane reč rozvíja a obohacuje slovnú zásobu, a na tej druhej dáva dieťaťu spôsob snívať, predstavovať si to, čo je stále za hranicami jeho možností.

- Kontext emocionálneho prežívania

A.Michalská (2005) sa v článku časopisu Vychovávateľ vyjadrila, že deti potrebujú *„rozprávky, ktoré podporujú čisté myšlienky detského vnímania sveta, pretože bez rozprávky sa dieťa stáva citovo chudobným.“* Nevyhnutým prvok pre nadhľad nad svetom, odbúravanie typického detského egocentrizmu a motivácie k ďalšiemu čítaniu je v rozprávke humor, vtip a radosť z čítaného alebo počutého slova.

- Sociálny aspekt v rozprávke

Tento aspekt si všíma Ľ. Adamčíková (2010). Proces socializácie si dieťa osvojuje formou hry, v rozprávke sa necháva unášať príbehom a stotožňuje sa s hrdinami. V rozprávkach sa odzrkadľuje naša spoločnosť, akí sme, aké sú naše pravidlá a normy. Rozprávka má neuveriteľnú silu, schopnosť prenášať kultúrne zložky - názory, postoje, spôsob správania sa.

2 Matematické predstavy

Deti vyrastajú s matematikou od malička, náš svet je plný matematiky. Na každom kroku stretávame geometrické tvary, okolo nás je veľa čísel, vzorov a tiež množstva. Každodenné hrové aktivity ponúkajú nespočetne veľa príležitostí pre zoznamovanie sa s číslami, priestorom, tvarmi a prvými matematickými problémami. Komplexné základy ponúka prepájanie čísel, tvarov s napínavými príbehmi, pútavými rozprávkami, či pesničkami. K. Bräcker- Braun(2014, s. 63) ďalej píše: *„ Vzhľadom k tomu, že matematika vo svojich najranejších podobách patrí k detskému životu od samého začiatku, deti k nej pristupujú otvorene a bez predsudkov.“*

Pre deti od 3 do 4 rokov je dôležité pozorovanie okolitých predmetov, rozvoj vnímavosti. Pri hrách si všímajú tvarovú a veľkostnú odlišnosť (malý-veľký, krátky-dlhý), priestorové vzťahy (nad, pred, za, vedľa a pod.), množstvo predmetov a utvárajú súvisiace dvojice (tanierik-šálka). O. Šedivý (1990, s. 10) dopĺňa, že *„využitím známych rozprávok a prirodzených situácií upozorňovať deti na radenie osôb, zvierat a vecí za sebou, viesť k tomu, aby samy určovali poradie.“*

Práca s deťmi vo veku 4 až 5 rokov vo veľkej miere vyžaduje manipuláciu s predmetmi, precvičovanie zručností potrebných na riadenie, triedenie ako i rozvinutejšiu formu slovného sprievodu pri činnostiach, dôkladnejšie pozorovanie zmien vlastností a objavovanie vzťahov medzi partnermi.

Prirodzené vyvrcholenie a zhrnutie skúsenosti z predchádzajúcich období prichádza medzi 5. a 6. rokom, kedy rozvíjanie matematických schopností a logického myslenia smeruje k príprave detí na vyučovanie matematiky na základnej škole.

Rozvíjanie matematických predstáv, pojmov a začiatkov matematického myslenia je neoddeliteľnou zložkou práce v materskej škole. *„Propedeutika matematiky (t.j. úvod do matematiky, príprava na matematické vnímanie a myslenie) v predškolskom veku vychádza zo psychologicko- pedagogických predpokladov, rešpektuje jednotlivé štádia vývoja myslenia detí a požiadavky v nadväznosti na školské vyučovanie.“* (Šedivý, O. – Križalkovič, K.1990,s. 9)

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) sú základy matematiky uvedené ako súčasť kognitívnej oblasti tematického okruhu Ľudia.

Kognitívna oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy
Priraďovanie, triedenie, usporadúvanie, zostavovanie podľa kritérií. Číselný rad. Základné počtové úkony v číselnom rade od 1 do 10. Rovinné (kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik) a priestorové geometrické tvary (guľa, kocka, kváder, valec). Plošná a priestorová tvorivosť.	– priradiť, triediť, porovnávať a usporiadať predmety podľa určitých kritérií (farba, tvar, veľkosť), – určiť rovnaké alebo rozdielne množstvo prvkov v skupine, – počítať minimálne od 1 do 10, – priradiť číslo (nie číslicu) k danému počtu predmetov od 1 do 10, – vykonávať jednoduché operácie v číselnom rade od 1 do 10 (v spojitosti s manipuláciou s predmetmi alebo hračkami), – poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré rovinné geometrické tvary, – poznať, rozlíšiť, priradiť, triediť a určiť niektoré priestorové geometrické tvary, – zostaviť z puzzle, rozstrihaných obrázkov, paličiek alebo geometrických tvarov obrazce a útvary podľa fantázie, predlohy a slovných inštrukcií

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) vyčleňuje vzdelávaciu oblasť Matematika a práca s informáciami, ktorej *„hlavným cieľom je poskytnúť základy matematických a informatických poznatkov a zručností, pomocou ktorých sa ďalej rozvíja matematické myslenie a matematické kompetencie nevyhnutné pre vzdelávanie na vyšších vzdelávacích stupňoch.“*
Výkonové a obsahové štandardy sú koncipované do štyroch podoblastí: čísla a vzťahy, geometria a meranie, logika, práca s informáciami.
Úlohou učiteľky je organizovať jednotlivé aktivity formou hry, iniciovať stretnutia s matematikou aj v bežných situáciách a činnostiach, viesť deti k vyvodzovaniu významu nových slov a symbolov, ponúkať úlohy bez riešenia alebo s viacerými riešeniami s cieľom rozvíjať najmä matematické kompetencie.

3 Prvky matematiky v konkrétnej rozprávke

Na analýzu rozprávok, ktoré obsahujú matematické pojmy, som si vybrala rozprávky Snehulienka a sedem trpaslíkov; Dlhý, široký, bystrozraký; Tri prasiatka. Vytýčila som, vyhľadala matematické pojmy a poukázala som na matematiku v danej rozprávke.
V rozprávke Snehulienka a sedem trpaslíkov sa vyskytujú prvky priestorovej orientácie, deti objavujú vzťahy medzi objektmi okolitého sveta, rozvíjajú orientáciu v priestore aj v rovine- do lesa, k chalúpke, do spálne, k stolu. Napríklad príslovky tam, vnútri, von popisujú polohu objektu vzhľadom k vlastnej osobe. Matematickým pojmom v tejto rozprávke je vnímanie a uskutočňovanie pohybu v priestore (Snehulienka dlho blúdila lesom). Triedenie objektov podľa veľkosti (v malej chalúpke, v najmenšej miske, malá postieľka) a podľa umiestnenia v priestore (sedem postieľok, sedem misiek, jedno jablko) patrí k základným okruhom matematického poznania. Číselný rad od jedna po sedem je jadrom rozprávky. Pri čítaní tejto rozprávky si deti začínajú vytvárať predstavu, že pod každým názvom čísla treba chápať konkrétne množstvo. V rozprávke nachádzame aj priraďovanie, každý trpaslík mal jeden

tanierik, jednu postieľku, jednu stoličku. Je to rozdeľovanie predmetov jedného voči druhému. Rozprávka vedie deti k porovnávaniu trpaslíkov – od najväčšieho až po najmenšieho, od najstaršieho až po najmladšieho (najstarší trpaslík, mladší, najmenší trpaslík).

Podobný princíp analýzy môžeme uplatniť v rozprávke Dlhý, široký, bystrozraký, ktorej názov predstavuje porovnávanie a usporadúvanie podľa veľkosti. Deti v rozprávke získajú predstavu o základných geometrických pojmoch, výška a hĺbka (Dlhý sa naťahuje až do neba alebo na dno, kde nie a nie dočiahnuť). V rozprávke sa stretávame so vzostupným číselným radom, skloňovaním magického čísla tri a radovými číslovkami. Základné okruhy rozvoja matematických predstáv v rozprávke reprezentujú: poloha objektov vzhľadom k vlastnej osobe, poloha rôznych objektov, časová postupnosť.

Priraďovanie, rozdeľovanie predmetov jedného voči druhému nájdeme v rozprávke Tri prasiatka. Schopnosť určiť na základe merania, podľa veľkosti predstavuje v matematike porovnávanie (najmladší brat, stredný brat, staršie prasiatko). Časová postupnosť(teraz, okamžite), predstavy o množstve, číselný rad a oboznámenie s radovými číslovkami (druhý dom) sú súčasťou rozprávky, ktorá ich zároveň učí rozlišovať polohu objektov a orientáciu v priestore. (k domu, do dverí, v najhlbšom lese).

ZÁVER

Rozprávka je veľmi cenná- učí životu, ukazuje dobré i zlé, budí v dieťati zmysel pre všetko pekné a túžbu ísť za príkladom kladných hrdinov.

Jedným zo základných predpokladov vzniku skutočnej tvorby pre deti je schopnosť zjednotiť sa so svetom dieťaťa a naladiť sa na vlnu detského vnímania, čím vzniká vzájomné porozumenie, pričom si dieťa a dospelý zachovávajú svoju autentickosť. Variabilitu a pestrosť rozprávky dokazujú uvedené definície a popísané členenie podľa obsahu a autorstva. Rozprávky silne ovplyvňujú dieťa, vkladá do nich samé seba.

Predposledná kapitola otvorila brány matematike. Potvrdila som, že už v ranom veku sa formujú matematické predstavy na základe pozorovania, vnímania okolitého sveta- odlišnosť predmetov, geometrické tvary, rozdielne veľkosti, vzostupný a zostupný číselný rad, vzájomná poloha predmetov. Prirodzeným spôsobom počas edukačných aktivít, pri hrách, čítaní rozprávok je úlohou učiteľky v materskej škole upozorňovať deti na tieto skutočnosti. Matematiku, tak isto ako ostatné zložky výchovy musia deti prežívať a preciťovať. V predškolskom veku k tomuto ideálne slúžia rozprávky, ktoré obsahujú matematické predstavy, pojmy a ľahkou, nenásilnou formou prispievajú k rozvíjaniu matematických schopností a logického myslenia.

Deti v predškolskom veku sú zvedavé a chcú všetko vyskúšať. K tomu vo výraznej miere prispievajú rozprávky, ktoré sú plné matematických pojmov a matematických predstáv. Dôkazom bola vlastná analýza rozprávok uvedená v tretej kapitole. Považujem za ideálne, prirodzenú detskú zvedavosť využiť aj v súvislosti s číslami, množstvom, objemom a geometrickými tvarmi na osvojenie si základných matematických znalostí.

Rozprávka je nielen svet čarov a kúzel, ale aj poznania- napríklad tiež matematického poznania. Dôkazom sú slová bratov Grimmovcov: „ Rozprávky sú výživné ako mlieko, sú jemné a milé, sladké a sýtiace ako med...“

LITERATÚRA

ADAMČÍKOVÁ, Ľ. 2010. Detská recepcia rozprávky v procese edukácie a výchovy. In *Naša škola,* 2010, roč. XIV, č.9, s. 44- 49, ISSN 1335-2733

BÄCKER- BRAUN, K. 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let.* Praha: Grada. 2014, 200 s., ISBN 978-80-247-4798-9

FINDRA, J. – GOMBALA, E. – PLINTOVIČ, I. 1987, *Slovník literárnovedných termínov*. Bratislava: SPN. 1987. 412 s.

CHALOUPKA, O. – NEZKUSIL, V. 1976. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros. 1976. 128 s.

KOPÁL, J. – TARCALOVÁ, Ž. 1985, *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy.* Bratislava: SPN. 1985. 232 s.

MICHALSKÁ, A. 2005. Rozprávky s environmentálnymi prvkami. In *Vychovávateľ*, 2005, roč. LII, č. 3, s. 38- 39, ISSN 0139-6919

STREIT, J. 1992. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar. 1992. 80 s. ISBN 80-900307-4-2

ŠALÁTOVÁ, K. 2006. Vplyv rozprávky na mravný vývin dieťaťa. In *Naša škola*, 2006, roč. X, č. 6, s.6-11, ISSN 1335-2733

ŠEDIVÝ, O.- KRIŽALKOVIČ, K. 1990. *Didaktika matematiky pre štúdium učiteľstva I. stupňa ZŠ.* Bratislava: SPN. 1990, 272 s., ISBN 80-08-00378-2

Štátny vzdelávací program ISCED 0- predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: SPÚ.2008, 40 s.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2015. Bratislava: SPÚ.2015, 100 s.

Kontakt na autora
Radka Teleková
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
Email: radka.telekova@centrum.sk
Školiteľ: doc. PaedDr. Gabriela Pavlovičová, PhD.

VYBRANÉ KAPITOLY O RODINE A RODIČOVSTVE

Lucia FOGLOVÁ

Recenzia: MENDELOVÁ, M. *Vybrané kapitoly o rodine a rodičovstve.* Nitra: PF UKF, 104 s. ISBN 978-80-558-0781-2.

Rodina ako fenomén ľudstva. Pojem, ktorý je súčasťou ľudstva prelínajúci a formovaný všetkými dobami. Rodina ako základná bunka, ktorá sa podieľa ako na vzniku tak i formovaní každého jednotlivca, ktorá ho sprevádza, poznačuje a formuje celý život. Téma na prvý pohľad zdanlivo jasná a všeobecná ukrýva množstvo uhlov pohľadu, názorov, odrazov dôb a možností na jej spracovanie. Oceňujeme autorkinu orientáciu pristupovať k tejto téme, ako k základnej orientácii, východiskovému spracovaniu problematiky. Publikácia je členená do piatich nosných tém s podkapitolami. Prvá a druhá kapitola reflektuje súhrn vedeckých poznatkov prienikom viacerých vedných oblastí, nielen oblasťou pedagogiky. Je porovnávaním rôznych poňatí pojmu rodina, definícií, funkcií, typológie a ďalších atribútov, ktoré autorka kompletizuje z množstva poznatkov a disciplín do utriedeného celku, ktorý čitateľovi ponúka komplexný pohľad a zatriedenie pojmu rodina. Druhá kapitola je spracovaná systematicky a vymedzuje historické hľadisko utvárania rodiny. V tejto kapitole autorka veľmi jasne a stručne popisuje každé jedno historické obdobie, ktoré sa podieľalo na formovaní rodiny. Tretia kapitola je veľmi aktuálnym pohľadom do súčasnej rodiny. Autorka pracuje s niekoľkými veľmi podnetnými informáciami, ktoré podnecujú čitateľa k vlastnej reflexii poznatkov o rodine. V podkapitole diverzita foriem rodinného života veľmi presne popisuje súčasný stav a trend nie len vo svete, ale predovšetkým v Slovenskej republike. Ako zlomový vidí rok 1989 kedy dochádza k výrazným nielen spoločensko – politickým, ale i sociálnym zmenám a výrazne poznačujúcim rodinu. Ďalšia podkapitola „ Kohabitácia – nemanželské spolužitie“ , vytrácanie sa tradičného vzorca. Manželská verzus nemanželská rodina – veľmi aktuálne témy. Vyzdvihujeme autorkinu otvorenosť, jej veľmi racionálny pohľad na tieto dva konsenzy a to, akým štýlom sa venuje tejto problematike, ako porovnáva rôzne uhly pohľadu. Autorka štrukturálne i obsahovo bez akejkoľvek osobnej zaujatosti prostredníctvom faktov a skutočností nabáda čitateľa k pozastaveniu sa v tejto kapitole a k položeniu si intímnych otázok týkajúcich sa tejto témy, k zapojeniu kritického myslenia a utvoreniu si vlastného názoru na danú problematiku súčasného trendu. Štvrtá kapitola rodičovstvo a rodičovské roly je kapitola, ktorú by sme chceli obzvlášť vyzdvihnúť. Autorka k tejto téme pristúpila veľmi podnetne a komplexne. Pojednáva v podkapitolách o rôznych dimenziách tohto fenoménu. V prvom rade definuje pojem rodičovstvo. V druhom rade upozorňuje na všetky pozitívne no i negatívne stránky tejto životnej role a podnecuje k utváraniu rozhodovacieho procesu v zmysle mať/nemať deti – vychádzajúc z autora Z. Matěječka (1987). Oceňujeme autorkin moderný pohľad na tabuizovanú tému bezdetného rodičovstva. Na upozornenie faktu, že ženy čoraz viac nechcú zastávať len rolu matky, ale svoj zmysel a naplnenie vidia aj v pracovnej oblasti resp. kariérnom raste. V tejto podkapitole definuje rôzne zmeny v oblastiach rolí matky a otca smerom od tradičných k moderným respektíve súčasným. Diferencuje etapy rodiny v procese rastu dieťaťa/detí. Koniec kapitoly uzatvára podkapitola poruchy rodičovstva. Na záver štvrtej kapitoly musíme dodať, že je spracovaná vyčerpávajúco na množstvo informácií, členenie a celý rad vedomostí a kontextov v užších súvislostiach rodičovstva. Piata kapitola uzatvárajúca publikáciu sa venuje v značnej miere podmienkam rodinného prostredia a podmienkam rodičovstva. Vyzdvihujeme

autorkinu logickú štruktúru spracovania publikácie a komplexné poňatie problematiky danej témy. Publikácia je svojím obsahom a jazykovým štýlom venovaná i laickej verejnosti. Je veľmi kvalitne spracovaná, prehľadná a aktuálna. Na konci každej kapitoly autorka vymedzuje niekoľko otázok podnecujúcich logické, analytické a kritické myslenie čitateľa.

Kontakt na autora
Mgr. Lucia Foglová
Katedra Pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovska cesta 4
949 01 Nitra
Email:lucia.foglova@ukf.sk

ŠPECIÁLNE VZDELÁVACIE POTREBY. JUBILEJNÁ ČASŤ KONFERENČNÉHO CYKLU

Eva LÖRINCZOVÁ

Recenzia: STANKOWSKI, A. 2016. *Špeciálne vzdelávanie potreby. Jubilejná časť konferenčného cyklu.* Ružomberok: VERBUM KU v Ružomberku, 2016, 170 s. ISBN 978-80-561-0372-2.

Publikácia Špeciálne vzdelávacie potreby je v poradí tretia časť vydavateľského cyklu medzinárodných konferencií pod tým istým titulom. Autormi jednotlivých príspevkov sú stáli partneri Katedry špeciálnej pedagogiky Sliezskej univerzity: Pedagogická fakulta, KU v Ružomberku, Pedagogická fakulta Ostravská Univerzita v Ostrave, ďalší účastníci konferencie boli z akademických centier z Česka, Poľska a Slovenska.

Prvotný vstup zborníka je venovaný téme Školského negativizmu od autora a zároveň editora publikácie Adama Stankowskeho. V rámci príspevku autor zdôrazňuje v prvom rade, postoje žiakov ku škole a profiláciu pojmu školský negativizmus, na ktorom stojí hlavný cieľ daného príspevku. V rámci charakteru zborníka sa nám javí uvedený príspevok ako významný vstupný text, v ktorom sám autor zdôrazňuje jednotlivé stupne školského negativizmu, ktorých porozumenie a uvedomenie môže priniesť jeho elimináciu, a tým sa podporí trvalý vzťah žiaka k učiteľovi, škole, školským povinnostiam a kamarátom. Následný príspevok od autorky Miroslavy Bartoňovej, je koncipovaný na tému reziliencie rodiny s dieťaťom s postihnutím. Príspevok poníma nielen význam rodinného prostredia ako základného determinantu výchovného pôsobenia na dieťa s postihnutím, ale autorka upozorňuje na to, ako rodinné prijatie a vyrovnanie sa s dieťaťom s postihnutím ovplyvňuje jeho sociálne postavenie na príkladoch niekoľkých výskumných štúdií. Významným prvkom príspevku je fakt, že ak chceme, aby dieťa s postihnutím bolo odolnejšie voči rizikovým faktorom a škodlivým vplyvom, nemali by sme sa zamerať len na charakteristiky rodinného prostredia, ale najmä na sociálne prepojenia s ostatnými sociálnymi štruktúrami. Nadväzujúc na rodinné prostredie pokračuje aj ďalší príspevok od Igoni, Joy Sade a Miloňa Potměšila. Štúdia sa zaoberá postojmi rodičov k zapojeniu sa do ranej intervencie detí so zdravotným postihnutím v Nigérií. Autori v uvedenej štúdií prezentujú výsledky týkajúcich sa názorov rodičov na rannú starostlivosť a ich postoj k deťom so zdravotným postihnutím. Negatívne postoje rodičov v Nigérií ovplyvňujú, podľa autorov, rozpaky rodičov, nízke postoje spoločnosti k deťom so zdravotným postihnutím. Nasledujúci odborný príspevok je koncipovaný s dôrazom na bazálne prostriedky klinickej dramaterapie. Autor výstižne sumarizuje prvky dramatizácie a jednotlivé somatické role. Maria Vítková publikuje príspevok s dôrazom na komparáciu podpory žiakov so špeciálnymi potrebami v inkluzívnej v škole v Českej republike so súčasným trendom vzdelávania v zahraničí. Nadväzujúc na prvky komparácia Zenon Gajdzica prináša prehľad reforiem školského poľského systému. Poľský príspevok publikuje rovnako aj Stanislaw Juszcyk, ktorý profiluje text na nové digitálne technológie špeciálneho vzdelávania s dôrazom na príklady logopédie. Z radu príspevkov zameraných na humanitné oblasti problematiky Anna Nowak publikuje práva ľudí s postihnutím cez oficiálne právne a legislatívne dokumenty. Zhrnutie prístupov k osobám so špeciálnymi potrebami popisuje Jerzy Stochmialek, ktorý sa venuje jednotlivým pedagogickým terapiám ako efektívnym pedagogickým metódam. Humanitnú oblasť zborníka dopĺňa Pavel Fobel, ktorý sa venuje spoločenskému poslaniu a profesionálnej ambície aplikovanej etiky v novom

milénium. Autor výstižné konštatuje, že porozumenie etiky v tradičnej rovine a podceňovanie jej aktuálneho teoretického potenciálu môže viesť k vážnym problémom v jej samotnej aplikácii práve s dôrazom na jedincov s postihnutím. Obdobný príspevok orientovaný na úlohu prípadových štúdií pri inštitucionalizácii etiky do praxe prináša Daniela Fobelová zamýšľajúc sa nad zvyšovaním etickej citlivosti prostredníctvom prípadových štúdií. Empirickú štúdiu publikujú Alexandra Kastelová a Alica Vančová zameriavajúc sa na podporu rannej starostlivosti a včasnej intervencie. Posledný príspevok autorov Petra Seidlera a Erika Žovinca je orientovaný na diagnostické kompetencie špeciálnych pedagógov vo vzťahu k diagnostike čítania a písania. Autori stanovujú základné poznatky a kompetencie, ktoré by mali začínajúci špeciálni pedagógovia ovládať.

Profilácia publikovaných príspevkov prináša širokospektrálny pohľad na špeciálne edukačné potreby a z toho dôvodu poznatky a uvedené informácie môžu obohatiť každého, kto sa s danou oblasťou stretol, prípadne sa o ňu zaujíma. Primárne zdôrazňujeme fakt, že samotné príspevky sú výsledkom, výstupom práce a štúdie odborníkov, profesionálov, ktorí neprinášajú poznatky len z teoretickej roviny, ale skôr sa zameriavajú na empirické štúdie alebo exaktnejšie popisujú problémy, nedostatky, ktoré sa v oblasti výchovy a vzdelávania jedincov so špeciálnymi potrebami vyskytujú, a ktorým by sme mali venovať ešte viac pozornosti. Publikácia preto predstavuje mozaiku príčin, následkov, problémov, návrhov riešení týkajúcich sa špeciálnych vzdelávacích potrieb. Ašpirácia príspevkov stojí na zdroji cenných poznatkov pre prácu aj špeciálnych pedagógov, vedeckých pracovníkov, metodikov z praxe, ale aj študentov príslušných odborov, ktorí participujú na skvalitňovaní edukácie žiakov, študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

Kontakt na autora
Mgr. Eva Lörinczová
Katedra pedagogiky, PF UKF v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Email: eva.lorinczova@ukf.sk

PENITENCIÁRNA A POSTPENITENCIÁRNA EDUKÁCIA DOSPELÝCH. TEÓRIA A METODIKA EDUKAČNEJ STAROSTLIVOSTI O ODSÚDENÝCH A PREPUSTENÝCH

Robert TOMŠIK

Recenzia: KADLUBEKOVÁ, D. 2015. *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých. Teória a metodika edukačnej starostlivosti o odsúdených a prepustených.* Banská Bystrica: UMB. 159 s. ISBN 978-80-557-0939-0

Monografia pod názvom *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých. Teória a metodika edukačnej starostlivosti o odsúdených a prepustených* od PhDr. Dominiky Kadlubekovej, PhD. je veľmi špecifická svojím zameraným. Autorka sa monografii venuje problematike edukácie odsúdených a prepustených, kde sa v rámci tejto témy venuje pozícii edukácie v penitenciárnom zaobchádzaní, systéme vzdelávania odsúdených, postaveniu pedagóga v systéme penitenciárnej starostlivosti a uplatneniu andragóga v penitenciárnom prostredí.

Obsahové zameranie monografie zodpovedá jej tematickému zameraniu ako aj ambícii tejto publikácie byť základným východiskom tohto úseku tvoriacej sa penitenciárnej a postpenitenciárnej andragogiky. Autorka v úvode monografie popisuje vybrané (historické i súčasné) teórie kriminality, trestania a odňatia slobody. Ďalej sa autorka hlbšie zaoberá samotnou problematikou edukácie penitenciárnych podmienkach. Autorka charakterizovala systém vzdelávania odsúdených u nás, ktorý následne komparovala so systémami iných (severských) krajín Európy, konkrétne podrobnejšie popisuje Exportný, Importný, Zmluvný, Kombinovaný a Samopodporný model vzdelávania.

V nasledovných kapitolách sa autorka venuje postaveniu pedagóga v systéme penitenciárnej starostlivosti, uplatneniu andragóga v penitenciárnom i postpenitanciárnom prostredí a prvotný koncept postpenitenciárnej edukácie. Autorka bližšie popisuje možnosti konštituujúcej sa špeciálnej andragogiky v penitenciárnom prostredí, v rámci ktorej sa venuje predmetu a cieľu špeciálnej andragogiky, postaveniu špeciálnej andragogiky, členeniu špeciálnej andragogiky a taktiež načrtá i uplatnenie špeciálnych andragógov v penitenciárnom prostredí. Autorka monografiu uzaviera kapitolou s názvom Postpenitenciárna edukácia a sociálna starostlivosť, v rámci ktorej popisuje súčasný stav poskytovania postpenitenciárnej starostlivosti na Slovensku, ako i uplatnenie andragóga v postpenitenciárnom prostredí.

Táto monografia je špecifická tým, že ako jediná na území Slovenskej republiky sa zaoberá vzdelávaním odsúdených a prepustených. Ako autorka uvádza vzdelávanie odsúdených je súčasť komplexnej resocializácie osôb počas, ale aj po výkone trestu odňatia slobody. Je jednou z perspektívnych oblastí rozvoja andragogickej teórie a praxe. Napriek tomu sú jej teoreticko-praktické a empirické reflexie neprimerane nízke jej významu. Monografia Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých je pokusom odstrániť tento nedostatok a priniesť ucelený a všestranne využiteľný text, ktorý by ponúkol podnety pre jej ďalšie rozvíjanie.

Kontakt na autora
Mgr. Robert Tomšik
Katedra Pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovska cesta 4
949 01 Nitra
robert.tomsik@ukf.sk

ZÁVER

Publikované štúdie doktorandov, postdoktorandov, študentov prinášajú pre vedeckú edukačnú teóriu a prax prehľad poznatkov a informácií, ktoré naznačujú, že edukačný proces nemožno brať za hotový nemnný konštrukt. Edukačný proces determinujú viaceré činiteľe, ktoré je možné skúmať, overovať a zisťovať ich vplyv. Z toho dôvodu, zborník s názvom Variabilita pohľadov na edukačný proces profiluje štúdie, odborné články z radu vedeckých bádaní mladých vedeckých pracovníkov. V poradí XIII. zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre mal preto za cieľ, publikovať viaceré pohľady na danú tému a tým prispieť k širšiemu poňatiu a porozumeniu edukačného procesu s dôrazom na kvalitné teoretické i empirické štúdie.

V závere zborníka ešte vyjadrujeme vďaku dekanke Pedagogickej fakulty prof. PhDr. Eve Szóradóvej, CSc. za prebratie záštity nad konferenciou, vedeckým garantom konferencie a členom odbornej komisie ŠVOUČ, všetkým účastníkom konferencie, účastníkom príspevkov v sekcii ŠVOUČ, za ich výstupy, názory a postoje, ktoré prezentovali. Veríme, že XIII. medzinárodná vedecká konferencia bola pre účastníkov podnetná a zborník príspevok bude nápomocný a inšpiratívny pre ďalšie vedecké činnosti doktorandov a postdokorandov.

Organizačný výbor konferencie

NÁZOV Variabilita pohľadov na edukačný proces

EDITORI prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
prof. PhDr. Peter Seidler, CSc.
Mgr. Lucia Foglová
Mgr. Eva Lörinczová

RECENZENTI prof. PhDr. Erich Petlák, CSs.
doc. PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.

COVER DISEGN Mgr. Eva Lörinczová
TECHNICKÁ ÚPRAVA Mgr. Eva Lörinczová

VYDAVATEĽ PF UKF v Nitre
VYDANIE prvé
ROK VYDANIA 2016
ROZSAH 192 strán
NÁKLAD 100 ks

ISBN 978-80-558-1128-4
EAN 9788055811284